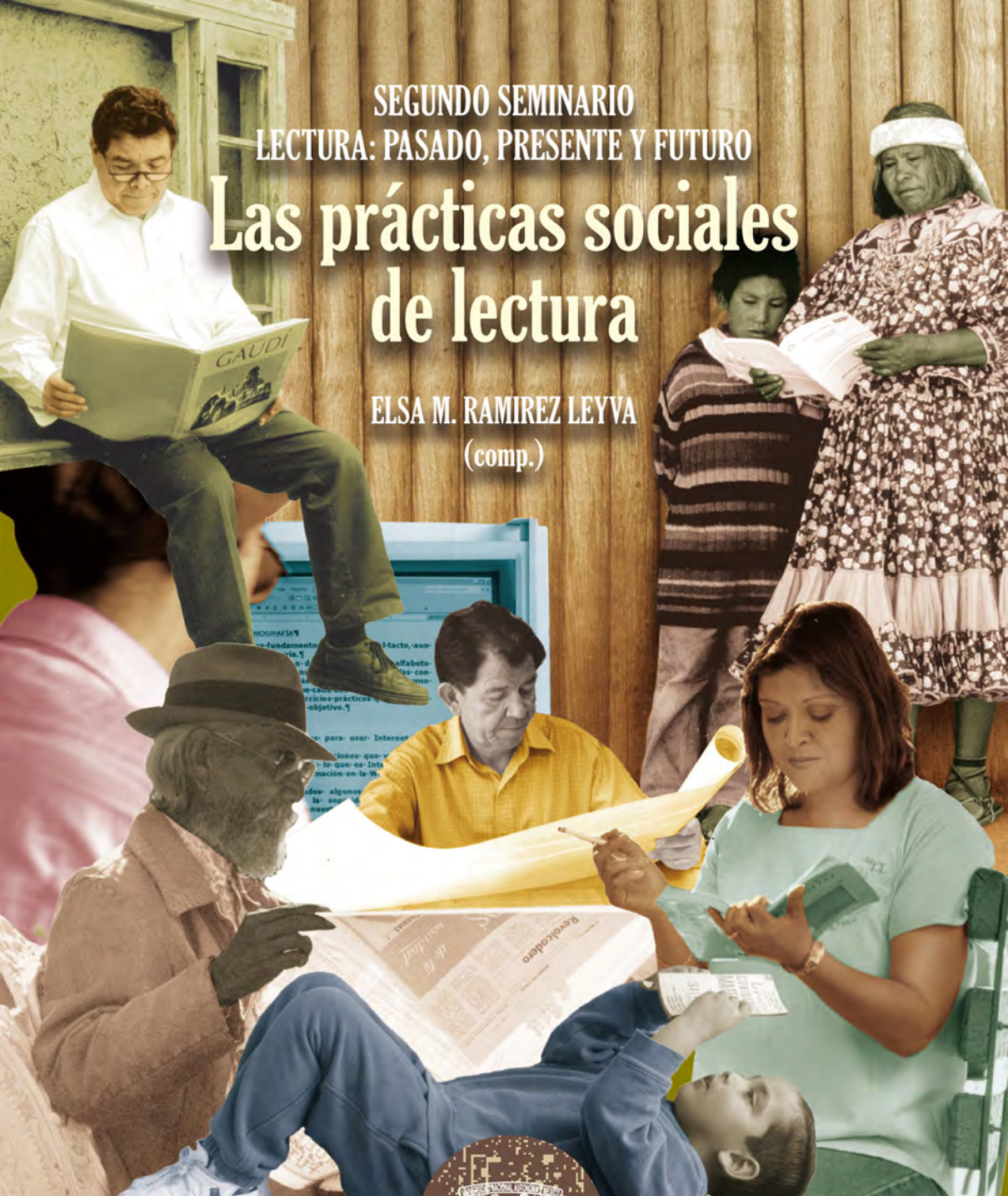


SEGUNDO SEMINARIO
LECTURA: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

Las prácticas sociales de lectura

ELSA M. RAMIREZ LEYVA
(comp.)



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 licenciente.



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.



Las prácticas sociales de lectura.

Segundo Seminario

Lectura: pasado, presente y futuro.

COLECCIÓN
SISTEMAS BIBLIOTECARIOS DE INFORMACIÓN Y SOCIEDAD
Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas

**Las prácticas sociales de lectura.
Memoria del Segundo Seminario
Lectura: pasado, presente y futuro.**

22 al 24 de noviembre de 2005

Compiladora

Elsa Margarita Ramírez Leyva



**Universidad Nacional Autónoma de México
2006**

LB 1049.95
S46
2005

Seminario Lectura: Pasado, Presente y Futuro (2 : 2005 : México, D.F.)

Las prácticas sociales de lectura : memoria del Segundo Seminario Lectura : pasado, presente y futuro, del 22 al 24 de noviembre de 2005 / comp. Elsa Margarita Ramírez Leyva.— México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2006.

192 p. — (Sistemas Bibliotecarios de Información y Sociedad)

ISBN: 970-32-3857-2

1. Lectura - Congresos I. Ramírez Leyva, Elsa Margarita, comp. II. Las Prácticas Sociales de Lectura t. III. ser.

Apoyo en la compilación: Martha Ibáñez Marmolejo

Diseño de portada: Mario Ocampo Chávez

Fotografías: Archivo fotográfico *En el acto de leer* © de Enrique Ramírez Leyva

Primera Edición 2006

DR © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, México D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN: 970-32-3857-2

Contenido

PRESENTACIÓN.....	1
Elsa M. Ramírez Leyva	
LA PRÁCTICA DE LA LECTURA: COMPRENSIÓN DESDE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	13
Alfredo Guerrero Tapia	
LA REPRESENTACIÓN Y LAS PRÁCTICAS DE LA LECTURA.....	31
Elsa M. Ramírez Leyva	
PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO.....	45
Margarita Castellanos Ribot	
UNA EXPERIENCIA LITERARIA COMPARTIDA EN UN PUEBLO ESPAÑOL.....	81
Michèle Petit	
“UNA LUZ EN LA OSCURIDAD”: EL CHOQUE DE PISA, UNA OPORTUNIDAD PARA LAS BIBLIOTECAS DE REFORMAR A FONDO EL SISTEMA DE EDUCACIÓN ALEMÁN: EJEMPLOS Y SOLUCIONES PRÁCTICOS PRESENTADOS POR EL ZENTRUM FÜR LITERATUR, ZFL (CENTRO DE LITERATURA) EN LA PHANTASTISCHE BIBLIOTHEK WETZLAR (BIBLIOTECA FANTÁSTICA DE WETZLAR).....	105
Bettina Twrsnick	
PROPUESTA DE LECTURA PARA PÚBLICOS ESPECÍFICOS.....	117
Por Jesús Heredia	
LOS JÓVENES Y LA EXPERIENCIA CREATIVA DE LA LECTURA.....	123
Rocío del Pilar Correa Aguilar	
LEER: EL VICIO Y EL CONTAGIO.....	133
Juan Domingo Argüelles	

INVESTIGACIÓN Y POLÍTICAS DE LECTURA: UNA EXPLORACIÓN POR EL MAPA DE LA LECTURA DE IBEROAMÉRICA.....	145
Luis Bernardo Peña	
LA LECTURA ES DE QUIEN LA TRABAJA. HACIA LA PROCLAMACIÓN DE UN MANIFIESTO SOBRE EL FOMENTO A LA LECTURA.....	169
Jorge Cabrera Bohórquez	

Presentación

TEMA DEL SEMINARIO

La lectura tiene dos aspectos: uno es tangible; el otro, no. Sin embargo, a ambos los conocemos por sus representaciones y sus prácticas. Abordar éstas constituye el propósito del presente Segundo Seminario de Investigación, tanto en su aspecto teórico como en el ámbito de la práctica que corresponde a diferentes mediadores. Para debatir sobre la índole de la lectura, sobre las formas de representarla y sobre la manera de estudiarla en su vertiente práctica, se convocó a diversos especialistas.

ANTECEDENTES

Actualmente, se revisan las teorías, los métodos y las técnicas que pretenden conocer una actividad tan compleja como las prácticas sociales de lectura, ya que estas últimas desafían la capacidad del investigador y suscitan interrogantes como las que se plantea el sociólogo francés Lahire: “¿Podemos estudiar de manera racional una realidad tan íntima, tan personal, tan intangible como es la lectura? ¿No se destruye la relación mágica que existe entre las obras y sus lectores tratándola como cualquier objeto de estudio? ¿Podemos y debemos analizar y a *fortiori* medir y calcular lo inefable, lo inmaterial, el amor?”¹

1 Bernard Lahire (comp.), *Sociología de la lectura*, Barcelona: Gedisa, 2004. p. 35

Las prácticas sociales de lectura...

Sin duda, estas cuestiones muestran una nueva perspectiva sobre los problemas metodológicos de los estudios cualitativos y las limitaciones de los estudios exclusivamente estadísticos si se desea conocer de manera más plena el fenómeno de la lectura.

La bibliotecología comparte con las ciencias del hombre el afán de examinar, de encontrar razones, conocer, organizar y medir las relaciones diferenciales que se establecen entre la lectura, el universo de los objetos escritos y los sujetos-lectores, por un lado, y la institución bibliotecaria, por el otro. Por consiguiente, interviene en el debate acerca del método sociológico empleado para realizar encuestas y recoger datos estadísticos, pues la validez de los resultados obtenidos mediante el primero, aquél y la posibilidad de formular generalizaciones a partir de los segundos, han generado creciente escepticismo, al igual que las tentativas de aprovechar sus conclusiones para tomar decisiones.

La investigación empírica de la lectura nos conduce a revisar los estudios cualitativos, en cuanto a la relación entre el sujeto que conoce y el objeto (sujeto por conocer). Los métodos cuantitativos no consideran el elemento transferencial que media entre los sujetos, aun cuando haya un instrumento -los cuestionarios- mediador y una relación "impersonal" con el encuestador o el entrevistador. Por otra parte, es frecuente que las investigaciones partan de paradigmas contruidos sobre elementos preestructurados de la sociedad, ya sea por estratos socioeconómicos o por género, edad y nivel educativo. Sin embargo, quedan excluidos otros factores que pueden determinar, alterar o alejar de la realidad al público lector. Cabe mencionar que pocas veces esos estudios se orientan más a corroborar paradigmas que a cuestionarlos, es decir, a explorar otras realidades posibles y otros métodos para conocerlos.

La lectura, por ser un objeto de investigación complejo, se vincula con factores que suelen omitirse, ya por desconocimiento, ya porque en algunos casos es imposible conocerlos y más aun representarlos mediante estudios estadísticos. Como quiera que sea, al soslayarlos se han distorsionado resultados, se ha empobrecido la comprensión de la lectura y se ha tendido a explicarla de acuerdo con datos cuantitativos de efectos cualitativos como el que se resume, por ejemplo, en

la expresión “a mayor número de libros leídos u horas destinadas a la lectura, mejor lector”, en vez de buscar causalidades y formular relaciones diferentes.

Estas inquietudes obligan a buscar nuevos enfoques y propuestas metodológicas, a diseñar mejores estudios y encuestas, a realizar éstos en escenarios más reales para explorar determinadas problemáticas, y a elaborar interpretaciones confiables, sin excluir los estudios cuantitativos que, si bien son necesarios, acusan serias limitaciones cuando se pretende conocer los procesos que determinan las prácticas lectoras; es decir, debemos abrir el horizonte más allá de las tendencias y el mar de números que ocultan la realidad de la lectura y de los lectores.

LOS ESTUDIOS CUALITATIVOS

Desde la segunda década del siglo pasado surge en Europa el interés por estudiar la lectura. Entonces las ciencias del hombre habían incorporado el enfoque cuantitativo como herramienta para medir con exactitud los fenómenos humanos y sociales. Más tarde, los estudios culturales, fortalecidos con enfoques antropológicos, psicoanalíticos, psicológicos e históricos, contribuyeron con metodologías cualitativas y con ello impulsaron un importante cambio en la investigación del sujeto y la sociedad. Cabe destacar que el psicoanálisis introdujo la transferencia como variable que debía considerarse en los estudios, pues entre el sujeto que los lleva a cabo y las personas que son objeto de su escrutinio se establecen vínculos intersubjetivos originados por los presupuestos de uno y otras, lo cual quiere decir que la relación tajante entre el investigador y el objeto de su análisis no está del todo libre de afectos y efectos que influyen en los resultados.

Asimismo, los objetos escritos constituyen representaciones simbólicas y ello equivale a decir que tienen un significado colectivo, aunque también individual; por consiguiente, los modos en que estas representaciones son “legitimadas por la sociedad” manifiestan variantes; así, por ejemplo, algunos lectores omiten en sus declaraciones su frecuentación de las historietas y el cómic, las revistas de

Las prácticas sociales de lectura...

entretenimiento y los textos religiosos, así como ciertos documentos de estudio, porque no los consideran “lecturas”, ya que a esta actividad la relacionan exclusivamente con libros. En este asunto parecen concurrir sentimientos de vergüenza relacionados con ciertas lecturas e incluso el olvido, causado porque se las descalifica y se les resta importancia. Éste es todo un aspecto que ha de esclarecerse, pues revelaría idealizaciones positivas o negativas en torno a temas, géneros y formatos acerca de los objetos destinados a la lectura. Intervienen también aquí identificaciones en la relación entre los sujetos y los recursos escritos que ya no se limitan exclusivamente a la posesión de éstos y a las frecuencias de consumo, pues participan otros factores que establecen diferencias y divisiones, que a su vez permiten determinar tipologías de públicos lectores.

El factor espacio-temporal también reviste importancia en los estudios, ya que por lo general el investigador se limita a indagar sobre la experiencia inmediata y deja de lado momentos significativos anteriores que podrían esclarecer las prácticas de lectura. Así, la lectura se percibe como una actividad sin historia, lo cual resulta artificial porque, en la realidad, las experiencias lectoras aparecen y varían en diferentes momentos de la vida.

Otro elemento de enorme trascendencia es el significado de la lectura en la vida de los sujetos, tanto del que busca conocer como al que se pretende conocer; por tanto, es posible afirmar que de no considerarse la representación subyacente en esa idea, las encuestas, entrevistas, historias de vida y, por consiguiente, la investigación toda, se iniciará sobre premisas falsas que interferirán en la relación entre los sujetos.

LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La representaciones son parte estructural en la conformación del sujeto y de su relación con la sociedad. Son, pues, construcciones simbólicas individuales y colectivas que le permiten percibir, interpretar y reflexionar sobre sí mismo y sobre la relación con los demás sujetos. Moscovici sostiene que las *representaciones sociales* son sistemas

de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer término, la de establecer un orden que les permita a los individuos orientarse en su mundo social y material para dominarlo, y, en segundo lugar, hacer posible la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia tanto individual como grupal.² Por su parte, Guerra Tapia señala que la tarea primaria de las representaciones sociales se cumple cuando interpretamos la realidad que nos rodea, atribuyéndoles significaciones a los objetos de esa realidad mediante el establecimiento de relaciones simbólicas con ellos. Ésta es una función constitutiva de la realidad, la cual reviste un carácter eminentemente social. Pero esto no lo hacen los grupos de manera autónoma sino dependiendo del campo social donde estén insertos y se desenvuelvan. Asimismo, Gerard Duveen señala que tales representaciones son tipos particulares de estructuras cuya función consiste en aportarles a las colectividades medios compartidos intersubjetivamente por los individuos para lograr la comprensión y comunicarse.³

La *teoría de las representaciones sociales* sitúa las actividades psicológicas en la vida social, en donde las actitudes y atribuciones surgen como consecuencia de la participación en la vida social. Como modalidad de conocimiento, la representación social implica en principio una actividad que reproduce las propiedades de un objeto, que se efectúa en un nivel concreto, frecuentemente metafórico, y que se organiza alrededor de una significación central. Esta reproducción es un remodelado, una verdadera construcción mental del objeto, concebido como algo no separable de la actividad simbólica de un sujeto, solidaria, la propia reproducción, con su inserción en el campo social.⁴

Consideramos adecuado aproximarnos a la teoría de las representaciones sociales porque significa una alternativa teórico-metodológica

2 José Antonio Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona: Gedisa, 2003. p. 30

3 *Ibidem*

4 Serge Moscovici (comp.), *Introducción a la psicología social*, Barcelona: Planeta, 1975. p. 394

cualitativa que permite deconstruir las representaciones y, por ese camino, conocer el modo en que se han conformado las prácticas de la lectura y descubrir los factores que intervienen en ella. Por otro lado, resulta importante conocer los discursos de estudiosos sobre el tema y, al mismo tiempo, enterarnos de la experiencia directa de quienes trabajan en la difusión de prácticas de lectura distintas de las escolarizadas.

LAS CONTRIBUCIONES DE LOS PONENTES

Esta memoria reúne los trabajos presentados en el Segundo Seminario de Investigación *Lectura: pasado, presente y futuro*, con el tema de *Representaciones y prácticas de lectura*, celebrado en la sede del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB) de la UNAM del 22 al 24 de noviembre de 2004. Las ponencias se presentan en un orden distinto del que les correspondió en el programa del Seminario, pues la finalidad de esta recopilación es proponer una trayectoria de lectura que pase primero por aspectos teórico-metodológicos y vaya luego hacia las experiencias pragmáticas con los lectores. Pero desde luego cada lector puede soslayar tal orden y elegir una secuencia personal de lectura.

El volumen se inicia, a manera de introducción, con el trabajo de Alfredo Guerrero Tapia *La práctica de la lectura: comprensión desde la teoría de las representaciones sociales*. El autor nos ubica en la teoría de las representaciones sociales desde el enfoque de la psicología social para explorar una práctica también social como es la *lectura*. Este cuerpo de ideas fue desarrollado por Serge Moscovici y viene a ser una propuesta renovada del concepto de “representaciones colectivas” formulado por E. Durkheim y los estudios del funcionamiento cognitivo de las sociedades primitivas de Levy-Bruhl. La aportación original de Moscovici se desprende de su investigación *La Psychanalyse: son image et son public*, cuyo propósito fue explicar la transformación que los grupos sociales efectúan de los conceptos científicos y que implica una selección de información y la construcción de esquemas. También examina el efecto de una teoría científica que tuvo valor terapéutico para la sociedad francesa de la década de los años sesenta.

Entre los resultados obtenidos por Moscovici figura el descubrimiento de dos procesos complementarios: el *anclaje* y la objetivación, pues una representación pasa por la selección perceptiva, en donde algunas informaciones son retenidas a partir de ciertos criterios normativos y significaciones, y todo ello da lugar a estructuras que posteriormente naturalizan un esquema figurativo de la estructura, de acuerdo con los valores dominantes en una sociedad. La metodología que se desprende de esta teoría ofrece una serie de técnicas para obtener información directa de los grupos sociales.

Esta teoría respalda el estudio de prácticas sociales desarrolladas entre diferentes sectores de la sociedad y respecto de diversos comportamientos sociales. Permite comprender comportamientos sociales que a veces no son perceptibles de acuerdo con las correspondencias de los objetos -en el caso de nuestra disciplina, con la lectura-. Precisamente en relación con el tema del Seminario, Guerrero Tapia recurre a la teoría de las representaciones para aproximarnos a la problemática de la lectura, así como al sujeto lector y a las prácticas sociales de la lectura de los medios impresos. Como lo señala este autor, debido a que la lectura es un objeto de estudio complejo, desde el momento en que está ligado a la vida humana, pasa por diferentes formas de representación y de prácticas sociales que ahora, gracias a los medios electrónicos, abren un nuevo horizonte de estudio hasta hoy desconocido, donde es posible advertir enigmas que despeja la investigación de quien representa a la institución que nos acoge.

Para darle continuidad a la discusión sobre la teoría de la representación social Elsa M. Ramírez Leyva en su trabajo titulado *La representación y las prácticas de la lectura*, hace mención de diversos puntos de vista sobre algunos autores que discuten dicha teoría, de tal manera que define la representación como una visión funcional del mundo que le permite al individuo o al grupo atribuirles sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias, pues de esa forma encontrará un lugar para sí mismo en su comunidad y se adaptará a ésta. Con base en lo anterior, la autora desprende algunas reflexiones sobre la participación de la bibliotecología, como discurso, en la estructuración y la transmisión de las representaciones y las prácticas sociales de lectura.

La comunidad bibliotecaria es parcialmente la encargada de construir la representación de la lectura y las prácticas lectoras, así como de socializar éstas, sin embargo la autora exterioriza una inquietud relacionada con el hecho de saber si se ha logrado representar, arraigar y difundir el espacio grato para la realización de la lectura estética, la que convoca a emocionarse, a soñar y a imaginar; es decir una lectura que demanda un tiempo sin tiempo. Por consiguiente, propone que la lectura recreativa, aparte de ser considerada por una biblioteca pública o escolar, también debería ser contemplada por las bibliotecas académicas y especializadas.

Así, profundiza sobre los modos de representar y transmitir las prácticas de la lectura, y cómo éstos tienen un efecto, aunque no se nos revele de inmediato, en la formación de los públicos lectores.

En seguida se presenta el texto de Margarita Castellanos Ribot, intitulado *Prácticas y representaciones sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana*, donde se examinan algunos problemas vinculados con la lectura que enfrentan tanto los países desarrollados como aquellos que se hallan en vías de serlo. La autora se refiere al escaso avance de las prácticas de lectura como un resultado paradójico de la democratización, que ha difundido el acceso a la educación y a los libros, reducido el analfabetismo, brindado mayor nivel de escolaridad a la población y multiplicado las bibliotecas y las librerías. En lo que respecta a México, las cifras proporcionadas por la Unesco colocan a nuestro país en los últimos lugares de los índices de lectura. Por otro lado, en el estudio PISA realizado por la OCDE, relativo a la capacidad lectora, los jóvenes mexicanos ocuparon el penúltimo lugar.

Castellanos problematiza el tema cuando plantea la pregunta respecto a si en la sociedad actual el papel que desempeñaba la lectura lo están asumiendo otras formas de comunicación, y si ello se debe, más que a cuestiones socioeconómicas, a la existencia de los nuevos medios. Sin embargo, la autora señala que hoy se leen, más que libros, otros materiales impresos que representan productos de consumo de cuestionable calidad y que, desde luego, no propician emancipación en el aprendizaje.

El enfoque de la investigación se centra en las prácticas y representaciones sociales de la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana, campus Xochimilco. En este estudio el libro se define en términos de objeto cultural y no como un producto destinado al simple consumo, y a la lectura, como el ámbito donde se escenifican las prácticas culturales, y por tanto se le considera un sistema de símbolos y significados. La actividad lectora, que se objetiviza en las prácticas, en los medios y en las formas de la lectura, se encarna en el cuerpo y el gesto de los lectores.

Debido a la complejidad de la lectura, Castellanos Ribot diseñó un multimétodo en el que conjugó procedimientos estadísticos derivados de una encuesta con cuestionarios que incluían preguntas precisas y evocativas, así como entrevistas semiestructuradas, y luego procuró identificar prácticas y representaciones con el fin de proponer grupos por acumulación cuantitativa para establecer el perfil lector a partir del número de lecturas realizadas declaradas.

Michèle Petit da a conocer aquí su investigación sobre la lectura, situada del lado del lector y atenta a los relatos percibidos por la comunidad española de Ballobar, pueblo situado al este de Aragón, España. Se trata de un club de actividades relacionadas con la lectura, que lleva 11 años de existencia coordinado por dos profesoras y que tiene por nombre “Leer juntos”. Su finalidad es crear un espacio compartido en donde los miembros del club podrían intercambiar sus experiencias con los libros, modificar su propia relación con éstos y desarrollar o afinar sus hábitos de lectura. La principal actividad ahí era la Tertulia. Posteriormente, cuando se integraron nuevas personas, se crearon más grupos, uno articulado con la escuela primaria local y el otro con la secundaria cercana. La mayoría de los integrantes del club están satisfechos y han expresado la importancia que representa la lectura para sí mismos, para lograr una mejor comunicación entre las familias y para incrementar su sociabilidad.

Bettina Twrsnick presenta las experiencias que ha vivido en una biblioteca especializada en literatura fantástica (la Phantastische Bibliothek Wetzlar), localizada en Wetzlar, Alemania, y la problemática que ha enfrentado en ella. Al respecto, el apoyo de patrocinadores fue necesario para que ese proyecto subsistiera. La mencionada biblioteca

se consideró un espacio abierto a todos los grupos sociales y se concibió como un sitio en donde es posible enseñar y aprender, gracias a la creación de un departamento independiente que lleva por nombre “Zentrum für Literatur” (ZfL; Centro de Literatura), cuya meta es fomentar la lectura por medio del trabajo con la literatura para poder crear nuevas perspectivas. Con los resultados obtenidos en el estudio PISA, el sistema escolar alemán demostraba carencias graves tanto en lo que se refiere al acceso a la educación como a la calidad de este servicio. En esas circunstancias, la biblioteca se convirtió en un enlace importante y de utilidad por medio del ZfL y con base en dos proyectos: “Biblioteca para jardín de niños” y “Leer en familias marginadas de la educación”, que a su vez derivó hacia otro programa denominado “Lector en voz alta”. Ahora se trabaja en otro programa sobre la formación conjunta de maestros y educadores de jardines de niños.

Como conclusión, Twrsnick comenta que la biblioteca está funcionando ya no dentro de un contexto meramente cultural sino también cultural-educativo, en el cual desempeña un papel determinante. A su vez, la imagen del bibliotecario se transformará para que llegue a ser un gestor de la información y de la enseñanza.

Jesús Heredia, en su ponencia titulada *Propuesta de lectura para públicos específicos*, narra las experiencias de lectura que han tenido los internos de los Centros Preventivos de Readaptación Social en México, y comenta los beneficios que han recibido gracias a la lectura. El autor propone opciones de lectura para grupos alejados de la cultura escrita, no lectores y lectores iniciales. Además, menciona los Programas Nacional de Salas de Lectura y de Atención a Públicos Específicos de Conaculta, que a partir de mayo de 2003 se coordinaron para seguir dando atención –e incluso ampliarla– a internos de centros de readaptación social y consejos juveniles, entre otros.

Rocío del Pilar Correa Aguilar expone un panorama general del proceso de la lectura y la escritura, y menciona que éste no es más que un conjunto de destrezas centradas en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto.

La autora hace referencia a una serie de actividades centradas en la práctica de la lectura y realizadas por diez jóvenes estudiantes que lograron hacer participar a la comunidad universitaria en ejercicios

lúdicos denominados sugerentemente “el poeta y la musa”, “memorias del espejo”, “amanece la sangre”, “menú literario” y “palabra náutica”. Esto provocó una comunicación más amplia mediante el libro y la exploración del mundo de las letras. Como conclusión, Correa Aguilar señala la necesidad de modificar los patrones aprendidos para rescatar nuevas experiencias de lectura mediante un proceso intelectual y creativo, y para generar así procesos reflexivos e interactivos entre los jóvenes.

Juan Domingo Argüelles establece una interesante analogía entre la lectura y el fumar, pues siempre hay alguien dispuesto a iniciarnos en esas actividades –ya de manera directa, ya de modo indirecto–, a las que nos habituamos pronto debido a que las realizamos asiduamente y, además, a que el medio brinda en cada momento abundantes imágenes de lectores y fumadores. Más tarde, ambas aficiones producen adicción y el vicio se contagia. Por otro lado, la adicción a los libros no se cura; antes bien, tiende a incrementarse a medida que se lee más.

Argüelles plantea sus reflexiones sobre la lectura y el libro en el ensayo titulado *La lectura como un fin o el fin de la lectura*, donde, al referirse a la lectura, le confiere un carácter sagrado, tanto al conocimiento que mediante ella se adquiere como al objeto mismo que sirve para alcanzar tal conocimiento. El acto de leer, en el mejor de los casos, es un dominio escolástico y, en el peor, un poder eclesiástico.

