

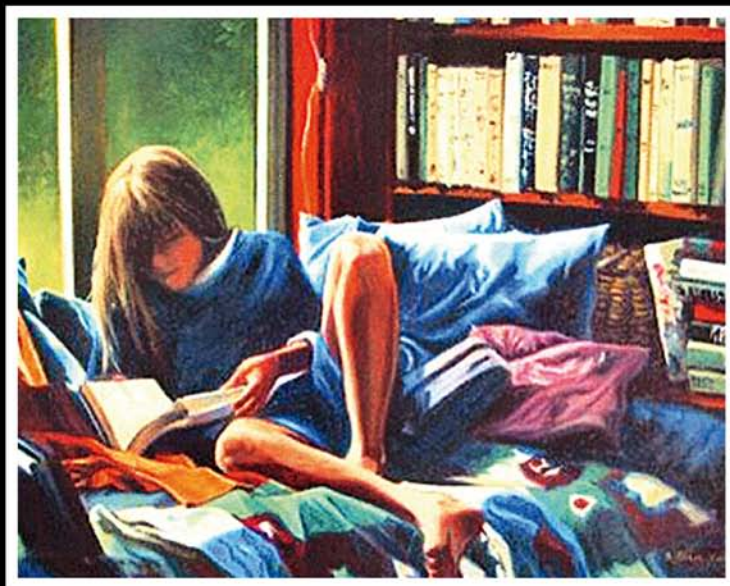
La lectura

SEMINARIO

EN EL MUNDO DE LOS JÓVENES ¿UNA ACTIVIDAD EN RIESGO?

PROYECTO PAPIIT No. IN405509

Elsa M. Ramírez Leyva
Coordinadora



ctb



dgapa

La presente obra está bajo una licencia de:

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_MX



Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 3.0 Unported

Eres libre de:



copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra



hacer obras derivadas

Bajo las condiciones siguientes:



Atribución — Debes reconocer la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante.



No comercial — No puedes utilizar esta obra para fines comerciales.



Licenciamiento Recíproco — Si alteras, transformas o creas una obra a partir de esta obra, solo podrás distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta.

Esto es un resumen fácilmente legible del:

[texto legal \(de la licencia completa\)](#)

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



**La lectura en el mundo de los jóvenes
¿una actividad en riesgo?**

COLECCIÓN
Sistemas Bibliotecarios de Información y Sociedad
Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas

**La lectura en el mundo de los jóvenes
¿una actividad en riesgo?**

PROYECTO PAPIIT No. IN405509

Elsa M. Ramírez Leyva
Coordinadora



Universidad Nacional Autónoma de México
2011

LB1049.95

L43

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo? / Elsa Margarita Ramírez Leyva, coordinadora - México : UNAM , Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2011 ix, 249 p. (Sistemas Bibliotecarios de Información y Sociedad) Proyecto PAPIIT IN405509

Este documento es el resultado del Seminario La Lectura en el mundo de los jóvenes ¿una actividad en riesgo?, que se llevó a cabo, del 17 al 19 de febrero de 2010.

ISBN: 978-607-02-1421-9

1. Lectura - Jóvenes - Siglo XXI
2. Promoción de la Lectura - Jóvenes - Siglo XXI
3. Conducta Lectora—Jóvenes --- Siglo XXI
- I. Ramírez Leyva, Elsa Margarita, coordinadora II. ser

Apoyo en compilación: Martha Ibáñez Marmolejo

Diseño de portada: Cristopher Barrueta Alvarez

Imagen de portada: Ignacio Rodríguez Sánchez

Monica Reading, Anne Belov, c.a. 2000

Primera Edición 2011

DR © UNIVERSIDAD NACIONALAUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, México D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-02-1421-9

Contenido

Presentación

LA LECTURA EN EL MUNDO DE LOS JÓVENES

¿UNA ACTIVIDAD EN RIESGO?	ix
Elsa M. Ramírez Leyva	

EL SIGNIFICADO SOCIAL Y CULTURAL DE LA LECTURA

Y DE LOS LIBROS EN EL SIGLO XXI	1
Joëlle Bahloul	

FOMENTO A LA LECTURA EN LOS JÓVENES MEXICANOS

15	
Pedro Martínez Iturbide	
Guillermo Sivelli Acevedo	

CLUBES DE LECTURA EN VERANO Y ALUMNOS MENTORES. PROYECTOS EN BIBLIOTECAS PARA FOMENTAR LA LECTURA EN LOS JÓVENES

27	
Anke Märk-Bürmann	

LITERACIDAD: PRÁCTICAS DE LECTURA DE IMPRESOS

Y ELECTRÓNICA DE LOS ALUMNOS DE LA CARRERA

DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UAM-X.....	43
Margarita Castellanos Ribot	

LECTURAS, ESCRITURAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

67	
Roxana Morduchowicz	

LOS JÓVENES Y EL LIBRO. EL PAPEL DE LA LECTURA MÁS ALLÁ DEL PAPEL

73	
Juan Domingo Argüelles	

LECTURA Y TECNOLOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA

DE LAS MUJERES JÓVENES: MÉXICO Y ESPAÑA

81	
Adolfo Rodríguez Gallardo	

LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS

121	
Adriana de Teresa Ochoa	

FUNCIÓN DE LA LECTURA DE IMAGEN EN EL MUNDO HIPERMODERNO

133	
Héctor Guillermo Alfaro López	

LOS UNIVERSITARIOS, LA LECTURA Y EL CURRÍCULUM OCULTO.....

149	
María Emilia González Díaz	

LA BIBLIOTECA EN LAS REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA UNAM.....	171
Elsa M. Ramírez Leyva	
LAS PRÁCTICAS DE LECTURA ENTRE LOS JÓVENES DE 12 A 15 AÑOS: ALGUNAS REFLEXIONES TEÓRICAS PARA SU ESTUDIO.....	195
Adriana Mata Puente	
DE LA IMPOSICIÓN AL CONTAGIO: UNA EXPLORACIÓN SOBRE EL ROL DE MEDIADORES INTENCIONADOS E INVOLUNTARIOS EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA DE LOS JÓVENES	209
Ofelia Antuña Rivera	
LA PRÁCTICA DE LECTURA DE LOS CÓMICS: LEGITIMIDAD E IMPACTO EN LA BIBLIOTECA.....	223
Lizet Ruiz Hernández	
EL CÍRCULO DE LECTURA Y LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA CONVERGEN PARA MOTIVAR EL INTERÉS POR LA LECTURA EN LOS ADOLESCENTES	235
Cristina Caramón Arana Elsa Imelda Tapia Peralta	
SEMBLANZAS.....	249

Presentación

La lectura en el mundo de los jóvenes ¿una actividad en riesgo?

La temática propuesta para este seminario, *La lectura en el mundo de los jóvenes: ¿una actividad en riesgo?*, corresponde a una preocupación en los ámbitos educativo, bibliotecológico, político, social, económico, ante los atemorizantes resultados de los estudios, evaluaciones y encuestas donde se exponen problemáticas relativas a las deficiencias en las habilidades de lectura, en el dominio del español o a la actividad lectora ejercida más por obligación escolar que por gusto. En consecuencia, tales problemas se pueden considerar riesgos para las nuevas generaciones que, ineludiblemente, deben enfrentar un mundo cada vez más competitivo. En efecto, ahora se elevan las exigencias para el manejo de la información, la capacidad de lectura analítica y crítica, y el dominio de lectura en diferentes lenguajes, no sólo el escrito, pues ahora es indispensable saber leer los lenguajes icónico e hipertextual, además de desarrollar capacidades y aptitudes para la innovación y generación de conocimiento.

Al respecto podemos identificar tres factores de riesgo para los lectores:

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

- Deficiencias en las habilidades de lectura y escritura, aproximadamente, en el 60% de jóvenes que cursan el tercer año de la educación básica. Las deficiencias en el dominio del idioma materno, en este caso el español, repercuten en las habilidades para interpretar, comprender y construir significados propios.
- Baja frecuencia de la práctica de la lectura por voluntad y gusto entre los jóvenes, sea por dificultades para leer, o bien por falta motivación hacia la lectura que puede derivarse del poco interés por explorar, expandir su conocimiento, más allá de las lecturas prescritas durante el proceso educativo.
- En México es frecuente que el acceso a los libros y a otros materiales, asimismo, a la información que ofrece las bibliotecas tanto entre los bibliotecarios como entre las comunidades, aparece anclada, fundamentalmente a la actividad escolar, es decir, al estudio y a la elaboración de tareas y menos a la lectura placentera o de entretenimiento; por consecuencia, las motivaciones para recurrir a sus servicios o espacios, por lo general, se circunscriben al periodo educativo y pocas veces se le considera entre los recursos necesarios a lo largo de la vida.

La transición que actualmente vivimos implica transformaciones derivadas de nuevas sociabilidades, habilidades y saberes; a la vez, la tecnología electrónica ha propiciado su aplicación para efectuar innovaciones en los textos, en los soportes, asimismo, en las prácticas de lectura y escritura, bajo normas y ritmos establecidos en el marco de los espacios y características digitales. Sin embargo, en los jóvenes están presentes las continuidades que se transmiten entre las generaciones, tal es el caso del universo de comunicación impreso que ha subsistido durante más de cuatro siglos y se encuentra fuertemente vinculado a los modelos pedagógicos, bibliotecarios y culturales. Este es hoy el mundo de la lectura de los jóvenes: no todo digital ni todo impreso.

Este presente que hoy nos rige, plantea a la bibliotecología enigmas, dilemas y desafíos respecto del mundo de la lectura en los jó-

venes del siglo XXI. Y puesto que es una disciplina involucrada en el sistema social de comunicación, le compete el estudio de la articulación de dos universos: el de los diversos públicos potenciales o reales, y el de la información registrada, es decir, el patrimonio bibliográfico y documental. Por consiguiente, la lectura y los jóvenes forman parte de sus problemáticas de investigación. La lectura, en tanto objeto de estudio complejo, requiere del saber de diferentes disciplinas y enfoques que permitan explorar, comprender y explicar, con mayor profundidad, los diferentes factores que intervienen hoy en día en la formación de los lectores y de sus prácticas de lectura e informativas.

En la actualidad se fortalece el reconocimiento de la participación del sujeto lector como un actor activo sobre los objetos bibliográficos, documentales e icónicos, que, si bien aportan información y conocimientos, es el lector quien construye el saber; y el agente responsable de hacer de la lectura una actividad productiva la cual puede tener efectos en su vida. Este cambio de orientación a diferencia al que prevalecía respecto del poder del libros sobre el lector, conlleva a revisar y modificar los modelos educativos, bibliotecarios y culturales, a fin contribuir al fortalecimiento de las facultades intelectuales y al capital cultural por medio de las prácticas de lectura asiduas, diversas y provechosas para diferentes actividades. Dado lo anterior, estamos compelidos a revisar los paradigmas sobre los que hemos sustentado nuestras teorías, métodos y la práctica en el campo bibliotecológico.

Con los propósitos antes expuestos, se consideró oportuno abrir un espacio de diálogo en donde académicos y especialistas de diferentes disciplinas y campos humanísticos del conocimiento, como son la filosofía, la antropología, la bibliotecología, la comunicación, la filosofía, la lingüística, la literatura, la pedagogía, la psicología y la sociología, que estudian a la lectura y a los lectores, debatimos, reflexionamos e intercambiamos ideas y hallazgos sobre el mundo de la lectura de los jóvenes y sus riesgos, así como las posibles soluciones.

Estas aportaciones se han plasmado en el presente libro, en donde los lectores encontrarán en los capítulos diversas perspectivas sobre el tema del Seminario, desgranado en diferentes aspectos. Joëlle Bahloul ofrece propuestas teóricas y resultados de su investigación etnográfica de los grupos “poco lectores” y “lectores de baja intensidad”

en Francia. Estas categorías, basadas en su significado social y cultural, fueron objeto de un análisis crítico de los intentos oficiales de lograr que la cultura nacional se transmita, exclusivamente, a través de los canales institucionales tradicionales, y a cuestionar que la lectura auténtica se mida sólo por medio del número de libros que se leen al año. La autora logró desvelar una realidad muy diferente. Sus ideas y experiencias han contribuido a la exploración de nuevos caminos metodológicos para construir un conocimiento sobre la actividad lectora de una sociedad en donde son los jóvenes quienes nos permiten conocer el inicio de una revolución en la cultura escrita.

Roxana Morduchowicz refiere los resultados de un estudio llevado a cabo en Argentina, acerca de las tendencias de lectura entre los jóvenes de ese país derivadas de la inclusión de la tecnología. El libro, como afirma la autora, sigue siendo clave en una sociedad multicultural, por ello, plantea que el desafío, hoy, es que los jóvenes aprendan a leer libros, pero también aprendan a leer programas de televisión, periódicos, revistas, videoclips e hipertextos informáticos. El joven de hoy pertenece a una generación multimedia que utiliza los bienes culturales simultáneamente. Morduchowicz ofrece un panorama sobre los cambios que se deben emprender en la formación de los jóvenes lectores capaces de interactuar con la enorme variedad de textos y discursos que se le presentan cotidianamente.

Héctor Guillermo Alfaro López plantea el valor de la imagen como elemento de lectura y analiza, a partir del discurso de destacados pensadores como Walter Benjamin o Ferdinand de Saussure, los esquemas de utilidad que, como lenguaje (gráfico en este caso), pueden articularse en el proceso de lectura, conjuntando contextos lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales. Alfaro demuestra la posibilidad de formular un enfoque integrador de múltiples concepciones y factores de la lectura de la imagen.

Juan Domingo Argüelles parte de dos premisas: una, la lectura de libros por sí misma no puede garantizarnos una mejor ciudadanía; lo que es más, *nunca* nos lo garantiza. La otra, leer es tan sólo una posibilidad, entre muchas otras, de conseguir el gozo. Con ello, el autor despeja algunas creencias sobre los supuestos efectos de la lectura de muchos libros en la mejoría humana. Reflexiona también sobre las

nuevas tecnologías que han propiciado cambios en la materialidad del objeto libro aunque no en su esencia; asimismo en los lectores y en las formas de leer, incluso en el concepto mismo de “lectura” que hoy, no cabe duda de ello, se diversifica. Juan Domingo nos ofrece pautas para analizar y repensar la lectura en el mundo de los jóvenes del siglo XXI

Adolfo Rodríguez Gallardo analiza la lectura y la tecnología desde la perspectiva de género en México y España. El estudio de Rodríguez aporta elementos para explicar y entender la situación de las fases de alfabetización, educación, acceso a la lectura y a la tecnología, que viven hoy las jóvenes mujeres de estos dos países. Permite conocer el estado de la lectura de las jóvenes mexicanas en comparación con el de las españolas, como un referente de un país que en pocas décadas ha empezado a reducir y a escalar las brechas sociales entre clases sociales y géneros.

Adriana de Teresa defiende la postura donde es el lector quien debe “saber hacer” la lectura y que existan diferentes tipos de lectura acordes a los distintos textos, ya sean académicos o literarios, para los cuales el lector necesita conocer el conjunto de reglas y convenciones en la lectura, que le permitan alcanzar una visión más rica en matices del texto a interpretación. De Teresa concibe la lectura como una actividad en la que el texto y el lector se transforman mutuamente en el proceso de lectura.

Pedro Martínez Iturbide y Guillermo Sivelli Acevedo presentan un análisis de aspectos relativos a la educación y la lectura de los jóvenes mexicanos, derivado de algunos estudios del sector educativo y cultural, como la Encuesta Nacional de Juventud (ENJ) y la Encuesta Nacional de Lectura (ENL). En su análisis de los resultados de los instrumentos mencionados, los autores identificaron la lectura no es común entre la población mexicana, y aún menos entre los jóvenes, en promedio, poco más del 56% de la población aceptó leer libros, cerca del 13% de los entrevistados reportó nunca haber leído uno y el porcentaje restante declaró haber leído en algún momento de su vida, lo que implica que ya no lo hace. Por ello los autores consideran la necesidad de cambiar las condiciones de lectura de nuestros jóvenes para coadyuvar al desarrollo personal y nacional, lo que hace indispensable las labores de reconocimiento e investigación, con el fin de

obtener la información necesaria que permita la toma de decisiones y la creación de políticas públicas enfocadas a este rubro.

María Emilia González Díaz manifiesta los resultados del análisis del papel de la institución escolar en este caso la universitaria, sobre la lectura y los efectos de disfrute o aversión por esta actividad. La intención de la autora ha sido tratar de responder algunas interrogantes por medio del concepto de “currículum oculto” entre estudiantes de 21 a 23 años, de cuatro carreras del campo de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. El énfasis de dicho estudio radica en la lectura de libros, con ella la autora logró desvelar que el universo de la lectura de los jóvenes universitarios, es más variado y rico, al contrario de lo que generalmente se piensa en cuanto a que los jóvenes leen poco y por obligación.

Margarita Castellanos Ribot expone avances derivados de la investigación realizada en tres instituciones de educación superior del área metropolitana, con el propósito de indagar sobre las prácticas de lectura de textos impresos y electrónicos en alumnos de las licenciaturas de comunicación. Con el objetivo de describir, contextualizar y comprender la diversidad de maneras de leer de los estudiantes universitarios, de acuerdo con su *habitus*: capital económico y cultural, y género. El método cualitativo de investigación le permitió a Castellanos Ribot indagar dimensiones ocultas de lectura y escritura, en donde los estudiantes expresan ideas, emociones, necesidades, aspiraciones y proyectos fuera de la autoridad de la literacidad académica. La autora aporta elementos con la finalidad de que la universidad sea vista como un capital social a disposición de los estudiantes, para el fortalecimiento de la actividad lectora y para que se convierta más en un conjunto de recursos de información, maneras de pensar, de expresarse o de escribir, que el procurar una ventaja competitiva.

Elsa Margarita Ramírez Leyva desprende de su investigación los avances enfocados a la representación del libro y la biblioteca en las prácticas de lectura de los estudiantes de los planteles que conforman el bachillerato de la UNAM, tanto del turno matutino como vespertino que pertenecen a comunidades con una gran diversidad de contextos que han tenido ritmos y formas diferentes de vinculación con la cultura escrita y audiovisual, tanto tradicional como digital. La au-

tora concibe la biblioteca como una representación social compleja, en tanto que constituye el vínculo entre dos universos, el del público y el de los materiales bibliográficos y documentales. Cada uno con sus particularidades, sin embargo, coinciden en el aspecto normativo de las bibliotecas sujeta a factores políticos, económicos, culturales, sociales y tecnológicos. Por tal motivo en la investigación se explora dicha representación en tanto que influye en la valoración y uso que hacen de ella los jóvenes estudiantes. Además se identifican las argumentaciones para excluir concluir a las bibliotecas en sus actividades de lectura fuera del ámbito escolar.

Adriana Mata Puente expone sus reflexiones teóricas sobre el estudio de las representaciones sociales de la lectura de los adolescentes de entre 12 y 15 años que cursan el nivel de secundaria. Parte de la premisa que dicha actividad tiene connotaciones psicosociales, y que el capital cultural juega un papel primordial en conformación de las prácticas lectoras. La autora presenta una revisión de los principales exponentes que han contribuido al desarrollo de estudios de la lectura con enfoque cualitativo; y nos acerca a la perspectiva etnográfica para conocer y explicar la dimensión de los pensamientos relativos a la lectura y la biblioteca.

Ofelia Antuña Rivera nos ofrece el resultado de un sondeo entre los estudiantes de preparatoria del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de México, campus Cuernavaca, realizado con la finalidad de analizar el papel de la escuela y de la biblioteca en el proceso de socialización en las prácticas de lectura. La socialización, entendida como el proceso por el cual el individuo asume progresivamente las formas de conducta y los valores propios de un determinado grupo, puede ser un campo propicio para que las bibliotecas escolares y académicas en general, se integren en dicho proceso de socialización de la lectura de jóvenes estudiantes.

Lizet Ruiz Hernández aborda el tema de la lectura de cómics entre los jóvenes, y plantea argumentos dirigidos a fundamentar la legitimidad de estas obras. En su revisión identifica la importancia que tuvieron estas publicaciones en México como medio de alfabetización y como formadoras de lectores después de 1920. La autora propone la revaloración del cómic en el ámbito bibliotecario, como sucede en

varios países, en donde se han legitimado entre e integrado a las colecciones de la biblioteca y como parte de la prácticas sociales de lecturas.

Anke Märk-Bürman ofrece un panorama de la lectura en Alemania, a partir de los resultados obtenidos en la prueba PISA 2000. La autora expone las experiencias realizadas en la Academia del Fomento a la Lectura de la Fundación Leer, en la Biblioteca Gottfried Wilhelm Leibniz, así en escuelas y bibliotecas, como en jardines de niños y fundaciones cívicas, entre otros. Asimismo, describe las iniciativas y los proyectos dirigidos a los jóvenes, considerados como un grupo “difícil”, por haber incorporado los medios electrónicos de manera contundente en sus prácticas de lectura. Por ello, el efecto de la evolución de la lectura clásica hacia la multimediática tiene implicaciones en los hábitos de la lectura de los jóvenes de ese país. Enlista, además, ejemplos exitosos de programas de fomento al hábito de la lectura, en los que se incluyen los medios tradicionales y los modernos.

Cristina Caramón Arana y Elsa Imelda Tapia Peralta presentan las experiencias de la aplicación de la Programación Neurolingüística del Seminario de Autoestima en Atención al Fracaso Escolar. El eje principal se enfocó en resolver problemas de autoestima de los alumnos mediante el mejoramiento académico, por lo que se creó un Círculo de Lectura del que se desprenden el fomento del hábito de la lectura, de la escritura, el desarrollo de habilidades informativas y el perfeccionamiento de la redacción y de la expresión oral y, como consecuencia, la autoestima se eleva en una clara mejoría del rendimiento académico.

Consideramos que estas aportaciones nos ayudan a identificar los riesgos que obstaculizan el camino de nuestros jóvenes lectores, y a prevenirlos o buscar soluciones con la finalidad de que las nuevas generaciones asuman la lectura un medio para su desarrollo. Además de que encuentren en ella momentos placenteros.

Todos los autores participantes en esta obra intentamos compartir elementos que ayuden a todos los involucrados en la problemática de la lectura, a emprender los cambios necesarios, a fin de evitar convertirnos en factores de riesgo para los jóvenes lectores.

Elsa M. Ramírez Leyva

El significado social y cultural de la lectura y de los libros en el siglo XXI

JOËLLE BAHLOUL
Indiana University

Hace cinco años, fui invitada por el Ministerio de Cultura de Francia para dirigir una investigación etnográfica cualitativa sobre las prácticas de la lectura en “poco lectores”. Esta categoría de lectores consistía de hecho en una categoría estadística que surgió de varias encuestas que había llevado a cabo el Ministerio de Cultura de Francia desde principios de 1970. Los lectores se agruparon en las siguientes categorías:

- 1.No lectores de libros.
- 2.Lectores de 1 a 4 libros por año, o “poco lectores”.
- 3.Lectores de 5 a 9 libros por año, “lectores de baja intensidad”.
- 4.Lectores de 10 a 24 libros por año, o “lectores promedio”.
- 5.Lectores de más de 25 libros por año, o “lectores de alta intensidad”.

Los “poco lectores” se agruparon en la segunda categoría, es decir, las personas que leen entre 1 y 4 libros por año. En la encuesta de 1973 llevada a cabo por el Ministerio de Cultura, esta categoría agrupaba un poco menos de la cuarta parte de la población lectora (23%),

y en la de 1981 esta categoría se elevó hasta 27%, es decir, un aumento de 4%. Los funcionarios del gobierno de Francia interpretaron este aumento de “poco lectores” de manera negativa: significaba que la población nacional en general leía menos que en la década anterior. Su meta, por lo tanto, era entender las funciones sociales cualitativas de la lectura entre estos “poco lectores” con el fin de desarrollar “políticas cualitativas para incrementar la lectura” en este segmento de la población. Decidieron convocar a etnógrafos para dirigir este tipo de investigación exhaustiva de una práctica que se había definido previamente como una “práctica cultural” por las encuestas estadísticas llevadas a cabo en las décadas de 1970 y 1980. Mi meta en la investigación encargada por el Ministerio de Cultura fue la de no poner en duda esta definición de la lectura como una práctica cultural. De hecho ésta había sido la orientación de varios estudiosos en esa época, de acuerdo con el enfoque de Pierre Bourdieu. De acuerdo con este enfoque, la lectura formaba parte y era una parcela del consumo de la cultura, y por lo tanto estaba sujeta a representaciones y funciones asociadas con el desarrollo del “capital cultural” en sus tres expresiones, es decir, la institucional, la inclusiva y la objetiva. La investigación en que estuve involucrada está organizada de manera teórica y metodológica a lo largo de estas líneas.

Antes de hacer comentarios sobre cada una de estas categorías, me gustaría compartir algunas reflexiones sobre el significado *social* y *cultural* de las categorías *estadísticas* utilizadas en las encuestas estadísticas. La institución que patrocinó las encuestas regulares fue una sección del Ministerio de Cultura llamado Direction du Livre et de la Lecture, es decir, “Administración del Libro y de la Lectura”. Como seguramente ustedes saben, Francia es uno de los países que tienen un “ministerio” para la cultura nacional y una administración especial para regular la capacidad de leer y escribir, así como la industria de la edición de libros. No conozco la situación al respecto en México, pero por ejemplo Estados Unidos no cuenta con una administración federal de la cultura nacional, aunque el National Endowment for the Arts (Fundación Nacional para las Artes) es una oficina gubernamental cuya finalidad es la de distribuir fondos para artistas y organizaciones de artistas (museos, teatros, etcétera). El significado de esto en cuanto a

las prácticas de lectura es que el gobierno de Francia considera la lectura como una “práctica cultural”, y que intenta regular esta práctica casi de la misma manera en que lo hace con el precio de la leche y el pan. El objetivo implícito es lograr que la cultura nacional se transmita a través de los canales institucionales tradicionales, y que tenga la posibilidad de ser exportada a otros países. Por ello el gobierno francés y los medios otorgan tanta importancia a los escritos, a la vida y la muerte de sus escritores de prestigio. Otro factor importante que se debe subrayar en estas encuestas sobre lectores es la definición de la lectura que plantean a los encuestados. La lectura auténtica es la de los *libros*, y los lectores se “miden” por el número de libros que leen al año. La medición estadística gradual de la lectura ha sido considerada, tanto por los miembros de mi investigación como por sus informantes, como arbitraria: existe un sesgo ideológico evidente en la definición de que si uno lee de 1 a 4 libros al año es un “poco lector”. Esta definición de alguna manera excluye a los lectores de los medios impresos, de revistas, enciclopedias y similares. El objetivo del gobierno en estas encuestas era desarrollar una política dirigida a ciertas categorías de lectores para los que los libros no son fácilmente accesibles, y con fondos públicos establecer instituciones (fundamentalmente bibliotecas) que les permitan un acceso a los libros. Si los lectores no van a los libros, los libros deben ir hacia ellos. La etnografía que se nos pidió realizar puso de manifiesto lo inadecuado de las definiciones de la lectura, del apoyo institucional a las prácticas de la lectura, y del mismo libro.

El equipo con el que trabajé se enfrentó a los retos metodológicos implicados en la realización de una investigación cualitativa con base en categorías estadísticas cuantitativas. En otras palabras, ¿cómo deberíamos traducir las estadísticas en datos etnográficos? Para poder dar respuesta a este problema, quisiera presentar algunos detalles acerca de la composición social, económica y educativa de la “poca lectura”, tal como se presentó en las encuestas del Ministerio de Cultura.

- 1.El *nivel de educación* de estos lectores se situaba en los primeros años de secundaria. La mayoría de las personas que leen de 1 a 4 libros al año habían desertado de la escuela antes

de terminar la enseñanza secundaria o a los primeros años de ese nivel (primer año). Se observó un ligero nivel superior de educación (secundaria completa) en la categoría inmediata superior a la de los “poco lectores”, es decir, los “lectores de baja intensidad”. Por lo tanto, la educación fue un factor importante de la evolución de las prácticas de la lectura. A finales del siglo XX, las escuelas en Francia jugaban un importante papel en el desarrollo y estímulo de las prácticas de la lectura y del acceso a los libros. Más adelante intentaré reflejar la forma en que la rápida explosión de los medios virtuales (Internet, Facebook, etcétera) ha cambiado a partir de la década de 1990 estas estructuras institucionales de las prácticas culturales en general, y de las prácticas de la lectura en particular.

2. Desde el punto de vista *socioeconómico*, los poco lectores se localizaban en promedio en la clase media baja y en la clase trabajadora, es decir, en los niveles más altos de la clase obrera urbana, en el nivel más alto de la clase trabajadora, y en el nivel más bajo de los trabajadores administrativos, empleados de oficina, trabajadores de servicios, y en algunas poblaciones rurales con algún nivel educativo. Esta categoría no ofrece redes sociales sólidas para el consumo cultural, incluyendo la lectura y el uso de libros.
3. En cuanto al *género*, una leve mayoría de poco lectores eran varones (ligeramente más hombres que mujeres). Un dato que vale la pena resaltar es el gran número de mujeres no trabajadoras (amas de casa) en la categoría de lectores de “baja intensidad” que leen entre 5 y 9 libros al año.
4. En lo relativo a la *edad*, uno de cada tres poco lectores tenía entre 15 y 24 años de edad, de manera que este grupo tan arraigado de “poco” lectores en las categorías más jóvenes deberían tener ahora entre 40 y 50 años de edad.

5. Los poco lectores se distinguen a sí mismos en términos de su *distribución geográfica*, ya que en su gran mayoría viven en ciudades y pueblos de menos de 100,000 habitantes, donde el acceso a los libros no es tan complejo como en las ciudades más grandes que cuentan con un mercado más considerable para la producción editorial.

Dadas estas características sociales, ¿cómo podríamos interpretar el aumento de poco lectores en Francia entre 1973 y 1981? ¿Estarían en lo correcto los funcionarios del Ministerio de Cultura cuando pensaron que este incremento se debía al descenso de lectores promedio y de los de alta intensidad? Un análisis de las características sociales de las demás categorías estadísticas de lectores nos permitió hacernos una idea que explicara el incremento de los poco lectores. Entre 1973 y 1981, cuando el número de poco lectores se había incrementado, el número de no lectores había disminuido, lo que permite suponer que algunos de los no lectores comenzaron a leer libros y pasaron al rango de los poco lectores. Esta probabilidad se fortalece por el hecho de que la categoría de poco lectores se había incrementado en los niveles más bajos de la escala social (trabajadores manuales, empleados de oficina) así como en personas con un bajo nivel de educación, siendo todas estas categorías más representativas entre los no lectores y los poco lectores. En conclusión, el incremento en el número de poco lectores en las últimas décadas del siglo XX en Francia se debía, aparentemente, no a un menor número de lectores, sino a la ligera variación de las prácticas de lectura entre los niveles inferiores de la escala social.

Quisiera regresar a los retos metodológicos que tuvo que enfrentar mi equipo de etnógrafos cuando comenzamos a hacer contacto con nuestros sujetos. La investigación incluía esencialmente entrevistas etnográficas cualitativas llevadas a cabo en los hogares de nuestros entrevistados. La mayor parte de ellas se realizaban con informantes individuales, aunque en algunas situaciones incluían de manera espontánea también a los miembros de la familia. Debido al procedimiento de las entrevistas, también tuvimos la posibilidad de realizar una observación directa de algunas de las prácticas de nuestros sujetos. Por ejemplo, se tomó nota de las bibliotecas privadas, y acerca de algunos

libros específicos que los entrevistados mostraban a los entrevistadores. Las entrevistas duraron entre 1 y 3 horas.

La pregunta clave planteada en todas estas entrevistas individuales fue: “¿Cuántos libros lee al año?” Originalmente hacíamos esta pregunta por teléfono mientras hacíamos una cita con los informantes, con la finalidad de lograr la muestra correcta de lectores, definida por la encuesta gubernamental de las prácticas de la lectura. Este original aspecto de reclutamiento permitió que surgiera un gran número de asuntos metodológicos y teóricos que eventualmente se convertirían en el enfoque de nuestro proyecto de investigación. Dado su perfil socioeconómico y educativo, nuestros sujetos muestra tenían la tendencia a responder negando incluso su capacidad para leer libros. Esta respuesta tan generalizada me permitió darme cuenta de que estos “lectores” tienen una definición específica del “libro” y de la “lectura”, y coincide con las definiciones “válidas” de las encuestas del Ministerio de Cultura. En otras palabras, como menciona Pierre Bourdieu en un documento sobre la lectura como práctica cultural, “cuando preguntas a alguien qué es lo que lee, entiende; ‘¿qué es lo que leo que merezca ser mencionado?’, es decir: “¿qué es lo que leo que sea literatura válida?”. Para estos “poco lectores” la lectura válida y los libros no son lo que leen en general. Los libros válidos están representados en general como volúmenes encuadernados escritos por “grandes” autores, es decir, autores con un estatus válido en la literatura válida. El género favorito de la literatura considerada como válida por nuestros sujetos es evidentemente la novela. Y al mismo tiempo consiste en leer un libro de principio a fin, algo que nuestros lectores rara vez hacen, como veremos más adelante. De manera que la definición sobre lo que es el libro y la lectura entre los poco lectores tiende a devaluar sus propias prácticas y las colocan en prácticas de no-lectura. Esta respuesta dio un giro negativo cuando algunos de nuestros entrevistados despidieron a los entrevistadores negando su identidad como lectores de libros. Esta situación se hizo más evidente cuando los entrevistados identificaron al Ministerio de Cultura como el que patrocinaba nuestra investigación. De alguna manera nos hicieron sentir que ellos pensaban que la “institución válida” que representábamos estaba de hecho verificando si su nivel de lectura correspondía a la definición del gobierno.

La razón por la que señalo este aspecto de nuestro estudio es que cualquier estudio sociológico y cultural sobre las prácticas de la lectura debe contemplar un complejo mundo de representaciones y prácticas, y de relaciones dialógicas entre las representaciones y las prácticas. Es prácticamente imposible captar estos complejos aspectos de prácticas de la lectura a partir de encuestas estadísticas. Por lo tanto, los estudios cualitativos son absolutamente necesarios para comprender las diversas complejidades de esta práctica cultural en especial.

Como lo expliqué anteriormente, uno de los problemas metodológicos a los que se enfrentó mi equipo desde el principio de nuestra investigación etnográfica se refiere al reclutamiento de informantes, debido a las diversas definiciones de los libros y de la lectura. Pero dada esa diversidad, nos condujo a indagar si los “poco lectores” constituían una categoría social y cultural con la que ellos se identificaban. Este aspecto podría haber sido una conveniente observación para los funcionarios del Ministerio de Cultura: una categoría social específica puede ser enfocada con mayor facilidad en lo que respecta a una política de alfabetización. Pero encontramos que este no era el caso. En mi enfoque cualitativo sobre la lectura, tomé la decisión de analizar esta población en términos históricos y biográficos. En otras palabras, ¿qué fue lo que determinó que estas personas se *convirtieran* en “poco lectores”? ¿Leían más de 4 libros al año hasta cierta etapa de su vida, y habían experimentado una ruptura social o económica en algún momento que los había obligado a leer menos? O bien, ¿habían sido no lectores que pasaron a ser poco lectores debido a una mejoría con respecto a su acceso a los libros en algún momento de su vida? Al recopilar información biográfica de los entrevistados, obtuvimos la respuesta a estas preguntas. Se les pedía que nos contaran su historia personal con respecto a la lectura. Las trayectorias biográficas de la lectura mostraron una gran variabilidad de escenarios. Estas personas leían en prácticas progresivas con relación a la cantidad de libros leídos, pero también con respecto a los géneros y tipos de volúmenes impresos (libros, enciclopedias, etcétera) así como con relación al tipo de lecturas que procesaban. La fragilidad de las prácticas de lectura entre esa población parecía no ser uno de los resultados de la elevada movilidad social, económica (ascendente o descendente) y algunas

veces geográfica. La lectura era poca porque de alguna manera cambiaba constantemente y se renegociaba, dependiendo del desarrollo de los estilos de vida. Por ejemplo, cuando una trabajadora manual de 19 años desertó de la escuela antes del tercer grado de secundaria e inició una capacitación técnica, también dejó de leer la literatura que leía cuando estaba en la escuela y se convirtió en lectora de historietas gráficas, de revistas y de libros sobre deportes e historia contemporánea. En este caso, su salida del sistema escolar dio como resultado una reducción en la cantidad y el proceso de la lectura, así como en los géneros literarios leídos. El enfoque biográfico de las prácticas de la lectura en las trayectorias de nuestros lectores revelaron con frecuencia su nivel educativo así como el nivel socioeconómico de sus padres y demás familiares.

Resulta de utilidad utilizar el enfoque de Bourdieu sobre los “tres estados del capital cultural”, es decir, los institucionales, los implícitos y los objetivos, con la finalidad de descifrar las prácticas de lectura entre los poco lectores.

1. Nos sorprende la fragilidad y la naturaleza multidimensional de la *estructura institucional* de la poca lectura. A mediados de 1980, los poco lectores en general no obtenían sus libros en las bibliotecas, incluyendo a las bibliotecas públicas. La biblioteca del barrio o de la población es la gran ausente en cuanto a la lectura de esas personas. Tampoco la escuela está presente en sus prácticas de la lectura, debido a su bajo nivel de educación escolar. De manera que ¿dónde y cómo tienen acceso a los libros? A través de familiares, en menor grado, pero principalmente a través de compañeros de su lugar de trabajo. En estas redes sociales, los libros se prestan y circulan; la información sobre los libros se comparte entre las personas cercanas, ya sea en las reuniones o fiestas familiares, u ocasionalmente entre los compañeros de su lugar de trabajo. La información sobre libros también se obtiene mediante anuncios comerciales, a través de volantes enviados por correo, o en los supermercados al observar las portadas de los libros. Entre los poco lectores, la parte del presupuesto familiar destinada a los libros es

relativamente baja, y su adquisición (ya sea mediante la compra o a través del préstamo) es circunstancial y ocasional. Es obvio que estas personas no disfrutaban acudir a las librerías ni a las bibliotecas de manera regular. Una de las soluciones para esta situación en Estados Unidos ha sido la de convertir a las bibliotecas públicas en espacios sociales donde los grupos comunitarios se reúnen cerca de los estantes, las familias llevan a los niños para un grato paseo en la sección infantil, y en todos pueden platicar sobre libros en la cafetería de la biblioteca. De esta manera, las estructuras institucionales de la poca lectura son las “no válidas”; quedan al margen de la socialización de los lectores a través de diversas redes que no tienen como meta fundamental el control de las prácticas de la lectura, y las culturales de sus miembros. Esto es con lo que sí cuentan las instituciones educativas y las bibliotecas. Si alguien intenta obtener un grado en una universidad, debe adquirir y leer libros. La lectura tiene un valor económico en el sistema educativo: se traduce en el potencial para obtener un importante trabajo. Este no es el caso entre los pocos lectores. Ellos no acumulan un capital cultural o económico cuando leen, y están muy conscientes de ello. Es importante hacer aquí una observación sobre los lectores adolescentes que entrevistamos en Francia a mediados de 1980. Al igual que sus contrapartes de esta categoría de lectores, en cuanto desertaban del sistema escolar abandonaban la “literatura válida” que debían leer por obligación cuando estaban en la preparatoria. También dejaban de leer a la “gran literatura” de Émile Zola, Victor Hugo, Balzac y Rabelais, y la cambiaban por la literatura que les gustaba, es decir, novelas gráficas (“bande dessinée”, historietas) y revistas para jóvenes, lo que de hecho los hacía cambiar de un tipo válido de lectura hacia una “rebelde”, en cierto sentido.

Veinticinco años después, los adolescentes se han familiarizado con la literatura digital de diversos tipos, incluyendo aquellos que no son “válidos” ante la elite cultural oficial (por ejemplo Wikipedia). De esta manera los adolescentes de todo el mundo se han apropiado ma-

sivamente de Facebook, YouTube, MySpace, GoodReads y una amplia variedad de blogs personales donde escriben, leen y reseñan libros, y en los que intercambian ideas y sugerencias de lecturas. Los medios digitales se han convertido en los nuevos soportes institucionales de la lectura para los adolescentes. No se requiere ningún grado académico para tener acceso a estos medios literarios: están abiertos para todos aquellos que tienen acceso a computadoras y a Internet. Como lo ha señalado Elsa Ramírez en su estudio sobre las prácticas de la lectura entre los estudiantes de la UNAM, la información a través de Internet sobre libros adquiere una dimensión visual, ya que las imágenes de las portadas o de películas basadas en libros circulan a través de la www.

2. Los poco lectores tienen una impresionante tendencia a otorgar gran valor al libro como *objeto* único, es decir, un *volumen encuadernado* que con frecuencia ocupa un lugar privilegiado en sus bibliotecas particulares de la sala de su casa. Más que un volumen con un autor, el libro constituye ese tipo de objeto cuya finalidad es la de mostrar un estatus social al que aspiran. La observación directa que realizamos en las bibliotecas de los hogares de los informantes ha mostrado sin duda este aspecto de la relación de los poco lectores con respecto al “libro”. Muchos de ellos compran series de volúmenes empastados que se anuncian en los “clubes de libros”; otros, suscriptores de revistas sobre “Hágalo usted mismo” y “Vida al aire libre”, con frecuencia deciden encuadernar las series anuales y las transforman en libros con formato de enciclopedia, *exhibidos* en las bibliotecas de sus salas. Muchos de los volúmenes son diccionarios enciclopédicos o diversos tipos de libros de imágenes (como los de fotografías artísticas). El diseño y organización de esas bibliotecas privadas indican que los volúmenes se encuentran allí para ser exhibidos, tal vez por razones de etiqueta social. En efecto, se leen (o “consultan”) sólo ocasionalmente y/o parcialmente, hojeados más que leídos de principio a fin.

3. Esta última observación etnográfica me condujo a enfocarme sobre el compromiso *personal* y *corporal* de los poco lectores con la práctica real de la “lectura” de libros. En otras palabras, ¿cuáles eran las modalidades de su relación con los libros en términos de la *apropiación* de la información contenida en los libros? Aquí nos encontramos con otros aspectos de fragilidad en su relación, ya que incluye sobre todo formas no válidas de lectura. Los poco lectores en promedio dedican muy poco tiempo a la práctica de la lectura de libros. Con frecuencia se quejan de que “no tienen tiempo para leer”. Al trabajar en contextos que no requieren leer como una asignatura obligatoria, estas personas colocan a la lectura al margen de su actividad diaria y semanal. Además, los poco lectores odian leer por obligación, de modo que leen “cuando quieren”. Hay que hacer notar que esta regla se refiere sólo a la lectura de libros; la lectura de los periódicos diarios y semanales es una historia totalmente diferente. Muchos poco lectores de libros mostraron una intensa costumbre de leer periódicos de manera regular. En contraste, la lectura de libros se relega al “tiempo libre”, o cuando no hay nada más que hacer, en el “resto del tiempo”.

En cuanto a los *géneros* de literatura que los poco lectores prefieren generalmente, se puede también identificar una cierta aproximación a la vida personal. La mayoría de estos lectores prefiere indiscutiblemente leer libros que “no sean difíciles de entender”, esto es, aquellos cuya lectura no requiera consultar el diccionario a cada párrafo. Los libros de filosofía y de ciencias sociales son eliminados sistemáticamente de las listas de lectura de los poco lectores, por su dificultad para leerlos y por no ser fácilmente accesibles. Los libros de ciencias naturales (sobre plantas, animales y astrofísica) se consideran como “libros de ilustraciones” por la forma en que son editados, y por lo tanto difícilmente se pueden clasificar como “género literario”. Los libros de poesía, de arte, y las novelas gráficas rara vez son mencionados por los poco lectores. Las historietas gráficas, las favoritas de los adolescentes, y algunos libros de poesía clásica francesa de los grandes poetas de finales del siglo XIX (Victor Hugo, por ejem-

plo) son excepciones a esta regla. Los libros favoritos que mencionan los poco lectores son los que tratan de actividades prácticas, es decir, los que ofrecen al lector sugerencias para su vida diaria. Éstos pueden ser novelas, que los poco lectores mencionan como el género literario fundamental. Pero entre ellas, los poco lectores prefieren las que incluyen una “filosofía de acción”, aquellas en que pueden identificar una parte de su vida personal. En palabras de uno de nuestros informantes:

El género que me parece más interesante es el que incluye alguna filosofía de acción. Es el caso de las novelas de Saint-Exupéry, que fue un hombre de acción y trazó una filosofía de toda su vida. (Profesor técnico, de 52 años de edad en 1985.)

Estos lectores prefieren las novelas de acción porque encuentran en ellas lecciones para la vida. De acuerdo con el enfoque cualitativo de Pierre Bourdieu, estos lectores “encuentran esos libros una orientación para la vida, son textos que quieren que les señalen el ‘arte de vivir’”. Por lo tanto, los libros de ciencia ficción en cierta medida son ignorados por los poco lectores, al contrario de los libros de aventuras en los que sus protagonistas se enfrentan a situaciones peligrosas. Como dijo un informante:

No me gustan los libros de los “académicos” (los miembros de la Academia Francesa), prefiero los que hablan de experiencias de vida, historias verdaderas. Nunca leería un libro escrito por Françoise Sagan. (Sastre, de 54 años de edad en 1985.)

En semejante sentido, las novelas sentimentales son muy apreciadas por los poco lectores. Entre estos libros, los de literatura francesa de ficción de finales del siglo XIX y principios del XX son los favoritos de los poco lectores. *Los miserables*, de Victor Hugo, es el predilecto, tal vez debido a que, a diferencia de otras novelas prestigiadas, su literatura pertenece a la tradición cultural francesa “válida”, aunque en la misma categoría se pueden encontrar libros de Émile Zola

como *La taberna*. Así, las preferencias sobre el género literario preferido por los poco lectores definitivamente no están certificadas por la cultura académica oficial y la de la elite.

En conclusión, quisiera resumir las características cualitativas de la relación de los poco lectores con los libros. Usaré la expresión “relación con los libros” en lugar de “prácticas de lectura” porque para esas personas la lectura significa más que el hecho real de sentarse con un libro entre las manos y su lectura.

- 1.La poca lectura no se desarrolla en el seno de las estructuras institucionales oficiales. Es fundamentalmente no institucional.
- 2.La lectura entre esas personas no se planea por anticipado, ni es sistemática.
- 3.La lectura consiste, la mayor parte de las ocasiones, en hojear el libro de manera ocasional.
- 4.Con frecuencia se dirige hacia autores y géneros no reconocidos e incluso devaluados por la elite cultural.
- 5.Los poco lectores otorgan más importancia a la función material de los libros, especialmente a sus contenidos gráficos.

Fomento a la lectura en los jóvenes mexicanos

PEDRO MARTÍNEZ ITURBIDE
GUILLERMO SIVELLI ACEVEDO
Instituto Mexicano de la Juventud

Introducción

Durante la juventud, los seres humanos experimentan cambios físicos, psicológicos y de carácter social que cambian por completo lo que había sido su vida hasta entonces. Si por lo común se piensa en los cambios físicos característicos de la pubertad, con sus desvaríos hormonales incluidos, como representación principal de esta etapa, es poco decir. El joven se tiene que enfrentar también a nuevas responsabilidades, a nuevas libertades, a distintos tipos de relaciones sociales a las que estaba acostumbrado; su educación cambia por completo, pues se vuelve más especializada y de acuerdo a los gustos, las aptitudes y necesidades del individuo; en otros casos, la educación se ve truncada por la necesidad de trabajar. Es, por ende, una etapa decisiva en el desarrollo individual, pero de mucho riesgo, por la falta de información necesaria para la toma de decisiones.

En el Instituto Mexicano de la Juventud entendemos el importante papel que juega la lectura como fundamental medio de conocimiento en el proceso de cambio más radical del ser humano. El acceso a la información es básico para el desarrollo intelectual, cultural y social del

individuo, y la lectura es una de las mejores formas de obtenerlo. Es por eso que nos preocupa su condición en la juventud mexicana. ¿Qué tanto leen los jóvenes mexicanos? Y si no lo hacen, ¿a qué se debe?

En el presente artículo se trata de responder a estas preguntas. El objetivo es presentar un marco general de la condición de la lectura en México a través del análisis estadístico, con base en los instrumentos disponibles, propios y seleccionados, así como en algunos autores que hablan al respecto. Además, se incluyen las causas principales de la falta de lectura y se busca sustentar por qué es importante el fomentar esta práctica en nuestro país.

I. Presentación

El Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve) es el órgano del Gobierno Federal que tiene como propósito definir y aplicar una Política Nacional Transversal de Juventud para aquellas personas entre 12 y 29 años, con el objetivo de coadyuvar en su incorporación plena al desarrollo nacional. Esta institución nació como resultado del esfuerzo conjunto y coordinado de servidores públicos y legisladores, cuyo interés común es priorizar y atender las demandas más apremiantes de la juventud mexicana.

En el Programa Nacional de Juventud 2008-2012 el Imjuve establece las líneas y estrategias generales de la política pública sobre las cuales sustenta su quehacer cotidiano. Desarrollar esta tarea requiere no sólo amplia claridad en el rumbo a seguir, sino también contar con herramientas de información eficientes que permitan conocer las principales características, necesidades y estilos de vida de la población juvenil.

Sin duda, el impacto que la Política Nacional de Juventud puede generar en la calidad de vida de las y los jóvenes depende en gran medida de la pertinencia y la calidad de la información disponible para los tomadores de decisiones.

Hoy por hoy, uno de los instrumentos más importantes de información sobre la juventud mexicana es la *Encuesta Nacional de Juventud* (ENJ). Esta encuesta, que se levanta cada cinco años, provee de información puntual sobre los jóvenes entre 12 y 29 años a nivel nacional, regional y para cada una de las entidades federativas del país.

Los temas más significativos que aborda son: estilo de vida, acceso al empleo, salud sexual y reproductiva, procreación, participación ciudadana y política, tecnologías de la información, acceso a la justicia, derechos humanos y, por supuesto, la lectura en jóvenes a través del apartado de educación.

Al ser el fomento a la lectura el tema principal del presente documento, a continuación se hace mención de algunas ideas generales sobre el papel que juega la lectura en la realidad de los jóvenes mexicanos.

II. El papel de la lectura en las y los jóvenes mexicanos

Algunos estudios del sector educativo, como la *Encuesta Nacional de Juventud* (ENJ) y la *Encuesta Nacional de Lectura* (ENL), ofrecen una visión amplia sobre el desarrollo de esta actividad en México.

Los instrumentos mencionados permiten observar que la lectura no es común entre la población mexicana, y aún menos entre los jóvenes, ya que de acuerdo con la *ENL 2006*, en promedio, poco más de 56% de la población aceptó leer libros, cerca de 13% de los entrevistados reportó nunca haber leído uno y el porcentaje restante declaró haber leído en algún momento de su vida, lo que implica que ya no lo hace.

Sin embargo, es importante observar que el promedio de lectura general, que correspondería a 56% de la población que lee, es de apenas 3 libros anuales. A continuación, en el *Cuadro 1*, se observa el promedio de libros leídos al año por la población mexicana:

Cuadro 1. Hábito de lectura entre la población de México

Promedio (México)	2.9 libros por año
Jóvenes (18 a 22 años)	4.2 libros por año
Universitarios	5.1 libros por año

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura 2006

Este cuadro muestra que la universidad es un espacio importante para desarrollar la lectura, lo cual resulta evidente al considerar que gran parte del aprendizaje se realiza a través del autoestudio y que existe una mayor disponibilidad de material bibliohemerográfico, a través de la infraestructura de la propia universidad. En este sentido, la *ENL 2006* demuestra que “la lectura está altamente asociada a la niñez y la juventud, es decir, a edades de asistencia escolar”.¹

Estos números generales ponen en evidencia que la lectura no es común entre los mexicanos. Por un lado, una buena parte de la población, poco más de 43%, nunca ha leído un libro o ha dejado de hacerlo; por otro, el promedio de libros leídos por la población que declara leer se ve en buena medida soportado por el grupo estudiantil, para el que la lectura es en principio obligatoria, o al menos necesaria.

¿Cuál es la razón principal por la que esta actividad no es común entre los jóvenes de nuestro país? Para responder un cuestionamiento de esta naturaleza es necesario tomar en consideración distintos factores que influyen en la cultura juvenil.

Para Delia Lerner, las dificultades que presenta habituarse a la lectura radican en “dos quehaceres simples que todo lector pone en acción”² a la hora de leer algo: la elección de qué, cómo, dónde y cuándo leer, por un lado; y por otro, atreverse a leer textos difíciles, entendiendo de antemano que la noción de dificultad es subjetiva. Lo traducimos en los siguientes capítulos.

III. Ocio y tiempo libre

En primera instancia tendríamos que preguntarnos: ¿es posible que los jóvenes lean? ¿A qué se dedican, que no les queda tiempo o ganas para leer?

En su tiempo libre, son pocos los jóvenes que asisten a lugares donde se fomenta la lectura. De acuerdo a la *ENJ 2005*, las tres actividades más comunes que los jóvenes realizan fuera de casa son: reunirse con

1 Conaculta. *Encuesta Nacional de Lectura 2006*, p. 115.

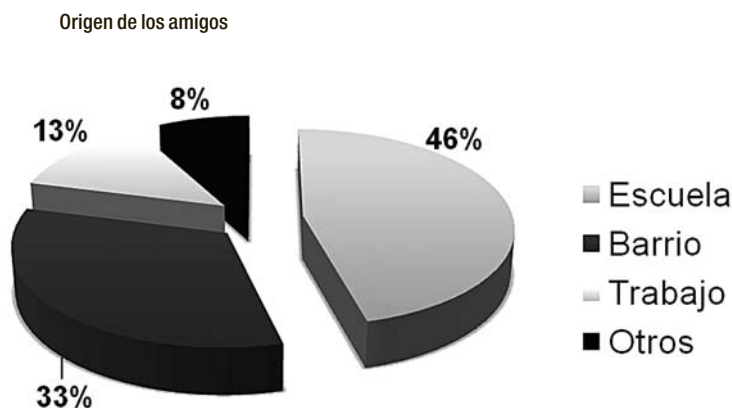
2 Delia Lerner. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública, 2001, 197 pp. (Biblioteca para la actualización del maestro.) P. 104.

Fomento a la lectura en los jóvenes mexicanos

amigos (40%), ir al cine (33%) e ir a bailar (22%). Las actividades como ir a bibliotecas o librerías no superan 4%.

Conforme aumenta la edad de los jóvenes, el porcentaje que visita las bibliotecas disminuye hasta llegar a 1.7% (15 y 24 años). Esta tendencia concuerda con la relación marcada hace un momento entre la lectura y la escuela. Todo parece indicar que lejos de ocuparse en la lectura, la juventud urbana está invirtiendo el tiempo en diversión como paseos, música y amigos.

La *ENJ 2005* sostiene que los amigos que frecuentan los jóvenes mexicanos principalmente son de tres áreas: la escuela, el barrio y del trabajo, siendo los lugares más comunes la escuela, en casa de alguno de ellos, en el parque o en la calle.

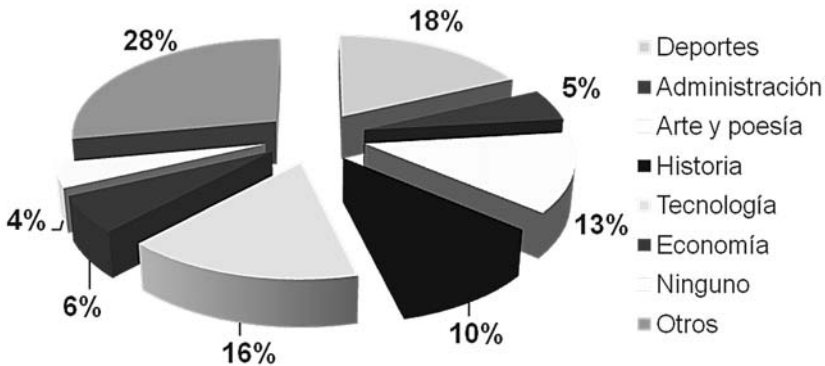


Elaborado por la DIEJ con datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2005.

Sobre los jóvenes que leen, la *ENJ 2005* inquiera sobre las preferencias de lectura. En la siguiente gráfica se pueden apreciar las preferencias generales:

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

Lecturas favoritas entre los jóvenes entre 16 y 29 años



Elaborado por la DIEJ con datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2005.

De las opciones ofrecidas, el mayor porcentaje lo obtuvo la opción “Otros”, con 28%, seguido por “Deportes” y “Tecnología”, con 18% y 16%.

La *ENL 2006* presenta datos distintos a este respecto: “después de los textos escolares (32.5%) se encuentran las novelas (23.3%), los libros de historia (22.7%), los de superación personal (19.7%), las biografías (16.4%), los científicos y técnicos (16.1%), las enciclopedias (15.2%) y los cuentos (11.8%).”³

IV. Nuevas tecnologías

Parte de las herramientas que pueden promover la lectura en las y los jóvenes son las nuevas tecnologías de información y comunicación, a las que este sector de la población dedica una gran parte de su tiempo.

La computadora y la Internet, y qué decir de la televisión, se han vuelto cada vez más comunes entre los jóvenes, al grado de que gran parte de su interés por la lectura está directamente relacionado con

3 Conaculta. *Encuesta Nacional de Lectura 2006*, p. 116.

aquellas o con el entretenimiento en general, como hace notar Aparicio Vallejo en su tesis sobre la lectura de los jóvenes universitarios.⁴

Según la *ENJ 2005*, hasta ese año poco más de 28% de los jóvenes tenían computadora, y poco más de 20%, Internet; si bien el acceso no parece tan generalizado, 69.6% y 60.8%, respectivamente, sabían usarlos. Esto se debe a que cerca de 48% de la población juvenil utilizaba comúnmente la computadora en la escuela.

Respecto a las demás herramientas tecnológicas, 60% de los jóvenes utilizan reproductores mp3; 57% de ellos sabe usar un videojuego, y el mayor porcentaje es para aquellos jóvenes entre 12 y 14 años, 69%, lo que implica que su uso se generaliza en la juventud temprana y que pronto habrá más videojugadores corrientes.