Luis Bernardo Peña aborda un tema medular relacionado con la problemática de la lectura, en particular en la región iberoamericana: el de la falta de investigación sobre el estado de la lectura y los programas dirigidos a promover e investigar esta actividad y sus efectos, pues debido a esta carencia los programas y campañas que se emprenden se sustentan más en suposiciones y convicciones basadas en hechos casi siempre meramente anecdóticos. Las concepciones teóricas de la lectura brindan un frágil sustento a los proyectos que intentan resolver el problema cultural e histórico de la desigualdad social que propicia la lectura. Por eso, Peña propone investigaciones para conocer los modelos, los problemas, los métodos de fomento a la lectura y las experiencias y prácticas sociales de lectura. Todo ello, según el autor, permitirá comprender la realidad de los países que integran la región.

Las prácticas sociales de lectura...

Al respecto, el Centro Regional para el Fomento del Libro y la Lectura (CERLALC), a través de su Subdirección de Lectura y Escritura, ha empezado a recopilar información sobre programas para conformar un mapa de lectura de la región. En una primera etapa, recabó 110 cuestionarios con información donde, por encima de la significatividad estadística, sobresale el valor de las experiencias. En el estudio se logró identificar siete concepciones de la lectura, además de problemas relacionados con la tarea de inducir prácticas sociales asiduas. El trabajo de Peña es una valiosa aportación porque ofrece hipótesis y plantea problemáticas que valdría mucho la pena estudiar por medio de investigaciones más profundas, si de veras se desea, en relación con el mapa a que el autor se refiere, que “el viajero, desorientado y sin saber qué rumbo tomar, pueda leerlo... para dirigir sus pasos hacia aquel punto esperado...”

Jorge Cabrera Bohórquez da a conocer un hipotético manifiesto sobre el fomento de la lectura en donde el gobierno federal, la universidad pública, las instituciones públicas y privadas y la sociedad civil se comprometerían a contribuir en la tarea de efectuar un seguimiento de los programas de lectura. Además, en su ponencia comenta la importancia de la lectura como eje transversal de la sociedad y como un factor que propicia el mejoramiento de las personas.

Al final de la memoria se podrá consultar una sección donde se refiere la vida académica de cada uno de los autores que participaron en este segundo *Seminario de Lectura*.

Elsa M. Ramírez Leyva

La práctica de la lectura: comprensión desde la Teoría de las Representaciones Sociales

ALFREDO GUERRERO TAPIA
Facultad de Psicología, U.N.A.M.

INTRODUCCIÓN

La lectura como práctica social es un fenómeno complejo, como lo son la mayoría de las prácticas sociales, pues encierra aspectos de tipo histórico, cultural, institucional, comercial, y desde luego aspectos propios de la personalidad de los lectores y no lectores, de su psicología personal, pero también de la psicología social de la cultura donde éstos están insertos, etcétera. Su complejidad trasciende al hecho de ser o no un hábito, de adquirir o no el hábito de la lectura. En esta práctica social también confluyen aspectos de tipo ideológico, desde los cuales se juzga y valora al grupo social, o la sociedad, ya sea lectora o no lectora. Los gobiernos de prácticamente todo el mundo, así como organismos internacionales dedicados a la educación y promoción de la cultura, promueven programas dentro y fuera de sus sistemas educativos para alentar la lectura.¹ En efecto, la lectura es parte

1 Por ejemplo, el Gobierno del Distrito Federal puso en operación un programa para promover la lectura en los trayectos del Metro, denominado “Para leer de boleto”, en él que “prestaba” una antología de cuentos breves de autores mexicanos, que el pasajero podía recoger en su estación de inicio y devolverlo en la estación de destino.

consustancial a la educación, pero encierra muchos secretos todavía. Hasta hoy no se tiene una comprensión cabal de la lectura como fenómeno histórico-cultural, es decir, como construcción humana.

La práctica de la lectura está asociada a muchas otras prácticas sociales como una actividad esencial en las sociedades modernas y cosmopolitas. De aquí que sean múltiples las funciones de la lectura, que van desde aquellas que se mueven en los circuitos de la producción, el comercio y el consumo, hasta las que ocurren por el “simple placer” de leer. Ya no se diga las funciones comunicativas y epistémicas sobre el mundo que circunda al ser humano; o las estrictamente culturales, artísticas y estéticas. Estamos, pues, frente a una práctica de las sociedades de suyo compleja, que ha sido estudiada y reflexionada desde el momento mismo en que se ha construido y evolucionado como práctica social. Por ello, distintas disciplinas científicas han puesto en ella su mirada y generado un conocimiento diverso y rico, pero a todas luces insuficiente para su comprensión total.

Se expone aquí la aportación que hace la psicología social, específicamente la Teoría de las representaciones sociales, a la comprensión de la práctica de la lectura, considerada ésta como un fenómeno que también contiene una dimensión psicosocial, que cada día aparece como un aspecto de gran relevancia. Se exponen con cierto detalle los conceptos nucleares de esta teoría con el objeto de observar sus potenciales heurísticos hacia la comprensión del fenómeno de la lectura.

LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En 1961 apareció en Francia la obra, *La Psychanalyse. Son image et son public*, de Serge Moscovici, en la que reportaba los resultados de una investigación que le llevó diez años, sobre el impacto que tenía una teoría científica con valor terapéutico, el psicoanálisis, dentro de la sociedad francesa de aquel entonces. Esta obra establecía las premisas fundantes de la teoría de las representaciones sociales. El interés partió de la necesidad de comprender cómo había tenido en la sociedad francesa una teoría científica una gran influencia, no sólo en los

círculos académicos y científicos, sino a nivel de toda la sociedad y de los distintos grupos que la formaban. Señalaba Moscovici:

“En forma insidiosa o brusca, según los países, los regímenes políticos o las clases sociales, el psicoanálisis abandonó el cielo de las ideas para entrar en la vida, los pensamientos, las conductas, las costumbres y el mundo de las conversaciones de gran cantidad de individuos. Lo vemos personificado en el rostro, los supuestos rasgos de la persona y los detalles de la biografía de Freud. Más allá de la figura de este gran sabio, ciertas palabras -complejo, represión-, ciertos aspectos particulares de la existencia -la infancia, la sexualidad- o de la actividad psíquica -el sueño, el lapsus- cautivaron la imaginación de los hombres y afectaron profundamente su manera de ver. Provistas de estas palabras o apoyándose en esa manera de ver, la mayoría de las personas interpretan lo que les llega, se hacen una opinión sobre su propia conducta o la conducta de su prójimo, y actúan en consecuencia (...)” (Moscovici, 1979:11-12).

Así, Moscovici encontró que en las cinco clases de poblaciones representativas estudiadas: de la sociedad parisiense, población de “clases medias” (integrada por industriales, artesanos, funcionarios, empleados, mujeres sin profesión), población liberal (compuesta por profesores, médicos, abogados, técnicos y eclesiásticos), población obrera (obreros de todas las categorías, tanto especializados como calificados o capataces), población estudiantil (estudiantes de la universidad de París) y población de alumnos de escuelas técnicas; cada uno de estos grupos poseía información distinta sobre el psicoanálisis, ponía énfasis en algún aspecto de la teoría tomando conceptos particulares para hacerlos suyos o apropiárselos, valoraba de manera distinta estos conceptos y mostraba actitudes de aceptación o rechazo a la teoría. Así por ejemplo, mientras que para los eclesiásticos el psicoanálisis era una teoría que ponía de relieve el lado oscuro del ser humano al recrear la sexualidad, y por lo tanto tenía connotaciones prohibitivas; para el grupo de población liberal era una teoría liberadora de las ataduras del ser humano; y para los grupos de izquierda era una teoría burguesa, ideologizada.

Las elaboraciones conceptuales hechas por los grupos constituyen una forma de conocimiento a la que Moscovici denominó de “sentido común”. Cada grupo, de acuerdo con el sitio que ocupaba en la escala

social, su ideología, su postura política, sus creencias religiosas, etcétera, se representaba al psicoanálisis de una manera particular; tomaban los conceptos y ejemplos más útiles a su forma de pensar para hacerse familiar la teoría y poder comunicarse con los demás. También observó que los medios de información juegan un papel importante en la generación y propagación de las representaciones sociales.

La transformación que hacen los grupos sociales de conceptos científicos se lleva a cabo a través de un proceso que implica la selección de información, la “internalización” (en términos de Vigotsky) o la “asimilación” (en términos de Piaget), y la construcción de esquemas que tienen el estatus de “teoría ingenua”. En la investigación original de Moscovici sobre el psicoanálisis, éste descubrió que el proceso tenía lugar a través de dos observaciones complementarias: el *anclaje* y la *objetivación*, que describiremos más adelante.

Así, una de las funciones primarias y primordiales de las representaciones sociales es interpretar la realidad que nos rodea, atribuyéndole significaciones a los objetos de esa realidad mediante el establecimiento de relaciones simbólicas con ellos. Ésta es una función constitutiva de la realidad, que es eminentemente social. Pero esto no es algo que hagan los grupos de manera autónoma, sino dependiendo del campo social donde se muevan y estén insertos.

Conviene recordar que la teoría de las representaciones sociales surge dentro de la discusión que se tenía en aquellos años en el campo de la sociología del conocimiento. Desde luego hay un conjunto de influencias que participan en la conformación de esta noción. Serge Moscovici, creador de la teoría de las representaciones sociales, se vio influido en su pensamiento por dos autores importantes que dieron lugar al planteamiento de la representación social; ellos son, por una parte, Émile Durkheim con su concepto de “representación colectiva”, y Lévy-Bruhl (Moscovici y Márkova, 2003), quien con sus estudios en sociedades primitivas planteaba un principio esencial e ineludible:

“[...]las creencias y las prácticas propias de las sociedades primitivas no pueden ser analizadas a partir de las leyes generales que rigen las nuestras. Es la condición necesaria para que la vida mental de los primitivos no sea considerada como una forma elemental y sub-desarrollada de nuestro propio funcionamiento cognitivo” (Guimelli, 1999:33).

Moscovici fue discípulo de Alexandre Koyré, un importante historiador de la ciencia, y de Daniel Lagache, psicoanalista sobresaliente, que obtuvo su doctorado en La Sorbona y fue fundador del prestigioso Laboratorio de Psicología Social en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, y del Laboratorio Europeo de Psicología Social adscrito a La Maison des Sciences de l'Homme. También ha sido profesor visitante en varias universidades de Europa y los Estados Unidos, y las universidades de Roma, Bolonia, Génova, Bruselas, Sussex, Glasgow, Sevilla y la Universidad Autónoma Metropolitana de México, le han otorgado el Doctorado Honoris Causa. Estos reconocimientos se le ha otorgado a toda su obra y no sólo por la teoría de las representaciones sociales, pues este pensador ha hecho contribuciones amplias dentro del campo de la psicología social para la comprensión de los fenómenos como el conflicto social, la influencia social de los grupos minoritarios, el consenso, y otros campos de la cognición social.

La objetivación

La *objetivación* se refiere a la tendencia del pensamiento a concretizar y naturalizar la realidad.

“A convertir algo abstracto en un objeto, plasmar en una figura tangible, algo intangible, materializar una idea. El arreglo y las formas de conocimiento relativas al objeto hacen intervenir una operación imaginante y estructurante que se traduce por un lenguaje común, un campo de significaciones, un universo de códigos, de sentidos sobre los cuales se apoya y organiza la representación” (Lozada, 2000b:125).

Es decir, en palabras de Moscovici (1961:75),

“[...] la objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. El resultado, en primer lugar, tiene una instancia cognoscitiva: la provisión de índices y significantes que una persona recibe, emite y trama en el ciclo de las infracomunicaciones, puede ser superabundante. Para reducir la separación de la masa de palabras que circulan y los objetos que las acompañan, como

no se podría hablar de ‘nada’, los ‘signos lingüísticos’ se enganchaban a estructuras materiales (se trata de acoplar la palabra a la cosa).”

Así, “[...]objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas[...].” mediante dos operaciones esenciales: la naturalización y la clasificación. La primera convierte en real al símbolo; mientras que la segunda le da a la realidad un aspecto simbólico.

Para Guimelli (1999) en el proceso de objetivación intervienen de forma masiva dos fenómenos que son muy conocidos por los psicólogos sociales:

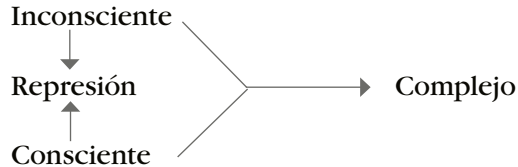
“1. la selección perceptiva: que constituye un aspecto particular de las actividades cognitivas por medio de la cual son retenidas algunas informaciones de un conjunto que es más extenso, mientras que otras son, al mismo tiempo, abandonadas o descuidadas [...]” (pp. 65).

Es decir, hay un filtro de la información disponible que atiende a criterios normativos; la información que se retiene es aquella que está en consonancia con los valores del grupo. El otro fenómeno es el de la “descontextualización”. Éste consiste en la separación que se hace de los elementos seleccionados de la información, de la configuración inicial sin tomar en cuenta el contexto en el cual se encontraban. Y así pueden colocarse en una significación global que esté más cercana de las expectativas del grupo.

En resumen, la objetivación se descompone en tres fases, a saber: 1) la construcción selectiva, que se refiere a la selección y descontextualización de elementos, de toda la información que circula y es accesible a las personas y que se hace con base en criterios culturales y normativos; 2) la esquematización estructurante, que lleva a formar, una vez seleccionada la información, un núcleo figurativo en una estructura conceptual; y 3) la naturalización, que es la concretización del esquema figurativo, del que devienen entidades objetivas que se observan en uno mismo y en los otros, por los que éstos adquieren estatus de evidencia. (Lozada, 2000b).

En el estudio realizado por Moscovici sobre el psicoanálisis, se muestra cómo el objeto científico (psicoanálisis) es transformado para ser integrado en el sentido común. El núcleo figurativo concentra

particularmente en algunas cuantas nociones una visión simplificada del funcionamiento psíquico fundado en la oposición entre el inconsciente (lo oculto/interior) y el consciente (lo aparente/ exterior). Esta oposición conflictiva explica la existencia de un mecanismo particularmente nefasto, la «represión» que está en el origen de los «complejos». Lo que Moscovici resume en el esquema siguiente:



“Por otra parte, Moscovici afirma que este esquema es *impositivo* (...)” (pp. 65-66). Además, no se deja ningún lugar para el concepto de *libido*, a pesar de que esta noción ocupa un lugar esencial en la teoría freudiana. Esto se debe, según él, a que el esquema figurativo está determinado fundamentalmente por los valores que dominan en nuestra sociedad, los cuales se oponen a reconocer a las pulsiones sexuales como las fuerzas esenciales de la personalidad.

El anclaje

Por su parte, el *anclaje* es el desdoblamiento del proceso de objetivación,

“[...]se refiere al enraizamiento social y cognitivo del objeto y contribuye a darle un valor funcional a la representación como filtro de lectura de la realidad y guía de acción en el seno de las relaciones sociales. Este proceso se refiere a la significación y utilidad que le es atribuida dentro de un sistema de pensamiento preexistente.” (Lozada, 2000b:126).

Mediante este proceso se “vuelve familiar lo extraño”. Se incorporan nuevos elementos de conocimiento en conceptos y relaciones entre conceptos que ya resultan significantes para el grupo. La categorización social se encuentra en la base de este proceso, pues con éste se

Las prácticas sociales de lectura...

permite reducir la complejidad del mundo que nos rodea a conjuntos simples de informaciones sobre los objetos de las realidades que componen ese mundo. Una o dos categorías son suficientes en muchas ocasiones para describir los objetos de la realidad. Por ejemplo, nos dice Guimelli (1999:67) “[...]el hecho de tener alas y estar cubierto de plumas es suficiente para categorizar todos los pájaros, del gorrión al avestruz”.

En síntesis, a través del anclaje el grupo puede insertar el objeto de la representación en categorías ya existentes, de tal modo que se le da un sentido a la vez que se vuelve familiar.

Con estos dos procesos, de *objetivación* y *anclaje*, Moscovici explica la manera como se elaboran las representaciones sociales.

“En lo real, la estructura de cada representación nos aparece desdoblada, tiene dos caras tan poco dissociables como lo son el anverso y el reverso de una hoja de papel: la faz figurativa y la faz simbólica. Escribimos:

Figura	Representación	_____
Significado		

entendiendo por representación la que permite atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura.” Moscovici (1961:43).

Es decir, la *objetivación* se corresponde con la faz figurativa mientras que el *anclaje* con la faz simbólica. Y los elementos de significación e interpretación presentes en el contenido de las representaciones sociales, se expresan a través de las dimensiones actitudinal, cognitiva y figurativa.

La comunicación

Otro elemento infalible dentro de la teoría de las representaciones sociales es la comunicación. Con ella es posible el establecimiento de un universo consensual creado por las representaciones. La comunicación es importante en el nivel de emergencia de las representaciones,

pues mediante ella se comparten los significados de entre una gran dispersión y diferencia de la información que circula concerniente al objeto, las diferencias de accesibilidad que tienen los grupos, y la focalización de esta información de acuerdo con los intereses e implicación que tienen los sujetos. La comunicación es importante, también, a nivel de la opinión, actitudes, estereotipos, en las dimensiones de la representación, ya que la intervención de los sistemas de comunicación mediática en la expresión de la conducta, el establecimiento de comportamientos y relaciones sociales, provee las condiciones para que la representación se extienda en la sociedad. Mediante la difusión, que contribuye a la formación de opiniones, la propagación, a la de actitudes, y la propaganda, con la que se crean los estereotipos, se generan las audiencias donde se establecen los consensos.

Las representaciones sociales no son ni estáticas, ni rígidas, aun y cuando éstas llegan a cristalizarse. Hay una gran dinámica de las representaciones. Cuando se habla de dinámica de las representaciones se está hablando de las transformaciones que sufren aquellos dentro de las sociedades. Las sociedades contemporáneas se caracterizan, establecía Moscovici (1961), por la intensidad y fluidez de los cambios y las comunicaciones, el desarrollo de la ciencia, la pluralidad y la movilidad social. Y sobre estos procesos se observan las transformaciones en las formas de ver e interpretar el mundo. Aunque estudios experimentales han mostrado que en aquellas representaciones sociales cristalizadas, las transformaciones a las que tienen lugar como efecto de las exigencias de los cambios en las sociedades que son su soporte ocurren en los niveles periféricos de la estructura de la representación; es decir, en sus contenidos periféricos (sistema periférico), se mantiene resistente e inalterable lo que se ha denominado el *núcleo central* de la representación (Abric, 1994a y b; Flament, 1994; Guimelli, 1994; Moliner, 1994; Bonardi y Roussiau, 1999; Flament *et Rouquette*; 2003).

En síntesis, las representaciones sociales, en la tradición inaugurada por Moscovici (ya que el concepto también se trabaja por otras orientaciones):

“[...] conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción,

Las prácticas sociales de lectura...

construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida.” (Jodelet, 2000:10).

Métodos de estudio de las representaciones sociales

Ahora bien, con relación al método que se emplea para estudiar las representaciones sociales diremos, en primer lugar, que es una teoría con una aproximación multimetodológica; es decir, que hace uso de diversos métodos, cuantitativos y cualitativos. En el cuadro siguiente, elaborado a partir de un trabajo de Abric (1994), se resumen los métodos que se han usado y se pueden utilizar.



Como se puede observar, para identificar la existencia de una representación social, la dinámica de su génesis, su estructura y transformación, así como su relación con las prácticas sociales, se puede uno valer de distintos métodos de estudio sin que ello desnaturalice las premisas básicas de la teoría. De hecho parte de la riqueza y fortaleza de esta teoría es precisamente que no depende de un solo método de indagación. Por distintos caminos se puede llegar al mismo lugar, y este lugar es la representación social.

REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES

Desde que tuvo lugar el estudio original de Moscovici quedó establecida la idea de que las representaciones sociales son guías para la acción. Comprobar ello fue uno de los intereses originales de los investigadores en este campo. Así, se realizaron varios estudios a nivel experimental a inicios de los años ochenta, y se encontró que, efectivamente, las representaciones sociales, elaboradas o inducidas en situaciones experimentales de interacción, juegan un papel más importante que las variables mismas de la situación y los objetos con los que se interactúa. Abric sostenía con relación a ello, lo siguiente:

“Pero por más importantes que fuesen, los resultados experimentales podían ser criticados, si no discutidos, por el hecho de que sólo eran relativos a *comportamientos atomizados*, observados en laboratorio, no relacionados o no situados en un contexto social real, que todos saben se caracteriza por la influencia determinante de retos sociales que el laboratorio difícilmente integra, de relaciones de poder y obligaciones materiales y normativas. Dicho de otro modo: si se constata y admite que las representaciones determinan los comportamientos, ¿qué papel juegan en la elaboración de prácticas sociales efectivas, es decir en los sistemas complejos de acción socialmente investidos y sometidos a desafíos social e históricamente determinados? Esta es una cuestión fundamental que hoy todavía se plantea a todos los investigadores que utilizan la noción de representación social, aspecto fundamental porque atañe a las relaciones que sostienen entre sí los diferentes sistemas: ideológico, cognitivo, social y socioeconómico, material y tecnológico. El estudio de las relaciones entre representaciones y prácticas desemboca en el doble problema

Las prácticas sociales de lectura...

de la articulación y la interacción entre los diferentes campos constitutivos de la realidad social.” (1994: 7-8).

Se han derivado a partir de este problema muchas investigaciones empíricas en situaciones naturales de la vida cotidiana para tratar de dilucidar los mecanismos que operan en esta relación, es decir, si las representaciones sociales se consideran conjuntos sociocognitivos organizados ¿cómo operan en la aparición de los comportamientos que mantienen las prácticas sociales? Hay, sin embargo, varios niveles en los que se da esta relación. Desde las prácticas cotidianas de los pequeños grupos dentro de alguna institución u organización (Martín et Royer-Rastoll, 1990), hasta las prácticas que definen los sustratos de una cultura en una sociedad (Jodelet, 2000).

Así, por ejemplo, Guimelli (1994) estudia las transformaciones que sufren las prácticas profesionales de las enfermeras dentro de los hospitales, con motivo de los procesos de modernización tecnológica y de los procesos de trabajo y organización, y cómo éstas son asumidas o no de tal modo que facilitan o se resisten a los cambios, y se ha encontrado que la representación social de esta práctica contiene elementos nucleares muy arraigados sobre la función de la enfermera que se vuelven verdaderos obstáculos para el cambio. En este mismo sentido está el estudio de Morin (1994) en jóvenes sobre la prevención del SIDA, que parte de un cuestionamiento sobre el éxito de las campañas de prevención de esta pandemia, las cuales sobreenfatizan los elementos informativos que implican la prevención, pero no trabajan sobre otros elementos representacionales referidos a las ideas e imágenes que se tienen sobre la propia práctica preventiva y de otros campos como el moral y el de la sexualidad. Otro estudio realizado por Mardellat (1994) con relación a las prácticas comerciales y representaciones en el artesanado en Francia, consideró que dicho sector estaba en riesgo de desaparecer al transformarse dichas prácticas por efectos de las nuevas formas de intercambio comercial y técnicas de venta. Estaban presentes representaciones de sí-mismo, del entorno competitivo, de los clientes y de su sistema de valores, todas las cuales definían sus prácticas comerciales. Entender la naturaleza de las reticencias que mostraban los artesanos (panaderos, carpinteros, peluqueros) para

adoptar comportamientos comerciales mejor adaptados a la realidad de su mercado, fue uno de los objetivos de la investigación, para poder posteriormente diseñar y operar capacitaciones que les llevaran a adoptar nuevos comportamientos. En efecto, el dinamismo comercial,

“[...]reflejo de los comportamientos, parece fuertemente correlacionado con el universo cognitivo de los artesanos, en particular con sus concepciones respecto a su propio papel, sus representaciones de sí mismos, de los clientes y de la competencia así como algunos aspectos de su sistema de valores” (pp. 159).

Por su parte, Chantoin (1990) examinó las prácticas de los toxicómanos dentro de un hospital de rehabilitación. Encontró que era muy importante conocer las representaciones que sobre estas personas se hacían las trabajadoras sociales y el personal que los atiende, al considerarlos como los clientes del hospital, para poder instrumentar programas efectivos de atención acordes con las prácticas de los toxicómanos y facilitar la cura.

En otro nivel de la relación entre representaciones sociales y prácticas, algunos estudios muestran el vínculo preponderante que tiene la representación al sostener y reproducir ciertas prácticas sociales. Prado de Souza (2000), por ejemplo, al estudiar la cultura escolar, encontró que los actores de la institución educativa (profesores, alumnos) poseen representaciones tanto de la escuela como de los otros actores dentro de la institución, que definen y dan sentido a las prácticas cotidianas dentro de la escuela, pero cuya repercusión tiene efectos de fondo en problemáticas como la exclusión que se hace de los niños de la escuela, el rezago y el rendimiento.

“Al discutir nuestra incursión en el estudio de las representaciones sociales en educación, hemos ido develando que las prácticas educativas esconden y revelan mecanismos educacionales de exclusión e inclusión de alumnos en los procesos de escolarización” (p. 148)

Las prácticas de la sociedad sobre el medioambiente, por otra parte, están ligadas de manera directa a lo que piensan del mismo. Arruda (2000) reporta una parte de la investigación realizada sobre lo

que el brasileño piensa sobre el medioambiente, el desarrollo y la sustentabilidad, y entrevista a líderes de seis sectores de la comunidad ambientalista brasileña (ambientalistas, técnicos de gobierno/gestores, científicos, empresarios, movimientos sociales y parlamentarios), y encuentra que cada uno de estos grupos poseía representaciones sociales diversificadas y en pugna con las representaciones hegemónicas, las cuales contienen visiones arcaicas sobre la relación entre el humano y la naturaleza, que en mucho provienen de la propia historia cultural del Brasil. La crisis ambiental, empero, ha hecho surgir grupos con pensamientos distintos a los dominantes, que advierten sobre todo los riesgos que acarrea el hecho de que el humano se haya impuesto a la naturaleza, la haya destruido y ponga en peligro la propia subsistencia humana. En el fondo de estos pensamientos se encontraron elementos ambiguos que oscilaban entre factores positivos y negativos considerados en contenidos sobre la herencia cultural, la “tropicalidad” y la solidaridad e interés o no por el espacio público.

Así, la relación entre representación social y prácticas abre un horizonte de investigación para muchas otras de las prácticas que realizan los grupos dentro de la sociedad, o la sociedad misma, y que exigen conocer las estructuras ideacionales, su dinámica y transformación sobre las circunstancias en que se desenvuelven las propias prácticas sociales. Sin lugar a dudas, esta teoría se nutre de variados elementos heurísticos que posibilitan la comprensión de comportamientos sociales y muchas veces no es visible su correspondencia con las variables del objeto de la práctica o con las circunstancias donde ocurre, como es el caso de la lectura.

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA LECTURA Y SUS PRÁCTICAS

Ahora bien, ¿qué significa para los distintos grupos que conforman la sociedad mexicana la lectura, el lector? ¿Qué valor le dan a esta práctica social? ¿Qué valor le dan a los libros y otros medios impresos? ¿Cuáles son las raíces culturales sobre las que construyeron esta práctica de la lectura? ¿Qué mantiene la práctica, o la no práctica, de la lectura? ¿Cuál es el sentido de esta actividad? ¿Prevalece una

actitud utilitaria de esta práctica? ¿Cómo se sitúa en la dimensión representacional la experiencia placentera, la epistemológica y la ideologizante, en la práctica de la lectura? Estas y muchas otras preguntas requieren responderse desde los distintos ángulos de visión que proporcionan las disciplinas humanistas, artísticas y sociales.

Aquí hemos presentado un acercamiento a las posibilidades que tiene la teoría de las representaciones sociales para estudiar e investigar la práctica de la lectura. Uno de los aspectos principales en que queremos insistir es la necesidad de acudir a los sujetos practicantes o no de la lectura, es decir, a los sujetos de la práctica o no práctica. Es a ellos a quienes debemos hacer hablar para indagar lo que social, cultural e históricamente ha conformado las representaciones sobre la lectura. Ellos son quienes nos dirán sus porqués, sus sentimientos, valoraciones, afecciones, intereses, etcétera, sobre la práctica de la lectura y todas las nociones que la rodean. Porque detrás de esta práctica están en juego muchísimos aspectos de las relaciones de los grupos con las instituciones educativas, culturales y del estado. También lo están las características pluriétnicas y pluriculturales de nuestra nación. Y no digamos el espectro multilingüístico que constituye a México. Más aún, está también la repercusión del hecho histórico, incomprendido todavía, del freno que significó la conquista a un proceso evolutivo de desarrollo cultural donde la palabra era uno de los vehículos de comunicación a la par de las imágenes y de la iconografía pictórica con la que se representaba la cosmogonía y cultura de las sociedades prehispánicas.

Como señalábamos en un principio, la práctica de la lectura es un fenómeno complejo, ligado, como fue pensado en el medievo, al sentido mismo de la vida humana. Hoy día no es una práctica aislada de la vida misma de las sociedades, pero también es necesario reconocer que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están impactando de manera directa y profunda la práctica de la lectura, en una dirección que desconocemos hasta hoy.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J-C (1994^a). “L’organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique”, en Ch. Guimelli (dir.): *Structures et transformations des représentations sociales*. Gêneve: Delachaux et Niestlé, pp. 73-84.
- Abric, J-C. (dir.) (1994b). *Pratiques sociales et représentations*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Arruda, A. (2000) “Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño”, en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (coords.)(2000), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología - UNAM, pp. 31-60.
- Bonardi, Ch. et Roussiau, N. (1999), *Les représentations sociales*. Paris: Dunod
- Chantoin, N. (1990) “Pratiques des toxicomanes”, en D. Martín et P. Royer-Rastoll (dir.) *Représentations sociales et pratiques quotidiennes*, Paris: L’Harmattan., pp. 113-124.
- Flament, C. (1994) “Structure, dynamique et transformation des représentations sociales”, en J-C Abric (dir.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 37-58.
- Flament, C. et Rouquette, M-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand Colin.
- Guimelli, Ch. (1994) “La fonction d’infirmière. Pratiques et représentations sociales”, en Jean-Claude Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 83-107. Hay traducción al español, *Prácticas sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán - Embajada de Francia, 2001.

- Guimelli, Ch. (1999) *La pensée sociale*. Paris: PUF, Que sais-je? n. 3453
- Jodelet, D. (2000) "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras", en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (coords.)(2000) *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México: Facultad de Psicología - UNAM, pp. 7-30.
- Lozada, M. (2000b). "Representaciones sociales: la construcción simbólica de la realidad", en *Apuntes filosóficos*, No. 17, 2000, pp. 117-131
- Mardellat, R. (1994) "Pratiques commerciales et représentations dans l'artisanat", en Jean-Claude Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 145-177. Hay traducción al español, *Prácticas sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán - Embajada de Francia, 2001.
- Martín, D. Et Royer-Rastoll, P. (1990) *Représentations sociales et pratiques quotidiennes*. Paris: L'Harmattan.
- Moliner, P. (1994). "Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales", en Ch. Guimelli (dir.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Gêneve: Delachaux et Niestlé, pp. 199-232.
- Morin, M. (1994) "Entre représentations et pratiques: le sida, la prévention et les jeunes", en Jean-Claude Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 109-144. Hay traducción al español, *Prácticas sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán - Embajada de Francia, 2001.
- Moscovici, S. (1961) *La Psychanalyse. Son image et son public*, Paris: Presses Universitaires de France, Traducción al español, *El psicoanálisis. Su imagen y su público* (1979), Buenos Aires: Editorial Huemul.

Las prácticas sociales de lectura...

Moscovici, S. y Márkova, I. (2003), “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”, en José Antonio Castorina (comp.): *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 111-152.

Prado de Souza, C. (2000), “Develando la cultura escolar”, en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México: Facultad de Psicología - UNAM, pp. 127-151.

La representación y las prácticas de la lectura

ELSA M. RAMÍREZ LEYVA

La lectura, una de las actividades más humanas y más complejas, se lleva a cabo en el marco de diferentes formas de representación que encontramos en ideas, creencias, discursos, espacios, acervos bibliográficos, actividades, prácticas, métodos didácticos, artes (cine, literatura, artes plásticas) y hasta gestos determinados por la cultura, representaciones que pueden entenderse como:

formas de comportamiento explícitas o implícitas adquiridas y transmitidas mediante símbolos, y [que] constituyen el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos: el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, específicamente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de cultura pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción y, por otra, como elementos condicionantes de la acción futura.¹

Es decir que la estructura de cada comunidad y de cada época, de acuerdo con factores históricos, ideológicos, políticos, económicos y

1 Cf. Presentación, *En torno al sujeto. Contribución al debate* / coord. Laura Páez Díaz de León. México: UNAM, ENEP Acatlán, 1999. p. 10.

sociales, da lugar a una noción de sujeto que es representada en la realidad social, en el discurso, en las instituciones y en las prácticas.

A propósito del concepto de representación, Denise Jodelet señala que, por una parte, la representación social se define por un contenido -informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etcétera- que, a su vez, se vincula con un objeto -un trabajo por realizar, un acontecimiento, un personaje social- y, por la otra, por un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etcétera) que se relaciona con otro. Toda representación social significa algo para alguien y, por tanto, en el fondo de la representación debemos buscar sus nexos con el mundo y con las cosas,² para darles sentido y significado.

En el universo de las representaciones y prácticas de la lectura, la bibliotecología, por ser una disciplina que participa en el enlace entre los públicos lectores y los objetos bibliográficos y documentales, desempeña un importante papel social. Esta responsabilidad obliga a reflexionar sobre el lugar que los bibliotecólogos ocupamos como mediadores y el modo en que transmitimos, formamos y deformamos las prácticas sociales de lectura, es decir nos obliga a cuestionar el modo en que representamos la lectura e influimos en la formación de representaciones sociales de la lectura.

LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

De acuerdo con Serge Moscovici, autor de la teoría de las representaciones sociales, éstas son un sistema de valores, ideas, conocimientos y prácticas formadas mediante el intercambio ordinario que se produce en la conversación o por conducto de los medios masivos de comunicación. Gracias a dicho sistema, los individuos se orientan y adaptan a su mundo material y social, adquieren códigos para comunicarse e interpretar los diversos aspectos de su mundo y, al mismo tiempo, entienden su historia individual y colectiva. Asimismo, tales representaciones sociales los inducen a actuar de una determinada

2 *Psicología social II, Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales* / comp. Serge Moscovici. Barcelona: Paidós, 1986. p. 475.

manera. El carácter social de las prácticas se debe a que provienen de un diálogo permanente, pues se construyen y transforman debido al flujo de las interacciones colectivas.

Moscovici identifica tres componentes de las representaciones sociales:

1. La información, considerada como combinación de opiniones y conocimientos concernientes al objeto.
2. El campo de representación, que es la estructura creada a partir de las relaciones entre opiniones y conocimiento.
3. Las actitudes, es decir la disposición afectiva, positiva o negativa, respecto al objeto.³

Por su parte, Abric señala que un objeto puede concebirse como una representación cuando es la prolongación de comportamientos, actitudes y normas de un sujeto o grupo dentro de un contexto social activo en donde un objeto existe para un individuo o un grupo. Dicho de otra manera, el objeto es y existe porque representa algo para alguien que lo dota de simbología y, por tanto, de sentido y significado.

Así, la representación se define como una visión funcional del mundo que le permite al individuo o al grupo atribuirle sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias, pues de esa manera encontrará un lugar para sí mismo en su comunidad y se adaptará a ésta. Dicho de otro modo, la representación, que funciona como un sistema de interpretación de la realidad, rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas, y constituye en una *guía para la acción*, puesto que orienta las acciones y las relaciones sociales. Por consiguiente, funciona como un sistema de precodificación de la realidad que determina y organiza un conjunto de anticipaciones y expectativas.

Abric le asigna a las representaciones estas cuatro funciones esenciales:

3 Cf. Dora Capozza [et al.]. *Beliefs about Internet. Methods of Elicitation and Measurement*. [en línea]
<http://www.psr.jku.at/PSR2003/12_1Capoz.pdf>

Las prácticas sociales de lectura...

1. De saber (permiten entender y explicar la realidad).
2. De identidad (gracias a ellas cada grupo reconoce y salvaguarda su especificidad).
3. De orientación (guían los comportamientos y las prácticas).
4. De justificación (justifican las decisiones y los comportamientos).

Las prácticas sociales se sustentan en dos tipos de condiciones: por una parte, las sociales, históricas y materiales, y, por otra, el modo en que los grupos o individuos se las apropian, es decir la manera en que las integran al sistema de valores, creencias y normas.⁴

Flament afirma que las prácticas sociales son la *interfaz* entre las circunstancias externas y los proscriptores internos de la representación social. Los comportamientos globales evolucionan para adaptarse a los cambios de circunstancias externas.⁵ R. Chartier, por su parte, considera que las representaciones y las prácticas sociales reúnen tres condiciones:

1. El trabajo de clasificación y de desglose que produce las configuraciones intelectuales múltiples debido a las cuales la realidad es construida contradictoriamente por los distintos grupos que componen una sociedad.
2. Las prácticas, que tienden a:
 - a) hacer reconocer una identidad social,
 - b) exhibir una manera propia de ser en el mundo,
 - c) significar 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.⁶

4 Cf. Jean-Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- CCC IFAL, 2001. pp. 7-32.

5. Claude Flament, “Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales, en Jean-Claude Abric. *Op. cit.*, pp. 33-52.

6 Roger Chartier. *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa, 2002. p. 56

Hoy en día, como en épocas anteriores, los objetos escritos son representaciones de la realidad a las que corresponden determinadas prácticas de lectura. En el siglo X, la estructura del texto se transformó cuando los espacios blancos empezaron tímidamente a conquistar terreno en su superficie. Surgió entonces la práctica de la lectura en silencio, intensiva, sobre una retórica apoyada en la memoria. Mucho más tarde, en la lectura del libro impreso influirán ya no sólo las conquistas técnicas, sino también una nueva forma de circulación del libro, que empezará a imponerse entre los intelectuales de la época. En la actualidad, el novedoso hipertexto hará surgir otra modalidad de lectura que remplazará a las anteriores.⁷

Cabe precisar que el acto de la lectura, en cualquier forma de representación escrita, se constituye a lo largo de tres momentos: el reconocimiento, la comprensión y la apropiación de los contenidos textuales; y que cada uno de estos tiempos cobra sentido y significado de acuerdo con los valores, necesidades y motivaciones que transforman las representaciones de la lectura y del libro, y dan así lugar a nuevas actitudes, prácticas y usos.

Roger Chartier propone una articulación entre representaciones y prácticas por medio de lo que él denomina tres polos: el texto, el libro—además de todos los objetos que llevan la comunicación de lo escrito— y las prácticas que, al apoderarse de los objetos escritos, producen usos y significaciones diferentes.⁸ Este punto de vista deja atrás las visiones parciales y, por tanto, a veces incomprensibles de los hechos que han dado lugar a la cultura escrita. En la actividad lectora, tanto en el acto como en su práctica, intervienen diferentes factores que le imprimen diferentes apariencias, pues —si se me permite la metáfora— aparece con diferentes “ropajes”, “hábitos”, según el lugar, la época, las circunstancias culturales y sociales; es decir, que su sentido y significado dependen de factores que llegan a hacer variar su valoración y, a partir de ésta, la formación de tipologías de públicos lectores y de prácticas sociales de lectura, como, por ejemplo, la lectura como

7 Cf. Roger Chartier. *Diálogo. Entrevista con Jean Lebrun*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 16

8 Roger Chartier. *Ibidem*, p. 19

símbolo de poder, erudición, progreso, libertad y placer, o sus opuestos: peligro, transgresión, control.

La instancia bibliotecaria creada por la sociedad articula esos polos que señala Chartier, para poner los bienes bibliográficos y documentales a disposición de los públicos lectores conforme a las regulaciones propias de cada época y colectividad. Precisamente debido a que enlaza esos dos universos, surge en la institución bibliotecaria una dialéctica estructural, porque mediante un control debe garantizar a la vez el acceso a los recursos bibliográficos e integrar la tradición y la innovación, así como también las diversas áreas del conocimiento entre sí, lo cual implica incorporar y descartar. De esta manera, el discurso bibliotecario no debería enajenarse ni crear oposiciones entre esas dos fuerzas a las que Chartier denomina restricciones y libertades. En el juego de los opuestos, la institución bibliotecaria, desde hace más de un siglo, tiende a representar una síntesis: la unificación, aunque dentro de un proceso dinámico en donde interactúan esas fuerzas, que así evolucionarán en favor del avance del conocimiento mediante el cultivo de la comprensión y la reflexión para el beneficio social, y que al mismo tiempo fortalecerán actitudes de responsabilidad colectiva.

En vista de lo anterior, la comunidad bibliotecaria, parcialmente encargada de la tarea de construir la representación de la lectura y las prácticas lectoras, así como de socializar éstas, tendrá que responsabilizarse de la obligación de reparar los efectos de sentido y significado propiciados por concepciones erráticas, basadas más en creencias que en conocimientos científicos, o bien por medidas adoptadas en situaciones que ya se han superado. Todo ello, con el fin de oponerse a la declinación y la precariedad del lazo social tendido entre la lectura y el libro de lectura. Por consiguiente, resulta imperativo revisar nuestras concepciones de la lectura y de su paso al acto, y para ello es necesario mantener, en nuestros discursos y acciones concretas, la interacción entre la teoría abstracta y la realidad, pues la instancia bibliotecaria se encuentra colocada en el lugar de la autoridad, del saber, lugar decisivo en la construcción de las identificaciones con que se forjan las personalidades lectoras. Por ello es oportuno recordar que la biblioteca sólo demuestra su plena efectividad no mediante la

impartición de cursos y la expedición de certificados, sino por vía de la promoción de la lectura en una sociedad o colectividad. ¿Cómo se manifiesta ello, cómo es posible percibir los resultados? En el estado de “salud” de las prácticas sociales de lectura, en sus síntomas, que es donde se proyecta el papel de esa institución, ahí es donde se advierten los resultados de nuestra participación en la sociedad.

De lo anterior desprendo algunas reflexiones sobre la participación de la bibliotecología como discurso, en la estructuración y la transmisión de las representaciones y las prácticas sociales de lectura, donde el lenguaje, como explica Lledó, tiene sentido y fundamento porque todo oyente puede ahí reelaborarlo, asumirlo, “practicarlo”, lo cual implica, más allá del tenso *aún* de toda palabra, una nueva especie de *aún*, una peculiar duración.⁹ Porque, como también apuntó Carlos Fuentes en uno de sus discursos: “La lengua es nuestra manera de modificar el mundo a fin de ser personas y nunca cosas, sujetos y no objetos del mundo”.¹⁰

En esta misma línea de pensamiento podemos puntualizar la importancia y el efecto de la representación plasmada en palabras que se mudan en acto, que se transforman en algo, a diferencia de lo que evoca el refrán popular según el cual a *las palabras se las lleva el viento*, pues algunas dejan huellas muy profundas y se incorporan, como señala Bourdieu, se hacen cuerpo, se encarnan, y también estructuran el inconsciente. Se instalan en nosotros. Al respecto, coincido plenamente con Michèle Petit cuando refiere que el peso de las palabras, o el peso de su ausencia, determina en gran medida la vida de los seres humanos.¹¹ Por eso conviene profundizar la reflexión sobre los modos de representar y transmitir las prácticas de la lectura, pues tienen un efecto, aunque ésta no se nos revele de inmediato, en la formación de los públicos lectores. Ésa es razón suficiente para analizar el discurso bibliotecológico sobre la lectura.

9 Emilio Lledó, *El surco del tiempo : meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*, 2ª ed. Barcelona: Gedisa, 1992, pp. 188-189.

10 Carlos Fuentes, *Reforma*, 20 de noviembre de 2004, Sección de cultura, p. 2.

11 Michèle Petit, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México: FCE, 1999. p. 53, (Espacios para la lectura. Jóvenes, Libros y Lecturas).

Debido a la complejidad de la lectura, para analizarla es preciso recurrir a diferentes disciplinas, entre ellas, sin duda, la bibliotecología, pues la experiencia práctica respecto de la problemática que le ha correspondido enfrentar históricamente ofrece elementos para estudiar de modo científico la mediación de la institución bibliotecaria, y proponer medidas para que la realice de mejor manera. Sin duda semejante tarea nos llevará a revisar el discurso bibliotecológico sobre la lectura, a formular una concepción nueva de ella y a representarla en el cuerpo de conocimientos de la disciplina, así como asentarla en la institución y en la práctica bibliotecaria. Hasta ahora, un concepto así había estado implícito como elemento estructural de nuestra disciplina, pero hoy ha empezado a manifestarse de modo explícito en los ámbitos de investigación y en la formación bibliotecológica. Y precisamente ahora, cuando el tema de la lectura está presente en el debate académico, educativo, cultural, político y hasta económico, se le ofrece a la comunidad bibliotecológica la oportunidad de innovar concepciones y discursos sobre la lectura. Ello significa someter a examen el paradigma sobre el que hemos sostenido la formación y transmisión de las prácticas sociales de la lectura con un predominio de la lectura escolarizada e informativa. En efecto, hemos orientado los espacios y acervos para el estudio, la investigación y la consulta, porque hasta hace poco tal era el sentido generalizado de la lectura. Sin embargo, cabe preguntar si hemos logrado representar, arraigar y difundir el espacio grato para la realización de la lectura estética, la que convoca a emocionarse, a soñar y a imaginar, esa lectura que demanda un tiempo sin tiempo, solitaria o compartida, pero emprendida por placer y que a veces también invita a la charla, para hacer de ella otra práctica posible. Por lo general, en nuestro ámbito, la lectura recreativa se considera una responsabilidad exclusiva de la biblioteca pública o escolar, pero cabría considerarla también en los espacios de otros tipos de bibliotecas, como es el caso de las académicas y especializadas.

El contenido de la representación de la lectura ha variado en conformidad con los modelos culturales y sociales determinados por factores económicos, políticos, religiosos, tecnológicos, etcétera, aunque prevalecen en él creencias sobre la lectura heredadas de los discursos y prácticas religiosas y pedagógicas que datan de la Edad Media,

las cuales idealizan las virtudes y satanizan los peligros asociados con el acto de leer, y todavía orientan algunos discursos políticos, pedagógicos, bibliotecológicos y culturales. No debe olvidarse que en algunas épocas de su larga trayectoria, e incluso hoy, la lectura ha sido prohibida y perseguida, o convertida en un derecho, aunque también en una obligación, si bien cada vez se la concibe más como una actividad placentera, gozosa.

Los progresos alcanzados en el estudio del fenómeno de la lectura basado en métodos cualitativos y procedimientos estadísticos están modificando los supuestos existentes sobre la relación entre los lectores y la lectura, el libro y la biblioteca, así como sobre los efectos de la lectura; además de haber hecho caer por tierra la equivocada suposición de que un alfabetizado o incluso un egresado del sistema escolarizado era, en consecuencia, un lector capacitado.

El interés por crear una práctica asidua de la lectura que sea capaz de impulsar un enriquecimiento del capital cultural y lingüístico ha inducido a revisar la calidad y variedad de los textos que se proponen para realizarla, que hasta hace unas cuantas décadas no se distinguían de los destinados a la enseñanza escolar, pues prevalecía la idea de que la educación aseguraba esa práctica y la convertía en un hábito y una afición basados en el gusto. Pero una de las paradojas que han quedado al descubierto es el *iletrismo*. Al respecto, en un sondeo que llevé a cabo recientemente entre alumnos de primero y último semestres de carreras de ciencias y humanidades, con el fin de conocer los efectos de su contacto con la *Internet*, encontré que actualmente esos estudiantes le dedican a la lectura por gusto un promedio de tres horas a la semana, en tanto que navegan en la red, por puro entretenimiento, unas dos horas diarias.¹² Por su parte, los profesores universitarios señalan que el alumnado, en general, además de tener escasas habilidades de lectura, muestran desagrado por ella, y que por esa causa se ven obligados a idear y adoptar estrategias que relegan la

12 Elsa M. Ramírez Leyva. "El efecto de Internet en las prácticas de lectura y en los modos de informarse de la comunidad académica: el caso UNAM", en *Profissional da Informacao: o espaço de trabalho*. Brasília: Thesaurus, 2004. p. 189 (Estudos Avançados em Ciencia da Informação; 3)

práctica de la lectura. Con frecuencia, este problema se extiende en niveles sociales que no tienen dificultades económicas, pues personas con recursos económicos tampoco leen.

Actualmente los bibliotecólogos se encuentran en una situación incómoda causada por la excesiva diversidad de ofertas de lectura y de información, además de una gran profusión de literatura de entretenimiento cuya superficialidad habitúa a un exiguo esfuerzo intelectual. Por si ello no fuera bastante, se tiende además a concebir prácticas de la lectura desligadas de la escritura. De todo eso resultan, pues, una lectura precaria y la amenaza de un creciente *iletrismo*: la formación de personas con altos niveles de escolaridad, incluidos los de enseñanza superior, que apenas leen lo estrictamente indispensable. Las evaluaciones nacionales e internacionales sobre las capacidades de lectura como efecto de la calidad educativa del nivel básico han puesto de relieve con mayor nitidez la gravedad del problema. En este contexto, los gobiernos están impulsando programas de lectura que intervienen en diferentes instancias, entre ellas el sector bibliotecario, el cual ha sido convocado para sumarse con propuestas que impliquen un nuevo discurso y, por consiguiente, formas inéditas de representar y practicar la lectura.

Lo anterior no es un tema reciente. Hace algunas décadas, allá por los años cincuenta, la UNESCO empezó a considerar el fomento de la lectura como una de las misiones de la biblioteca pública. El interés de despertar en los niños y jóvenes el gusto por la lectura, y de formar así adultos que aprecien y aprovechen los libros empezó a expresarse en los discursos y algunas acciones concretas. Por el mismo motivo, se creó un organismo regional en América Latina, el CERLALC. Pero algo extraño ha sucedido, pues si bien en un poco más de cincuenta años se consiguió reducir notoriamente la proporción de analfabetos, incrementar el número de personas que han recibido educación básica, multiplicar el número de bibliotecas, diversificar la producción editorial y facilitar el acceso gratuito al libro, a la población la lectura sigue pareciéndole una actividad poco grata. Se insiste en que la escasa lectura empobrece el capital lingüístico, y que esto, a su vez, constituye una barrera para aprovechar los libros. También se aprecia una tendencia general a dedicarle menos tiempo a la lectura por gusto,

pues la mayor parte de la gente lee por obligación. El discurso de los años cincuenta se limitó a referirse a un sector de la población: niños y jóvenes, y soslayó a agentes fundamentales: los padres y los profesores, a quienes la lectura escolarizada no necesariamente acercó a la práctica de la lectura por gusto, y ahora vemos las consecuencias de ese error. El gusto por la lectura no puede “transmitirse” de la misma manera que un conocimiento, un saber. Precisamente en las voces de los lectores encontramos ese saber sobre la lectura que los mediadores desconocemos o quizás olvidamos, tal vez porque ciertos supuestos se convierten en obstáculos que impiden conocer diferentes representaciones de la lectura, pues no se trata sólo de un asunto de destreza. Algunos estudiosos han demostrado que en esas representaciones aparecen temas como la transgresión y hasta traición a familias excluidas de esa posibilidad; para otros más representa sometimiento, rebeldía, miedo, terror a la falta, fisura, invasión; pero también hay quienes ven en la lectura liberación, descubrimiento, construcción de circunstancias diferentes a las propias, nuevas sociabilidades, individuación, compañía ante la soledad, complicidad entre el lector y el autor, pérdida de control, conocimiento de la diferencia, cura para el dolor. O, como dice un lector oaxaqueño: “Cada letra leída es como un grano de maíz comido”.¹³

En suma, debemos recordar que los mediadores estamos colocados en el lugar del saber. Pero, también, que necesitamos del saber de los lectores para construir un discurso teórico capaz de modificar las representaciones y las prácticas de la lectura. Debemos conocer el estado de la lectura, el proceso de conformación de las prácticas sociales, la existencia de diferentes comunidades de lectores y de no lectores, pues respecto de la lectura, el libro y la biblioteca, nos ofrecen elementos para lograr la interacción entre teoría y práctica.

Para concluir, diremos que el estudio de la lectura nos coloca ante un problema epistemológico, puesto que debemos inaugurar una nueva relación metodológica entre el sujeto que conoce y el sujeto por conocer; asimismo, hemos de considerar que la representación

13 Michel Peroni, *Historias de lectura. Trayectoria de vida y de lectura* / trad. Diana Luz Sánchez, México: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 23.

que cada quien tiene de la lectura se enmarca en la relación transfe-rencial entre sujetos, de modo que un trabajo “arqueológico” fundado en los discursos del lector y del bibliotecario nos permitirá despejar el intrincado tejido que conforma el contenido de las representacio-nes para esclarecer los conceptos a la luz de nuevas ideas sobre la lec-tura, derivadas del saber obtenido mediante los estudios cualitativos. Todo esto con el fin de reformular el lazo social que debe establecer la institución bibliotecaria entre el universo de los objetos escritos y los públicos lectores; es decir, de transformar concepciones de la lectura que responden a otras épocas y a un capital cultural totalmente distin-to del contemporáneo.

Así, podemos sintetizar que las formas de representación escrita han dado lugar a normas y generalizaciones sobre los modos de leer de los individuos y los grupos sociales, de acuerdo con el contexto social, histórico y tecnológico de la época en que surgieron y se de-sarrollaron. Así, encontramos que, a lo largo de la historia, se han su-cedido diferentes prácticas: la lectura en voz alta, en silencio, inten-siva, extensiva, placentera, obligatoria, técnica, mecánica, utilitaria, pública, privada, como privilegio y como derecho, para emancipar o para esclavizar. Por tanto, cabe preguntar qué cambios y qué nuevas prácticas de lectura surgirán en el contexto de nuestros días, conver-tido poco a poco en una sociedad de la información mediada por la tecnología y la comunicación, así como por profusos mensajes escri-tos y audiovisuales, dentro de una estructura de poder donde interac-túan libertades y sometimientos, implícitos y explícitos, que crean una tensión entre la circulación de los textos y el contexto del lector. En ese marco, la institución bibliotecaria es una mediadora cuya tarea nunca resulta fácil, pues su equilibrio puede verse comprometido por la tirantez que la propia sociedad ocasiona entre la libertad y las res-tricciones impuestas a la circulación de información y a las prácticas de lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- Chartier, Roger, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona: Gedisa, 2002. 276 p.
- Fuentes, Carlos, *Reforma*, 20 de noviembre de 2004, Sección de cultura, p. 2.
- Lledó Iñigo, Emilio, *El surco del tiempo: meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*, 2ª ed. Barcelona: Gedisa, 1992. 231 p.
- Peroni, Michel, *Historias de lectura. Trayectoria de vida y de lectura* / trad. Diana Luz Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. 171 p.
- Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE, 1999. 199 p. (Espacios para la lectura. Jóvenes, Libros y Lecturas).
- Abric, Jean-Claude (coord.). *Prácticas sociales y representaciones*. trad. José Dacosta Chevrel. México: Coyoacán, 2001. 226 p. (Filosofía y cultura contemporánea).
- Moscovi, Serge (comp.). *Psicología social. II Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 1986. 645 p.
- Ramírez Leyva, Elsa M., “El efecto de Internet en las prácticas de lectura y en los modos de informarse de la comunidad académica: el caso UNAM”, en *Profissional da Informacao: o espaço de trabalho*. Brasília:Thesaurus, 2004. p. 179-223 (Estudos Avançados em Ciencia da Informação; 3).

Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

MARGARITA CASTELLANOS RIBOT

En primer lugar quiero agradecer a la Dra. Elsa Ramírez Leyva el haberme invitado a tomar parte en este Segundo Seminario acerca de *Las Prácticas Sociales de la Lectura* organizado por el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM que cuenta con la presencia de destacados especialistas, tanto nacionales como extranjeros, al provenir de una disciplina ajena, la sociología, ya que considero que, hoy más que nunca, hay que impulsar el estudio de la práctica de la lectura a partir de distintos enfoques que permitan arrojar luz sobre un fenómeno complejo que debe ser analizado y reflexionado desde perspectivas que se complementen y enriquezcan mutuamente.

En segundo lugar, me siento muy complacida por ver el interés de los asistentes en aprender de las experiencias de otros participantes, lo que se ha manifestado en las preguntas y comentarios que han surgido a lo largo de las sesiones transcurridas. Finalmente, confío en que la orientación teórica y los hallazgos de la investigación de campo que pondré a su consideración les resulten de utilidad para lograr una mejor comprensión de la inquietud que nos ha reunido: la lectura, su pasado, presente y futuro, y que los puentes que aquí construyamos sirvan para acercarnos a una realidad más halagüeña y reconfortante que la que estamos viviendo actualmente.

PRESENTACIÓN

Se dice que nuestros jóvenes no leen, que han perdido el hábito de la lectura, que se trata de una práctica que está cayendo en desuso. Estamos frente a una de las paradojas de la democratización. Por un lado, la mayoría de la población aprende a leer, y por el otro el libro está al alcance de una gran parte de la población, especialmente de la escolarizada, ya que hasta cierto punto el libro se ha ofrecido a precios moderados, además de que cada vez más nuestro país cuenta con un mayor número de bibliotecas.¹

En cuanto a la infraestructura cultural que existe en torno a la práctica de la lectura, un estudio reciente realizado por CONACULTA afirma que en México las bibliotecas, 6,610 en todo el país, son uno de nuestros más numerosos recursos culturales e incluso los que están distribuidos de manera más homogénea entre la población, además de destacar las salas de lectura cuya cifra es de 3,797.² En lo que respecta al número de librerías, la misma obra señala que son 1,646, aunque la Cámara Nacional de la Industria Editorial (CANIEM) afirmaba, en agosto del 2003, que en el país existen sólo 400 librerías, mientras que en comparación España reporta 3,500 librerías para una población de menos de la mitad de la nuestra. Por otra parte desde hace una veintena de años el movimiento de avance en relación con la lectura parece haberse estancado. Después de haber tenido un crecimiento o evolución positiva, el hábito de la lectura ha manifestado una recesión

1 Entre 1989 y 1999 casi se duplicó el número de establecimientos pertenecientes a la Red de Bibliotecas Públicas que pasó de 3147 a 5777, de un total de 10746 bibliotecas en el país, aunque en promedio la cantidad de volúmenes por cada 100,00 habitantes es de 36, mientras que Canadá, por ejemplo, cuenta con 290 ejemplares (Jorge Ruiz Dueñas, *El sector de la cultura. Un examen comparado*, México, Océano, 2000). Según las cifras que proporciona el Anuario Estadístico del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en 1980 contábamos en todo el país con 2,389 bibliotecas frente a 11,000 en 1995, mientras que el número de volúmenes se cuadruplicó y los usuarios se quintuplicaron.

2 CONACULTA, *Atlas de infraestructura cultural de México*, 2004.

que representa un nuevo rostro del analfabetismo funcional llamado iletrismo en países como Francia.³

Bajo esta perspectiva habría que preguntarnos si el iletrado es el arquetipo del marginado social, o si tampoco los jóvenes estudiantes de los estratos medios y altos leen o leen poco, ya que de acuerdo con la UNESCO nuestro país ocupa uno de los últimos lugares en índices de lectura, y según la OCDE, en su reporte “Panorama de la Educación 2003” resultado del estudio conocido como PISA por sus siglas en inglés Program for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) los jóvenes mexicanos se distinguen con un deshonoroso penúltimo lugar en comprensión de textos científicos, y sólo el 6% de los alumnos de 15 años alcanzaron el máximo nivel de lectura (comprensión, análisis y síntesis de lo que se lee), mientras que casi el 44% de los jóvenes que ya cursaron al menos diez grados de enseñanza tiene graves problemas para entender lo que lee (capacidad baja o muy baja). Además habría que señalar que de 2000 a 2003 se produjo un retroceso en cuanto a la competencia lectora de los estudiantes mexicanos, al bajar de 422 a 400 puntos en el promedio de aciertos.

En el folleto “*Hacia un país de lectores*” que forma parte del Programa Nacional de Cultura 2001 encabezada por CONACULTA, se acota que en los últimos veinte años se ha ido cobrando conciencia de que los niveles de lectura en México son muy inferiores a los que demanda el nivel de desarrollo del país y a los que supondría la tasa de alfabetización. Se señala también la dificultad de las escuelas para formar lectores, la escasa producción editorial, el número insuficiente de bibliotecas y librerías, las malas condiciones en que se encuentran muchas de ellas, y bajo número de usuarios y clientes, así como la reducida

3 De acuerdo a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, los mexicanos leemos en promedio 2.8 libros a lo largo de nuestra vida. Mientras que un estudio realizado por la UNESCO muestra que el promedio de lectura entre los universitarios mexicanos es de un libro al año. Por otro lado, la CANIEM sostiene que las empresas editoriales mexicanas se encuentran muy debilitadas con un descenso en su producción del 7.2% de 1991 al 2001, lapso en el que su número cayó de 420 a 237.

circulación de los medios impresos, además de admitirse que la lectura debería atañer no sólo a un pequeño grupo de ilustrados sino a toda la población.

En relación con las políticas públicas de fomento a la lectura, ya desde el anterior sexenio, el presidente Zedillo anunció, en agosto de 1999, la creación del “Programa Año de la Lectura 1999/2000. Leer para ser mejores”, cuyo objetivo, en palabras del propio Jefe del Ejecutivo, consistía en “fomentar la lectura en las escuelas, en los hogares, en las tertulias, en las plazas públicas”, pero que al haberse lanzado tan tardíamente en el sexenio tuvo logros escasos y parciales. Entre éstos destacan la capacitación de 937 promotores voluntarios para la atención de igual número de salas de lectura, la ampliación de la red de librerías Educal que llegó a 53, el diseño de folletos con consejos a los maestros para fomentar “el placer de la lectura más allá de la obligación del trabajo escolar”, la organización de lecturas de poesía para “contagiar a los docentes el gusto por este género literario”, la distribución del libro “Anímate a leer” entre maestros y la conformación del Fondo Nacional de Coediciones para cofinanciar con cincuenta por ciento el costo de la publicación de un libro.

A principios del sexenio actual la SEP anunció la creación de la Dirección de Promoción de la Lectura, dentro de la Dirección de Materiales y Métodos Educativos, entre cuyas obligaciones estaban la de articular todos los programas de fomento y promoción de la lectura relacionados directamente con los contenidos de los planes y programas de estudio, fortalecer las capacidades de comprensión lectora de los niños y el desarrollo del hábito de leer, además de continuar con la colección *Libros del Rincón* y de ampliar las publicaciones educativas y las estrategias de promoción de la lectura en el nivel medio básico.

Por su parte, en mayo del 2002, el presidente Vicente Fox y las autoridades culturales anunciaron el programa nacional de fomento de la lectura y el libro “Hacia una país de lectores” entre cuyos propósitos encontramos los siguientes: dotar a cada municipio de una biblioteca, además de modernizar las ya existentes; crear doce mil salas de lectura, y llevar a cabo un instrumento de evaluación sistemática —la Encuesta Nacional de Lectura— con el fin de cuidar la eficacia de las medidas adoptadas y su impacto en el público lector.

Un poco más tarde, en junio del 2002, el titular de la SEP presentó el “Programa Nacional de Lectura” que consiste en dotar a todos los salones de clase del país con una biblioteca básica de veinticinco volúmenes, lo que significará la creación de 784,000 bibliotecas de aula. Cabe señalar que la selección de los libros que integran las bibliotecas de aula suscitó una gran polémica entre diversos escritores e intelectuales. En cuanto a su difusión, tanto el programa “Hacia un país de lectores” del gobierno federal como el “Programa Nacional de Lectura” de la SEP, pretenden llevar a cabo campañas en radio y televisión cuyos primeros promocionales en el 2004 fueron elaborados por el canal 22, con base en un espectro que pretendía abarcar desde niños indígenas hasta jóvenes ciudadanos.

No obstante, habría que enfatizar que aprender a leer y escribir no significa adquirir al mismo tiempo el hábito de la lectura; el cual tiene que fomentarse a través de otras prácticas. Las políticas de promoción de la lectura deberán enfocarse a lograr un verdadero acercamiento entre los niños y los jóvenes, con los libros, y promover la creación de situaciones donde efectivamente se relacionen los lectores con los textos y se propicie un contacto real de éstos con la lectura.⁴ Algunas de estas acciones pueden ser retomadas por el Estado; otras son responsabilidad de los maestros y/o de los padres.

Tal vez deberíamos preguntarnos más bien si no estamos frente a una sociedad donde el papel que jugaba la lectura lo están retomando otras formas de comunicación, y si esta práctica no está ligada tanto al nivel socioeconómico de los jóvenes, sino a la existencia de nuevos medios para conocer otros mundos. ¿O, como algunos afirman, deberemos aceptar que la muerte del lector y la desaparición de la lectura son consecuencia inevitable de la civilización de la pantalla, del triunfo de las imágenes y de la comunicación electrónica? Sin embargo, también es posible que esta *revolución electrónica* llegue a profundizar y

⁴ Además del Programa Nacional de Lectura que se echó a andar en marzo del 2002 y cuya meta es crear 700,000 bibliotecas de aula, en mayo del mismo año el presidente Fox y las autoridades del sector cultura del país anunciaron el programa *Hacia un país de lectores* que implica un monto de inversión equivalente al presupuesto total del CONACULTA el pasado año.

no a reducir las desigualdades. El riesgo es que se produzca un nuevo “analfabetismo” definido no por la incapacidad para leer y escribir, sino por la imposibilidad de acceder a formas de transmisión de lo escrito que resultan demasiado costosas. Estaríamos entonces frente a un cambio que conllevaría una transformación en las prácticas de lectura, especialmente entre las nuevas generaciones.

Por otra parte, conviene enfatizar que no leer no significa exclusivamente no leer libros, ya que éstos no representan la única o la verdadera posibilidad de leer. Raúl Trejo Delarbre, especialista en medios, afirma que en el área metropolitana de la Ciudad de México, que cuenta con una población de cerca de veinte millones de habitantes, se venden diariamente menos de medio millón de ejemplares de periódicos, lo que representa un índice muy bajo de lectura. También señala que no más del 4% de los mexicanos, fundamentalmente jóvenes, emplea de manera regular Internet.⁵

Recordemos, además, que la lectura no es siempre sinónimo de emancipación y de aprendizaje o crecimiento, en tanto que existen muchas lecturas que son meros productos de consumo, obras de cuestionable calidad que en lugar de enriquecer el espíritu pueden servir para denigrar e incluso dañar al ser humano. En la décima entrega de la “Encuesta sobre Consumo Cultural y Medios realizada por el grupo Reforma en el Distrito Federal, Guadalajara y Monterrey”, resulta inquietante el hecho de que las revistas más populares entre los encuestados sean *TVNovelas* y *TVNotas* cuyos artículos se ocupan fundamentalmente de la vida privada de las “estrellas” de la televisión. Por su parte, dos estudios coinciden en que las revistas semanales que más circulan en nuestro país son *El libro semanal* y *El libro vaquero*, con un tiraje de 41.6 millones de ejemplares anuales cada una, mientras que *El libro policiaco* tiene un tiraje de 28.6 millones y *TVNovelas* y *TVNotas* 21.8 millones, seguidos en cuanto a nivel de aceptación por *El libro sentimental*, *La novela policiaca*, *Teleguía* y *Frontera violenta*. En cuanto a las revistas quincenales, *Eres* es la más vendida y *Selecciones* la más solicitada de las revistas mensuales.

5 Ricardo Pacheco Colín, “Se lee poco por la crisis”, en *Crónica*, 25 de mayo del 2002, p. 26.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema por investigar son las prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Las dimensiones que se abarcaron fueron las siguientes: a) Variedad de las prácticas concretas de lectura entre los alumnos de primer ingreso de la UAM-X; b) Condiciones de recepción de los textos tanto impresos como electrónicos; c) Relaciones que los estudiantes de primer ingreso de la UAM-X guardan con los impresos y los textos electrónicos; d) Heterogeneidad de los itinerarios de los jóvenes como lectores; e) Pluralidad de imágenes y opiniones sobre el libro y la lectura entre los alumnos (representaciones sociales); f) Utilización que los estudiantes hacen de sus propias lecturas; g) Articulación de las distintas disposiciones que están en el origen de las prácticas de lectura entre los estudiantes, a nivel individual; g) Instancias de socialización que nutren estas disposiciones.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Se asume que el desarrollo de la lectura es muy desigual en nuestro país, aunque no se sabe bien a bien cómo es que éste se ha conformado. Las preguntas que buscaremos responder a lo largo de nuestra investigación serán: ¿Cuáles son las prácticas de lectura de los jóvenes estudiantes de primer ingreso de la UAM-X? ¿Cuándo y cómo las llevan a cabo? ¿Para qué les sirven? ¿Cuáles son sus representaciones sociales sobre el libro y la lectura? ¿Cuáles son las disposiciones detrás de las prácticas y de las representaciones?

OBJETIVOS.

Objetivo General: Averiguar qué es lo que leen los alumnos de primer ingreso de la UAM-X, en qué condiciones lo hacen, cómo lo utilizan, cuál es su representación de la lectura y a qué disposiciones responde este hábito.

Objetivos Específicos:

- 1) Investigar las prácticas de lectura de los alumnos de primer ingreso de la UAM-X en lo que se refiere a:
 - a) Libros: indagar qué libros leen; cómo y dónde lo hacen; cuándo, y las razones para leerlos, así como su conocimiento y preferencias sobre libros y autores.
 - b) Periódicos: conocer si los leen, qué periódicos son y qué secciones prefieren.
 - c) Revistas: saber qué revistas leen, cómo y por qué.
 - d) *Cómics* o historietas: su popularidad entre los alumnos.
 - e) La red Internet: la relación de los estudiantes frente a las nuevas tecnologías. El uso que se hace de la red y el posible desplazamiento de los libros, periódicos y revistas que esto haya propiciado.
- 2) Encontrar el lugar que ocupa la lectura frente a otras prácticas de diversión.
- 3) Plantear la relación entre prácticas de lectura y ambiente familiar.
- 4) Establecer la relación entre las prácticas de lectura y el ambiente escolar en sus distintos niveles.
- 5) Conocer el impacto de la lectura. ¿Qué se hace con lo que se lee?
- 6) Averiguar la relación entre prácticas de lectura, motivación de ésta en la escuela y asistencia a bibliotecas.
- 7) Inquirir sobre la manera en que los jóvenes perciben la lectura y el valor que le conceden al libro.
- 8) Contrastar las prácticas de lectura de los alumnos en relación con:
 - a) el género
 - b) el rendimiento escolar anterior
 - c) el turno (matutino, vespertino)
 - d) la escuela de procedencia
 - e) el nivel socioeconómico
 - f) el capital cultural de los padres
- 9) Indagar acerca de la eficacia de las prácticas de lectura efectuadas en la escuela.
- 10) Construir el núcleo o componente central que se desprende

de la representación social que tienen sobre la lectura los distintos grupos.

- 11) Relacionar las representaciones sobre el libro y la lectura con el contexto social de los jóvenes estudiantes.
- 12) Explorar los posibles efectos que tienen las grandes matrices socializadoras como la familia, la escuela, el universo del trabajo; las diversas instituciones culturales, deportivas, religiosas y políticas, y los movimientos juveniles, respecto de una disposición, o no, hacia la lectura.
- 13) Captar los diferentes momentos del ciclo de vida (situaciones) en los que se lee más o se lee menos.
- 14) Poner en evidencia las disposiciones precisas que se asocian con el hábito de la lectura.
- 15) Reconstituir la naturaleza de los diferentes lazos de amistad, pluralidad de gustos o inclinaciones, a fin de establecer sistemas de complementariedad entre la disposición hacia la lectura y otras disposiciones.
- 16) Recuperar síntomas de desajuste en las disposiciones hacia la lectura, a fin de reconstituir inhibiciones, frustraciones o crisis.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A. Cultura

El objeto de estudio de la investigación no está definido en términos del consumo o no de libros, sino como objeto cultural y representación social. En este sentido la lectura es concebida dentro del ámbito de las prácticas culturales. Se pretende no sólo reconstruir las condiciones sociales de la práctica de la lectura; es decir, definir sus determinaciones sociales con relación a la preferencia por ciertos géneros, ciertas obras y ciertos tipos de lectura, sino establecer la relación hacia la lectura y la utilización que hacen los alumnos de las distintas modalidades de lectura (periódicos, revistas, cómics, internet, libros); es decir, establecer su uso social, y determinar el sentido que los estudiantes jóvenes de la UAM-X le otorgan a tal práctica, y las disposiciones

Las prácticas sociales de lectura...

que la subyacen. Por otra parte, se abordarán las distintas representaciones sociales que los alumnos tienen en relación con la lectura, para señalar cómo, en un mismo espacio social, pueden convivir diversas representaciones.

La cultura como sistema de símbolos y de significados

Trabajamos con la concepción simbólica de la cultura retomándola bajo las siguientes acepciones:

- “La cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas [...]”⁶

La cultura es:

- “[...]el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas –entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos– en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias.”⁷

De acuerdo con Gilberto Jiménez, la concepción de la cultura como sistema coherente de símbolos y significados permite distinguir, con propósitos de análisis, las influencias semióticas sobre las acciones de otras especies de influencias con las que necesariamente se mezclan en una secuencia concreta de comportamiento. El énfasis radica

“en la naturaleza sistemática de los significados culturales y en la autonomía de los sistemas simbólicos, es decir, su distinción de y su irreductibilidad a otros componentes de la vida social”.⁸

6 Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, 1992, p. 26.

7 John B. Thompson, *Ideología y cultura moderna. Teoría social en la era de la comunicación*, México, UAM-X, 1993, p.145.

8 Gilberto Jiménez, *Los conceptos de cultura*, (documento mimeografiado), s.f., p. 7.

La cultura como práctica

Como reacción frente al concepto de cultura como sistema de símbolos y significados se ha desarrollado una concepción que subraya su aspecto preformativo, donde la cultura es concebida como una esfera de actividad práctica que surge de acciones intencionales, como un juego de herramientas. Ésta debe ser estudiada en el marco de las relaciones de poder, los enfrentamientos, las contradicciones, la maleabilidad y el cambio de los significados. Bajo esta perspectiva, la cultura es considerada como una colección de variables que influyen sobre el comportamiento de los agentes sociales, como un conjunto de medios para la realización de las acciones de estos agentes.

La cultura como sistema de significados y como práctica

Estas dos concepciones son consideradas como complementarias, ya que, como afirma Gilberto Jiménez: cada una presupone a la otra, por lo que hay que ver cómo se articulan.

“comprometerse en la práctica cultural significa utilizar los símbolos culturales existentes para alcanzar cierto fin. Y se espera que el empleo de un símbolo permita alcanzar un objetivo particular sólo porque los símbolos tienen en mayor o menor medida determinados significados-significados especificados por sus relaciones (sistemáticamente estructuradas) con otros símbolos. Por consiguiente, la práctica implica el sistema. Pero también es verdad que el sistema no existe fuera de la sucesión de las prácticas que lo instancian, reproducen o -lo más interesante todavía- lo transforman. Por lo tanto, el sistema implica la práctica. Sistema y práctica constituyen una dualidad o dialéctica indisolubles.”⁹

Para que los actores sociales sean capaces de utilizar un código deben contar con la capacidad de reelaborarlo de acuerdo con sus circunstancias, de modificarlo, de adaptarlo a las situaciones que enfrentan, de ponerlo en práctica en su propio contexto.

9 *Idem.*, p. 9.

Las prácticas sociales de lectura...

“Comprometerse en la práctica cultural equivale a usar un determinado código semiótico para realizar algo en el mundo. Las personas que son miembros de una comunidad semiótica no sólo son capaces de reconocer las expresiones elaboradas de acuerdo a un código semiótico, sino también son capaces de usar ese código, de ponerlo en práctica. Usar un código significa asociar símbolos disponibles en abstracto a cosas o circunstancias concretas y decir algo acerca de ellas.”¹⁰

Por consiguiente, junto con Bourdieu, por una parte, habrá que distinguir las formas simbólicas, las estructuras mentales y los sistemas de clasificación interiorizados, y por la otra los símbolos objetivados, bajo forma de prácticas, en particular los rituales o los objetos culturales que pueden ser parte del trabajo de profesionales que objetivan la creación. En relación con ambos, se tendrán que considerar las estrategias retóricas que buscan imponer o mantener un orden.

B. Formas objetivadas, interiorizadas e institucionalizadas de la cultura.

Dado que planteamos que no es conveniente hablar de la cultura en forma general, ésta se particulariza al analizar, como primer paso, la cultura como forma interiorizada, objetivada o institucionalizada.

Bajo esta perspectiva, la práctica de la lectura es considerada bajo tres formas. Por una parte, los libros, revistas, periódicos, historietas y textos electrónicos son retomados como formas objetivadas de la cultura, formas materializadas del capital cultural, es decir, bienes simbólicos que pueden ser objeto de una apropiación material y de una simbólica, y que son factibles de ser aprovechados como si se tratara de un capital incorporado por los agentes que los adquieren o utilicen.

En segundo lugar, se aborda la práctica de la lectura como forma interiorizada o incorporada de la cultura, la que supone una incorporación y significa inversión de tiempo por parte del sujeto que lo convierte en parte integrante de su persona. Se trata de una propiedad

¹⁰ *Idem.*, p.11.

hecha cuerpo, de un *habitus*. Pero esta forma interiorizada también es retomada en nuestra investigación a través de la visión, de la imagen que los estudiantes tengan acerca de la lectura, y sus diferentes formas, y de su acercamiento o alejamiento del libro, así como de la función que desempeñe la lectura en sus vidas (sus representaciones sociales y su eficacia).

En tercer lugar, la lectura es vista como forma institucionalizada de la cultura, al ser ésta una práctica legitimada por las instituciones educativas que la sancionan positivamente, mientras que estigmatizan a aquellos que no la llevan a cabo, quienes a veces son incluso excluidos de estas instituciones. La lectura, en los géneros o modos no legitimados por la escuela, se constituye en una lectura no certificada, no avalada por la institución legitimadora, y queda desprovista de un beneficio social o cultural.

C. Habitus

Este concepto conlleva varias implicaciones: esquema de disposiciones duraderas para la percepción, apreciación y la acción; sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, universo de sentido que introduce un *ethos*; moral práctica o esquema valorativo junto con un gusto y una estética; estructuras estructuradas que actúan como estructuras estructurantes. La conformación del *habitus* implica una inversión, un sentido práctico y un sentido del juego o estrategia, (Pierre Bourdieu, *The Logic of Practice*).

El *habitus* es considerado generador y organizador de prácticas y de representaciones. El individuo se construye a través de sus prácticas (interiorización de la exterioridad). La objetividad no puede darse sin la subjetividad. El *habitus* es subjetivación de lo objetivo y objetivación de lo subjetivo.

El *habitus* se encarna de manera durable en el cuerpo como una segunda naturaleza socialmente constituida, como un “estado del alma” pero también como un “estado del cuerpo”, como maneras de hablar, de pensar y de sentir que al constituirse en disposiciones determinan lo que es para nosotros y lo que no lo es, lo posible y lo no posible, lo

que es objetivamente compatible con nuestras condiciones objetivas. En este sentido se consideran interiorización de la exterioridad. Sin embargo, el *habitus* no es sólo objetivación o resultado de las condiciones objetivas, sino también capital o principio a partir del cual los agentes sociales definen sus acciones en las nuevas situaciones que enfrentan y de acuerdo con las representaciones que tengan de las mismas. Se considera en consecuencia que el *habitus* es, al mismo tiempo, posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación.

El *habitus* es caracterizado como “pequeñas máquinas productoras de prácticas” (en sentido amplio), como “matrices” que retienen en el cuerpo de cada individuo el producto de experiencias pasadas, como estructuras cognitivas, psíquicas o mentales, como esquemas de disposiciones de incorporación y de interiorización de las estructuras objetivas en conformación incesante. El *habitus* no deja de adaptarse, de ajustarse en función de las necesidades inherentes a las situaciones nuevas o inesperadas. El *habitus* aparece como

“[...]una serie cronológicamente ordenada de estructuras. El *habitus* adquirido en la familia está en el origen de la estructuración de las experiencias escolares (...) el *habitus* transformado por la acción escolar, en sí misma diversificada, está a su vez, en el principio de la estructuración de todas las experiencias ulteriores (...) y así sucesivamente de reestructuración en reestructuración.”¹¹

Entre las acciones socializadoras, las decisivas son las más precoces, las que ocurren en la infancia y que inculcan un *habitus* primario constituido por las disposiciones adquiridas en los primeros años y que resultan más durables. Éste es fundamental para la constitución de la personalidad, producto de las primeras inculcaciones que dejan una huella profunda. Las nuevas experiencias se perciben en función de este *habitus*, ya que las disposiciones adquiridas con anterioridad condicionan la adquisición de nuevas disposiciones. Con el paso del tiempo, el *habitus* primario va siendo afectado por los *habitus* secundarios entre los que destaca el *habitus* escolar que por lo general viene

11 Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977, p. 76.

a complementar, y no a contrariar, al familiar. Sobre éstos va a sumarse el *habitus* profesional.

Para poder entender cómo la realidad exterior, más o menos heterogénea, se hace cuerpo, cómo pueden cohabitar en un mismo cuerpo experiencias socializadoras distintas y cómo se instalan éstas de manera más o menos durable en cada cuerpo, y cómo intervienen en diferentes momentos de la vida social o de la biografía de una persona, se trabajará con la noción de disposición que Lahire propone. Para ello es necesario: 1) Reconstituir la génesis de una disposición; 2) Aprender las matrices y los modos de socialización que originan una disposición; 3) Evaluar los grados de constitución y de reforzamiento de las disposiciones al distinguir disposiciones fuertes, medianamente fuertes y débiles; 4) Establecer cómo se organizan o articulan las múltiples disposiciones incorporadas que no necesariamente constituyen un “sistema” coherente y armonioso.

Hay que tener en consideración que las disposiciones pueden estar dentro de un individuo, pero se actualizan: a) por imposición u obligación; b) por pasión o deseo; y c) por rutina, de manera inconsciente. Y que lo anterior depende de la manera en que se hayan adquirido las disposiciones, del momento dentro la biografía individual en que se hayan aceptado y del contexto presente que permita su eventual actualización. Estas disposiciones pueden ponerse en vigilia o adormecerse, entrar en acción y también inhibirse.

Es fundamental tener en cuenta que la coherencia (relativa) de disposiciones que puede haber interiorizado cada individuo, depende de la coherencia de los principios de socialización a que haya estado sometido. Además de que, debido a las múltiples inscripciones contextuales de un sujeto, es necesario comparar sus prácticas particulares, y no las de un grupo de individuos, dentro de esferas de actividad diferentes, universos sociales diversos y tipos de interacción distintos. Para ello resulta fundamental: a) Aprender el grado de homogeneidad o de heterogeneidad de las disposiciones de las que son portadores los actores individuales, en función de su recorrido biográfico y de sus experiencias socializadoras; b) Analizar de cerca la articulación de disposiciones y de contextos de activación/inhibición; es decir, examinar las disposiciones en contextos específicos o situaciones concretas.