Si bien se ha presentado el uso de nuevas tecnologías como parte de un distractor, no es objeto del presente trabajo insinuar con esto que los jóvenes no leen por estar en la computadora. Quizá la lectura no se dé a través de libros, pero las nuevas tecnologías te obligan a leer y escribir rápidamente. Como dijo Umberto Eco en su más reciente encuentro con Javier Marías:

Internet es la vuelta de Gutenberg. Si McLuhan estuviera vivo tendría que cambiar sus teorías. Con Internet es una civilización alfabética. Escribirán mal, leerán deprisa, pero si no saben el abecedario se quedan fuera. Los padres de hoy veían la televisión, no leían, pero sus hijos tienen que leer en Internet, y rápidamente. Es un fenómeno nuevo.⁵

El uso de las nuevas tecnologías no sólo obliga a las recientes generaciones a leer y a escribir, sino también a informarse. Este giro hace de las tecnologías de la información y la comunicación un elemento valiosísimo para el fomento a la lectura actual.

4 Cf. Ligia Eugenia. Aparicio Vallejo, *La práctica de la lectura en la vida cotidiana escolar de los estudiantes universitarios*, tesis de maestría. UNAM: México, 2001, 141 pp. Pp. 10, 11.

5 Winston Manrique. "Diálogo politeísta", reportaje del encuentro entre Umberto Eco y Javier Marías publicado el 22 de enero de 2011. Revisado por última vez el 28 de enero de 2011 en http://www.elpais.com/articulo/portada/Dialogo/politeista/elpepuculbab/20110122elpbabpor_9/Tes

V. Factores socioeconómicos, rezago educativo

Si dividimos a los lectores en grupos socioeconómicos, observamos que “el porcentaje más alto se da en el nivel medio (79.2%), desciende ligeramente para la población de niveles socioeconómicos medio alto y alto (75.9%) y decrece conforme el nivel socioeconómico es más bajo”.⁶

El acceso a los materiales de lectura puede tener relación con esta tendencia, por lo que es un punto necesario de aclarar. Por un lado, tener un libro implica un gasto que no todos los jóvenes pueden permitirse; los siguientes son algunos datos significativos que arroja la *ENJ 2005* al respecto:

Dónde compran libros:

- 30% Compra en tiendas
- 12% Acude a centros comerciales
- 7% Compra en tianguis
- 0.8% Compra en Internet

Dónde compran revistas:

- 17% Compra en tiendas
- 12% Compra en tianguis
- 11% Acude a centros comerciales
- 0.2% Compra en Internet

Si bien el mayor porcentaje corresponde a la compra en tiendas especializadas, la realizada en centros comerciales y tianguis va en aumento; la compra por Internet todavía es insignificante en números, pero ya está presente y también se incrementa; quizá en estos medios se pueden encontrar materiales más baratos. En ambos casos, son los hombres los que compran en mayor medida que las mujeres.

Aunque no todos puedan comprar materiales de lectura, las bibliotecas escolares y públicas son una realidad en nuestra sociedad, por lo que el acceso a la información, económicamente hablando, no nece-

6 Conaculta. *Encuesta Nacional de Lectura 2006*, p. 115.

sariamente representa un problema grave. Sin embargo, ir a la biblioteca es algo que, de hecho, quita tiempo; y como ya se ha hecho notar, no es una de las actividades preferidas de los jóvenes.

Dado el grado de avance con las nuevas tecnologías en la actualidad, estamos en una sociedad que tiende más a la lectura extensiva que a la intensiva. Lerner nos explica que en un principio se leían menos textos, pero de forma más profunda, y que poco a poco se fue adquiriendo una nueva técnica de lectura, que abarca una mayor cantidad de textos pero de manera superficial y veloz.⁷ En otras palabras, podemos decir que la lectura de carteles, publicidad de todo tipo, periódicos, revistas y demás lecturas cortas y sencillas por lo común son también considerados como lectura, aunque puedan no ser edificantes al no darles el tiempo y la profundidad debidos.

Esta idea nos remite al único factor común presente en los distintos puntos que hemos señalado: el de la escuela y la educación.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, el rezago educativo es uno de los factores más importantes que inhiben la lectura.

Comenzaremos por explicar a qué nos referimos con rezago educativo. Para una definición general, están clasificadas con rezago educativo aquellas personas mayores de 15 años que no han culminado su enseñanza básica, como se demuestra en la siguiente tabla:

Rezago extremo	personas que son analfabetas.
Rezago alto	personas con primaria incompleta.
Rezago medio	personas con primaria completa y secundaria incompleta.
Rezago bajo	personas con primaria completa, algún grado de estudio técnico y secundaria incompleta.

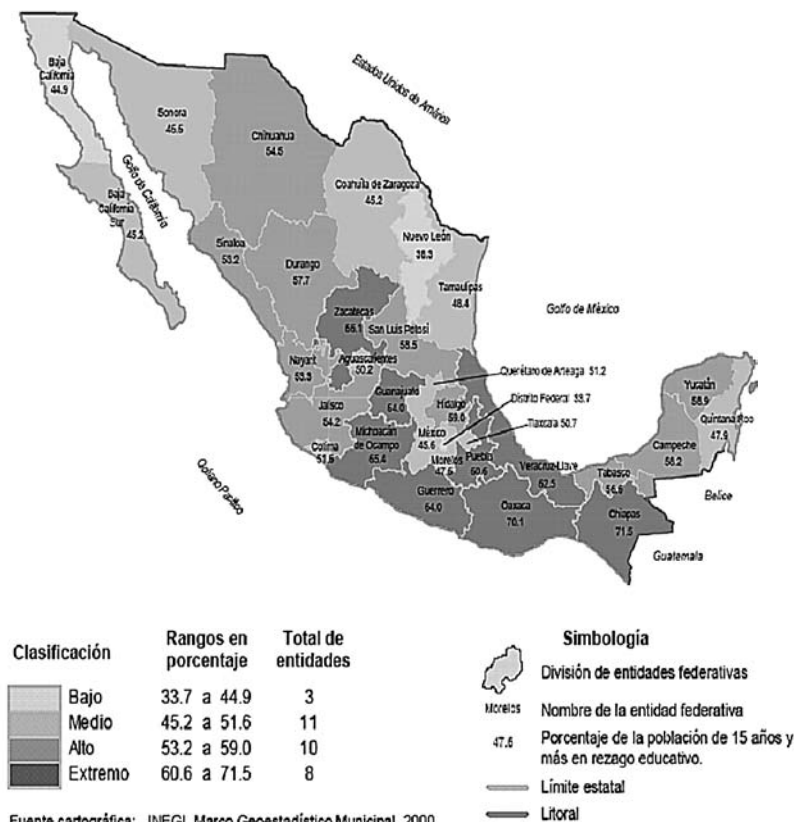
Fuente: INEGI.

7 Lerner, *op. cit.*, p. 92.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

Es importante señalar ahora algo interesante: el analfabetismo en México no es un problema de grandes magnitudes, por lo que tampoco se le puede considerar como una razón de peso en la falta de lectura. De hecho, la *ENL 2006* dice que la gran mayoría de la población, poco más de 93%, sabe leer y escribir. Es por eso que consideramos el rezago alto, medio y bajo como los principales factores en la problemática planteada.

A continuación presentamos algunas cifras generales sobre el rezago educativo en México, para darnos una idea más clara de sus implicaciones y de cómo afecta a la juventud de nuestro país.



Cifras del rezago juvenil

Del total de jóvenes entre 15 y 29 años de edad:

- Alrededor de 2.5% no tienen ninguna instrucción académica.
- Poco más de 6% sólo tienen 1 y 5 años de primaria aprobada.
- Cerca de 14% sólo tienen el nivel primaria concluido.

Fuente: II Censo Nacional de Población y Vivienda 2005.

Conclusiones

Los jóvenes con analfabetismo o algún grado de rezago educativo son un sector en riesgo potencial debido a que no tienen acceso al conocimiento ni a la información. Es prácticamente nula la probabilidad de que un joven en estas condiciones dedique tiempo a la lectura. En este sentido, las y los jóvenes inmersos en esta condición representan un área de oportunidad para las políticas de fomento a la lectura.

Es necesario entender un nivel de lectura tan bajo como un problema por lo siguiente: la lectura es una herramienta fundamental para potenciar las habilidades y capacidades personales, por lo tanto, no leer impide vislumbrar el efecto positivo que el acceso a la información, a través de la lectura, tiene para la toma de decisiones. Es necesario entender la práctica de la lectura como medio y modo de apropiación del entorno, en cuanto instrumento que orienta las acciones y, al mismo tiempo, como forma de captar y entender el entorno. Aparicio Vallejo lo expresa en las siguientes palabras:

La lectura se forma, conforma y transforma por el lenguaje; proyecta el estado cultural de una sociedad. Es una actividad humana y social. Ésta revela capacidades lógicas: de análisis, síntesis y crítica; permite un vocabulario, expresión oral, conversaciones; influye en el sentido y significación del pensamiento... La práctica lectora consolida conocimientos prácticos, categóricos y de transformación.⁸

8 Aparicio Vallejo, *op. cit.*, p. 7.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

En el Imjuve estamos convencidos de que es necesario cambiar las condiciones de lectura de nuestros jóvenes para coadyuvar al desarrollo personal y nacional. Es por eso que realizamos labores de reconocimiento e investigación, para tener la información necesaria que permita la toma de decisiones y la creación de políticas públicas enfocadas a este rubro.

Si bien algunos de los datos que presentamos en este breve artículo no son recientes, la nueva edición de la *ENJ*, que se publicará próximamente, permitirá conocer más a fondo la situación de vida de los jóvenes, sus inquietudes y necesidades. Por supuesto, será más fácil distinguir los motivos distintos por los que el hábito de la lectura no es común y mejores medidas serán tomadas al respecto.

Clubes de lectura en verano y alumnos mentores Proyectos en bibliotecas para fomentar la lectura en los jóvenes

ANKE MÄRK-BÜRMANN

Academia del Fomento a la Lectura de la Fundación Leer

Biblioteca Gottfried Wilhelm Leibniz, Hannover

Introducción

La Academia de Fomento a la Lectura de la Fundación Leer en la Biblioteca Gottfried Wilhelm Leibniz es una institución central en el Estado federado alemán de Baja Sajonia, y está encargada de brindar apoyo a todos los actores involucrados en el fomento a la lectura. Por lo tanto, también presenta propuestas para promover la lectura en los jóvenes. Considerando la importancia y la singularidad de esta institución, describiré en primer lugar las atribuciones y los objetivos de la Academia. Con base en datos empíricos sobre la conducta lectora y los medios que usan los jóvenes, presentaré a continuación diferentes proyectos que se llevan a cabo en su mayoría en bibliotecas públicas del Estado federado de Baja Sajonia, cuyo objetivo consiste en entusiasmar a los adolescentes a leer. Me basaré en estas experiencias para desarrollar criterios determinantes para la implementación de una oferta exitosa.

1. La Academia de Fomento a la Lectura como lugar de encuentro para todos los promotores de lectura en Baja Sajonia

La Academia de Fomento a la Lectura de la Fundación Leer existe desde 2004. Se trata de un proyecto de cooperación entre la Secretaría de Educación de Baja Sajonia, la Secretaría de Ciencia y Cultura de Baja Sajonia y la Fundación Leer. La Fundación Leer es la única institución dedicada al fomento a la lectura para toda Alemania y tiene su sede en Mainz.

El área de atención de la Academia es el Estado de Baja Sajonia, uno de los 16 Estados federados de la República Federal de Alemania. Con una superficie de 48,000 km² y cerca de 8 millones de habitantes es el segundo Estado con más extensión. Por lo tanto, la Academia está a cargo de un área cuya extensión y número poblacional sobrepasan por una cuarta parte al estado de Puebla. La densidad poblacional del estado de Puebla es de 150 habitantes por km², apenas por debajo de Baja Sajonia. El apoyo al fomento a la lectura en un territorio tan grande constituye un desafío para los empleados de la Academia, sobre todo porque su número se limita a tres.

La oferta de eventos e información de la Academia se dirige a todos los que se desempeñen en el área del fomento a la lectura en Baja Sajonia. Se organizan tanto eventos informativos para padres de familia como cursos de capacitación para bibliotecarios, educadores y maestros. Además, la Academia promueve una capacitación cualificada para promotores de lectura voluntarios. Los voluntarios se comprometen o bien como padrinos o madrinan de lectura que van regularmente a bibliotecas, escuelas, guarderías u otros lugares para leer a los niños en voz alta, o como ayudantes para el aprendizaje de lectura que ayudan a niños con dificultades para aprender a leer. Si bien continuamente se llevan a cabo eventos en la sede de la Academia, la Biblioteca Gottfried Wilhelm Leibniz en Hannover, todas las contrapartes de la Academia pueden también invitar a sus empleados a dar un curso en su escuela, guardería, biblioteca u otra institución.

Un objetivo importante de la Academia consiste en la construcción y promoción de redes de lectura. Estas se forman mediante la cooperación entre los diferentes actores involucrados en el fomento a la lec-

tura en lugares como escuelas, bibliotecas, kínderes o asociaciones de padres de familia, pero también fundaciones cívicas, centros de voluntarios o asociaciones para llevar a cabo conjuntamente proyectos de fomento a la lectura con diferente grado de compromiso. En el pasado se ha visto que un entrelazamiento de las diferentes instancias dedicadas al fomento a la lectura ha permitido una mejor percepción del tema “leer” en la opinión pública, a nivel político y en los medios de comunicación; a la vez se incrementa el intercambio de información y crece la confianza mutua. Desde la creación de la Academia han surgido numerosos proyectos e iniciativas exitosos en toda Baja Sajonia. Una gran parte de ellos se retratan en una publicación de la Fundación Leer de 2009 con el título *Leseland Niedersachsen* (“Baja Sajonia, Estado de lectura”). En base a esta publicación, la Academia ha conceptualizado una exposición que se presentó por primera vez al público en abril y mayo de 2010 en el parlamento estatal de Baja Sajonia. Después de su presentación en Hannover, llegará como exposición itinerante a diferentes lugares en Baja Sajonia para contribuir de esta manera a una percepción aún más intensa de las ideas innovadoras.

Una parte de las iniciativas y los proyectos se dirigen a los jóvenes, considerados un grupo difícil de entusiasmar en cuanto a los libros, por lo tanto, siempre se requieren en la Academia buenos ejemplos de proyectos que los motiven. Para poder llegar a este grupo es necesario integrar datos sobre la conducta lectora o sobre la conducta de los jóvenes actuales hacia los medios en general. En los últimos años, la investigación sobre lectura ha recaudado y presentado datos y tendencias al respecto.

2. Resultados recientes de investigación sobre el uso de medios y la conducta lectora de los jóvenes

2.1 El bajón de lectura en la pubertad

La investigación relacionada ha demostrado un notorio “bajón de lectura” que ya empieza al comienzo del tercer grado de primaria (a partir de los 9 años), llega a su punto más bajo alrededor de los 16 y a continuación se llega a superar, siempre y cuando ya en edad preescolar

y en los primeros dos años de primaria se haya logrado construir una motivación lectora sana y consistente (véase sobre el tema a Harmgarth, p. 22 ss.) En este sentido, el “bajón de lectura” es en realidad una fase de desarrollo totalmente normal que simplemente se debe a que los jóvenes en la pubertad tienden a rechazar precisamente lo que sus maestros o sus padres consideran útil. En esta época se van distanciando cada vez más de las autoridades que representan los adultos, y gana importancia la convivencia con otros jóvenes, lo cual repercute en sus actividades de tiempo libre y en los medios que usan.

2.2 De la lectura clásica a la lectura multimediática: los estudios JIM de 1998 a 2008

El estudio representativo J(ugend)I(nformation)M(edien)-Studie (“Estudio Jóvenes-Información-Medios”), realizado por la asociación de investigación Medienpädagogischer Verband Südwest, documenta qué medios usan los jóvenes. Se lleva a cabo una vez al año desde 1998. La versión más reciente se puede descargar en <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf09/JIM-Studie2009.pdf>.

W. Klingler compara los resultados del estudio de 1998 y el de 2008 y demuestra el siguiente desarrollo (Klingler, pp. 625-634): el uso de la radio en los jóvenes tiene una tendencia a disminuir. De los jóvenes entre 12 y 13 años entrevistados en 1998, 79% la usa por lo menos varias veces por semana; en 2008 ya solamente lo hace 69%. En cambio, aumenta el uso de soportes de sonido (CD, mp3, etcétera). El uso de la televisión ha cambiado poco en la década analizada. En cambio, se registra una clara disminución en la lectura del periódico. En 1998, 38% de los jóvenes entre 12 y 13 años leen un diario todos los días, casi todos los días o varias veces por semana. En 2008, ya solamente 22% indican leer un diario por lo menos varias veces por semana. La lectura de revistas conoce una evolución parecida. La de libros no ha disminuido, a pesar de todas las afirmaciones sobre alumnos antilectores. En 1998, alrededor de la mitad de los jóvenes entre 12 y 13 años decía leer todos los días o por lo menos varias veces por semana uno o varios libros. En 2008, la cifra se elevaba igualmente a 51%.

Considerando que el uso de Internet registre tasas masivas de crecimiento, siendo usado más que nada para fines de comunicación e información, se puede dar por hecho que los jóvenes actualmente se informan sobre los acontecimientos actuales más bien vía Internet que por los clásicos medios impresos como el periódico o las revistas. En 1998, la cifra de los jóvenes entre 12 y 13 años que lo usan varias veces por semana representa 4%, y en 2008 ya llega a 72%.

En términos generales se puede decir que los jóvenes siguen usando los medios para funciones tradicionales como leer, escuchar, mirar o comunicarse, pero en parte los medios que usan para estos fines son otros que hace 10 años.

Obviamente, esta evolución de la lectura clásica hacia la multimedia repercute en los hábitos de lectura con respecto a su duración, la concentración y la capacidad de memoria. Estos cambios aún no han sido analizados y documentados en detalle. Sin embargo, ya en el estudio *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend* (“Conducta lectora en Alemania en el nuevo milenio”), realizado por la Fundación Leer en 2001, se señaló el “zapping” en la lectura como un cambio en la conducta lectora, fenómeno relacionado directamente con el uso de otros medios como la televisión o Internet (véase Franzmann, pp. 93-94).

2.3 Falta de motivación y competencia lectoras: el estudio PISA de 2000

Si los resultados del estudio JIM a priori no señalan una disminución esencial en la lectura de libros y en general en la técnica cultural de lectura en los jóvenes, se ha visto claramente mediante la publicación del estudio PISA, realizado en 2000 a petición de los Estados de la OCDE (PISA 2000, pp. 69-137), que existen enormes diferencias dentro del grupo de jóvenes. Aquí se mencionarán solamente dos resultados del estudio con respecto a la lectura.

1. Mercado grupo de riesgo

Llama la atención que en Alemania existan enormes diferencias en el rendimiento. La brecha entre los resultados de los

alumnos más débiles y los más fuertes es más notoria que en todos los demás países participantes. Existe un grupo de riesgo imposible de ignorar, el cual está fuertemente relacionado con su trasfondo social. 10% de los alumnos examinados no llegó ni al nivel de competencias más bajo, y solamente 13% a primer nivel de competencias.

2. Falta de motivación lectora, sobre todo en chicos varones

42% de los alumnos alemanes afirmó nunca leer por diversión. Este porcentaje es especialmente elevado en los varones, con 55%.

El estudio PISA provocó en Alemania un amplio debate en torno a la educación y llevó a impulsar numerosas reformas en el sistema educativo. Además se desarrollaron nuevos proyectos para fomentar la motivación lectora, más que nada por iniciativa y con el apoyo de las bibliotecas públicas. Estos proyectos se detallarán a continuación.

3. Ofertas de las bibliotecas públicas para los jóvenes

3.1 “Antolin: ¡Ganar puntos leyendo!”

“Antolin” es un programa de fomento a la lectura muy exitoso, basado en la red, para grupos escolares, elaborado por una editorial de libros de texto. Se dirige prioritariamente a niños en edad de primaria, pero en los últimos años se ha aplicado hasta el décimo grado (en alumnos de 15 a 16 años). Los niños y jóvenes tienen la oportunidad de escoger un libro de un acervo de cerca de 20,000, según sus intereses y sus edades. Después de la lectura contestan en Internet preguntas sobre el contenido del libro en forma de opción múltiple. Se les da un punto por cada pregunta que contestaron correctamente. El maestro tiene un acceso especial, lo cual le permite conocer los intereses de lectura de sus alumnos y definir al ganador del grupo en función a los puntos. ¿Quién leyó cuántos libros? ¿Quién tuvo más respuestas correctas?

Lo que hace atractivo este programa para fomentar la motivación lectora, sobre todo para los varones, es la combinación con Internet y el carácter competitivo. En muchas bibliotecas públicas los libros Antolin se señalan con el cuervo del mismo nombre, de manera que los grupos escolares registrados en Antolin encuentran en la biblioteca una gran variedad de títulos para escoger y leer. La aportación de las bibliotecas consiste en primer lugar en brindar una oferta atractiva de lecturas que considera los intereses individuales. Los responsables del acceso a Antolin son mayoritariamente las escuelas.

3.2 “Los lectores expertos: ¡de 15 los mejores, haz tu reseña!”

Gracias a la iniciativa de la Sociedad Bibliotecaria de Celle, en 2010 se lleva a cabo por tercera vez el proyecto Lectores Expertos en la ciudad y el distrito administrativo de Celle. La ciudad de Celle se encuentra en el Estado federado de Baja Sajonia y tiene alrededor de 71,000 habitantes; todo el distrito administrativo tiene cerca de 180,000. En este evento, las bibliotecas públicas de la ciudad y del distrito reciben paquetes con 15 libros juveniles cada uno. Estos libros ya han sido seleccionados y reconocidos por jurados de adultos en diferentes concursos y entregas de premios. En este proyecto pueden participar alumnos de quinto y sexto grado (entre 10 y 12 años) y comprobar que son lectores expertos. Para ello, tienen que leer cinco libros y emitir un juicio sobre tres, elaborando una reseña. Existe una oferta especial para las escuelas especialmente alejadas de la lectura. Pueden participar en el proyecto por grupos escolares, y en este caso reciben ejemplares del libro escogido para todo el salón. Como acompañamiento, se llevan a cabo encuentros de lectores expertos en todas las bibliotecas. Como recompensa o premio se dan libros, se publican las mejores reseñas, se otorgan certificados, se presentan lecturas de autores y se organiza una fiesta final. El proyecto Lectores Expertos requiere una estrecha cooperación entre las escuelas y las bibliotecas públicas. De esta manera se acercan a estas últimas también aquellos alumnos que desde su trasfondo social no reciben el apoyo correspondiente. El proyecto logra tomar en serio las opiniones de los jóvenes sobre los libros. En la última edición, pudieron ser

reclutados más de una tercera parte de los 4,000 alumnos en cuestión provenientes de la ciudad y el distrito administrativo de Celle.

3.3 “Espanta a tus maestros: lee un libro”: avance de los clubes de lectura en verano

La idea de los clubes de lectura en verano viene originalmente de Estados Unidos, y desde la pequeña ciudad de Brilon, en el Estado alemán de Renania del Norte-Westfalia, empezó su cortejo triunfal por toda Alemania. Un club de lectura en verano es un programa vacacional en el cual los niños y jóvenes participantes tienen que leer un determinado número de libros de una selección de obras juveniles. La participación exitosa es premiada con un certificado.

Este programa sumamente exitoso para el fomento a la lectura ya ha sido imitado en muchos otros Estados alemanes.

El club de lectura para las vacaciones de verano en el Estado de Baja Sajonia se llama Club Julius. Julius es un acrónimo de Ju(gend) li(est) u(nd) s(chreibt) (Jóvenes leen y escriben). El Club Julius se dirige a jóvenes entre 11 y 14 años. Los participantes se inscriben en las bibliotecas públicas locales. Tienen que leer por lo menos dos de una selección de 100 libros juveniles y escribir breves reseñas sobre ellos. Un gran número de actividades paralelas como encuentros de club, excursiones, talleres de novelas radiofónicas, cursos de cocina, lecturas en la alberca, etcétera, permite a los participantes un intenso intercambio sobre los libros leídos y un análisis creativo de la literatura. A las escuelas se les pide promover el Club Julius y mencionar en la boleta de calificaciones una participación exitosa. Tras su tercera edición en 2009, el Club Julius en Baja Sajonia cuenta con el orgulloso número de cerca de 4,500 alumnos y alrededor de 350 actividades paralelas. Entre éstas hubo algunas tan emocionantes y extraordinarias como una tarde de novela policiaca con la policía, un taller de moda sobre personajes de libros juveniles o torneos de futbol entre los miembros de los clubes Julius de diferentes ciudades.

¿Qué hace tan exitoso el club de lectura en verano?

Fundar un propio club, afiliarse a uno, es algo atractivo para muchos niños. Este hecho lo señalan —no en último lugar— series tan

populares como “Las gallinas locas” de Cornelia Funke o el clásico “Los tres investigadores”, otra muy exitosa de cuentos detectivescos y casos misteriosos. Además, la motivación para participar se incrementa mediante pequeños regalos por cada libro leído, un certificado en caso de una participación exitosa y la mención en la boleta de calificaciones. Otro aspecto esencial consiste en la oferta de leer libros que correspondan a los intereses individuales de lectura. No es que todos los niños y jóvenes lean el mismo libro, como se suele hacer en muchos salones con la lectura colectiva, sino que los miembros del club pueden escoger entre una gran variedad de atractivas ofertas. De esta manera se atiende tanto a un lector de suspenso encantado con el género fantástico como a una lectora que prefiere románticas historias de amor. Los lectores habituales encuentran largos novelones, y para los críticos de la lectura hay libros con un volumen reducido.

3.4 Scouts de lectura: alumnos motivan a otros alumnos a leer

El éxito de los Lectores Expertos y los clubes de lectura en verano se basa en primer lugar en el hecho de “participar”. En cambio, existen otras ofertas que aprovechan la repercusión que tienen los jóvenes aficionados a la lectura sobre sus amigos de la misma edad. Desde hace muchos años, la Fundación Leer capacita a scouts de lectura que la promueven mediante actividades creativas o recomendaciones de libros. En la mayoría de los casos se organizan en escuelas, pero a veces también en bibliotecas.

¿Qué hacen los scouts de lectura? Elaboran por ejemplo adivinanzas literarias, desarrollan un rally de libros, organizan una noche de lectura o un concurso de lectura en voz alta, aportan alguna presentación a la fiesta escolar o apoyan la realización de una fiesta de lectura. Están permanentemente presentes con recomendaciones de libros, ya sea en la página web de la escuela o en el periódico escolar, con lo cual fomentan la cultura lectora en la escuela. Algunos grupos de scouts de lectura también trabajan en la biblioteca escolar o dan regularmente lecturas en primarias, kínderes o residencias de ancianos.

¿Qué hay que hacer para convertirse en scout de lectura? Los alumnos aficionados que quieran ser formados como tales participan en un taller de un día. En las escuelas y bibliotecas hay maestros de contacto disponibles como interlocutores.

3.5 Alumnos mentores: alumnos más grandes apoyan a los más chicos en el aprendizaje de lectura

El “mentoring de lectura” es un proyecto de la capital de Baja Sajonia, Hannover. Consiste en capacitar a alumnos de 15 a 17 años como mentores de lectura para que apoyen a alumnos entre 6 y 8 años en el proceso de aprender a leer. Siempre dos alumnos más grandes están a cargo de seis alumnos más chicos. Se le dedica especial atención a la capacitación y al acompañamiento de los alumnos mentores. En un curso de introducción de dos días aprenden las bases del proceso de aprender a leer y reciben información sobre libros infantiles actuales para lectores principiantes e ideas para juegos de lectura. Un diálogo semanal y visitas periódicas de los tutores adultos (bibliotecarios, pedagogos culturales y sociales) garantizan que los jóvenes mentores superen rápidamente cualquier problema que se les presente. Este proyecto no solamente permite fomentar la motivación lectora de los alumnos más chicos y fortalecer su competencia lectora, sino que también los alumnos más grandes mejoran su competencia social. Asumen responsabilidades, aprenden a trabajar en equipo y desarrollan creatividad. Además, este compromiso también fomenta su propia motivación lectora. Al final de su actividad, se les otorga a los mentores de lectura el “certificado de competencia cultural” en el marco de una ceremonia solemne. Se trata de un certificado que puede ser útil también a la hora de aplicar para una plaza de aprendizaje o estudio. Además, el proyecto fomenta una estrecha cooperación entre las escuelas y las bibliotecas públicas involucradas.

3.6 Atractivas presentaciones de libros con un book slam

Se han desarrollado numerosos métodos creativos en el marco de proyectos para entusiasmar a los jóvenes acerca de los libros. Un ejemplo

es el *book slam*, una presentación de libro “con chispa” como alternativa a las presentaciones convencionales, muchas veces densas y pesadas. La idea es de la Dra. Stefanie Jentgens, directora del área de Literatura de la Academia de Remscheid.

Un *book slam* es una competición de libros en la que solamente hay tres minutos para presentar cada título. Dos espectadores velan por el respeto del tiempo con un cronómetro y un silbato. Después de cada presentación el público da su puntuación, como en el patinaje sobre hielo. La mejor calificación para un libro son diez puntos, la más baja uno. Después de las presentaciones se suman los puntos para cada libro y se determina el ganador. Al final del evento, todos pueden hojear y leer los libros presentados.

El *book slam* es una actividad rápida en la que destacan la velocidad, el suspenso y los efectos, y corresponde a los hábitos actuales de recepción de los jóvenes. El carácter de competición permite integrar a todos los alumnos, así que tienen un mayor interés en lo que se presenta.

Opciones para presentaciones de tres minutos:

- Leer un extracto o contar libremente un cuento breve
- Autorretrato del protagonista
- Entrevista sobre un libro
- Diálogo sobre un libro
- Historia desde dos perspectivas
- Juego de roles
- Comercial
- Antipropaganda
- Juego de preguntas y respuestas
- Puesta en escena / ambientación musical (rap, por ejemplo)
- Presentación de objetos del libro

La idea es que las presentaciones sean desarrolladas por alumnos, por ejemplo scouts de lectura, como trabajo individual o colectivo. Es necesario darles el tiempo suficiente para ensayar frente a un pequeño público. La presentación tiene que ser de gran efecto, aprovechando al máximo el poco tiempo.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

Se recomienda fijar un orden para las diferentes presentaciones y procurar que las formas más tranquilas y lentas se alternen con las más ruidosas y rápidas. Este “show de libros” también podría ser presentado en el marco de fiestas escolares, semanas de lectura o como evento en la biblioteca escolar.

A título de ejemplo sigue un *book slam* en forma de comercial sobre el libro de Blake Nelson *Paranoid Park* (2a. ed. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2010. ISBN 978-3-407-74161-5).

Instrucción: Una persona presenta el siguiente texto de manera viva y con la acentuación correspondiente:

Una instalación de skating construida ilegalmente...

Un mundo tristemente célebre sin reglas...

¡Anarquía de los piratas de asfalto!

Y en medio de todo un adolescente con dos pasiones:

¡las chicas y los skateboards!

Al entrar en el parque se ve involucrado en una pelea de la cual resulta un muerto.

¿Un accidente? ¿Legítima defensa? Nadie tiene la culpa... ¿o sí?

Fuga. Miedo. Desesperación. Pánico.

Silencio. Gritos. Noches en blanco.

¡Una pesadilla sin despertar!

¡Sin descanso, sin aliento, sin salida!

Esto es Paranoid Park, ¡el libro más cautivador de todos los tiempos!

Pero ten cuidado: ¡Ya no te soltará! ¡Te atrapará!

Quieras o no, Paranoid Park te controla inevitablemente hasta la última página.

Paranoid Park no es para nervios irritables.

Paranoid Park, ¡una montaña rusa de sentimientos sin fin!

¡Para todos los aficionados del skating!

¡Para todos los aficionados de las novelas de suspenso!

Simplemente para todos los jóvenes; ¡es obligado!

Instrucción: Se alza el libro.

4. Criterios para proyectos exitosos

En resumen, se pueden definir los siguientes criterios de éxito para proyectos de fomento a la lectura que pretendan ganar a los jóvenes como lectores. Se basan en las experiencias descritas.

Tomar en cuenta los intereses individuales de lectura

Los intereses y las capacidades de lectura de los jóvenes pueden diferir mucho. Por ejemplo, la investigación sobre lectura ha hecho mucho énfasis en los últimos años en que existen grandes diferencias entre la lectura favorita de las chicas y la de los chicos. Este hecho se toma en cuenta en los programas de fomento a la lectura con una oferta variada como el Club Julius.

Jóvenes motivan a otros jóvenes

La importancia y la repercusión del peer group en los jóvenes es algo que no hay que dejar de aprovechar. Esto ha surtido efectos positivos en primer lugar en la intervención de los scouts de lectura.

Estrecha cooperación entre las escuelas y las bibliotecas

Las bibliotecas públicas dependen de la cooperación con las escuelas para ganar como lectores a aquellos alumnos que por sí solos no se acercan a la biblioteca. En cambio, las bibliotecas públicas son indispensables para las escuelas, para que aquellos alumnos que no tienen acceso a libros en su entorno familiar y social y tampoco cuentan con los recursos necesarios, vean dónde pueden pedir prestados libros y otros medios. Todos los alumnos encuentran aquí una variedad muy grande que generalmente no tienen ni en su casa ni en la escuela.

Presentación atractiva

Ha sido un éxito darle a la medida de fomento a la lectura una “cara” atractiva y llamativa para los jóvenes. Esto se puede lo-

grar en forma de concurso como en el caso de “Antolin”, organizando un club como en el programa de lectura para las vacaciones de verano, o también en forma de capacitación con el certificado correspondiente, como en el caso de los alumnos mentores o los Lectores Expertos.

Integración de otros medios

La lectura incluye no sólo los medios impresos tradicionales sino también los nuevos medios. La lectura multimediática tendrá una gran importancia para los jóvenes en el futuro y puede estimular la motivación en programas de fomento a la lectura, como por ejemplo el programa Antolin.

MATERIAL CONSULTADO

Franzmann, Bodo. “Lesezapping und Portionslektüre”, en *Media Perspektiven*, 2 (2001), pp. 90-98.

Harmgarth, Friederike (ed.). *Das Lesebarometer – Lesen und Umgang mit Büchern in Deutschland*. Gütersloh, 1997.

JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (ed.). Stuttgart, 2009.

Klingler, Walter. “Jugendliche und ihre Mediennutzung”, en *Media Perspektiven*, 12 (2008), pp. 625-634.

Leseland Niedersachsen. Lesenetzwerke und lokale Leseförder-Initiativen 2009. Akademie für Leseförderung der Stiftung Lesen an der Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek, Hannover, 2009. (Serie de publicaciones de la Fundación Leer, 05.)

PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium (ed.). Opladen, 2001.

REFERENCIAS EN INTERNET

www.akademiefuerlesefoerderung.de

www.antolin.de

www.bookslam.de

www.julius-club.de

[www.lese-experten.de](http://www lese-experten.de)

www.lesescouts.de

www.lesementoring.de

www.mpfs.de

www.sommerleseclub.de

www.stiftunglesen.de

Literacidad: prácticas de lectura de impresos y electrónica de los alumnos de la carrera de Comunicación Social de la UAM-X

MARGARITA CASTELLANOS RIBOT
*Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Xochimilco*

Presentación

Los resultados que a continuación se presentan, constituyen la primera etapa de la investigación *Literacidades: prácticas de lectura de impresos y electrónica en estudiantes universitarios; situaciones, contextos, significados e implicaciones*, tesis del doctorado en Ciencias Políticas y Sociales que actualmente estoy cursando en la UNAM.

El propósito de este trabajo es llevar a cabo una serie de indagaciones acerca de las prácticas de lectura de textos impresos y electrónicos en alumnos de las licenciaturas de Comunicación en tres instituciones educativas de nivel superior que se encuentran en el Área Metropolitana de la Ciudad de México: la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-Xochimilco), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM-San Lorenzo Tezonco) y la Universidad Iberoamericana A.C. (UIA-Santa Fe), las dos primeras públicas y privada la última. Este artículo únicamente se referirá a los hallazgos en la primera.

Nuestro objetivo general consistió en describir, contextualizar y comprender la diversidad de maneras de leer de los estudiantes universitarios de acuerdo a su habitus, capital económico y cultural, género de lectura hecha, soportes, motivaciones, estrategias, situaciones y experiencias de lectura.

El método de aproximación a nuestro objeto de estudio fue el cualitativo, y la técnica o herramienta de recolección de datos, la entrevista focalizada semiestructurada de final abierto aplicada a ocho estudiantes (nueve en el caso de la UAM-X) de cada una de las instituciones seleccionadas, con el propósito de identificar las dimensiones constitutivas del mencionado objeto de estudio.

Las entrevistas se realizaron como recurso de ejemplificación sistemática y programada con carácter ilustrativo, con la advertencia de que no se pueden inferir proposiciones universales de casos particulares. Los casos seleccionados no fueron utilizados para proporcionar información que se pretenda confiable sobre una clase más amplia de fenómenos. Se trata del examen detallado de unos pocos ejemplos de una clase de fenómeno social, con el interés de llevar a cabo una especie de socioanálisis que nos permita sacar una serie de conclusiones teóricas para contrastarse a futuro.

Las dimensiones de análisis con las que trabajamos fueron: a) la variedad de las prácticas concretas de lectura entre los alumnos; b) las condiciones de recepción de los textos tanto impresos como electrónicos; c) las relaciones que los estudiantes guardan con lo impreso y los textos electrónicos; d) la heterogeneidad de los itinerarios de los jóvenes como lectores; e) la pluralidad de imágenes y opiniones sobre la literacidad en papel y la virtual entre los alumnos (representaciones sociales); f) la utilización que los estudiantes hacen de sus propias lecturas; g) la articulación de las distintas disposiciones que están en el origen de las prácticas de lectura entre los estudiantes a nivel individual; g) las instancias de socialización que nutren estas disposiciones; h) las relaciones entre lectura y escritura; i) la complementariedad/oposición de la lectura de impresos y la electrónica; j) la permanencia y/o transformación de todos los elementos anteriores.

Principales hallazgos en las prácticas de lectura de los estudiantes de la licenciatura en Comunicación de la UAM-X

Perfiles de lectores en la UAM

No existe un solo tipo de estudiante-lector en la UAM. A partir de la revisión de las entrevistas distinguimos tres perfiles de alumnos lectores: Perfil A: El estudiante que lee tanto textos impresos como electrónicos; Perfil B: El estudiante que lee más textos impresos que electrónicos; que emplea Internet de vez en cuando; Perfil C: El estudiante que se concentra en leer textos electrónicos y casi no lee textos en papel fuera de los académicos.

Vamos a ver a continuación a qué perfil pertenece cada uno de los estudiantes de la UAM entrevistados. Al perfil A pertenece Mauricio. Al perfil B pertenecen Carmen, Ingrid, Adrián y Héctor. Al perfil C pertenecen Alejandra, Guillermo, Paola y Olivia. Ninguno de los alumnos de la UAM entrevistados pertenece al perfil D.

En cuanto a los factores sociales a los que podemos asociar este tipo de comportamiento vamos a analizar algunos casos ejemplificadores. En el caso de Adrián, el capital cultural de su familia ha resultado fundamental en relación a sus prácticas de lectura. Especialmente el hecho de que a sus tres hermanos les guste leer, en particular novelas, y que uno de ellos compre muchos libros, ha influido en su gusto por la lectura; sus hermanos le prestan libros que después comenta con ellos y a su vez él también les presta algunos. Aunque no se acuerda si de niño alguien le leía, leía por su cuenta. Es el menor de sus hermanos y al verlos leer seguía su ejemplo. También consideramos que el capital cultural objetivado ha jugado un papel importante en las prácticas lectoras de Adrián, dado que ha tenido una fuerte presencia en su ámbito familiar. No le compraban libros, pero en su casa había alrededor de trescientos o más.

En cuanto al capital cultural familiar en relación a la lectura, Carmen ignora si su padre leía porque él no vivió nunca con su familia. Su madre no es “muy apasionada” de la lectura, aunque ha leído novelas de amor. Sin embargo, aunque no leía libros decía que eran importantes, “teníamos una biblioteca en la casa y siempre teníamos que hacer

referencia a ellos”. “Esa cercanía que tenía con los libros hizo que me siguieran interesando hasta los cuarenta y tres años que tengo y que esa intención la transmita a mis hijos.” Su abuela —uno de sus principales referentes de niña— gustaba de leer novelas, cuentos, el periódico y revistas como *Lágrimas y risas*. No le leían de niña pero a ella le gustaba leer este cómic que su abuelita compraba.

La relevancia del capital cultural en su modalidad de capital objetivado en relación a la lectura se manifiesta en el hecho de que ella y sus hermanos nunca recurrían a una biblioteca porque su mamá compraba enciclopedias. En su casa tienen una biblioteca “grande”, pero no puede calcular cuántos libros hay.

Por otra parte, el que Carmen no sea nativa tecnológica imprime un sentido a sus prácticas lectoras. Por recomendación de sus profesores ha utilizado páginas web; pero sólo las emplea por encargo, para sus trabajos académicos. Pero “así que yo diga ‘¡ah!, esta es una página que me gusta consultar’, no”. No frecuenta el chat para conversar; una sola vez lo hizo por necesidad. Piensa que las redes sociales son “cosa como más de jóvenes”; a ella no le llama la atención estar conociendo gente y que le manden fotos.

Por lo que se refiere a la lectura a lo largo de la trayectoria escolar, en el caso de Ingrid esta empezó a ser importante hasta en el nivel medio superior. Ingrid no recuerda si le leían en preescolar. En la primaria no tenían una actividad específica de lectura. En la secundaria tampoco se enfatizaba la lectura. Sin embargo, el hecho de que en el nivel medio superior haya leído mucho porque lo cursó en una escuela de Bellas Artes —un Cedart— donde el currículo estaba enfocado a cuestiones de literatura y de arte, y que todos sus maestros en el Cedart la hayan impulsado a leer porque “eran muy buenos para crear como que la curiosidad, para fomentar la lectura”, tuvo una influencia relevante en que la lectura de libros le encante, se pierda en ellos, se olvide de todo; es de las pocas cosas que la hacen salirse no sólo de los problemas sino de la realidad, de lo cotidiano.

Actividades en el tiempo libre

Los estudiantes de la UAM invierten su tiempo libre en actividades que hacen con su familia, pasean, escuchan música, salen con sus

amigos, van al cine o ven películas en DVD, además de estar frente a la pantalla de la computadora; la televisión la ven poco. Las pantallas de la televisión han sido sustituidas por las de la computadora. Es decir, se trata de prácticas tanto de sociabilidad directa como indirecta.

Mediadores de la lectura

La biblioteca y la librería no cumplen plenamente sus funciones, para los alumnos de la UAM. Estas no organizan presentaciones de libros ni tampoco reseñas o eventos que inviten a la comunidad universitaria a ser parte de sus usuarios. No acercan a los jóvenes a la lectura. En los recuentos de los estudiantes, las bibliotecas sirven únicamente para sacar en préstamo libros para su proceso de enseñanza-aprendizaje, y la librería para comprarlos.

En cuanto a los motivadores para leer cuando niños, el primer contacto con la lectura regularmente son los padres, en especial la madre. Los hermanos también aparecen como motivadores importantes (el caso de Adrián), los profesores ocupan un segundo lugar y los amigos un último lugar.

Contextos de socialización

Los alumnos entrevistados casi no concurren a lugares donde se fomenta la lectura como bibliotecas, librerías y ferias de libro. En relación a la asistencia a bibliotecas a lo largo de su trayectoria escolar anterior, creemos conveniente recuperar dos experiencias: la de Mauricio, quien en la Preparatoria 8 de la UNAM iba a sacar libros prestados a la biblioteca porque le gustaba leer, a pesar de que en la escuela no le fomentaban particularmente la lectura, y la de Paola, que en el CCH Oriente acostumbraba ir a la biblioteca y a la hemeroteca. Casi siempre sacaba en préstamo libros para materias como química, biología; sólo en una ocasión sacó un libro de filosofía que “era una lectura de textos para reflexionar”, *Lecturas para Amador*, que “fue la única como diferente que saqué”. En el resto de las entrevistas, cuando se les preguntó a los estudiantes si asistían a la biblioteca de su escuela antes de entrar a la UAM, la respuesta fue negativa. Es decir, el papel

que jugaron las bibliotecas en su trayectoria escolar anterior fue poco relevante.

Reguladores de la actividad lectora

En relación a los reguladores de conducta, encontramos que los reguladores primarios —la moral, los rituales, las mitologías, la religión, los nacionalismos— no tienen ninguna influencia sobre las prácticas de lectura de nuestros estudiantes, mientras que los secundarios —la moda, la comunicación masiva, la música, la opinión pública, la publicidad— sí operan, lo mismo que los reguladores terciarios —la ciencia, la técnica, la enseñanza secundaria y universitaria. Tal como afirma Martín-Barbero, “el mundo de la enseñanza-aprendizaje está interiormente conectado con el mundo audiovisual y tecnológico en lo que éste tiene hoy a la vez de cohesionador juvenil y de divisor social” (Martín-Barbero, 2008: 30).

Por ejemplo, en lo que respecta a la lectura en Internet, las razones que tuvo Mauricio para unirse a las redes sociales es porque estaban “muy de moda”, esto es, que muchos de sus amigos formaban parte de éstas. Olivia se incorporó a ellas por invitación de sus amigos, al igual que Héctor. Ingrid lo hizo porque era la novedad. Guillermo comenzó a chatear por lo mismo.

Cuando se les cuestionó a los alumnos de la UAM acerca de la influencia de los medios de comunicación masiva sobre sus prácticas de lectura, tres de los entrevistados nos relataron experiencias al respecto. A Héctor le gusta mucho escuchar radio porque en cualquier momento algún comentarista saca una referencia; apunta que así “he llegado a leer muy buenos libros, igual en el periódico, por ejemplo en *La Jornada*, en la parte de los libros vienen recomendaciones; *El Universal* también tiene una sección de recomendaciones, pero son más comerciales, “los más vendidos””. En televisión *La dichosa palabra*, un programa en el que comentan ciertos libros, le ha dado pauta para investigar sobre alguno y decidirse a leerlo. Sin embargo, la radio es la que más ha influido en su lectura. Escucha con frecuencia a una locutora que habla sobre libros en Imagen, que comenta que leyó un libro, o “que tal escritor vino a México a presentar un libro”. Antes

había una estación que se llamaba *Stereo Rey* y que él escuchaba porque había una locutora que leía una parte de un libro, unos párrafos, entonces le daba curiosidad, “quería saber más”.

Paola se ha llegado a interesar por algún texto en particular por el periódico, que a veces trae pequeñas reseñas de libros, o porque en algunas revistas comentan un libro; “me parecen muy interesantes y me intereso por leerlos”. Como contraparte, Guillermo nos dijo que sus prácticas de lectura más bien vienen desde la casa o de los profesores. En breve, la televisión, la radio y el cine han incitado muy poco (sólo en dos casos) a los alumnos entrevistados para leer.

Papel de la lectura en la UAM

La lectura aparece como el instrumento más utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la UAM. Adriana nos dice que cien por ciento del aprendizaje en la universidad se basa en la lectura. Olivia cree que es básica en el sistema modular. Carmen la califica de primordial, explica que si no se lee no se puede avanzar en la UAM. Paola la considera muy importante: “siempre es estar leyendo, siempre es estar leyendo en cada clase, siempre tenemos muchas copias, muchas lecturas”. En este sentido leer no es sólo entender sin poder participar en un contexto académico específico; aceptar valores implícitos, reconocerse como miembro de una comunidad.

Literacidad académica

La universidad es el contexto específico de una práctica: la literacidad académica. Los estudiantes deben poder participar en este contexto específico a través de formas específicas de leer y escribir. Disponer del capital cultural adecuado y pertinente o aprenderlo a lo largo de su formación universitaria resulta fundamental para poder responder a las demandas que les plantea ser miembros de esta comunidad. De esta manera se reducen las posibilidades de que se produzcan conflictos, malentendidos o desencuentros. Desafortunadamente las convenciones y las prácticas institucionales de la literacidad académica muchas veces no son develadas sino que permanecen en el misterio.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

La noción de literacidad académica está muy relacionada con el concepto de comunidad discursiva. En nuestra investigación éste corresponde a la carrera de Comunicación en cada una de las instituciones estudiadas, en las que se comparten contextos, conocimientos, actividades, tareas, relaciones, métodos y reglas. De acuerdo a Casany, ser miembro de una comunidad discursiva significa conocer géneros, discursos y maneras de utilizarlos; ello significa que se comparte una terminología y sus usos. Para formar parte de una comunidad discursiva hay que aprender a utilizar sus géneros discursivos, lo que los alumnos de la UAM se esfuerzan por ir aprendiendo, no siempre asesorados por sus profesores, quienes no los hacen explícitos.

Estrategias para apropiarse de la literacidad académica

En un afán por reproducir sus convenciones los estudiantes se preocupan por comprender y por repetir lo que leen, lo que escriben aquellos que saben, que son reconocidos. En cuanto a cuáles son las estrategias que despliegan para apropiarse de la literacidad académica, tenemos que entre los alumnos de la UAM aparecen subrayar y hacer anotaciones como los principales modos como se leen los textos que les proporcionan sus profesores. En tercer lugar aparece marcar frases o párrafos importantes con símbolos. En cuarto lugar, hacer resúmenes (a veces los alumnos abren carpetas en Internet). En último lugar, releer.

Maneras de leer textos académicos

Aunque se pertenezca a una comunidad discursiva, entre los alumnos de la UAM encontramos distintos tipos de lectura o maneras de leer los textos académicos: lectura que va más allá del propio texto, lectura de textos completos, lectura discontinua, lectura extratextual, lectura con pausas, lectura en voz alta, frente a la lectura silenciosa. Incluimos a continuación un testimonio de cada uno de estos modos de lectura.

A) *Lectura más allá del propio texto.* Cuando son textos académicos, generalmente lo que empieza a leer Paola es el título, los subtítulos, revisa la lectura para ver qué tan larga es y ya comienza a leer. Algo que le llama la atención —que no todas las lecturas incluyen— son las referencias al final, para saber en qué se basó el autor, y trata de hacer pequeños apuntes sobre eso, a veces ahí mismo en las copias.

B) *Lectura completa.* Mauricio relata que aunque muchos de sus compañeros leían “cachitos” de las lecturas para tener una visión general y le decían que era una buena idea, él no lo hacía. Cuando empezaba una lectura procuraba terminarla, aunque muchas veces no le daba tiempo.

C) *Lectura discontinua.* Aparece en la lectura de Guillermo, de periódicos electrónicos: primero ve el titular, “ya le doy ‘ver más’”, y si le interesa lee el primer párrafo de cada noticia. Cuando realmente le interesa mucho se mete a los detalles, y si no, se va al último párrafo y ya lee “en que acabó”; se salta todos los detalles, de acuerdo a la noticia.

D) *Lectura extratextual.* Cuando a Olivia le dejan complementar alguna lectura, busca en Internet el nombre del autor, localiza su bibliografía, la revisa y si hay algún libro que pueda bajar lo lee.

E) *Lectura con pausas.* Si una lectura académica es muy larga, Olivia lee una parte, después hace otra cosa y vuelve a leer, porque si la lee completa se cansa y es muy difícil que la entienda.

F) *Lectura en voz alta.* Olivia destaca la lectura que hace en voz alta, tanto de textos académicos como de libros que lee por gusto, a fin de concentrarse y entender mejor.

G) *Lectura fragmentada.* Aquellas lecturas que no se leen completas; cuando son capítulos de un libro o fragmentos de éste. Esto sucede muy comúnmente en la UAM por la práctica de leer antologías. En la carrera de Comunicación esto sucede fundamentalmente en los tres primeros años.

Literacidad vernácula

Frente a la literacidad académica, a la configuración de prácticas, de maneras de leer y de escribir en el sistema educativo, aparecen formas distintas: la literacidad vernácula como otra forma de aproximación

y de apropiación del conocimiento. Cassany propone tender puentes entre las prácticas académicas dominantes y las vernáculas, romper con la división entre las prácticas de lectura del alumnado por la mañana en la escuela y las prácticas de literacidad vernácula por las tardes (lectura de textos electrónicos en Internet). Ello equivaldría a reconocer las TIC, sus posibilidades y su dinamismo, recuperar las formas espontáneas con las que el estudiante —que además de ser estudiante es sujeto— se acerca al conocimiento; recuperar tipos de textos que generalmente no son valorados en sus distintas posibilidades y aplicaciones. Las TIC impulsan el manejo de destrezas distintas. Leer en la pantalla de la computadora implica el manejo simultáneo de lenguajes diversos: verbal, icónico, tipográfico, el color, el movimiento, la música, el sonido, así como el manejo de nuevas formas de codificación del lenguaje.

En consecuencia, se debería fomentar en los estudiantes no sólo la lectura de textos académicos sino desarrollar habilidades tanto para leer como para encontrar información a través de las TIC y para investigar utilizando este recurso. Sin embargo, excepto en el caso del empleo de buscadores para localizar información —fundamentalmente Google—, en la UAM se aprovechan muy poco las TIC como recurso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, los blogs y los foros son prácticamente ignorados como recursos con este propósito.

Lectura electrónica

Palfrey y Gasser definen como nativos digitales a aquellos nacidos después de 1980, cuando la utilización de redes sociales en Internet comenzó a despuntar. El hecho de que, excepto Carmen, los estudiantes entrevistados de la UAM sean nativos tecnológicos —el total de los alumnos entrevistados nació entre 1981 y 1988— o pertenezcan a la generación multimedia, hace que se conecten a la red de manera muy frecuente, lo hagan por periodos prolongados, establezcan conexiones simultáneas y sean grandes consumidores de textos digitales, no tanto productores. Además se trata de sujetos multitareas que son capaces de hacer varias cosas simultáneamente. La hipertextualidad —que los soportes digitales interactivos rompan con la concepción

espacial anterior, la linealidad, y apunten a la multidireccionalidad trascendiendo el contexto unitario— ha llevado al surgimiento del hiperlector, a la aparición de lectores híbridos y de la metalectura. Los estudiantes de la UAM utilizan simultáneamente el correo electrónico, el chat, los blogs, las páginas web, las redes sociales; los combinan. Quizás es esta práctica de la simultaneidad la que hace que los libros no sean el bien cultural más atractivo para esta generación (Morduchowicz, 2010: 67).

En el relato de Guillermo quedan claras las características de su lectura electrónica: “en Internet los artículos son cortos, entonces puedes ver uno, y otro y otro, y más por lo de hipertexto, un texto te lleva a otro, y estás leyendo eso y te lleva a otro y acabas leyendo más de lo que podrías leer en impresos”. Cuando se trata de páginas web, Guillermo declara: “consulto varias páginas al mismo tiempo, en lo que carga una estoy leyendo otra, cuando acabé de leer esta, ya cargó la otra”. Cuando Mauricio va por una información, se conecta, saca la información y si le queda un poco de tiempo va a su correo. Se conecta al *messenger* y aunque no esté chateando, está conectado, ve si alguien le habla y de repente se distrae de lo que está haciendo porque platica un ratito. En Internet, Alejandra salta de un tipo de lectura a otra: correo, redes sociales, búsqueda de información en páginas web o por Google. Su lectura de páginas web es discontinua, no las lee completas; va de una página que le da el buscador a otra sin terminar su lectura, hasta encontrar una que le sirva; revisa rápidamente el correo; se mete al *messenger*, deja de hacerlo, retoma el chat.

Cuando Paola lee el periódico digital ya tiene seleccionadas en su página las secciones que le gustan, aparecen las noticias más importantes de esas secciones, las revisa primero, identifica cuáles son las que le interesan y las lee, si encuentra algún otro artículo, aunque sea pasado, de otro periódico o de otra sección que le interesa, se mueve a verlo. Para chatear, platica en el messenger al mismo tiempo que se dedica a lo que está buscando en Internet, ya que puede hacer esas dos cosas a la par. Al mismo tiempo que Olivia está revisando los periódicos en su servicio social, está chateando por el messenger, así se “le pasa muy rápido el tiempo”. En contraste, Carmen no puede chatear mientras está haciendo la tarea como lo hacen sus compañeros;

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

cuando está buscando información, sólo busca información. Carmen considera la lectura electrónica es ideal para los jóvenes, que a diferencia de ella, todo lo quieren hacer rápidamente.

Aunque Alejandra no anda con su *laptop*, a todos lados adonde va y hay una computadora se conecta: en su casa, en la escuela, en el servicio social. En total se conecta cuatro o cinco horas diarias. Guillermo está conectado a Internet el tiempo que acostumbraba ver televisión. Pasa “mucho tiempo en Internet, mucho, mucho, mucho, cualquier duda o cosa que me intriga, empiezo a investigar e investigar”. En contraste, Ingrid afirma no ser muy afecta a Internet. No le gusta sacar información de Internet, prefiere consultar libros, el periódico o alguna revista especializada de comunicación. No lee páginas web. No le gusta chatear porque siente que le quita tiempo. Lo hace “de manera intermitente” por alrededor de veinte minutos. No acostumbra participar en blogs. Cuando está de vacaciones o tiene más tiempo, revisa la versión electrónica de *La Jornada*. No lee revistas electrónicas.

Lectura de textos literarios

Como parte de la literacidad vernácula encontramos también los textos que los jóvenes leen por gusto fuera del campo académico. En este caso, los estudiantes de la UAM leen textos literarios, fundamentalmente novelas y cuentos. Es importante recuperar el hecho de que el mundo ficcional no corresponde a los criterios de veracidad o falsedad del mundo real; estos textos comunican experiencias más que representar la realidad existente. De ahí se desprende su grado de indeterminación y apertura de significado. Implican la creación de mundos posibles que el lector reconoce pero que únicamente tienen realidad lingüística. Suponen formas de leer y de incorporar sentido que apelan a las reacciones de los lectores para construir diversas apropiaciones, de acuerdo a la confrontación entre los horizontes de expectativa del autor y de los lectores. Se trata de lecturas comprensivas e interpretativas que apelan a la empatía, la identificación o el rechazo. Otorgan al lector la posibilidad de ponerse en el lugar del otro y vivir la vida desde otros ángulos. La lectura de textos de ficción supone lec-

tores competentes que tengan la capacidad de familiarizarse con un discurso altamente codificado.

Aunque este tipo de lectura no se presenta en todos los estudiantes de la UAM, consideramos indispensable recuperar las experiencias de lectura de algunos de nuestros entrevistados en las que resalta su riqueza. Con la lectura de textos literarios Guillermo ha aprendido “mucho sobre la condición humana”. Ingrid lee novelas porque el lenguaje le llama la atención. A Paola le encantan las novelas de García Márquez por su fantasía; disfruta sus descripciones, los detalles, el lenguaje que maneja. Óscar de la Borbolla le agrada porque es muy irónico en sus narraciones, porque encuentra que emplea un nuevo estilo. “Es un tipo de ficción que podría entrar dentro de la realidad; es un juego muy divertido.” Su lectura fomenta su imaginación y su creatividad. Por gusto Adrián ha leído novelas como *La ratesa* de Günter Grass que disfrutó por su estructura, por la complejidad de ésta y de su lenguaje, y cuya lectura se le hizo una experiencia muy interesante. A Alejandra le atrae meterse en la trama de las novelas que lee por gusto.

Maneras de leer por gusto

Se trata de una lectura más libre, aunque a veces los jóvenes también subrayan los textos, hacen anotaciones o buscan en el diccionario las palabras cuyo significado ignoran. Veamos algunos ejemplos: a Adrián no le preocupa tanto lo que quiso decir el autor. Visualiza las descripciones. Deja que se forme una idea en su cabeza “sin estarme atorando”. En el caso de Carmen, la lectura de textos académicos y la lectura en Internet es “más pautada” que la lectura que hace con fines lúdicos y la lectura del periódico. En su búsqueda de información en Internet sigue pautas muy específicas y predeterminadas, mientras que cuando se trata de lecturas que hace por gusto echa a volar su imaginación; trata de visualizar las escenas. Cuando Guillermo lee por gusto, nunca se regresa, no trata de entender como en el caso de las lecturas académicas: “si lo entendí, bien; si no, me sigo, me sigo, me sigo”. No marca nada. Cuando empieza estas lecturas siempre las termina, a menos que de plano no le estén gustando. No escucha música mien-

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

tras está leyendo por entretenimiento. Ingrid marca frases o párrafos que le gustan o también alguna duda. Héctor subraya las frases con las que identifica situaciones que ha vivido o las copia en un cuaderno. Mauricio a veces anota algunas ideas, algunas frases, cuando encuentra algo que piensa puede aplicar en su vida o algo que le atrae. Antes lo hacía en papelitos que perdía, ahora recurre a su celular. Paola hace estas lecturas de corrido. Dependiendo de la extensión del texto, prefiere leerlas en voz alta porque es la manera que “más me funciona”. Las palabras que no entiende las busca en el diccionario y anota en un costado su significado.

Representaciones sociales sobre la lectura

La inclusión de las representaciones sociales como un concepto central de nuestra investigación se debe a que se trata de constructos cognitivos que se comparten socialmente, rescatan lo cotidiano y proveen de entendimiento a los sujetos que los comparten. Se trata de sentidos que se construyen día a día en el transcurso de las interacciones sociales, de las comunicaciones. Son conjuntos de informaciones, opiniones, valoraciones, actitudes, imágenes, creencias, prejuicios con respecto a objetos, personas y situaciones, que se alimentan de la información que circula en el medio ambiente y que se transmiten fundamentalmente por la educación, la familia y los medios de comunicación masiva. Su importancia reside en que son sistemas de interpretación de la realidad que recogen las relaciones con otros actores sociales, orientan las actividades de los sujetos, refuerzan las identidades y justifican comportamientos y tomas de posiciones. Como modalidades de pensamiento práctico orientadas a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social se vuelven indispensables para entender nuestro objeto de investigación. Vale la pena señalar que buena parte de las representaciones sociales son inconscientes y que los contenidos representacionales no son siempre lógicos sino que pueden contener elementos contradictorios.

En cuanto a las representaciones sociales sobre la lectura entre los estudiantes entrevistados, aparecen dos visiones: para la mayoría de los alumnos es un recurso de aprendizaje, una herramienta fundamen-

tal de aprovechamiento escolar. Otros la califican como una actividad de esparcimiento, de recreación, de entretenimiento. Adrián marca una notable diferencia entre su representación social sobre la lectura de impresos (visión lúdica) y la lectura electrónica (visión pragmática): leer significa para él un pasatiempo, un medio de pulir el lenguaje, un entretenimiento o una herramienta para una investigación. Podemos darnos cuenta de una visión nostálgica de los libros y una visión pragmática de la lectura electrónica. Para Alejandra leer significa distracción, entretenimiento, lo que posiblemente puede asociarse con su lectura de novelas por gusto y la lectura de correos electrónicos y el chat. Por otra parte, valora la lectura electrónica porque la considera útil cuando se trata de “datos concretos o pequeñas ideas”. La considera una buena herramienta porque “cuando buscas algo en Internet te sale mucho más concreto que si lo buscas en los libros”. Las representaciones sociales de Olivia sobre la lectura son fundamentalmente pragmáticas; lo lúdico no tiene ninguna presencia en su visión sobre ésta. Para ella leer significa aprendizaje. Con Héctor encontramos una perspectiva más amplia. Para él, leer significa aprender, crecer, conocer, querer saber más, pensar, no estancarse. Cree que leer abre la visión ante muchas cosas, ante otras culturas, ante otras sociedades. Lo mismo sucede en el caso de Carmen, para quien la lectura significa conocimiento.

Usos de la lectura

A lo largo de nuestra investigación nos preguntamos no sólo qué textos se leen en la carrera de Comunicación Social en la UAM, sino qué se hace con estos. Pero no nos conformamos con indagar únicamente sobre qué se les pide a los estudiantes que hagan con los textos académicos —reproducir, inferir, comentar, criticar, valorar su calidad, identificar ideologías— sino qué es lo que realmente los alumnos hacen con ellos: comentarlos a veces en sus conversaciones, servirse de ellos para localizar, seleccionar y divulgar información, utilizarlos para abordar sus problemas de investigación, emplearlos para formular sus hipótesis a partir de lo que leen.

Por su parte, a través de la lectura en Internet los estudiantes obtienen información que encuentran útil para resolver diversos problemas de la vida cotidiana y para comunicarse (instrumento de socialización). En este sentido se trata de una lectura más práctica, de orden más pragmático, más ordinaria. Por ejemplo, el correo electrónico entre los estudiantes de la UAM se emplea primordialmente con fines académicos: para enterarse de suspensiones de clase, aplazamientos, envío de tareas y de textos a los profesores para su revisión, intercambio de textos con sus compañeros, integración de trabajos académicos. Para comunicarse con sus amigos, los jóvenes se sirven del chat por messenger. Por otra parte, los estudiantes no buscan más información en bibliotecas; éstas han sido sustituidas por la red. Se trata de la lectura de textos instrumentales, de herramientas de socialización.

En contraparte, con la lectura de literatura se enfatiza el placer estético y la lectura hermenéutica o interpretativa. Ésta contribuye a desarrollar nuevas maneras de percibir el mundo y genera la creatividad. La literatura acerca a los estudiantes a otras formas de vivir, los ayuda a entender su realidad. La lectura de este tipo de textos favorece la interculturalidad, permite establecer mejores relaciones con otras personas, los ayuda a socializar lo que piensan. Es decir, mientras que los textos académicos, los textos científicos, proporcionan información, la literatura transmite emociones.

Retomemos el caso de Guillermo para saber qué es lo que los estudiantes hacen con los diversos tipos de textos. Los textos académicos que Guillermo leyó en los primeros módulos le sirvieron como cultura general. La lectura de ensayos “es como una embarradita de algún tema cuando quiero saber algo, por ejemplo, ahorita estamos haciendo un proyecto sobre juegos didácticos en Internet y busqué información en Internet. Cuando no sé nada de un tema prefiero leer un ensayo y ya después tal vez un libro”. Si quiere saber algo lo busca en Internet. “Cualquier duda o cosa que me intrigue empiezo a investigar e investigar en Internet”. Los periódicos los lee para “estar enterado de lo que me interesa”. Entra a un foro para bajar discos completos y para saber cómo mejorar los *gadgets* a los que es muy aficionado, “ver qué le puedes meter al iPod, al iPhone, a tu computadora, todo lo que son *gadgets* me gusta mucho.” Guillermo nos dice que “hay de

todo, desde cosas literarias, música, discos completos, también hay pornografía, ya cada quien elige lo que ve”. El correo electrónico lo ha utilizado para buscar trabajo. El chat por *messenger* lo emplea para platicar con amigos y con su novia. Cuando iba en la preparatoria lo usaba para organizar con sus compañeros lo que planeaban hacer al día siguiente. A los blogs entra para buscar el artículo de algún autor que necesita. En cuanto a su uso de las redes sociales, a hi5 se metió por ocio, ahí encontró compañeros del kínder con los que ha podido contactar. “Facebook es más como una comunidad, puedes jugar en línea, puedes chatear con tus contactos, hay más aplicaciones. Tú puedes ser fan de... desde Homero Simpson hasta el Papa, y empiezas a buscar información de ellos”.

Para Héctor, la lectura de textos en la universidad ha influido en su formación profesional e intelectual. Nos explica que su manera de redactar ha cambiado totalmente, ha enriquecido su lenguaje, “utilizo palabras que no utiliza cualquier gente”. Los textos que ha leído en la universidad le han dado vocabulario, ha aprendido a reflexionar “porque leer a un autor, comprenderlo, contextualizarlo es también un proceso”. Lee periódicos para informarse, para saber lo que pasa, porque siempre le ha gustado saber qué hay en otros países. Internet lo utiliza para saber si se cancela una clase, hacer tareas, bajar videos o música. A la página web de Gandhi entra para saber qué libros hay. Wikipedia lo ha utilizado especialmente para su trabajo en el Canal 22, donde le pedían hacer trivias para programas.

Por lo que respecta a Carmen, la lectura de textos académicos le ha servido para conocer las teorías de la comunicación, para entender procesos de los que antes no tenía referencia: a partir de las lecturas ha adquirido conceptos que le han servido para explicarlos, mientras que la lectura del periódico le ha proporcionado los referentes empíricos de estas teorías. Por otra parte, la lectura de novelas ha sido útil para que Carmen conozca sus antecedentes y poder analizar las situaciones actuales “porque los hechos siguen repitiéndose y no hay que olvidar nuestra memoria histórica”. La lectura de páginas web le ha permitido conocer sus antecedentes y poder analizar las situaciones actuales. A través del correo electrónico se comunica con sus profesores y con sus compañeros de equipo. Envía una solicitud a un profesor

con el que quiere entrevistarse o le envía trabajos para que se los revise, para que le haga correcciones. O entre los compañeros, “lamentablemente así se estila ya, ‘esta es mi parte, esta es tu parte’, alguien lo junta y le da la redacción, porque es difícil que si es un equipo de cuatro hagamos todos todo, dividimos el trabajo”. Una sola vez ha chateado, por razones de trabajo se comunicó con una persona: “para ponernos de acuerdo en si me podía hacer ella una solicitud, lo hice por *messenger*”.

Por su parte, con su novio anterior Paola compartía gustos, por ejemplo en autores, y platicaban de libros, tenían cierta conexión por los libros, “de repente frases que nos gustaban las compartíamos y a veces tratábamos de decirnos algo con esa frase”. Olivia comenta con su novio algunas de sus lecturas académicas, “el hecho de que yo estudie comunicación y haya visto temas de hermenéutica profunda o haya leído a Thompson es algo de lo que hemos platicado mucho”. Carmen platica sobre las novelas que lee en su entorno familiar, con sus hijos, con su esposo, con sus cuñados, con sus amigos. Ingrid nos dice que después de leer “El perseguidor” de Julio Cortázar, ha estado escuchando “jazz, jazz y más jazz”. *Memorias de una geisha* la llevó a investigar, a preguntarle a una amiga coreana sobre los kimonos, si se habían conservado ciertas tradiciones en su país o en China.

En el caso de Mauricio, los textos que ha leído en la UAM le han servido para hacer algunas cosas en radio, a la hora de construir el mensaje, para fijarse en cómo lo va a tomar el receptor, qué le quiere decir, de qué manera decírselo. Lo que ha leído en el periódico le ha sido útil para su tesis sobre fotoperiodismo. Para estar bien informado, antes lo hacía a través de la televisión en la mañana, ahora es por el periódico. A partir de las notas que ha leído en revistas ha tenido tema de conversación con sus amigos. Lee una página web en específico para revisar las noticias que tiene esa página, para ver qué eventos o qué *tocadas* va a haber. Últimamente ha necesitado hacer entrevistas para la tesis y a través del correo electrónico ha escrito a agencias de periódicos, a fotógrafos. Se ha escrito también con asociaciones, invitó a sus miembros algunos eventos y ellos lo invitaron a otros. Con gente que ha conocido en seminarios se ha escrito para conversar, “me platican su vida y yo les cuento un poco también la mía; es nuevo, y se me hace

padre”. Con el compañero con el que está haciendo su investigación chatea por *messenger*; también platica con amigos.

Conclusiones preliminares

En la larga historia de la cultura escrita estamos en una etapa de transición en la que conviven la lectura en papel y la lectura electrónica. En nuestra investigación esta convivencia está presente en estudiantes que pasan de una a otra, además de universitarios en los que puede primar una u otra. No estamos frente a un tipo único de estudiante-lector en la UAM.

Frente al discurso del déficit, entre los estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la UAM encontramos prácticas de lectura y escritura abundantes. Los estudiantes leen textos académicos, periódicos digitales, páginas web, novelas, cuentos, leen y escriben correos electrónicos, chatean.

En relación a qué es lo que lleva a que los estudiantes incorporen o no la lectura dentro de sus prácticas, prefieran un tipo de lectura sobre otra y la ejerzan en determinadas circunstancias, de acuerdo con nuestros datos consideramos conveniente destacar el hecho de que estas prácticas están íntimamente asociadas a las disposiciones (inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar de una determinada manera, que son interiorizadas e incorporadas, casi siempre de manera inconsciente, por cada individuo dependiendo de las condiciones objetivas de su existencia y de su trayectoria social) que portan nuestros entrevistados.

En el caso de los alumnos de la UAM la lectura de impresos es producto de haber vivido en contextos en los que este tipo de lectura haya tenido una fuerte presencia —padres, hermanos o abuelos lectores, instituciones educativas que hayan fomentado la práctica de la lectura, existencia de libros y revistas en su entorno familiar— de tal manera que estas situaciones hayan jugado en la formación de un hábito (sistemas de disposiciones perdurables y transferibles) que implique una visión que considere la lectura de textos impresos como una práctica gratificante en la que vale la pena enfrascarse por el placer que proporciona.

Por ser nativos tecnológicos los jóvenes universitarios disponen de las habilidades para manejarse sin ningún problema en la computadora y para navegar en Internet con facilidad y comodidad. El hecho de que hayan convivido con las TIC desde la secundaria o los primeros años de su educación media superior les otorga una familiaridad con éstas que implica la incorporación de las tecnologías digitales en su vida cotidiana, dado que se han educado o socializado en entornos donde lo electrónico se comporta como segunda naturaleza.

Por otra parte, la lectura digital está asociada en nuestra población a la lectura instrumental dado que los estudiantes se sirven de ésta con fines pragmáticos, y la lectura en papel se vincula a la lectura con propósitos lúdicos o estéticos en la que los universitarios conceden primacía a la forma sobre la función.

Entre los estudiantes se perfilan dos maneras de leer: la lectura en Internet, que resulta fragmentada, parcial, simultánea, rápida, estrechamente vinculada a la hipertextualidad de este tipo de lectura, y la lectura de impresos, que es una lectura continua, lineal, secuencial, lenta, que implica concentración e implicación imaginativa. Cada una de estas se vincula a las variaciones de las disposiciones culturales de los entrevistados, a los campos a los que pertenezcan las lecturas y a las características que los estudiantes de Comunicación Social de la UAM conceden a cada una de las modalidades de lectura. Mientras que en el caso de la lectura electrónica se resalta su flexibilidad, su rapidez, la velocidad con la que puede proporcionar información, su omnipresencia, poder saltar de un tipo de fuente a otra, la factibilidad de compartir información, de la lectura de impresos se desprende una visión nostálgica que se asocia a un tiempo más tranquilo, a un estilo de vida más pausado que permita detenerse a reflexionar y hasta a soñar.

Las estrategias y usos de la lectura de textos académicos por parte de nuestros entrevistados están íntimamente relacionados con las prescripciones de las maneras de leer y escribir en la carrera de Comunicación Social en la UAM (campo escolar). Sin embargo, el hecho de que en la UAM, como en la mayoría de las instituciones educativas, las convenciones del discurso académico no se transparenten sino que permanezcan ocultas o sean sometidas a negociaciones (controles de los textos que se leen, imposición de sentidos en términos de violen-

cia simbólica), hace que el rol del alumno como lector sea más de reproductor o consumidor que de productor. Éstos se limitan a copiar, a citar, se van acostumbrando a la dificultad de elaborar sus propios textos, evaden el riesgo de emitir opiniones que cuestionen lo que dicen los autores, se dejan llevar por el miedo a romper con el imperativo de repetir lo que dicen los que saben, los reconocidos.

La mayoría de los estudiantes de la UAM entrevistados señalan que su estancia en la universidad ha sido la etapa en la que más han leído. Este hecho está asociado a que la lectura sigue siendo el instrumento privilegiado de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, ser universitario implica leer y escribir de una manera académica que se asocia con una forma particular de construir y asumir el aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes pueden sentirse cómodos o incómodos en relación a esta forma de leer y escribir. Esta cercanía o distancia está fundamentalmente relacionada con el capital cultural heredado de su familia (socialización primaria) y con el capital cultural que hayan adquirido a lo largo de su trayectoria educativa (socialización secundaria).

Frente a esta literacidad académica existen formas alternativas de lectura y escritura. Encontramos que nuestros entrevistados de la UAM también leen y escriben lo que no les permite la literacidad académica. Se trata de la construcción de textos en los que plasman sus ideas, inquietudes, sentimientos, emociones, necesidades, aspiraciones y proyectos, frente a la producción de textos académicos a partir de lo que dicen los propios académicos. A pesar de que estas prácticas están respaldadas por la autoridad de las instituciones educativas, son formas de conocimiento legitimado, constituyen procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados que los revisten de mayor reconocimiento y prestigio, el segundo tipo de prácticas no sólo existe sino que algunas veces son preferidos por los estudiantes, quienes les dedican una cantidad de tiempo considerable y son favorecidas porque implican una sensación de libertad que es altamente valorada y abren nuevas formas de sociabilidad.

Vale la pena reflexionar en el hecho de que como contraparte de la literacidad académica, la literacidad vernácula como herramienta alternativa de enseñanza-aprendizaje que permita a los estudiantes entender mejor los temas que se discuten en las aulas, aclaren sus

dudas y rindan mejor, ha sido desperdiciada. Como maestros de las instituciones de educación superior deberíamos enfatizar el carácter interactivo de las TIC y utilizarlas como espacios interactivos. Consideramos indispensable aprovechar los soportes multimodales de la lectura —impresos y digitales—, hacer que éstos converjan en lugar de enfatizar su dicotomía. Por lo contrario, si reducimos la lectura en la universidad a la de textos impresos, o a la de cierto tipo de textos, estamos nulificando la universalidad del verbo leer, negándoles a los jóvenes la oportunidad de integrar el conocimiento que viene de fuera de la escuela y anulando su necesidad de un conocimiento global para la comprensión del mundo actual.

Es indispensable que la lectura en la universidad sea vista como capital social a disposición de los estudiantes que puede acrecentarse a fin de que se convierta en un conjunto de recursos movilizados (información, maneras de pensar, de expresarse, de escribir) a través de una red de relaciones más o menos extensa y más o menos movilizable, que al procurar una ventaja competitiva posibilite rendimientos más elevados de las inversiones y estrategias educativas.

A su vez, la lectura también debería poder constituirse como capital simbólico (relaciones de significado) que a través del conocimiento y el reconocimiento suponga la confianza y la creencia en su valor por sujetos que estén dispuestos a otorgarle crédito frente al desconocimiento, falta de credibilidad o de legitimidad de la propia lectura y de sus efectos.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, Jean Claude (ed.) (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Presses Universitaires de France, París.

BOURDIEU, Pierre (1991), *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.

BOURDIEU, Pierre, y Roger Chartier (2003), “La lecture: une pratique culturelle. Debat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier”, en *Pratiques de la lecture*, Payot & Rivages, París.

Literacidad: prácticas de lectura de impresos y electrónica...

- CASSANY, Daniel (2006), *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Anagrama, Barcelona.
- DE CERTEAU, Michel (2000), *La invención de lo cotidiano. Vol. I. Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México.
- FERREIRO, Emilia (2006), *Acerca de rupturas o continuidades en la lectura*, Conaculta, México.
- GALINDO Cáceres, Jesús (2006), *Cibercultura. Un mundo emergente y una nueva mirada*, Conaculta-Instituto Mexiquense de Cultura, México.
- GOULEMOT, Jean Marie (2003), “De la lecture comme production de sens”, en *Pratiques de la lecture*, Payot & Rivages, París.
- JODELET, Denise (1984), “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en Serge Moscovici, *La psicología social*, Paidós, vol. II, pp. 470-494.
- LAHIRE, Bernard (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, París.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2008), “El cambio en la percepción de los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades”, en Roxana Morduchowicz (coord.), *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*, Gedisa, Barcelona, pp. 25-45.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (2010), *El capital cultural de los jóvenes*, Fondo de Cultura Económica, México.
- PALFREY, John, y Urs Gasser (2008), *Born digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*, Basic Books, Nueva York.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

RAMÍREZ Leyva, Elsa Margarita (2006), “La representación y las prácticas de lectura”, en Elsa Margarita Ramírez Leyva (comp.), *Las prácticas sociales de la lectura*, UNAM, México, pp. 31-43.

VASILACHIS de Gialdino, Irene (2007), “La investigación cualitativa”, en Irene Vasilachis de Gialdano (coord.), **Estrategias de investigación cualitativa**, Gedisa, Buenos Aires, pp. 23-105.

Lecturas, escrituras y medios de comunicación

ROXANA MORDUCHOWICZ
Universidad de Buenos Aires
Ministerio de Educación, Argentina.

En 2006, Argentina realizó la *Primera Encuesta Nacional de Consumos Culturales entre Adolescentes de 11 a 17 años*. La idea era poner de relieve la relación que establecen los jóvenes argentinos con las diferentes industrias culturales: televisión, diarios, revistas, radio, música, cine, teatro, video, DVD, libros e Internet. Una de las conclusiones más importantes que arrojó esta investigación se refiere al estrecho vínculo que existe entre los libros y los medios de comunicación en la vida de los jóvenes.

La primera relación es la que los adolescentes establecen entre los libros y los filmes. El género de libros que los jóvenes dicen disfrutar más, coincide con el tipo de películas que eligen para ver en cine o en televisión: en ambos casos, prefieren el terror y la ciencia ficción. Como para reforzar aún más esta convergencia gráfico-audiovisual, los adolescentes señalaron a *Harry Potter* y a *Narnia* como “los mejores libros” y “los mejores filmes” que habían leído y visto en ese año. En suma, los chicos eligen libros cuyas historias han visto antes en cine o en televisión.

La misma encuesta mostró una segunda integración, en este caso entre la lectura e Internet. El estudio reflejó que los jóvenes utilizan

la computadora sobre todo para chatear, hacer la tarea, visitar sitios web, buscar información y estudiar. Todos estos usos requieren, además de las competencias informáticas, de la lectura.

Efectivamente, en el mundo actual no es posible hablar de lectura y escritura en singular. Hay múltiples lecturas y múltiples escrituras que no sólo incluyen al libro, sino también a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías.

Con frecuencia, docentes, padres y adultos en general suelen referirse a los bajos índices de lectura de los jóvenes. La pregunta, quizás, debería ser diferente: *¿los jóvenes leen menos o están leyendo otros textos, de otra manera y con objetivos distintos?*

Hoy en día, parece claro, no existe un solo modo de leer entre los jóvenes. “Es imposible analizar la lectura —dice Néstor García Canclini (2006)— sin explorar cómo convive la cultura letrada, la oral y la audiovisual. La convergencia digital ha instaurado una integración multimedia. Y los hábitos actuales de los lectores-espectadores-internautas no permiten concebir como islas separadas los textos, las imágenes y su digitalización.”

En la actualidad utilizamos la lectura no sólo en los libros, sino en diarios, revistas y pantallas. La convergencia con la lectura no es sólo digital, sino también mediática. Leemos el periódico para conocer cómo jugará nuestro equipo de fútbol preferido; leemos revistas para saber más de la obra de teatro que nos interesa; leemos el subtítulo de las películas que vemos en el cine o en la televisión; leemos páginas en la red para buscar información de un cantante que nos gusta, y correos electrónicos con mensajes de trabajo o de amigos.

Otro aspecto, no menos importante, define la integración que existe para los jóvenes de hoy entre libros, medios de comunicación e Internet. Las investigaciones sobre adolescentes en todo el mundo han llegado a una conclusión común: los jóvenes de hoy son la *generación multimedia* no sólo por la oferta de bienes culturales de que disponen, sino fundamentalmente por su uso en simultáneo. Mientras ven televisión, los adolescentes hacen la tarea, escuchan música, hablan por teléfono y navegan en Internet. Sólo 20% de los jóvenes usa un medio de comunicación a la vez. Efectivamente, los medios no compiten ni se desplazan en la vida de los chicos. Se suman, se integran y superponen.

La distinción entre medios nuevos y tradicionales no tiene sentido para los adolescentes de hoy. Esta diferenciación suele asociarse con la necesidad de nuevos aprendizajes y usos que irrumpen en la cotidianidad de las personas.

Nada de ello, sin embargo, se observa entre los jóvenes que ya nacieron en este entorno mediático. Los adolescentes de hoy aprendieron a usar al mismo tiempo un libro, un control remoto, un teléfono celular y una computadora. Y sus conversaciones sobre el artículo de una revista, una emisión de radio, un programa televisivo o una película, se alternan con las charlas sobre el último videojuego o los secretos del *messenger*. Las páginas de un libro o de un diario, las pantallas de televisión, de cine, de computadora y del celular, todas ellas, forman parte de sus vidas desde que nacieron.

La dimensión multimedia, entonces, define a las nuevas generaciones, que no leen menos, pero lo hacen de una manera diferente a como lo hacía la generación anterior.

Las pantallas y la palabra impresa

Uno de los ejemplos más interesantes de este uso integrado y en simultáneo que hacen los jóvenes de los medios de comunicación e Internet, es la combinación que tiene lugar entre las pantallas y la palabra impresa.

Con frecuencia suele hablarse de la incompatibilidad entre los medios audiovisuales y los gráficos. La creencia más común es aquella que sostiene que “ver televisión perjudica la lectura”.

Los adolescentes de hoy nos permiten refutar este tradicional preconcepto de que las pantallas —de televisión, cine o Internet— conspiran contra la lectura. La interacción entre medios que experimentan los jóvenes hoy es la mejor respuesta frente a este estereotipo.

En la vida de los adolescentes, como dijimos, los medios de comunicación no se desplazan: se complementan. No hay antinomias entre medios porque la utilización de un medio no excluye la utilización de otro: se suman.

Por esta complementariedad precisamente, el tiempo que pasan los adolescentes con Internet no reemplaza al que le destinan a los

medios de comunicación tradicionales. Así, mientras que un adolescente argentino pasa 6 horas diarias con los medios, la cifra aumenta a 7 horas 30 minutos para los jóvenes que tienen computadora en su casa. Internet, por lo tanto, no desplaza: suma.

Una de las polémicas más fuertemente instaladas en la sociedad respecto de la sustitución entre medios se refiere a la relación entre la televisión y la lectura. La idea más tradicional es que la pantalla de TV desplaza a los libros. Una teoría que no parece verificarse en la realidad: las horas de televisión no inciden sobre la lectura de libros.

La encuesta argentina de que hablamos y otras similares realizadas en Francia y Reino Unido (Pasquier, 2003), encontraron que los mayores usuarios de televisión (aquellos que ven entre 4 y 6 horas por día) leen la misma cantidad de libros que quienes ven sólo una hora diaria de TV. Mirar menos horas de televisión por día no significa leer más. Del mismo modo, aun los lectores más asiduos de libros no abandonan el consumo televisivo.

Diversos estudios internacionales (Livingstone, 2003) muestran que la televisión puede incidir negativamente sobre la lectura de historietas, pero no sobre los libros. La TV tiende a desplazar a los medios que cumplen similares funciones que ella (el cine, las historietas).

Además, y no menos importante, la televisión puede estimular la lectura de libros, sobre todo de aquellos que se transforman en películas o se exhiben en la TV. También puede promover la lectura de los libros que reciben más publicidad en televisión y de aquellos cuyos autores son entrevistados en la pantalla.

Muchos adolescentes que no leen o leen muy pocos libros (que no sean aquellos que pide la escuela) leyeron obras que vieron previamente en el cine o en la televisión. Tal es el caso de *Romeo y Julieta* y *El Señor de los Anillos*. Esto explica también por qué los libros elegidos por los chicos argentinos (*Narnia* y *Harry Potter*) coinciden con las películas que más disfrutaron.

Estudios franceses han demostrado que la televisión y el cine tienen un efecto acumulativo en relación a la lectura (Detrez, 2003). Los chicos que leen poco ven también muy poca televisión, escuchan poca música y usan poco la computadora. Las investigaciones sostienen que este efecto acumulativo hace que los chicos que usan muy poco un bien cultural también utilicen muy poco los restantes.

Algo similar sucede entre la computadora y los libros. Los mayores usuarios de computadora leen la misma cantidad de libros que quienes la utilizan con una frecuencia e intensidad menor. Usar menos horas por día la computadora no significa leer más libros.

La mayoría de los adolescentes usa la PC para chatear, buscar información y hacer la tarea. Es evidente que en los tres usos, la lectura y la escritura son acciones e insumos indispensables. Antes que disminuir las o perjudicarlas, la computadora parece promoverlas y potenciarlas.

De hecho, los jóvenes que usan la PC para estas funciones (buscar información y hacer la tarea) son también mayores lectores de libros: 90% de los jóvenes que no leen libros usan la PC principalmente para jugar.

En virtud de ello, resulta más importante el tipo de uso que hacen los adolescentes de la computadora antes que las horas que pasan con ella. La utilización diversificada de la computadora (que no incluye el juego) está asociada a la lectura, más allá de la cantidad de horas de uso.

En suma, como dijimos, los medios de comunicación —gráficos, audiovisuales e informáticos— no se desplazan ni sustituyen en la vida de los adolescentes. Más aún, las pantallas pueden promover y estimular la lectura.

Los libros y los medios, por lo tanto y contra lo que muchos aún creen, no son incompatibles ni excluyentes. El libro sigue siendo clave pues nos abre a la primera alfabetización, la que posibilita el acceso no sólo a la cultura escrita sino a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo de la informática y lo audiovisual.

El desafío hoy es que los jóvenes aprendan a leer libros como punto de partida para otras lecturas y alfabetizaciones. La idea es que los jóvenes no sólo sepan leer libros, sino también programas de televisión, periódicos, revistas, videoclips e hipertextos informáticos.

Porque vivir en una sociedad multicultural no significa sólo convivir con diferentes etnias, religiones y tradiciones: vivir en una sociedad multicultural significa aprender y compartir diferentes lenguajes: los de la cultura oral, la escrita, la audiovisual y la hipertextual.

El joven de hoy, que lee de una manera diferente, que pertenece a una generación multimedia y utiliza los bienes culturales en simultáneo, necesita formarse en la lectura de la enorme variedad de textos y discursos que se le presentan cotidianamente.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

Porque en todos ellos se producen decisiones fundamentales, que definen su vida y lo afectan todos los días, en los planos laboral, familiar, político, económico y cultural.

Los jóvenes y el libro

El papel de la lectura más allá del papel

JUAN DOMINGO ARGÜELLES
Universidad Iberoamericana

Para Elsa Margarita Ramírez Leyva

Dilemas de la lectura, disyuntivas de la vida

Leer es tan sólo una posibilidad, entre muchas otras, de conseguir el gozo. Y leer libros es una experiencia aún más específica y, de algún modo, restringida, porque la lectura de libros puede llegar a ser excluyente de otro tipo de placeres.

En cuestión de placeres y necesidades, hay quienes, al margen de la cultura libresca, “alientan otro amor y lo viven de una manera absolutamente exclusiva”, como atinadamente sostiene Daniel Pennac en *Como una novela*.

En sus *Crónicas de la ultramodernidad*, José Antonio Marina nos recuerda algo que escribió Gracián: “De nada vale que el entendimiento se adelante, si el corazón se queda”, lo cual le da oportunidad a Marina para la siguiente reflexión: “La idea de inteligencia que nuestra cultura está manejando desde hace siglos nos está pasando la factura. Pensar que resolver ecuaciones diferentes es una demostración más clara de inteligencia que organizar una familia feliz es una insensatez, y además una insensatez peligrosa”.

Para el caso que nos ocupa, el de los libros y la lectura, siguiendo la reflexión de Marina añadiría que leer muchos libros y convertirnos en eruditos y aun en bibliotecas ambulantes, pero sin que ello se refleje en humanidad, humildad, comprensión, tolerancia, respeto hacia los demás y armonía con el medio, no nos confiere ninguna ventaja sobre los que no leen y, por el contrario, puede constituir una insensatez más dentro del gran catálogo de nuestras insensateces. Lo peor es que, en este caso, tal insensatez sería generada por nuestro pobre concepto de cultura, que con frecuencia consideramos infalible e inatacable.

Los *muy leídos* pueden ser también, y con frecuencia, muy pedantes y muy despectivos; por lo mismo, muy brutos, pero con una agravante escandalosa: todos los libros que han leído no les han servido en absoluto para hacerse más humanos, sino más ajenos a la humanidad, pues mientras más anatematicemos y animalicemos a los que no leen, no nos apartamos más de la manada —como, cándidamente, suponemos—, sino de la sensibilidad y de la inteligencia.

Pongo un ejemplo específico: cierto lector, de Aguascalientes, me envía un correo electrónico y me refiere que, en el condominio donde habita, padece a un vecino egoísta, pendenciero, malhablado, agresivo y ofensivo en muchos sentidos, pero asiduo lector de grandes autores. Conoce a Pessoa y a Joyce. Ha leído a Homero y a Dante. No le son ajenos ni Platón ni Sartre, y desgrana continuamente citas y referencias de Walter Benjamin, George Steiner, Francis Bacon, Theodor W. Adorno, Jacques Derrida y Jürgen Habermas. ¿De qué le ha servido leer? La fácil ironía nos dice que Habermas no le ha enseñado a ver más y que Adorno tan sólo le ha servido de adorno.

¿En qué se nota que este cultivado patán sea mejor persona, comparado con los patanes que no leen? No podemos afirmar que sea más inteligente, porque la inteligencia no le sirve para comprender y distinguir mejor. No podemos decir tampoco que, gracias a los libros, haya conseguido refinar su espíritu, pues un espíritu refinado no se permitiría —encaramado en el pedestal de la arrogancia letrada— el desprecio y la ofensa a los que juzga inferiores por no haber leído lo mismo que él.

¿En qué se nota la mejoría de este lector irascible y presuntuoso? No se nota, y no se puede notar porque el asunto de la mejoría huma-

na no tiene que ver únicamente con la acumulación de libros y letra impresa, sino con la forma inteligente en la que integramos la información y el conocimiento en nuestras vidas. La lectura de libros, por sí misma, no puede garantizarnos una mejor ciudadanía; lo que es más, nunca nos lo garantiza. Y, pese a todo, bajo una lógica culturalista, el patán analfabeto tiene al menos, en su ignorancia, una ligera disculpa que no podemos conceder fácilmente al patán cultivado.

Harold Bloom ya lo había dicho, de modo extraordinario, y José Antonio Marina lo reitera: “Acierta Harold Bloom cuando en *El canon occidental* se encrespa contra los que creen que la buena literatura mejora a alguien. Ni la buena poesía ni la buena matemática hacen mejor a la humanidad”. La ética, desgraciadamente, no siempre acompaña a la estética. En los centros escolares, podemos sacar las más altas calificaciones en Civismo y ser, al mismo tiempo, personas sin asomo de civilidad.

Al entrar a este sendero, todas las cosas se vuelven más difíciles de comunicar y entender, porque hacen acto de aparición no sólo las dudas, sino también (¡y con qué frecuencia!) los dogmas, las creencias, las ideas recibidas y nunca examinadas, los fundamentalismos con ropaje democrático y, por supuesto, los prejuicios y las certidumbres morales.

He ahí que no faltan los que aseguran que es mejor un criminal culto que uno inculto; un asesino refinado que uno extremadamente bruto. Y este es el preciso punto en el que los desacuerdos llevan incluso al ejercicio de la gritería, el manotazo en la mesa, la descalificación y el insulto, porque a todo el mundo le parece que es bonito tener la razón; o dicho de otro modo: casi todo el mundo cree que estar equivocado es algo horrible y humillante, y por ello todos nos esforzamos en ganar una discusión, echando mano de cualquier tipo de argumento que esté a nuestro alcance, aun si en nuestro fuero interno no estamos del todo convencidos de lo que afirmamos con obstinación.

Dice Bloom: “Leer a fondo el canon no nos hará mejores o peores personas, ciudadanos más útiles 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, esa soledad que, en su forma última, no es sino la confrontación con nuestra propia mortalidad”. En otras palabras, y

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

con un ejemplo preciso, “Shakespeare no nos hará mejores, tampoco nos hará peores, pero puede que nos enseñe a oírnos cuando hablamos con nosotros mismos. De manera consiguiente, puede que nos enseñe a aceptar el cambio, en nosotros y en los demás”.

Para un optimista escéptico, leer libros puede notarse, pero por lo general el que lo nota es el mismo que lee, y sólo lo puede notar respecto de su propia intimidad. Ello puede ser para bien o para mal: para sentirse integrado a la humanidad o para saberse disgregado del mundo. Otra vez, cito a Pennac: “La lectura, ¿acto de comunicación? ¡Otra graciosa broma de los comentaristas! Lo que leemos, lo llamamos. Las más de las veces conservamos el placer del libro leído en el secreto de nuestra celosía”.

Por todo ello, tenemos derecho a desconfiar de los que todo el tiempo están parlotando sobre lo leído, tratando de *apantallar* al respetable con el cada vez más ubicuo jueguito de las opiniones sabias.

Vivir fuera de la página, leer al margen de los libros

El asunto de la lectura es algo que nos interesa a algunos desde diversas perspectivas y no hay una sola vía exclusiva y excluyente para decir algo sobre el tema. A mi juicio, lo peor que puede haber en este ámbito es el dogma y el fundamentalismo, que también los hay: cultos disfrazados de entendimiento, cuando en realidad son tenacidades irracionales que no osan decir su nombre: son los “fundamentalismos democráticos” a los que se refiere tan atinadamente Juan Luis Cebrián y que, en el caso de la lectura, tienen que ver con el imperativo de leer y la utilización de determinados métodos, técnicas y adiestramientos.

El concepto de lectura ha cambiado radicalmente y tenemos que ser abiertos a esta circunstancia. Leer ya no es sólo asunto de leer libros en soporte tradicional. Hay tantas lecturas como medios y soportes, y hay tantas formas de leer como lectores existen. Los lectores de hoy, sobre todo los adolescentes y jóvenes del chat, el blog, el iPod, Twitter, etcétera, se parecen tanto a los lectores de los siglos XIX y XX como se podrían parecer un automóvil Ford T 1908 (que, para arrancarlo, había que *darle cran* con manivela) y un Ferrari reciente, aerodinámico y computarizado.

Los lectores y las lecturas han cambiado. Y esto ni es malo ni es bueno. Es sólo un hecho real. Si los dinosaurios desaparecieron es porque ya no podían vivir más. Entonces, no lo lamentamos: las especies se transforman, se adaptan o se extinguen. Es una ley natural. La nueva especie de lector está adaptada a su medio y a su condición, y esto no quiere decir que sea inferior a la especie de lector desaparecida o en vías de extinción, porque en tal caso tendríamos que concluir que el Ford 1908 era mejor que el Ferrari F430 y que el *Megalosaurus* era mejor que el cocodrilo. Si alguien pensara así, ¿podría realmente explicar en qué eran mejores? Lo cierto es que el Ford 1908 está en los museos y el nuevo Ferrari en las calles y autopistas, y que del *Megalosaurus* sólo quedan sus huesos en los museos de historia natural, mientras que el cocodrilo sigue feliz de la vida en los ríos y pantanos.

Sólo hay una realidad: la que vivimos todos los días, y lo demás es información que sólo es útil y relevante si sabemos cómo usarla para transformarla en conocimiento que nos ayude a vivir mejor y, quizá, a ser un poco menos aburridos, más satisfechos. Montaigne dijo: “Podemos lamentar no vivir tiempos mejores, pero no podemos huir del presente”.

Así como en la historia natural hubo un periodo donde los mamíferos coexistieron con los grandes reptiles que habían sobrevivido a los cambios climatológicos, sí, también hoy coexistimos los *lectodinosaurios* con los nuevos lectores del mundo electrónico. Y no sólo esto: para no perecer, las viejas especies deben adaptarse, transformarse y adecuarse al medio: muchos de nosotros ya somos lectores híbridos —del libro tradicional y de la computadora— porque sabemos que lo importantes no es el soporte sino lo que soporta; no el libro como objeto, sino su contenido.

Como dicen los sabios japoneses: si algo desaparece es porque a cambio surge algo mejor. Esta anécdota, que me encanta, la refiere el bibliotecario, ensayista e investigador francés Michel Melot, quien fuera presidente del Consejo Superior de Bibliotecas de Francia entre 1993 y 1996, así como director de la famosa Biblioteca Pública de Información del Centro Georges Pompidou, en París. Explica:

Al discutir de la muerte del libro con historiadores japoneses, tuve la sorpresa de verlos sonreír, y, cuando les pre-

gunté si este miedo también se manifestaba entre ellos, me contestaron que esa era una curiosidad occidental. El libro, para ellos, no tenía ningún carácter obligatorio, y si algún día acabara por desaparecer, eso sería porque se habría descubierto algo mejor.

En un exceso de “irracionalismo inteligente” distorsionamos el concepto de lectura atribuyéndole valores positivos sólo si está vinculado al libro tradicional —o sea, un papel escaneado en la pantalla. Nulificamos la universalidad del verbo leer si sólo aplicamos su acción a este tipo de bibliografía canónica. Bajo este falso criterio, todo lo que no sea libro es basura.

Sin embargo, nadie que aplique la racionalidad inteligente hace abuso de la terminología cuando llama libro al texto digital y al documento electrónico. Lo importante de una botella es su contenido, no la botella o, para decirlo más claramente, si el contenido de una botella no es algo útil o grato, lo único que nos queda es una botella vacía. Lo mismo ocurre con el libro, ya sea en papel o en otro soporte. Si bien los códex y los rollos, los pergaminos y las tablillas sumerias no eran exactamente libros, cumplían la misma función de los libros: transmitir el pensamiento y la emoción. El medio no es el fin; es sólo un instrumento.

Así como, a lo largo de los años y con el descubrimiento de nuevas tecnologías, el objeto libro ha cambiado en su forma, aunque no en su esencia, asimismo los lectores y las formas de leer no se han ido modificando hasta dejar atrás las imágenes y los arquetipos de los antiguos lectores y las formas primarias de leer.

Hoy, un lector no es únicamente el que lee libros en papel, o solamente el que frecuenta la bibliografía canónica. El canon no es más canon, o bien, para decirlo con otro fácil juego de palabras, el canon occidental se ha convertido en el canon accidental: lo que cada quien defiende como su presente y su porvenir en la lectura. Para decirlo con Armando Petrucci, una gran cantidad de lectores rechaza el intervencionismo estatal y el autoritarismo cultural, y lee lo que se le pega la gana, sin que esto signifique realmente un peligro para la lectura, pues “hasta que dure la actividad de producir textos a través de la es-

critura (en cualquiera de sus formas), seguirá existiendo la actividad de leerlos, al menos en alguna proporción (sea máxima o mínima) de la población mundial”.

Petrucci nos recuerda lo que alguna vez escribió Hans Magnus Enzensberger y que, con bastante frecuencia, suelen pasar por algo los proselitistas coercitivos del libro: “El lector tiene siempre razón y nadie le puede arrebatarse la libertad de hacer un texto en uso que quiera”, incluidos, entre estos, la reelaboración y el rechazo.

El discurso omnipresente que tiene como ejes únicos al libro en papel y al canon literario ha fracasado en su obstinado proselitismo, más político que educativo y cultural, porque, contra toda evidencia, se ha propuesto ignorar que fuera de los libros también hay lectores. En resumidas cuentas, su fracaso se debe a que ha confundido el fin con el medio; el valor instrumental con el valor final. Lo mismo activistas independientes que promotores institucionales, convencidos de la importancia de la lectura, siguen hoy sin saber que lo fundamental no es el libro sino lo que contienen y suscitan los libros y los textos en general, sean estos en papel o en cualquier otro soporte.

¿Puede cambiar nuestro destino algo que no sea un libro? Puede, ciertamente. ¿Por qué, entonces, insistimos tanto en que lo importante es el libro y no lo que suscita? Porque no hemos comprendido una cosa simplísima que, de no ser por nuestra necesidad, tendría que ser evidente: que lo mejor de una botella de vino es el vino, no la botella, y porque hay algo aún más absurdo en nuestra arrogancia revestida de inteligencia culta: que, como lo dijo Pennac, un libro puede alterar profundamente nuestra conciencia, y sin embargo ello no impedirá que “el mundo siga de mal en peor”, dejándonos, literalmente, sin palabras. En tal caso, el silencio es bueno, por lo menos necesario, “salvo, claro está, para los fabricantes de frases del per cultural”; esos que son capaces de decir que sólo con el libro se es libre. En tal caso, más vale guardar silencio.

Lectura y tecnología desde la perspectiva de las mujeres jóvenes: México y España

ADOLFO RODRÍGUEZ GALLARDO
Dirección General de Bibliotecas
CUIB, UNAM

El presente trabajo pretende analizar qué y cómo utilizan los jóvenes la lectura y la tecnología, primordialmente las mujeres. Para ello nos hemos basado primordialmente en dos publicaciones que pretenden analizar el fenómeno de la lectura desde diversos ángulos. Me refiero a la *Encuesta Nacional de Lectura* elaborada y publicada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes en 2006, fuente que cubre la información sobre México; buena parte de la información de este trabajo está tomada de mi libro *Lectura, tecnologías de la información y género*. Para abordar la lectura en España he utilizado la obra *La Lectura en España: Informe 2008*, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y la Federación de Gremios de Editores de España.

Alfabetización estadística
Lectura y género

Es incuestionable que las mujeres han sido marginadas, en diferentes grados y de diferente forma, a lo largo de la historia de la humanidad. Se les ha privado de las oportunidades de que gozan los varones y se

les ha considerado inferiores y meros instrumentos de reproducción, objetos que deben complacer los deseos y la voluntad de los hombres. Ante esta situación es que las mujeres han tenido que luchar en situaciones desventajosas por sus derechos, logrando en algunas ocasiones que los gobiernos se sensibilicen y trabajen para superar la marginación de la que son objeto, y en otras se han visto apabulladas por una férrea negativa a reconocer sus derechos a la igualdad y a la equidad.¹

El estudio del alfabetismo entre las mujeres es un tema importante, como lo es en general su educación. La escasa posibilidad de asistir a la escuela, sea porque no existe una cobertura total del sistema educativo o debido a los prejuicios familiares y sociales, es la causa de que exista un elevado número de niñas y mujeres analfabetas. Por ello, es necesario que se reflexione sobre las implicaciones que la alfabetización y la educación tienen en la vida de las mujeres.² La falta de educación y en especial el analfabetismo femenino producen una profunda marginación en las mujeres que las obliga a trabajar más horas, recibir salarios más bajos e incluso se les niega la posibilidad de poseer alguna propiedad (Ballara, 1992, 4).

Por otra parte, se ha evidenciado que cuando las mujeres tienen más educación poseen en general una mayor autoestima que las impulsa a ubicarse mejor en la sociedad y a tener una mayor participación en ella.³

Las familias invierten en la educación de los hijos como una forma de asegurar su propio mejoramiento; por tal motivo los padres están más dispuestos a invertir en la educación de los hijos que en la de las hijas, pues se considera que con el matrimonio las mujeres pasan a otra familia y se pierde la inversión; sin embargo, de esas mujeres se espera que cuiden a los familiares de su marido y a los suyos propios, ya que es raro que sean los varones quienes se encarguen del cuidado de los ancianos. Esta es una de las razones de que las mujeres no asistan a la escuela ni se superen personalmente.

1 José Adolfo Rodríguez Gallardo. *Lectura, tecnologías de la información y género*. México : UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2008. p. 3.

2 *Op. cit.*, p. 4.

3 *Op. cit.*, p. 5.

Actualmente en algunos países la diferencia entre lectores de uno y otro género no es significativa, pero esto no siempre ha sido así. Las naciones en las que no existe gran diferencia entre los niveles de alfabetización entre hombres y mujeres son naciones desarrolladas o en vías de desarrollo en las que se han adoptado la educación y la igualdad de géneros como motores de progreso social. Sin embargo, en otras naciones la brecha entre lectores hombres y mujeres es enorme y hace patente con todo dramatismo la exclusión de que son objeto las mujeres.⁴

La diferencia entre géneros puede ser explicada a través de varios agentes entre los que se encuentran la educación, la política, la religión, la sociedad y las tradiciones.⁵

El Instituto de Estadística de la Unesco nos brinda información sobre el alfabetismo, la *Figura 1.10* despliega cuantitativamente el nivel de alfabetismo entre la población mayor de 15 años, tanto por región como por género. Además agrupa la información bajo tres criterios: los países que están en vías de desarrollo, los países desarrollados y los países en transición. Desafortunadamente no indica cuáles fueron las ponderaciones para catalogar a cada país en la categoría en que fue colocado. Una característica más de la tabla es que incluye datos sobre América del Norte y Europa Occidental.⁶

Las cifras de finales del siglo XX indicaban la existencia de 885 millones de adultos analfabetas, es decir, que uno de cada cuatro adultos era analfabeto; dos tercios de ellos eran mujeres, y de no cambiar la tendencia, las cifras se mantendrán hasta 2010 (Unesco, 1997, 26)

4 *Op. cit.*, p. 5.

5 *Op. cit.*, p. 6.

6 *Op. cit.*, p. 21.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

Figura 1.10.
Adultos alfabetizados (de 15 y más años) por género y región 2000 -2004¹

	Porcentaje de adultos alfabetas				Adultos analfabetas	
	%			IPG M/H	Total (millares)	% Mujeres
	Total	Hombres	Mujeres			
El Mundo	82	87	77	0.88	799 147	64
Países en desarrollo	76	83	69	0.83	788 999	64
Países desarrollados	99	99	99	1.00	9 151	62
Países en transición	100	100	99	1.00	998	70
África al Sur del Sahara	62	70	54	0.77	137 000	61
Estados Árabes	62	73	51	0.69	69 298	64
Asia Central	99	100	99	1.00	333	70
Asia del Este y el Pacífico	91	95	88	0.92	134 978	71
Asia del Sur y del Oeste	58	71	45	0.63	402 744	64
América Latina y el Caribe	89	90	88	0.98	39 383	55
América del Norte y Europa Occidental	99	99	99	1.00	6 946	61
Europa Central y Oriental	97	99	96	0.97	8 464	77

Nota: Las figuras no pueden sumar totales debido al redondeo

¹ Los datos de 2000 -2004 se derivan de la tasación del alfabetismo realizada en marzo de 2004 por el Institute for Statistics de la UNESCO [UIS por sus siglas en inglés] que utiliza las figuras nacionales junto con estimaciones propias. Para los países que no reportaron datos sobre el alfabetismo para el periodo de referencia 2000 -2004, se usaron las estimaciones del UIS para 2002.

Véase la introducción al anexo estadístico para más detalles sobre la estimación de los datos.

Fuente: Statistical annex, tabla 2.

Fuente: EFA Global Monitoring Report 2005, p. 129

Tomado de: UNESCO, Institute for Statistics (2006). *Adult literacy (age 15 and over) by gender and region, 2000-2004*.

Disponible en http://www.uis.unesco.org/lev.php?ID=6057_201&ID2=DO_TOPIC [Marzo 31, 2006]

En el cuadro anterior podemos observar cómo los países desarrollados tienen cifras muy similares de alfabetismo entre hombres y mujeres. Así, por ejemplo, no hay diferencia entre los países de Asia Central y Estados Unidos: tienen el mismo porcentaje de alfabetos. En el caso de América Latina, la diferencia es tan sólo de 2%. No obstante, en regiones como África al Sur del Sahara es de 16 puntos porcentuales y de igual forma la diferencia es grande en los Estados Árabes, con una brecha de 22 puntos porcentuales.

En el cuadro relacionado con el alfabetismo entre las personas jóvenes (entre 15 y 24 años de edad) se percibe un ligero incremento del analfabetismo femenino (*Figura 1.11*).

Al limitar el universo de estudio a los jóvenes de 15 a 24 años se puede observar que la distancia entre hombres y mujeres ha disminuido, excepto en los Estados Árabes donde el porcentaje de mujeres analfabetas se mantiene; sin embargo, en todas las demás zonas hay

una disminución del porcentaje de mujeres analfabetas. En algunos casos es más acentuado el cambio y en otros es menor, pero en todos se nota una mejor situación de las mujeres jóvenes.

Pese a la importante disminución que se ha venido presentando, esta no ha sido suficiente, ya que muchos programas de educación destinados a las mujeres tienden a mantener el *statu quo*.

Figura 1.11.
Jóvenes alfabetizados (de 15 a 24 años) por género y región 2000-2004¹

	Porcentaje de jóvenes alfabetas				Jóvenes analfabetas	
	%			IPG	Total (millares)	% Mujeres
	Total	Hombres	Mujeres			
El Mundo	88	91	84	0.92	136 710	63
Países en desarrollo	85	89	81	0.91	136 052	63
Países desarrollados	100	100	100	1.00	354	49
Países en transición	99	99	99	1.00	304	50
África al Sur del Sahara	77	81	72	0.89	31 135	59
Estados Árabes	78	84	72	0.85	12 946	64
Asia Central	98	98	98	1.00	257	50
Asia del Este y el Pacífico	98	98	97	0.99	7 446	58
Asia del Sur y del Oeste	72	82	63	0.77	79 344	65
América Latina y el Caribe	96	95	96	1.01	4 589	46
América del Norte y Europa Occidental	100	100	100	1.00	203	49
Europa Central y Oriental	99	99	98	0.99	790	69

Nota: Las figuras no pueden sumar totales debido al redondeo
¹Véase la nota 1 en la [figura 1.10]
Fuente: Statistical annex, tabla 2.

Fuente: EFA Global Monitoring Report 2005, p. 139

Tomado de: UNESCO, Institute for Statistics (2006). *Youth literacy (15-24) by gender and region, 2000-2004*.

Disponible en http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=6058_2018ID2=DO_TOPIC [Marzo 31, 2006]

A continuación se presenta un cuadro (*Figura 1.2*) con información sobre la tasa de analfabetismo por grupo de edad en los países en desarrollo. Son varios los elementos a observar: el primero, que hay más analfabetas mujeres que hombres; segundo, que a mayor edad se incrementa el porcentaje de analfabetismo, y tercero, América Latina es la que tiene los porcentajes más bajos de analfabetismo en general y de analfabetismo femenino. Posiblemente la disminución más espectacular se encuentra en los países árabes, pues las mujeres de 45 años y más tienen un índice de analfabetismo femenino de 82.1%, pero las jóvenes de 15 a 19 años tienen tan sólo un índice de 26.6%, el cual resulta alto si se compara con América Latina, que tiene tan sólo 4%. Por

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

lo tanto, es posible concluir que los jóvenes de ambos sexos tienen un mayor acceso a la educación y que las mujeres lo están logrando, aunque aún se encuentran rezagadas en relación a los hombres.

Figura 1.2
Tasa de analfabetismo por grupo de edad en los países en desarrollo (%)

	Grupo de edad	Total			Masculino			Femenino		
		1970	1990	2000	1970	1990	2000	1970	1990	2000
PAÍSES EN DESARROLLO	15-19	33.9	19.1	16.1	23.7	13.9	11.8	44.5	24.7	20.6
	20-24	39.8	21.5	17.8	28.2	15.3	13.0	52.1	28.0	22.8
	25-44	52.9	30.9	23.2	39.3	21.6	16.4	67.2	40.6	30.2
	45+	74.4	57.0	45.9	62.2	42.6	32.3	86.4	71.3	59.2
África al Sur del Sahara	15-19	61.8	35.9	26.4	49.9	28.5	20.9	73.5	43.3	31.9
	20-24	68.3	40.3	31.6	56.2	31.3	25.0	80.3	49.2	38.1
	25-44	79.8	55.5	42.4	69.0	43.2	32.7	90.1	67.2	51.8
	45+	92.6	82.0	72.5	86.6	71.6	59.9	97.8	91.5	83.7
Estados Árabes	15-19	54.6	27.7	20.6	39.3	19.8	14.9	70.5	36.0	26.6
	20-24	61.8	32.9	23.7	45.1	23.3	17.0	78.5	43.1	30.7
	25-44	73.9	48.5	35.2	58.5	34.3	24.7	88.8	63.3	46.2
	45+	85.3	76.3	66.4	74.1	61.1	49.6	96.1	90.3	82.1
América Latina /Caribe	15-19	14.6	6.2	4.1	13.3	6.1	4.2	16.0	6.3	4.0
	20-24	17.6	7.6	5.1	15.8	7.3	5.1	19.4	8.0	5.0
	25-44	24.9	12.7	8.5	21.4	11.6	8.0	28.3	13.7	8.9
	45+	37.3	27.5	21.4	31.0	23.1	18.2	43.3	31.5	24.3
Asia del Este	15-19	19.5	6.3	3.6	10.3	4.0	2.5	29.2	8.8	4.8
	20-24	25.5	8.5	4.7	14.0	5.1	3.1	37.9	12.2	6.4
	25-44	43.8	16.8	9.8	27.9	9.0	5.5	61.0	25.0	14.2
	45+	78.0	51.8	36.2	63.5	34.1	20.9	91.6	69.4	51.3
Asia del Sur	15-19	56.7	37.7	29.4	42.7	26.8	20.7	72.0	49.5	38.6
	20-24	61.1	42.3	33.4	46.7	30.4	23.7	76.2	55.3	44.0
	25-44	69.2	53.1	44.1	55.4	39.7	32.0	83.9	67.7	57.2
	45+	79.1	71.1	64.7	67.0	57.0	50.0	92.4	85.5	79.7

Tomado de: UNESCO, *Compendium of Statistics on Illiteracy*, p. 32 (Paris, 1990)

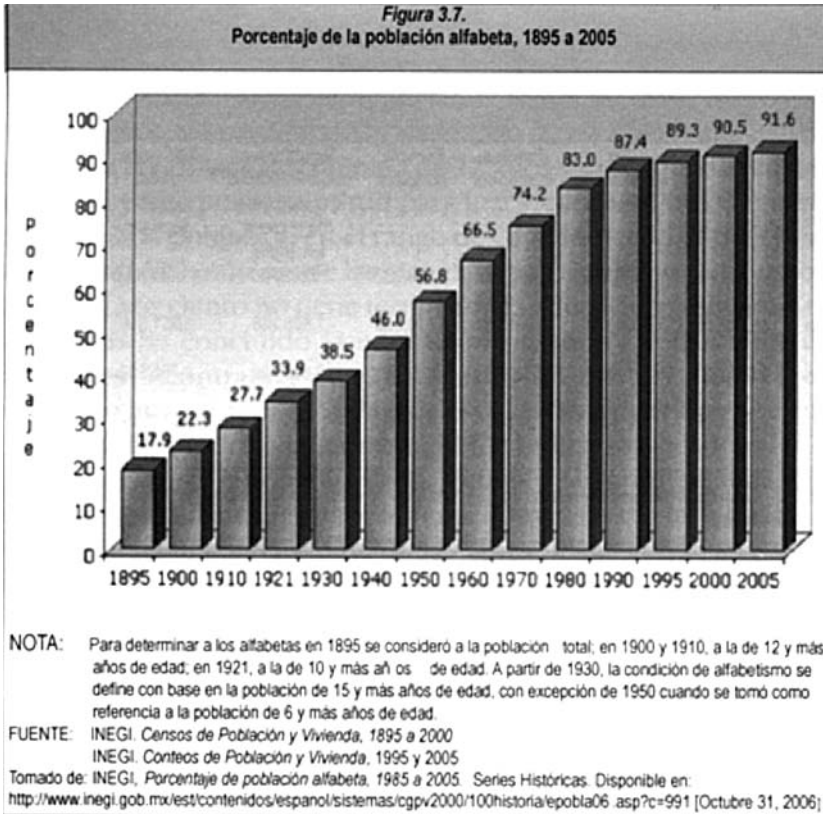
Muchos de los programas de alfabetización destinados a las mujeres, lejos de ser una vía para su liberación, tienden a reforzar su papel dentro de la familia y la sociedad. Buscan enseñar a la mujer cómo realizar mejor las actividades que ya ejecuta, de esta forma nada se hace para sacarla de la exclusión; en cambio sí se refuerza su papel tradicional dentro del hogar y la familia. Estos programas lo que hacen es conservar la situación de exclusión (Ballara, 1992, xi).