D. Lógica de las prácticas

El sentido de las prácticas guarda una lógica propia que es necesario aprehender para poder comprender y explicar las prácticas. Es una aptitud para moverse, para orientarse y para actuar. Para de Certeau se trata de una manera de pensar investida de una manera de actuar, un arte de combinar que es indisociable de un arte de utilizar. Para Bourdieu resulta fundamental en sociología poder construir el sentido de las prácticas, para lo que debemos desentrañar la lógica que ponen en funcionamiento los agentes sociales que producen su práctica, los cuales actúan en un tiempo y en un contexto determinado. Esta lógica es diferente a la lógica científica, la lógica que el analista implica en su afán de entender y explicar la problemática que le ocupa.

Para ello hay que situarse en “la actividad real como tal”, es decir, en la relación práctica con el mundo, en

“[...]esta presencia pre-ocupada y activa en el mundo por donde el mundo impone su presencia, con sus urgencias, sus cosas que hacer y que decir, sus cosas hechas para ser dichas, que gobiernan directamente los gestos o las palabra sin jamás hacer alarde de espectáculo.”¹²

Por lo tanto

“[...]hay que volver a la práctica, lugar de la dialéctica del *opus operatum* y del *modus operandi* de los productos objetivados y de los productos incorporados de la práctica histórica de las estructuras y de los *habitus*.”¹³

En cuanto a los principios de estructuración de las prácticas habrá que considerar, siguiendo al mismo autor, primero, la posición y la trayectoria del agente en el sistema de relaciones (sistema que logra una mayor afinación para su análisis a través de la noción de campo que el mismo Bourdieu propone) y segundo, los *habitus* incorporados

12 Pierre Bourdieu, *The Logic of Practice*, California, Stanford University Press, 1990, p. 52

13 *Idem*.

por el agente, en cuanto esquemas de percepción, de evaluación y de acción.

En este sentido, partimos del concepto de *habitus* a fin de desarrollar una teoría explicativa de las prácticas. En su análisis del sentido práctico, Bourdieu establece una equivalencia con lo que llama la lógica propia del sentido práctico y del *habitus*. La lógica práctica es la lógica que corresponde a toda actividad, es decir, el sentido práctico que corresponde a todo *habitus*, ya que la

“[...]idea de lógica práctica, lógica en sí, sin reflexión consciente ni control lógico, es una contradicción en los términos que desafía a la lógica lógica. Esta lógica paradójica es la de toda práctica o mejor, la de todo sentido práctico...”¹⁴

Esta lógica es irreversible, está ligada a las urgencias y al ritmo del juego en el que el agente social está inmerso, a cuestiones prácticas y no tiene intereses formales. Lo importante es lo que se anticipa, las probabilidades que se aprecian, en cuanto al éxito de las propias acciones que se deciden en el calor de la urgencia, como lo que hay que hacer en una situación determinada y no como producto de una búsqueda consciente de ciertos fines. No estamos frente a prácticas de orden maquiavélico o prácticas de cálculo racional. La intención no se convierte en práctica en forma prístina o mecánica, sino que se da una especie de negociación. Esta negociación o resignificación que constituye la puesta en práctica es la que nosotros como sociólogos vamos a tener que reconstruir; se trata de una libertad de invención y de improvisación sujeta a los límites impuestos por las condiciones objetivas, ya que una práctica tiene que ver con la posición que ocupa un actor social y es la que le abre un conjunto de posibilidades. Éstas a su vez son interiorizadas por el actor social a través del sentido del juego que él mismo incorpora.

Por otra parte, todas las prácticas, incluso aquellas que se pretenden desinteresadas o gratuitas, pueden explicarse como prácticas económicas, como acciones orientadas hacia la maximización de un

14 Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991, pp. 154.

beneficio, ya sea material o simbólico. Para ello es necesario desposeer al concepto de interés de una connotación estrictamente económica, considerar que hay tantos intereses como campos y promover el estudio empírico de las condiciones sociales de producción de un tipo específico de interés.

E. Representaciones sociales

Carugati y Palmonari, quienes hacen suya la definición de Moscovici (1969) de las representaciones sociales como sistema sociocognitivo con una lógica y un lenguaje particular, como teorías orientadas hacia la comprensión, ordenación y comunicación de la realidad, a lo largo de la vida cotidiana, que sirven como guía para la acción, afirman que nuestra época se ha llegado a caracterizar como la era, por excelencia, de las representaciones sociales, las que definen como “un conjunto de fenómenos que sobrepasan la esfera de las simples opiniones, imágenes, actitudes, estereotipos y creencias”.¹⁵

Estos autores afirman que las representaciones, desde el punto de vista sociocognitivo, se sitúan en la intersección entre el individuo y la sociedad. En cuanto a las relaciones entre estos sistemas y las colectividades que los producen, las representaciones sociales son un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones acerca de algo particular emitidas, en términos del propio Moscovici, durante una plática o la aplicación de un cuestionario, por el “coro” colectivo del que cada quien forma parte.

Tomás Ibáñez, quien también acepta un planteamiento interaccionista entre individuo y sociedad, emplea una metáfora informática para explicar cómo la sociedad consigue imprimir su marca en los individuos y hacerlos actuar de conformidad con las experiencias sociales: el individuo constituye una especie de “hardware” biológico en el cual se “implementa” un “software” social. Señala que las representaciones

15 Felice F. Carugati, Augusto Palmonari, “A propósito de las representaciones sociales”, en W. Doise, G. Mugny, *Psicología social experimental: investigaciones de la Escuela de Ginebra*, Anthropos núm. 124, septiembre 1991, p. 51.

sociales no están ni en la cabeza de los individuos ni en algún lugar extraindividual de la sociedad, sino que son un proceso que resulta de la naturaleza social del pensamiento.

Por su parte Denise Jodelet, continuadora de la teoría de las representaciones sociales, quien encabeza un grupo que se ha dedicado a realizar investigaciones empíricas al respecto, las define como:

“[...]imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver [...]”¹⁶

Es decir, las representaciones sociales se definen por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes que se relacionan con un objeto (en nuestro caso la lectura y los libros), un trabajo a realizar, un acontecimiento, un personaje, entre otros. Por otra parte, se trata de la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase) en relación con otro sujeto.

La teoría de las representaciones sociales plantea los siguientes puntos fundamentales: 1) es un concepto que se refiere al sentido común, al conocimiento práctico con el que los sujetos sociales se manejan en la vida cotidiana; 2) se trata de creencias, valores en torno a un objeto compartido; 3) este objeto común no se da en cualquier tipo de agregado, sino únicamente dentro de un grupo social que signifique pertenencia; 4) lo fundamental es el contexto, ya que aunque se trate de un concepto con una dimensión cognitiva, aquél es fundamentalmente relacional; 5) una representación es una preparación para la acción, e implica una guía de comportamiento que remodela y reconstruye los elementos del entorno; 6) en un mismo espacio social conviven varias representaciones; 7) de acuerdo con la Escuela de Aix-en-Provence, las representaciones sociales están conformadas por elementos o ítems que le dan sentido al resto, que son centrales y que aglutinan a los elementos periféricos que se constituyen en torno

¹⁶ Denise Jodelet, “La representación social; fenómenos, conceptos y teoría”, en Serge Moscovici, *La psicología social*, Paidós, tomo II, p. 472.

al núcleo; 8) las representaciones sociales cambian, hay zonas de mayor permanencia, de mayor persistencia (el núcleo) y otras de mayor movilidad (los elementos periféricos); son simultáneamente estables y móviles.

Existen tres criterios primordiales para determinar que un objeto, en nuestro caso el libro y la lectura, sea objeto de representaciones sociales: a) que sea un objeto en relación al cual existan prácticas; b) que sea un objeto alrededor del cual se hable; c) que sea un objeto cuya afirmación se comparta socialmente. Los tres se cumplen en el estudio que hemos emprendido.

A diferencia de la opinión pública el libro y la lectura constituyen universos bien organizados y compartidos por categorías o grupos de individuos. Más que poner el énfasis en quién produce este sistema, hay que ponerlo en las funciones que cumplen, ya que, al ser sociales, contribuyen a los procesos de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales, lo que también las hace distintas de la ciencia y de la ideología.

Podríamos añadir que las funciones fundamentales que cumplen las representaciones se pueden resumir en dos: la primera, colaborar en el control simbólico de las experiencias sociales y, la segunda, definir las identidades sociales de los sujetos que participan en ellas y las modulan. De esta manera se produce una relación entre las realidades simbólicas y las dinámicas de las relaciones sociales. En este sentido,

“[...]un objetivo de los investigadores, a la vez excitante e interesante, podría ser analizar el conjunto de las relaciones que unen las representaciones por una lado a la vida cotidiana y por otro a los esquemas ideológicos y científicos de una cultura y de una sociedad en un período histórico determinado, para desenlazarlas primero y volverlas a enlazar en un sistema conceptual”.¹⁷

Si tomamos en cuenta lo anterior, resulta indispensable, junto con la riqueza de los enunciados, verbales o no verbales, a partir de los cuales el investigador discierne los contenidos representacionales, incluir su inscripción en un contexto social definido como la única posibilidad

17 Felice F. Carugati, Augusto Palmonari, *Op. Cit.*, p. 54.

de proporcionar un cuadro de análisis de los procesos que caracterizan a las representaciones. De ahí el requisito de tener que trabajar con unidades sociales circunscritas; es decir, con sistemas de representación que puedan articularse a sus condiciones de producción y de funcionamiento, lo que significa la contextualización de las representaciones en un conjunto social específico.

METODOLOGÍA

Debido a la naturaleza de su objeto de estudio, las ciencias sociales son ciencias empíricas y de observación. Por tanto, éstas no pueden prescindir de un contexto histórico, sino que tienen que partir de hechos situados en el tiempo y en el espacio. Nuestras generalidades serán entonces contextualizadas. No debemos funcionar a nivel axiomático, dado que no somos una ciencia normativa. De ahí la importancia, por una parte del contexto y, por otra, de la necesidad de revalorar los estudios de caso.

Dada la complejidad cuantitativa y cualitativa de los hechos sociales existe una gran dificultad para poder definir nuestro objeto de estudio a partir de un número determinado de variables. Sin embargo, a pesar de los problemas que ello conlleva, en primer lugar se procedió a realizar un estudio cuantitativo o estadístico con base en la aplicación de una encuesta. De todas maneras, queremos aclarar que no pretendemos establecer universales absolutos, sino universales numéricos que resultarán de sumar casos específicos con el propósito de establecer proposiciones estadísticamente tendenciales. Para ello trabajamos con una muestra representativa elegida aleatoriamente de la población que estamos investigando.

En segundo lugar, como recurso de ejemplificación sistemático y programado, fueron entrevistados ocho estudiantes de aquellos que habían sido encuestados previamente. Ello con carácter ilustrativo, con la advertencia de que no se pueden inferir proposiciones universales de casos particulares. En este caso la ley de la inducción no sirve. Estos casos no serán utilizados para proporcionar información que se pretenda confiable sobre una clase más amplia de fenómenos.

Se tratará, más bien, del examen detallado de unos pocos ejemplos de una clase de fenómeno social (relación con la lectura y el libro de estudiantes de primer ingreso de la UAM-X entre diciembre del 2003 y mayo del 2004), con el propósito de derivar de este análisis de casos particulares, generalizaciones en contexto.

EL MULTIMÉTODO

Partimos de la idea de que nuestro objeto de estudio, prácticas y representaciones sociales acerca de la lectura, no puede ser abordado vía un solo método, por lo que nos servimos de la estrategia de la triangulación. Ésta descansa en un principio de validación de los resultados como producto de la combinación de diferentes métodos, con el propósito de verificar la exactitud y la estabilidad de nuestras observaciones.

Tal como lo especificamos en la sección teórica, tanto las prácticas como las representaciones no pueden comprenderse sin recurrir al habitus que las genera. Sin embargo, tal como se planteó con anterioridad, el habitus no fue abordado como una totalidad homogénea de disposiciones, como un sistema coherente y armonioso, sino que en esta misma lógica se considera al habitus como un sistema de disposiciones durables pero no inmutables, ya que aunque partimos de que en la mayoría de las situaciones los agentes sociales se encuentran en circunstancias semejantes u homólogas a aquellas en las cuales se formaron sus disposiciones lo que las refuerza, éstas también pueden reformularse cuando se está en el contexto de condiciones objetivas diferentes o con el paso del tiempo. Dispusimos entonces de un dispositivo metodológico que nos permitiera aprehender regularidades pero también situaciones nuevas que den lugar a la remodelación de las disposiciones, a nuevos comportamientos y nuevas formas de pensar.

Consideramos que la realidad social (exterior) es heterogénea. En un mismo agente pueden cohabitar experiencias socializadoras distintas que se instalan de manera más o menos durable en cada cuerpo y que intervienen en diferentes momentos de la biografía de una persona. Las disposiciones producto de estas experiencias pueden

coexistir al interior de ella, pero es necesario que se den las condiciones para su actualización. Éstas pueden ponerse en acción, pero también inhibirse o entrar en vigilia. Dado que los individuos están definidos por el conjunto de sus relaciones, pertenencias y propiedades, pasadas y presentes, se pueden presentar situaciones problemáticas debido a la existencia de una pluralidad interna insatisfecha, una pluralidad externa compleja y/o una pluralidad de inversiones y de compromisos.

Por otra parte, hace falta contar con medios para poder considerar los contenidos representacionales en relación a tres aspectos: a) el proceso de elaboración de los significados a través de los juegos de anclaje y de objetivación que constituyen el objeto representado (tanto su contenido como su organización); b) los efectos de las representaciones sociales tanto en las interpretaciones de la realidad social como en las interacciones con los demás actores sociales; c) su carácter de forma de conocimiento histórico, cultural y socialmente situado.

Consideramos que ello no es posible si sólo disponemos de un único instrumento de recolección de datos. Por consiguiente, nuestra investigación empírica constó de tres etapas o fases que se desarrollaron de la manera que a continuación se detalla.

- *Primera etapa:* la encuesta por cuestionario. ¿Cómo procedimos a aprehender lo social en nuestra investigación en esta fase? Por medio de la aplicación de una encuesta por cuestionario a una muestra representativa de alumnos de primer ingreso de la UAM-X, que nos posibilite conocer tendencias generales, recurrencias y propiedades generales de orden estadístico asociadas a grupos determinados. Éstos se construirán siguiendo un criterio cuantitativo, en torno al mayor o menor índice de lectura cualquiera que sea el tipo implicado (libros, revistas, periódicos, historietas, textos electrónicos). Posteriormente se verá su uso social y cultural. A partir de esta acumulación cuantitativa de la lectura se construirán grupos de “poco lectores”, “lectores medianos” y “grandes lectores” cuyo perfil se irá elaborando.

En el cuestionario comenzamos por ubicar a nuestros informantes en relación con sus características socioeconómicas y escolares.

En segundo lugar, procedimos a situar las prácticas de lectura de los estudiantes entre sus diversos pasatiempos. En seguida, observamos la socialización familiar en relación con la lectura; es decir, la eventual influencia del medio familiar sobre las prácticas de lectura de los jóvenes. Se trató igualmente de conocer el papel que juega la socialización escolar. A continuación nos detuvimos a averiguar la importancia de la socialización entre pares, el lugar que ocupa el intercambio de opiniones sobre la lectura y el que tiene el propio material que leen los estudiantes. Además de los elementos señalados, nuestro interés se centró en distinguir entre las distintas prácticas de lectura: de libros, de revistas, de periódicos, de historietas y de textos electrónicos. Otro punto fundamental fue indagar la visión que tienen los encuestados sobre la lectura, el lugar que ésta ocupa en su imaginario y cómo es que esta representación está conformada (núcleo y periferia). Finalmente se procedió a averiguar el lugar en que se llevan a cabo las diversas prácticas de lectura, la frecuentación de los jóvenes a las bibliotecas, las razones para acudir a ellas, las carencias de la biblioteca de la UAM-X y las sugerencias de los estudiantes para mejorar este servicio.

Debido a que las representaciones sociales no son inconscientes, pero tampoco conscientes, existe una gran dificultad en cuanto a los métodos para estudiarlas. En el cuestionario se incluyen preguntas evocativas del tipo: ¿con qué asocias la palabra libro? o ¿en qué te hace pensar la palabra lectura? El propósito es ver cuál es la representación de los estudiantes acerca del libro y de la lectura, y cuáles son aquellas nociones que les permiten dar sentido y coherencia a lo que pasa en su mundo, en su entorno, que les sirven para construir la realidad y orientar sus comportamientos. Analizar cómo es que éstas adquieren congruencia de acuerdo con los horizontes y experiencias del grupo estudiado.

- *Segunda etapa:* la entrevista semiestructurada de final abierto. En esta segunda fase, lo social se apprehenderá vía el análisis del comportamiento de individuos que “viven dentro” o “son constitutivos” del universo que estamos estudiando, bajo la forma de entrevistas semiestructuradas en profundidad a ocho estudiantes, de los cuales la mitad son “poco lectores” y la otra mitad “buenos

lectores”, de acuerdo con las respuestas a las preguntas de la encuesta que se les aplicó con anterioridad. Como ya se planteó, lo singular no va a estudiarse como caso ilustrativo en relación con tipos ideales o a las tendencias o propiedades generales estadísticas asociadas a los subgrupos de la fase anterior, sino con el propósito de poder poner al día situaciones que estadísticamente pueden o no haber aparecido. Al estudio de los casos singulares se pondrán los conocimientos sobre tendencias generales, o sobre tendencias del mundo social apprehendidas estadísticamente. El propósito de las entrevistas es, en primer lugar, ahondar sobre las representaciones sociales, apreciar con mayor detalle lo que está en los mapas mentales de los estudiantes con referencia al libro y a la lectura, y profundizar en sus prácticas. Ello nos permitirá un acercamiento cualitativo más rico y esclarecedor en relación con la conformación de sus representaciones y con la relación de éstas con sus prácticas.

En cuanto a las representaciones sociales, queremos ver cómo las entrevistas se articulan de acuerdo con los propios contextos de los estudiantes, cómo se relacionan con factores sociales y culturales, y cómo se ponen en marcha para darle sentido a su entorno. Además buscamos ver cómo se articulan en relación con otros discursos.

El segundo propósito de las entrevistas es reconstruir las disposiciones a través de las formas de socialización, de acuerdo con contextos específicos. Sólo así seremos capaces de analizar en qué medida ciertos esquemas de acción son transferibles de una situación a otra, y de evaluar el grado de heterogeneidad del conjunto o stock de esquemas incorporados por los estudiantes a lo largo de sus socializaciones anteriores, en la medida en que estén asociadas con el hábito de la lectura. Lo anterior con el fin de escapar a la ilusión de la coherencia o unidad entre las disposiciones de los actores, y de permitir que aparezcan pequeñas contradicciones, frustraciones, crisis o heterogeneidades (en lo que concierne a las disposiciones).

Buscamos no sólo comparar las prácticas de los actores en distintos universos sociales (mundos de vida) tales como el mundo de

la familia, de la escuela, de los vecinos, de los amigos, de las diversiones, de la iglesia, de los partidos políticos y del trabajo, sino también diferenciar situaciones al interior de estos grandes dominios o campos que en la realidad no están tan separados. Se trata de observar sistemáticamente a los mismos actores en distintos tipos de situaciones sociales. Queremos aprehender los procesos por los cuales los actores incorporan progresivamente las relaciones con el mundo social a través de las relaciones con los otros y con los objetos. Ello lo desprenderemos de las respuestas y de las narraciones de los estudiantes cuando se refieran a situaciones concretas, pero esta interpretación no va a ser hermenéutica, ni lingüística, sino basada en el análisis de contenido de las propias situaciones.

- *Tercera etapa*: El grupo de discusión o grupo focal. Como tercera vertiente para aprehender lo social de manera empírica, se trabajó con la técnica del grupo de discusión que busca captar la realidad social a partir del debate o la discusión en pequeños grupos. En palabras de A. Ortí,

“[...] constituye una toma de contacto con la realidad, o mejor una reproducción teatral de la misma, en condiciones más o menos controladas, en las que los miembros del grupo colaboran en la definición y en el texto de sus propios papeles, semidirectivamente orientados por un director más o menos experimentado[...]”¹⁸

Se trata de reproducir aquello que sucede en la sociedad (macro-situación) a través de un grupo de personas (microsituación) reunidas a propósito por el investigador para hablar sobre un tema.. Lo que buscamos es que los estudiantes convocados reflejen sus propias vivencias, pensamientos y opiniones acerca del libro y la lectura. Nuestro propósito es hacer aflorar las argumentaciones, ideas, motivaciones, deseos (lo que Ortí denomina el discurso ideológico cotidiano) que los sujetos manifiesten en relación con

18 A. Ortí, “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo”, en Alvira, García Fernando e Ibáñez (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Editorial, 1986, p.181.

sus formas de actuar y de entender la realidad: si leen, cómo leen, por qué leen, para qué leen, cuáles han sido sus experiencias en torno a la lectura, cómo la viven y cómo la conciben, al igual que sus opiniones acerca del libro, sus competencias y su futuro.

PRIMER ACERCAMIENTO A LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS (FRECUENCIAS) DE LA ENCUESTA POR CUESTIONARIO

Aunque resulta pertinente aclarar que a los estudiantes encuestados se les enfatizó que era fundamental que fueran sinceros en sus respuestas, que no los estábamos evaluando y que confiábamos en que contestaran con la verdad a fin de que la información que nos proporcionaran resultara fidedigna, el hecho de que la encuesta se llevara a cabo en la UAM, en un aula, durante el horario de clases, puede haber influido para que en el momento de contestar buscaran dar la imagen que, creemos, piensan que corresponde a la de un buen estudiante o la de un buen lector. Sin embargo dada la extensión del cuestionario y el tamaño de la muestra a la que se le aplicó (397 alumnos), consideramos que finalmente las respuestas obtenidas pueden servirnos como un primer acercamiento a la realidad abordada y que los datos son relevantes para nuestros propósitos.

1. Aunque la mitad de los estudiantes dice leer el periódico, la frecuencia con que lo hacen -sólo el 14.4% de éstos de cuatro a seis veces a la semana y el 8.1% diariamente- nos permite ver que únicamente una cuarta parte de esta mitad son lectores regulares de periódicos, lo que constituye un porcentaje reducido.
2. En relación con la lectura de revistas, el porcentaje de estudiantes que las lee (53.9%) es similar al que dice leer periódicos (55.7%). Sin embargo, las razones para leer unos y otras difieren, ya que mientras que los periódicos son leídos principalmente para informarse (80%), las revistas son fundamentalmente una fuente de entretenimiento (72%). Vale la pena señalar, sin embargo, que como respuesta a la pregunta que les pide a los encuestados detallar las razones para leer una revista,

el hecho de informarse sobre acontecimientos nacionales o internacionales y el propósito de hacer un trabajo escolar tienen mayor peso que las respuestas que denotan que cuando se lee una revista se hace por gusto.

3. Por lo que se refiere a los títulos de las revistas que más se leen, encontramos una gran dispersión que no esperábamos, por considerar que nuestra población no es tan heterogénea como para tener gustos tan diversos.
4. En cuanto a la lectura de *cómics* ésta resulta muy reducida (17.9%), especialmente si se compara con países como los Estados Unidos o Francia. Resulta relevante que la cuarta parte de aquellos que los consumen sea por considerarlos fáciles de leer, y que lo que más atrae a los estudiantes lectores de *cómics* sea la portada (29.4%) y los dibujos (16.2%). Es decir, que el gusto por las historietas cae más en el terreno de lo atractivo de las imágenes y no tanto de los textos.
5. Otro dato interesante en relación con la lectura de historietas es que más de la cuarta parte no las compra, a diferencia de lo que pasa con las revistas, sino que se las prestan entre sí, lo que nos remite a la idea de una “cultura del cómic” que se da entre iniciados. Esta afirmación se ve reforzada por el hecho de que el 62.7% de los encuestados los guarda después de leerlos, o los presta (16.2%) y que hay quien los intercambia.
6. También vale la pena destacar que sólo el 11.8% de los jóvenes prefiere los *cómics* mexicanos sobre los norteamericanos y los japoneses, ya que este dato coincide con el descenso en la importancia que éstos han tenido en la industria editorial nacional.
7. La frecuencia de utilización de los encuestados de Internet (93.7%) no resulta tan sorprendente dado que estamos frente a una población universitaria y a una generación que ya fue socializada, por lo menos en la adolescencia, en el uso de la red. Por otra parte resulta relevante que dos terceras partes de los jóvenes sean usuarios frecuentes, y sólo una cuarta parte, esporádicos. En cuanto al tiempo de conexión, el 60% lo hace de 1 ½ a 3 horas, lo que también nos señala un uso intensivo de este servicio por parte de los alumnos.

8. Llama mi atención que el 30% de los estudiantes se conecten a Internet en un cibercafé y que sólo la décima parte lo haga desde la universidad y la mitad en su casa. Ello significa que los estudiantes de la UAM carecen de una solvencia económica para poder contar con este servicio en sus hogares.
9. En cuanto al por qué los estudiantes se conectan a la red, encontramos que aunque priven las razones asociadas al gusto o la diversión, revisar su correo (79.4%), bajar música (46.5%), “chatear” (29.1%), conectarse a páginas pornográficas y snuff (10.3%), encontramos también razones vinculadas a la información (41.3% consulta libros electrónicos y 29.6% consulta periódicos) vía Internet. Tal vez lo anterior, que se emplee tanto por razones de entretenimiento como de información, debería asociarse con el éxito que este servicio alcanza entre los jóvenes. En cuanto a la frecuencia en la consulta de páginas pornográficas, ésta contrasta con el nulo consumo que se admite de revistas de este mismo género.
10. Aunque la mayoría de los especialistas coinciden en que la muerte del libro, por lo menos del libro tal como se conoce actualmente, no se prevé en el futuro próximo, llama la atención el hecho de que un poco más de la cuarta parte de los encuestados admite leer menos desde que se conecta a la Internet. Probablemente haya que relacionar este dato al hecho de que los jóvenes se han convertido en uno de los nichos de mercado de la red porque sus características les resultan atractivas: ser visual, rápida, cómoda y novedosa.
11. Por lo que respecta a la lectura de libros, resulta relevante que un 20% de los encuestados admita no hacerlo, especialmente por estar frente a una población universitaria, y de la que, comparada con sectores de la población con niveles escolares más bajos, cabría encontrar porcentajes menores en este sentido. Además, casi el 60% de los estudiantes señala que su afición por la lectura de libros es tan sólo regular, y el 10% se califica como lector de libros deficiente o nulo. Se trata, por lo tanto, de una práctica poco generalizada entre los alumnos encuestados.