En muchas ocasiones la primera barrera que hay que derribar es el escaso interés de las mujeres por participar en los programas de alfabetización debido fundamentalmente a que no entienden en qué les pueden ayudar para mejorar sus vidas. Por ello es necesario convencerlas de que saber leer, escribir y hacer operaciones aritméticas son los instrumentos de liberación y superación que les pueden cambiar la vida a ellas y a sus familias.⁷

Quiero ahora presentar a ustedes cómo ha evolucionado el proceso de alfabetización de México (*Figura 3.7*). Iniciamos el siglo XX con un porcentaje bajo de alfabetizados. Cabe señalar que a principio de este siglo tan sólo una cuarta parte de la población sabía leer. Teníamos 22.3% de alfabetos. Tres de cada cuatro mexicanos no sabían leer y escribir. En 2005 el porcentaje de analfabetas era de 8.4%, esto es, un poco más de nueve de cada diez mexicanos sabían leer de acuerdo a las mediciones del INEGI.

Al observar esta gráfica uno se pregunta si es verdad que los jóvenes se han alejado de la lectura cuando en realidad nunca estuvieron cerca. No se puede estar cerca de la lectura cuando no se sabe leer y cuando los niveles de escolaridad están estrechamente relacionados con los niveles de alfabetismo y de lectura, situación que veremos más adelante.

7 *Op. cit.*, p. 24.



Escolaridad entre las mujeres

La *Figura 3.9* nos muestra información sobre la población en edad escolar de 1950 a 2005. La población a la que se refiere va de los 3 a los 24 años de edad, es decir los mexicanos en edad escolar, desde jardín de niños hasta la educación superior.

Es conveniente señalar que los datos se refieren a la población en edad escolar, lo que no implica necesariamente que asista a la escuela.

Esta información estadística nos indica que la diferencia entre la población hombres y mujeres jóvenes es mínima, e incluso en 1970 la población de varones rebasó ligeramente a las de las mujeres por la

cantidad de 105,570 personas, lo cual nos indica que en igualdad de circunstancias la brecha de la desigualdad no debería ser tan amplia.

Figura 3.9.
Población en edad escolar, 1950 a 2005.

Sexo Grupos de edad	1950	1960	1970	1990	2000	2005
Total	13 354 848	18 559 022	26 571 276	42 801 821	45 460 324	44 898 388
De 3 a 15 años	8 993 750	12 830 427	18 585 601	27 331 987	28 487 089	28 011 909
De 16 a 24 años	4 361 098	5 728 595	7 985 675	15 469 834	16 973 235	16 886 479
Hombres						
Total	6 602 218	9 297 774	13 338 423	21 267 386	22 579 345	22 346 374
De 3 a 15 años	4 561 451	6 526 227	9 466 246	13 775 502	14 409 656	14 195 557
De 16 a 24 años	2 040 767	2 771 547	3 872 177	7 491 884	8 169 698	8 150 817
Mujeres						
Total	6 752 630	9 261 248	13 232 853	21 534 435	22 880 979	22 552 014
De 3 a 15 años	4 429 299	6 304 200	9 119 355	13 556 485	14 077 433	13 816 352
De 16 a 24 años	2 320 331	2 957 048	4 113 498	7 977 950	8 803 546	8 735 662

Adaptado de: INEGI, Población en edad escolar de 3 a 24 años por sexo y grupos de edad, 1950 a 2005. Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu01&c=3268> [Octubre 31, 2006]

En el siguiente cuadro (*Figura 3.11*) nos podemos percatar de que el porcentaje de mujeres que conforman la población de 5 y más años que asiste a la escuela ha estado por debajo de los hombres, entre 1.2 y 1.4 puntos porcentuales de la media de asistencia escolar a través de los años. En 1990 la media nacional de asistencia fue de 33.4 y las mujeres sólo reunieron 32, diez años después la media fue de 31.9 y las mujeres tuvieron 30.6, y en 2005 la media general fue de 31.7 y las mujeres tan sólo llegaron al 30.5.⁸

Los porcentajes más altos de asistencia escolar se encuentran entre la población de 6 a 12 años, lo cual nos indica que la mayoría de la población cursa la educación primaria y va disminuyendo proporcionalmente al aumentar la edad, al mismo tiempo que crece la disparidad entre hombres y mujeres, aunque esta no sea muy grande.

8 *Op. cit.*, p. 69.

Figura 3.11.
Porcentaje de la población de 5 y más años que asiste a la escuela por grupos de edad y sexo, 1970 a 2005

Grupos de edad Sexo	1970	1990	2000	2005
Total	ND	33.4	31.9	31.7
Hombres	ND	34.9	33.3	32.9
Mujeres	ND	32.0	30.6	30.5
5 años	ND	57.1	70.9	85.3
Hombres	ND	56.5	70.8	85.2
Mujeres	ND	57.7	71.2	85.5
6 a 12 años	65.7	89.0	93.8	96.1
Hombres	66.1	89.2	93.9	96.1
Mujeres	65.4	88.8	93.8	96.1
13 a 15 años	52.6	69.3	76.6	82.5
Hombres	57.7	71.3	77.7	82.4
Mujeres	47.5	67.2	75.4	82.5
16 a 19 años	23.1	37.5	41.4	47.8
Hombres	27.5	38.4	42.3	47.9
Mujeres	19.0	36.6	40.6	47.6
20 a 24 años	9.5	15.8	17.7	20.8
Hombres	12.7	17.9	19.1	22.2
Mujeres	6.6	13.8	16.4	19.6
15 a 29 años	4.3	6.1	6.0	5.9
Hombres	5.5	7.1	6.7	6.5
Mujeres	3.2	5.2	5.3	5.3
30 y más años	1.7	2.1	2.0	2.1
Hombres	1.8	2.2	2.0	1.9
Mujeres	1.6	1.9	2.0	2.2

NOTA: Cifras correspondientes a las siguientes fechas censales: 28 de enero (1970); 12 de marzo (1990); 14 de febrero (2000); y 17 de octubre (2005).

ND: No disponible

FUENTE: INEGI. *Censos de Población y Vivienda, 1970 a 2000.*

INEGI: *Conteo de Población y Vivienda, 2005.*

Tomado de INEGI, *Porcentaje de población de 5 y más años que asiste a la escuela por grupos de edad y sexo, 1970 a 2005.* Disponible en <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu05&c=3272> [Febrero 8, 2007]

Al analizar la *Figura 3.8* sobre el nivel de escolaridad, promedio de escolaridad, aptitud para leer y escribir y alfabetismo de 1960 a 2000, encontramos que al establecer la relación entre años de escolaridad y alfabetismo, los porcentajes de analfabetismo se incrementan espectacularmente con relación a la información obtenida directamente de los censos a través de la pregunta sobre si sabe o no leer.⁹

Al determinar si la población cuenta con estudios del nivel secundario, suponiendo que quien no los tiene enfrenta serias limitaciones para usar la lectura de forma efectiva en su vida cotidiana, se dispone de un elemento para estimar la proporción de la población que aunque haya cursado algún grado escolar, no es capaz de emplear la lectura como un instrumento o herramienta que le ayude a progresar en forma efectiva y acelerada.¹⁰

Los datos sólo nos dicen que las personas se perciben como que saben leer y escribir, pero no señalan la habilidad lectora.

Figura 3.8.
Indicadores seleccionados sobre nivel de escolaridad, promedio de escolaridad, aptitud para leer y escribir y alfabetismo, 1960 a 2000

Indicador	1960	1970	1990	2000
Población de 15 y más años				
Sin instrucción	40,1	32	13,7	10,3
Primaria incompleta	40,3	39	23,2	18,1
Primaria completa	12	17	19,7	19,4
Secundaria incompleta	2,4	3	6,3	5,3
TOTAL	94,8	91	62,9	53,1
Hombres				
Sin instrucción	35,9	28	11,7	8,8
Primaria incompleta	43,2	41	23,1	17,8
Primaria completa	12,3	16	19,3	18,5
Secundaria incompleta	2,6	5	7	6,1
TOTAL	94	89	61,1	51,2
Mujeres				
Sin instrucción	43,9	35	15,6	11,7
Primaria incompleta	37,3	37	23,5	18,5
Primaria completa	11,8	18	20	20,1
Secundaria incompleta	2,3	2	5,6	4,6
TOTAL	95,3	93	64,7	54,9

Adaptado de: Indicadores seleccionados sobre nivel de escolaridad, promedio de escolaridad, aptitud para leer y escribir y alfabetismo, 1960 a 2000. Fecha de actualización 9 de Junio de 2003. Disponible en <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?i=medu09&c=3277> [Diciembre 13, 2006]

9 *Op. cit.*, p. 65-66.

10 *Op. cit.*, p.66.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

En la *Figura 3.5* están los datos relativos a la población femenina de 12 años y más que asiste o no a la escuela y que posee aptitud para leer y escribir. De acuerdo con la información referida en el siguiente cuadro, se tiene conocimiento de que la población en el rango de edad indicado es de 39 millones 283 mil 622 mujeres de las que 10% no tienen escolaridad, 14% no tienen terminada la educación primaria y 19% han concluido la educación primaria. Si reunimos estas cantidades encontramos que 16 millones 725 mil 579 mujeres, 43%, no reúnen los 9 años de escolaridad sugeridos por los organismos internacionales y los académicos especializados en la materia. De igual forma, se puede extraer parcialmente información relacionada con el rezago educativo, ya que se observa que tan sólo 4% de las mujeres mayores de 12 años asisten a la escuela, si bien es cierto que no se especifica el nivel o tipo de escuela.¹¹

Figura 3.5
Población femenina de 12 años y más por asistencia escolar y nivel de escolaridad

Nivel de escolaridad	Total						
	Asistencia escolar	Sin escolaridad y preescolar	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria o estudios técnicos o comerciales con primaria terminada	Educación media superior y superior	No especificado
Total	39,283,622	3,488,408	5,692,269	7,544,902	10,679,427	11,162,148	716,468
No asiste a la escuela	31,732,413	3,434,065	5,081,254	6,570,636	7,800,208	8,351,610	494,640
Asiste a la escuela	7,266,731	31,898	586,120	942,550	2,835,429	2,750,507	120,227
No especificado	284,478	22,445	24,895	31,716	43,790	60,031	101,601

Tomado de INEGI, Consulta de población femenina de 12 y más años de edad de acuerdo a su asistencia escolar y nivel de escolaridad. Disponible en <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/conteos/conteo2005/bd/consulta2005/pf12Mas.asp?c=7249> [Diciembre 14, 2006].

11 *Op. cit.*, p. 62.

Del mismo modo, la *Figura 3.6* complementa la información anterior, toda vez que ayuda a determinar la cantidad de mujeres que reconocieron que no saben leer y escribir. Las mexicanas que no saben leer y escribir suman 3 millones 564 mil 283, cifra que representa 9% de este segmento de la población. Resulta significativo que de esta cantidad solo 0.9% asisten a la escuela. Como se puede apreciar, la información no permite realizar comparaciones con años anteriores ni determinar cuál es el grado de avance logrado en el abatimiento del analfabetismo entre las mujeres.¹²

Figura 3.6
Población femenina de 12 años y más por asistencia escolar y
condición de saber leer y escribir

Asistencia escolar	Total	No asiste a la escuela	Asiste a la escuela	No especificado
Condición leer y escribir				
Total	39,283,622	31,732,413	7,266,731	284,478
Sabe leer y escribir	35,648,210	28,245,904	7,229,603	172,703
No sabe leer y escribir	3,564,283	3,473,332	34,714	56,237
No especificado	71,129	13,177	2,414	55,538

Tomado de INEGI, Consulta de población femenina de 12 y más años de edad de acuerdo a su condición para leer y escribir y asistencia escolar. Disponible en <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/conteos/conteo2005/bd/consulta2005/pf12Mas.asp?c=7249> [Octubre 31, 2006].

El examen PISA

La prueba PISA, que mide una serie de competencias, entre ellas la lectura, se aplica a estudiantes de 15 años y más que estén inscritos en cualquier grado y modalidad de la enseñanza secundaria o media superior. Esto significa que los sujetos tienen nueve años de escolaridad previa, preparación recomendable dada la complejidad de los textos empleados. El examen es elaborado por la OCDE, que ha trabajado por muchos años tratando de establecer parámetros que sean acepta-

¹² *Ibidem.*

dos internacionalmente y permitan evaluar la capacidad lectora de los estudiantes.¹³

Es importante y conveniente aclarar qué significa aptitud para la lectura para PISA, ya que este criterio es utilizado en los más de 40 países que participaron en la evaluación. El uso de criterios comunes es importante porque permite comparar el desarrollo educativo en general y la comprensión de la lectura en particular; pero al tener la posibilidad de compararnos con otros países no debemos cometer el error de consolarnos cuando haya algunos en peor situación que el nuestro; al contrario, en principio debemos poner los resultados de evaluación en perspectiva y determinar cómo y en qué medida podremos reducir al máximo el porcentaje de nuestros estudiantes que no han desarrollado sus habilidades satisfactoriamente.¹⁴

México se sumó a esta prueba en 2003, aplicándola a cerca de 40 mil estudiantes; aunque el examen mide la comprensión lectora, matemáticas y ciencias naturales, para efecto de este trabajo sólo hablaré de la comprensión lectora (INEE, 2006, p [3]).

En México, el organismo encargado de aplicar el examen PISA es el INEE, por ello explica que se entiende por aptitud para la lectura en esa prueba:

PISA mide la aptitud para la lectura de acuerdo con la capacidad de los estudiantes para utilizar información escrita en situaciones cotidianas de su vida, que pueden ir, por ejemplo, desde la necesidad de comprender y aplicar instrucciones sencillas para el manejo de un medicamento, hasta realizar el análisis de una noticia periodística, evaluando su alcance. En este marco, a los alumnos se les proporcionan textos, desde prosa hasta listas, gráficas y diagramas relacionados con ámbitos privados, laborales, educativos; y se establecen tareas que requieren descifrar información específica para reflexionar sobre el texto y evaluarlo (INEE, 2004, p. 2).

13 *Op. cit.*, p. 126.

14 *Op. cit.*, pp. 126-127.

En su primera evaluación, México obtuvo una calificación de 422 puntos sobre una escala de 500, con una desviación estándar de 100, lo que lo ubicó en una calificación de 86. Esta calificación le alcanzó para ubicarse en la posición número 34 en un grupo de 41 países (INEE, 2004, p. 6).

Como se ha explicado, las pruebas PISA 2000 y PLUS cubrieron con más profundidad el área de comprensión lectora. Además de la escala general de comprensión lectora, las pruebas permiten construir tres escalas particulares que se refieren, respectivamente, a la habilidad de localizar información (lo más sencillo); la de interpretar textos (nivel intermedio de complejidad); y la de reflexionar sobre el contenido de la lectura y valorarlo (lo más complejo) (INEE, 2004, p. 5).

Figura 3.22
Escalas de competencia en PISA

Significado de los niveles de competencia o desempeño en lectura	
Los niveles que comprende PISA tienen dos objetivos: clasificar el desempeño de los estudiantes y describir lo que son capaces de hacer. Cada uno de los niveles se asocia a reactivos de dificultad diferenciada. Veamos el conjunto de habilidades para la lectura conforme a sus niveles correspondientes, que en este caso se describen en orden de complejidad decreciente:	
Nivel 5 (más de 625 puntos)	Los estudiantes que dominan el nivel 5 de la escala son capaces de completar reactivos de lectura sofisticados, tales como los relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados; mostrar una comprensión detallada de éstos y encontrar qué información del texto es relevante para el reactivo; ser capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas
Nivel 4 (de 553 a 625 puntos)	Los estudiantes que dominan el nivel 4 de la escala son capaces de responder reactivos de lectura difíciles, tales como ubicar información intrincada, interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje y evaluar críticamente un texto.
Nivel 3 (de 481 a 552 puntos)	Los estudiantes que dominan el nivel 3 de la escala son capaces de manipular reactivos de lectura de complejidad moderada, tales como ubicar fragmentos múltiples de información, vincular distintas partes de un texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos.
Nivel 2 (de 408 a 480 puntos)	Los estudiantes que dominan el nivel 2 de la escala son capaces de responder reactivos básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla.
Nivel 1 (de 335 a 407 puntos)	Los estudiantes que dominan este nivel son capaces de responder correctamente sólo los reactivos de lectura menos complejos que se han desarrollado para PISA, como ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.
Los estudiantes cuyo desempeño se sitúa por debajo de los 335 puntos son incapaces de realizar el tipo de lectura básico que PISA busca medir. Esto no significa que no tengan aptitudes para la lectura. De hecho, la mayoría de estos estudiantes puede probablemente leer en el sentido técnico de la palabra. Sin embargo, los alumnos tienen serias dificultades para emplear la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas; podrían entonces, estar corriendo el riesgo no sólo de enfrentar dificultades en su transición inicial de la educación hacia el trabajo, sino también es fracasar en beneficiarse en una educación más amplia y de las oportunidades para aprender durante toda su vida.	
Tomado de INEE, ¿Cómo están en lectura nuestros estudiantes de 15 años? (México : INEE, [2004?]) 3.	

Para poder comprender mejor el significado de las escalas de lectura es necesario analizar el alcance de los cinco niveles y las cualidades que miden, para tal fin se incluye la *Figura 3.22*.

Para simplificar la interpretación de las escalas, el INEE agrupó los niveles de competencia de la manera siguiente:

- Consideramos buenos lectores a los que se ubiquen en los niveles 5 y 4.
- Lectores regulares a los que estén en los niveles 3 y 2.
- Malos lectores a los que se sitúen en el nivel inferior de competencia, el 1, o por debajo de él (INEE, 2004, p. 11).

Usando estos criterios se llega a la conclusión de que el problema de la lectura en México es de grandes proporciones, pues los jóvenes que están por concluir su educación secundaria o que han llegado al bachillerato forman parte del segmento de la población que estaba por arriba de los nueve años de escolaridad, por lo que no fueron contabilizados entre aquellos que tenían dificultad para comprender lo que leían.¹⁵

El INEE concluye que el sistema educativo no está funcionando adecuadamente en la formación de lectores competentes:

Si comenzamos observando la proporción de lectores buenos, regulares y malos que hay entre alumnos de 15 años de edad del sistema educativo mexicano, veremos que sólo poco menos del 7% (6.9) puede definirse como buenos lectores, en tanto que 44.2% caen en categoría de malos lectores y el 49.1 restante en el nivel intermedio (INEE, 2004, p.11).

Los niveles de competencia o desempeño de la lectura PISA manifiestan claramente que no se trata de contestar simplemente la pregunta sobre si se sabe leer o no, sino que pretenden conocer el nivel de habilidad que se tiene en esta actividad. En México el resultado fue catastrófico, la mayoría de los estudiantes no son capaces de leer con un nivel de competencia aceptable.

¹⁵ *Op. cit.*, p. 129.

Para continuar con nuestra charla, vamos a emplear, hasta donde nos sea posible, la información que nos proporciona la Encuesta Nacional de Lectura del Conaculta.

En primera instancia, lo que tenemos que saber es quiénes leen y qué tipos de lectura prefieren.

¿Quiénes leen libros?

El siguiente cuadro, intitulado *¿Usted lee libros?*, nos permite conocer quiénes leen libros por sexo y edad, así tenemos que:

Lectura por sexo

No se registran diferencias significativas entre los porcentajes de hombres (56.7%) y mujeres (56.1%) que reportan leer libros, ni entre los que reportan haber leído libros alguna vez en su vida (31.3% y 29.7%, respectivamente).¹⁶ Es significativa la diferencia de 25 puntos entre los hombres, los que saben leer y quienes dicen haber leído un libro; en el caso de las mujeres la situación es un poco peor, ya que la distancia entre los que saben leer y las que han leído un libro es de 26.4%. Esto no quiere decir que no lean, sólo nos indica que no leen libros.

Lectura por edad

Los niveles más altos de lectura de libros se dan entre los jóvenes de 18 a 22 años, con 69.7%, y de 12 a 17 años, con 66.6%. En los tres grupos de edad entre los 23 y los 55 años los porcentajes son muy similares, de 52.6% a 54.8%, en tanto que tienen una caída significativa para la población de más de 55 años, con 41.0%.¹⁷

Como se puede observar, hay una tendencia entre los jóvenes a leer más que los adultos. Es fácil de explicar, pues los primeros han tenido mayores posibilidades de asistir a una escuela, y los años de escolaridad se han incrementado, así que de acuerdo a estos datos, los jóvenes no se están alejando de la lectura, pues son los que tienen un índice más alto de lectura.

¹⁶ *Encuesta Nacional de Lectura*, México: Conaculta, c2006, p. 20.

¹⁷ *Ibidem*.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

		Total de casos	¿Usted lee libros?				Total
			Sí	No			
				¿Ha leído libros en algún momento de su vida?			
			Sí	No	NS/NC		
Nacional		4 057	56.4	30.4	12.7	0.5	100.0
Sexo	Hombre	1 615	56.7	31.3	11.1	0.9	100.0
	Mujer	2 442	56.1	29.7	14.0	0.2	100.0
Edad	12-17 años	679	66.6	26.8	6.4	0.2	100.0
	18-22 años	520	69.7	21.2	8.2	0.9	100.0
	23-30 años	803	52.6	33.9	13.2	0.3	100.0
	31-45 años	1 052	54.8	36.1	9.1	0.0	100.0
	46-55 años	459	52.8	26.1	20.8	0.3	100.0
	56 años o más	544	41.0	32.1	25.2	1.7	100.0
Escolaridad	Ninguna	153	20.0	31.1	44.0	4.9	100.0
	Primaria	1 115	43.8	33.5	22.4	0.4	100.0
	Secundaria	1 360	55.7	34.2	10.0	0.1	100.0
	Bachillerato	780	60.5	30.0	9.5	0.0	100.0
	Universidad o más	583	76.6	20.5	1.9	1.0	100.0
Nivel socioeconómico	Muy bajo	658	37.0	41.1	20.4	1.4	100.0
	Bajo	1 328	48.9	33.1	17.7	0.3	100.0
	Medio bajo	1 278	57.1	31.8	11.0	0.1	100.0
	Medio	556	79.2	16.7	4.1	0.0	100.0
	Medio alto/Alto	231	75.9	20.2	1.4	2.5	100.0

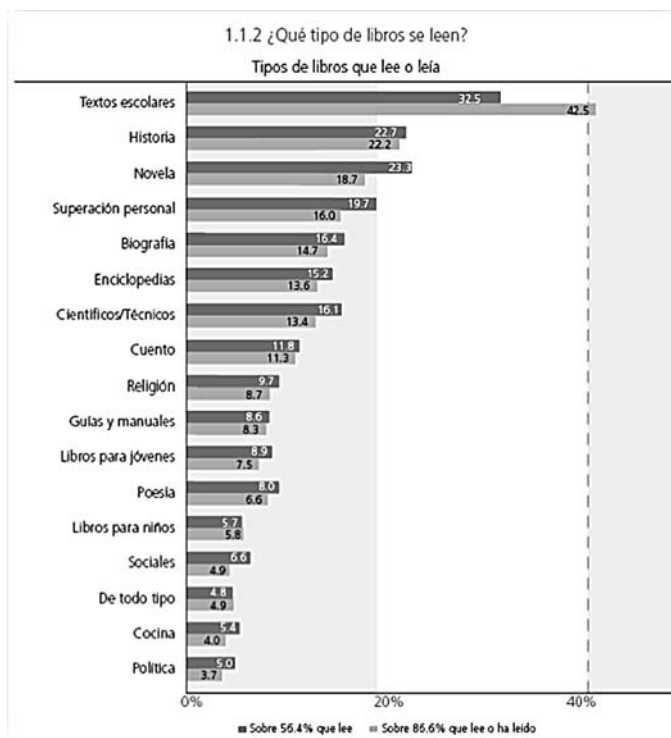
Fuente: Encuesta Nacional de Lectura, México: Conaculta, c2006, p. 20.

¿Qué tipo de libros se leen?

Del mismo modo, la información que nos proporciona el siguiente cuadro por tipo de lectura nos indica que 42.5% de los entrevistados acostumbra —o acostumbraba— leer textos escolares, 22.2% libros de historia, 18.7% novelas, 16.0% libros de superación personal, 14.7% biografías, 13.6% enciclopedias, 13.4% científicos y técnicos, 11.3% cuentos y 8.7% religión, entre los de mayores preferencias.¹⁸

¹⁸ *Op cit.*, p. 22.

Considerando solamente a quienes declaran leer en la actualidad, la proporción de textos escolares se reduce a 32.5%, y las preferencias se encuentran bastante dispersas con siete tipos de libros que reciben entre 10% y 25% de las respuestas: las novelas ocupan el segundo lugar, con 23.3%, seguidas de los libros de historia con 22.7%, los de superación personal con 19.7%, las biografías con 16.4%, los científicos y técnicos con 16.1%, las enciclopedias con 15.2% y los cuentos con 11.8%.¹⁹

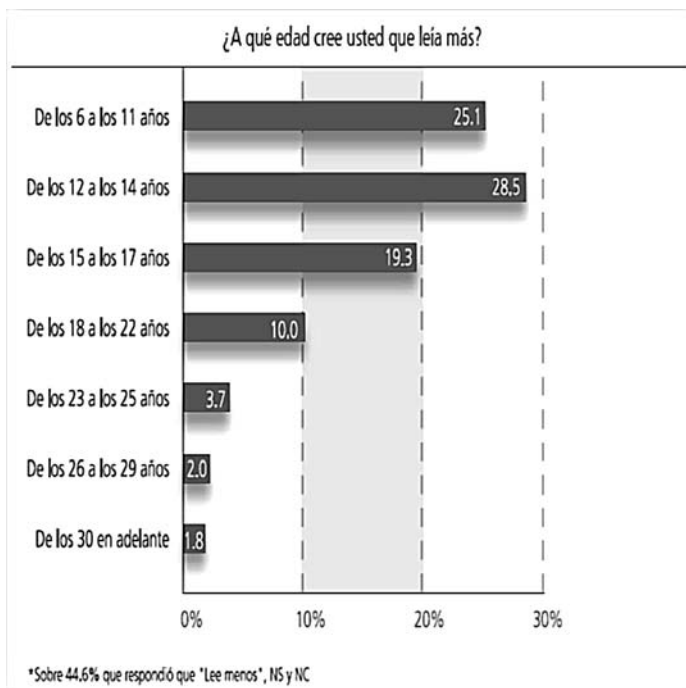


Fuente: Encuesta Nacional de Lectura, México: Conaculta, c2006, p. 22.

¹⁹ *Ibidem.*

¿A qué edad cree usted que leía más?

Al preguntar por la edad en que se lee más, 28.5% de los entrevistados respondió que fue entre los 12 y 14 años de edad, 25.1% entre los 6 y 11 años de edad, 10% entre los 18 y 22 años de edad, 3.7% entre los 23 y 25 años de edad, 2% entre los 26 y 29 años de edad, y de los 30 años de edad en adelante, 1.8%.



Fuente: Encuesta Nacional de Lectura, México: Conaculta, c2006, p. 102.

Como se puede observar en los dos cuadros anteriores, la mayor parte de lo que los jóvenes leen está relacionado con sus tareas escolares, ya que conforme aumenta la edad y las posibilidades de haber concluido los estudios o bien de abandonar la escuela, disminuye la actividad lectora.

¿Quiénes leen periódicos, revistas e historietas?

El cuadro siguiente presenta información que permite conocer, además del género, la edad de quiénes leen los periódicos, revistas e historietas.

Lectura 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.²⁰

Es interesante observar que los hombres leen periódicos 10 puntos porcentuales más que las mujeres. En relación a las revistas, se percibe que casi tienen la misma afición por leerlas, apreciándose una diferencia mínima de tres puntos.

Lectura 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%).²¹

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 este disminuye también conforme la edad aumenta, con un mínimo de 25.8% para los mayores de 55 años.²²

Asimismo, 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.²³

20 *Op. cit.*, p. 25.

21 *Ibidem.*

22 *Ibidem.*

23 *Ibidem.*

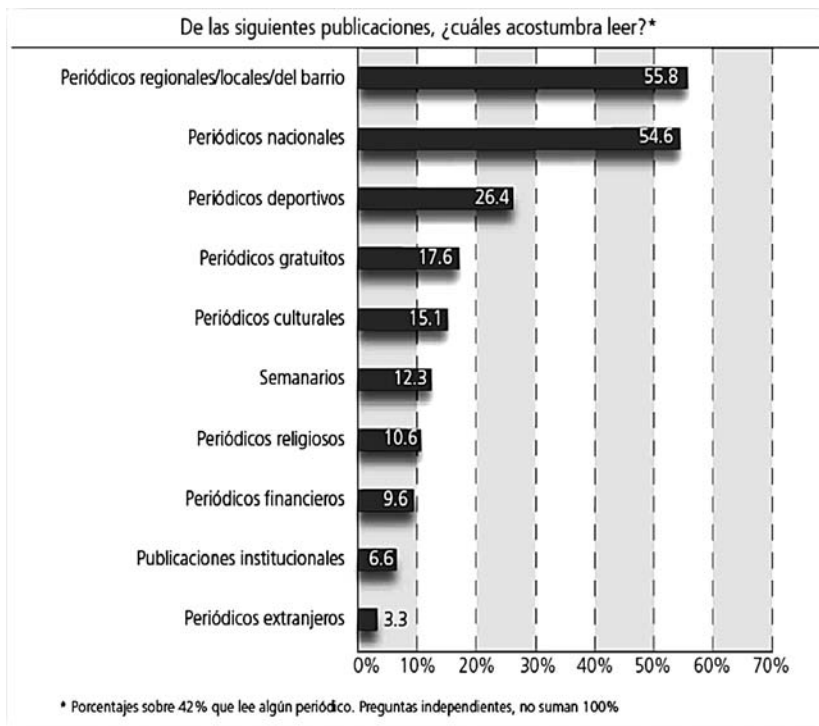
La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

¿Usted lee...		Periódicos	Revistas	Historietas
Nacional		42.0	39.9	12.2
Sexo	Hombre	47.5	38.2	13.6
	Mujer	37.5	41.3	11.0
Edad	12-17 años	25.6	43.5	25.8
	18-22 años	49.0	53.5	12.2
	23-30 años	47.4	41.6	9.4
	31-45 años	43.4	39.2	9.6
	46-55 años	41.8	31.9	7.6
	56 años o más	44.9	25.8	7.4
Escolaridad	Ninguna	28.2	9.7	3.9
	Primaria	33.7	28.3	9.0
	Secundaria	35.7	39.2	15.4
	Bachillerato	49.3	49.6	13.3
	Universidad o más	59.9	51.9	11.0
Nivel socioeconómico	Muy bajo	31.4	28.1	7.8
	Bajo	34.3	30.2	9.6
	Medio bajo	45.4	43.4	14.7
	Medio	50.1	49.9	15.2
	Medio alto/Alto	67.4	73.0	13.7

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura, México: Conaculta, c2006, p. 25.

¿Qué tipo de periódicos, revistas e historietas se leen?

En la relación con la lectura de los periódicos, son los regionales, locales o del barrio los más consultados, lo cual puede ser consecuencia de que las personas se interesan por informarse de lo que sucede en su entorno más próximo.



Fuente: Encuesta Nacional de Lectura, México: Conaculta, c2006, p. 27.

Por otra parte, en España los jóvenes consideran que leer mucho es leer todos los días, además de que la lectura les proporciona mejor imagen ante sus compañeros, pero tampoco se debe leer demasiado, ya que los pueden considerar “raros”. En este país, como en el resto del mundo, hay similitud entre los jóvenes, no solamente en las mujeres sino también en los varones, sobre todo en que cuando se llega a la adolescencia se prefiere salir a algún sitio, en lugar de leer. Esta situación no quiere decir que los jóvenes no lean, más bien señala sus preferencias por otro tipo de lectura, la cual hallan en los periódicos, revistas de espectáculos y deportes, entre otros. Asimismo, las lecturas que realizan como parte de sus trabajos escolares no las consideran como tales, porque como ellos indican, “esas no cuentan, puesto que no las elegí yo”.

En este sentido, Laura Emilia Pacheco señala en su trabajo intitulado *Educación y cultura: el binomio alrededor del libro* lo siguiente: “Hemos sido capaces de ampliar el espectro de mexicanos que leen, pero no hemos logrado todavía socializar el libro como un objeto presente fuera de la escuela”

Tecnologías de la información y género

Existe una gran diferencia entre hombres y mujeres cuando se les considera como usuarios de Internet: si bien es cierto que esta diferencia se ha venido cerrando, aún es importante la brecha que existe entre ambos.

Es bien sabido que la sociedad establece roles que los niños deben jugar, así por ejemplo las niñas juegan con muñecas y utensilios de cocina, mientras los niños reciben juguetes como coches, trenes y otros más que conllevan aspectos tecnológicos en sí mismos. De este modo la educación familiar y social condiciona a las niñas a que la tecnología les sea ajena, situación que explica por qué menos mujeres usan las tecnologías de la información que los varones.²⁴

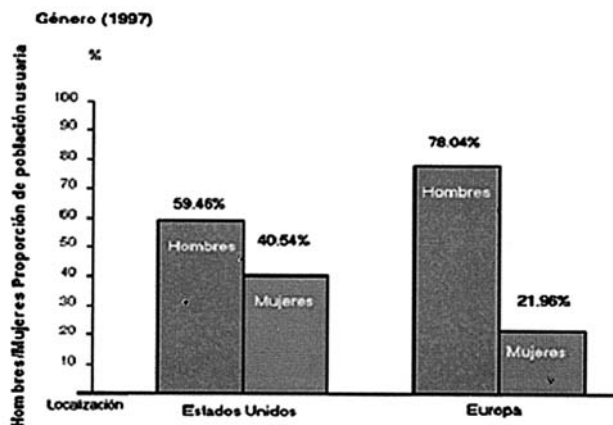
Se dispone de información sobre la situación de las tecnologías de la información en México, sus características, los equipos que se utilizan, los estados de la República con mayor penetración y aquellos que se encuentran rezagados. Sin embargo, hay muy poca información que nos permita conocer el uso de esas tecnologías por las mujeres jóvenes; sólo en los últimos años contamos con esta información, pero aún requerimos cadenas de datos que nos permitan establecer tendencias.

En los cuadros (*Figuras 2.4 y 2.5*) que se presentan a continuación, podemos observar que en 1997 se contaba sólo con información sobre Estados Unidos y Europa, y en ambos casos los hombres evidencian mayoría en el uso de Internet: mientras que el estadounidense tiene una diferencia de 19 puntos, en el caso europeo la diferencia era de casi 56 puntos porcentuales. Los datos para el año siguiente, 1998, mostraban un deterioro de la situación, pues más hombres se habían incorporado a utilizar Internet mientras que las mujeres se habían es-

24 José Adolfo, Rodríguez Gallardo. *Lectura, tecnologías de la información y género*. México : UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2008, p. 31.

tancado, situación que ocasionaba la idea de que menos mujeres lo utilizaban que el año precedente.

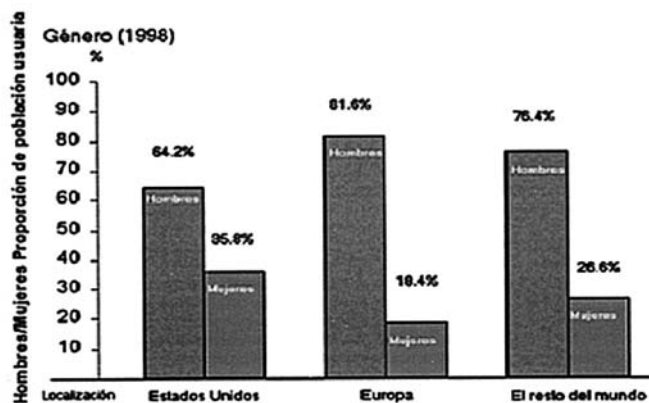
Figura 2.4.
Usuarios de Internet por género 1997



Fuente: GVI User Surveys

Tomado de: NUA Internet Surveys, NUA Analysis, Internet users by gender 1997, graphs and charts. Disponible en http://www.nua.com/surveys/analysis/graphs_charts/1997/graphs/gender.html [Enero 30, 2006]

Figura 2.5.
Usuarios de Internet por género 1998



Fuente: GVI User Surveys

Tomado de: NUA Internet Surveys, NUA Analysis, Internet users by gender-1998, graphs and charts. Disponible en http://www.nua.com/surveys/analysis/graphs_charts/1998/graphs/gender.html [Enero 30, 2006]

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

Veamos ahora los datos de INEGI para nuestro país de los años 2001, 2002 y 2004 (Figura 2.13). Es de mencionarse que no se cuenta con datos de 2003. Como se puede observar, aunque hay un incremento en el número de usuarios que usan computadora, los porcentajes se mantienen muy parecidos. Cabe aclarar que este cuadro nos proporciona información sobre uso de computadora, independientemente de si están conectadas a Internet o no.

Figura 2.13.
Población de seis años y más que utiliza computadora por sexo, 2001, 2002 y 2004.

Sexo	2001		2002		2004 ^a	
	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento
Población de seis y más años que utiliza computadora	14 880 083	100.0	20 067 537	100.0	22 822 938	100.0
Hombres	7 974 491	53.6	10 199 197	50.8	11 832 159	51.8
Mujeres	6 905 592	46.4	9 868 340	49.2	10 990 779	48.2

^a Cifras preliminares correspondientes al mes de junio.
FUENTE: INEGI. Módulo Nacional de Computación 2001.
INEGI. Encuesta sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, 2002.
INEGI. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2004.
Tomado de INEGI. Población de seis años y más que utiliza computadora por sexo, 2001, 2002 y 2004. Disponible <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=inf211&c=5570> [2 Julio 2005]

En el caso del siguiente cuadro (Figura 2.14), se cuenta con información de usuarios de Internet por género de los años 2001 a 2005; se percibe un ligero descenso del porcentaje de uso por los hombres y un lento incremento de las mujeres.

Figura 2.14.
Usuarios de Internet por género, 2001 a 2005

Género	2001 ^a		2002 ^a		2004 ^b		2005 ^c	
	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento
Usuarios de Internet	7 047 172	100.0	10 764 715	100.0	12 945 888	100.0	16 492 454	100.0
Hombres	3 849 215	54.6	5 598 395	52.0	6 867 779	53.0	8 723 434	52.9
Mujeres	3 197 957	45.4	5 166 320	48.0	6 078 109	47.0	7 769 020	47.1

NOTA: Se refiere a la población de seis o más años.

^a Cifras correspondientes al mes de diciembre.

^b Cifras correspondientes al mes de junio.

^c Cifras preliminares correspondientes al mes de junio.

FUENTE: INEGI. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares.

Tomado de INEGI. Usuarios de Internet por género, 2001 a 2005, Disponible

<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=inf216&c=5565> [22 Noviembre 2005]

En la *Encuesta Nacional de Lectura*, elaborada y publicada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes en 2006, se dan a conocer los porcentajes por sexo y edad, entre otros aspectos que nos permiten establecer la relación en el uso de las computadoras e Internet, véase la figura *Uso de la computadora e Internet por edad y sexo*, en la que se aprecian los porcentajes de uso de estas tecnologías entre hombres y mujeres jóvenes. Los porcentajes de uso de computadora e Internet alcanzados por los hombres son 33.6% y 25.8%, respectivamente, mientras que los de las mujeres fueron 30.0% y 22.9%, proporciones ligeramente inferiores a las de los hombres. De igual forma, los porcentajes de uso de estas tecnologías entre los jóvenes de 18 a 22 años son 52.2% y 44.3%, respectivamente, seguidos de los de 12 a 17 años, en orden de 46.5% y 36.1%. A partir de los 23 años los porcentajes disminuyen, con una caída muy significativa para los mayores de 55 años.²⁵

Con relación al uso de Internet, es común que las cifras sean menores que las de las personas que usan computadoras, muchas son las razones que explican por qué no todas las personas tienen acceso.

Se puede ver que el cuadro de uso de computadoras e Internet muestra un mayor uso entre los jóvenes, y un descenso en las personas mientras mayor edad tienen. Sin embargo, a mayor escolaridad y mayor nivel socioeconómico, se incrementa el uso de Internet y de las computadoras.

25 *Encuesta Nacional de Lectura*, México: Conaculta, c2006, p. 74.

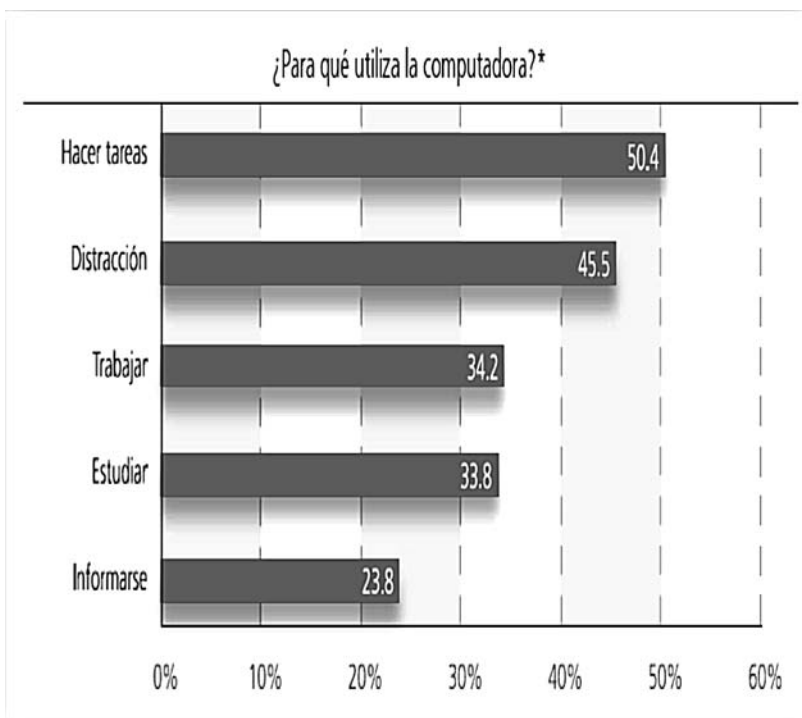
La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

Porcentaje sobre toda la población		Usa computadora	Usa internet
Nacional		31.6	24.2
Sexo	Hombre	33.6	25.8
	Mujer	30.0	22.9
Edad	12-17 años	46.5	36.1
	18-22 años	52.2	44.3
	23-30 años	28.2	20.3
	31-45 años	24.6	17.2
	46-55 años	27.3	21.1
	56 años o más	12.7	9.4
Escolaridad	Ninguna	2.7	2.1
	Primaria	14.4	9.3
	Secundaria	28.4	21.6
	Bachillerato	40.9	32.6
	Universidad o más	54.9	43.0
Nivel socioeconómico	Muy bajo	12.9	8.9
	Bajo	19.4	14.8
	Medio bajo	30.3	23.1
	Medio	55.7	39.5
	Medio alto/Alto	84.2	77.3

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura, México : Conaculta, c2006, p. 74.

Asimismo es evidente que la población joven que estudia, utiliza la computadora para elaborar sus trabajos escolares, dado que hoy en día es considerada una herramienta indispensable.

Aunque la siguiente figura, *¿Para qué utiliza la computadora?*, no desagrega la información por sexo de los entrevistados, evidencia que 50.4% es población estudiantil, mientras que 45.5%, del cual se desconoce el género, la utiliza para distraerse, con lo cual se podría especular que la emplean para leer la información disponible en formatos electrónicos, juegos de video, entre otros.

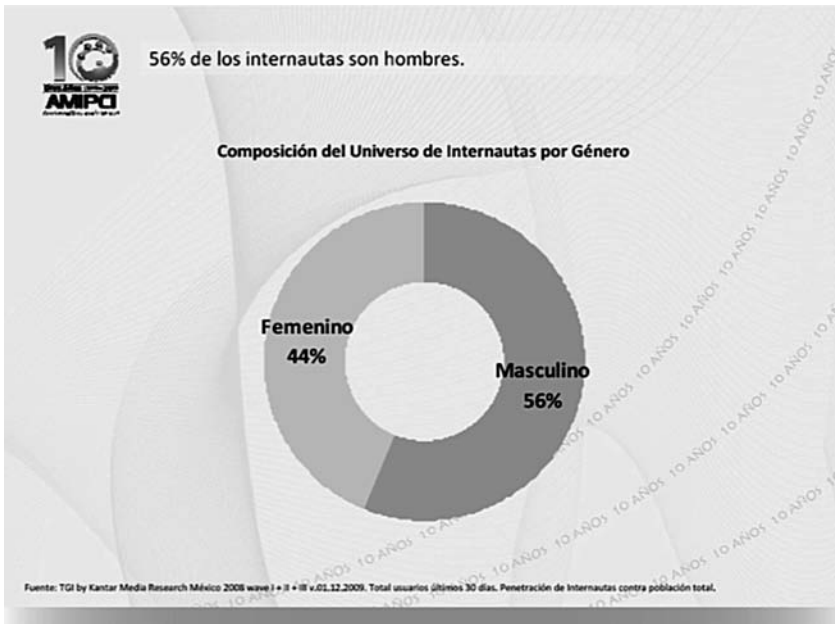


*Porcentajes sobre 31.6% que usa computadora. Respuesta múltiple, no suma 100%.

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura, México : Conaculta, c2006, p. 78.

En este sentido, en España, un país desarrollado, sucede todo lo contrario. Un estudio publicado en *Lectura en España: Informe 2008* señala que a los jóvenes estudiantes les solicitan sus trabajos escolares escritos a mano para evitar el clásico “corta y pega”. En consecuencia, usan la computadora como medio de distracción y para leer información disponible en la red o medios electrónicos.

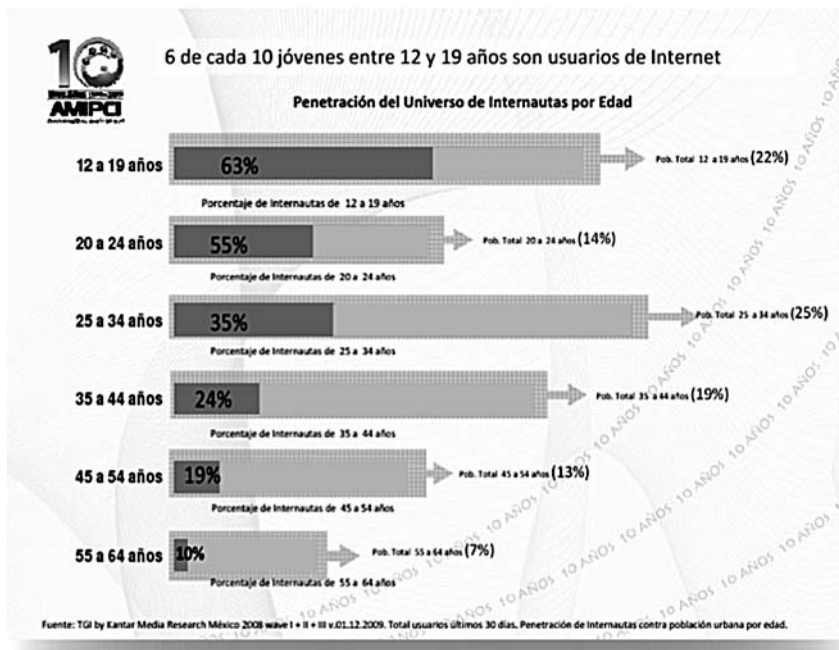
La información sobre el uso de computadoras e Internet es muy cambiante por varias razones, entre ellas la innovación tecnológica que permite la incorporación de nuevos equipos más versátiles. También es cierto que con la introducción de esos equipos hay una disminución en los costos de los equipos menos avanzados. Las personas los usan ya sea por estatus social, intelectual o académico.



Fuente: Asociación Mexicana de Internet. Hábitos de los usuarios de Internet en México, 2009. Disponible en <http://www.amipci.org.mx/estudios/temp/RESUMENEJECUTIVOEstudioAMIPCI2009UsuariosdeinternetFINAL-03347250012456912600B.pdf> [Consulta 08.02.2010].

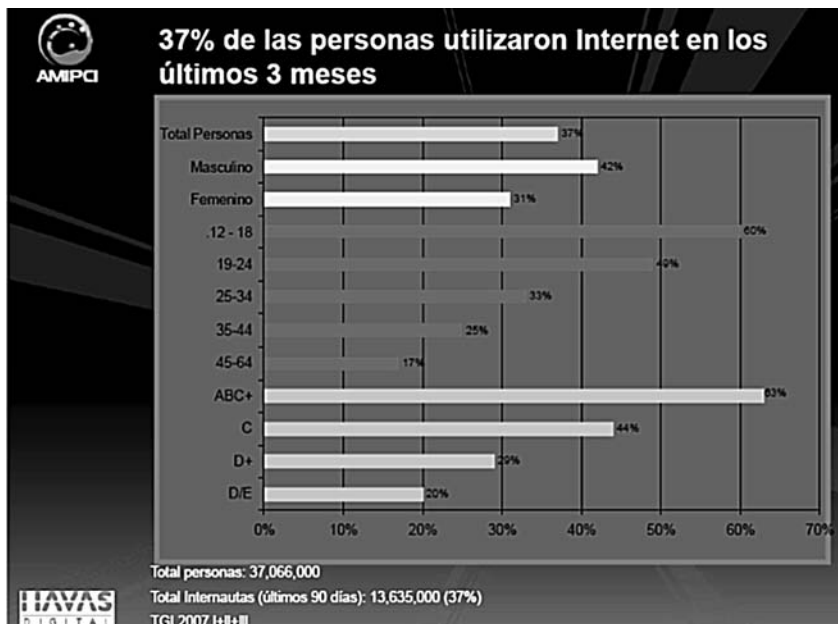
Si analizamos la composición por edad, vemos que lo utiliza 63% de los jóvenes internautas de entre 12 y 19 años de edad; los porcentajes van descendiendo a mayor edad y así entre los mayores de 55 y hasta 64 años son usuarios únicamente 10%. Resulta interesante comparar la estructura de los internautas con la estructura de la población por edad, ya que haciendo esta combinación, los porcentajes de jóvenes son menores a los de uso, mientras más joven se es, y el porcentaje del uso se incrementa respecto de los de población a mayor edad.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?



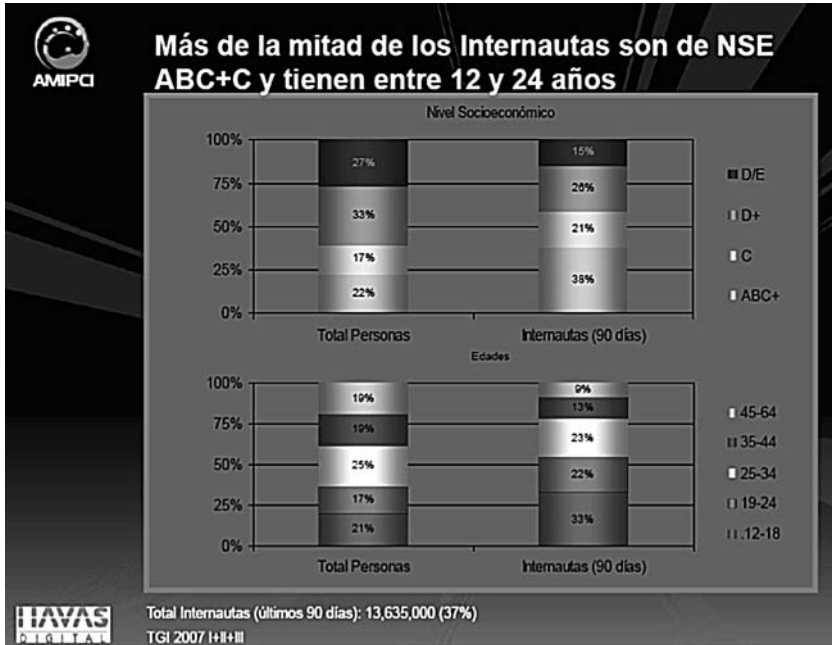
Fuente: Asociación Mexicana de Internet. Hábitos de los usuarios de Internet en México, 2009. Disponible en <http://www.amipci.org.mx/estudios/temp/RESUMENEJECUTIVOEstudioAMIPCI2009UsuariosdeinternetFINAL-03347250012456912600B.pdf> [Consulta 08.02.2010].

Continuando en este mismo orden, la información más reciente proveniente del *Estudio AMIPCI Nuevas Tecnologías de Internet en México* de mayo de 2008 nos informa que 37% de las personas utilizaron Internet en los últimos tres meses, de ellas desprende que 42% son hombres y 31% son mujeres, lo que nos muestra que la brecha que se ha presentado en varios estudios y encuestas no disminuye y aunque los autores del estudio dicen que esta es pequeña, a mí me parece que 11 puntos porcentuales no lo es, especialmente si se relaciona que significa un tercio del total de mujeres que utilizaron Internet.



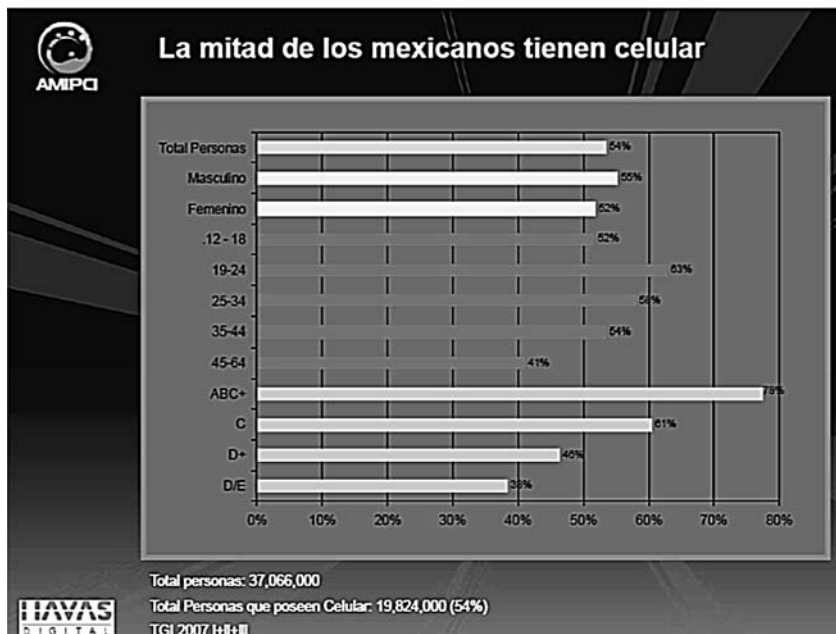
Fuente: Asociación Mexicana de Internet. Hábitos de los usuarios de Internet en México, 2009. Disponible en <http://www.amipci.org.mx/estudios/temp/RESUMENEJECUTIVOEstudioAMIPCI2009Usuarios-deinternetFINAL-03347250012456912600B.pdf> [Consulta 08.02.2010].

El siguiente cuadro nos indica que los principales usuarios son las personas entre 12 y 18 años, y si agregamos a estos los de 19 a 24, tenemos que la inmensa mayoría entre estos rangos de edad son los principales usuarios de Internet, lo que nos indica que más de la mitad de los internautas tienen los niveles socioeconómicos más altos.



Fuente: Asociación Mexicana de Internet. Hábitos de los usuarios de Internet en México, 2009. Disponible en <http://www.amipci.org.mx/estudios/temp/RESUMENEJECUTIVOEstudioAMIPCI2009UsuariosdeinternetFINAL-03347250012456912600B.pdf> [Consulta 08.02.2010].

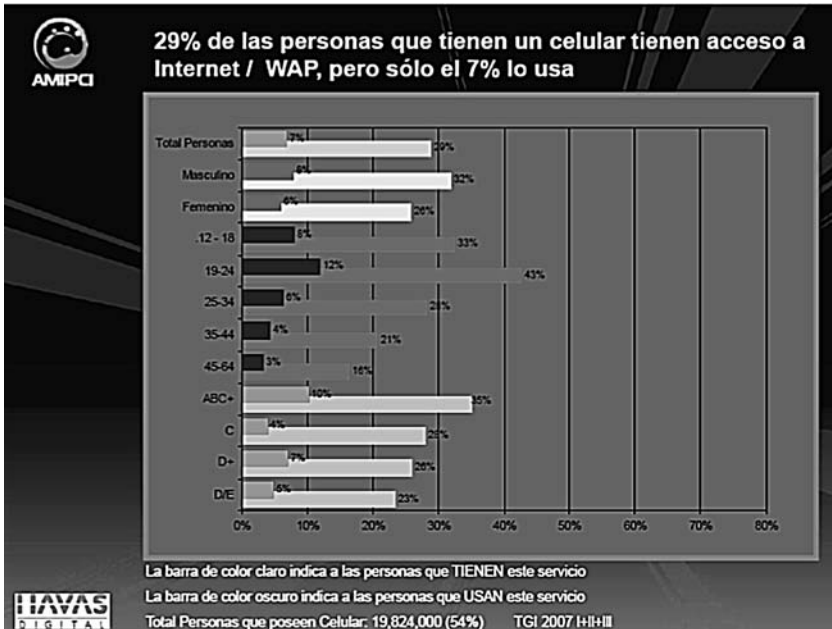
De la misma forma, la mitad de los mexicanos tienen un celular y están divididos entre hombres y mujeres casi por igual, y los principales consumidores son los que se encuentran entre 19 y 24 años de edad.



Fuente: Asociación Mexicana de Internet. Hábitos de los usuarios de Internet en México, 2009. Disponible en <http://www.amipci.org.mx/estudios/temp/RESUMENEJECUTIVOEstudioAMIPCI2009UsuariosdeinternetFINAL-03347250012456912600B.pdf> [Consulta 08.02.2010].

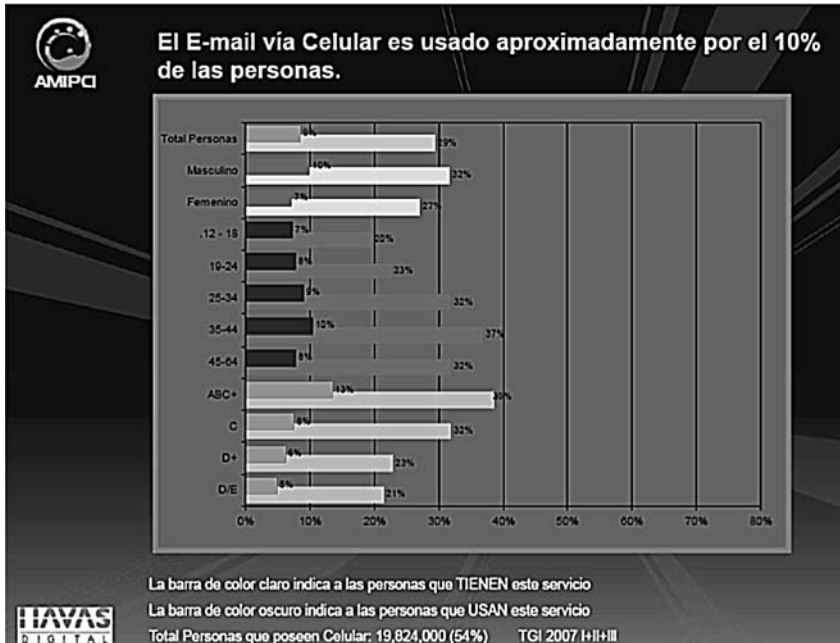
Este cuadro nos muestra que una tercera parte de las personas que poseen un celular tienen acceso a internet, pero sólo 7% hace uso de este recurso. El porcentaje de uso de estas tecnologías por las mujeres es muy similar al de los hombres, habiendo una diferencia de seis puntos porcentuales menos que ellos.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?



Fuente: Asociación Mexicana de Internet. Hábitos de los usuarios de Internet en México, 2009. Disponible en <http://www.amipci.org.mx/estudios/temp/RESUMENEJECUTIVOEstudioAMIPCI2009UsuariosdeinternetFINAL-03347250012456912600B.pdf> [Consulta 08.02.2010].

Si se analiza la información relacionada con el uso de correo electrónico vía celular, nos presenta cifras similares con porcentajes menores para las mujeres y sobre todo con un bajo uso, no obstante que se tiene acceso a ese servicio.



Fuente: Asociación Mexicana de Internet. Hábitos de los usuarios de Internet en México, 2009. Disponible en <http://www.amipci.org.mx/estudios/temp/RESUMENEJECUTIVOEstudioAMIPCI2009UsuariosdeinternetFINAL-03347250012456912600B.pdf> [Consulta 08.02.2010].

Como se puede ver por los datos presentados anteriormente, hay una constante de desigualdad en el acceso a las tecnologías de la información, lo que nos indica que aunque la situación de las mujeres ha mejorado, aún existen condiciones de desigualdad, exclusión e injusticia. Las jóvenes son quienes más utilizan estos recursos.

La pregunta fundamental: ¿Qué tan bien lee?

El problema serio de la lectura y el alfabetismo empieza cuando la pregunta va más allá del subjetivo “¿Sabe leer y escribir?” o del “¿Hasta qué año o grado aprobó en la escuela?” y surge una nueva interrogante: “¿Qué tan bien lee?”. Con este nuevo enfoque se puede obtener

una visión diferente de la situación de la lectura en una persona, una comunidad o un país.²⁶

De acuerdo con las cifras del Censo del año 2000, en México sólo 9.5% de la población era analfabeta debido a que ese porcentaje de mexicanos contestó que no sabía leer ni escribir. Con esa contestación no sólo se responde a la pregunta que se hace, sino que inconscientemente también se dice lo que se quisiera ser. Para una buena parte de los mexicanos que no saben leer ni escribir, aceptar que carecen de esa habilidad puede provocarles sentimientos encontrados, pero esta es una mera especulación pues no se cuenta con datos que sostengan tal afirmación. Lo que sí se puede probar es que los mexicanos responden afirmativamente aunque sepan que sus habilidades son muy limitadas y que en realidad no pueden leer y escribir correctamente, y con esto no nos estamos refiriendo a los grandes niveles aceptados mundialmente por organismos internacionales y algunos de los más respetados expertos en este campo.²⁷

Haciendo eco de las tendencias internacionales, México se ha sumado a los esfuerzos por medir el nivel de competencia o desempeño de su población en los aspectos relacionados con la lectura, para ello ha elaborado sus propias pruebas y ha aplicado otras de carácter internacional.²⁸

Muchas son las preocupaciones que se muestran sobre la falta de lectura en general y específicamente entre los jóvenes. Nos hemos rendido ante la fascinación por Internet y pensamos que porque los jóvenes lo utilizan extensivamente, han dejado de leer. O bien, decimos que no leen porque lo que ellos prefieren no corresponde a nuestro gusto literario.

En múltiples ocasiones he dicho que apoyo cualquier acción, programa o intento por promover la lectura. Sin embargo, no debemos dejar de ir al fondo del por qué no estamos satisfechos con los niveles de lectura de la sociedad y de los jóvenes.

26 Rodríguez Gallardo, José Adolfo. *Lectura, tecnologías de la información y género*. México : UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2008. p. 113.

27 *Ibidem*.

28 *Ibidem*.

La lectura es algo que tiene que ser visto como una herramienta de aprendizaje, de superación, de independencia, y una experiencia liberadora. No obstante, es difícil que fructifique en ambientes poco favorables como en una escuela en la que leer no es importante, en una familia que no cuenta con libros, revistas y periódicos o en una sociedad que no requiere la utilización de niveles aceptables de lectura.

Declarar que se ha establecido un programa de gobierno que pretende crear un país de lectores, a través de un evento anual como la celebración del Día del Libro, no es suficiente. Es necesaria una política educativa de Estado que incluya la formación académica y la diversión, para apoyar la utilización de la lectura.

Para concluir, quiero citar un párrafo de Fernando Savater que he tomado de una conferencia que impartió en el Congreso Internacional del Mundo del Libro que organizó el Fondo de Cultura Económica. El título de la conferencia fue *Agonía y resurrección del libro*:

Siempre ha habido una cierta preocupación, como saben muy bien ustedes, sobre si se lee más o se lee menos, o si se está abandonando la lectura, si los jóvenes leen más o leen menos. Es una preocupación que viene desde finales del siglo XIX y principios del XX; desde entonces ha habido personas preocupadas al respecto, hasta el punto en que por ejemplo, John Ruskin propuso que se sustituyera el servicio militar —que según él no servía para nada, sólo para causar males y para preparar ejércitos y daños— por un servicio literario: que los jóvenes tuvieran que estar dos años en un cuartel leyendo obras que les fueran pasando sus autoridades. No sé si, así como algunos salimos del servicio militar con una visión no demasiado positiva del ejército, a lo mejor eso sería una forma de hacernos aborrecer la lectura, de modo que probablemente sea mejor dejar que la espontaneidad funcione por sí misma.

BIBLIOGRAFÍA

BALLARA, M. (1992). *Women and literacy*. Londres : Zed Books. *Encuesta nacional de lectura 2006*. México : Conaculta.

MILLÁN, José Antonio. *La Lectura en España : Informe 2008 : leer para aprender*. España : Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Federación de Gremios de Editores de España, 2008.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (1995). *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. París : OCDE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2003). *Los resultados de las pruebas PISA: elementos para su interpretación*. [México] : INEE. <http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/pdf/PISAplus.pdf> [Enero 2006].

----- (2004). *¿Cómo están en la lectura nuestros estudiantes de 15 años?* México : INEE.

PACHECO, Laura Emilia. "Educación y cultura: el binomio alrededor del libro". En *Congreso Internacional del Mundo del Libro*. México : Fondo de Cultura Económica, 2009, pp. 54-59.

RODRÍGUEZ Gallardo, José Adolfo. *Lectura, tecnologías de la información y género*. México : UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2008.

SAVATER, Fernando. "Agonía y resurrección del libro". En *Congreso Internacional del Mundo del Libro*. México : Fondo de Cultura Económica, 2009, pp. 327-338.

Recursos electrónicos

Asociación Mexicana de Internet: <http://www.amipci.org.mx/>
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática:
<http://www.inegi.gob.mx>

La lectura de textos literarios

ADRIANA DE TERESA OCHOA
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Los lectores son activos, desarrollan toda una actividad psíquica, se apropian de lo que leen, interpretan el texto, y deslizan entre las líneas su deseo, sus fantasías, sus angustias.

Michèle Petit, Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público

Aunque no sea perceptible a simple vista, la lectura es una actividad compleja que hace posibles diversas formas de interacción entre un texto y su lector. Tradicionalmente ha sido concebida en términos de desciframiento de un texto, como un sacar a la luz un significado codificado y cerrado de antemano, por lo que desde esta perspectiva el lector sería un agente pasivo, mero receptor de un “producto terminado”. Este es el sentido, por ejemplo, de la definición de “leer” que ofrece el *Diccionario de la Real Academia*: “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”.¹ No obstante, a partir del estructuralismo pero especialmente de la semiótica, la estética de la recepción y la fenomenología, la teoría ha dado un giro en nuestra comprensión de esta actividad, señalando el papel activo del intérprete, particularmente en lo que se refiere a la lectura de textos literarios.

De acuerdo con este nuevo paradigma, leer es un proceso dinámico que inicia desde antes de la lectura propiamente dicha, pues la filiación genérica del texto, su contexto de uso, el título y nombre de su

1 <http://buscon.rae.es/drae/>

autor, entre otros factores, despiertan en el lector una serie de expectativas y suposiciones sobre su contenido y propósito comunicativo, que no cesan de transformarse, desecharse y/o sustituirse por otras a medida que la lectura avanza y se van integrando nuevas informaciones que el texto ofrece. Y es que, precisamente, el carácter temporal de la escritura impide aprehender el texto de golpe, de una sola vez, por lo que resulta indispensable que el lector lo recorra de principio a fin, en un proceso que —necesariamente— se desarrolla en el tiempo. Al seguir leyendo se abandonan suposiciones previas, se establecen relaciones implícitas entre elementos que pueden estar dentro o fuera del texto, se contrastan datos parciales, se examina aquello que se había creído encontrar, se llenan los vacíos de información, se hacen inferencias y se ponen a prueba las intuiciones. Así, la lectura nunca es un proceso lineal, ya que se realiza, simultáneamente, yendo hacia delante —planteando hipótesis— y hacia atrás —haciendo ajustes—, en un ejercicio de ensayo y error que permite la construcción de significados así como el establecimiento de la coherencia entre los diferentes elementos de un texto.

De lo anterior se desprende que el lector participa activamente en la construcción del sentido de un texto, aunque sin duda cada tipo textual —definido por su intención comunicativa y contexto de uso— exige una participación diferenciada del lector. Así, los textos científicos, periodísticos, literarios, personales, recreativos, escolares, filosóficos, entre otros, responden a intenciones comunicativas diversas, como informar, explicar, despertar la imaginación, expresar emociones y sentimientos, divertir, enseñar, motivar la reflexión, entre otras posibilidades, y para lograrlo, cada tipo textual combina sus características internas (tema, tipo de información y vocabulario) y externas (estructura y organización de la información, así como las marcas gráficas propias de cada tipo textual). A su vez, el lector lee cada uno de los tipos textuales con el propósito de alcanzar diversos objetivos: aprender, disfrutar, comprender, reflexionar, etcétera, y ello determina su actitud frente al texto, qué elementos privilegia en la construcción de sentido y qué otros margina o, simplemente, pasa por alto.

En términos generales, puede afirmarse que los textos cuyo propósito comunicativo es transmitir alguna información del mundo re-

ferencial (científicos, de divulgación, periodísticos, etcétera) pueden ser evaluados en términos de verdad o falsedad, pues sus proposiciones remiten a la realidad extratextual, además de que requieren —para lograr eficientemente su objetivo— ajustarse tanto a una estructura convencional como a criterios de claridad, univocidad y respeto a la norma sintáctica de la lengua, por lo que el lector familiarizado con este tipo de textos sabe que el título le indica el tema, que en los primeros párrafos encontrará el planteamiento general y en los finales la conclusión o cierre, así como una exposición más o menos detallada en el cuerpo del texto. La actividad lectora de este tipo de textos se orienta básicamente a identificar definiciones, explicaciones y ejemplos; distinguir entre hechos y opiniones, desprender un sentido global y establecer el tipo de relaciones lógicas entre las ideas, entre otras posibilidades.

En contraste con lo anterior, los textos literarios exigen del lector una mayor participación, pues se trata de un tipo textual altamente codificado que ofrece espacio para la experimentación y el juego, dando cabida a la transgresión de la norma sintáctica e incluso literaria, además de que es esencialmente ambiguo y tiene un carácter no referencial, por lo que exige formas de interacción en las que se requiere apertura, flexibilidad y creatividad de su lector, así como habilidades complejas como la interpretación y la reflexión,² para volverlo inteligible.

La lectura como práctica social del lenguaje

Es importante mencionar que la distinción planteada entre modos de funcionamiento del texto informativo y el literario no depende exclusivamente de sus cualidades intrínsecas, puesto que además de po-

2 De acuerdo con el documento *PISA 2006, marco de la evaluación*, la interpretación implica tanto la comprensión lógica y de cohesión del texto, como la capacidad de hacer inferencias; mientras que la reflexión requiere que el lector conozca las estructuras, los registros y los géneros de los textos, además de poder relacionar los aspectos temáticos del texto con conocimientos que provienen de otras fuentes, como otros textos, su propia experiencia y su conocimiento del mundo. Fuente: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf>

seer una estructura determinada y un contexto de uso específico, el lector puede leerlos de maneras muy diversas, de acuerdo con sus propósitos de lectura, sus expectativas, su manejo de las convenciones de cada tipo textual, entre otros factores. Y es que la lectura es también una práctica social, históricamente determinada, cuyas convenciones no son fijas ni universales. Entre los factores que inciden en los modos de circulación, lectura y apropiación de los textos, el historiador Roger Chartier ha identificado los siguientes: las transformaciones técnicas de reproducción que, con la invención de la imprenta en el siglo XVI, dejaron de ser manuales, y desde fines del siglo XX incorporaron la reproducción digital; la materialidad del texto, es decir, su soporte, que se ha modificado sustancialmente desde las primeras tablillas de arcilla y los antiguos rollos de pergamino, pasando por la trascendental invención del codex, antecedente del libro moderno, hasta la pantalla de computadora y la aparición del libro electrónico; igualmente importantes han sido los cambios culturales en los modos de lectura: aunque estamos tan familiarizados con la lectura en silencio que podemos imaginar que ese es el modo “natural” de lectura, lo cierto es que hasta antes de la Edad Media no hay vestigios de su existencia, pues desde la invención de la escritura esta actividad se realizaba en voz alta y generalmente en grupo.

El primer testimonio con que contamos sobre la aparición de la lectura silenciosa nos lo ofrece San Agustín en sus *Confesiones*, donde consigna su sorpresa al descubrir que cuando el obispo Ambrosio leía, “sus ojos corrían por encima de las páginas, cuyo sentido era percibido por su espíritu; pero su voz y su lengua descansaban” (San Agustín, 2002, p. 108). Así, la lectura en voz alta o en silencio, la lectura compartida o individual, entre otras modalidades, constituyen prácticas culturales predominantes en algunos contextos específicos, las cuales ciertamente inciden en los modos de apropiación del texto, pero además tienen otras implicaciones y consecuencias. Por ejemplo, la lectura en silencio —en particular la del texto literario— en tanto experiencia visual, silenciosa y solitaria, ha sido señalada como origen de la esfera de lo íntimo y lo privado, ya que ofrece las condiciones ideales para que el lector se repliegue sobre sí mismo, dando rienda suelta a la imaginación, las emociones y el pensamiento sin someterse a ninguna coacción externa. Por otra parte, y dado que el texto queda fijo en el

espacio gracias a las marcas de la escritura, el lector puede volver a él cuantas veces lo desee para explorar diversas posibilidades de sentido, o bien para divagar libremente. Ciertamente es posible identificar en la lectura en silencio y soledad el origen de la concepción actual de la actividad lectora en términos de ejercicio de apropiación subjetiva, así como de espacio de libertad que permite al lector explorar posibilidades de significación no previstas por el texto.

Tener en cuenta todas estas transformaciones en los modos de lectura, las técnicas de reproducción textual y soporte material sin duda resulta relevante cuando los lectores contemporáneos se enfrentan a textos del pasado o de tradiciones distintas a la propia: en la medida en que se tengan presentes todos estos factores relacionados con las formas de circulación, recepción y valoración de dichos textos, así como de su distancia con el horizonte propio, se podrá alcanzar una comprensión más compleja y rica de los mismos.

Para leer textos literarios

Además de tener presentes los factores históricos que condicionan la producción de los textos literarios y las formas en que estos son recibidos, un lector competente —esto es, capaz de leer literariamente un texto— debe estar familiarizado con las convenciones del género al que pertenece el texto que se dispone a leer, de manera que pueda prever algunas de las propiedades que aseguran su funcionamiento y sentido. Y es que no se puede leer de la misma manera un poema, una obra de teatro, un ensayo o una novela, puesto que se rigen por normas específicas y cada género produce significación de distinta forma. Por ejemplo, mientras que en un relato y un texto dramático se espera la construcción temporal de un mundo de acción humana que contrasta con el mundo “real”, en un poema resultan esenciales el ritmo y la imagen poética, cuya lógica y coherencia no se ajustan a las del discurso racional.

Entre las principales convenciones de la poesía podemos mencionar la organización del texto en versos, cuya medida depende del número de sílabas que los conforman y cuyo ritmo es resultado de la alternancia entre sílabas acentuadas y no acentuadas; su carácter no referencial, por lo que el “yo” que habla no puede identificarse con el

poeta empírico, ni el “tú” con el lector de carne y hueso, además de que los deícticos como “aquí” y “ahora” del poema remiten a un tiempo y un espacio ficticios, al margen del mundo extratextual; la idea de que el poema constituye una unidad con sentido —producido por connotación, nunca de manera literal—, por más caótico o extraño que pudiera parecer.

En el caso de los textos narrativos o dramáticos, algunas de sus convenciones indican que el mundo propuesto por el texto tiene un carácter ficcional que no responde a los criterios de verdad o falsedad de la vida cotidiana, en tanto que el narrador del texto narrativo y los personajes (en ambos tipos textuales) no pueden ser identificados con el autor o con seres de carne y hueso, respectivamente, pues constituyen nociones que remiten a distintos niveles de realidad. En ese sentido, al entrar en contacto con un relato o un texto dramático, el lector o espectador debe estar dispuesto a la “suspensión de la incredulidad”, como decía el poeta Coleridge, que le permita creer o aceptar situaciones fantásticas, paradójicas o contradictorias, y buscar en ellas una coherencia profunda y una significación que rebasa, con mucho, el nivel denotativo. De ahí que Jonathan Culler señale que para leer un texto como literatura

debemos aportarle una comprensión implícita de la operación del discurso literario que nos dice lo que hemos de buscar. Quien carezca de ese conocimiento, [o no] esté familiarizado con las convenciones por las cuales se lee la ficción se sentirá completamente desconcertado ante un poema. Su conocimiento del lenguaje le permitirá entender frases y oraciones, pero no sabrá qué hacer con esa extraña concatenación de frases (Culler, 1978, p. 164).

Lo anterior pone en evidencia que la comprensión de textos literarios sólo puede iniciarse con un “saber”, esto es, el conjunto de reglas y convenciones de esa “extraña institución” llamada literatura,³ a las que el lector debe sujetarse como requisito indispensable para

3 Jacques Derrida define la naturaleza de la literatura como paradójica, ya que si bien se trata de una institución basada en un conjunto de normas y convenciones

hacer posible un encuentro productivo entre texto y lector, en el que este último actualiza y se apropia —en un libre juego— del sentido. Y es que si bien el texto como estructura y organización lingüística permanece relativamente estable, no ocurre lo mismo con su significado, que tiende a multiplicarse debido a factores tan diversos como las transformaciones técnicas y materiales mencionadas en el apartado anterior; el horizonte histórico de los lectores que supone una determinada visión del mundo que necesariamente contrasta con la del texto, así como los distintos modos de leer (en silencio/en voz alta, en soledad/ en compañía, etcétera) acostumbrados en un contexto determinado. En este sentido, se revela como necesario también un “saber hacer” que implica la adquisición de herramientas y saber utilizarlas de acuerdo con ciertas normas, en contextos específicos. Así, se vuelve necesario “modelar” el proceso de lectura de los distintos géneros literarios, con el fin de que el lector sepa qué hacer frente a un texto de este tipo y cómo volverlo inteligible.

El lector, pues, necesita contar con un saber disciplinario mínimo que ha sido desarrollado, sobre todo, por las teorías inmanentistas de la literatura, es decir, el formalismo y el estructuralismo, pero ya no de manera exhaustiva ni como el centro o el eje del análisis de las obras, como lo fue durante décadas en el sistema escolar, sino como una herramienta más —junto con los aspectos relacionados con la historia de las ideas y el contexto— que le permita alcanzar una perspectiva más compleja, más rica en matices, del texto a interpretar, puesto que en literatura la forma y el contenido constituyen una unidad indivisible. Pero ese saber disciplinario debe estar supeditado al objetivo de alcanzar una experiencia de lectura significativa, que se aparte del prejuicio profundamente arraigado acerca de que el sentido de un texto depende de lo que el autor haya querido decir, limitando la actividad lectora al supuesto descubrimiento de esa intención originaria; aunado a la práctica común de centrarse en el argumento o ver de manera aislada algunos aspectos que pueden ser de orden temático o formal, por lo que se requiere de una metodología más abarcadora que permita desarrollar plenamente la competencia literaria, asumiendo

establecidas históricamente, al mismo tiempo, ciertos textos literarios tienen la capacidad de poner en crisis dicha institución. *Cfr.* Derrida, 1991, pp. 41-42.

la lectura como una actividad productiva en la que texto y lector se transforman mutuamente.

Para Wolfgang Iser, uno de los fundadores de la teoría de la recepción, los textos literarios resultan perturbadores y estimulantes para sus lectores en la medida en que constituyen “actos de habla” capaces de crear ficciones, es decir, “formas sin realidad” que “constituyen un mundo que nos es familiar en apariencia, pero en una forma que difiere de nuestras costumbres” (Iser, 1987, p. 102), por lo que nos ofrecen reacciones a objetos, así como opiniones y juicios sobre ese mundo, que llevan al lector a confrontar su experiencia con la potencial que le ofrece el texto. De acuerdo con Iser, el texto literario posee algunas propiedades, como la indeterminación, que impide la identificación total con ninguna situación del mundo vital, resultante de condiciones formales como la existencia de una diversidad de “perspectivas esquematizadas” cuya función es desplegar los objetos de ficción, las cuales chocan unas con otras, creando un efecto de corte y “vacío” que el lector debe llenar o eliminar, además de formular las relaciones no explícitas entre las perspectivas individuales. Así, otra propiedad del texto literario sería que aunque el significado está condicionado por el texto, es el lector el que lo produce estimulado por los vacíos e indeterminaciones señalados.

¿Por qué leer literatura?

Desde la más remota antigüedad, los seres humanos han creado todo tipo de relatos, poemas y dramas para contar historias, ya sea imaginarias o con una base histórica; expresar sentimientos, emociones y deseos; representar conflictos y ofrecer diversas miradas sobre el mundo, entre muchas otras posibilidades. En ese sentido, el lector, que sólo cuenta con su propia experiencia —siempre limitada—, puede ampliar sus horizontes y enriquecer sus perspectivas al leer textos literarios, ya que esta actividad lo pone en contacto con la invención de una realidad verdadera y/o ficticia (basada en conceptos e intuiciones del autor) que le permite confrontar el mundo conocido, sus creencias, sus valores o lo que considera como verdadero o posible.

Debido a que la literatura es una fuente insustituible de experiencia, reflexión y conocimiento sobre el mundo, la sociedad y el indi-

viduo mismo, la lectura de textos literarios permite desarrollar la imaginación, la intuición, la vitalidad sentimental, además de una sensibilidad narrativa que hace posible imaginarse estar en el lugar de otro —en sentido amplio— y así facilitar el encuentro empático y de identificación con él, propiciando una actitud de apertura hacia distintos valores, códigos y concepciones del mundo que, a fin de cuentas, le permiten interrogarse a sí mismo y a la propia cultura. Sin duda, el contacto y la lectura de textos literarios favorece la posibilidad de comprender las contradicciones de la vida, dotar de sentido a la propia experiencia e imaginar otras posibilidades de ser, desarrollando simultáneamente una mirada crítica sobre los valores inculcados y la sociedad de la que se forma parte, entre otras posibilidades.

En ese sentido, el contacto con la literatura puede favorecer el reconocimiento del otro, la tolerancia a la diferencia y el respeto a la pluralidad, la interacción competente con este tipo de textos se presenta como una vía privilegiada para desarrollar el “ser”, es decir, con un conjunto de actitudes y valores acordes con una sociedad democrática, en la medida en que el lector adquiere una perspectiva crítica, desarrolla un pensamiento autónomo y un compromiso ético.

Asimismo, y dado que un texto literario puede dar origen a múltiples interpretaciones simultáneas sin que se tenga la certeza de que alguna de ellas sea la “verdadera” en el sentido fuerte del término, el lector competente cultiva su flexibilidad, su apertura al diálogo y al disenso. De ahí que lo que define a un buen lector —de acuerdo con la teoría de la recepción— es que no se aferra a sus convicciones, creencias y valores, sino que permite que el texto lo cuestione, le aporte nuevos horizontes y, con ello, se abre a su poder transformante. De esta manera, la lectura interroga y transforma los criterios implícitos desde los cuales el lector aborda el texto, rompiendo así su rutina de recepción y proporcionándole nuevos códigos de significación. De ahí que el contacto con la literatura no sólo lleve al lector a una reflexión crítica de sus marcos y expectativas habituales, sino que además, al ampliar sus horizontes y enriquecer sus perspectivas, incide en sus capacidades cognitivas y afectivas. En ese sentido, la lectura de textos literarios puede ser, como ha señalado Michele Petit, “un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un

sentido a la propia experiencia y un sentido a la propia vida” (Petit, 1999, p. 74).

BIBLIOGRAFÍA

- CULLER, Jonathan (1978). *La poética estructuralista*. Trad. Carlos Manzano. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Trad. Gonzalo García. Barcelona: Crítica.
- DERRIDA, Jacques (1991). *Acts of literature*. NuevaYork: Routledge.
- ISER, Wolfgang (1987). “La estructura apelativa de los textos”, vers. esp. en Dietrich Rall (comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Trad. Sandra Franco y otros. México: UNAM.
- _____ (1980). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press.
- LOMAS, Carlos (2009). “La educación literaria”, en Carlos Lomas y Amparo Tusón, *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. México: Edere.
- LOTMAN, Yuri (1988). *La estructura del texto artístico*. Trad. Victoriano Imbert. Madrid: Istmo.
- PETIT, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: FCE.
- _____ (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

SAN AGUSTÍN (2002). *Confesiones*, pról. y trad. dir. del latín de Agustín de Esclasans. Barcelona: Editorial Juventud (3^a. ed.).

TODOROV, Tzvetan (2009). *La literatura en peligro*. Trad. Noemí Sobregués. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Función de la lectura de imagen en el mundo hipermoderno

HÉCTOR GUILLERMO ALFARO LÓPEZ
CUIB-UNAM

Para Elke Köppen

Las imágenes en las sociedades contemporáneas tienen una presencia permanente e insoslayable. Se encuentran por doquier, se filtran hasta los últimos resquicios de la vida cotidiana de las personas, al grado de que en buena medida determinan subrepticamente sus vidas. Pero aun con toda su omnipresencia y omnipotencia, las imágenes son unas desconocidas. El hecho de que por su naturaleza se ofrezcan todo el tiempo a la vista no significa que eso permita saber qué son. Verlas no implica conocerlas: es más, el solo verlas suele ocultarlas. La salida a esta paradoja es concebirlas como entidades susceptibles de ser leídas. Lo que nos conduce al problema que en esta reflexión se busca dirimir: ¿cuál es la función de la lectura de imagen en el mundo actual, que ha sido caracterizado por Gilles Lipovetsky como hipermoderno?

Para comenzar a construir la respuesta es pertinente ubicarnos primero en el contexto histórico. Las imágenes, aunque a veces lo parezcan, no son entidades etéreas, su sentido se despliega en el tráfigo cotidiano de las sociedades; de ahí que respondan a las pulsaciones del devenir histórico. Todavía hasta hace muy poco se hablaba con persistencia de la *sociedad posmoderna*, con este término puesto en

circulación hacia finales de la década de los setenta se daba razón de una fase histórica de profundas transformaciones, al grado de que el “post” entrañaba una superación del mundo moderno. La euforia de los cambios sociales hacía que todo fuera posmodernidad; en la actualidad el término se ha desgastado, y aunque aún se llega a emplear, queda de manifiesto que es rebasado por las transformaciones que van más allá de lo que se estimaba como “típicamente” posmoderno. Pero antes de ver esos cambios que han desgastado al término es pertinente comprender en qué consistió la posmodernidad.

El interregno llamado posmodernidad en la esfera general conllevó el ocaso de los fundamentos del modelo de racionalidad sobre el que se sustentó el desenvolvimiento histórico de Occidente desde los albores de la era moderna. Esto acarreó una serie de consecuencias en los diversos órdenes sociales. El proyecto histórico nimbado de utopía y que contemplaba el futuro como tierra de promisión, la cual tenía que ser alcanzada a través de la acción política e ideológica, era la meta. El motor de ese despliegue histórico lanzado hacia el futuro venía a ser la acción revolucionaria colectiva.¹ Toda esta grandiosa concepción del devenir histórico entra en quiebra y como consecuencia se pierde la fe en el porvenir revolucionario, así como se produce un generalizado desinterés por la acción política y la militancia. Al obtenerse las vías al futuro como temporalidad de esperanzado destino, la temporalidad social privilegiada va a ser el *hic et nunc*. El presente del aquí y ahora va a marcar con sus pautas la actividad principalmente de los individuos, lanzados ya no como colectividad a la redención futurista sino a la inmersión en un presente perpetuo, anunciador de placeres personalizados, lo que se encuentra aparejado con el ascenso del consumismo y la comunicación de masas. Ya no interesa la salvación futura sino el placer presente del consumo. Las normas disciplinarias y autoritarias se retraen a la par que se fortalece el individualismo hedonista.

Pero ante este breve panorama de la primavera posmoderna surge la pregunta: ¿esto qué relación tiene con las imágenes? Como ya se dijo, las imágenes responden a las pulsaciones históricas. Algo so-

1 Melvin J. Lasky. *Utopía y revolución*, México : FCE, 1985.

bre lo cual se ha profundizado poco es que la racionalidad cuyos fundamentos son cuestionados en la posmodernidad, era irrigada por la cultura escrita. Entre los distintos acontecimientos que configuran la modernidad en sus albores está la aparición de la imprenta. Con ella la palabra impresa se va a convertir en el medio privilegiado para crear y transmitir la información y el conocimiento; de este modo va a contribuir poderosamente a la gestación de la racionalidad moderna. Pero a su vez la organicidad lógica propia de la palabra impresa va a reflejar la organicidad de la racionalidad naciente, la cual va a ser así propagada socialmente, con lo que se convierte en el vehículo de difusión de semejante arquitectura racional y con ello configura a las sociedades modernas. Esa misma racionalidad cuyo sustento es la palabra impresa se despliega en una racionalidad instrumental de fines pragmáticos inmediatos y una racionalidad que conduce a la historia hacia la redención del futuro. Y también estructura disciplinaria y políticamente a las colectividades otorgándoles así sus patrones de organicidad social. De ahí la prioridad en las sociedades modernas de las masivas campañas de alfabetización, para que las poblaciones tengan acceso por vía de la lectura a la asimilación y comprensión de la organicidad racional del mundo moderno: la lectura se convierte en el mecanismo de decodificación racional para hacerse partícipe de la racionalidad que estructura la vida personal y social de las colectividades. Pero es de acotarse que como sombra que acompaña a la palabra impresa desde los inicios de la imprenta, hace acto de presencia la imagen; sin embargo, siempre supeditada a la palabra escrita, la cual así mantiene bajo control su polisemia salvaje. Asimismo, no puede dejar de especificarse que otro mecanismo de control de la imagen es el discurso y la acción iconoclasta. Así, por un lado la palabra escrita acorrala a la imagen, y la iconoclasia la ataca cuando intenta escapar para moverse a su libre aire entre la sociedad. Es de señalarse que el problema de la iconoclasia no es nuevo, de hecho tiene raíces ancestrales (los dos grandes referentes son el ataque que contra las imágenes emprendieron Platón y la *Biblia*), pero conforme avanza la modernidad y la imagen adquiere cada vez mayor independencia, el acoso iconoclasta va tornándose más constante y al mismo tiempo más sutil. Así, el típico discurso iconoclasta contemporáneo es en claroscuro, porque argu-

menta que la proliferación de imágenes producidas por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desvían a los jóvenes de la lectura de textos, cuando más bien se deberían plantear sus nexos interactivos, y es lo que más oculto queda.

El cuestionamiento de los fundamentos de esta racionalidad en la posmodernidad va a conllevar también la aparición de fisuras en las certidumbres que brinda la palabra impresa y su correlativo proceso de lectura: ¿es el único medio posible de transmisión de información y configurador de conocimiento? ¿El único tipo de lectura es el de la palabra escrita (impresa) o hay otras posibilidades de lectura? Entre las décadas de los setenta y ochenta se anuncian en el horizonte social las TIC, que van a contribuir grandemente a los cambios sociales característicos de la posmodernidad: tecnologías que van a alterar la tradicional concepción de la escritura y la lectura. Como correlato de ese innovador despliegue tecnológico la imagen comienza su liberación respecto de la palabra escrita. Las TIC también propician una desmedida producción de imágenes, así como sus metamorfosis (manipulación y transfiguración interna de las imágenes). La imagen se erige en pie de igualdad con la palabra escrita, ha dejado de ser su sombra para interactuar con ella. El desbordamiento tecnificado de la producción de imágenes es el corolario del anuncio de Walter Benjamin sobre la época de la reproducción técnica del arte, donde el *aura* de las obras originales se ha difuminado entre los fotones de luz de la tecnología cibernética. En consonancia con las tendencias lúdicas de la posmodernidad, la proliferación de imágenes busca satisfacer ese afán de placeres liberadores que buscan las personas, lo que por otra parte abre una nueva problemática cultural y cognoscitiva ante este irrefrenable fenómeno. Y mientras el problema de las imágenes queda flotando en el ambiente, el breve interludio de la posmodernidad se desvanece ante el endurecimiento de sus propias tendencias, lo que da paso a una época más álgida, que es la que comienza a manifestarse desde la década de los noventa y que marca con su impronta la nueva centuria, la cual ha sido diagnosticada y definida como *hipermodernidad* por Gilles Lipovetsky. Este analista de las sociedades contemporáneas caracterizó originalmente los síntomas iniciales de esas tendencias sociales como la *era del vacío*, para posteriormente definirla

conforme se agudizaba como *era hipermoderna*. Lipovetsky explica así la transición del momento posmoderno al tiempo hipermoderno:

El momento denominado posmoderno coincidió con el movimiento de emancipación de los individuos respecto de los roles sociales y las autoridades institucionales tradicionales, respecto de las coacciones de afiliación y de los objetivos lejanos: fue inseparable de la instalación de normas sociales más flexibles y heterogéneas y de ampliación de la gama de las opciones personales. Sinónimo de desencanto ante los grandes proyectos colectivos, el paréntesis posmoderno se envolvió sin embargo en una forma nueva de encanto, vinculada a la individualización de las condiciones de vida, al culto a uno mismo y a la felicidad privada. Nosotros ya no estamos aquí: la nuestra es la época del desencanto ante la posmodernidad misma, la época de la desmitificación de la vida, enfrentada hoy al hecho de estar en una escalada de inseguridades. La ligereza se vuelve una carga, el hedonismo retrocede ante el miedo, las servidumbres del presente parecen más incisivas que la apertura de los posibles que entrañaba la individualización de la sociedad. Por un lado, la sociedad-moda no deja de incitar a los goces desmultiplicados del consumo, el ocio y el bienestar. Por otro, la vida se vuelve menos ligera, más estresante, más ansiosa. La inseguridad de la existencia ha suplantado la indiferencia “posmoderna”. La modernidad de segundo tipo se dibuja con los rasgos de una mezcla paradójica de frivolidad y ansiedad, de euforia y vulnerabilidad, de divertimento y temor. En este contexto, la etiqueta “posmoderno”, que anunciaba un advenimiento, se ha convertido a su vez en un vestigio del pasado, en un “lugar para el recuerdo”.²

De esta forma Lipovetsky levanta el acta de defunción de la euforia posmoderna y firma el documento natal de la hipermodernidad. En

2 G. Lipovetsky. *Los tiempos hipermodernos*, España, Anagrama, 2006, pp. 67-68.

sus incisivos análisis de los tiempos hipermodernos explica su perfil definitorio que denomina “sociedad-moda”, lo que significa que son sociedades cuya dinámica se articula a partir de los patrones característicos del espacio de la moda: todo cambia vertiginosamente, se desecha lo que pasó de moda, que ya no es actual, en aras de lo que se estima es la nueva moda, lo que es actual, por lo que la temporalidad que se instaura es la de un presente esquizofrénico acuciado por un incierto futuro. Es, como ya lo había enunciado y denunciado Paul Virilio, teórico de la velocidad moderna, el presente tensionado por la velocidad del cambio. Lo que se refleja en el frenético y desmedido consumismo: comprar todo lo que se pueda y rápidamente desecharlo, para correr detrás del nuevo producto a la moda. Detrás de este voraz hiperconsumismo Lipovetsky cree descubrir un deseo “de rejuvenecimiento emocional” que es una renovación perpetua de uno mismo y del tiempo presente, así el hiperconsumidor, en persecución de lo que está de moda, busca exorcizar el envejecimiento de la vivencia subjetiva: “el individuo desinstitucionalizado, volátil e hiperconsumidor es el que sueña con parecerse a un ave fénix emocional”.³ Pero de tanto renacer de las cenizas consumistas que lo consumieron, el hiperconsumidor acababa por desmaterializar los objetos que consume, pierden su consistencia, ya que no interesan *per se*.

Todo lo cual es correlato del proceso de debilitamiento y fragmentación del poder regulador de las instituciones colectivas. Estas instituciones eran los marcos tradicionales que facilitaban el desenvolvimiento y la cohesión comunitaria de los individuos, dándoles fortaleza interior y consistencia ante las agresiones del entorno y las adversidades existenciales. La ruptura de los marcos institucionales empujó a las personas a la más extrema soledad individualista, lo que redundó en la fragilización subjetiva y la vulnerabilidad psicológica que acarrea trastornos psicosomáticos de toda índole, solo apaciguados con el precario bálsamo del vertiginoso consumismo. Y finalmente el trasfondo sobre el que se desenvuelven los tiempos hipermodernos es el avasallador avance de una superpotencia tecnocientífica como nunca antes conoció la humanidad y que genera una desbordante produc-

3 *Ibíd.*, p. 84.

ción de mercancías de toda índole: para satisfacer el ansia de estar a la moda a través del hiperconsumismo. Dentro de este acelerado contexto las imágenes tienen una función estratégica.

La tendencia liberalizadora de las imágenes que emprendió la posmodernidad es llevada a la desmesura en la hipermodernidad. Las TIC se convierten en inagotable potencia que lanza oleadas de imágenes a la conquista y colonización de la realidad social, al grado de que se convierten en acompañantes imprescindibles del vivir cotidiano de individuos y sociedades. A la producción de las ya tradicionales imágenes como pintura, fotografía, cine, se adiciona el universo digital, lo que va a generar una sobresaturación de imágenes, las cuales van a responder a la lógica de la sociedad-moda que preconiza Lipovetsky. Las imágenes bajo el imperativo de la moda son producidas masiva y rápidamente para que una vez que son medio consumidas o, más exactamente, medio vistas, sean desechadas de inmediato, acelerándose cada vez más este circuito. A la velocidad que impone el diseño de la moda en la producción y consumo de imágenes, hay que adicionar la velocidad inherente a cierto tipo de imágenes, las que tienen movimiento, como son, paradigmáticamente, las cinematográficas y sus derivados. Estas imágenes también aceleran su connatural movimiento, que así expresa la temporalidad de la hipermodernidad: un presente tensionado por la urgencia.

A partir de esto podemos comprender uno de los aspectos de la función de las imágenes en nuestra época hipermoderna: seguir y reforzar las tendencias de la sociedad-moda. Las imágenes están bajo el diseño de la moda, pero a su vez con ello refuerzan la lógica de la moda. El filósofo Jean Baudrillard hacía referencia al efecto de pantalla total con que la sobreabundancia de imágenes bloquea nuestra relación con la realidad. A esto cabe agregar que el exceso de imágenes, a semejanza de la desmaterialización que sufren los objetos consumidos y desechados, acaba por hacer que la realidad pierda su consistencia y con ello su sentido. Esto también tiene explicación porque en nuestra época se entiende como imágenes a aquellas que son fundamentalmente de carácter representativo o, en términos estéticos, figurativo. Son imágenes consideradas de manera simple como una mera reproducción de la realidad inmediata; por supuesto que el universo

de las imágenes es mucho más complejo que el solo reducido a un tipo específico de imágenes como son las figurativas. Es comprensible que las imágenes de las que se supone son extensión, copia, de la realidad, al mostrarse a gran velocidad tanto por su producción material como por su movimiento interno para ser medio vistas y de inmediato desechadas, dejan la impresión en la conciencia de que la realidad misma se desvanece, pierde continuidad, es decir, consistencia, consolidándose con ello lo que ya antaño preconizaba Marx cuando decía respecto al mundo moderno que en él “todo lo sólido se desvanece en el aire”. El universo de imágenes representativas que desfilan cotidianamente ante la mirada de los individuos en conjunto parecieran decir que la realidad nace y fenece en un instante fugaz: presente vertiginoso en que se incinera la realidad. La pulverización de las imágenes me dice que la realidad tampoco resulta un asidero seguro, quedan cercenados los vasos comunicantes con el entorno: la pantalla total se erige en la realidad misma, incluso las imágenes de realidad virtual ratifican la inconsistencia de la realidad, lo que indudablemente contribuye reforzando ese efecto generalizado de la hipermodernidad, de fragilización de la subjetividad y vulnerabilidad psicológica.

Esta función de la imagen en la hipermodernidad pone en evidencia también sus límites, abriendo la posibilidad para otro tipo de función: el límite es el analfabetismo visual y otra posible función es la que se expresa a través de la lectura de la imagen. La acelerada sobrecarga de imágenes sólo da tiempo para darles un mínimo vistazo o en el mejor de los casos para dedicarles una cierta mirada, con lo que se cree haber cubierto el requisito para el que fueron creadas, ofrecerlas a la visualidad. Ahora bien, en la medida en que es soslayado el problema de la lectura de imagen, se ahonda el abismo entre la ancestral cultura escrita y una naciente cultura visual con todas las consecuencias que ello acarrea, por ejemplo la desvalorización de la imagen en cualquiera de sus expresiones. Lo que resulta evidente en todo esto es que las imágenes están por doquier, son parte infaltable en nuestras vidas y por sí mismas entrañan un complejo universo en el que es necesario ingresar a partir de aprender a leerlas, lo que puede brindarnos otra de sus funciones que haga las veces de contrapeso a la función que refuerza la tendencia alienante de la hipermodernidad.

La preocupación por leer las imágenes no es nueva, de hecho es anterior a la hipermodernidad, incluso antecede con mucho al advenimiento de la posmodernidad. Pero en esos casos sólo era una preocupación focalizada en breves grupos de eruditos, con lo que estaba lejos de ser una necesidad social, y ello se entiende debido a la acotada producción y expansión de las imágenes en el contexto social. Entre esos eruditos cabe señalar un grupo en particular porque además de metodología dieron profundas razones para emprender la lectura de imágenes que siguen siendo pertinentes para estos tiempos hipermodernos. Estos eruditos alemanes se aglutinaron en torno a lo que es conocido como el Instituto Warburg, denominado así en honor a su fundador, Aby Warburg (Hamburgo, 1866-1929), uno de los más extraordinarios y visionarios intelectuales europeos del tránsito entre los siglos XIX y XX. En un momento en que las imágenes tenían una presencia aún muy acotada en el espacio social, Warburg tuvo la clarividencia para comprender la necesidad e importancia de leerlas. Como historiador de la cultura y el arte tenía clara conciencia sobre la posición que guardan las imágenes en la sociedad, de ahí que no las entendiera como meros objetos incidentales en el devenir cotidiano de las personas sino todo lo contrario: como entidades fundamentales para comprender a las sociedades. Para Warburg, formado en la gran tradición humanística centroeuropea, las imágenes eran un receptáculo de los movimientos, fuerzas y tensiones que dan forma a cada época. Muy dentro de la concepción intelectual germana de los albores del siglo XX explicó que eran reflejo del *zeitgeist* o espíritu de la época, por lo que para penetrar en las profundidades de la época que se estudia, en su caso el Renacimiento, había que leer las imágenes que había producido. Esto le planteó la necesidad de crear un método de lectura de imágenes aunque hay que subrayar que para Warburg el método era un medio, no la finalidad para obtener un conocimiento de lo que en particular le interesaba del Renacimiento: como época fundadora de la modernidad así como de las prácticas de magia que en ella proliferaban como extensión de la naciente actividad científica.

El método que Warburg esbozó es conocido universalmente como *iconológico*, pero fue su discípulo Erwin Panofsky el que le dio su forma más acabada llevándolo hasta sus últimas consecuencias: bus-

cando la clarificación de la dimensión simbólica de la imagen. Esta dimensión de la arquitectura de la imagen se convirtió en la piedra de toque del método iconológico. En la esfera simbólica de la imagen era, según los warburgianos, donde se plasmaba en su plenitud el espíritu de la época de una sociedad, como lo ilustran las sociedades re-nacentistas. Es de acotarse que los miembros del Instituto Warburg en buena medida pensaron el método iconológico como reto y respuesta a la orientación formalista en boga en los inicios del siglo XX, que limitaba su análisis de las imágenes a la esfera de su organización formal: en términos de composición y colorido, esto es, la organización lógica de los elementos estructurales de la obra, lo que no remitía al conocimiento de la época que producía las imágenes; sin embargo, el análisis formalista de la imagen fue el antecedente de una influyente teoría de la lectura de imagen, la semiología, cuyo momento de mayor influencia fue la década de los sesenta, cuando se encabalgó en la ola estructuralista.

Retomando la notable intuición de Aby Warburg y sus discípulos, cabe argüir que las imágenes pueden contribuir a comprender las fuerzas y movimientos que dan forma a la época hipermoderna por medio de la función de la lectura, aunque también es claro que la parte de la arquitectura de la imagen que nos ha de permitir el acceso al conocimiento de nuestra época no es sólo la esfera simbólica, sino centralmente la dimensión representativa. En la medida en que en el mundo moderno fue retrocediendo la influencia de lo simbólico (como efecto también de la pérdida del sentido de lo trascendente), fue ganando terreno el inmanentismo, concretizado en un rudimentario materialismo popular, lo que significó que las imágenes deberían expresar esa tangibilidad inmediata, de ahí que la vía de acceso a la comprensión de esto sea la esfera figurativa. Por otra parte, esto implica que para nuestra época el método o la concepción de la lectura de imagen propia del método iconológico deba reconstituirse tomando sólo aquellos elementos que puedan sernos pertinentes. De hecho se requiere un método de lectura de más complejidad en el que de alguna manera queden subsumidos los aportes tanto del método iconológico como del semiológico.

Un método de lectura de las imágenes de mayor complejidad ha de tener en consideración en primera instancia la visualidad que pone en contacto al instante al espectador frente a las imágenes. No es el lugar para explicar en amplitud la fenomenología de la visualidad, pero lo que puede especificarse es que la forma idónea para acceder a la imagen, y la vía real para su lectura, es la contemplación, que además es el antídoto contra la acelerada velocidad de exhibición de las imágenes en la visualidad, por lo que es pertinente una explicación sobre ella con cierto detalle. La noción genérica que se tiene del estado contemplativo es la que lo afilia a una actividad espiritual, como lo explica Étienne Souriau:

Se llama contemplación a la actitud del espíritu por la cual el sujeto, al considerar un objeto, se absorbe enteramente en esta consideración y tiene a prolongarla indefinidamente con una suerte de ingenuidad y apariencia, al menos exterior, de quietud e inmovilidad en la mayoría de las ocasiones.⁴

Como puede apreciarse en esta explicación, la contemplación es concebida como una actitud mística de fusión espiritual del sujeto con el objeto. De ahí el señalamiento de la quietud y la inmovilidad de tal actividad; sin embargo, desde la época grecolatina este concepto tenía una amplia connotación que incluso iba hasta extremos “aparentemente” opuestos: de lo estético a lo intelectual. De hecho, a lo largo de la historia de la civilización occidental la concepción de la contemplación oscila entre ambos extremos, de lo sensible a lo intelectual y de lo estético a lo teórico, con gradaciones en lo místico, teológico y artístico, entendido esto último como productor de lo bello, por lo que, sin menoscabo, bien puede considerarse que ambos extremos no son opuestos sino complementarios. Esto puede apreciarse de manera concreta: cuando el espectador, sin previos conocimientos, frente a la imagen adopta una actitud contemplativa, se “absorbe” en ella con una suerte de “ingenuidad”, con lo que deja fluir su sensibilidad.

⁴ E. Souriau, *Diccionario Akal de Estética*, “Contemplación”, Madrid, Akal, 1998, p. 345.

En esa etapa inicial e inmediata de la contemplación hay una entrega ingenua de la sensibilidad, lo que permite sentir, captar intuitivamente las cualidades de la imagen. Es el gozo inmediato sin mediaciones cognoscitivas, es el vivir la imagen.

En la medida que el espectador cuenta con algunos conocimientos previos sobre la imagen, la contemplación se matiza. El fluir de la sensibilidad se va impregnando de adherencias cognoscitivas; la entrega ingenua se difumina y la intuición comienza a dar paso al conocimiento. Ya en el otro extremo, si el espectador cuenta con un amplio y especializado bagaje de conocimientos, su contemplación alcanza la más alta cota cognoscitiva. La absorción cognoscitiva que se da con la imagen, permite comprender las cualidades de la misma.

Si bien es cierto que lo sensible y lo intelectual suelen distanciarse en los espectadores según se encuentren en cada uno de estos extremos, lo idóneo del acto de contemplación de las imágenes es, si no su completa unificación, que de por sí es una quimera, sí su oscilación, la que debe buscarse. Este pendular es connatural a la propia contemplación puesto que son extremos componentes del mismo registro visual. La contemplación es un fenómeno visual de extrema complejidad y así debe ser puesto en práctica; la intuición y el conocimiento son los dos rostros de un mismo fenómeno visual: la contemplación. En la medida en que en el espectador halla mayor conciencia de su integración oscilatoria, mayor será la conjunción del gozo y conocimiento que procuran las imágenes. Puede decirse que vivir y comprender son dos aspectos complementarios de la contemplación de la imagen.

A diferencia del mero ver o mirar las imágenes, la contemplación no hace de ellas objetos desechables a la moda porque las sustrae de la aceleración para convertirlas en entidades con sentido y que brindan sentido a la realidad. La contemplación estabiliza a la imagen para permitir la fusión, la absorción del espectador en ella y viceversa. Y esto porque debe quedar claro que las imágenes representativas no son una mera reproducción de la realidad, sino que fundamentalmente son instancias de interpretación y construcción de lo real, es por lo que adquieren sentido y otorgan sentido. Por utilizar una definición técnica, las imágenes pueden caracterizarse de manera genérica como *constructos imaginísticos productores de sentido*, pero para dis-

cernir el sentido que tienen y otorgan, hay que aprender a leerlas: la contemplación es el umbral de acceso a la lectura de imágenes.

Como ya se dijo palabras atrás, métodos de lectura sistemáticos o apenas esbozados ha habido desde hace tiempo, pero dada la complejidad que el problema de la imagen adquiere en los tiempos hipermodernos se requiere un método de lectura que abarque una mayor extensión de elementos tanto internos como externos a las imágenes: una forma de lectura que bien podría caracterizarse como “holística” que venga a ser un enfoque integrador de diversas esferas, como lo suscribe también la investigadora francesa Martine Joly:

Actualmente, la investigación sobre la interpretación de las obras se esfuerza por articular la noción de sujeto de la interpretación con la del sujeto psicoanalítico y por tener en cuenta las interrelaciones entre las distintas obras, los distintos contextos, tanto de emisión como de recepción. Tras una interpretación lineal de las obras, se ha pasado pues a una interpretación estructural [structurale] y textual para desembocar en una interpretación que incluye en red no sólo al autor, a la obra y al público, sino también a sus contextos psico-socio-culturales.⁵

Como se desprende de las palabras de Joly, en torno a la imagen se teje un vasto entramado de factores a partir de los cuales se puede emprender su lectura. Es de subrayarse la conjunción de los contextos psico-socio-culturales, que en cierto modo estaría en consonancia con las tres grandes propuestas que han signado de manera general el proceso de lectura de la palabra escrita, pero que también puede hacerse extensiva a la lectura de la imagen: lingüística, psicolingüística y sociocultural. El enfoque lingüístico tenía como base de sustentación la teoría lingüística desarrollada por Ferdinand de Saussure, la cual fue el fundamento de la semiótica (de orientación estructuralista) que en manos de Roland Barthes se convirtió en un poderoso instrumento de lectura de imagen a partir de los signos que en ella se articulan y le

5 M. Joly, *La interpretación de la imagen: entre la memoria, estereotipo y seducción*. Barcelona : Paidós, 2003, p. 275.

dan forma; de ahí que en buena medida sea un revival del formalismo de principios del siglo XX. Se aboca pues, *stricto sensu*, a los signos intrínsecos de la imagen, por lo que no le interesa lo que pasa fuera de ella. Esta concepción al integrarse al enfoque psicolingüístico adquiere mayor relieve.

El enfoque psicolingüístico postula que, en el caso de un texto, el significado se encuentra oculto entre sus líneas, el cual no se pone en evidencia con la sola descodificación pasiva del texto sino en la interacción de éste con el lector. En la interacción entre texto y lector se manifiesta el significado contenido entre líneas. A diferencia de la semiótica que encuentra el significado en los signos visibles de la superficie del texto, la psicolingüística encuentra el significado en la zona profunda, lo que la hace equivalente a las propuestas iconológicas en las cuales la lectura busca penetrar en la zona no visible de la imagen: conocer el *zeitgeist* a través de la representación de sus símbolos. Para ello hace una lectura “entrelineada” del elemento representativo de la imagen. Ahora bien, estas analogías entre la lectura textual de las imágenes —lingüística-semiótica y psicolingüística-iconológica— ponen de manifiesto su limitante: ambas conllevan una lectura circunscrita exclusivamente a la propia imagen, ese es su ámbito y límite de acción, no se interesan mayormente por lo que hay afuera a diferencia del enfoque sociocultural, que se lanza al abordaje de la realidad exterior para lograr una visión más amplia, completa y compleja de la lectura en que se creó la imagen.

El enfoque sociocultural parte de un supuesto fundamental: toda imagen entraña un contexto. Por extensión, toda lectura de ella es contexto. De hecho, toda imagen es integralmente un producto del tejido de fuerzas, tendencias y movimientos de un contexto sociocultural específico y concreto, los elementos temáticos que se materializan en las imágenes son la representación que hacen de sí los individuos que componen a una sociedad. Puede decirse que una concepción de la lectura de imagen que busque ser lo más ampliamente explicativa, a la par de integrar los enfoques semiótico e iconológico, ha de considerar precisamente factores y perspectivas que estudia el enfoque sociocultural. Indudablemente la creación de imágenes así como su lectura son un producto social, puesto que tanto el creador de la

imagen como su espectador (contemplador) son asimismo construcciones sociales. La imagen es un espacio de intersección entre lo individual y lo social. Desde el momento en que el espectador comienza a *contemplar* una imagen, se reactivan en él imágenes personales y sociales acumuladas en la memoria que según sus características dirigen la visión contemplativa.