12. Las razones fundamentales esgrimidas para no leer (no tener el hábito de la lectura se menciona en él con un 60% de los casos) nos lleva a pensar que para los jóvenes ésta es una práctica que se construye con el tiempo y que, debido a su edad, piensan que hay quienes ya cuentan con esta costumbre y quienes no. Resulta interesante que el precio de los libros no sea considerado como una causa para su alejamiento de la lectura.
13. En cuanto a las razones para leer libros, el criterio pragmático parece guiar el comportamiento de nuestros jóvenes, ya que explican que lo hacen para informarse (33.5%), ampliar su cultura (26.8%) y sólo el 7.4% lo hace para viajar a otros tiempos y lugares porque encuentran esto entretenido (5.2%) o por considerar que los pone en contacto con valores trascendentales (1.9%).
14. Las razones para elegir un libro nos confirman la hipótesis de que en este aspecto resulta fundamental el papel que juega un amigo (79%) o un maestro (76.5%) al alentar a un joven a leer, y que la publicidad en torno a la lectura que se hace en nuestro país tiene un alcance muy reducido (en nuestro caso sólo al 16.5% de los estudiantes se los incita a leer); en cuanto al rol desempeñado por los críticos también es éste muy limitado, tal vez por la falta de capital cultural que lleve a su consulta y por la escasa participación de especialistas en foros de interés para la población juvenil.
15. En cuanto a los géneros que más se leen entre los estudiantes, resulta significativo que los preferidos sean la novela (20.7%) y obras de ciencia ficción (16.6%), ya que estos géneros, de acuerdo con estudios realizados, resultan también muy atractivos para jóvenes de otros países.
16. Los momentos del día, de la semana y del año en que los jóvenes leen nos muestran que es una práctica a la que no le dedican ni las noches (12.6%), ni los fines de semana (13.1%), ni las vacaciones (11.3%), lo que parece indicar que no es una actividad a la que se recurre en el tiempo libre como una práctica de diversión o de esparcimiento.
17. La pregunta en relación con el número de libros que los alumnos tienen en su casa se hizo con el propósito de averiguar el

capital cultural objetivado del que se dispone. A este respecto vemos que se presenta una distribución que se divide en tercios de acuerdo con los intervalos de respuesta: el 30.7% tiene de diez a cincuenta libros en casa, el 31.2% de cincuenta y uno a cien, y el 30.7% más de cien, mientras que el 5% señala que en su casa hay menos de diez libros. Lo anterior muestra una carencia significativa en relación con la familiarización y el contacto con los libros a partir de uno de los núcleos fundamentales de la socialización: el hogar.

18. Las prácticas de lectura entre los familiares de los estudiantes nos permiten ver la presencia o ausencia de un capital cultural familiar al respecto. Los datos obtenidos arrojan un panorama poco alentador, ya que la mitad de las madres no lee o lo hace rara vez (56.4%) y el 38.5% de los padres tiene un bajo índice de lectura. Este hecho se ve acentuado por la indiferencia que la mitad de los padres muestra en relación con las lecturas de sus hijos.
19. En cuanto a las lecturas recomendadas por padres y maestros, estamos frente al hecho de que ésta se refiere fundamentalmente a libros escolares (64.8%), periódicos (60%) y literatura clásica (43%) en el caso de los padres, y también a libros escolares (36.2%), periódicos (22.6%) y libros científicos o técnicos (11.4%) en el caso de los docentes. Lo anterior indica que la lectura informativa o con propósitos escolares es privilegiada por progenitores y mentores, y que la lectura como entretenimiento no recibe la misma atención al momento de tratar de fomentar esta práctica entre los jóvenes. Esta concepción parece haber sido interiorizada por los jóvenes, quienes reflejan esta misma actitud en sus prácticas de lectura.
20. En lo concerniente a aquello que los estudiantes creen que es indispensable para ser un buen lector, las condiciones que se mencionan con mayor frecuencia son: tranquilidad (52.9%), pasión por la lectura (52.4%) y tiempo libre (44.8%); en contraste, las que menos aparecen son el ser pasivo (8.1%), tener padres lectores (6.8%) y ser introvertido (3.3%). Vale la pena señalar que sólo el 17.1% de los jóvenes admite que el hecho de

contar con dinero sea indispensable, ni tampoco el acceso a una buena biblioteca (14.6%) o el tener un alto nivel educativo (8.6%). Resulta significativo que las disposiciones no resulten fundamentales, de acuerdo con los alumnos, para convertirse en buenos lectores, y que el hecho de contar con padres lectores tampoco sea valorado como influyente en la creación de esta afición.

21. En este momento sólo quiero adelantar que por lo que concierne a las representaciones sociales de los estudiantes en relación con el libro, el núcleo de ésta lo constituyen las nociones de conocimiento, aprendizaje, educación e información (43% de las menciones), mientras que otro grupo de nociones que resulta fundamental, aunque menos relevante, va en el sentido de cultura, aventura, viaje, imaginación o entretenimiento (25%). Por otra parte, cerca del 20% de los estudiantes se refiere a aspectos del libro que se pueden calificar como neutros: letras, hojas, texto, contenido, y un porcentaje mucho más reducido de menciones nos remite a la idea de novela o narración (2%), interesante (1.8%), expresión, comunicación (1.5%) e incluso a una visión eminentemente negativa, ya que el 2.3% de los estudiantes lo asocia con aburrimiento o tarea. Resulta fundamental que la representación social de los alumnos encuestados esté constituida por la noción de conocimiento o aprendizaje, y que el aspecto de diversión o entretenimiento sea menos relevante, además de que sólo la quinta parte de los jóvenes tiene una representación del libro como objeto.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean Claude, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- Argüelles, Juan Domingo, *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*, México, Paidós, 2003.

Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes...

- Bahloul, Joëlle, *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "pocos lectores"*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Baudelot, Christian y Cristine Detrez, *Et pourtant ils lisent*, Paris, Seuil, 1999.
- Berg, Magnus, "Entrevistas ¿para qué? Algunos aspectos de la entrevista como método de producción de conocimientos", en *Historia y Fuente Oral*, núm. 4, 1990, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Bourdieu, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Ginebra, Librairie Droz, 1972.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
- Bourdieu, Pierre, "Les trois états du capital culturel", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* no. 30, Paris, nov., 1979.
- , *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.
- , *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- , *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.
- , *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Carugati, Felice F. y Augusto Palmonari, "A propósito de las representaciones sociales", en *Anthropos*, núm. 124, sept. 1991.
- Chartier, Roger, "Muerte o transfiguración del lector", en *Novedades Educativas*, año 12, núm. 116, Buenos Aires, pp. 4-6, 2000.

Las prácticas sociales de lectura...

Chartier, Roger, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 2002.

CONACULTA, *Atlas de infraestructura cultural de México*, México, 2004.

Doise W. y A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales*, Neuchatel/Paris, Delachaux & Niestlé, 1989.

Dueñas, Jorge, *El sector de la cultura. Un examen comparado*, México, Océano, 2000.

Flick, Uwe, "Qualitative Methods in Studying Social Representations in Health", in Chaib, M. & Orfali B. (Edit.), *Social Representations and Communicative Process*, Sweden/France, Jönköping University Press, 1997, pp. 92-114.

Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1992.

Giménez, Gilberto, "La problemática de la cultura en las ciencias sociales", en *La teoría y el análisis de la cultura*, México, SEP/Universidad de Guadalajara/Consejo Mexicano de Ciencias Sociales A.C., s.f.

-----, *Los conceptos de la cultura*, documento mimeografiado, s.f.

-----, *Formas subjetivas de la cultura. Materiales para una teoría de las identidades sociales*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales, 1997.

Hammer, Dean y Aarón Wildavsky, "La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximaciones a una guía operativa", en *Historia y Fuente Oral*, núm. 4, 1990, Barcelona, Universidad de Barcelona.

Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes...

Jodelet, Denise, "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en: Serge Moscovici, *La psicología social*, Buenos Aires, Paidós, vol. II, 1984.

-----, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

Lahire, Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan, 1998.

-----, "De la théorie de l'habitus a une sociologie psychologique" en Bernard Lahire (coord.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes critiques*, La Découverte/Poche, 2001, pp. 121-151.

-----, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002.

Munguía, Jorge y Margarita Castellanos, *La jaula de los deberes. Seis aproximaciones teóricas al fenómeno educativo*, México, SEP/Universidad Pedagógica Nacional/Fomento Educativo, 2002.

Moscovici, Serge, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979.

Pacheco Colín, Ricardo, "Se lee poco por la crisis", en *Crónica*, 25 de mayo del 2002, p. 26.

Peroni, Michel, *Lecturas y trayectorias de vida*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Petit, Michele, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Rouquette, Michel Lovis y Catherine Carnier, *La génesis des représentations sociales*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

Las prácticas sociales de lectura...

Rubio, Ma. José y Jesús Varas, *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación social*, Madrid, CCS, 1997.

Taylor S.J. y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós, 1992.

Thompson, John B., *Ideología y cultura moderna. Teoría social en la era de la comunicación*, México, UAM-X, 1993.

Verger, Pierre, “L’analyse des représentations sociales par questionnaire”, en *Revue Française de Sociologie*, 42-1, jannier-mars 2001, Paris, p. 149-164.

Una experiencia literaria compartida en un pueblo español

MICHÈLE PETIT¹

*Antropóloga, Laboratorio LADYSS (Dinámicas sociales y recomposición de espacios), CNRS/Universidad de París I. 191, rue Saint-Jacques, 75000 París, Francia.
petitmic@univ-paris1.fr*

Antes que nada, permítanme agradecer profundamente al Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM por haberme invitado a participar en este Seminario de lectura. Mi agradecimiento está dirigido, muy en especial, a Elsa Ramírez por su constante confianza, ya que ésta es la segunda vez que me da el gran gusto y el privilegio de presentar aquí mi trabajo.

Cuando Elsa me dijo que estos días estarían dedicados a las prácticas sociales de lectura, y a experiencias que han intentado transmitir el gusto por la lectura a aquéllas y aquéllos que no tuvieron, o tuvieron poco, acceso a los libros, pensé enseguida en una experiencia literaria compartida vivida en un pueblo español, que estudié un poco, pues su calidad me había impresionado. Me ha parecido apropiado mencionarla aquí, puesto que actualmente, tanto en España como en

1 Agradezco también muy profundamente a Mercedes Caballud y a Carmen Carramiñana, al igual que a los y a las participantes de “Leer juntos”, por haberme enviado los documentos que me permitieron redactar este texto y por haber dado tanto de su tiempo para responder a mis preguntas. Presenté “Leer juntos” por primera vez durante las Jornadas de Estudios franco-helénicos “ Numerización, vínculo social, lecturas ”, organizadas por la Universidad de Creta, Rethymnon (Grecia), los 3-5 de junio del 2004.

América Latina, observamos un gran desarrollo o una renovación de las formas de sociabilidad que se dan en torno al libro, en donde las bibliotecas juegan un papel clave. Por ejemplo, Rocío del Pilar Correa nos comentó algo anteaer sobre unos clubes de lectores adolescentes aquí en México. Otro ejemplo, en Colombia, el desarrollo de las “tertulias”, parece sorprendente: 481 tertulias procedentes de todo el país se presentaron recientemente a recoger un premio que recompensó a cien de ellas. Esto se inscribía en un proyecto apoyado por la Secretaría de Cultura, Fundalectura y la empresa Philip Morris Colombia S.A., fundado en la idea de “recuperar la conversación como una de las herramientas más poderosas para promover la lectura”.

Sin embargo, previamente a esa presentación de la experiencia española, y a petición de Elsa, quisiera dedicar un momento para hablar de mi manera de hacer una investigación, del enfoque que privilegio.

PENSAR NO SE REDUCE A TÉCNICAS DE CAPTACIÓN

Incluso antes de trabajar en la lectura siempre me fue difícil dissociar la realidad social de los “seres particulares e inteligentes” --para hablar como Montesquieu-, que lo conforman. Claro está que no es un dogma, un rechazo o una falta de interés para los enfoques “macro” o los métodos cuantitativos. Los enfoques con diferentes lentes se complementan y se enriquecen. Unos son más adecuados que otros según las preguntas planteadas o los tiempos de la investigación, y también el temperamento del investigador tiene que ver mi manera de actuar, con la que me muevo con más habilidad en mi trabajo, es el enfoque fino, en el que se está atento a las singularidades, conociendo bien el contexto, por supuesto. Me interesa la manera en que cada uno es el artesano de su propia vida, aun cuando al mismo tiempo sea el objeto de pesados determinismos familiares y sociales. Y evidentemente, eso está ligado al hecho de que mi formación, personal e intelectual, ha sido marcada profundamente por el encuentro con el psicoanálisis.

Durante toda una época este tipo de enfoque era considerado como absolutamente herético en ciencias sociales. Cuando empecé a

trabajar en el Centro Nacional de la Investigación Científica, en París, durante los años 70, era prácticamente obsceno hablar de singularidad y de subjetividad. Después, a partir de los años 80, se produjo todo ese movimiento calificado de “regreso del sujeto”, “reintroducción del actor”, “regreso de la biografía”, “microhistoria”, etcétera, que reevaluaba la acción individual. Más allá de la etnografía, las encuestas cualitativas sobre los hechos y gestos, los modos de vida, aunque también sobre las representaciones (de las cuales hablamos ayer), el sentido que se les da a las prácticas, los itinerarios singulares, fueron agregándose poco a poco a las encuestas estadísticas, matizando sus resultados y haciendo que surgieran nuevas preguntas y que se renovaran las problemáticas.²

En esos años 80, yo trabajaba en algo diferente a la lectura, en la diáspora china hacia ciertos países de Asia. No obstante, ya le daba un lugar grande a la entrevista, a la recolección y al análisis de los relatos de vida, que relacionaba con otros datos. Más que la “reproducción” social y la lógica de los sistemas, me interesaban la inventiva, las artimañas, los desvíos, los márgenes de maniobra, todo lo que permitía una cierta reorganización de los posibles, a pesar de las adversidades y de las asignaciones. Y me parecía crucial tomar en cuenta la dimensión simbólica, el lenguaje. La experiencia del psicoanálisis me había hecho comprender a qué punto el lenguaje nos constituye. Me había enseñado que lo que determina la vida de los seres humanos es, en gran medida, el peso de las palabras o el peso de su ausencia.

En 1991, cuando empecé a trabajar sobre la lectura, quedé muy sorprendida porque muchos investigadores comprometidos en ese campo parecían desconocer la importancia del lenguaje que, no obstante, se encontraba en el corazón mismo del objeto que los ocupaba. Para

2 Evidentemente, resumo la historia de manera caricatural: para mencionar sólo a ésta, la Escuela de Chicago; desde la época intermedia entre las dos guerras, le había dado yo mucha importancia a la entrevista, a la recopilación de relatos de vida, a la observación fina de las prácticas. En Francia, Jean Malaurie había fundado en 1955 la bella colección “Tierra humana”, rehabilitado la subjetividad, la sensibilidad e instalado los relatos de vida en el corazón de su proyecto (véase Pierre Aurégan, *Des récits et des hommes. Terre humaine: un autre regard sur les sciences de l'homme*, París, Nathan-Plon, 2001.)

ellos, el lenguaje parecía reducirse a un instrumento, a una caja de herramientas, y la desigual habilidad para hacer uso de él auguraba simplemente una posición más o menos prestigiosa en el orden social. En las ciencias sociales, la reevaluación de la dimensión simbólica fue tardía, por lo menos en Francia: por ejemplo, excepto los psicoanalistas, algunos etnólogos o filósofos como Ricoeur,³ pocos investigadores se interesaban en la importancia de los relatos en las sociedades humanas, en la narrativa.

Me embarqué en estas investigaciones sobre la lectura con una referencia teórica: la de Michel de Certeau, un investigador atípico, que trazaba con toda libertad caminos y senderos entre historia, antropología, psicoanálisis, otras disciplinas, y que publicó, en 1980-1982, algunos artículos sobre el tema de la lectura que abrían hacia nuevas vías.⁴

Según él, la lectura era un acto desconocido, y se negaba a asimilarse a una pasividad. “No está de más recordar que no hay que tomar a la gente por idiotas”, decía. Para él, los lectores no eran páginas blancas donde se imprime el texto; la lectura no era una recepción impuesta, con un contenido objetivable. Lo cito: “Que el libro es el educador privilegiado del pueblo, fue la idea central de la Ilustración. El lector pasaba por el efecto del libro. Hoy día el lector se despega de esos libros, de los cuales se suponía que no era más que la sombra proyectada. Y he aquí que la sombra se desliga, toma relieve, adquiere una independencia.”⁵ Michel de Certeau insistía sobre la dimensión activa, la dimensión de apropiación, pues veía en la lectura un viaje, una peregrinación dentro de un sistema impuesto, o incluso una “caza furtiva”.⁶

Establecía la antropología de la lectura en el espacio singular de los lectores reales, en la historia singular de cada uno y cada una,

3 *Cf. Temps et récit*, París, Le Seuil, 1985.

4 Michel de Certeau, “Lire, un braconnage”, en *l'Invention du quotidien I. Arts de faire*, París, 10/18, 1980 (trad. al español: *La invención de lo cotidiano I, Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 1996). Véase también “La lecture absolue”, in *Problèmes actuels de la lecture*, Lucien Dalhenbach et Jean Ricardou (dir.), Clancier-Guénaud, 1982, p. 65-80.

5 “La lecture absolue”, art. cit., p. 66-67.

6 “Lire: un braconnage”, art. cit.

mientras que la crítica literaria interpretaba “al” lector como un lector abstracto; y el sistema escolar, por su parte, imponía casi siempre, en esa época, una lectura, sin querer saber de los lazos establecidos por los lectores en su lectura subjetiva. Siguiendo los pasos de Certeau, lo que me interesaba era lo que los lectores fabricaban realmente, la manera en que cada uno de nosotros se apropia de los libros, de los bienes o de los lugares culturales, desviando a veces el sentido prescrito o los usos conformes.

Por eso empecé a trabajar sobre la lectura situándome del lado de los lectores, procurando estar atenta a sus maneras singulares de leer, de apropiarse, de representarse un libro, un texto escrito, una biblioteca. Atenta a sus usos cotidianos de la lectura y, más ampliamente, de la cultura.

Esa manera de situarse requería una metodología: el análisis de las experiencias de los lectores y las lectoras, identificadas ante todo gracias a la escucha de esos lectores. Sobra decir que aquí también, la importancia dada a esa escucha era como el eco del psicoanálisis. Lo cual me incitó a hacer un cierto tipo de entrevistas: entrevistas individuales, salvo algunas excepciones, muy libres, muy abiertas, incluso dejando aparecer digresiones imprevistas. Generalmente, las digresiones que no tienen relación aparente con el tema son asociaciones libres que tienen sentido. Y a partir de lo que dicen mis interlocutores, a partir de lo que parece organizar su forma de decir, improviso réplicas, en función de hipótesis que surgen *in situ*, y en las que interviene en parte la intuición. Si bien establezco previamente una guía de entrevista, en la cual enumero los temas que en principio deberían ser tocados, siempre dejo la guía en mi bolsa en el momento de la entrevista. Una entrevista no es un cuestionario.

Es también un asunto de ética, de deontología que se imprime en un determinado tipo de relación. Rechazo la división radical entre un sujeto (el investigador) y un objeto que se vería bajo un microscopio. Me parece que hay una gran violencia en esta objetivación, y que conviene hacer todo lo que se pueda para reducirla. Eso supone que el investigador previamente haya efectuado un trabajo sobre sí mismo: entender que esas cuestiones que someto a los demás, me preocupan a mí misma; yo también trato de comprender mejor, detrás de la supuesta neutralidad de mi objeto de investigación, algo de mí misma. Siempre

es bueno recordar que nuestros trabajos supuestamente científicos no son más que una autobiografía disfrazada.

Por consiguiente, en el centro de mi trabajo se encuentra esa experiencia íntima, singular de los lectores y las lectoras, tal como la entregan a lo largo de una entrevista oral o algunas veces tal como la transponen en un texto escrito; que puede abarcar desde unas cartas, como veremos hoy día, hasta la autobiografía, la autoficción o la ficción.

Gracias a ese enfoque, pude tomar en cuenta cuántos pensamientos, o asociaciones que llegan a los lectores, ciertas sensaciones experimentadas, o lazos escondidos que, a espaldas de las instituciones, anudan. Y eso es lo que me ha permitido una mejor comprensión de lo que está en juego en el encuentro con un libro, y, de manera más amplia, con un objeto cultural o una institución cultural como la biblioteca.

De manera que lo que he podido aprender sobre la lectura y las bibliotecas se lo debo en buena parte a estos lectores y a estos usuarios de las bibliotecas. Son ellos quienes han llamado mi atención sobre algunos puntos, como el rol de la lectura en la construcción de sí mismo. Son ellos, quienes la mayoría de las veces vivían en medios rurales o en barrios urbanos muy pobres, los que me han recordado esas evidencias: hoy en día no leemos para aprobar en la escuela o para brillar en los salones o, al menos esos motivos llegan después de la búsqueda, a lo largo de la vida, de un eco de lo que pasa en uno mismo, de manera indecible, después de la búsqueda de aquello que va a permitir discernir mejor el mundo que está en torno de uno mismo.

En otras palabras: según mi opinión, investigar, pensar, no se reduce a la aplicación de técnicas de captación. Como lo dice Jean Malaurie, “Hay que cruzar las miradas, desde las más fríamente precisas, hasta las más apasionadamente poéticas.”⁷ Sostengo una manera de investigar que, sin abandonar nunca el rigor, le deja su lugar a la sensibilidad, y le pone atención a los rostros de aquéllas y aquéllos que encontramos, a sus palabras, a sus gestos, a sus voces. En esos rostros, en esas voces, aunque también en los paisajes, en el diseño de las calles y en la forma de las casas es en lo que puse atención cuando fui al pueblo de Ballobar, del que voy a hablarles ahora.

7 Citado en Pierre Aurégan, *op. cit.*, p. 26.

HACER QUE UN PUEBLO CALLEJERO LEA

No fue azaroso que haya sido por un correo electrónico que vino de aquí mismo, de México, como me enteré, por primera vez, de Ballobar y del programa “Leer juntos”. Un amigo editor, Daniel Gordin, me decía que desde hacía diez años, en un pueblo de España, se reunían personas para hablar de literatura. Y para celebrar sus diez años de existencia, deseaban que vinieran escritores, editores o investigadores, de México, de Francia y de diferentes regiones de España. Entonces, fui a Ballobar en la primavera del 2003, donde descubrí una de esas experiencias literarias compartidas que, como les comentaba, se desarrollaron mucho en España desde los años noventa.⁸

Según Blanca Calvo, la mayoría de dichos clubes o grupos de lectura españoles tiene cuatro rasgos comunes: se organizan a partir de bibliotecas públicas o con una relación estrecha con éstas; entran en relación con otros grupos del mismo tipo a una escala mucho más grande; poseen un “aspecto gastronómico”, y esencialmente están formados por mujeres de edad media. Todas esas características se encuentran más o menos en “Leer juntos”, el cual presenta, no obstante, rasgos menos comunes, en particular el hecho de relacionar personas de medios sociales muy diferentes, como veremos.

Notemos de paso algunos otros rasgos propios de muchos clubes ibéricos: asociar la lectura con el saber de la casa, tal sería un buen medio de hacer leer a un pueblo callejero como el español. También un buen modo para restablecer a las personas que se encuentren en un momento delicado de su vida y que parecen ser numerosos en esos clubes⁹ (y aquí encontramos la temática de la lectura en momentos de crisis que debatimos la semana pasada en el seminario organizado en el marco de la FILIJ). De manera similar, sería una buena manera de integrar a una parte de los inmigrantes, ya que la participación de

8 Cf. Blanca Calvo, Clubes de lectura en las bibliotecas españolas (puede consultarse en travesia.mcu.es/documentos/seminario_h_b/11blancacalvo.pdf)

El País dedicó en julio del 2000, un suplemento de nueve páginas a los clubes de lectura.

9 “Primer encuentro de clubes de lectura”, en *Educación y biblioteca*, 113, 2000, p. 12.

latinoamericanos aumenta muy rápidamente en ciertos clubes;¹⁰ esto en relación con una inmigración creciente.

Por su actualidad sentí el deseo de presentar la experiencia de “Leer juntos” aunque, propiamente dicho, no cuento con los resultados de una investigación, se trata, mas bien de un material recolectado de manera un tanto particular, que debería ser complementado por un trabajo de campo. De hecho, lo que tengo es una observación participante en las condiciones muy particulares de la celebración de ese aniversario, un cierto número de documentos que me dirigieron, a petición mía, las coordinadoras del grupo y, finalmente, cartas que solicité, escritas por participantes que encontré durante mi visita. Unas diez de ellas me escribieron para compartirme sus experiencias. Después de leer ese material procedí a hacer un intercambio de preguntas y respuestas con las coordinadoras.

¿DOS MUJERES Y UN PUEBLO “ORDINARIO”?

Ballobar es un pueblo de mil habitantes, sin ninguna característica particular a primera vista. Se ubica en un marco natural fuerte, entre un río que atraviesa un puente medieval y una montaña, en el este de Aragón, que es una de las regiones menos pobladas de España, a 18 kilómetros de la pequeña ciudad de Fraga y a unos 160 kilómetros de Barcelona. Ballobar vive de la agricultura y de la cría de ganado mientras que algunos de sus hombres también se emplean en una empresa agroalimentaria cercana. Es un pueblo tranquilo, con poca gente en las calles, dos o tres cafés (uno con un salón equipado con computadoras) y algunos comercios comunes, entre los cuales hay una panadería con una pancarta debajo de los *croissants* que sorprende: “En esta panadería, se intercambian libros de “Leer juntos”. Más lejos, una carnicería: la carnicera, Alegría, es uno de los miembros más activos¹¹

10 “Los clubes de lectura”, en *Educación y biblioteca*, 133, 2003, p. 51.

11 Aunque las coordinadoras se opondrían a un término como éste y pondrían al frente el hecho de que se trata de un proyecto *colectivo*. Claro está que los miembros que son más “activos” que otros pueden variar con el transcurrir del tiempo.

del grupo, que cuenta con dos profesoras, una bibliotecaria y una agricultora.

Leer juntos nació del encuentro de esas dos mujeres profesoras, Mercedes Caballud y Carmen Carramiñana, quienes aún actualmente son sus coordinadoras. Una nació en la región de Zaragoza, y la otra en Castilla, y ambas crecieron en familias en las que existía una fuerte relación con la lectura:

“Mis padres y mi hermano eran muy lectores (aunque no muy exquisitos), escribe Mercedes. Nos peleábamos por coger las revistas cuando llegaban y yo siempre leí lo que mi hermano se compraba. Desde los diez años quería estudiar lengua y literatura cuando fuera mayor.”

Y Carmen:

“No hace mucho mi madre me contaba que mi padre (que murió cuando yo tenía cuatro años) cuando iba al campo con las ovejas (durante muchos años fue pastor en su pequeño pueblo de Soria) se llevaba los pocos libros de los que antes de la guerra española del 36 se podían encontrar en un pueblo de Soria que no contaría con más de 300 habitantes. Y que se sentaba a la sombra de un árbol y leía, leía...”

El gusto por los libros lo retomó la hermana mayor, que arrullaba a Carmen cuando era pequeña:

“La lectura y la pasión por escuchar estaban siempre ligadas a mi hermana que se ocupaba mucho de mí cuando era pequeña y me cantaba y me contaba.”

Al igual que los hombres que comparten sus vidas, Mercedes y Carmen también tienen en común el gusto por el compromiso:

“Sin haber militado en ningún partido, estuve siempre en la izquierda, con Ramiro, aunque yo sintonicé más con grupos anarquistas en Barcelona en mi juventud y él es marxista libertario o algo parecido. He sentido siempre el compromiso social en la difusión de la cultura y del espíritu crítico.” (Mercedes).

En cuanto a la pareja de Carmen, quien enseña como ella, coordina un programa provincial de ayuda para los inmigrantes.

Las prácticas sociales de lectura...

Esas dos mujeres cuentan con esos recursos subjetivos que los investigadores no han tomado mucho en cuenta hasta ahora: son entusiastas, saben alentar e infundir confianza, tienen humor y una vitalidad poco común, y están muy lejos de la pedantería.

A principios de los años noventa, tenían inquietudes relativas al ejercicio de su profesión:

“Como muchos otros profesores, las coordinadoras de Leer juntos fuimos hijas del formalismo y estructuralismo que proponían la literariedad del texto como objeto de análisis (...). Durante mucho tiempo creímos que enseñar literatura, lengua, lectura, pasaba por aquellos minuciosos *Comentarios de Textos Literarios*, bastante aislados del mundo y de la vida en los que el poema o el párrafo de novela se constituían en islas especiales, bocados artísticos exquisitos en sí mismos y que en sí mismos tenían su razón de ser.”¹² (Mercedes).