Como puede deducirse, de un enfoque integrador de múltiples concepciones y factores para la lectura de imagen se puede obtener una lectura de amplio registro que nos conduzca al conocimiento de las fuerzas modeladoras de los tiempos hipermodernos: una lectura de las imágenes que vaya desde sus signos exteriores, para adentrarse en el entramado de su composición figurativa acompañada del susurro simbólico hasta desembocar en la realidad sociocultural, pasando por los procesos psíquicos de los espectadores, como las interrelaciones entre las diversas imágenes así como los flujos de emisión y recepción de las mismas. Así pues, es una lectura multidimensional de las imágenes que en cuanto tal pone de manifiesto la inmensa riqueza de estos peculiares objetos que transitan por la realidad.

Es obvio que una concepción de la lectura de semejante índole hace que la imagen, aun con su veloz sobreabundancia, más que ocultar la realidad sea el mejor conducto para conocerla. Esta lectura holística o multidimensional de las imágenes puede poner en evidencia la alienación de la sociedad-moda, que encalla en la desmaterialización de la realidad, cuyo colofón es la soledad individualista cruzada de trastornos psicosomáticos. De esta forma las imágenes dejan de ser un objeto a la moda, es decir, desechable, para transfigurarse en objetos valiosos *per se* por todo el conocimiento que nos dan de la realidad y de nosotros mismos; frágiles objetos cuya contemplación lectora resemantiza la realidad para otorgarle la estabilidad que hace de ella nuestro más entrañable hogar, nuestro territorio consentido. Asimismo la lectura de la imagen puede hacernos vislumbrar la reconstitución de una temporalidad que ya no sólo sea la del presente esquizofrénico transido por las incertidumbres de un futuro incierto, sino la del restablecimiento de nuestra connatural temporalidad: donde el pasado es modelador del presente, y el futuro, el fruto reposado de este último. El restablecimiento de una sosegada temporalidad envuelve también

a las imágenes reconfigurando su movimiento para que ya no sea presente puro en perpetua aceleración, en desenfundada fuga.

John Berger, uno de los grandes lectores contemporáneos de imágenes, ha dicho que para que las imágenes puedan ser leídas tenemos que comenzar por mirar la dirección de donde han venido, porque vienen de muy lejos. Ello significa que han sido creadas en un momento y en un lugar específicos; de ahí vienen, pero su lejanía consiste en la historia que atesoran: son objetos que transitan a través del tiempo acumulando pasado para desembarcar en el presente, donde se abastecen de la cotidianidad, preparando con ello su travesía futura. Así, leer una imagen es, como bien suscribiría Marcel Proust, recuperar el tiempo perdido, ese que nos ha sido escamoteado por los tiempos hipermodernos.

Como puede concluirse después del recorrido precedente, en que se siguió la bifurcación de la función de la imagen en la hipermodernidad, primero en una función que reafirma las tendencias de la hipermodernidad, y otra, que incide en su lectura, podemos apreciar la diferencia y distancia que media entre cada una de esas funciones: es aquella que separa e, incluso, torna antagónicos al analfabetismo y la alfabetización, que para los efectos de nuestro tema puede caracterizarse como el analfabetismo visual, que en cuanto tal da lugar a la pantalla total que nos distancia de la realidad y conduce a la pérdida de su consistencia, y el alfabetismo visual, cuyo objetivo es la lectura de imagen, lo cual redundará en la clarificación de nuestra visión de la realidad, lo que por supuesto no excluye el inmenso gozo lúdico que procuran las imágenes, que en la medida en que es producto de su lectura, las torna entrañablemente amadas.

Los universitarios, la lectura y el currículum oculto

MARÍA EMILIA GONZÁLEZ DÍAZ
*Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Azcapotzalco*

Para Elke Köppen

En la primavera de 2004 se realizó en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-A una investigación¹ sobre las prácticas de lectura de los estudiantes de las carreras de Administración, Economía, Derecho y Sociología de todos los trimestres académicos. La investigación a la que hago referencia forma parte del trabajo del grupo de investigación Discursos sociales y comunicación del Departamento de Humanidades de esta institución.

El estudio tenía como objetivo principal conocer y abundar en el comportamiento lector de los alumnos bajo tres supuestos a los que se hace constante referencia cuando se habla de lectura en la universidad:

- los alumnos de la UAM no leen;
- los alumnos de la UAM no leen según el canon académico;
- la institución académica promueve la lectura.

1 Rosaura Hernández Monroy y María Emilia González Díaz. *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*. México, UAM, 2009 (Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades).

Es decir, analizar si la institución escolar propicia o, al contrario, inmuniza a los alumnos en relación a la lectura, si promueve el disfrute de un libro más allá de su obligatoriedad, y por otro lado, si el peso institucional es suficiente para hacerlos leer. Con el propósito de explorar estas opiniones en la institución se realizó este análisis sobre lo que pasa dentro de la UAM relacionado con la lectura y la manera en que el medio ambiente escolar determina lo que se lee, cómo se lee, dónde se lee, cuándo se lee y por qué se lee.

Esta investigación, por supuesto, no dio respuesta a todas las preguntas que surgieron al inicio y durante el diseño de la encuesta pues había muchas variables intangibles difíciles de aprehender por medio de un cuestionario.

De tal manera que el objetivo de este artículo es retomar varios aspectos del estudio que no quedaron suficientemente explicados en la investigación, por ejemplo: ¿por qué escogen determinados libros y no otros?, ¿dónde obtienen los libros los alumnos?, ¿cómo saben de ellos?, ¿quién se los recomienda?, ¿qué valor le otorgan al libro y a la lectura? La intención de este texto es tratar de responder algunas interrogantes por medio del concepto de *currículum oculto* que más adelante se amplía y explicar cómo el entorno escolar y social los determina para escoger sus lecturas y el valor que le dan a éstas.

Las lecturas que realizaron los alumnos se pueden caracterizar como: numerosas, pues el promedio de lectura es de tres libros en el curso de seis meses; muy diversificadas, por la enorme variedad de géneros y temas frecuentados, hechas en diferentes escenarios como la casa, la escuela, la biblioteca y el transporte público; en varios momentos del día, preferentemente en soledad, relajados, tranquilos y sin ruidos; calificadas de distintas maneras como muy positivas; realizadas utilizando diferentes estrategias, como el subrayado, el desarrollo del hábito de la lectura ubicado en la escuela, y relacionadas con creencias, actitudes y valores específicos muy positivos que dan significado al acto de leer.

A través de 47 preguntas dieron cuenta de lo que leían, cuánto leían, cómo, dónde y cuándo lo hacían. Estos hombres y mujeres, jóvenes de 21 a 23 años en promedio, cursan las carreras de Administración, Derecho, Economía y Sociología, casi todos proceden de es-

cuelas públicas, no trabajan, cuentan con un ingreso familiar bajo y sus padres sólo han cursado la secundaria. Aunque tienen un lugar propio para estudiar, no disponen de computadora ni acceden a Internet y su consumo cultural se centra en la televisión abierta, el cine, los museos y los eventos deportivos. No participan en grupos políticos o religiosos y usan el transporte público para llegar a la universidad. Así, los estudiantes encuestados leyeron en el curso de seis meses tres libros en promedio (seis libros al año), además de revistas, periódicos y visitas a Internet.

Consideramos la lectura de libros como el dato más notable para el asunto que nos ocupa pues además de ser numerosos, los libros se refieren a temas muy diversos, comprenden varios géneros, estilos y épocas, y sobre todo pertenecen al ámbito social² y no escolar. Cito:

Una de las cosas que nos llamó la atención fue constatar que nuestros alumnos llevan consigo y leen textos ajenos a su carrera tales como periódicos, revistas, libros y cómics de diversa índole y comentan la lectura de páginas de Internet. Es decir, sí leen, hay un intercambio de lecturas que se dan fuera del circuito meramente escolar y formal y este hecho se contrapone a lo que usualmente se cree acerca de lo que los alumnos leen y el valor que le dan a esta actividad.³

Es decir, se leen numerosos libros, revistas, periódicos y cómics que no están incluidos dentro de los planes y programas de estudio de las carreras de ciencias sociales de la unidad; estos textos pertenecen al ámbito social más que al escolar aun cuando hayan sido leídos siendo miembros de la comunidad universitaria.

Como ya mencionamos, según esta investigación los estudiantes han leído en promedio tres libros en el curso de seis meses (casi todos, novelas), lo cual significa que han leído cerca de 400 títulos di-

2 Los libros que no están contemplados dentro de los planes y programas de estudio los llamaremos sociales en contraposición a los que si se encuentran en el currículum y llamamos académicos.

3 *Op. cit.*, p. 16.

ferentes, además de los libros académicos. Si revisamos estos títulos⁴ podemos enterarnos de que muy pocos son los que se repiten más de diez veces, o sea que hay una enorme variedad que va desde *El código Da Vinci* a *Los Protocolos de los sabios de Sión*, de 1984 a *Bailando en la luz*, por dar algunos ejemplos. Entre los diversos libros que analizamos se puede hacer una especie de clasificación muy rudimentaria:

- Los considerados dentro del canon literario: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra, el *Decamerón* de Boccaccio, la *Divina Comedia* de Dante Alighieri, *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, *La metamorfosis* de Franz Kafka, *El jugador* de Fedor Dostoievski, entre otros.
- Los best sellers: *Harry Potter* de Joanne K. Rowling, *El alquimista* de Paulo Coelho, *Azteca* de Gary Jennings, *El perfume* de Patrick Süskind, *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, *Cañitas* de Carlos Trejo, *El código Da Vinci* de Dan Brown.
- Los mexicanos contemporáneos como: *Arráncame la vida* de Ángeles Mastretta, *Antología* de Jaime Sabines, *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco, *La cabeza de la hidra* de Carlos Fuentes, *El llano en llamas* de Juan Rulfo, *La noche de Tlatelolco* de Elena Poniatowska, *Ángeles del abismo* de Enrique Serna.
- Los libros de autoayuda: *Caldo de pollo para el alma* de J. Canfield y M.V. Hansen, *Comunicación no verbal* de Mark L. Knapp, *Ética para Pancho* de Miguel Carmena, *El secreto de los zapatos viejos* de Dick Lyles, *¿Quién se ha llevado mi queso?* de Spencer Johnson, *Autoestima: clave del éxito personal* de Mauro Rodríguez Estrada, *La búsqueda*, de Alfonso Lara Castilla.
- Los de filosofía como: *El arte de amar* de Erich Fromm, *Así hablaba Zaratustra* y *El Anticristo* de Friedrich Nietzsche, *Las consolaciones de la filosofía* de Alain de Botton, *Diálo-*

4 *Op. cit.*, pp. 145-193.

gos, de Platón, *Ética para Amador* de Fernando Savater, *El hombre en busca de sentido* de Viktor E. Frankl, *Filosofía para principiantes* de Richard Osborne, *La náusea* de Jean-Paul Sartre, *La República* de Platón, *El mundo de Sofía* de Jostein Gaarder.

- Los de historia como: *Zapata* de John Womack, *La vida en rojo, una biografía del Che Guevara* de Jorge Castañeda, *La guerra secreta de México* de Friedrich Katz.
- Los libros de coyuntura: *Gritos y susurros* de Denise Dresser, *La charola* de Sergio Aguayo, *La cara oculta de Ruta 100* de Angélica Cuéllar Vázquez, *Los escándalos* de Rafael Loret de Mola, *El final de Lecumberri* de Sergio García Ramírez.
- Los contestatarios: *En el camino* de Jack Kerouac, *Escritos de un viejo indecente* de Charles Bukowski.
- De divulgación científica (solo dos): *El cerebro de Broca* de Carl Sagan y *Epilepsia, enfermedad sagrada del cerebro* de Simón Brailowsky.

Casi todos estos libros tienen en común que son del siglo XX, muchos de ellos traducciones y solo cerca de 10% son de autores hispanoamericanos. Se puede intuir que algunos de ellos, como Martín Luis Guzmán, Mariano Azuela, Manuel Payno, Joaquín Fernández de Lizardi, entre otros, se encuentran en la biblioteca familiar como restos de la secundaria y el bachillerato.

Podemos también pensar que estos textos siguen trayectorias de lectura variadas y guiadas por el entorno, ya sea por los amigos, por la familia, por los profesores, por la televisión, por las librerías improvisadas en la banqueta a la salida de la escuela o en el metro, por las librerías informales que se ponen como puestos en el mercado sobre ruedas, por lo que se comenta en los pasillos y en los espacios comunes del campus; es decir, que los jóvenes universitarios obtienen las lecturas y los libros de muy diversas fuentes que se relacionan con el entorno social y escolar, que los incorporan en su vivencia grupal, que están presentes en el currículum oculto de los estudiantes y no están considerados dentro de los planes y programas de estudio. De tal manera que una posible explicación para la enorme variedad y el

número de lecturas que hacen los estudiantes de educación superior sea la presencia inmaterial e intangible de una serie de normas, valores, actitudes, costumbres inscritas en el currículum oculto.

Entre las definiciones que se encontraron sobre el currículum oculto se encuentran las siguientes: “Conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y funcionamiento de una institución”.⁵

También se hace referencia al currículum oculto⁶ como a aquellas lecciones o aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque no figuren en el currículum oficial y no sean transmitidos con intención expresa. Puede hacer alusión, de igual forma, a la transmisión de normas, valores y creencias que acompañan los contenidos educativos formales y a las interacciones sociales en el seno de estos centros educativos.

Estas experiencias didácticas pueden provenir no sólo de los docentes sino también de otros estudiantes o actores del entorno escolar.

Julio Torres Santote⁷ define el currículo oculto como:

Todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza aprendizaje y en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera institucional.

Esta definición incorpora las destrezas o habilidades que se adquieren en el ámbito escolar, por otro lado para Estela Ruiz L. el currículum oculto se refiere:

...al conjunto de vivencias y acontecimientos que se producen en la vida diaria de la institución educativa, que no

5 María Isabel Rojas, “Distintas miradas: ¿qué es el currículum oculto?”. En línea: <http://mariaisabelmirp.blogspot.com/2006/10/qu-es-el-curriculum-oculto.html>

6 http://es.wikipedia.org/wiki/curriculum_oculto. Consultado el 13 de marzo de 2010.

7 *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 1994. 4ª ed., pp. 34.

se explicitan en la propuesta curricular oficial y cuya caracterización es consecuencia del constante enfrentamiento de ideas, intereses y expectativas que manifiestan los distintos grupos sociales de la institución, junto con las políticas y los propósitos expresados en ese proyecto curricular institucional... y se explica solamente en términos de las manifestaciones que se suscitan al margen de lo explicitado en el proyecto curricular, pero que influyen en el proceso educativo.⁸

La definición de Ruiz L. parece interesante porque incorpora el modo como el currículum oculto se va desarrollando a partir de la discusión y el contraste de “las ideas, los intereses y las expectativas” de los profesores, alumnos, e incluso los trabajadores de la institución. Asimismo hace una diferenciación entre el currículum formal (los planes de estudio, el proceso pedagógico y las condiciones institucionales) escrito y explícito, y el currículum oculto como un proceso paralelo poco evidente y difícil de consignar por escrito.

Así, las características del currículum oculto según Santos Guerra⁹ son:

- a) Es subrepticio. No influye de manera manifiesta.
- b) Es omnipresente. Actúa en todos los momentos y lugares.
- c) Es omnímodo. Reviste formas múltiples de influencia.
- d) Es reiterativo. Se repite en las prácticas académicas.
- e) Es invaluable. No se repara en los efectos que produce, no se evalúa el aprendizaje que produce.

La expresión *currículum oculto* fue acuñada por Philip W. Jackson y aparece en su libro *La vida en las aulas*.¹⁰ Jackson afirma que la educación es un proceso de socialización, y que la experiencia de la asistencia de los niños a la escuela es tan corriente que no nos

8 Estela Ruiz Laraguivel. “Reflexiones sobre la realidad del currículum” en *Perfiles Educativos* núm. 22, CISE, UNAM, México, 1983, pp. 66-67.

9 Miguel Ángel Santos Guerra, *La escuela que aprende*. Madrid, Morata, 2000.

10 Philip W Jackson, *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1998. 5ª ed.

detenemos a pensar qué es lo que efectivamente ocurre. En otro sentido Jackson indica: "...La multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela".

Posteriormente Benton Zinder, del MIT, en el libro *Currículum oculto*, apunta a la cuestión de por qué los estudiantes abandonan los estudios. Más cerca, varios autores, incluidos Neil Postman, Henry Giroux, Jonathan Kozol, John Taylor Gatto, entre otros, han examinado los efectos del currículum oculto. Estos estudios se centran principalmente en la educación primaria y secundaria, aun cuando los estudios superiores se ven también afectados por este conocimiento latente.

En resumen, el currículum oculto se refiere a la manera en que los valores culturales y las actitudes se transmiten a través de la estructura y la organización de las escuelas¹¹ como un mensaje informal y no escrito al que los alumnos y los profesores están expuestos no solamente en clase, sino que se extiende a todos los espacios de la institución escolar.

Esta influencia (sobre todo en relación a la lectura) del currículum oculto es clara al analizar los libros que los alumnos escogen como lectura, además de la importancia que le otorgan al libro, y se amplía también a la vida en familia de los estudiantes, donde los padres y hermanos otorgan un valor al libro y lo exhiben en la biblioteca familiar; con el grupo de amigos, donde se valora como tema de conversación, como parte de la relación entre pares, los libros circulan de mano en mano, de boca en boca. Es decir, el valor y el predominio de la lectura y el libro están ahí, dondequiera que se les busque, aun cuando no estén explicitados de manera formal en un currículo.

Cabe destacar de todo lo anterior varias cosas interesantes para responder las preguntas que me ocupan: los estudiantes escogen sus lecturas y las valoran con base en creencias, actitudes y valores intangibles, pero inscritas dentro del recinto universitario.

Se podría pensar que si los alumnos no estuvieran en una institución de educación superior no tendrían una opinión tan positiva

11 Gordon Marshall, "Hidden curriculum." *A dictionary of sociology*. 1998. *Encyclopedia.com*. En línea: http://www.encyclopedia.com/topic/hidden_curriculum.aspx#1-1088:hidencurriculum-full

acerca de la lectura, y con esto nos adentramos en otra parte del artículo que tiene que ver con el valor que los estudiantes dan al hecho de leer libros. Ningún estudiante que se precie de ello puede negar que leer es un valor positivo, el enorme prestigio que tiene la lectura entre los estudiantes es innegable, baste consultar la investigación¹² a la que he aludido líneas arriba, donde se asocia la lectura con el conocimiento, el estudio, el análisis, el saber, la comprensión y la imaginación. Al lector se le identifica como una persona culta, conocedora, estudiosa, intelectual, sabia, crítica, analítica, activa, asidua, y al libro se le relaciona con el conocimiento, la cultura, la información, el aprendizaje, la sabiduría, la enseñanza y la ciencia.

Todos estos tópicos ligados con la cultura, el conocimiento y el prestigio que se obtienen de la lectura, están imbuidos en la institución universitaria, la cual permea el valor innegable del libro en todos sus ámbitos aun cuando no se haga de manera programada, normativa, legislada.

Por otro lado, en la escala que se utiliza en esta misma investigación¹³ para medir las actitudes, valores y creencias de los alumnos con respecto a la lectura, destaca su apreciación de que leer es “siempre”:

- obtener conocimiento,
- redactar mejor,
- estimular la imaginación,
- salir a explorar otros mundos,
- ampliar los temas de conversación.

Las dos primeras afirmaciones hacen referencia al entorno escolar, pues es lo que se espera de la lectura en la universidad, entre otras cosas, mientras que las dos respuestas que siguen corresponden al ámbito de lo privado, a la construcción interna del individuo y su relación particular con el libro. La última está referida a la connotación social de la lectura, a las relaciones entre pares.

12 *Op. cit.*, p.119.

13 *Op. cit.*, p. 121.

Sin embargo también se encuentran apreciaciones negativas de la lectura en las proposiciones; leer es:

- una pérdida de tiempo
- aburrido
- un gasto
- aislarse
- ser pasivo.

Estas afirmaciones están más matizadas que las anteriores pues las respuestas oscilan entre: “siempre” para la primera y “a veces” para “la lectura es un gasto” y se pueden interpretar como parte del acto de leer, que es individual, pasivo, requiere de tiempo y aísla de los demás. A pesar de los aspectos negativos, prevalece la lectura con una calificación positiva e importante para el desarrollo individual y comunitario.

A manera de conclusión se puede decir que para los alumnos, sujetos de esta investigación, la lectura es un acto de apropiación del mundo, de sí mismos y de su entorno que se posibilita gracias a su estancia en una institución de educación superior, la cual otorga como comunidad discursiva un enorme valor al libro, a la lectura y al lector.

Este artículo es una primera mirada, un primer intento por explorar las prácticas de lectura de los alumnos, pero habría que seguir la línea de las investigaciones cualitativas para descubrir los imponderables de esta actividad escondidos en el currículum oculto no sólo de los estudiantes universitarios, sino también de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

DÍAZ Barriga, Ángel. “La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y temas transversales”. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). En línea: <http://redie.ubac.mx/vol8/contenido-diazbsrriga2.html>.

HERNÁNDEZ Monroy, Rosaura, y María Emilia González Díaz. *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*. México : UAM, 2009 (Serie Estudios, Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades).

JACKSON, Philip W. *La vida en las aulas*. Madrid : Morata, 1998. 5ª ed.

MARSHALL, Gordon. “Hidden curriculum”. *A dictionary of sociology*. *Encyclopedia.com*. 1998.
En línea: <http://www.encyclopedia.com/.../1088.hidden-curriculum.html>.

MENDOZA, César Luis. “El currículo oculto en la práctica docente de la Facultad de Odontología de la Universidad de Zacatecas.” México : 2001. En línea.

ROJAS, María Isabel. “Distintas miradas: ¿qué es el currículum oculto?” En línea: <http://mariaisabelmirp.blogspot.com/2006/10/qu-es-el-curriculum-oculto.html>.

SANTOS Guerra, M.A. *La escuela que aprende*. Madrid : Morata, 2000.

SUÁREZ Salas, Virgilio. “El currículum oculto como estrategia académica”. En línea. www.monografias.com/educación.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

Anexo. Número de libros leídos por título y autor*

Título	Autor	No. de alumnos
1984	Orwell, George	9
Acampada, La	Stine, R. L	1
Acción, La	Justiniano	1
Afrodita	Allende, Isabel	1
Agnes	Stamm, Peter	2
Agonía y muerte de la revolución mexicana		1
Águila y la serpiente, El	Guzmán, Martín Luis	1
Ahora brilla el sol	Hemingway, Ernest	1
Alicia a través del espejo	Carroll, Lewis	1
Alquimista, El	Coelho, Paulo	2
Alrededor de la luna	Verne, Julio	1
Amor en los tiempos del cólera, El	García Márquez, Gabriel	2
Amor, las mujeres y vida, El	Benedetti, Mario	1
Ángel malvado, El	McKinney, Meagan	1
Ángeles del abismo	Serna, Enrique	1
Anticristo, El	Nietzsche, Friedrich	2
Antología de cuentos de terror		1
Antología personal	Sabines, Jaime	1
Arráncame la vida	Mastretta, Ángeles	2
Arte de amar, El	Fromm, Erich	4
Arte de la guerra santa		1
Arte de la guerra, El	Sun Tzu	4
Así hablaba Zaratustra	Nietzsche, Friedrich	6
Autoestima, la clave del éxito	Rodríguez E., Mauro	1
Azteca	Jennings, Gary	4
Bailando en la luz	MacLaine, Shirley	1
Bandidos de Río Frío, Los	Paino, Manuel	1
Banquero, El	Walter, Leslie	1

Los universitarios, la lectura y el currículum oculto

▶ Batallas en el desierto, Las	Pacheco, José Emilio	4
Bienes terrenales del hombre, Los	Huberman, Leo	1
Biografía de Carlos Marx	Blumenberg, Werner	1
Biografía del Che		2
Bosque de la noche	Barnes, Djuna	1
Bosque de los abedules, El	García Arreaza, Enza	1
Buque de la noche, El	McCammon, Robert R.	1
Búsqueda, La	Lara C., Alfonso	1
Caballero de la armadura oxidada, El	Fisher, Robert	2
Caballo de Troya	Benítez, Juan J.	4
Cabaña del tío Tom, La	Stowe, Harriet B.	1
Cabeza de la hidra, La	Fuentes, Carlos	1
Caldo de pollo para el alma	Hansen, M. V., y Canfield, J.	1
Cañitas	Trejo, Carlos	5
Cara oculta de Ruta 100, La	Cuéllar V., Angélica	2
Cartas a un joven poeta	Rilke, Rainer M.	2
Cartuja de Parma, La	Stendhal, Henri B.	1
Casa de Bernarda Alba, La	García Lorca, Federico	1
Casas embrujadas		1
Casi las estrellas		1
Caverna, La	Saramago, José	1
Cerebro de Broca, El	Sagan, Carl	1
Charola, La	Aguayo Quezada, Sergio	1
Cherry	Weles, Larry	1
Choca esos cinco	Bowles, E. y Blanchard, K.	2
Ciclo de la puerta de la muerte, El	Weis, M. y Hickman, T.	1
Cien años de soledad	García Márquez, Gabriel	10
Clan del oso cavernario, El	Auel, Jean M.	1
Clara, ese chico		1
Clemencia	Altamirano, Ignacio Manuel	1
Código Da Vinci, El	Brown, Dan	12

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

▶ Columna de hierro, La	Caldwell, Taylor	2
Cómo atravesar el fuego	Bukowski, Charles	1
Cómo hacerse publicista		1
Comunicación no verbal, La	Knapp, Mark L.	1
Confabulario	Arreola, Juan José	1
Consolaciones de la filosofía, Las	Botton, Alain de	1
Continente perdido, El	Aral, Edward	1
Cortina de humo	Monray, Jo	1
Crimen y castigo	Dostoievski, Fedor	4
Crónica de una muerte anunciada	García Márquez, Gabriel	3
Cuarta ola, La	Toffler, Alvin	1
Cuatro acuerdos, Los	Ruiz, Miguel	2
Cuatro estaciones, Las		1
Cuentos de Canterbury	Chaucer, Geoffrey	1
Cuentos eróticos		1
Cuentos inconclusos de Númenor y la Tierra Media	Tolkien, J. R.R.	1
Cuentos latinoamericanos		1
Cuervo, El	Poe, Edgar Allan	1
Cueva de los ancestros, La	Rampa, Lobsang	1
De cadenas y hombres	Linhart, Robert	2
De profundis	Wilde, Oscar	1
De todas maneras	Nöstlinger, Christine	1
Decamerón	Boccaccio, Giovanni	1
Demian	Hesse, Herman	1
Desbandada	Romero, José Rubén	1
Desde mi cielo	Sebold, Alice	1
Día que Nietzsche lloró, El	Yalom, Irvin D.	1
Diálogos	Platón	3
Diálogos	Samosata, Luciano de	1
Diario de Ana Frank	Frank, Anne	2

Los universitarios, la lectura y el currículum oculto

▶ Dinámica católica		1
Divina Comedia	Alighieri, Dante	1
Don del águila, El	Castaneda, Carlos	1
Drácula	Stoker, Bram	3
Dune	Herbert, Frank	1
El que susurra en las tinieblas	Lovecraft, H. P.	1
En el camino	Kerouac, Jack	1
Enciclopedia básica de los héroes de México		1
Ensayo sobre la ceguera	Saramago, José	2
Entrevista con el vampiro	Rice, Anne	1
Epilepsia: enfermedad sagrada del cerebro	Brailowsky, Simón	9
Escándalos, Los		1
Escritos de un viejo indecente	Bukowski, Charles	1
Espejo en el espejo, El	Ende, Michael	1
Estúpidos hombres blancos	Moore, Michael	1
Ética para Amador	Savater, Fernando	5
Evangelio según Jesucristo, El	Saramago, José	1
Éxodo	Uris, Leon	1
Facticidad y placer		1
Fahrenheit 451	Bradbury, Ray	1
Ficciones	Borges, Jorge Luis	1
Filosofía para principiantes	Osborne, Richard	2
Final de Lecumberri, El	García Ramírez, Sergio	1
Flores del mal, Las	Baudelaire, Charles	1
Frankenstein	Shelley, Mary	2
Gargantúa y Pantagruel	Rabelais, François	1
Genealogía de la moral, La	Nietzsche, Friedrich	1
General en su laberinto, El	García Márquez, Gabriel	2
Gran aventura, La		1
Gritos y susurros	Dresser, Denise	1
Guerra del fin del mundo, La	Vargas Llosa, Mario	1

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

Guerra secreta en México, La	Katz, Friedrich	2
Harry Potter	Rowling, Joanne K.	7
Hermano en la tierra	Swindells, Robert	1
Hijos de Sánchez, Los	Lewis, Oscar	2
Hijos del maíz, Los	King, Stephen	1
Hinduismo, El		1
Historia de la enfermedad	Quijano Narezo, Manuel	1
Historia del cerco de Lisboa	Saramago, José	1
Historia del ojo	Bataille, Georges	1
Historia me absolverá, La	Castro, Fidel	1
Historia secreta, La		1
Historias de Forbes	Gross, Daniel	1
Historias de vampiros	Benedetti, Mario	1
Hobbit, El	Tolkien, J. R. R.	1
Hombre duplicado, El	Saramago, José	1
Hombre en busca de sentido, El	Frankl, Viktor E.	1
Hombre mediocre, El	Ingenieros, José	1
Hornos de Hitler, Los	Lengyel, Olga	5
Horror de Dunwich, El	Lovecraft, H.P.	1
Iluminaciones	Rimbaud, Arthur	1
Infortunios de la virtud, Los	Sade, Marqués de	1
Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, El	Cervantes S., Miguel de	2
Insoportable levedad del ser, La	Kundera, Milan	2
Invasión	Applegate, Katherine	1
Invención de Morell, La	Bioy Casares, Adolfo	1
Isla de los hombres solos, La	Sánchez, José León	1
Jardinero, El	Kosinski, Jerzy	1
Jefa, La	Wornat, Olga	1
Jesús, el hijo del hombre	Khalil Gibrán, Gibrán	1
Jugador, El	Dostoievski, Fedor	3
Kamasutra, El	Vatsyayana	1

Los universitarios, la lectura y el currículum oculto

▶	Laberinto de la soledad, El	Paz, Octavio	4
	Ladrón de cuerpos, El	Rice, Anne	1
	Leyendas de los indios de Norteamérica	Caudet Y., Francisco	1
	Líder, El		1
	Llano en llamas, El	Rulfo, Juan	3
	Lobo estepario, El	Hesse, Herman	3
	Los de Abajo	Azuela, Mariano	4
	Macario	Traven, B.	1
	Madame Bovary	Flaubert, Gustave A.	1
	Mafia, un poder en las sombras, La	Marino, Giuseppe Carlo	1
	Mal de amores	Mastretta, Ángeles	1
	Manifiesto comunista	Marx, Carlos	3
	Mañana de gloria		1
	Más allá del bien y del mal	Nietzsche, Friedrich	1
	Materia gris, La		1
	Memorias de una geisha	Golden, A.	1
	Metamorfosis, La	Kafka, Franz	1
	Mi lucha	Hitler, Adolf	1
	Millonario de al lado, El	Stanley, T., y D. W. Danko	1
	Misteriosa, La		1
	Momia, La		1
	Momo	Ende, Michael	2
	Monzón, El	Smith, Wilbur	1
	Mossad, la historia secreta	Thomas, Gordon	1
	Muerte de Artemio Cruz, La	Fuentes, Carlos	1
	Muerte en Tijuana		1
	Muestra de infancia	Wolf, Krista	1
	Mujer desde los ojos de la juventud, La		1
	Mujeres de ojos tristes		1
	Mujeres que aman demasiado	Norwood, Robin	2
	Mundo de Sofía, El	Gaarder, Jostein	1

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

▶ Mundo es tuyo, pero tienes que ganártelo, El	Woo-Choong, Kim	1
Nacer, la gran aventura	Nilsson, Lennart	1
Nadie me verá llorar	Rivera Garza, Cristina	9
Narraciones extraordinarias	Poe, Edgar Allan	1
Náusea, La	Sartre, Jean-Paul	2
Necronomicón, El	Moore, James	1
Niebla	Unamuno, Miguel de	1
Niños también, Los		1
Noche de Tlatelolco, La	Poniatowska, Elena	1
Noche quedó atrás, La	Valtin, Jan	1
Nombre de la rosa, El	Eco, Umberto	1
Noticias del imperio	Paso, Fernando del	1
Novela de la revolución mexicana	Varios autores	1
Nuestra infancia		
Obras selectas	Sade, Marqués de	2
Ojos de perro azul	García Márquez, Gabriel	1
Orden del Fénix, La (Harry Potter y)	Rowling, Joanne K.	1
Orquídea blanca, La	Undset, Sigrid	1
Otoño azteca	Jennings, Gary	3
Padrino, El	Puzo, Mario	1
País de las sombras largas, El	Ruesch, Hans	1
Pancho Villa	Katz, Friedrich	1
Parábola de Pablo		1
Paula	Allende, Isabel	1
Pedro Páramo	Rulfo, Juan	2
Pedro y el capitán	Benedetti, Mario	1
Péndulo de Foucault, El	Eco, Umberto	1
Pequeña Dorothy, La		1
Perfume, El	Süskind, Patrick	8
Periquillo sarniento, El	Fernández de Lizardi, J.J.	1
Peste, La	Camus, Albert	1

Los universitarios, la lectura y el currículum oculto

▶ Pixie en los suburbios	Xonocastle, Ruy	1
Polvos de arroz	Galindo, Sergio	1
Por quien doblan las campanas	Hemingway, Ernest	1
Pregúntale a Alicia		1
Primer amor, últimos ritos	McEwan, Ian	1
Principio de Peter, El	Peter, Lawrence J.	1
Principio del placer, El	Freud, Sigmund	1
Prisión de la libertad, La	Ende, Michael	1
Prisión fecunda, La	Mencia, Mario	1
Protocolos de los sabios de Sión Los	Nilus, Sergei	1
Proverbios chinos		1
Pura pasión	Ernaux, Annie	1
¿Qué tenemos en común?		1
¿Quién fue José Martí?		1
¿Quién se ha llevado mi queso?	Johnson, Spencer	1
Rebelión en la granja	Orwell, George	1
Regina	Velasco Piña, Antonio	3
Región más transparente, La	Fuentes, Carlos	1
Regreso de la verdadera araña, El	Taibo II., Paco Ignacio	
Reina del sur, La	Pérez-Reverte, Arturo	1
República, La	Platón	1
Réquiem por un suicida	Avilés Fabila, René	1
Respuesta, La	Assaraf, John, y y M. Smith	1
Retorno del Rey, El	Tolkien, J. R. R.	1
Retrato de Dorian Gray, El	Wilde, Oscar	4
Retrato en sepia	Allende, Isabel	1
Retrato hablado	Fernández, Martha	1
Roberto Goizueta, el hombre que puso al mundo a tomar Coca-Cola	Greising, David	1
Rojo y negro	Stendhal, Henri B.	1
Rosa, La		1

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

▶ Sábana santa, La		2
Sangre azteca	Jennings, Gary	1
Santa	Gamboa, Federico	2
Secreto de los zapatos viejos, El	Lyles, Dick	2
Secreto del ruiseñor, El	Holt, Victoria	1
Sed, La	Díaz Enciso, Adriana	2
Seducción de la escritura, La	Hernández, R. (comp.)	5
Señor de los Anillos, El	Tolkien, J. R. R.	1
Siddharta	Hesse, Herman	2
Sinuhé el egipcio	Waltari, Mika	2
Sombra del caudillo, La	Guzmán, Martín Luis	1
Sultana, La	Sasson, Jean P.	1
Tercer ojo, El	Rampa, Lobsang	1
Todos los hombres	Ortiz, Armando	1
Tragicomedia mexicana	José Agustín	1
Tregua, La	Benedetti, Mario	2
Tren que corre, El		1
Tropa vieja	Urquiza, Francisco L.	
Túnel, El	Sabato, Ernesto	1
Ulises criollo	Vasconcelos, José	1
Última oportunidad, La	Brandon, Jay	1
Ultimo de los mohicanos, El	Cooper, Fenimore	1
Un caso perdido	Flynn, Connie	1
Un mundo feliz	Huxley, Aldous	3
Un viejo que leía novelas de amor	Sepúlveda, Luis	1
Usted compra, yo vendo	Santasmases M., Miguel	1
Uvas de la ira, Las	Steinbeck, John	1
Veinte mil leguas de viaje submarino	Verne, Julio	1
Venas abiertas de América Latina, Las	Galeano, Eduardo	1
Verónica decide morir	Coelho, Paulo	1
Viaje al centro de la tierra	Verne, Julio	1

Los universitarios, la lectura y el currículum oculto

▶ Vida en rojo, una biografía del Che Guevara, La	Castañeda, Jorge	1
Vidas gemelas	Smith, Rosamond	1
Viejo y el mar, El	Hemingway, Ernest	1
Vigilar y castigar	Foucault, Michel	6
Visión de los vencidos, La	León Portilla, Miguel	1
Vuela... a tu libertad	Lara Castilla, Alfonso	1
Zapata	Womack, John	2
Zarco, El	Altamirano, Ignacio Manuel	1

* Tomado del libro *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*.

La biblioteca en las representaciones y prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato de la UNAM

ELSA M. RAMÍREZ LEYVA
Coordinación de Posgrado, F.F. y L
CUIB, UNAM

Que los jóvenes no aprendan a leer únicamente
para las tareas escolares, sino para la vida.
Roxana Morduchowicz

Introducción

Los lectores, como todo grupo de sujetos que se estudia en el campo de las representaciones sociales, nos permiten explorar su pensamiento, es decir, los procesos que implican dimensiones tanto psíquicas como cognitivas. Y también, como Denis Jodelet refiere,

al posicionamiento frente a la experiencia; a los conocimientos y al saber; y a la apertura hacia el mundo y los otros. Tales procesos revisten una forma concreta en contenidos representacionales expresados en actos y en palabras, en formas de vivencia, en discursos, en intercambios dialógicos, en afiliaciones y conflictos.¹

1 Denis Jodelet, “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”, en *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*, vol. 3, no. 5, p. 60, en <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.pdf> [consultado: diciembre de 2010].

A su vez, la filósofa alemana Hanna Arendt, en su libro *La condición del hombre moderno*, plantea que por vía del pensamiento nuestra vida se vuelve comunicable, compartible y comprensible por los otros.² Y en el *logos*, señala Jodelet, encontramos el pensamiento incorporado en el lenguaje ordinario y la comunicación.³ Por ello las representaciones permiten conocer los significados en los cuales están contenidos la sensibilidad, los intereses, los deseos y las emociones, así como también el funcionamiento cognitivo, toda vez que las representaciones significan siempre “algo” para “alguien”, ese “algo” expresa los significados que cada individuo o comunidad atribuye a un objeto en un contexto dado.

En este sentido, el libro, la biblioteca y la lectura son representaciones que se encuentran en el pensamiento, es decir, en las experiencias de los lectores, y tienen significados diferentes; es el caso de las actuales generaciones, que han tenido diferentes contextos en los que interactúan con las tecnologías de la información y la comunicación. En efecto, el carácter histórico, social y cultural de la lectura, el libro y la biblioteca, y ahora Internet, se revela en las mudanzas de los significantes con las que se construyen las representaciones y prácticas de lectura, las cuales varían entre las comunidades, las épocas, las actividades y las instituciones.

La lectura, el libro y la biblioteca, por su parte, mantienen vínculos históricos, culturales y sociales muy estrechos entre sí y, sobre todo, con la palabra escrita, a la cual le han adjudicado, a lo largo de su historia, poderes para modelar las mentes y conductas humanas; asimismo, ha sido considerada un medio para obtener conocimiento. Tales poderes se extienden a su soporte, el libro; al recinto que los resguarda, la biblioteca y, de igual manera, a la actividad lectora. Esa capacidad formadora de la palabra escrita articula también los procesos de instrucción; de tal manera, las representaciones sociales relacionadas con el universo de la cultura escrita tienen un anclaje, en una parte de su sustrato o núcleo, en la función formativa y la obtención del saber. Por ejemplo, todavía en el siglo XIX prevalecía la idea sobre la nocividad de leer obras de ficción; de manera frecuente se consideraba da-

2 Citada por Jodelet, *Ibidem*, p. 58.

3 *Ibidem.*, p. 59.

ñino porque llenaban de fantasías y mentiras las mentes de los lectores y los alejaban de lecturas instructivas. Hoy en día, por el contrario, se considera que leer poco o nada de literatura reduce la posibilidad de desarrollar a plenitud las habilidades de lectura y, por añadidura, restringe el horizonte cultural.

Las representaciones y prácticas sociales de la lectura ya no se circunscriben exclusivamente a la lengua escrita atada al objeto libro; en este momento, como ya lo anunciaba Roland Barthes desde los años sesenta, le son pertinentes otros objetos diversos, como imágenes, ciudades, rostros, gestos y escenas.⁴ Estos nuevos lenguajes constituyen textualidades particulares o combinadas, es el caso de la hipertextualidad, compuesta de lenguaje escrito, imágenes fijas y en movimiento, además de sonidos, en las que se ha adicionado la interactividad. De tal suerte, el horizonte de las posibilidades de lectura se ensancha y con ello la necesidad de desarrollar habilidades diversas que le permitan al lector no sólo articular diferentes registros, también ejercer diferentes niveles de lectura, desde literal hasta crítica.

La biblioteca, el libro, la lectura en las representaciones y prácticas sociales

En México es frecuente que el libro, la biblioteca y la lectura aparezcan entre las representaciones y prácticas sociales ancladas fundamentalmente a la actividad escolar, que norma y prescribe los textos que deben ser leídos para el estudio y la elaboración de tareas. El sentido obligatorio de las lecturas escolares ha propiciado que se viertan opiniones e imágenes antagónicas a la lectura placentera que favorece la práctica voluntaria y asidua. Las representaciones sociales de la lectura escolar se han extendido, si bien no de manera generalizada, al libro y también la biblioteca.

En efecto, en México la representación social de la biblioteca pocas veces la encontramos vinculada a la práctica de la lectura placentera, más bien se relaciona con las necesidades de información, actividades escolares y académicas. Pero sería una visión parcial considerar que la

4 Roland Barthes, "Sobre la lectura", en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós, 1987, p. 37.

lectura escolar obligatoria es la única causa por la cual la mayor parte de la población mexicana recurre pocas veces por voluntad propia a las bibliotecas. Por ello resulta necesario conocer los elementos que aporta la institución bibliotecaria a la construcción de su representación social, anclada al proceso educativo por lo general desinvertido de placer y en el que ha sido notable el descuido en las acciones dirigidas a construir vínculos sociales permanentes con la biblioteca.

Ante este panorama, la disciplina bibliotecológica tiene la necesidad de conocer y explicar los procesos de conformación y transformación de las características y necesidades de lectura de las generaciones actuales, con el fin de contribuir al desarrollo de modelos destinados a fortalecer el lazo social de la biblioteca con las nuevas generaciones. Por lo anterior, hemos emprendido una investigación que tiene por objetivo conocer las representaciones y las prácticas de lectura de los jóvenes estudiantes del bachillerato de la UNAM, a fin de reunir elementos que permitan revisar los paradigmas bibliotecológicos y dar lugar a modelos para establecer un lazo social perdurable que funcione como recurso de apoyo a lo largo de la vida, y no sólo circunscrito a una actividad escolar temporal, además de renovar la intervención bibliotecaria en la formación de lectores.

Los jóvenes que actualmente cursan el bachillerato de la UNAM forman parte de una generación que ha experimentado determinadas revoluciones en el sistema de comunicación escrita. Esta, como nos lo muestra Roger Chartier a lo largo de su obra *Las revoluciones de la cultura escrita*, abarca tres dimensiones: las textualidades, los soportes y las prácticas de lectura que se transforman entre sí por los efectos de factores sociales, culturales, económicos y tecnológicos.⁵ En efecto, el mundo de la lectura de los jóvenes se ha tornado más complejo por las innovaciones y desarrollos de la tecnología electrónica, que ha dado lugar a formas que se transforman para producir, transferir y consumir abundantes informaciones que interactúan en el ciberespacio y se suman a los medios tradicionales; por añadidura, ahora se elevan las exigencias en las habilidades de lectura y escritura.

5 Roger Chartier, *Revoluciones de la cultura escrita*. Buenos Aires : Gedisa, 2000, 192 pp.

En este capítulo presento avances enfocados a la representación del libro y la biblioteca en las prácticas de lectura de 30 estudiantes de los planteles que conforman el bachillerato de la UNAM, tanto del turno matutino como vespertino. Esta comunidad conforma una generación en la cual confluyen formas y tradiciones vigentes en la cultura escrita, y al mismo tiempo cambios sociales, culturales y tecnológicos ocasionados por las innovaciones y por la globalidad, la sociedad de la información y los adelantos electrónicos. Al respecto es necesario observar que los jóvenes estudiantes pertenecen a comunidades con una gran diversidad de contextos, que han tenido ritmos y formas diferentes de vinculación con la cultura escrita y audiovisual, tanto tradicional como digital. Por otro lado, tienen una memoria inmediata de su infancia, etapa en la que se constituyeron sus representaciones y prácticas de lectura. Es en este momento cuando inician el proceso fundamental de reconstruir identidades, representaciones y prácticas sociales, debido a que empiezan a asumir independencia y libertad para explorar valores, costumbres, creencias, comportamientos, gustos, intereses y experiencias distintas a las de su contexto familiar; con ello, optan por elecciones nuevas que pueden inducir cambios profundos en sus identidades y, por ende, ofrecerles opciones para sus actividades lectoras.

Consideramos conveniente para nuestra investigación sobre las representaciones y prácticas sociales de los estudiantes del bachillerato de la UNAM, recurrir a la teoría establecida por Serge Moscovici, quien define las representaciones sociales como un sistema de valores e ideas que dan lugar a una visión funcional del mundo. A la vez, permite al individuo o al grupo:

- Conferir sentido a sus conductas.
- Entender la realidad mediante su propio sistema de referencias, donde se funde lo individual con lo social.
- Asumir una identidad y un lugar en su comunidad y adaptarse a ella.

Asimismo las representaciones sociales proporcionan códigos para comunicarse e interpretar los diversos aspectos del mundo y, al mismo tiempo, entender su historia individual y colectiva:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas, están impregnadas de ellas [...]. Corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como las ciencias o los mitos corresponden a una práctica científica o mítica.⁶

Dicho de otro modo, las representaciones sociales funcionan como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que orienta sus comportamientos o sus prácticas, por ello son consideradas una guía para la acción y las relaciones sociales. La representación, al incorporarse en el universo de un individuo o comunidad, entra en una serie de relaciones y articulaciones con otros objetos que le anteceden, se toman propiedades y las inscriben en el objeto. Una representación, como señala Moscovici, “hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas que proviene de orígenes muy diversos. [...] Así lo extraño penetra en la fisura de lo familiar y lo familiar fisura lo extraño”.⁷ De tal proceso, lo extraño o novedoso se convierte en propio y familiar; a la vez que es transformado, transforma y pasa al conjunto de representaciones.

Las representaciones y prácticas sociales reúnen tres condiciones:

- 1.El trabajo de clasificación y de desglose que producen las configuraciones intelectuales múltiples por las cuales la realidad está contradictoriamente construida por los distintos grupos que componen una sociedad.

6 Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Trad. Nilda María Finetti. Buenos Aires : Huemul (Colección Temas básicos), 1979, 2ª. ed., p. 27.

7 *Ibidem*, p. 41.

2. Los elementos que tienden a hacer reconocibles:

- a) una identidad social
- b) una manera propia de ser en el mundo
- c) una forma simbólica, un estatus y un rango.

3. Las formas institucionalizadas y objetivadas, gracias a las cuales los “representantes” (instancias colectivas e individuos singulares) marcan en forma visible y perpetuada la existencia del grupo, de la comunidad o de la clase.

En cuanto a las prácticas sociales, estas son la interfaz entre las circunstancias externas y las prescripciones internas de la representación social. Las prácticas revelan algo de las representaciones, al respecto Jean Claude Abric considera que “la identificación de la ‘visión del mundo’ que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones”. En el estudio de las prácticas de lectura es importante considerar los contextos y las situaciones, porque sabemos que al formar parte de ciertas actividades como las escolares, esas prácticas por lo general se realizan de manera obligatoria, asimismo están sujetas a normas institucionales. Estas prácticas lectoras dentro del ámbito escolar nos ayudan, en tanto referentes, para revelarnos las representaciones de otras prácticas fuera de ese ámbito; incluso nos pueden mostrar caminos que conduzcan a la modificación que debe emprender la investigación bibliotecológica en cuanto al núcleo de las representaciones.

En la juventud son más propicios los cambios para adaptarse a circunstancias innovadoras, en especial por parte de las generaciones actuales, y sobre todo en un contexto en el que se está transformando el ámbito cultural, social y tecnológico del sistema social de comunicación. Sería conveniente que la bibliotecología formulara propuestas para incidir en valores y actitudes respecto de la biblioteca, a fin de fortalecer su valoración en la representación social en esta comunidad de los jóvenes estudiantes del bachillerato de la UNAM. Dicho de otra manera, formular propuestas para lograr que la institución bibliotecaria se transforme para revalorarse en las representaciones

sociales de las nuevas generaciones mexicanas, y con ello, también provocar efectos en la subjetividad de los lectores.

En relación a esto, nos parece pertinente la propuesta de Denis Jodelet, quien afirma:

Lo que parece importante para ser desarrollado en el futuro sería estudiar de qué manera un trabajo sobre las representaciones puede a la vez sacar partido y contribuir a un trabajo sobre la subjetivación, desde un punto de vista teórico y práctico [...]. Desde este último punto de vista, sería interesante ver cómo la intervención sobre las representaciones endosadas por cada quien, puede contribuir a un cambio de subjetividad [...]. En el plano empírico, basta con volver a los diferentes modelos propuestos para la intervención social, tanto en sociología como en psico-sociología.⁸

Si consideramos la intervención de la institución bibliotecaria en las representaciones sociales, esto tendría efecto en su proceso:

1. La información, considerada como una combinación de opiniones y conocimientos concernientes al objeto, en este caso la lectura, el libro y la biblioteca. Es información que se relaciona con los conocimientos de un grupo.
2. El campo de representación, que es la estructura creada a partir de las relaciones existentes entre las opiniones, las percepciones y los conocimientos pertenecientes a las comunidades del bachillerato de la UNAM: se refiere a la imagen, al modelo social o al contenido del objeto de la representación, con lo cual la amplitud del campo de representación engloba juicios y la tipología de los estudiantes.
3. Las actitudes, es decir, la disposición afectiva (positiva o negativa) hacia el objeto, es decir, la lectura, el libro y la biblioteca.

8 *Op. cit.*, p. 49.

Por medio de las actitudes se pueden observar diferencias o similitudes de carácter sociocultural que dan lugar a la discrepancia y/o correspondencia entre grupos y sus representaciones, respectivamente.

Sabemos que en las representaciones, al ser verbalizadas, algo se oculta, pero también algo se revela, por lo que muchos investigadores eligen la metodología cualitativa, sin que por ello sea excluyente la cuantitativa. En nuestro caso, optamos por entrevistas orientadas a la reconstrucción de la trayectoria lectora a través de la biografía de los estudiantes o etapas significativas de ella, de manera que nos den cuenta de sus representaciones y prácticas lectoras y en ellas ubiquemos la representación de la biblioteca en la dimensión subjetiva, ya que es necesario que la bibliotecología incida en las creencias, informaciones, valores, opiniones y actitudes presentes en la trayectoria histórica y el contexto del momento de transición que viven los jóvenes, en el cual los bibliotecólogos debemos lograr que la representación social de la biblioteca no esté anclada exclusivamente a la actividad escolar obligatoria de esta comunidad, sino que represente prácticas de lectura e información para diferentes actividades.

El lector, la lectura, el libro y la biblioteca

En este estudio consideramos que el lector es un agente social activo, dotado de capacidad lectora que supera el nivel de codificación básica, y que tiene experiencia en la construcción de significados y sentidos; además ha desarrollado experiencias con la lectura. Asimismo ha asumido representaciones sociales de lectura, del libro y otros medios, de Internet y de la biblioteca, y por tanto ha constituido una identidad de lector.

La lectura, podemos afirmar que es una representación social compleja, en tanto que se considera una destreza, un acto, una actividad, una práctica relacionada con asociaciones, emociones, placeres o malestares, deseos, intereses, en una situación o contexto dado. Ya hemos dicho que las prácticas de lectura, sociales y culturales, se orientan por las normas, los valores y los intereses de cada época y lugar,

pero además de modelar las prácticas de las comunidades, es decir, quién lee, qué se debe leer, por qué, cuándo, dónde y cómo, también rigen no sólo la producción sino la distribución, el acceso y la disponibilidad de los materiales, actividades en las que está comprometida la institución bibliotecaria.

En cuanto la representación social del libro, objeto de dos dimensiones, una material y otra simbólica o cultural, ambas inciden en las representaciones y en las prácticas de la lectura, esto de acuerdo con las propuestas de Karin Littau y de Donald Francis McKenzie.⁹ El lector establece relación con esas dos dimensiones y ambas identifican sentidos y significados. En particular, encontramos al libro en el núcleo de las representaciones y prácticas lectoras como el referente que determina y legitima a otros objetos de lectura tales como la revista, el cómic, los folletos, los periódicos, y los medios audiovisuales y digitales. En el aspecto simbólico del libro como portador y representante de la palabra escrita asociada con el conocimiento, decíamos en el inicio que históricamente se le han conferido poderes sobre los individuos, pues ellos mismos han propiciado el culto o el temor al libro. En efecto, algunos elementos simbólicos han perdurado a lo largo de los siglos, es decir, aparece en ciertas representaciones ancladas al saber, el conocimiento, la autoridad, la verdad o la legitimidad que invisten al objeto libro de esas cualidades, en tanto otros símbolos se transfiguran por los usos que se le dan a los libros: estudio, placer, informativos, superación personal, entre otros.

En lo relativo a la biblioteca, la podemos considerar también una representación compleja en tanto que constituye el vínculo entre dos universos, el del público y el de los materiales bibliográficos y documentales, cada uno con sus particularidades; sin embargo, coinciden en el aspecto normativo, establecido por factores políticos, económicos, culturales y sociales, asimismo por la propia normativa bibliotecológica. En la actualidad se enfatiza la libertad y el derecho en cuanto

9 Karin Littau, *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires : Manantial, 2008, pp. 18-19; McKenzie, Donald Francis. *Bibliografía y sociología de los textos*. Trad. Fernando Bouza. España : Akal (Col. Akal Universitaria, Serie Historia Moderna, 238), 2005.

al uso de la información, sin embargo, las normas que ordenan el vínculo entre materiales y lectores se manifiesta en las condiciones para la disponibilidad y acceso de los servicios, los espacios de lectura, y de igual manera para la configuración de los acervos. Por añadidura, a la biblioteca se le hacen extensivas las representaciones sociales del libro y de la lectura, de tal manera que cobra sentido y significado en función de dichas representaciones.

Respecto del factor cultural, en las bibliotecas se identifican momentos o hechos trascendentales y coyunturales que han dado lugar a evoluciones y retracciones en la trayectoria de la bibliotecología, en parte atribuibles a las ideologías e idealizaciones que acompañan a la palabra escrita, así como a las innovaciones tecnológicas de los objetos que portan la palabra escrita y en las prácticas de lectura. Como señala Christian Jacob, “la biblioteca es signo e instrumento del poder moral, político, económico e intelectual de la autoridad religiosa, de la monarquía, de la aristocracia, de la nación y de la república, desde luego también lo es del poder científico y académico”.¹⁰ Ese poder se manifiesta en el vínculo que hace posible el encuentro afortunado o desafortunado entre los dos universos antes mencionados. Es en ese punto de intersección donde juegan las representaciones sociales de la acción bibliotecaria. Ahora insistimos en la necesidad de construir nuevos encuentros con las jóvenes generaciones, a fin de renovar la dimensión simbólica de la biblioteca en las prácticas sociales de la lectura.

La población joven de México

En México la población de jóvenes es uno de sus potenciales para construir el futuro nacional. En la actualidad esta población presenta las siguientes características:

10 Christian Jacob, *Le pouvoir des bibliothèques: la mémoire des livres en Occident*, dir. ed. de Marc Baratin y Christian Jacob, París : Albin Michel, 1996.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

Población de jóvenes de 15 a 29 años	29.2 millones	Representa 27.3% de la población total
Promedio nacional de educación	9.6 años de estudio	No han concluido la secundaria
Eficiencia terminal en la educación media superior	83.3% mujeres 74.5% hombres terminan la secundaria	67.3% mujeres 56.2% hombres concluyen el bachillerato ¹¹

De acuerdo con los datos estadísticos presentados por la Secretaría de Educación Pública, se menciona que el total de alumnos de nivel secundaria pública es de 5 millones 654 mil 349 en el periodo 2007-2008, y cuando pasan a nivel bachillerato público se registra un total de 2 millones 792 mil 070 alumnos, lo que representa que 50.6% de alumnos entre edades de 15 a 19 años continúan estudiando.¹² De 100 alumnos que ingresan a estudiar el nivel bachillerato, 40 desertan.

Tres millones 800 mil alumnos ingresan cada año al bachillerato; de ese total, 48%, es decir, 1 millón 520 mil alumnos, deja la preparatoria; de éstos, la mitad no estudia ni trabaja, y sólo la otra mitad labora.

De los 2 millones 200 mil alumnos que concluyen el bachillerato, 25% —525 mil alumnos— llega a la universidad.

Según el funcionario, la tasa de cobertura de la universidad es menor de 25%; en el nivel medio superior es de 60%: “Eso quiere decir que de cada 10 que entran a primaria, poco más de nueve salen de esta. Y de ellos, más o menos ocho entran a secundaria”.