La realidad las había atrapado: el interés de los alumnos por la lectura dejaba mucho que desear. Ellas comenzaron a preguntarse sobre las causas de ese desamor después de los primeros años de escolaridad durante los cuales los niños se entusiasmaban por los libros. Mercedes se interrogaba sobre el entorno de los chicos: ¿acaso veían leer a sus maestros? ¿Sus familias les transmitían el deseo de leer?¹³ Según ella, era necesario “dar un contexto cultural al asunto de la lectura.”

De ahí la idea, que sigue aún en el corazón del proyecto, de crear un espacio compartido, grupos de trabajo, de lectura, en el cual los profesores, las familias y los bibliotecarios pudiesen intercambiar, modificar su propia relación con los libros y desarrollar hábitos de lectura, aunque también formarse literariamente; educación literaria que, no obstante, no daba cabida a excluir, sino al contrario, al “*placer*” o a la “*alegría*” de leer.

Inicialmente, dice Mercedes, no las inspiró ningún modelo:

12 “Leer juntos”, en *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, marzo de 2004.

13 Carmen Carramiñana y Mercedes Caballud, *Leer juntos: una complicidad con toda la comunidad educativa*.

“Fue una intuición más que otra cosa. Hasta entonces no había encontrado a ningún profesor que quisiera trabajar con familias y no sabía exactamente cómo saldría. Carmen lo propuso en su colegio y empezamos.”

AL PRINCIPIO, LA PREOCUPACIÓN ESCOLAR EN EL CENTRO

La preocupación manifestada por la educación de los niños era evidentemente una buena manera de reducir las prohibiciones que pesan en la lectura en un medio rural. Rosaura me escribe:

“Siempre recuerdo que cuando era niña, adolescente, leer un libro se entendía como ‘perder el tiempo’, había que estudiar o coser, que era útil, y durante los primeros años de ‘Leer juntos’ parecía que debía darme permiso yo misma para coger un libro y leerlo, aún a veces me pasa.”

Sin haber realizado investigaciones en España, creo arriesgarme mucho si digo que las prohibiciones o los miedos que me habían impactado en el campo, en Francia¹⁴ volvía a encontrarlos en este país: el miedo de pasar por perezoso al realizar una práctica cuya utilidad no está bien establecida y exponerse, al hacerlo, al qué dirán y a su propio sentimiento de culpabilidad; el temor, también, de ser tomado por egoísta si se da uno un tiempo para apartarse (mientras que en el medio rural se privilegian las distracciones colectivas); la transgresión que consiste en salirse de los lugares asignados para apropiarse de esa cultura escrita por mucho tiempo reservada a los que poseían los poderes: los notables y los representantes del Estado o de la Iglesia.

Al contrario, aquí estábamos en un marco en el que se valoraban la rentabilidad escolar, el compartir y la sociabilidad. También estábamos en un pueblo en el cual, treinta años antes, unos profesores anarquistas habían desarrollado actividades culturales e instalado una comisión de cultura en la alcaldía; una región donde los bibliotecarios anarquistas habían obrado a favor de la educación popular. Finalmente, Ballobar quizás no era el pueblo “ordinario” que parecía.

14 Véase Michèle Petit, Raymonde Ladefroux, *et al.* (1993), *Lecteurs en campagnes*, París, BPI/Centre Georges Pompidou.

De hecho, la idea fue muy bien recibida por la población y durante el año escolar 1993-94, fue la escuela primaria, que contaba aproximadamente con 120 niños, la que convocó a todos los padres para presentarles el proyecto; asistieron a la junta unas cincuenta personas. En los meses siguientes se constituyó un grupo más restringido, de aproximadamente veinticinco. Hoy día, once años después de su lanzamiento, unas treinta personas se reúnen de manera regular y la mayoría están ahí desde el origen.

El corazón del dispositivo es lo que llaman la Tertulia, reunión en la que se conversa. La tertulia se reúne en la noche, una o dos veces al mes, durante dos horas, en los locales de la biblioteca municipal, al menos fue así en la tertulia inicial, ya que al confrontarse con la dificultad de integrar gente nueva con el paso de los años, “Leer juntos” se multiplicó o se dividió. Y también se crearon grupos más articulados, uno con la escuela local y otro con una institución secundaria cercana, en otros horarios: “Leer-juntos infantil”, que se reúne cada semana en la biblioteca escolar, por las tardes, y “Leer-juntos secundaria” que se junta en la noche, en la pequeña ciudad vecina de Fraga.

En los tres grupos se encuentran los habitantes comunes, unos cuantos profesores y la bibliotecaria. Mujeres, esencialmente:

“La participación es mayoritariamente femenina en los tres grupos: en los centros educativos, dentro del horario escolar y con el alumnado, se implica el profesorado masculino, pero su participación en los grupos de adultos es escasa; algunos padres han participado asiduamente en ‘Leer juntos-Secundaria’; pero otros sólo acuden cuando hay una tertulia extraordinaria con algún escritor, cuando hacemos una salida cultural, al cineforum,... En definitiva, los hombres se implican poco.”¹⁵

Mujeres que, en la tertulia principal, original, hoy en día tienen entre 40 y 55 años, en su mayoría (mientras que las que participan en “Leer juntos-infantil” tienen entre 30 y 40 años). La tercera parte de ellas trabajan en la agricultura y en la cría de ganado, otro tercio en el comercio y la artesanía, y las demás se reparten entre empleadas, oficios relacionados con la salud (entre las que se encuentra un médico), jubiladas y

15 “Leer juntos”, en *La casa por el tejado*.

profesoras. Todas asumen, por añadidura, el oficio de “amas de casa”. La mayoría de ellas han seguido una enseñanza primaria, unas diez, estudios de secundaria y cuatro llegaron hasta la enseñanza superior. Las tres cuartas partes son originarias de Ballobar y todas son españolas, excepto una francesa instalada en el pueblo, el cual solamente cuenta con unos diez inmigrantes que llegaron recientemente de Bulgaria, Rumania y Ecuador.

La participación en la tertulia (y en los otros dos grupos) es libre, al igual que la toma de la palabra, y la lectura de los textos propuestos por las animadoras es facultativa. Si bien la tertulia no tiene un esquema definido la mayor parte del tiempo se dedica al comentario de libros leídos anteriormente de manera solitaria: dos o tres libros de literatura juvenil y un libro de literatura general, que circularon entre los participantes gracias a los préstamos inter-bibliotecas en el ámbito regional (que les permiten contar con varios ejemplares). La reunión consiste en un intercambio informal de comentarios sobre el tema, las ideas, la recepción (tanto la de los presentes como la de los niños en la casa, en el caso de la literatura para jóvenes) y la relación de los libros leídos con diferentes aspectos de la vida, aunque también –aspecto ausente en un principio y que se desarrolló después– sobre la técnica literaria, la calidad de la edición y de las ilustraciones. El análisis crítico se apoya en diferentes materiales: críticas de prensa, principalmente del suplemento literario de *El País*, entrevistas con el autor, emisiones de radio, etcétera, inicialmente aportados por las coordinadoras y después también por los participantes, y que en ocasiones se encontraron en Internet.¹⁶

En cuanto a las profesoras y la bibliotecaria, ellas hablan de la recepción que ha tenido el libro y de los comentarios que éste ha despertado. Son frecuentes los momentos de lectura compartida, en voz alta, de un poema, de un cuento o de un artículo, al principio o al final de la tertulia. Y, claro está, las conversaciones sobre temas que se refieren a la vida local, o la de unos u otros, que no ocupan más de la quinta parte del tiempo.

¹⁶ Además de las coordinadoras, unas cinco participantes cuentan, en el momento en el que estoy escribiendo este texto, con un acceso a Internet.

Algunos compromisos básicos fueron definidos por las coordinadoras: comprar un diario nacional el domingo, no obligar a los niños a leer, leerles una historia cada día, hablarles de libros, leer frente a ellos y ... tratar de alejar de ellos la prensa sentimental. Si bien “Leer juntos” funciona de manera muy flexible, es un campo en el que las coordinadoras son directivas y se encargan de elegir los textos que se llevan y discutirán. Un principio que ellas consideran esencial ha sido “rechazar facilidad y frivolidad” y “no rebajar en absoluto la calidad literaria” intentando seducir con textos “fáciles”. La selección que hacen siempre ha sido objeto de una gran atención y, en particular, eliminan los *best-sellers* que juzguen convencionales, la literatura de jóvenes de mediocre calidad o las adaptaciones de los cuentos clásicos. Se han elegido textos de dificultad progresiva, que ellas consideran de buena calidad literaria y que, además de ser “agradables, emocionantes o interesantes”, propiciarán “la expresión de opiniones y la reflexión sobre el mundo actual.” Obras de los siglos XIX, XX y XXI, en su mayoría, incluyendo también algunos “clásicos”.

Entre los escritores cuyas obras han sido leídas individualmente y después comentadas y analizadas durante la tertulia, encontramos, por ejemplo a Dickens (*Oliver Twist*), Huxley (*Un mundo feliz*), James (*Otra vuelta de tuerca*), Camus (*La Peste*), Javier Marías (*Corazón tan blanco*), Eduardo Mendoza (*El misterio de la cripta embrujada*), Nabokov (*Lolita*), Manuel Rivas (*¿Que me quieres, amor?*), Steinbeck (*Las uvas de la ira* y *La Perla*), etcétera —el único *best seller* ha sido *El perfume* de Patrick Süskind—. Otro ejemplo, se han privilegiado, para momentos de lectura compartida en voz alta, textos de Cortázar, García Márquez, Cesar Vallejo, poemas de García Lorca, Antonio Machado, Alberti, Cernuda, Miguel Hernández, aunque también obras traducidas, como los cuentos de Edgar Allan Poe, *Las Mil y una noches* o el *Decameron*.

Algunas veces se escuchan cantoautores. También se leen o analizan algunos artículos o ensayos sobre la lectura, que se eligen principalmente en revistas especializadas españolas o en publicaciones de la Fundación Ruipérez (del grupo editorial Anaya), que organiza cada año coloquios sobre la lectura.

Con el paso de los años se han ido configurando listas que, hoy en

día, han podido difundirse mucho más allá de Ballobar.¹⁷ Pues los vínculos creados no sólo se refieren a los padres, maestros y bibliotecarios del pueblo. Ya dije que me enteré de la existencia de “Leer juntos” gracias a un correo de México: de hecho, este grupo tiene una gran capacidad para insertarse dentro de redes, e incluso, de impulsarlas. A nivel provincial, esas redes conectan entre sí a los profesores, los bibliotecarios escolares, las personas comprometidas con la promoción de la lectura y las asociaciones. Y también a varias tertulias, pues unos diez grupos de lectura se han ido formando recientemente cerca del pueblo y han tomado el mismo dispositivo. Al interesarse en la creación, la difusión y la crítica de la literatura actual, las mujeres de “Leer juntos” también han buscado inscribirse de manera activa dentro de una red nacional (e incluso internacional) de los escritores, narradores, críticos, editores, investigadores e ilustradores que han pasado por el pueblo: “Cada uno de ellos abrió ventanas, dejó ideas y recuerdos; literalmente nos los bebimos”.¹⁸ Notemos de paso que esos visitantes en ocasiones estimularon prácticas culturales de aficionados, como la creación de espectáculos de cuentacuentos.

El grupo aspira a abrirse a una “cultura sin límites” y organizan también proyecciones de películas adaptadas de obras literarias, o conferencias sobre grandes temas como *El Quijote*, o escritores como Alberti, Pío Barroja, Cernuda, Bécquer, José Luis Sanpedro, y también sobre aspectos sociológicos como los premios literarios o las mujeres en la literatura; o sobre viajes culturales, a los que invitan a cónyuges e hijos, como la visita de una exposición sobre Goya en Zaragoza o la de un palacio en Guadalajara, etcétera.

Esa sed de cultura culta, “legítima”, podría sorprender a los investigadores franceses,¹⁹ que algunas veces se impresionan por la fuerte

17 En Francia, me impactó la demanda, recurrente en medio rural, de una lista de libros, que aligeraría la angustia de tener que elegir y de “equivocarse” (cf. *Lecteurs en campagnes*, op. cit., p. 140-141).

18 Cuadernos de literatura infantil y juvenil, art. cit.

19 Retomando las palabras de Claude Grignon y Jean-Claude Passeron (in *Le Savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, París, Gallimard/Le Seuil/EHESS, 1989), los mediadores del libro (¿y los investigadores?) serían más “populistas” en Francia y más “miserabilistas” en el mundo hispánico e hispanoamericano.

valorización de esta cultura en el mundo hispánico e hispanoamericano. En países donde la alfabetización se ha extendido recientemente y en los que dictaduras o regímenes autoritarios han impedido o limitado el acceso a los libros, a estos libros se les honra, incluso a la hora de la telenovela y de la “telerealidad”. Probablemente la calidad y la vitalidad de la producción literaria de lengua castellana expliquen también esa valorización. En el caso de España, hay que tomar en cuenta la importancia que la corriente anarquista le ha concedido siempre a la educación y a las bibliotecas, y su influencia en ciertas regiones (y tendríamos también que estudiar su influencia en México o en Argentina).²⁰

Si bien las prácticas de lectura siguen siendo claramente menos importantes en España y en América Latina que en Francia, al parecer la imagen, la representación de la literatura es más fuerte. Siempre me ha impresionado el hecho de que las manifestaciones en torno al libro reciban tantos visitantes y que ahí se conozcan tantas sorprendentes experiencias literarias compartidas, con fines de educación popular, de “formación de lectores”, como se dice en España o aquí, o, en espacios en crisis, con fines reparadores, de reconstrucción de la identidad personal y del vínculo social. Y como dije la semana pasada en el seminario organizado en el marco de la FILIJ, me dedico actualmente a reunir materiales sobre algunas de esas experiencias para analizarlas.²¹

UNA RELACIÓN DIFERENTE CON LA LECTURA

Acerca de los efectos de Leer juntos, me es imposible aportar elementos cuantificados. Indudablemente la lectura y la literatura entraron a la vida cotidiana de quienes frecuentan la tertulia, tal y como esta mujer que me escribe: “antes apenas leía, y ahora siempre ‘necesito’ tener un libro para leer en mi mesilla”; o esta otra: “de no haber

20 Véase el dossier “Anarquistas y bibliotecas” realizado por Ramón Salaberría en *Educación y biblioteca*, 11, 97, 1999, al igual que los artículos dedicados a Juan Vicens, por Ramón Salaberría y Blanca Calvo, en *Educación y biblioteca*, 12, 108, 2000.

21 Cf. Michèle Petit, “Leer & liar”, *Seminario Internacional organizado con motivo de la XXIV FILIJ*, en México, 15-19 noviembre 2004.

sido por esto, no habría leído ni la mitad de los libros que he leído”. La biblioteca municipal, cuyos fondos han crecido de manera importante, ha experimentado un aumento en el número de inscritos y de préstamos.

La literatura también entró a la escuela primaria —que es magnífica, lo señalo de paso— gracias a las mujeres que participaron a veces animando la lectura, y a los profesores que hacen que viva la biblioteca escolar (al no haber un profesional), y quienes han leído más libros y de mejor calidad que antes. Una de estas mujeres escribe:

“antes de estos diez años, para mí contar a mis pequeños un cuento resultaba algo aburrido, poco a poco he comprendido todo lo que envuelve a ese inicial compromiso del cuento de cada noche en casa, la tranquilidad, el afecto, la compañía y preparación al sueño que eso supone para mis hijo/a”;

y agrega:

“otra faceta que he descubierto en mí con ‘Leer juntos’ es mi capacidad como narradora de cuentos para el cole o en otras instituciones, incluso con público adulto, disfrutar los montajes, compartir las elecciones, los ensayos caseros muy espontáneos, sin vergüenza de hablar en público.”

En cuanto a la relación de los alumnos con la lectura —que inicialmente era el corazón del proyecto—, de acuerdo con ciertos puntos de vista, “Leer juntos” parece haber dado en el blanco. Particularmente en el medio rural, debido a la fuerza de las prohibiciones, el ejemplo de los padres es capital: bien lo sabemos, la mayor parte de los rurales que practican la lectura de libros han visto y oído leer cuando eran muy pequeños.²² Reconocemos que modificar la relación con la lectura de los padres y de los profesores puede tener efectos sensibles. En Ballobar hay padres que valoran actualmente la lectura y compran, en las ciudades cercanas, libros para sus hijos: posiblemente éstos dispongan del doble de obras que el promedio de los niños españoles.²³

22 Cf. *Lecteurs en campagnes*, op. cit., p. 195-200

23 Cálculo aportado por las coordinadoras.

Las prácticas sociales de lectura...

Los profesores de Fraga, donde van a seguir sus estudios de secundaria, comprobaron que los niños de Ballobar leen más que los niños que vienen de otros pueblos.

Más allá de esta “utilidad” escolar, algunas participantes mencionan que los libros les permiten sentirse más cerca de sus hijos y entenderlos mejor, y piensan también que facilitan el vínculo entre generaciones:

“Para mí los libros vuelven aquí a tener otro importante valor como nexo de unión a mi hija adolescente, ya que muchas veces a partir de ellos iniciamos otras conversaciones”.

Sin embargo, en otras familias se siente a los niños más reservados:

“Mis hijas no se han animado nunca como tampoco han participado en las actividades en que yo lo he hecho, de animación infantil, al menos para el público; sí me han ayudado a preparar alguna cosa en casa”.

Pero ¿no hay aquí una paradoja? Aunque reproducen gestos que vieron hacer a sus padres, los niños y más aún los adolescentes leen a menudo en contra de su familia y del mundo entero. En familias en las que los padres nunca prohibieron leer y en las que se les proponen libros a los niños, éstos experimentan la necesidad de apropiárselos, mostrando preferencias que indignan el gusto familiar o leyendo bajo las sábanas con la lámpara de bolsillo en la mano, para preservarle a la lectura su parte clandestina y transgresiva. Si todo el mundo se pone de acuerdo para que lean ¿acaso no correrán aún más hacia otros placeres? Aquí, pienso en particular en los varones, quienes con frecuencia —en Francia, por lo menos— rechazan los libros en la pubertad o cuando se acercan a ella. Con la feminización generalizada de los mediadores, en este pueblo y en muchos otros lugares ¿no se corre el riesgo de hacer que la lectura aparezca como poco compatible con el hecho de ser hombre? Pero ¿acaso podemos reprocharles a esas mujeres que no estén acompañadas por sus cónyuges?

Lo hemos visto, los hombres participan poco en las tertulias, son sólo cuatro o cinco los que acuden cuando hay un escritor. En revanche, son más numerosos cuando vienen los profesionales del libro,

con los cuales, al cabo de los años, el grupo ha establecido lazos de complicidad. Pero hay pocos en las redes asociativas y es con el grupo de mujeres de la asociación de padres con quienes comparten montajes para espectáculos de cuentos, y con la asociación de amas de casa de la ciudad cercana con la que mantienen relaciones privilegiadas, o con otras tertulias, que también reúnen, esencialmente, a mujeres.

Sin embargo, es excepcional que las participantes de “Leer juntos” se designen como tales, “mujeres”, y más bien recurren al término “madres” o “amas de casa”. Y si bien ellas deploran la ausencia de los hombres, son muchas las que insisten en el apoyo que reciben de sus propios maridos y probablemente les preocupa que alguien pueda sentirse excluido.

¿DE LA AMISTAD A LA DEMOCRACIA?

Hoy en día, los hijos de las mujeres de “Leer juntos” han crecido, y los libros y las amistades han permanecido. Y lo que se menciona con mayor frecuencia en los correos que he recibido es la riqueza de la sociabilidad a la que han dado lugar las tertulias, al igual que los encuentros con gente que viene de fuera. Tanto en las palabras de las iniciadoras del proyecto como en las de las participantes, la sociabilidad está en el centro; —y lo estaba desde el origen, a través del nombre mismo que fue elegido: “Leer juntos”—. La amistad, la complicidad, los afectos están explícitamente valorizados:

“Si los libros llenan las estanterías de la escuela y de mi casa, escribe Carmen, los afectos llenan mi corazón. Los libros han sido la excusa para hacer cientos de amistades. Eso nunca lo hubiera imaginado.”

Y ellas probablemente reivindican más fácilmente esta dimensión afectiva en tanto que son mujeres.

El programa parece haber contribuido mucho a mejorar las relaciones interpersonales, y a trascender el tiempo de la tertulia. Un mejoramiento que se marca también en los lazos entre los nuevos llegados y los antiguos habitantes, como sucedió con Margarita y su esposo (el

Las prácticas sociales de lectura...

único hombre que se aventura regularmente en el gineceo), que dejaron Barcelona el año anterior, después de su jubilación:

“ ‘Leer juntos’ nos ha proporcionado la oportunidad de conocer mejor y relacionarnos con estas mujeres llenas de vitalidad y ganas de vivir, y también de compartir, con honestidad, afecto y colaboración, todo nuestro bagaje y experiencia vital de nuestros años vividos en otro contexto muy distinto. Asimismo ha sido muy gratificante conocer a escritores, editores, ilustradores [...] y compartir juntos este espacio de libertad.”

Más allá de la amistad es un aprendizaje de la democracia y de la tolerancia lo que se menciona frecuentemente:

“Veo cómo personas que por diversos motivos podemos sentirnos “ideológicamente” o “políticamente” o “confesionalmente” distintas, nos entendemos y somos capaces de hacer muchas cosas juntas, sobre todo respetarnos y querernos” (Carmen).

Por otra parte, trabajar a favor de una democratización es lo que se reclama explícitamente en ciertos textos del grupo:

“ ‘Leer juntos’ es un ejercicio que no está exento de una ideología democratizadora en la que cada persona puede recibir pero también dar [...] Lo que importa es que se generan lectores abiertos a la escucha, a descubrir conocimientos, a cambiar actitudes, a contribuir a mejorar la calidad de vida del mundo rural o de otros mundos, favoreciendo el respeto, la justicia y la igualdad.”²⁴

Se reclama también en lo que dice Alegría, por ejemplo:

“La verdadera importancia de ‘Leer Juntos’ para mí, es que demuestra que otras formas de relación entre los seres humanos son posibles; pero es imprescindible que se den las condiciones y si no se dan, hay que crearlas [...] ‘Leer juntos’ demuestra que una biblioteca municipal puede ser un espacio de encuentro que engendra diálogo, comunicación, tolerancia, respeto, y a través de los libros y la literatura genera unos lazos afectivos entre las personas que de otra manera en Ballobar no se darían. [...] Me

²⁴ *Leer juntos, La casa por el tejado.*

he comprometido al cien por cien, porque ‘Leer Juntos’ (entre otros proyectos en Ballobar) me brinda la oportunidad de participar e influir activamente en el devenir de mi pequeño pueblo, de apoyar con generosidad y trabajo proyectos que considero importantes porque están pensados desde y con las personas [...] ‘Leer Juntos’ me sirve para tener la certeza de que otro mundo es posible y si no, que no sea por mí.”

En las cartas que recibí, vuelve el elogio de un dispositivo que permitiría tomar la palabra, ser escuchado, respetado y no temer expresar opiniones diversas y contrarias:

“Tantas opiniones unidas llegan a crear ese libro tan especial de ‘Leer juntos’ que quizás ya ni coincida con la idea original del escritor pero... hemos creado nuestro libro.” (Ana).

Varias mencionan una confianza en sí mismas que ha aumentado, así como su autoestima, el orgullo de pertenecer a un grupo reconocido actualmente en el ámbito nacional (“Leer juntos” ganó un premio en Madrid, algunas universidades se interesan en él, ¡e inclusive aquí en México!), y celebran haberse apropiado de textos de calidad, y de haber acogido a escritores. Una autoestima que recae, más ampliamente, en el pueblo.

Me es imposible apreciar cómo la tertulia ha sido percibida por todos los habitantes, y darme cuenta de los inevitables celos que puede haber despertado su funcionamiento y después su éxito. Pero lo que he podido observar es que muchos colaboraron en la preparación de las jornadas a las que fuimos invitados, y del banquete literario que marcó su cierre. Incluso, ese día, salieron una parte de los hombres...

En definitiva, más allá de las sociabilidades, esas mujeres trabajan a favor de otras maneras de construir una sociedad; inventan otras maneras de vivir juntos, en las que cada una y cada uno tendrían más voz en la materia tanto en la casa como en el espacio público. Aquí se trata realmente de la construcción de una sociedad democrática, de un proyecto político (en el sentido que le daba ayer Luis Bernardo Peña).

EL SINGULAR Y EL PLURAL

Carmen escribe: “Me pregunto si sólo nos quedaremos en los libros y sus tertulias, me pregunto: ¿conseguiremos transformar la sociedad? Y me respondo: me conformaría con que nos dejemos transformar un poquito a nosotras mismas, y deseo que esos cambios nos lleven hacia el horizonte, allí donde siempre estará la utopía.”

Si bien la prioridad que se da al compartir relega a la sombra lo que podría ser percibido como una “inquietud de sí mismo” mal percibida en el medio rural, aquí no estamos en un marco comunitarista que frena la expresión de las singularidades. En este grupo donde se encuentran mujeres dotadas de una fuerte personalidad, los libros, antes que nada, son objeto de una lectura solitaria y silenciosa, no lo olvidemos.²⁵ Sin que se hayan realizado entrevistas es difícil enfocar lo que pasa en esos momentos de retiro, apreciar si la relación con los textos es desenvuelta y desacralizada, pero al parecer la importancia dada a “la educación literaria” no impide que haya apropiaciones singulares. Por otra parte el proyecto reivindica actualmente entre sus objetivos tanto el “desarrollo personal” y la construcción de la identidad propia de los participantes, como el “desarrollo sociocultural”.

Algunas veces, se ha mencionado, en las cartas que recibí, cómo la lectura ha contribuido a simbolizar la experiencia personal, a elaborar el sentido. Pero si “en ‘Leer juntos’, se trabaja para la sensibilidad”, como lo escribe una mujer, aquí se siente un pudor: “las vivencias intensas, los sentimientos son difíciles de explicar para mí.” Sólo Isabel que acaba de pasar por una prueba dolorosa, menciona explícitamente la dimensión reparadora de la lectura:

“una lectura adecuada en cada momento nos ayuda a pasar la vida haciendo los problemas más pequeños y más llevaderos. El sumergirse en la lectura no quiere decir evadirse de todo, sino compartirlo, entrelazarlo con tus problemas, para que cuando dejes el libro y te encuentres con la realidad no sientas en el cambio que te falta algo.”

25 Ese es el caso de casi todos los grupos de lectura que se han desarrollado recientemente en España (cf. Blanca Calvo, art. cit.)

Finalmente, en una región en la cual el aislamiento en el que vivía la población rural no es tan antiguo, frecuentemente se expresa la idea de que gracias a ese espacio de libertad, ese espacio diferente, esos encuentros que abren hacia lo que está afuera, lo lejano,²⁶ se habrá vivido más intensamente la vida. Todas insisten en la importancia de los encuentros con escritores, con gente que viene de otros lugares:

“me acompañan con su recuerdo en muchos momentos y después de mucho tiempo que hayan pasado por aquí, recordándolos, siguiendo su trayectoria por prensa, siguiendo sus novedades, a veces hasta con nuevos encuentros, llegando casi a una relación personal íntima e intensa (...) me da pilas para continuar con mi vida y mis problemas; pues me renuevan, me animan, me abren puertas y caminos.”

Varios evocan esos recuerdos que “acompañan después de mucho tiempo”, en particular cuando llega la hora de envejecer: los libros permiten poder seguir “soñando con ese mundo que vamos perdiendo cuando los años nos van poniendo las canas”, como lo dice Ana. Y dejaré el final para Alegría, quien escribe:

“Cuando la distancia que da el tiempo repose las emociones, saborearemos en los recuerdos, quizás en una hermosa noche de primavera con una explosión de estrellas en el cielo de Ballobar, las buenas personas que hemos conocido, los buenos ratos que hemos pasado, los buenos libros que hemos leído y lo mucho que hemos compartido. En fin, no sólo habremos envejecido, sino que habremos añadido mucha vida a nuestros años.”²⁷

Muchas gracias.