“El salto más grande se da en la educación media superior, porque de los seis de cada 10 egresados que ingresaron al bachillerato, sólo

11 Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud, México: INEGI, 2008 (En línea: <http://www.inegi.org.mx>)

12 SEP/DGPP. “Estadísticas históricas del sistema educativo nacional”, en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1_Estadisticas [consultado: 10 de marzo, 2009].

menos de la mitad, cerca de 35%, logra ingresar a la universidad, y es mucho menor el porcentaje que logra salir”, puntualiza.¹³

En cuanto el estado de las competencias de lectura, la evaluación de la prueba ENLACE,¹⁴ aun cuando ha sido cuestionada por su metodología, ofrece datos oficiales que son emitidos anualmente por la Secretaría de Educación Pública desde el año 2006. Los resultados históricos de los alumnos de tercero de secundaria han sido los siguientes:

Año	ENLACE MEDIA BÁSICA				
	Habilidad lectora (Porcentaje de alumnos del último grado de secundaria en cada nivel de dominio)				
	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Total de alumnos
2006	40.7	44.6	14.0	0.7	1,373,651
2007	36.3	44.8	17.9	1.0	1,522,573
2008	32.9	49.2	17.1	0.8	1,611,747
2009	31.7	49.5	18.0	0.8	4,993,850
2010	39.7	42.7	16.6	1.0	5,206,440

En cuanto a las características de las prácticas de lectura, en la Encuesta Nacional de Lectura realizada en 2005, conforme a los resultados obtenidos respecto del tipo de lecturas, finalidad y cantidad, se formularon dos categorías que distinguen a los jóvenes mexicanos:

13 Miguel Székely Pardo, subdirector de Educación Media Superior de la SEP, aportó algunas cifras respecto del alumnado de ese nivel educativo.

14 La prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares) es el instrumento de diagnóstico para valorar en Educación Básica a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes o programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas. Por tercera ocasión se evaluó una tercera asignatura (en 2008 Ciencias, en 2009 Formación cívica y ética y en 2010 Historia), y en Educación Media Superior a jóvenes que cursan el último grado de bachillerato para evaluar conocimientos y habilidades básicas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar para hacer un uso apropiado de la lengua —habilidad lectora— y las matemáticas —habilidad matemática. Véase <http://www.enlace.sep.gob.mx> [consultado: diciembre de 2010].

Lector preferencial de libros para la escuela

Jóvenes	Perfil	Gusto por la lectura/uso del tiempo libre	Antecedentes	Disponibilidad y acceso	Auto-percepción
Lector preferencial de libros para la escuela	<ul style="list-style-type: none"> •Representa 8.3% del total de la población. Lee predominantemente libros para la escuela. •Lee en promedio 5.77 libros al año. •Tiene el mayor porcentaje de lectura de revistas de música, pasatiempos, crucigramas y deportes. 	<ul style="list-style-type: none"> •El gusto por la lectura tiene menos relevancia. •El uso del tiempo libre: <ul style="list-style-type: none"> -Ver TV (40.9%) -Escuchar música (26.4%) -Ir a fiestas (22.9%) 	<ul style="list-style-type: none"> •Durante su infancia: <ul style="list-style-type: none"> - 52.6% le leyó su padre - 54.7% le leyó su madre - 53.4% le leyeron sus maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> •26% no posee en sus hogares libros que no son de texto. 32.2% posee entre uno y ____. 47% ha comprado libros. 17.3% ha recibido libros prestados de la biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> •Para 81.8% es fácil leer. •Las dificultades para leer son: <ul style="list-style-type: none"> - 15.9%: concentración. - 9.4%: velocidad de lectura. - 9.4%: falta de paciencia. - 4.5%: problemas de la vista. - 4.1%: incomprensión de lo que se lee.

Lector escolar diversificado

<p>Lector escolar diversificado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa 11.2% del total de la población. • Se distingue por leer, con niveles superiores al promedio nacional. • También tiene niveles altos de uso de Internet. • Leen principalmente por motivos utilitarios. • Al año lee en promedio 4.32 libros. • 88.1% reporta haber leído más de un libro en ese lapso y la mayoría ha leído tres. • Es el perfil que tiene el mayor porcentaje de lectura de revistas sobre jóvenes o de moda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seis de cada 10 les gusta leer. • Sus actividades de preferencia son: <ul style="list-style-type: none"> - Ver TV (36%) - Escuchar música (28.8%) - Ir a fiestas (16.6%) - Ir al cine (23%) - Practicar algún deporte (19.4%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante su infancia: <ul style="list-style-type: none"> - 55.4% le leyó su padre - 57.9% le leyó su madre - 46.6% le leyeron sus maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> • 11.6% no posee en sus hogares libros que no son de texto. • 31.1% posee entre uno y ____. • 49% ha comprado libros. 14.1% ha recibido libros prestados de la biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para 67% es fácil leer. • Las dificultades para leer son: <ul style="list-style-type: none"> - 15.4%: concentración. - 14.1%: falta de paciencia. - 7.8%: problemas de la vista. - 7.3%: velocidad de lectura. - 4.4%: incomprensión de lo que se lee.
--	--	--	--	--	---

El contexto de los estudiantes de bachillerato de la UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México ofrece estudios de bachillerato a las nuevas generaciones con el fin de garantizar la formación integral, intelectual, física y ética de quienes egresan de sus catorce planteles (nueve escuelas de preparatoria y cinco colegios de ciencias y humanidades).¹⁵ Estas dos entidades difieren en cuanto al

15 Escuela Nacional Preparatoria: Plantel 1, Gabino Barreda, Plantel 2, Erasmo Castellanos Quinto, Plantel 3, Justo Sierra, Plantel 4, Vidal Castañeda y Nájera. Plantel 5, José Vasconcelos, Plantel 6, Antonio Caso, Plantel 7, Ezequiel A. Chávez, Plantel 8, Miguel E. Schultz y Plantel 9, Pedro de Alba. Colegio de Ciencias y Humanidades: Plantel Azcapotzalco, Plantel Naucalpan, Plantel Oriente, Plantel Sur y Plantel Vallejo.

modelo pedagógico. La mayor parte de los egresados de esos planteles prosigue sus estudios profesionales en las escuelas y facultades de la institución, que es una de las principales formadoras y renovadoras de cuadros para los sectores científicos, académicos y productivos de bienes y servicios del país y del extranjero.

La población del bachillerato de la UNAM en sus 14 planteles es de 107 mil 848 alumnos; en el año 2010 ingresaron 33 mil, lo que representa 13% aproximadamente del total nacional. Los requisitos que deben cumplir son: promedio de 8 de egreso de la educación media o secundaria; aprobar el examen de selección. La evaluación de conocimientos se realiza mediante 128 preguntas de opción múltiple donde se combinan conocimientos básicos relacionados con los programas de estudio oficiales de educación superior; cabe advertir que para ser admitidos los alumnos deben obtener más de 30 aciertos.

Sin embargo, con este instrumento no pueden apreciarse plenamente sus capacidades de lectura y de escritura; lo señalamos porque si bien la decantación que hace la UNAM permite una elección de alumnos con los mejores conocimientos y capacidades, la prueba ENLACE, como se ve en los resultados de la tabla antes descrita, revela deficiencias en las capacidades de lectura, en especial para la comprensión plena de contenidos, análisis crítico y formulación de conocimientos propios.

La edad promedio de la población de los estudiantes de bachillerato de la UNAM es entre 15 y 20 años. Confluyen jóvenes provenientes de escuelas secundarias públicas, que representan 77.4%, y secundarias privadas, con 16.5%, en especial de la zona metropolitana. De acuerdo a su situación socioeconómica, se reporta la existencia de:

- 10.5% de alumnos cuyos padres cuentan con solo primaria.
- 4.6% de alumnos cuyas madres cuentan con solo primaria.
- 5.4% de alumnos cuyas madres no trabajan.
- 20.8% de alumnos cuyas madres tienen licenciatura o posgrado.
- 49.4% de los alumnos resultan ser el hermano mayor de la familia.¹⁶

16 UNAM. "Perfiles de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2007-2008", *Cuaderno de Planeación Universitaria*, en <http://www>.

La biblioteca en las representaciones y prácticas de lectura...

Estos datos, aunados a los resultados de la prueba ENLACE, nos permiten presuponer que probablemente 60% de los estudiantes que ingresan al bachillerato en la UNAM enfrentan problemas para realizar lecturas críticas y construir sentido y significados y, por consiguiente, la construcción de conocimientos les resulta una actividad complicada. Esto influye en la lectura activa, debido a que se trata de una práctica de lectura para memorizar contenidos, generalmente de los textos prescritos como obligatorios.

En las entrevistas a los estudiantes encontramos indicios de las representaciones de la biblioteca. Del grupo de estudiantes que seleccionamos, se presenta un elenco de narraciones en las que encontramos contenidos que coinciden con la totalidad de casos y nos aportan elementos significativos.

La biblioteca en las representaciones sociales de los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM

	Lectura	Libro	Biblioteca
Mayra	Casi no me gusta leer.	De niña sólo leía los libros de la escuela. En prepa sólo he leído un libro que todavía no acabo.	A la biblioteca casi no voy, únicamente a sacar información para tareas o para los exámenes, no he buscado algo para mis intereses personales.
Andrea	Me gusta leer a veces. El concepto de lectura lo relaciono con el tiempo que dure esta, si es de 30 minutos no es lectura.	Considero lectura sólo la de libros.	A la biblioteca voy a buscar para la escuela, cuando nos dejan algo o en libros de consulta, pero no son de mi interés.
Liliana	Me gusta leer.	Leo de astronomía.	A la biblioteca voy a buscar libros para trabajos de la escuela. Para lo que me gusta no he buscado.

planeacion.unam.mx/Publicaciones/perfiles/perfil07-08.pdf [consultado: diciembre de 2010].

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

▶ Anónimo 1	Leo, poco.	Los libros son para el estudio. Yo escogería un libro si es fácil de entender.	A la biblioteca voy por las tareas y a veces voy a ver qué hay.
Ma. José	Me gusta leer. En prepa no he leído nada.	Leo de todo para la escuela y por interés. Me gusta leer. En prepa no he leído nada.	La biblioteca casi no la uso, no he ido.
Viviana	La lectura amplía los conocimientos y se aplican a lo largo de la vida.		Vengo a la biblioteca cuando no tengo nada que hacer, pero poco.
Frida	Me gusta la lectura. Hace sentir cosas que no se podrían sentir seguido o me hace imaginar cosas ajenas a la realidad, es como un desahogo.	Me gustan los libros de literatura.	Sólo la de la escuela; no acostumbro, prefiero comprarme mis libros porque luego me encariño con ellos. En la biblioteca sí me gusta leer, pero entre los librereros, y normalmente no te dejan hacer eso: normalmente cuando me "cachan", ¡a las mesas!; mejor me voy, no me gusta estar allí.
Gabriela	Desde chica me ha gustado leer.	Libros sobre historia.	Sí, bastante, creo. La de la escuela. Primero porque a veces hay libros que cuesta trabajo conseguir y aquí están los ejemplares, te puedes encontrar libros bastante interesantes, ejemplares que, pues, simplemente ves el título, es interesante y lo lees.
Fabián	Principalmente me inicié en la lectura en preescolar. Después por mis hermanos, le estuve "agarrando el modo" a la lectura.	No leer hace ignorantes a las personas, por ejemplo, en otros países como que sí tienen el hábito de lectura.	Pues la verdad casi estoy acostumbrado a leer solo, así a solas, porque con mucho ruido le pierdo el hilo a la lectura y ya no le entiendo.

La biblioteca en las representaciones y prácticas de lectura...

▶ Erick	Leo poco. Uno va aprendiendo de las lecturas porque dan una enseñanza, una moraleja, tú vas a aprender de esa moraleja lo que es bueno y lo que es malo.	Ciencia, sociedad y deportes.	Los libros los compro, o si no, me los dan.
Alicia	Tenías que leer no por gusto, sino porque [te decían] ¡lee el libro y haz tu análisis!, los teníamos que leer a fuerzas, aparte analizarlos; no me gustaba porque ya le perdías mucho el gusto a la lectura.	Me gusta leer lo relacionado con el área III. Leo sobre liderazgo, economía, administración.	Acudo más por las tareas, exposiciones, investigaciones. Cuando nos dejan leer libros o cualquier lectura que quiera leer; pues sí, en mi cuarto, en silencio, o cuando no me concentro estoy aquí en la biblioteca de la escuela.

De las respuestas de los estudiantes respecto a la biblioteca podríamos inferir, en los dos procesos de las representaciones —anclaje y objetivación—, la relación entre la cristalización de una representación en torno de un núcleo figurativo (objetivación) y un sistema de interpretación de la realidad que orienta a los comportamientos (anclaje).

La objetivación: lo social en la representación es una operación formadora de imagen y además estructurante. La representación permite intercambiar percepción y concepto a través de la imagen. Al poner en imágenes las nociones abstractas, se da una textura material a las ideas.

El anclaje: la representación en lo social se refiere al enraizamiento de la representación y su objeto. La intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos.

1. Como asignación de sentido: se confiere significado al objeto representado.
2. Como instrumentalización del saber: es como se utiliza la representación en tanto sistema de interpretaciones del mundo social, marco e instrumento de conducta.

3. Como enraizamiento en el sistema de pensamiento: la representación no se inscribe en una tábula rasa, sino que siempre se inserta dentro de algún sistema previo de pensamiento, latente o manifiesto.

En las respuestas de los fragmentos relativos a la biblioteca encontramos que su representación se encuentra enraizada, al menos en esta comunidad, en la actividad lectora escolarizada, dado que aparece en las respuestas de la mayoría de los entrevistados anclada a la actividad escolar, la cual se realiza como una obligación. En su representación no aparece el elemento de placer, tanto entre quienes realizan prácticas de lectura por gusto o como una lectura escolar obligatoria. Para la mayor parte de los entrevistados la biblioteca es un lugar que se ocupa cuando se necesitan materiales, por lo general se mencionan libros e información para las tareas, pero no con el propósito de indagar más allá de lo indispensable, ni por intereses personales. Esta actitud puede deberse al método pedagógico, o a que la biblioteca no ofrezca colecciones para otras actividades que no sean las escolares, pero también a que los estudiantes no están interesados en explorar en el catálogo o buscar directamente en las estanterías cuál es la oferta bibliográfica.

En este sentido, la representación de la biblioteca los lleva a actuar o a no actuar, esto es un posicionamiento derivado de una representación constituida por experiencias en otra u otras bibliotecas que antecedieron a la de su plantel. O bien, porque la representación le ha sido comunicada en el ámbito social de sus relaciones familiares o escolares y asumida como verdadera.

Asimismo, la representación de la biblioteca justifica el tipo de uso que hacen los estudiantes de ella. La biblioteca aparece en sus narraciones como un efecto metonímico de la lectura y del libro en lo relativo a su representación anclada en las tareas escolares, y por ello la instancia de que en la biblioteca no se encuentra nada que sea de su interés.

En conclusión, las declaraciones de los estudiantes nos ofrecen indicios para orientar nuestras indagaciones y profundizar en las representaciones que tienen de la biblioteca a fin de explorar el anclaje, en especial en una modalidad escolarizante que aparece como limitante

para acercamientos independientes, permanentes, placenteros, a fin de trascender la necesidad escolar. Además, nos conduce a indagar el estado que guardan las bibliotecas de los planteles en cuanto a la conformación de sus acervos, los servicios que ofrecen y los ambientes de lectura a fin de contrastarlos con las representaciones de los estudiantes, en tanto que pueda ser una representación que se ha socializado y no corresponde con la realidad.

Asimismo, las representaciones verbalizadas por los alumnos nos permitirán reformular las entrevistas a fin de profundizar en el conocimiento del imaginario social de la biblioteca que han construido los estudiantes, lo que nos permitirá aportar elementos dirigidos a cambios en los acercamientos a los jóvenes, con miras a resignificar la institución en su mundo de lectura.

Los riesgos

Entre los riesgos que implica para la actividad lectora de los jóvenes prescindir de la biblioteca, y que no se modifique su anclaje en el uso obligatorio, tal como aparece en la mayoría de las representaciones de las narraciones de los jóvenes, está el de reducir sus alternativas de lectura e informativas y en consecuencia afectar su formación y su desempeño laboral; tal situación en un mundo que exige un alto grado de desarrollo de habilidades informativas, lo cual no se reduce a la manipulación de las fuentes, sino a generar conocimiento, recurso indispensable para una sociedad que tiende a desarrollarse cada vez más mediante dicho recurso, en especial entre quienes opten por continuar carreras técnicas o profesionales donde la necesidad de mantenerse actualizados es indispensable; pero no es únicamente en ese ámbito, también respecto de su desempeño ciudadano y su participación en la formación de las nuevas generaciones. Los jóvenes mexicanos tienen el reto de elevar la calidad, al máximo, de sus competencias de lectura y escritura: por su parte la instancia bibliotecaria tiene, entre otros, el compromiso de coadyuvar al alcance de tal reto.

La importancia de las representaciones y prácticas sociales de lectura en el campo de la bibliotecología cobra relevancia si consideramos que en gran medida determinan el tipo de vinculación con la

institución bibliotecaria. Por tal motivo, la participación bibliotecaria tendría que apuntar hacia involucrarse en esas representaciones a fin de consolidar a la biblioteca como la instancia capaz de subsanar las ausencias y fallas de la familia y la escuela en materia de formación de lectores plenos. Este tipo de lectores los consideramos capacitados para el perfeccionamiento permanente de habilidades en el uso de diferentes lenguajes e información, para procurarse y construir conocimientos, y comunicarse; asimismo para el desarrollo propio de sus facultades, y desde luego, con la lectura como un medio de esparcimiento.

OBRAS CONSULTADAS

Bibliografía impresa

ABRIC, Jean Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Trad. José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México : Coyoacán (Serie Filosofía y Cultura contemporánea).

BARTHES, Roland (1987). "Sobre la lectura", en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona : Paidós.

CERTEAU, Michel de. (1996) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.

CHARTIER, Roger (2000). *Revoluciones de la cultura escrita*. Buenos Aires : Gedisa.

JACOB, Christian, *Le pouvoir des bibliothèques: la mémoire des livres en Occident*. Dir. ed. de Marc Baratin y Christian Jacob. París : Albin Michel.

La biblioteca en las representaciones y prácticas de lectura...

LITTAU, Karin (2005). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires : Manantial.

MCKENZIE, Donald Francis (2005). *Bibliografía y sociología de los textos*. Trad. Fernando Bouza. España : Akal (Col. Akal Universitaria, Serie Historia Moderna, 238).

MOSCOVICI, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Trad. Nilda María Finetti. Buenos Aires : Huemul (Col. Temas básicos), 2ª. ed.

Bibliografía electrónica

JODELET, Denis. “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”, en *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*, vol. 3, no. 5, p. 60. <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.pdf> [consultado: diciembre de 2010].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2009). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud*. México : INEGI. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/CConsulta/Inicio.aspx> [consultado: 10/01/10].

SEP/DGPP. *Estadísticas históricas del sistema educativo nacional*. http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1_Estadisticas [consultado: 10 de marzo de 2009].

La prueba ENLACE
<http://www.enlace.sep.gob.mx>
[consultado: diciembre de 2010].

UNAM. “Perfiles de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2007-2008”, *Cuaderno de Planeación Universitaria*. <http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/perfiles/perfil07-08.pdf>
[consultado: diciembre de 2010].

Las prácticas de lectura entre los jóvenes de 12 a 15 años: algunas reflexiones teóricas para su estudio

ADRIANA MATA PUENTE

UASLP, Escuela de Ciencias de la Información

Resumen

Desde el enfoque bibliotecológico interesa analizar las prácticas de lectura de los jóvenes que tienen entre 12 y 15 años; adoptando como base teórica la teoría de las representaciones sociales (Muscovici) y del capital cultural (Bourdieu), se parte de la premisa de que dicha actividad tiene connotaciones psicosociales y que el capital cultural juega un papel primordial en las prácticas lectoras.

Introducción

La lectura es un fenómeno complejo cuyo estudio implica analizar las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas presentes en las representaciones y prácticas sociales. Al ser una actividad social, cultural e histórica, se encuentra inmersa en reglas y entre fuerzas opuestas que propician tensiones entre libertades y transgresiones.¹

1 E.M. Ramírez Leyva, “¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?” *Investigación Bibliotecológica*, vol. 23, no. 47, enero-abril 2009, pp.161-188.

La lectura es entonces el resultado de múltiples factores que varían de una práctica a otra.

Desde la bibliotecología tiene importancia estudiar la lectura pues es una forma de acceder a la información que genera la sociedad del conocimiento. En las últimas décadas ha sido tema de discusión para diferentes especialistas, en lo que se refiere a la bibliotecología la preocupación gira en torno a conocer mejor las prácticas de lectura pues pareciera que las acciones que han implementado sobre todo las bibliotecas públicas, no llegan a toda la población y menos trascienden entre la población joven. Asimismo, las formas tradicionales de lectura frente a la tecnología han cambiado y nos obligan a reflexionar sobre lo que se está haciendo desde las bibliotecas.

En ese sentido se toman los supuestos de Shera para aclarar que el bibliotecario no puede escapar a las consecuencias de lo que está haciendo. Su objeto de estudio es el hombre, sus formas de comunicación, el modo en que aprende, su lenguaje, sus reacciones al efectuar la lectura y su comportamiento.² El bibliotecario, como mediador entre el ser humano y su registro gráfico, se sitúa en el punto en que el hombre y el libro se cruzan en una fructífera experiencia intelectual.

La identidad de los jóvenes se traza con la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular. Los niños y adolescentes son consumidores intensivos de cultura extraescolar, suponen el dominio de competencias específicas y, a su vez, desarrollan nuevos saberes. En ese contexto: a) Los jóvenes de 12 a 15 años ¿cómo se vuelven lectores?; b) para esos chicos ¿qué significa la lectura y la biblioteca y cómo lo integran a sus actividades cotidianas?; finalmente, c) de las diversas acciones que ha implementado la biblioteca pública ¿cuáles han impactado en los jóvenes y han propiciado su acercamiento a la lectura?

La lectura es una práctica cultural que involucra diversos sectores como el educativo, el psicológico, el bibliotecológico, el editorial; asimismo, es una actividad con orientación capitalista de la producción y del consumo, fundada en una tecnocracia productivista que impo-

2 J.H. Shera, *Los fundamentos de la educación bibliotecológica*. México : UNAM, CUIB, 1990.

ne a la lectura procedimientos de consumo modernos que se deben analizar.³

Si se atiende a las cuestiones culturales que tienden a relacionar lectura con capital cultural, pareciera que solo la sociedad que tiene mejores condiciones económicas puede acceder a ella, entonces ¿qué pasa con la población que vive en la pobreza? Tomando como pretexto los supuestos teóricos de Bourdieu, los diferentes estudios sociológicos de la lectura que se han realizado en Francia analizan un sector de la población que no cuenta con suficiente capital cultural y que además viven situaciones adversas. El capital cultural legitimizado por la escuela y reproducido por la familia induce a reproducir modelos autorizados de lo que debe ser.

Las prácticas de la lectura estudiadas desde la Teoría de las representaciones sociales propuesta por Serge Muscovici propone que esa representación que se tiene del objeto mismo lleva al sujeto a actuar de tal o cual forma, es decir, las representaciones son guías para la acción. Se asume así que las representaciones determinan los comportamientos; la representación que el sujeto se hace de lectura y biblioteca lo lleva a actuar así frente al objeto mismo.

La lectura es una acción que realiza un sujeto llamado lector. Para comprender mejor el tema del que se está hablando, se inicia con la definición de ambos conceptos que finalmente van unidos, lectura y lector se necesitan mutuamente. Después se hacen algunas reflexiones metodológicas sobre las investigaciones desde el enfoque cualitativo para estudiar las prácticas de lectura pues es sabido que las estadísticas no reflejan el sentir ni los motivos de los sujetos para practicarla. Finalmente se analizan las propuestas teóricas de Bourdieu y Muscovici para aplicarlos en el análisis de las prácticas de lectura.

La lectura y el lector

La lectura se puede definir desde una perspectiva utilitaria como el reconocimiento de los símbolos gráficos para descifrar el mensaje de un autor. Pero también como la aplicación de las facultades intelectua-

3 Ramírez Leyva. *Op. cit.*

les y racionales, tales como la observación, predicción, verificación, etcétera, para analizar el pensamiento del autor. “En la medida que es cierto que leer es aprender, también es cierto que leer es pensar.”⁴ “Es un proceso de interpretación y comprensión que se presenta a los sentidos.”⁵

Así también, la lectura es un 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.”⁶ No es algo dado y acabado sino “un proceso social que exige la acción transformadora de los mismos seres humanos sobre el mundo”.⁷ Es “construcción social de la realidad”.⁸

Es un proceso complejo, multidimensional, que implica los diversos niveles, que actúan entre sí, de la conducta propositiva, a medida que el lector trata de discernir el significado de lo que el autor ha escrito. “La buena lectura comprende no solo el conocimiento del significado literal de un pasaje, sino además los significados que se infieren del talante del autor, de su tono, de su intencionalidad y su actitud hacia el tema que trata, hacia sus lectores y hacia sí mismo”.⁹ La lectura es “un acto místico, más bien gnóstico, un acto total en cada una de sus frases, una evasión, una entrega personal, un intercambio, un acto de amor”.¹⁰

La lectura implica la identificación de los símbolos impresos o transcritos que sirven de estímulo para recordar los significados que la experiencia ha ido elaborando, y para construir otros nuevos significados mediante la manipulación de conceptos que ya posee el lector.

4 *Diccionario de la lectura y términos afines*. Madrid : Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide, 1985.

5 *Ibíd.*

6 Waples y otros, 1940, cit. en Shera, *op. cit.*

7 P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

8 M. Peroni, *Historias de lectura: trayectorias de vida y de lectura*. México: FCE, 2003.

9 I. A. Richards, 1935, 1938, parafraseado por Gray, 1940, citado en *Diccionario de la lectura y términos afines*.

10 Lador, “Célébration de la lecture”, 1993, p. 101, citado en Lahire, Bernard (comp.). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, 2004

Los significados resultantes se organizan en procesos racionales de acuerdo con la intencionalidad del lector. Tal organización lleva a modificar el pensamiento y/o la conducta o, si no, a una nueva conducta que toma su lugar, sea en el desarrollo personal o social.¹¹

La lectura que tiene que ser ejecutada por un sujeto que se denomina lector, es decir, el que lee.

Existen cuatro clases de lectores: a) aquellos que son como un reloj de arena, en el que lo leído es como la arena que va y viene sin dejar huella; b) los que asemejan una esponja, que embebe todo lo leído y lo devuelve en el mismo estado, solamente que algo más empañado; c) los que son como un colador, que permite pasar el jugo y retiene los posos y residuos; finalmente d) los que son como esclavos de las minas de diamantes de Golconda quienes, desechando todo lo que no vale, se quedan solo con las gemas puras.¹²

El lector es “un intelectual, culto, que practica un oficio intelectual, un profesional de la lectura que sistematiza su consulta de las obras y que dispone de elementos psicotécnicos y semánticos para el desciframiento de textos”.¹³

El lector es el sujeto que ha descubierto los placeres que la práctica de la lectura le brinda, ha incorporado a sus necesidades cotidianas la actividad lectora como una forma de vida “[...] es un espectador que de pronto puede detener el acontecer y con su imaginación cambiarlo con su lenguaje propio.”¹⁴ Hablar del lector es hablar de un estilo de vida, “el camino que sigue un lector para acceder al libro es una trayectoria social que lo inscribe en un manejo de redes sociales.”¹⁵

A su vez se pueden hacer distinciones entre lector maduro y lector reacio. “El primero es el que posee las siguientes cualidades: a) carac-

11 *Diccionario de la lectura y términos afines.*

12 *Diccionario de la lectura y términos afines.*

13 J. Bahloul, *Lecturas precarias: estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México : FCE, 2002.

14 M.L. Puga, *Lo que le pasa al lector*. México : Grijalbo, 1991.

15 Bahloul. *Op. cit.*

terística única que predispone a leer; b) foco o raíz, de interés, que actúa como impulso interno o fuerza motivadora; así también tiene un alto nivel de competencia en la lectura, que permite proceder con bastante facilidad, así como en la comprensión, para captar e interpretar los significados, en reaccionar de forma racional ante las ideas aprendidas, y en aplicar estas ideas con juicios y discriminaciones fundamentales;¹⁶ por otra parte, el lector reactivo es aquel que sabe leer pero se resiste a hacerlo.

El lector y la lectura quedan atrapados en una “inversión dialéctica; ya no decodifica, sino sobrecodifica; ya no descifra, sino produce; amontona lenguajes y deja que ellos lo recorran infinita e incansablemente: él es esa travesía”.¹⁷ Esa práctica y ese sentir del lector frente a la lectura, tan íntimo, tan personal, solo puede entenderse desde la representación que el sujeto (lector) tiene del objeto mismo (libro-documento) y que determina su práctica (lectura).

Reflexiones metodológicas

Para dar respuesta a las preguntas de investigación se prefiere abordar el estudio desde el enfoque cualitativo pues permite entender el acercamiento entre los jóvenes y la lectura. Esos acercamientos etnosociológicos contribuyen a enriquecer el conocimiento de las prácticas de lectura con una mirada que no se contentaría con la simple confrontación del aquí y el ahora de una práctica, forzosamente reductora.¹⁸

Los estudios cualitativos permiten abordar en lo particular qué hace y qué piensa cada sujeto sobre la lectura. Bahloul se acerca a la lectura con una perspectiva crítica desde el enfoque cualitativo. “Al reubicar a la lectura en el tejido de las relaciones simbólicas y reales de los lectores pone de manifiesto las limitaciones de una aproximación [cuantitativa], así pues muestra cómo lo que determina la calidad de un lector no es solo qué o cuánto lee, sino la manera en que capitaliza la lectura en su vida social, cómo se socializa”.¹⁹

16 *Diccionario de la lectura y términos afines.*

17 Ramírez Leyva. *Op. cit.*

18 Peroni. *Op. cit.*

19 Bahloul. *Op. cit.*

Analizar las prácticas de lectura de los jóvenes se asume como una práctica social en su totalidad. “Dado que se inscribe en la complejidad de las interacciones y los intercambios que proponen la socialización del lector, esta perspectiva sugiere la búsqueda en la biografía familiar y educativa del lector así como también en las prácticas de socialización de la lectura y de las representaciones del libro.”²⁰ Es así que se favorece el estudio desde las historias de vida y/o relatos de vida que facilitan la reconstrucción de un hecho a partir del relato que hace el mismo sujeto y su experiencia en torno a la lectura; escuchar de la palabra humana e ir formando el rompecabezas discursivo e interpretativo propuesto por los entrevistados. La lectura solo puede comprenderse si se está dispuesto a escuchar bien lo que dicen sobre ella los que la ejercen.²¹

Para estudiar las representaciones sociales de lectura y biblioteca que tienen los jóvenes de 12 a 15 años, se prefiere el procedimiento metodológico de análisis de procedencia de la información propuesto por Denise Jodelet para identificar las fuentes de información de las cuales el sujeto obtiene los datos, “como la vivencia del propio sujeto, lo que piensa el sujeto sobre sí, lo adquirido a través de la comunicación social y la observación y los conocimientos adquiridos a través de los medios más bien formales como estudios, lecturas, profesión.”²²

En una revisión bibliográfica, los autores que dan sustento a estas reflexiones han estudiado la lectura desde el enfoque cualitativo. El interés por estudiar la lectura se inicia desde principios del siglo XX con Douglas Waples y Bernard Berelson en Estados Unidos, el interés de los bibliotecarios era investigar el incremento de la lectura y el crecimiento de los lectores adultos, comparando el siglo XIX con el XX. Para analizar la lectura, los bibliotecarios analizaron la circulación del libro y la motivación psicológica para leer. Waples introdujo estrictos métodos de las ciencias sociales en el estudio de la lectura y la biblio-

20 *Ibidem.*

21 Peroni. *Op. cit.*

22 M. Mora, “La teoría de las representaciones sociales de Serge Muscovici” en *Athenea Digital*, no. 2, 2002. En línea: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/55/55> [Consultado: 5 de mayo de 2010].

tecnología.²³ Ellos querían comprender de qué manera la lectura afecta a los lectores y los modifica, las predisposiciones de los lectores coinciden con las disposiciones de los textos, ambas son variables.²⁴

Ya en el siglo XXI, en Francia, Joëlle Bahloul analiza a los denominados “poco lectores”, es decir aquellos que leían entre 0 y 5 libros al año a partir de las estadísticas recabadas por el Ministerio de Cultura. En *Lecturas precarias: estudio sociológico de los “poco lectores”*, las conclusiones de la autora son que la poca lectura parece estar determinada por un modelo estructural que interviene en todos los niveles del proceso del lector y que hace surgir la conjunción de dos tipos de efectos: el nivel de escolaridad de los “poco lectores”, y el origen social y los marcos de socialización de los lectores.²⁵

La investigación de Michel Peroni centra su estudio en las *Historias de lectura* desde una perspectiva sociológica a partir de la modalidad negativa de la ausencia, la falta, el déficit con respecto a lo que son otras prácticas consideradas las únicas legítimas, sostiene que ese estatus de “poco lector” también se forma por decisión personal y no por las estructuras. Ese estudio representa un enriquecimiento y una ruptura con trabajos anteriores al situarse en la continuidad, pero más a menudo en la diferencia, cuando no en la disidencia. En el análisis de las formas de anomia reside la comprensión de lo ordinario.²⁶ Los hallazgos señalan que la lectura es profundamente evolutiva, ninguno de los entrevistados ha seguido la misma trayectoria, los mismos gustos; en el caso de los jóvenes que ya tienen un trecho recorrido, en su trayectoria lectora se encuentran las singularidades que permiten establecer las continuidades.

El libro *Sociología de la lectura* coordinado por Bernard Lahire cuestiona si se puede estudiar de manera racional una realidad tan íntima, tan personal, tan intangible como la lectura. Esos estudios desde

23 S. Karetzky, *Reading research and librarianship: a history and analysis*. Estados Unidos : Greenwood Press, 1982.

24 M. Porlain, “Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de lectura en Francia en el siglo XX” en Lahire, Bernard (comp.). *Sociología de la lectura*. Barcelona : Gedisa, 2004, pp. 17-57.

25 Bahloul. *Op. cit.*

26 Peroni. *Op. cit.*

la sociología constatan que no todos leen un texto en las mismas condiciones y con la misma intensidad. El objetivo de este trabajo colaborativo es que otros investigadores puedan beneficiarse con el trabajo de reflexividad acumulado a lo largo de varias décadas de actividad científica para evitar la repetición de los errores metodológicos e interpretativos. El error más frecuente “es considerar una realidad social como hipóstasis de categorías fijas como literatura popular, literatura infantil, literatura juvenil, etcétera”.²⁷

En relación a las formas actuales de lectura, Daniel Cassany reflexiona sobre las prácticas de lectura que tiene la sociedad actual. Su reflexión se centra en estudiar la formación de la ciudadanía en un mundo letrado. La idea de fondo que subyace en *Prácticas letradas contemporáneas* es que la lectura varía a lo largo del tiempo y del espacio. Hoy se lee de manera diferente a como se leía hace unas décadas. El autor describe las maneras de leer y escribir, al tiempo que sintetiza de manera breve y clara los aspectos más relevantes que son objeto de estudio, como son las diferentes perspectivas en que se aborda un texto (lingüística, psicolingüística, sociocultural) en espacio y tiempo diferentes.²⁸ Los jóvenes actualmente están frente a otras prácticas letradas que se requiere estudiar para entender cuáles son sus necesidades y las mejores estrategias para acercarlos a la lectura o realizar otras lecturas.

Breves consideraciones teóricas

Los supuestos teóricos que orientan esta reflexión toman como punto de partida a la sociología de la lectura, que inicia en Francia a finales del siglo XX. La lectura es aprehendida como una “práctica cultural” en la medida en que se remite a un objeto propio, el libro, precisamente designado como “cultural”; los análisis recurren a la propuesta de Bourdieu para analizar las prácticas culturales (impresos) y medir la eficacia práctica de la imposición de una práctica de uso legítimo de las producciones culturales.²⁹ Dicha práctica cultural, de acuerdo con

27 B. Lahire, *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, 2004

28 D. Cassany, *Prácticas letradas contemporáneas*. México : Ríos de Tinta, 2008.

29 Peroni. *Op. cit.*

Muscovici, a su vez, está determinada por la representación social del objeto (lectura) que lleva al sujeto a actuar de una forma determinada.

La lectura “constituye un ‘hecho social total’ en el que intervienen diferentes niveles de formulación del capital y del medio cultural de los individuos”.³⁰

Frente al libro, debemos saber que hay lecturas diversas y, por lo tanto, capacidades diferentes, instrumentos diferentes para apropiarse de este objeto, instrumentos desigualmente distribuidos, según el sexo, la edad, esencialmente según la relación con el sistema escolar... La lectura obedece las mismas leyes que las demás prácticas culturales, con la diferencia de que el sistema escolar la enseña de manera más directa.³¹

Analizar las prácticas de lectura de los jóvenes necesariamente conduce a ubicarlas en un horizonte cultural de referencia (estado incorporado), básicamente escuela y familia, y esboza la esfera de influencia del lector.³² Existe una “relación muy estrecha que une las prácticas culturales al capital escolar y secundariamente al origen social”.³³ Frente a la interrogante ¿cómo se vuelven lectores?, permite descifrar la parte del capital cultural objetivado que se invierte en la lectura, como la posesión de libros y el acceso a ellos.

Pero también para la representación social de lectura y biblioteca debe remitirse al mismo horizonte cultural (escuela y familia) del sujeto, tomando como base el sistema central (núcleo central), determinado esencialmente por aspectos sociales, históricos, sociológicos e ideológicos del sujeto, que está directamente asociado a valores y

30 Bahloul, *Op. cit.*

31 P. Bourdieu, 1985, cit. por M. Peroni. *Historias de lectura: trayectorias de vida y de lectura*. México : FCE, 2003.

32 Bahloul. *Op. cit.*

33 P. Bourdieu, 1998, cit. en J. Bahloul, *Lecturas precarias: estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México : FCE, 2002.

normas, a fin de definir los principios fundamentales alrededor de los cuales se constituyen las representaciones.³⁴

Bourdieu introduce el concepto de *campo* para medir entre la estructura y la superestructura así como entre lo social y lo individual. El campo está constituido por dos elementos: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación,³⁵ es un universo relativamente autónomo que posee su propia lógica de funcionamiento. La familia como campo es, con mayor frecuencia, el cuadro en el que se conoce y descubre el mundo social.³⁶ Para una mejor comprensión de las prácticas de lectura y las representaciones necesariamente debe recurrirse a la familia y construir las historias de vida de lectura de los sujetos.

La familia “como categoría social objetiva (estructura estructurante) es el fundamento de la familia como categoría social subjetiva (estructura estructurada), categoría mental que constituye el principio de miles de representaciones y de acciones.”³⁷ La familia actúa de acuerdo a reglas aceptadas como legítimas (núcleo central), pero a su vez la familia introduce sus propias reglas que la hacen diferente de otras (sistemas periféricos).

El *habitus* es el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. El habitus generado por las estructuras objetivas genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Las prácticas no son meras ejecuciones del *habitus* producido por la educación familiar y escolar, por la interiorización de las reglas sociales,³⁸ de acuerdo a la teoría de las representaciones sociales se encuentra además un sistema periférico cuya determinación más individualizada y contextualizada se asocia a

34 J-C. Abric, “Las representaciones sociales: aspectos teóricos” en *Prácticas sociales y representaciones*. Jean-Claude Abric (dir.). México: Coyoacán, 2001, pp. 18-19.

35 P. Bourdieu, *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990.

36 B. Lahire, *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

37 P. Bourdieu, *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona : Anagrama, 2007. 4ª ed.

38 Bourdieu. *Sociología...*

las características individuales y al contexto inmediato y contingente en que están inmersos los individuos. Permite modulaciones personales en torno a un núcleo central común, generando representaciones sociales individualizadas³⁹ que llevan al sujeto a realizar las prácticas.

Reflexiones finales

Ya se ha dicho que hablar de lectura es un tema complejo y que debe estudiarse desde diversas disciplinas. Los supuestos teóricos propuestos por Pierre Bourdieu desde la sociología y los de Serge Muscovici desde la psicología se complementan para entender las prácticas de lectura de los jóvenes que tienen entre 12 y 15 años. El capital cultural heredado por familia y escuela, aceptado socialmente y que influye en las prácticas de lectura, se complementa con las representaciones sociales, el núcleo central que representa las normas y valores aceptados socialmente, y los sistemas periféricos que son aceptados y legitimizados por los individuos.

La lectura y la biblioteca son conceptos aceptados socialmente, que tienen sus propias normas y valores, es decir, son el núcleo central; cada persona actúa de una forma particular frente a esos conceptos (sistemas periféricos). Los jóvenes de 12 a 15 años tienen una representación de lectura y biblioteca determinada por la estructura social (familia, escuela, sociedad) pero a su vez realizan prácticas individuales frente a ese objeto que refleja la representación individual. El capital cultural manifestado en sus tres estados (incorporado, objetivado e institucionalizado) interiorizado en el sujeto (*habitus*) permite que el sujeto actúe de acuerdo a sus esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción.

39 Abric, J-C. "Las representaciones sociales: aspectos teóricos" en *Prácticas sociales y representaciones*. Bajo la dirección de Jean-Claude Abric. México: Ediciones Coyoacán, 2001, 26.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, Jean Claude. "Las representaciones sociales: aspectos teóricos" en *Prácticas sociales y representaciones*. Bajo la dirección de Jean-Claude Abric. México: Ediciones Coyoacán, 2001, pp. 11 - 32
- BAHLOUL, Joëlle. *Lecturas precarias: estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: FCE, 2002. 163 p.
- BOURDIEU, Pierre (1987). "Los tres estados del capital cultural" en *Sociológica: explorando la universidad*. Año 2, no. 5, otoño, pp. 11 - 23.
- (1990). *Sociología y cultura*. México : Grijalbo.
- (2007). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona : Anagrama. 4ª ed.
- CASSANY, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México : Ríos de Tinta (Col. Para Comprender la Lectura).
- Diccionario de la lectura y términos afines* (1985). Madrid : Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.
- FLAMENT, Claude (2001). "Estructura dinámica y transformación de las representaciones sociales" en *Prácticas sociales y representaciones*. Jean-Claude Abric (dir.). México: Coyoacán, pp. 33-52.
- FREIRE, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- KARETZKY, Stephen (1982). *Reading research and librarianship: a history and analysis*. Estados Unidos: Greenwood Press.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

LADOR (1993). “Célébration de la lecture”, p. 101, cit. en Lahire, Bernard (comp.). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, 2004.

LAHIRE, Bernard (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

----- (dir.) (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

MORA, Martín (2002). “La teoría de las representaciones sociales de Serge Muscovici” en *Athenea Digital*, no. 2. En línea: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/55/55> [Consultado: 5 de mayo de 2010].

PERONI, Michel (2003). *Historias de lectura: trayectorias de vida y de lectura*. México: FCE.

PETTIT, Michele (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

PORLAIN, Martine. “Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de lectura en Francia en el siglo XX” en Lahire, Bernard (comp.). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, 2004, pp. 17-57.

PUGA, María Luisa (1991). *Lo que le pasa al lector*. México: Grijalbo.

RAMÍREZ Leyva, Elsa Margarita (2008). “La poca lectura de libros: una trayectoria con dos sentidos”, *Investigación Bibliotecológica*, vol. 22, no. 44, enero-abril, pp. 33-64.

----- (2009). “¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?”, *Investigación Bibliotecológica*, vol. 23, no. 47, enero-abril, pp. 161-188.

SHERA, Jesse H (1990). *Los fundamentos de la educación bibliotecológica*. México: UNAM, CUIB.

De la imposición al contagio: una exploración sobre el rol de mediadores intencionados e involuntarios en las prácticas de lectura de los jóvenes

OFELIA ANTUÑA RIVERA

Biblioteca del ITESM, Campus Cuernavaca

Es una cuestión fundamental, al investigar sobre las prácticas de lectura de los jóvenes, tema que ahora nos ocupa, explorar aquello que los motiva o los desmotiva para incorporar la lectura a sus vidas. Aunado a la multiplicidad de estímulos que reciben a través de los diversos medios de comunicación, uno de los temas que habría de explorarse sería quién o quiénes tienen una influencia determinante en la opinión, creencias y prácticas de lectura de los jóvenes en sus entornos cercanos.

En este trabajo exploraré básicamente el rol de la escuela como mediador intencional fundamental al hablar de jóvenes estudiantes, y por otra parte, del entorno familiar y social inmediato de los jóvenes a través de diversos autores. Con la finalidad de contrastar lo anterior, les compartiré algunos hallazgos obtenidos a través de un sondeo realizado a un grupo de jóvenes estudiantes de preparatoria. Concluiré con algunas propuestas derivadas del análisis de lo anterior.

Revisando los estudios sobre el tema, por ejemplo en los Informes y Evaluaciones de la Encuesta Nacional de Lectura de 2006, donde tenemos oportunidad de apreciar los datos más allá de su análisis cuantitativo, la socióloga e investigadora Julia Isabel Flores (2006, p. 103)

puntualiza que “la adquisición del conocimiento se realiza mediante la socialización, la cual se define como el proceso mediante el cual el individuo va asumiendo progresivamente las formas de conducta y los valores propios de un determinado grupo humano”; nos menciona que estos procesos no son estables ni armónicos sino que se mueven, por lo tanto todo cambio en la configuración de los circuitos sociales se manifestará en combinaciones de lenguajes, creencias y en consecuencia en una diversificación de las lecturas, los tipos de textos que se leen y de la capacidad de crear sentido a través de éstos.

Para efectos de este trabajo, retomaré la pregunta *¿Quién lo animaba a leer?* que en la Encuesta Nacional de Lectura de 2006 se refiere a diferentes periodos de la vida, pero aquí nos centraremos en la parte de la adolescencia, donde se menciona la mediación de maestros (con un porcentaje de 30.3%), padres (con 26.2%), otros familiares (con 5.6%) y amigos con 2.9%.

A continuación exploraremos qué es lo que sucede con estos actores sociales en relación con la motivación a la lectura de los jóvenes. Para efectos de este trabajo, se considerarán como mediadores intencionados y mediadores involuntarios, mismos que se definirán enseguida.

Como mediadores intencionados identificaríamos a aquellos que, a través de sus actividades, tienen como finalidad contribuir en el desarrollo de prácticas de lectura. Entre ellos identificamos a la escuela y su composición social (profesores, bibliotecarios), es decir, sujetos que desempeñan una labor formativa en un contexto institucional. Como involuntarios identificamos a aquellos que aun sin tener una intención de incidir en las prácticas de lectura de los otros, lo llevan a cabo. Aquí podemos identificar a familiares, amigos y otros contactos sociales de los jóvenes.

Los mediadores intencionados ¿más que un beneficio, un riesgo?

Para explorar este tema, y dada la población escolar elegida para este estudio, me centraré en la escuela como “entidad mediadora intencionada”.

Para tocar el tema de la escuela me basaré en el estudio realizado por Kelly Gallagher, profesor e investigador de Magnolia High School en Anaheim, California, publicado en 2009 bajo el título *Readicide: How Schools Are Killing Reading and What You Can Do About It*, lo que podríamos traducir: “El asesinato de la lectura: cómo las escuelas están aniquilando la lectura y qué puedes hacer al respecto”. Partiendo de su investigación, Gallagher propone el término “*readicide*” y lo define como el asesinato sistemático o la aniquilación de la lectura por ciertas prácticas de las escuelas, que califica como “vanas y anestesiantes de la mente”. En ese sentido, Gallagher sitúa el problema en la escuela, pero también su solución. Aquí el autor, como él mismo nos menciona en su obra, tiene como propósito cuestionar las prácticas y no las buenas intenciones: señala que las mismas prácticas que están empleando los profesores para que sus alumnos sean mejores lectores, son las que están “fulminando” sus posibilidades de convertirse en lectores. Pero, ¿cuáles son éstas?

Gallagher sugiere cuatro:

- a) Las escuelas valoran más el desarrollo de estudiantes hábiles para responder exámenes satisfactoriamente, que el desarrollo de lectores
- b) Las escuelas están limitando las auténticas experiencias de lectura
- c) Los profesores están “sobreenseñando” los libros
- d) Los profesores están enseñando los libros superficialmente.

Agregaría un par más, para empezar:

- e) Sobresaturación de actividades
- f) Falta de espacios adecuados para la lectura.

A continuación exploraré cada una de estas.

a) Las escuelas valoran más el desarrollo de estudiantes hábiles para responder exámenes satisfactoriamente, que el desarrollo de lectores

El problema de los *test takers* o respondedores de exámenes radica en lo siguiente: la escuela prepara a los alumnos para responder exáme-

nes de opción múltiple, y hay una preocupación mayor de los profesores por cubrir el programa escolar que por promover el análisis de los temas a profundidad. El problema es que el profesor va “contrarreloj” intentando terminar un temario que será evaluado a través de un examen, y sus técnicas didácticas en el salón de clases a veces lamentablemente refuerzan este aprendizaje “superficial” enfatizando: “esto es para el examen, estúdienlo” y automáticamente el alumno elimina lo demás: si no es para el examen, no es importante y por lo tanto no se lee. Otra situación de riesgo se presenta cuando el profesor abusa de cuestionarios-guía para el examen. Es así como ciertas lecturas que debieran tomar un tiempo razonable para ser analizadas, asimiladas y disfrutadas, se convierten en un diagrama para responder un examen. La lectura, por lo tanto, quedará convertida en un listado de preguntas.

Ante este problema, Gallagher (2009, p. 26) señala que no es necesario caer en esta tendencia “reduccionista”, pues si se enseña a los alumnos a leer y escribir bien, harán un buen papel en los exámenes de lectura, pero si únicamente se les capacita para responder a los exámenes, nunca aprenderán a escribir y leer bien. Enfatiza que se paga un precio muy alto cuando las escuelas valoran más la capacitación de *test takers* o respondedores de exámenes que el desarrollo de lectores, pues más allá de la lectura como decodificación de palabras, está la capacidad de conectar las palabras que se están leyendo con el conocimiento previo. Cuando las escuelas reducen la lectura para “ayudar” a los alumnos a prepararse para los exámenes, están eliminando invaluable oportunidades de ampliar y profundizar en el conocimiento que se requiere para desarrollar lectores: “los estudiantes podrán pasar los exámenes pero serán privados de quizás la única oportunidad que han tenido de construir esa base de conocimiento amplio que es fundacional si han de desarrollarse como lectores críticos de su mundo” (*Op. cit.*, p. 35).

b) Las escuelas están limitando las auténticas experiencias de lectura

Los alumnos están ávidos de grandes dosis de auténtica lectura: del tipo de lectura que nosotros, como adultos, realizamos en libros, periódicos, revistas, blogs y páginas web, en general. Estas dosis deben venir de una mezcla de experiencias de lectura de novelas largas y

retadoras, así como de trabajos de “no ficción que introduzcan a los jóvenes en la lectura recreativa” (*Op. cit.*, p.29), sin embargo, hay una carencia de materiales de lectura interesantes en nuestras escuelas, es más, algunas han eliminado las novelas y otras lecturas para privilegiar el tiempo de preparación hacia los exámenes. Sobre ello, el autor afirma que ha notado un problema entre muchos de sus lectores adolescentes en los últimos años: muchos de ellos pueden leer, pero cuando es tiempo de pensar a profundidad sobre lo que han leído, tienen dificultad para sumergirse más allá de la superficie: pueden responder algunas cuestiones muy triviales sobre la lectura pero si se les hacen preguntas que intenten develar lo que hay “entre líneas”, les resulta complicado porque no están acostumbrados a ello ni sus profesores lo fomentan.

Por lo anterior, si queremos que nuestros alumnos sean grandes pensadores, debemos retarlos a leer extensos y complejos textos, pues ellos tienen la capacidad. Quizá se empiece por lectura en pequeñas dosis, pero con la guía adecuada, el alumno podrá llegar a leer algo complejo sin ver en ello una carga. En lugar de eliminar las novelas del currículum, señala Gallagher, debemos darles a leer más de ellas, pero tener cuidado con la forma como estas son enseñadas y de aquí se derivan la tercera y cuarta prácticas “de riesgo” que se dan en el contexto escolar: los profesores están “sobreenseñando” los libros o están enseñando superficialmente: abandonándolos a la lectura sin guía. Vamos a revisar a continuación cada una de ellas.

c) Los profesores están “sobreenseñando” los libros

Al denunciar que los profesores están “sobreenseñando” los libros, Gallagher se refiere a que hay un exceso de análisis, a veces incluso forzado con interpretaciones del profesor que impiden al estudiante generar las propias y además saborear la lectura. Una práctica común en el contexto escolar es la segmentación en partes de una novela para analizarla, lo cual —señala el autor— a veces la destruye, enfocando más el trabajo al recordatorio de cuestiones aisladas y no al sentido global del texto. Por otra parte, Gallagher agrega que otro problema que se genera al fragmentar la novela es que se impide ese “flujo” que hace que el lector quede atrapado con la lectura. Haciendo una ana-

logía con el cine, Gallagher dice que es como ver una película con pausas a cada momento para analizar cada una de sus partes. Más que una experiencia de apreciación y disfrute, se convertiría en un acto frustrante. Así con las novelas.

d) Los profesores están enseñando los libros superficialmente

La siguiente práctica que denuncia Gallagher es que, del otro extremo, hay profesores que están enseñando superficialmente los textos, abandonando a sus alumnos a una lectura sin guía. Tan contraproducente como la sobreexplotación de un texto es permitir que los alumnos se enfrenten a este sin una guía, sin un estímulo “provocador” o sin un objetivo. Cuántas veces sucede que el profesor encarga a sus alumnos una lectura sin dar esa pequeña pero significativa introducción que permitiría que se le diera un sentido en el contexto de su materia. Es así como el alumno se enfrenta al texto sin un objetivo y con el desencanto de leer sólo porque “debe leer”. El alumno realiza una lectura desmotivado y sin un objetivo que le permita obtener un resultado intelectual o emocionalmente satisfactorio. Frecuentemente un estímulo provocador —y menciono *frecuentemente* porque no podemos afirmar que siempre ocurra— llevará a que los alumnos se interesen en el texto, pero para ello el profesor también deberá estar convencido, pues si no lo está, también lo transmitirá.

Las últimas dos prácticas “aniquiladoras” de lectores en la escuela, agregadas por mí, parten de los comentarios de jóvenes estudiantes, derivados de un breve estudio exploratorio realizado con un grupo de 59 alumnos de entre 15 y 17 años, de cuarto semestre de Preparatoria¹ que toman cursos de Literatura en este momento, pero también de los comentarios vertidos en la “Encuesta de evaluación de servicios de la biblioteca” y el buzón de sugerencias de la misma. Las describiré a continuación:

e) Sobresaturación de actividades

Algunos jóvenes manifiestan que la dedicación a un exceso de actividades académicas los lleva a la lectura “rápida” sin disfrute o a la

1 Alumnos del Tecnológico de Monterrey, Campus Cuernavaca.

no lectura (aclaro aquí que a la hora de entrevistarlos, pedí que sus opiniones se centraran sobre sus prácticas de lectura de textos tanto impresos como electrónicos elegidos por ellos, para su recreación y no para labores académicas. “En realidad no, ya que no me da tiempo aparte de la escuela, pero en realidad me gustaría hacerlo”, afirma uno de los jóvenes entrevistados).

f) Falta de espacios adecuados para la lectura

Espacios físicos y espacios temporales son demandados cada vez más por los jóvenes. Algunos demandan “sillones cómodos para leer”, y otros, momentos para poder hacerlo. El factor espacio se convierte en un reto. Finalmente, el espacio académico, donde los jóvenes “ya están”, puede ser un factor aprovechable para la promoción de la lectura, pero ¿los jóvenes consideran que la escuela los motiva a leer? Al entrevistar a estos alumnos, sólo 13 de 59 declararon que sí. Los comentarios de otros jóvenes fueron los siguientes:

- “Sí (me motiva) pero podría ser un poco más”
- “Sí, pero poco”
- “No lo suficiente”
- “No mucho”
- “Muy poco”
- “Sí, pero hay veces que leer por obligación hace que te guste menos”
- “Motivar no, se te obliga a leer, lo cual para muchos disgusta”.

Sólo uno mencionó una de las actividades que se generan en la biblioteca para tal fin (un círculo de lectura llamado “Café literario”).

Siguiendo en la misma línea, con la finalidad de explorar las hipótesis de Gallagher, se preguntó a los jóvenes si alguna vivencia había impactado en la opinión que tienen sobre la lectura. Algunos comentarios que nos dan pie para la reflexión son los siguientes:

- “Casi no me gusta leer porque en primaria y secundaria me obligaban a hacerlo y además los libros no eran muy agradables”

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

- “La escuela, leer mal frente a un público o en voz alta”
- “Tal vez la secundaria porque antes leía por placer hasta que me obligaron a leer muchos libros aburridos”
- “Sí, antes no me gustaba mucho leer pero gracias a Harry Potter todo cambió”
- “Sí, una maestra de español que tuvo me enseñó un libro de mi agrado y desde allí me gustó”
- “Que en la escuela te obligan a leer ciertos libros”
- “La escuela me hacía verlo como una obligación y no como un gusto”.

Derivado de las anteriores aseveraciones, encontramos que algunos jóvenes efectivamente perciben el contexto escolar como un espacio donde, más que estimularlos a leer, se les ha provocado aversión, no obstante, algunas declaraciones indican que ciertas experiencias, como un libro que resultó de su interés o la mediación exitosa de un profesor, los inició a la lectura.

De manera más específica, se les preguntó si *alguien* les había provocado aversión por la lectura, a lo que algunos jóvenes respondieron:

- “A veces maestros que me obligan a leer cosas que no son aptas para mí y tampoco de mi gusto”
- “Algunos profes que me obligan a leer”
- “Sí, mis amigos”.

Los anteriores factores llevan a cuestionarse sobre la labor de aquellos que tienen como objetivo promover las prácticas de lectura y que con sus mismas acciones desmotivan. No obstante, la otra arista del problema planteado nos lleva a reflexionar sobre la promoción a veces involuntaria, pero más efectiva, de la lectura. Para hablar sobre este tema, retomaré algunos trabajos de la antropóloga francesa Michèle Petit y del investigador y ensayista mexicano Juan Domingo Argüelles.

Mediadores involuntarios: las claves del contagio

Según Michèle Petit (1999, p. 155), “el mediador puede autorizar o legitimar un deseo mal afirmado de leer o aprender, e incluso revelarlo, [así como] acompañar enseguida al lector en diferentes momentos de su recorrido”. Con base en sus hallazgos, puntualiza que el mediador “puede ser un profesor, un bibliotecario, un documentalista, o a veces un librero, un prefecto, un animador social voluntario, un militante sindical o político, hasta un amigo o alguien con quien uno se topa”, es decir, todo aquel que contagie al otro el interés por la lectura.

Si bien Petit menciona al “animador social voluntario, al profesor y al bibliotecario” en la enumeración que propone, no todos son precisamente sujetos cuya misión sea promover la lectura. De allí que para efectos de esta sección del trabajo se han seleccionado aquellos cuyo rol esencial no es ese, pero que pueden tener cierta influencia en el desarrollo de interés por la lectura en los jóvenes sujetos de estudio.

Con el propósito de indagar lo anterior, en 21 de los 59 jóvenes estudiantes de Preparatoria —del mismo grupo descrito en el anterior apartado— se aplicó una adaptación de la técnica denominada *sociograma* (que es un esquema que permite identificar la red de conexiones en un grupo social), solicitándoles que indicaran qué tanto los habían motivado a leer sus familiares, amigos y profesores, es decir, diferentes sujetos identificados como posibles mediadores, en una escala del 1 al 4 donde: 1 se equiparó con “siempre”; 2, con “algunas veces”; 3, con “poco” y 4, con “nunca”.

Como resultado de lo anterior, en este grupo de jóvenes se encontró que la madre ocupa el primer lugar; profesores el segundo, tercero y cuarto, y el quinto el padre, como se puede observar a continuación tras el procesamiento de los resultados a modo de promedios ponderados:

1)Madre	1.89
2)Profesores actuales	1.9
3)Profesores de secundaria	2
4)Profesores de primaria	2.1
5)Padre	2.15
6)Otros familiares	2.61

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

7)Amigos	2.65
8)Hermanos	2.95
9)Pareja	3.06

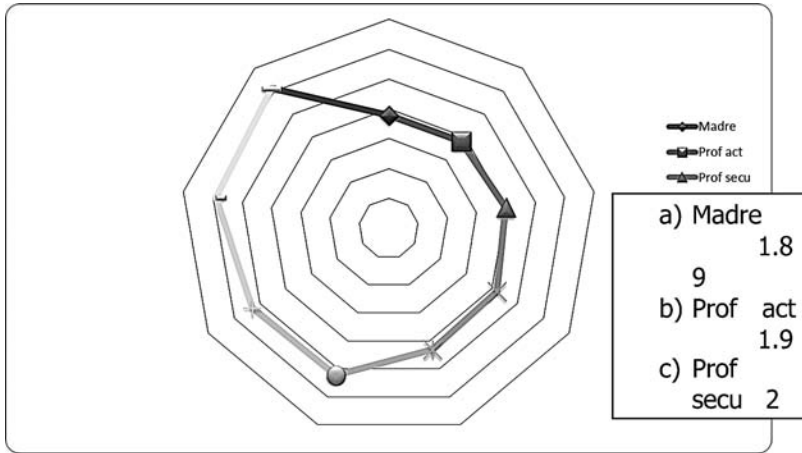


Gráfico 1. ¿Qué tanto motivan a los jóvenes los mediadores intencionados e involuntarios? (La madre, con mayor cercanía al centro del diagrama, es quien fue reconocida como la principal “motivadora”.)

Aquí por supuesto habría que ampliar estos resultados con información de tipo cualitativo que permitiera conocer en qué circunstancias se han dado esas “influencias significativas” en favor de la lectura, pero esta es sólo una primera exploración.

Interpretando estos resultados a la luz de los comentarios de Juan Domingo Argüelles sobre el tema, podríamos afirmar que:

Padres que leen, engendrarán a hijos lectores, pues sobre todo a través del ejemplo nace el interés, a diferencia del discurso que amonesta y castiga la falta de inclinación. Luego están los profesores, los promotores de la lectura, los bibliotecarios y demás favorecedores del libro que si consiguen hacer placentera la experiencia de la lectura, reafirmarán el gusto en quienes ya lo tenían o despertarán la inquietud lectora en quienes aún no habían contraído el vicio lector (Argüelles, 2003, p. 35).

Sin embargo, como se reflexionó en la primera sección de este trabajo, es común encontrar que quienes debieran promover el interés por la lectura, la “aniquilen”, a veces involuntariamente, y desaprovechen las oportunidades para generar estos encuentros con la lectura.

Derivado de lo anterior, y a manera de conclusión, se presentan las siguientes cuatro propuestas e invitaciones para la reflexión:

a)Repensar las prácticas: Transformarlas

Como bien ha mencionado Argüelles, para lograr que la lectura sea incorporada como una práctica se deben romper las estructuras de un sistema obligatorio que compensa con muy poco disfrute los deberes relacionados con leer un libro, donde los profesores generan actividades que “trivializan” la lectura, como escribir resúmenes, indagar sobre las fechas de nacimiento y muerte de los autores, forzar la identificación de un género literario o incluso ciertas interpretaciones que si bien pueden ser acertadas, eliminan la posibilidad de que el alumno genere las propias. Todo este “desmenuzamiento” de las obras “hace que la lectura de un libro resulte, por lo general, el más horroroso de los placeres, y casi nunca el más placentero de los horrores” (*Op. cit.*, pp. 80-81). Ante ello, Argüelles propone que el maestro transmita su personal deleite de lector, ilustrando el estudio con metáforas, y haciendo “del curso mismo una obra literaria llena de animación y movimiento, de emoción y fantasía” (*Op. cit.*, p. 81).

b)Elección de las lecturas: inclusión de los jóvenes en las decisiones

Por su parte, Gallagher menciona que “cuando la lectura académica es el único tipo de lectura que se ofrece a los alumnos, ocurre el asesinato de la lectura”. Ante ello, propone que para convertirse en un lector de toda la vida, se debe hacer mucha lectura variada e interesante, pero ¿qué sería interesante para los jóvenes? Sin duda es fundamental que en las instituciones se genere la apertura para escucharlos e incorporar en los cursos, y por supuesto en las bibliotecas, contenidos de interés para los jóvenes. Específicamente en las bibliotecas escolares y académicas en general, habría que integrar a los jóvenes estudiantes en la selección de materiales bibliográficos, así como “flexibi-

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

lizar” los presupuestos para la inclusión de lecturas no académicas en diversos formatos adecuados para los jóvenes.

c) Generación de espacios y tiempos

Si los estudiantes no leen mucho en casa, la escuela se convierte en el único lugar donde la lectura *iluminadora* puede tener lugar, menciona Gallagher. Y esa lectura “iluminadora” es la que genera reflexión, crítica y conocimiento, pero es también la que puede ser liberadora, sanadora y creativa. Casi la mitad de la vida de los jóvenes transcurre en las escuelas y es allí donde se tiene oportunidad de discutir los libros con pares y profesores. Es sin duda un espacio que no se debe desaprovechar.

d) Investigación-acción sobre los jóvenes

Cada comunidad tiene sus características y sus prácticas; en el caso de los jóvenes, podemos encontrar en una misma región gran diversidad de prácticas culturales, por lo tanto se vuelve absolutamente necesaria la investigación como opción para conocerlos y generar acciones concretas fundamentadas en la realidad, no en la suposición. Lo anterior es esencial para romper con las creencias que en lugar de motivar acción, generan apatía en aquellos que por su posición en la escuela —ya sea como profesores o como bibliotecarios— podrían incidir en el interés por la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

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.

----- (2005), "Sobre la mitología bienintencionada de la lectura. Tres apostillas al libro *¿Qué leen los que no leen?*" en Ramírez Leyva, Elsa (comp.) *Seminario lectura: pasado, presente y futuro*. México : CUIB, UNAM, pp. 86-97.

CUTTS, Warren G. (1968). *La enseñanza moderna de la lectura*. Buenos Aires: Troquel.

FLORES, Julia Isabel (2006). "¿Cómo y cuándo alguien se convierte en lector?", en Goldin, Daniel (ed.), *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*. México : Conaculta.

GALLAGHER, Kelly (2009). *Readicide. How Schools Are Killing Reading and What You Can Do About It*. Estados Unidos : Stenhouse.

PETIT, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México : Fondo de Cultura Económica.

"Socialization", *A Dictionary of Sociology*. John Scott y Gordon Marshall. Oxford University Press, 2009. *Oxford Reference Online*. Oxford University Press. ITESM Campus Monterrey. Febrero 19, 2010.

"sociogram n." *A Dictionary of Psychology*. Andrew M. Colman (ed.). Oxford University Press, 2009.

Oxford Reference Online. Oxford University Press. ITESM Campus Monterrey. febrero 19, 2010. <http://0-www.oxfordreference.com.millennium.itesm.mx/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t87.e7767>

La práctica de lectura de los cómics: legitimidad e impacto en la biblioteca

LIZET RUIZ HERNÁNDEZ
*Posgrado de Bibliotecología
y Estudios de la Información FFYL*

Resumen

La perspectiva en torno al cómic en países como el nuestro no ha sido muy buena y ha llegado a tacharse como un material ilegítimo de lectura, vacío de contenido, lenguaje pobre, material infantil, etcétera, sin embargo, parece que hemos olvidado el papel que jugó el cómic en México en los años cuarenta como alfabetizador y formador de lectores.

El trabajo propone una reflexión sobre la valoración del cómic como un material digno de lectura a partir de su uso en México desde los años cuarenta hasta la actualidad con las prácticas de lectura que realizan los jóvenes en torno a él.

Introducción

Hablar de cómics hoy en día es como hablar de cualquier otro género literario, no es más ni menos. Hablar de cómics hoy en día no es hablar de edad, es hablar de gustos variados y temáticas diversas; hablar de cómics actualmente es hablar de lectura.

El cómic es una herramienta útil para desarrollar múltiples actividades y todas ellas de manera amena y divertida, ya sea como lectura por entretenimiento, como material didáctico para facilitar la enseñanza-aprendizaje, explicar procesos sencillos, enviar mensajes a personas analfabetas e incluso como mensajes publicitarios.

Ejemplos de los usos del cómic en estos ámbitos son muchos, pero uno que es digno de mencionar es el caso de México en los años cuarenta del siglo pasado, donde el cómic fungió como alfabetizador y promotor de lectura.

Ubiquémonos ahora en el siglo XXI, una época marcada por las famosas TIC con nuevas prácticas de lectura, donde sigue prevaleciendo la representación del libro como ese objeto legítimo de sabiduría y buena lectura, la población tiene mucho mayor grado de alfabetización y acceso a libros y revistas, ya sea por compra directa o por mediadores como bibliotecas y centros de información, entonces ¿Qué lugar ocupan los cómics en esta época?, ¿qué representación se tiene de ellos?, ¿en qué ámbitos se ocupan?

Desafortunadamente, para el caso de México, la representación que se tenía del cómic ha pasado radicalmente de ser un material valorado y útil, a un género menor de la literatura, encasillado como lectura infantil o vacío en sus contenidos, donde se maneja un lenguaje pobre, e incluso negarlo como lectura.

De esta manera, este trabajo está orientado a hacer una reflexión hacia los maestros, padres y bibliotecarios sobre el uso y utilidad del cómic a partir de una perspectiva histórica en México partiendo de los años cuarenta hasta nuestros días.

¿Qué es un cómic?

Para empezar es importante saber que es un cómic, ya que nos podemos encontrar con diversos términos como mangas, historietas, cuentos, *fumettis* e incluso *ánime*. Cuando no estás informado del tema es difícil saber si hay o no diferencia entre ellos, en especial, estos últimos años hemos escuchado mucho el término de manga, *anime*, cómic y quizá el tipo de dibujo nos haga pensar en cosas distintas e identifiquemos a estas figuras esbeltas de grandes ojos como manga

o anime tipo *Candy Candy* y el cómic generalmente como estos productos norteamericanos muy al estilo de los superhéroes como el *Capitán América*, *Superman* o *Batman*.

Lo cierto es que los términos son sinónimos entre sí, la diferencia radica en el país de origen, es decir mientras que en los países de habla inglesa se les llama *cómics*, en Japón se les llama *manga*, en Italia *fumettis*, en Francia *bande dessineés*, en España *tebeos* y en México se llegó a utilizar el término *Pepines, monitos, cuentos e historieta*.

El término cómic comienza a hacerse popular sobre todo en países de habla hispana a principio de los setenta y posteriormente también se populariza el término de manga, aunque éste refiriéndose al cómic japonés.

Una de las definiciones más aceptadas de cómic la proporciona McCloud y es la de “ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (McCloud, 1995 p.9).

En esta definición podemos ver que aunque no incluye la palabra texto pues recordemos que hay cómics que no lo tienen, McCloud lo retoma argumentando que las letras al final son imágenes estáticas, las cuales, cuando están dispuestas en secuencia deliberada unas junto a otras las llamamos palabras, y es por eso que en su definición dice *otras imágenes en secuencia deliberada* y no aparece como tal el término palabras o textos.

Por lo tanto, vamos a entender el cómic como una secuencia de imágenes con o sin texto que tiene una función narrativa para transmitir información.

Es precisamente su función narrativa la que permite al cómic abordar gran variedad de temas que acompañado con la imagen resulta ser una gran herramienta para reforzar las ideas del lenguaje, sea este natural o técnico.

De esta manera, el cómic ha venido sirviendo a diferentes fines como la alfabetización, la formación de lectores, como herramienta educativa, para explicar procesos, como medio de información para los analfabetas o simplemente como esparcimiento y ocio.

Países como Estados Unidos, Francia, España, Argentina, Alemania, etc., ya le han dado un lugar al cómic dentro de sus bibliotecas

y librerías al nivel de otros géneros literarios, la pregunta sería, ¿Qué lugar ocupa el cómic en México?

México, el cómic y la lectura: ayer y hoy

Desafortunadamente nuestra visión actual del cómic no es tan buena como en otros países, la cual es bastante prejuiciosa y está muy anclada la imagen del *Libro Vaquero*, cómic bastante desprestigiado por su poco contenido intelectual, lenguaje pobre, contenidos sexuales y fuertemente asociado con lectores de clase baja o con lectores de determinados oficios como los trailers, basureros, mecánicos, etc. Por otro lado, también está muy arraigado en el imaginario el cómic americano relacionado con los superhéroes y destinado hacia un público predominantemente infantil.

La representación del cómic como subliteratura o literatura basura, los prejuicios de contenido, escasos del lenguaje, que no representa un esfuerzo para leerlo o utilizar la imaginación, poco texto, lectura infantil, etc., han sido factores que contribuyen para que el cómic no sea considerado un material legítimo de lectura¹ digno de encontrarse dentro de las colecciones de las bibliotecas mexicanas.

Sin embargo no siempre ha sido así, parece que los mexicanos hemos olvidado nuestra labor como alfabetizador y formador de lectores.

A finales de los años treinta y durante la década de los años cuarenta, como diría Aurrecochea, millones de mexicanos “perdieron su virginidad literaria sumergiéndose en las seductoras páginas de las revistas de monitos”.

1 La legitimidad en la lectura se puede entender como los juicios de valor que se le asignan a las lecturas a partir de diferentes factores como su utilidad, género o incluso también por el soporte en el que se encuentren. Otras formas de deslegitimar la lectura o en otras palabras decir que una lectura no es lectura, suele ser por subestimar o avergonzarse de un documento por el tipo de información que tiene. Esto generalmente se encuentra influenciado por las opiniones despectivas de las clases dominantes o de los intelectuales

Alrededor de la historia del cómic siempre ha habido quienes han estado en su contra y desde ese entonces no era la excepción, de esta manera las minorías cultas estaban en contra de este tipo de literatura popular, ellos alegaban que el cómic era:

una suerte de masiva prostitución espiritual de los inocentes, que debe ser refrenada en nombre de la moral y las buenas costumbres literarias: mejor un pueblo de analfabetas puros que una nación de lectores contaminados (Aurrecoechea, p.13)

Debemos de recordar que poco antes de los treinta existieron campañas de alfabetización comenzando con la Vasconcelos en 1922, en 1937 la de Vázquez Vela, y posteriormente, la de Jaime Torres Bodet. Fue hasta mediados de los cuarenta cuando había una cantidad considerable de alfabetizados.

El problema radicó en que la tarea no terminó al hacer que la población aprendieran a leer y escribir, sino que también pudiera poner en práctica y continuar la lectura de manera autónoma, aunque no les ofrecían qué leer.

Los libros y revistas seguían siendo un poco costosos para el pueblo, de esta manera, los cómics ya de manera independiente de los diarios ingresan a su vida como un medio que les proporciona entretenimiento a un costo accesible de apenas 10 centavos

Un factor importante por el cual tuvieron mucha popularidad los cómics en ese tiempo, fue que a diferencia de los libros, revistas y periódicos serios que los hacían sentir más cómodos, trataban temáticas sencillas, eran entretenidos y accesibles.

El mito de que los cómics son materiales infantiles ya se venía viendo desde este tiempo y esto era a razón por una parte que los propios editores les daban esta categoría infantil y por la otra debido a los títulos como *Paquín*, *Pepín*, *Chamaco*, etc., sin embargo, los mayores consumidores de cómics siempre fueron jóvenes y adultos. De esta manera, cuando los editores se percatan de su verdadero público comienzan a cambiar su perfil y contenido.

Aurrecoechea cita que en la revista *Cartones* el 13 de diciembre de 1945 se publicó la siguiente información:

actualmente se editan en el capital cuatro diarios de historietas que hacen en su totalidad un tiraje de MEDIO MILLON de ejemplares y con una cantidad de lectores que llegan a los DOS MILLONES cada día. Existen también tres semanarios especializados cuyo tiraje suma una cantidad aproximada de UN MILLON” (Aurrecoechea, 1993, p.21)

Es importante contemplar que los cómics en ese tiempo solían ser leídos por varios miembros de la familia, lo cual incrementaría el número de lectores. Podemos darnos una idea del impacto de esto si recordemos que el tiraje aproximado de una revista como *Chamaco* era de 700 mil ejemplares diarios.

Si bien las campañas de alfabetización se centraron en enseñar a leer y a escribir al pueblo, los materiales para continuar efectuando dichas actividades eran escasas, o costosas, de esta manera el pueblo o lee cómics o no lee nada, por lo tanto, el cómic ayudo a que los mexicanos no olvidaran como se leía.

Por su parte, Ramón Valdiosera sostiene que la gente aprendió a leer para poder entender que era lo que decían los personajes de los cómics entre si, ya que entre las mismas personas se comentaban las historias y eran motivadas para aprender a leer.

Respecto a su periodicidad comenzaron siendo semanales, después tres veces por semana pero la demanda era tal que muchos títulos terminaron haciéndose diario (Aurrecoechea, p.15).

En 1947 surge *Memín Pinguin*, y en 1948, *La Familia Burrón*; para los años cincuenta y sesenta salen otros títulos importantes como *Hermelinda Linda*, *Los Supersabios*, *Chanoc*, *Kalimán*, *Lágrimas y risas*, *Los Supermachos*, *Los Agachados*, etcétera.

Otro fenómeno interesante que causó el cómic fue la unión de las familias mexicanas, ya que se hacían lecturas colectivas.

La década de decadencia para el cómic fueron los años setenta con el auge de la televisión y la creación de sus estrellas y las telenovelas pronto remplazaron a *Lágrimas y risas* y de hecho muchos de los cómics fueron adaptados a telenovelas como *María Isabel*, *Rubí*, *El pecado de Oyuki*, entre otros.

La televisión toma el lugar de uno de los más poderosos medios de entretenimiento, los tirajes de los cómics comenzaron a disminuir

drásticamente y muchos terminaron por desaparecer ante la crisis en la que se encontraban.

Justo en esta época de crisis apareció el muy famoso y despreciado *Libro Vaquero* y el *Libro semanal*.

A partir de aquí, realmente no aparecen cómics relevantes hasta los años ochenta con *Karmatron* y *los transformables*.

Este cómic también llegó a impactar fuertemente a la juventud de su época, ya que les brindó un modelo a seguir a partir de una filosofía de autoconquista para lograr un equilibrio en la vida.

Otro problema más que hasta la fecha ha enfrentado el cómic nacional es la importación de la manga japonesa, a la par con los videojuegos y los juegos de rol.

Prefiero dejar un poco el lado histórico para citar dos fragmentos de historias de vida que me parecen muy interesantes como ejemplo de cómo el cómic ha ayudado a formar lectores

La primera es la de la bibliotecóloga Janet Ortíz. Actualmente Janet trabaja en la Biblioteca México. Ella nos cuenta que cuando era niña, sus tías le rentaban una recámara a un señor que era barrendero y éste rescataba del basurero revistas como *Vanidades*, *Tele-guía* y *TV y Novelas*, *El libro semanal*, *El libro vaquero*, *El sensacional de luchas a color*, *El sensacional de albañiles*, *El sensacional de barrios*, y que éstos fueron sus primeros acercamientos serios a la lectura, ella nos dice:

Yo me aproximaba ansiosamente al patio donde el señor apilaba los cuentos y revistas, sigilosamente escogía algunos y me los llevaba a mi casa para leerlos. Era una especie de frenesí lector, ya que en cuanto terminaba de leer los números que me había llevado, inmediatamente regresaba al patio por otros tantos para continuar con la lectura. Dado el tipo de temática que abordaban estos “libros de bolsillo”, había muchas cosas que no comprendía, especialmente el doble sentido, los albures, y las connotaciones eróticas que se manejaban en algunos de ellos, sin embargo, como les mencioné antes, era una especie de furor el que me impulsaba a seguir leyéndolos. Dentro de este tipo de historietas, algunas realmente fueron valiosas porque me permitieron acercarme a mis dos grandes intereses lectores en la actualidad: la historia y la literatura. Los folletines que me

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

aproximaron a estos dos mundos fueron *Hombres y héroes* y *Joyas de la literatura*, respectivamente, en cuyos números se abordaban las biografías de personajes relevantes, se narraban hechos históricos o se consignaban apretados resúmenes de los clásicos de la literatura universal. Como verán, los llamados “libros de bolsillo” o “libros vaqueros” no me alejaron de la lectura y la literatura “cultura”—si es que es correcto denominarla así—, por el contrario, me acercaron a ella.

Otro caso muy similar es el de Angélica González, también bibliotecóloga, ella nos cuenta:

Una de las primeras atracciones de *El Sol de México* fueron las tiras cómicas, recuerdo haber leído a *Los Supersabios*. Cuando entré a la secundaria, leía artículos de opinión sobre algún tema del momento. También descubrí a Rius gracias a mi hermano Jorge, que al entrar a la Facultad de Medicina de la UNAM, se volvió asiduo lector de *Los Agachados*. Mi hermana Eugenia gustaba de leer a *La Familia Burrón*. Así que entre tiras cómicas cargadas de contenido social, lo que leía en el periódico y los contenidos de las clases de Historia y Español de la secundaria, me hicieron sentir la importancia de acercarme a la lectura, para entender lo que pasaba a mi alrededor.

Actualmente se cuenta con una gran variedad de jóvenes que leen este tipo de literatura y una pequeña muestra la podemos encontrar en dos de las convenciones de cómics que se realizan en la Ciudad de México llamadas *La mole* y *La Expo manga cómic TNT* que se realizan durante tres días, dos veces al año, con una asistencia aproximada de 800 personas por día, en su mayoría jóvenes, aunado a esto, también el INJUVE desde hace dos años lanza otra convención de cómics

Si hacemos la cuenta de los jóvenes que visitan estas convenciones, nos podemos dar una idea de la importancia de conocer lo que se está consumiendo y el impacto del cómic en las prácticas de lectura. A través del cómic los jóvenes se han visto motivados para aprender a dibujar; generan sus propios cómics; adoptan actitudes y valores en sus vidas diarias; aprenden otros idiomas, como el inglés, o reciente-

mente con el auge de la manga, el japonés; forman círculos de lectura en torno a los cómics; se agrupan para comprarlos o intercambiarlos, y algo que llamó mi atención es que, en la mayoría de casos, los consumidores de cómics son asiduos lectores de otro tipo de materiales.

Otra manifestación muy interesante es el llamado *fanfiction*, donde son los propios lectores los que a partir de una historia pueden cambiar los finales, generar nuevas historias, introducir elementos, cruzar personajes de cómics distintos, etcétera, aunque esta manifestación no es única del cómic, también se extiende a otros géneros como al cine y literatura.

Desde agosto del 2009 como parte del proyecto PAPIIT bajo el título *La representación y las prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*, a cargo de la Dra. Elsa Ramírez, hemos estado realizando historias de vida y entrevistas a jóvenes entre 15 y 18 años con respecto a sus prácticas de lectura.

En mi caso quería comentarles algunos de los resultados que he estado detectando respecto a las prácticas de lectura de los cómics en los jóvenes.

Los chicos que leen cómics han declarado que:

- Leen como entretenimiento. Esto me parece muy interesante porque mientras nosotros estamos peleando por desvincular la lectura con las cuestiones académicas, hacia el lado recreativo, ello ya lo están haciendo.
- El 98% creen que sí han aplicado a sus vidas lo que leen en los cómics. En especial en cuanto a valores y modelos a seguir
- Uno de cada diez jóvenes entrevistados no lee. Van a las convenciones por gusto al anime (caricatura japonesa).
- El 97% de los entrevistados leen otras cosas a parte de cómics. Entre los títulos mencionados están las sagas de *Crepúsculo*, *Harry Potter*, así como *Cien años de soledad*, *El llano en llamas*, *Fausto*, *Flores en el ático*, *La divina comedia*, *Hamlet*, *Orgullo y prejuicio*, *La casa roja*, entre otros títulos de libros; además de revistas, periódicos e Internet.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

- La gran mayoría comenzó a leer cómics por recomendación de un amigo. Este es otro fenómeno muy interesante pues en la formación de lectores generalmente están involucrados los padres, profesores, algunas veces bibliotecólogos pero hay muy poca participación de los pares y en el caso de los cómics los pares han sido fundamentales.
- La cantidad de tomos de un título de manga puede variar. La mayor cantidad mencionada de un título fue de 54 tomos, sin terminar la serie, y la mayoría de jóvenes declaraba leer de 4 a 5 títulos por año.
- El costo varía dependiendo el título. De los títulos mencionados los costos variaban de 70, 130 por tomo, un poco menos de lo que cuesta un libro pero hay que considerar que la periodicidad de los tomos son mensuales, bimestrales o trimestrales. También se detectó que los jóvenes compran colectivamente un título para economizar.

Este es apenas el inicio de una investigación que pretende conocer las prácticas de lectura de los cómics en los jóvenes, en la cual se seguirá trabajando y esperando descubrir más cosas.

Como podemos ver el cómic es un fenómeno complejo que se puede ver de diferentes perspectivas, social, cultural, económico, educativo, etc., pero lo importante es que lo empezamos a reconocer como un género tan importante como cualquier otro, en especial nosotros los bibliotecarios cuya materia prima es la información de cualquier tipo, además estamos ignorando todo un sector que está generando sus propios fenómenos de lectura y dentro de los cuales no estamos aprovechando.

Como ya lo veíamos anteriormente, el propio país ha sido uno de los más beneficiados por el cómic en los años 40s para la alfabetización de gran parte de la población mexicana, sin embargo, es una pena que hoy en día sea un género muy poco valorado incluso por nosotros los bibliotecarios y maestros.

Otros países ya les han abierto las puertas de sus bibliotecas y ocupan un lugar al mismo nivel que otros documentos, además que también lo están utilizando para algunas de sus labores bibliotecarias

Lo cierto es que no podemos cambiar de la noche a la mañana, pero sí podemos y debemos acercarnos a este medio y aprovechar las ventajas que nos ofrece.

Referencias bibliográficas

AURRECOECHEA, Juan Manuel, Barta Verges Armando. (c1988) *Puros cuentos: La historia de la historieta en México, 1874-1934*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Publicaciones

AURRECOECHEA, Juan Manuel, Barta Verges Armando. (1993) *Puros cuentos, 2: Historia de la historieta en México, 1934-1950*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Publicaciones

BARTA VERGES Armando. (2001). Debut, beneficio y despedida de una narrativa tumultuaria: Piel de papel. Los pepines en la educación sentimental del mexicano Vol. 1 No. 2 En *Revista latinoamericana de estudios sobre la historieta*. Disponible en línea en <http://www.rlesh.110mb.com/> [consultada el 11 mayo del 2010]

Colegio de México. (1988) *Historia de la lectura en México: Seminario de historia de la educación en México*. México. Colegio de México.

MCCLLOUD, Scott. (1995). *Como se hace un cómic: el arte invisible*. Madrid: Ediciones B.

El Círculo de Lectura y la Programación Neurolingüística convergen para motivar el interés por la lectura en los adolescentes

MA. CRISTINA CARAMÓN ARANA
ELSA IMELDA TAPIA PERALTA
*Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM
Plantel Vallejo*

Antecedentes

Aunque el “Seminario de Autoestima” se conformó en 1994, es a partir de 1996 que cobró auge y desde entonces es coordinado por la Dra. Cristina Caramón Arana. El Seminario está integrado por profesores de todas las áreas del CCH Plantel Vallejo, del cual las que suscriben forman parte, y a la fecha continúan colaborando y participando en la mayoría de sus actividades académicas como las demás del plantel, entre las cuales están:

- Orientar a los alumnos.
- Apoyar a los alumnos y maestros en la búsqueda de información.
- Recomendación de materiales bibliográficos.
- Hacer observaciones a la producción del Seminario.
- Cursos, diplomados, ciclos de conferencias.
- En la selección de material bibliográfico.
- En las visitas guiadas a la biblioteca.

Resulta importante subrayar que para el Seminario de Autoestima el punto de partida fue que un grupo de profesores de atención al fracaso escolar pudimos percatarnos, con el trato que tenemos con los alumnos adolescentes y observándolos, de que muchos de ellos habían tenido intento de suicidio, por las marcas en sus muñecas. Debido a ello cada uno de los profesores participantes propuso ideas, cada quien desde su profesión, a fin de ayudar a los alumnos participantes a elevar su autoestima y que con ello se propusieran metas y logros tanto para su trayectoria escolar como en su desarrollo personal.

Una de las actividades realizadas en el Seminario fue enseñarles a hacer bibliografía comentada, para apoyo y herramienta de consulta para los alumnos, acción que la Lic. Peralta llevó también hacia los profesores cuando participó con un grupo de ellos, con quienes formó un Seminario de apoyo a la biblioteca, y las actividades realizadas en el mismo sirvieron para que posteriormente algunos profesores de carrera lo presentaran como proyecto formal.

Dado que el Seminario de Autoestima tiene como eje principal estimular la autoestima de los alumnos y que ésta redunde en el mejoramiento de su rendimiento académico y tenga repercusión en su entorno social y cultural, conformó un plan preventivo de cinco programas:

1. Taller para padres de familia.
2. Taller para alumnos (se impartían asesorías a los alumnos por los mismos profesores integrantes del Seminario).
3. Círculo de Lectores.
4. Taller de autoestima y rendimiento escolar.
5. Seguimiento a los alumnos a fin de identificar el grado de incidencia del trabajo del Seminario en los participantes.

De los enunciados, el que nos atañe, el Círculo de Lectura, comenzó a funcionar el 17 de agosto de 1997, y en su inicio se establecieron las reglas para la participación:

- Acordar reglas con los alumnos: horario, puntualidad, participación, intervención.

- Respeto.
- Anonimato (aprender a guardar secretos).
- Evitar repetir los libros.

El objetivo del Círculo de Lectura

Un propósito importante para el Círculo de Lectura es enseñar a los alumnos a elevar su autoestima por medio de la lectura, a través de la escritura y compartiendo el disfrute de éstas y de parte del valioso acervo bibliográfico que existe en la UNAM, actividades que nos permiten relacionar a los escolares con los principios del Colegio de Ciencias y Humanidades:

- 1.“Aprende-aprender”: adquirir habilidades en el uso y manejo de los servicios de la biblioteca, así como familiarizarse con el acervo, los catálogos.
- 2.“Aprende-hacer” investigación documental, así como elaborar bibliografía comentada. Comentar el o los libros que leyeron. Hacer un análisis y reflexión de la lectura.
- 3.“Aprende a ser” mejor alumno y estudiante aplicando sus conocimientos, y cada vez lograr ser mejor ser humano.

Con lo anterior se trataba de hacerles ver la importancia de realizar la o las lecturas y comentarlas a sus compañeros, a fin de compartir la información de otros libros para que tengan una idea cuando deseen acercarse a ellos.

Por lo anterior es posible apreciar que entre las actividades del Círculo de lectura están:

- Instrumentar mecanismos de captación de alumnos: invitar a los profesores del Seminario a que envíen a sus alumnos, elaborar carteles y pegarlos en lugares estratégicos, ir a los salones e invitar a los alumnos (hoy son captados en el grupo de cada profesor).
- Formalizar registros, horarios, días, lugar de trabajo.
- Hacer una visita guiada a la biblioteca, enseñándoles a usar los servicios, los catálogos, la distribución del acervo.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

- Dar la parte introductoria del programa del Círculo de Lectura.
- Mostrar un listado de obras previamente seleccionado, y que el Seminario sugiera qué será de interés para los alumnos. De éste, se les invita a que elijan un libro o que propongan otros que deseen leer por el placer de hacerlo, sin obligación. Se les programa fecha para exponer su lectura.
- Enseñar las técnicas para elaborar la bibliografía comentada.
- Durante la clase se comentan los libros leídos y exponen su testimonio de lo que les “dejó” la lectura.
- Se les aplica una técnica grupal que permitirá trabajar con el contenido.
- Proporcionar hojas con diversa lectura de reflexión y superación personal, se leen en clase y se comenta al respecto.
- Entregan sus bibliografías comentadas.
- Se solicita a la Dirección del Plantel la emisión de constancias para alumnos, profesores y trabajadores participantes.
- Se entregan estas constancias en una ceremonia a la que se invita a sus familiares y compañeros. En esta se comentan algunos de los libros más gustados por los alumnos.

Resultados

Primer Círculo de Lectura. Se organizó y desarrolló durante los dos semestres del año del periodo escolar 1997- 1998.

Este se impartió en la Biblioteca del CCH Plantel Vallejo, en la planta alta, dos días a la semana: miércoles de 11 a 13 horas, y viernes de 12 a 14 horas.

Asistieron:

- 15 alumnos del 1o y 2o años
- 52 alumnos del 3er año
- En total 67 alumnos, cumpliendo con 130 horas de trabajo
- Elaboraron 206 bibliografías comentadas.

Al círculo asistieron por voluntad propia, no hubo presión por parte de los profesores ni compromiso de calificaciones, por presión de

tiempo, ni condicionamiento para asistir por la obtención de calificación o de acreditación.

El cierre del Círculo de Lectura se llevó a cabo con la entrega de constancias, ciclo de conferencias y estuvieron como invitados los profesores participantes y familiares.

Al concluir se pudo detectar que la mayoría de los participantes eran alumnos de alto promedio.

Esta experiencia dio lugar a la elaboración de un software educativo que actualmente se encuentra instalado en la página electrónica del CCH Plantel Vallejo.

1999- 2000

Periodo de huelga en la UNAM.

Segundo Círculo: 2000-2001

Se solicitó un espacio especial para el Círculo de Lectura. Se realizó el mismo trabajo.

Tercer Círculo: 2001-2002

Se retomaban las ventajas del Círculo de Lectura, y se solicita el apoyo para implementarlo.

Cuarto Círculo: 2002-2003

Para apoyar el Círculo de Lectura y a los maestros se elabora el software educativo "Guía de la Biblioteca del CCH Vallejo y su reglamento" (con el que Elsa Imelda Peralta obtiene el título del Licenciada en Bibliotecología).

Quinto Círculo: 2003-2004

Con el software que se emplea en la impartición del Círculo de Lectura, ganamos una Mención Honorífica.

2004-2005

Ya no hubo apoyo para el Círculo de lectura pero continuamos trabajando para los escolares al llevarlo al grupo, y la Lic. Peralta es comisionada a la Coordinación de Tutores del Programa Institucional de Tutores (a la fecha continúa en éste).

Ventajas del Círculo de Lectura para los alumnos

- Fomentar el hábito de la lectura.
- Fomentar el hábito de la escritura.
- Saber buscar y obtener información, en la o las bibliotecas de la UNAM.
- Elegir y leer lo que deseen por el placer de disfrutar la lectura por sí mismos y que se sientan motivados a buscar cada vez más información de acuerdo a sus necesidades, y saber encontrar apoyo en los libros.
- Aprender la técnica para elaborar bibliografía comentada.
- Redactar y expresar de lo que trata el libro.
- Verbalmente comentar y compartir con el grupo sus lecturas con sus propias palabras.
- Exponer su testimonio de reflexión de lo que les deja o lo que les provoca la lectura del libro leído.
- Se divierten y se relajan con la aplicación de técnicas grupales y ejercicios de Programación Neurolingüística.
- Se lleva a cada sesión una hoja con información de autoestima y motivación que es leída y comentada en el grupo.
- Se les hace reflexionar acerca de que una persona que lee y analiza o reflexiona sobre la lectura, modifica su conducta.
- Durante el trabajo que se hace en el grupo con relación a una experiencia dolorosa por parte de algún integrante se debe respeto y anonimato por parte de todos. Esto provoca lazos fuertes de unión, apoyo, solidaridad y ayuda.
- Tienen la capacidad de comparar y formar juicios asertivos en su desarrollo personal y profesional.
- Se logra un intercambio de información, conocen otros libros.
- Fortalecimiento de la autoestima.
- Uso de su tiempo libre, leyendo y comunicándose.

Por los datos expuestos, es posible apreciar el trabajo realizado en el área del Círculo de Lectura, sin embargo es importante acotar que una acción que ha resultado relevante fue incorporar parte de la Programación Neurolingüística (PNL) al mismo. Cuando perdimos el

apoyo al Círculo de Lectores, lo que sucedió a partir de 2005, el azar nos brindó la oportunidad de aplicarlo en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental cuando, en el cuarto semestre, se agrega una unidad que se llama precisamente así, "Círculo de Lectura".

Una vez que contamos con ello, para iniciar nuestra labor empezamos con los cambios que hicimos al programa y pasamos la unidad del Círculo de Lectura al tercer semestre (donde hace más falta) y luego incorporamos la PNL al desarrollo del programa y de la unidad.

Cómo se realizó el cambio es sobre lo que trata la segunda parte de la ponencia.

Para adentrarnos es importante saber que la Programación Neurolingüística fue creada por Richard Bandler y John Grinder, lingüista el primero y programador el segundo. Ambos unieron sus talentos para proponerla y trabajar con ella la subjetividad del ser humano. Realizan este trabajo sobre la subjetividad conociendo la forma como el cerebro se vale para obtener información del exterior. Para ello emplea los sentidos que en programación se conocen como canales y son:

- Visual: entre otros caminos, se dice que la información se dirige al cerebro por medio de la vista y los sujetos en ese sentido tienen ciertas características como: inclinados a la lectura (al inicio requieren de esquemas porque les ayudan a tener una visión holística), también necesitan del apoyo visual para aprender (fórmulas, datos en el pizarrón, apoyo de la tecnología), son individualistas por excelencia y detestan los equipos.
- Auditivo: aprende con el sonido, se apoyan con música y suelen preferir el movimiento en el aprendizaje. Leer para este canal es un fastidio y más si el documento es voluminoso, del mismo modo responde si se le da una orden, porque cuando es así, reacciona de manera contraria. Es importante identificar si el sujeto es auditivo externo o interno porque ambos poseen características especiales: el auditivo interno no oye a los mayores, sólo a sus iguales, y comúnmente vive en su mundo, del que es importante sacarlo. El auditivo externo requiere de

grandes amistades para aprender, del mismo modo, hablar es una gran necesidad (es quien siempre cuchichea en la clase); al inicio, la música estruendosa es importante; posteriormente, dependiendo de la información e inclinación, puede mejorar el tipo de música para apoyarse.

- **Kinestésico:** es a quien se le facilita relacionarse y para aprender necesita el trabajo en equipo, el movimiento y las estrategias de competencia. Lee siempre y cuando el documento esté acompañado de texto icónico; cuando no es así, lo revisan y dicen: “son puras letras”. Es importante partir de ese tipo de material para luego ir afinando la lectura y acceder a ella con facilidad.
- **Olfativo y Gustativo.** También se manifiestan en el aprendizaje, por ejemplo, el lugar debe oler muy bien para que aprenda, y para leer el lugar debe ser especial y tener un ambiente que le inspire relajamiento; de no ser así, no lee, no escribe, no estudia, no aprende. Para reforzar su actividad tiende a acompañarse de un cigarro, sin este dice no poder avanzar. El gustativo también requiere del lugar especial pero además se acompaña de una exquisita taza de café o un buen té, sin ellos le es imposible avanzar (hay otros que se acercan comida y en tanto la tengan a la mano avanzan a buen ritmo).

Estos, que son la base de la comunicación tanto interior como exterior, como se advierte, se emplean además para aprender. Y es aquí donde la PNL se relaciona con el “Círculo de Lectura”.

Para corresponder la Programación con la lectura, primero fue necesario saber las características de los escolares y para ello se les aplicó un cuestionario (sólo se hace con los grupos de los profesores que participan en el Seminario de Autoestima).

Sobre los resultados del mismo encontramos que los escolares son mayormente auditivos, 50% (35% son internos, el resto externos); luego visuales, 30%, y finalmente kinestésicos, 20%. Lo importante del dato son dos situaciones específicas:

I. Es necesario recordar que a los auditivos no les gusta leer, los visuales leen incipientemente (para lograrlo requieren de apoyos gráficos) y los kinestésicos lo hacen siempre y cuando tengan apoyo icónico, datos que los autores ignoran y es necesario tomar en cuenta en la elaboración de textos que se dirijan a escolares de este nivel.

II. En torno a cada uno es importante saber:

A) El visual no lo es porque juegue con aparatos o porque está muy cerca de la tecnología, sino por su capacidad de visualizar, de lograr identificar las partes de un todo, o la capacidad holística, habilidades que ejerce con la lectura de un texto para adentrarse con facilidad en el contenido del mismo. Aunque se sabe que esas capacidades se van desarrollando, la verdad es que, de los pocos visuales que tenemos, estas características se encuentran fuera del nivel en el que deberían estar.

B) El auditivo es de los sujetos que odian o huyen de la lectura; es una actividad que detestan. Para adentrarlos es importante primero oírlos: es una necesidad en ellos y hay que cubrirla antes de adentrarlos a la lectura. Cuando hablan de sus necesidades se les recomienda una lectura sobre ello; tratamos de que sea breve y accesible para que les sea de fácil acceso y empiecen a incursionar en la lectura con gusto, sobre todo, que al hablar de su contenido les permita comunicarse con otros (y con ello se cubre su necesidad). En la selección de textos también se toma en cuenta la necesidad del kinestésico y para ambos se eligen algunos con las mismas características.

C) El kinestésico es el saltimbanqui del grupo, va de un lado a otro, buscando la pertenencia, los amigos y la necesidad de cubrir su sed de afecto. A éste le gusta leer pero la lectura debe ser acompañada de texto icónico y sólo así lee, de otro modo se aburre y abandona el documento. Tanto para los auditivos como para los kinestésicos trabajamos con documentos icónicos verbales.

Para nivelarlo, primero se les da a elegir, de un listado de libros, aquel que sea más cercano a su canal (se les sugiere cuando dudan), posteriormente se trabajan actividades especiales. Para ejemplificarlas, más adelante se exponen algunas.

La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?

Para ayudar al kinestésico, le formamos equipos diferentes que cubren su necesidad de afecto, se hace intercambio de ideas y se le proporcionan documentos que reúnan las características que busca, para ello son ideales los textos de Rius (con ellos se siente como pez en el agua). Posteriormente se le brindan otros a fin de que aumente el gusto con sus pares; en tanto, a los visuales se les dota de libros cuya temática les permita reflexionar desde el principio, sólo así son cautivados.

Con esos datos, además, se procede a trabajar con la Programación, para ello se:

- a) Explica el resultado de sus respuestas al cuestionario. Les fascina saberlo y sonríen abiertamente cuando se les habla de sus cualidades; en ocasiones incluso preguntan si uno lee el futuro.
- b) Se trabajan estrategias idóneas para el momento: entre algunas de las empleadas están, por ejemplo:

1.*La vela o el foco.* Esta actividad se aplica a fin de que los escolares apoyen su actividad de comprensión lectora. Para ello se lleva a trance al grupo y se les dice que en su cerebro enciendan una vela y adviertan cómo son capaces de hacer todo tipo de actividad intelectual. Luego se les pide que enciendan un foco y que hagan lo mismo. Se saca del trance al grupo y se les dota de un escrito, el cual solicita que lean con la vela. Luego se les da otro y se les pide que lo hagan con el foco. Finalmente se les pide que expliquen con cuál se sienten mejor; detallan sus experiencias. Después se les dice que cuando lean, enciendan aquello con lo que se sintieron mejor.

2.*Con qué melodía.* Algunos afirman que para aprender se debe acudir a Mozart, sin embargo es importante saber que no es para todos, así que para el ejercicio se eligen varias melodías: algunas de música clásica, otras instrumentales, gregorianas algunas más. Escuchan varias y se les pide que con ese fondo escriban su nombre con la mano derecha, y luego con la izquierda (lo cual llevan a cabo). Al final se les pide que ob-

serven con cuál lo hicieron mejor, y cuando lo eligen se les da el autor o la melodía con la que lo lograron. Se les indica que cuando estudien o hagan tarea o ejercicios, oigan a ese autor o melodía y realizarán un mejor trabajo.

3. *Hablar de mí a propósito del libro.* Cuando leen un libro, primero se les solicita que se adentren en sus sensaciones, que hablen de ellas y luego lo relacionen con el contenido del texto leído. La intención es que a propósito de la temática puedan dialogar e intercambiar puntos de vista sobre sus propias experiencias. Ello les permite hablar de sus heridas y curarlas.

4. Sobre el texto que se va a tratar en una sesión, los seminaristas hacen varios dibujos, se les proporciona por equipos y hablan sobre el mismo. Posteriormente se les solicita que lo relacionen con el texto leído y finalmente, que en plenaria hagan un cierre.

Por último, en cada sesión, antes de abordar los textos, a los jóvenes se les aplican ejercicios de autoestima que les permiten al mismo tiempo apuntalar la propia. Entre algunos de los aplicados están:

1. Separa los positivos de los negativos y escribe sobre ello. Se proporciona una lista de conceptos sobre los que se les indica que cualesquiera que apunten pueden hacerlos positivos o negativos y los coloquen por separado. Dependiendo de lo que deseen hablar, esto pueden hacerlo como quieran (no forzosamente por parecerlo, un concepto tendrá que ser positivo). Conceptos: amor, fuerza, odio, pasión, comprensión, amistad, compañerismo, salud mental, salud física, acondicionamiento, protección, libertad, decisión, hermano(a), papá y mamá.

2. Se les proporcionan, por equipos, textos sobre autoestima, los leen y luego intercambian el mensaje que ellos identifican del texto.

3.El caballo de Troya. Se les pide que dibujen en una lámina un caballo grande y que en su centro apunten aspectos que aceptan y que en realidad son para que pierdan el camino. Cuando hablan de ello, luego se les pide que anoten, afuera del caballo, cómo pueden resolver la situación expuesta.

4.Basta. Es un ejercicio en el que cada integrante tiene un minuto para decir situaciones negativas que ha vivido. Cuando culminan, se les pide que hagan una disertación donde expongan lo que encontraron. Posteriormente se les pide que con el mismo minuto apunten experiencias positivas y hacen lo mismo.

Para concluir identifican en cuáles trabajaron más y dedicaron más tiempo a la hora de disertar.

Finalmente es importante acotar que con esas actividades los chicos avanzan, lo que se refleja en sus calificaciones y en la relación entre ellos y con el resto de los profesores, lo que por supuesto repercute en su autoestima y en las estrategias que eligen para trabajar en todas las materias que llevan en el semestre.

Experiencias

1.Murió una alumna de hidrocefalia. Como aportación dejó la reseña sobre el libro *Sólo haces falta tú*.

2.*Flores en el Ático* y *El castillo de la pureza*: con estos libros se identificó un alumno porque su papá lo dejaba ir a las fiestas sólo de 8 a 10 p.m. Para él significaba que no le tenía confianza. Era un joven con 10 de promedio.

3.*Muñeca rota* fue leído por Kory, secretaria del plantel, quien pide incorporarse al círculo.

4.La secretaria solicita la apertura del Círculo. Ex alumno del plantel y del Círculo está en Medicina. Profesor se incorpora

al círculo, su sobrina (con promedio de 10) se suicidó, en su disertación hace patente sentirse culpable por ello.

Futuro

Proponer la permanencia del Círculo de Lectura, del que pueden surgir reseñas de libros, softwares educativos, base de datos para bibliotecas digitales, etcétera.

Con el mismo, además, se va a dar la interdisciplinariedad y se aprovechará el tiempo libre de los escolares, para apoyarlos en su integración a la sociedad y que ello redunde en su bienestar. Para que este tenga mayor alcance se invitará a los padres.

SEMBLANZAS

HECTOR GUILLERMO ALFARO LÓPEZ

Es investigador titular de tiempo completo en el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I). Profesor en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ha dado cursos y seminarios en diversas universidades del país y dictado conferencias en centros de enseñanza del extranjero. Es maestro en Filosofía y doctor en Estudios Latinoamericanos, ambos por la UNAM. Realizó una estancia de investigación postdoctoral en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París bajo la dirección de Roger Chartier. Autor de artículos, capítulos de libros y ponencias, entre los que destacan: *Comprender y vivir la lectura*, *Estudios epistemológicos de bibliotecología*, *Fundamentos de la constitución y autonomía del campo bibliotecológico*.

OFELIA ANTUÑA RIVERA

Es directora de la biblioteca del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Campus Cuernavaca, y profesora titular de la materia de Historia del Arte en el nivel preparatoria del mismo plantel. Fue coordinadora del Programa Permanente de Fomento de la Lectura en el ITESM y miembro del Comité de Recursos Humanos y Administración del Desempeño de las Bibliotecas del Tecnológico de Monterrey, así como representante por México de la Red de Bibliotecas Digitales Mexicanas. Es licenciada en Ciencias de la Comunicación y maestra por la Universidad Virtual, ambos por el ITESM. Cuenta con experiencia en organización de eventos académicos, de fomento de la lectura, de las ferias del libro y cineclubs para el Instituto.

JOËLLE BAHLOUL

Etnóloga e investigadora francesa, es profesora de Antropología Social en la Universidad de Indiana, Estados Unidos. Sus investigaciones versan sobre diversos aspectos de las prácticas culturales; ha dirigido estudios etnográficos acerca de las prácticas alimentarias, la memoria colectiva de los migrantes, la familia y la paternidad. El libro *Lecturas precarias...* es resultado de un estudio sobre las prácticas de lectura de los franceses desde un enfoque antropológico social. También ha realizado investigaciones sobre la identidad étnica y religiosa de los judíos de Europa. Ha publicado las obras *Le culte de la Table Dressée* (El culto de la mesa puesta, 1983), *La maison de mémoire* (La casa del recuerdo, 1992), así como de numerosos artículos.

MARÍA CRISTINA CARAMÓN ARANA

Doctora en Educación y docente del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Vallejo, de la UNAM. Especialista en lenguaje, comunicación, lectura, redacción e investigación y neurolingüística.

MARGARITA CASTELLANOS RIBOT

Profesora e investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) en el departamento de Relaciones Sociales. Su área de investigación está enfocada en educación, cultura y procesos sociales, en especial las prácticas y representaciones sobre la lectura. Tiene estudios de posgrado en Estudios Políticos y Sociales por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Autora de varias publicaciones, entre las que destacan: *La jaula de los deberes: seis aproximaciones al fenómeno educativo*, *Érase una vez UAM-X mi príncipe azul* y otras.

JUAN DOMINGO ARGÜELLES

Poeta, ensayista, crítico literario, escritor y editor mexicano. Estudió Lengua y Literatura Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de

la UNAM. Director de la revista *Ibero*. Es columnista de temas culturales en los diarios *El Financiero*, *El Universal* y *La Jornada*. Ha publicado diversos libros de poesía y estudios y ensayos literarios, entre ellos: *Dos siglos de poesía mexicana: del siglo XIX al fin del milenio*, *Escritura y melancolía*. *Un viaje a la depresión*, *Estado, educación y lectura*. *Tres tristes tópicos y una utilidad inútil*, *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*.

MARÍA EMILIA GONZÁLEZ DÍAZ

Investigadora titular “C” de la División de Ciencias Sociales y Humanidades del Departamento de Humanidades en la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-A). Maestra en Edición por la Universidad de Guadalajara y licenciada en Ciencias y Técnicas de la Información por la Universidad Iberoamericana (UIA). Miembro del consejo editorial de la revista *Fuentes* y coordinadora del “Coloquio de Lectura” para los alumnos de la UAM-A. Actualmente su investigación está dedicada a la “Praxis de la lectura en el ámbito universitario” en colaboración con Rosaura Hernández. Autora de artículos, ponencias y libros entre los que destaca la obra en coautoría *Evaluación cualitativa de la función docente*.

ANKE MÄRK-BÜRMAN

Labora en la Academia de Fomento a la Lectura de la Fundación Leer en la Biblioteca Gottfried Wilhelm Leibniz (Akademie für Leseförderung der Stiftung Lesen an der Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek) en Hannover, Alemania. Se ocupa de actividades y proyectos relacionados con el fomento a la lectura, aplicados en las escuelas y bibliotecas alemanas. También participa en ferias internacionales de lectura, como en la ciudad de Puebla, México, donde presentó una pequeña obra de teatro basada en los clásicos de la literatura infantil ante 30 niños de edades 3-5 años.

PEDRO MARTÍNEZ ITURBIDE

Es director de Investigación y Estudios sobre la Juventud del Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve), donde también fue subdirector de Integración y Actualización, destacándose su participación como coordinador nacional del Concurso Nacional de Tesis sobre Juventud, de la Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo y la Encuesta Nacional de Jóvenes Emprendedores. Es licenciado en Economía por el ITESM, Campus Estado de México, tiene estudios de maestría en Economía por el Instituto Tecnológico Autónomo de México así como relacionados con política pública en la Escuela de Gobierno John F. Kennedy de la Universidad de Harvard y en la Escuela de Graduados en Gerencia Política de la George Washington University, ambas en Estados Unidos.

ADRIANA MATA PUENTE

Profesor-investigador en la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y coordinadora de la licenciatura en Bibliotecología en la misma escuela. Maestra en Historia y actualmente estudiante del doctorado en Bibliotecología y Estudios de la Información en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha participado como ponente en diversos eventos nacionales.

ROXANA MORDUCHOWICZ

Docente titular en la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires. También es directora del programa “Escuela y Medios” del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina) que tiene la finalidad de establecer un acercamiento entre los medios masivos de comunicación e instituciones educativas para formar lectores activos y críticos. Directora del Congreso Nacional “El diario en la escuela. Los medios de comunicación y la educación” organizado anualmente por la Asociación de Diarios del Interior (ADIRA). Es doctora en Comunicación por la Universidad de París VIII y máster en Edu-

cación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Entre sus publicaciones destacan: *TV que queremos. Una televisión de calidad para chicos y adolescentes*, *Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad*, *El capital cultural de los jóvenes*, *A mí la tele me enseña muchas cosas*.

ADRIANA DE TERESA OCHOA

Profesora de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras en el área de Teoría de la Literatura. Imparte clases de licenciatura en los colegios de Letras Hispánicas y Modernas, y tutora en el Posgrado en Letras. Es doctora en Literatura Mexicana por la UNAM, sus áreas de investigación son la teoría y la crítica literaria, así como la didáctica de la lengua y la literatura. En la UNAM coordinó el grupo de trabajo en contenidos fundamentales del área de literatura para bachillerato, así como la publicación de los dos volúmenes de *Conocimientos fundamentales de literatura*, en los que fue coautora. Autora de dos libros de español para secundaria (programa 1993) y coautora de tres libros para el mismo nivel (programa 2006). Coautora de libros dirigidos al desarrollo de las competencias lectoras en secundaria y de un libro relacionado con la literatura universal y la lengua española, ambos encaminados a las actividades académicas de preparatoria.

ELSA M. RAMÍREZ LEYVA

Investigadora de tiempo completo en el CUIB-UNAM. Actualmente trabaja en el proyecto “Representaciones y prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato de la UNAM”. Docente de posgrado de Bibliotecología y Estudios de la Información en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el área de Lectura y Comunicación. Es doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Autora de artículos, capítulos de libros y ponencias tanto en el ámbito nacional como internacional: *Tercer Seminario Lectura: pasado, presente y futuro ¿extinción o transfiguración del lector?*, *Encuesta Internacional de Lectura para América Latina y el Caribe (UNAM, CUIB)*, entre otros.

ADOLFO RODRÍGUEZ GALLARDO

Es director general de Bibliotecas de la UNAM e investigador emérito en el CUIB-UNAM; investigador en el Sistema Nacional de Investigadores de Conacyt (nivel III) y miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Es doctor en Pedagogía por la UNAM, maestro en Historia por el Colegio de México y maestro en Bibliotecología por la Universidad de Texas en Austin. Los temas que abarca su línea de investigación están relacionados con la educación e investigación bibliotecológica, planeación y administración bibliotecarias, el impacto de la lectura en la vida política, económica y cultural de la sociedad y la brecha digital. Ha publicado más de una docena de libros y más de 70 artículos en revistas nacionales e internacionales, entre los que destacan: *Lectura, tecnologías de la información y género*, *La brecha digital y sus determinaciones*, *Tecnologías de la Información y brecha digital en México 2001-2005*, *Formación humanística del bibliotecólogo: hacia su recuperación*, entre otros.

ELSA IMELDA TAPIA PERALTA

Coordinadora de la biblioteca del CCH-Sur, imparte cursos al personal académico en materia de investigación bibliográfica y ofrece tutorías a los alumnos. Fue coordinadora del “Círculo de Lectura” para alumnos del CCH-Vallejo (1996-2006) y coordinadora del grupo de tutores; organizó las Jornadas de Balance Académico de Tutores. Es licenciada en Bibliotecología y ha realizado diplomados sobre estrategias de aprendizaje. Colaboró en las publicaciones: *Elaboración de guías y manuales del tutor*; *La expresión oral en el CCH*; *Manual de estrategias de aprendizaje conforme al plan de estudios actualizado*; *Taller de recuperación de experiencias*; *Antologías: lecturas, razonamiento y otras cosas*, entre varias.

La lectura en el mundo de los jóvenes ¿una actividad en riesgo? La edición consta de 300 ejemplares. Coordinación editorial, Zindy E. Rodríguez Tamayo; Revisión Especializada, Martha Castro. Formación editorial, Christopher Barrueta Álvarez. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas/UNAM. Fue impreso en papel cultural ahuesado de 90gr. en Producciones Editoriales Nueva Visión, ubicados en Juan A. Mateos número 20, Col. Obrera, México D.F. Se terminó de imprimir en el mes de diciembre 2011.