26 Véase Michèle Petit, “Elogio del encuentro”, en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica, Coll. “Espacios para la Lectura”

27 Alegría Sanz, en *41 ideas para reflexionar sobre libros, escritores, bibliotecas, escuelas, grupos de lectura...* en la cena de celebración de los 10 años de “Leer juntos”, Ballobar, mayo de 2003.

“Una luz en la oscuridad”:
el choque de PISA, una oportunidad para las
bibliotecas de reformar a fondo el sistema de
educación alemán: ejemplos y soluciones prácticos
presentados por el Zentrum für Literatur, ZfL (Centro
de Literatura) en la Phantastische Bibliothek Wetzlar
(Biblioteca Fantástica de Wetzlar)

BETTINA TWRSNICK

Aunque vengo de una ciudad chica y de un país comparativamente muy pequeño de la “Antigua Europa”, la biblioteca en la que trabajo se propuso desde el principio alcanzar una meta muy ambiciosa:

Por medio de nuestro trabajo queríamos transformar —aunque no fuera el mundo entero— por lo menos las condiciones políticas y sociales de manera que la máxima cantidad de personas tuvieran acceso a la información y *literacy*.¹

El camino hacia esta meta probablemente sea igual de difícil y escarpado en todos los países del mundo —pues pasa por el poder y el dinero—.

Para un mejor entendimiento de nuestro camino tan especial, hay que explicar primero algunas condiciones específicas bajo las cuales estamos trabajando, así como dar algunas explicaciones preliminares

1 Capacidad de leer y escribir.

sobre la estructura política de Alemania y su influencia en el sistema bibliotecario alemán.

Alemania es una República Federal, lo cual significa que los 16 estados son administrados por gobiernos en gran parte autónomos, sobre todo por lo que toca a la política cultural y educativa. El parlamento de cada estado federado decide lo que considera como obligación o tarea voluntaria: por ejemplo, existe una escolaridad obligatoria general, sin embargo el sistema escolar difiere de un estado federado a otro. En cambio, no existe la obligación de mantener bibliotecas —tampoco bibliotecas escolares— con la consecuencia de que en las 14.500 comunas y municipios apenas existen, aproximadamente, 5000 bibliotecas (públicas y científicas).

El problema fundamental es que las bibliotecas sólo se conciben dentro de un contexto “cultural”, y dado que las tareas culturales no son obligatorias, las bibliotecas se encuentran en constante peligro de perder su presupuesto cuando las comunas se enfrentan a problemas económicos o cuando la opinión política cambia en los diferentes parlamentos.

En este contexto se manifiestan claramente las dificultades a las que se enfrenta una biblioteca especializada en literatura fantástica, sobre todo en una ciudad pequeña como Wetzlar, una ciudad pequeña típica en el centro de Alemania, ubicada en el estado federado de Hesse. Tiene 50.000 habitantes, mantiene una biblioteca pública municipal y se da el lujo de contar con una Biblioteca sobre Literatura Fantástica que con su colección regional es única en Europa, (130.000 títulos del género de literatura fantástica, desde los cuentos de hadas hasta la ficción).

Por las razones arriba mencionadas, la *Phantastische Bibliothek Wetzlar* dependió desde su inicio de financiamientos adicionales por medio de *Fundraising*² y patrocinadores para sobrevivir, un método todavía poco común en 1989, cuando iniciamos nuestro trabajo. Para que esta biblioteca especializada le pareciera atractiva a los patrocinadores tuvimos que recurrir desde el principio a métodos poco comunes e inmediatamente nos propusimos dos metas específicas:

2 Recaudación de fondos.

1. Queríamos una biblioteca de “espacio abierto”
2. Que además permitiera enseñar y aprender a la vez³

1. “Biblioteca de espacio abierto” significa que la biblioteca debe ser accesible para cualquier persona, independientemente de su edad, sexo o clase social, y no sólo para lectores.

Por eso nuestra biblioteca está abierta durante los siete días de la semana, también en las noches, para todo tipo de actividades: (desde fiestas infantiles, conciertos, exposiciones, hasta reuniones políticas, recepciones, etcétera). Y trabajamos en una amplia red que incluye a todas las instituciones educativas de la ciudad (cursos nocturnos, como por ejemplo alemán para inmigrantes, grupos de trabajo escolares y extraescolares, cursos de verano...).

Todas estas actividades demuestran las grandes ventajas que ofrece la biblioteca como espacio:

- La biblioteca es un espacio neutro, abierto y, en cierto sentido, un lugar democrático para muy diferentes grupos sociales.
- y eso es justamente lo que les parece interesante a los patrocinadores.

El segundo paso consistió en adquirir la máxima influencia posible por medio de esta ventaja:

2. “La biblioteca que enseña y aprende a la vez”:
Para ganar el mayor número de personas interesadas en trabajar con literatura, nos especializamos pronto en la formación de multiplicadores,⁴ y les ofrecimos nuestros conocimientos sobre todo a maestros y estudiantes en seminarios, cursos y ponencias. Después de más de diez años de trabajo, finalmente transformamos el sistema de oferta voluntaria en un Sistema

³ (*open space and teaching library*).

⁴ (*“train the trainers”*).

de Entrenamiento obligatorio, y en mayo del 2001 fundamos el *Zentrum für Literatur* como un departamento independiente dentro de la misma *Phantastischen Bibliothek*. Este *Zentrum für Literatur* (ZfL) trabaja con base en un convenio de cooperación entre la biblioteca y las autoridades escolares responsables de 300 escuelas y 300 guarderías, aproximadamente.

La meta declarada es hacer accesible la literatura para todos los niveles de edades, tanto para los niños super dotados como para los alumnos con problemas de aprendizaje. Es decir, se trata de fomentar la lectura por medio del trabajo con literatura en todas las materias e idiomas, y no sólo en las clases de alemán sino también en las de ciencias naturales, de historia, de política y de religión. Y con este fin crear nuevos caminos y nuevas perspectivas.

La gran ventaja del ZfL es su estructura —la cooperación oficial con instituciones estatales— ya que esto significa que: Tres maestros trabajan en la biblioteca con un contrato por un determinado número de horas y bajo las mismas condiciones que sus colegas bibliotecarios.

- Los maestros están obligados a asistir a los eventos que ofrece el ZfL.
- Éstos resultan atractivos para los maestros, ya que deben adquirir los llamados puntos de crédito para su capacitación, la cual, a su vez, les permite participar en nuestros seminarios.
- Los eventos los podemos ofrecer a cambio de dinero.

Con este dinero el ZfL les paga a los ponentes y especialistas que trabajan para el ZfL en el amplio campo del lenguaje, la literatura y la lectura. El ZfL actúa también como un tipo de agencia al mediar y divulgar ofertas suyas y de otras instituciones educativas, por ejemplo: teatro infantil, cursos de idiomas y películas. Al inicio de los semestres escolares se distribuye siempre un programa con todas las ofertas para alumnos, maestros y educadores (padres y maestros de las guarderías)

en toda la región del centro de Hesse. La inscripción y los trámites se hacen entonces en la oficina del ZfL que se encuentra en la *Phantastischen Bibliothek*.

Medio año después de la fundación del ZfL, Alemania vivió un choque nacional que, desde la publicación de los resultados de PISA, pasó al lenguaje oficial bajo el nombre del “Choque de PISA”, que es al que se refiere el título de mi ponencia.

Los resultados de los *tests* de PISA, en diciembre del 2001, mostraron resultados devastadores para el sistema escolar alemán y revelaron que éste tenía una carencia catastrófica, tanto en lo que se refiere a las condiciones justas de acceso a la educación para las llamadas clases sociales bajas, como en lo que toca a la calidad (*equity and quality*):

Casi una cuarta parte de los alumnos que participaron, obtuvieron resultados por debajo del promedio de la OECD, lo cual significa que el 25 por ciento de la juventud alemana egresa de la escuela sin oportunidades para el futuro. La autoconciencia alemana quedó profundamente afectada, pues estos malos resultados no concordaban con la imagen del país “de los poetas y pensadores”, del país de la cultura y de la educación, con un *made in Germany* reconocido como sello. Eso explica también el “Choque de Pisa” alemán que no se dio de esta manera en ningún otro país.

Sin embargo este choque dio pie a algunos cambios, pues de repente palabras como *literacy* y fomento a la lectura estuvieron en boca de todos, y la opinión pública tomó conciencia de que existía una relación entre la falta de comprensión de los textos y la escasa lectura de libros —que están a disposición de todos en las bibliotecas—. Y de repente todas las miradas se dirigieron hacia una institución que prometía ser la luz en la oscuridad: el *Zentrum für Literatur*, que ya tomaba en cuenta todos estos aspectos en su trabajo.

Así, de repente, el ZfL se vio enfrentado con una gran cantidad de problemas, preguntas y exigencias, pero por otro lado también recibió más dinero de las administraciones estatales y con ello más influencia y, por tanto, más poder.

No obstante, en el transcurso de los últimos tres años se pudo reconocer una típica problemática alemana: la discusión permanente

sobre los terribles resultados de PISA, en lugar de realizar cambios políticos profundos con consecuencias estructurales y transformaciones reales. Y también aquí la estructura federal de Alemania dificulta una iniciativa común y nacional, un “plan nacional“. Esto explica el repentino surgimiento de una institución influyente y poderosa: *La Unión de Federaciones Patronales de Hesse, una organización profesional central de 50 asociaciones de empresarios y casas de comercio que representan a más de 62.000 empresarios y más de un millón de empleados*, y cuyos miembros reconocieron claramente que el resultado de PISA se debía a la deficiente educación en la niñez.

Esto tuvo como consecuencia que la economía y la industria quisieran comprometerse decididamente con la educación preescolar; es decir, con los jardines de niños, y para esto necesitaban un socio fuerte: el ZfL.

En un primer paso despegamos con el proyecto común:

1. Biblioteca para jardín de niños, que consta de tres partes:
 - Cada jardín de niños recibe una donación de 500 € de una empresa comercial o industrial con el fin de adquirir libros para los fondos de préstamo.
 - Estos libros se seleccionan, en estrecha colaboración con los especialistas del ZfL, según el perfil individual y las necesidades de cada jardín de niños en particular.
 - Los educadores están obligados a asistir posteriormente por lo menos a tres seminarios del ZfL para adquirir conocimientos en la organización de una pequeña biblioteca para jardín de niños que incluye posibilidades de préstamo y de mediación sobre el contenido de los libros. Este proyecto fue seguido en la prensa local por los medios de comunicación asociados con el ZfL, lo que, por un lado, correspondió a las necesidades de los patrocinadores y, por otro, garantizó una gran publicidad.

El siguiente paso fue la realización de un proyecto sumamente ambicioso y difícil:

2. “Leer en familias marginadas de la educación (*Non-readers*)”. En el transcurso del trabajo educativo en el campo preescolar tuvimos que reconocer que muchos niños de las llamadas familias marginadas de la educación no recibían apoyos adecuados en el aprendizaje del lenguaje, sea por un trasfondo problemático de tipo migratorio o bien social. Había resultados alarmantes sobre la falta de comunicación interfamiliar, por lo que cada vez más niños alemanes, al entrar a la escuela, no eran capaces de expresarse en frases completas y desconocían muchas palabras de la vida cotidiana.

Por lo anterior, pusimos en marcha el proyecto: “Lector en voz alta”:⁵

- Lectores voluntarios recibieron un entrenamiento en dicción y mediación de la literatura.
- Los servicios de los lectores se ofrecen, con ayuda de los maestros del jardín de niños, como un “regalo” a las familias problemáticas.
- Los lectores entran a las familias por medio de una invitación y leen en voz alta para los niños y sus amigos.
- Posteriormente dejan los libros como regalo en las familias —como estímulo para que los padres les sigan leyendo estos libros a los niños—. (En caso de familias inmigrantes se obsequian audio-casetes con pequeñas historias en buen alemán para que los niños se acostumbren a la lengua escrita).
- Después de la hora de lectura, los lectores hablan con los padres sobre la importancia de la lectura a solas y en voz alta para el desarrollo de los niños, a diferencia del consumo de televisión y videos.
- Dado que los lectores frecuentemente son las únicas personas no oficiales que entran en contacto con las

5 El equivalente de la palabra “Vorleser” en alemán sería en español “Lector en voz alta”. Siendo una palabra muy larga, se utiliza aquí sólo en el título.

familias, desde luego muy pronto se ven confrontados con problemas individuales dentro de las familias.

- Por esta razón se les ofrece a los lectores supervisiones mensuales por parte de una biblio-terapeuta, la cual por sus conocimientos especializados puede asesorar también en la selección de ciertos libros para determinadas situaciones problemáticas.
- Dos de las universidades cercanas se interesaron por este proyecto, único hasta la fecha, y decidieron acompañarlo con una evaluación del contenido durante un lapso de cinco años.

Hay que reconocer abiertamente que este proyecto no deja de ser polémico, pues muchos colegas piensan que al entrar en la esfera privada el proyecto está rebasando los límites permitidos. Sin embargo estamos convencidos de que cualquier intento de trabajo educativo estará condenado al fracaso si no se cuenta con la colaboración de la casa paterna, y que por eso precisamente hay que acercarse a estas personas que de otro modo jamás entrarían a una biblioteca.

3. Programas de formación conjunta para maestros y educadores de jardines de niños:

“Proyecto de enseñanza 0 - 10”:

Hace apenas tres años la brecha entre educadores de jardines de niños y maestros de primaria era casi insuperable. Sin embargo, ya existe una iniciativa estatal para enfocar el espacio vital entre 0 y 10 años como un solo nivel básico.

- Por eso el ZfL ofrece regularmente seminarios conjuntos con conceptos pedagógicos sobre el fomento a la lectura para maestros y educadores.
- Un programa bilingüe especial (con las lenguas principales: turco, ruso y polaco) para integrar la lengua

materna de niños inmigrantes a la vida cotidiana de la guardería.

- Además el ZfL edita su propia colección sobre el “fomento a la lectura”, en la que se publican trabajos científicos que tienen indicaciones prácticas.

Tres años después de PISA, por fin existe también la voluntad política de mejorar la formación de los maestros, desligada por completo de la práctica en la universidad, sobre todo en el caso de los maestros de primaria.

4. Implementación de programas del fomento a la lectura y de *literacy* en la formación universitaria:

- Por tal motivo, en el 2004 el ZfL fue llamado por el ministerio responsable a participar en un grupo de trabajo encargado de elaborar un nuevo programa de formación modular con orientación práctica relacionada con la socialización y la capacidad de lectura para los estudiantes del magisterio en las universidades de Hesse. Por eso, a partir del semestre invernal 2005/2006, se introducirá un modelo de cátedra, en el que la parte teórica será seguida de ejemplos prácticos aplicados a la vida cotidiana escolar. Además el ZfL ofrecerá seminarios adicionales para estrategias de lectura y fomento a la lectura, que formarán parte del programa universitario permanente.

Todas estas actividades sólo fueron posibles gracias a la estructura no burocrática del *Zentrum für Literatur*, que le permitió reaccionar flexiblemente a la oferta y a la demanda. Esto a su vez animó a la Unión de las Federaciones Patronales de Hesse a emprender un proyecto casi revolucionario y, de esta manera, único en Alemania.

5. Las empresas de Hesse proyectan consolidar la ciudad de Wetzlar como punto estratégico cultural-educativo del estado de Hesse por medio del financiamiento de los siguientes proyectos:

Las prácticas sociales de lectura...

- Una escuela superior especializada en pedagogía elemental; es decir, una formación universitaria combinada con una especialidad para pedagogos de preprimaria / jardín de niños y primaria,
- con un jardín de niños anexo,
- y una escuela primaria.

El ZfL participa en este proyecto como socio contratante para la formación y especialización de los estudios en las materias fomento a la lectura, socialización de la lectura y capacidad de lectura. Para cuando se termine la construcción de la escuela superior especializada, dentro de dos años, ya se ofrecerán los módulos correspondientes.

CONCLUSIÓN:

Por el escarpado camino de una biblioteca, que pasa por el poder y la influencia, hacia la “transformación del mundo”, podemos constatar lo siguiente:

- La “educación” se ha vuelto un *factor económico* que resulta ahora interesante para la economía y la industria como proyecto de inversión.
- La economía percibe a la biblioteca como un *factor de ubicación*: en su política de posicionamiento también las empresas deben tener en consideración las necesidades de sus empleados, y las posibilidades de educación y de especialización de los conocimientos para sus familiares forman parte de esto.
- Las bibliotecas se están desplazando del contexto exclusivamente cultural, en el que hasta ahora habían sido principalmente percibidas por la política, hacia un *contexto cultural-educativo* en el que desempeñan un papel determinante.
- Esto, por un lado, significa que puedan actuar como socios directos y confiables de la economía y de la industria.

- Y, por otro, que la imagen profesional de los bibliotecarios se transformará —y se debe transformar— para que lleguen a ser gestores de la información y de la enseñanza.

Y esto muy probablemente será la única oportunidad de conservar el poder de transformar —si no todo el mundo— por lo menos sí los sistemas existentes.

¡VENCEREMOS!

Traducción Bruni Erker

Propuesta de lectura para públicos específicos

JESÚS HEREDIA

Pasaban las dos de la tarde, el cielo era color azul-pleno y el sol caía en los torsos desnudos de los internos, algunos llevaban la camisa amarrada a la cintura; otros habían metido las mangas y el cuello de la camiseta entre el pubis y el pantalón para que la tela les colgara sobre las piernas.

Los técnicos penitenciarios me mostraban desde los pasillos, las diferentes áreas del Centro Penitenciario Varonil Santa Martha: ingresos, centro de observación y clasificación, visita íntima, cocina. Uno de ellos me explicó, señalando una esquina apartada de las instalaciones: “aquel es el módulo de vulnerables”.

Había escuchado esa palabra pero en ese momento el término se quedó grabado en mi memoria.

—Ahí ingresan a los homosexuales, discapacitados y tercera edad— concluyó.

Mi presencia en los Centros Preventivos de Readaptación Social, responde a una iniciativa que propone brindar opciones de lectura a grupos alejados de la cultura escrita, no lectores y lectores iniciales, principalmente.

El Programa Nacional Salas de Lectura capacita a voluntarios que reconocen la importancia del uso de la palabra hablada y escrita en sus comunidades. A cada sala de lectura se la dota de un acervo inicial

Las prácticas sociales de lectura...

que se puede enriquecer tratando de responder a las necesidades de los lectores.

A partir de mayo de 2003, el Programa Nacional Salas de Lectura y el Programa de Atención a Públicos Específicos del CONACULTA, se coordinaron para dar continuidad y ampliar la atención en consejos juveniles, hospitales, centros juveniles de readaptación social, hospitales psiquiátricos, instituto nacional para los adultos en plenitud, centros de readaptación social, centros federales de readaptación social, centros preventivos de readaptación social y centros penitenciarios.

Por ahora me referiré a los centros de readaptación social donde es común que las iniciativas para llevar libros a los grupos privados de libertad provoquen comentarios desencantados cargados de connotaciones negativas. En ocasiones son los mismos técnicos penitenciarios quienes expresan: “aquí a nadie le interesa leer”, “los libros se pierden”, “acaban como papel separando los marcos de madera que los artesanos fabrican”.

Y de pronto llega el momento de pasar la aduana, intercambiar miradas con los custodios, cruzar los túneles y caminar los pasillos. Llega el momento de preguntarse: ¿Vale la pena traer los libros a estos grupos?, ¿se podrá leer en estas condiciones?, ¿leer para qué?

Algunas posibles respuestas a estos cuestionamientos surgen de las experiencias de mantener espacios de lectura en diversos centros de readaptación social.

Es importante la presencia de los textos con grupos privados de la libertad:

- Para reconocerse como lectores
- Para acercar la experiencia de lectura a la familia
- Para complementar lectura y escritura
- Para reconocerse como actores sociales capaces de incidir en su entorno

PARA ENCONTRARSE COMO LECTORES

Se dice que el hombre actual, inmerso en el vértigo que exige la vida moderna, no tiene tiempo para leer. Para algunos sectores de la

sociedad ni siquiera es el tiempo lo que les falta, las condiciones sociales excluyen la posibilidad de tener un encuentro afectivo con la palabra impresa. Para muchas personas alejadas de la cultura escrita sus máximos acercamientos se han dado en la escuela y han tenido un sentido totalmente utilitario. En este contexto, leer tiene tanto valor como aprender a hacer cuentas para atender un pequeño negocio.

Israel nunca tuvo la oportunidad de trasgredir la realidad y explorar los campos de la imaginación mediante una lectura. Él tiene 21 años y desde que nació su familia se dedica a desvalijar coches. Creció en un ambiente donde el robo de auto-partes forma parte de la cotidianidad.

Israel llegó al curso como invitado de otro interno y cada vez que escuchaba una leyenda, cada vez que atendía los comentarios en torno a un libro, sus ojos y su sonrisa se convertían en un mismo incendio. Su sonrisa era tan franca que iluminaba su asombro. Con ese mismo entusiasmo comenta:

—Yo no sabía que existía esto (refiriéndose a un libro), hasta que caí aquí.

Me pidió que le recomiende autores, me preguntó por editoriales, dijo que los va pedir para que se los traigan en sus próximas visitas.

PARA ACERCAR LA EXPERIENCIA DE LECTURA A LA FAMILIA

Durante los días de visita las familias llevan bolsas de mandado cargadas de comida. Algunas personas les llevan a los internos tarjetas telefónicas, medicamentos, despensas y puede ser que hasta dinero. Tal vez sean pocas las cosas que los internos pueden ofrecer a sus familiares; sin embargo, Pedro encontró la alternativa de llevarles historias.

Cuando se acerca el día de visita al Centro Preventivo Varonil Texcoco, Pedro acude a la sala de lectura, lee o relee para elegir los títulos que compartirá el día de visita. Comenta que empezó llevando los cuentos infantiles para leérselos a sus hijos y sobrinos, y que en los siguientes encuentros preguntaban “ahora cual nos vas a leer tío”. También pidieron para una próxima visita volver a leer un cuento en especial. En poco tiempo los adultos también solicitaron ser incluidos en la sesión de lectura.

Las prácticas sociales de lectura...

En Texcoco son varios los internos que les leen a sus visitantes, hacen circular los libros los días de visita. Las palabras salen, viajan, vuelan más allá de las paredes del Centro Preventivo y quizás habitan en la memoria de la familia.

PARA COMPLEMENTAR LECTURA Y ESCRITURA

Rogelio se acercó a los libros para entender su proceso penitenciario. Empezó con los griegos: Sócrates, Platón, Aristóteles. Ha leído a Maquiavelo, Rousseau y otros autores a quienes puede citar casi al pie de la letra.

Rogelio cuenta que como su abogado no solucionaba satisfactoriamente su caso, él mismo tomó su defensa y redujo considerablemente la sentencia, tal vez mediante una apelación consiga su libertad.

Rogelio que inició su vida delictiva en la Candelaria de los patos cuando era niño y luego, siendo adulto, pasó por el Palacio Negro de Lecumberri; prepara un ensayo que piensa titular: Readaptación Social ¿Realidad o Utopía?

También escribe sus memorias y dice que el estilo está inspirado en *Fiera infancia y otros años*, del escritor mexicano Ricardo Garibay. Un libro que pidió prestado en la sala de lectura y que devoró en un par de horas en su dormitorio.

PARA RECONOCERSE COMO ACTORES SOCIALES CAPACES DE INCIDIR EN SU ENTORNO

En poblados alejados, el acervo hace las veces de biblioteca, en algunas comunidades los libros se integran como una acción más a otras actividades que ya realizan: recuperación de la medicina tradicional, elaboración de proyectos productivos.

Las salas de lectura invitan al acto colectivo de circulación de la palabra. Cada persona que elige ser coordinador ofrece la oportunidad de integrarse al encuentro, al descubrimiento, a la conversación, al libre intercambio de ideas.

Para Enrique, el sentido comunitario despertó al poder leer con internos en el módulo de psiquiatría. Él comenta que aun estando privado de la libertad “uno” se puede dar cuenta de que existen personas en mayor desventaja y que con la lectura se puede incidir favorablemente. Enrique formó otro grupo y realiza sesiones con adultos mayores.

Israel expresa en un testimonio que leer para sus compañeros implica entusiasmo, nervios, pero también satisfacción, cuando logra transmitir la musicalidad que existe en la lírica:

“El primer día en que me tocó exponer la lectura lúdica o coral, me ocurrió algo chistoso pues nos habíamos preparado mi compañero y yo para cantar y bailar en versión rap la canción del piojo y la pulga.

Pues bien entramos en el salón 5, la gente ya estaba en espera pues la promoción sobre esto se hizo una semana antes, la maestra nos invitó a pasar, les pidió a sus alumnos poner suma atención y respeto, pero ella no abandonó el aula, lo que provocó en nosotras cierto nerviosismo, luego comenzó la explicación y creímos que ella saldría avanzado el proceso pero no, ahí seguía, luego llegó la hora del canto y mi compañero y yo nos veíamos las caras de pánico, luego cantamos 1,2,3, y comenzamos a cantar y bailar, yo tenía el libro en las manos y mi compañero su libreta, los cuales de vez en vez dejábamos para bailar, justo a la mitad de la canción los compañeros pusieron mirada de asombro y expresiones en sus rostros como de desagrado con lo cual nos entró más pavor y en ese momento nos atoramos en una palabra, no supimos qué hacer y nos callamos. El color rojo se nos subió hasta el cabello y miramos a la maestra, ella no dijo nada pero los compañeros comenzaron a aplaudir, se escucharon carcajadas y voces de aliento pidiéndonos que continuáramos y que estaba muy bien, que no teníamos por qué sentir pena, así que nos armamos de valor y volvimos a iniciar y al final nos aplaudieron muy fuerte y reconociendo nuestro valor algunos se levantaron a darnos un abrazo.

Luego les pedimos que hicieran lo mismo con otros libros del acervo que llevábamos como apoyo y les pareció buena idea, igual bailaron, igual cantaron y todos juntos nos reímos como locos. Yo en lo personal sentí una compenetración muy fuerte con el grupo que me hizo echarle más ganas y borró por completo mi pánico escénico.

Eso es algo de lo mejor que me ha pasado, puedo concluir diciendo que hasta la fecha por donde quiera que ando y me ve uno de todos aquellos a los que les leímos, me saludan con una gran sonrisa en los labios y me dan una palmada en el hombro...Por eso me gusta ser Coordinador.”

Las prácticas sociales de lectura...

Por si acaso persiste el umbral de la duda y se sigue cuestionando la pertinencia de leer con este tipo de público, vale recordar a José Emilio Pacheco, quien al recibir el 28 de julio de 2003 el Premio Internacional de Poesía y Ensayo “Octavio Paz” señaló en su discurso:

“[...]existe un rasgo común entre el joven europeo que ataca con bombas incendiarias un campamento de refugiados y el muchacho que asalta y viola en los microbuses de esta cada vez más áspera ciudad: ambos no tuvieron la oportunidad de leer, su imaginación y su sensibilidad quedaron muertas. Por tanto, son incapaces de ponerse en el lugar de los demás.”
(Fuente: la Jornada, 29 de julio, 2003)

Desarrollar esta propuesta de lectura para públicos específicos implica sentir en los hospitales psiquiátricos las miradas dulces que atraviesan el cuerpo, el alma y las fibras que la sostienen. Implica también descubrir en la mirada de las promotoras de adultos mayores la suavidad con que develan los nombres que los señores eligen para sus clubes: El Edén, Jóvenes de Corazón, Soñadores Eternos, Nueva Juventud, Horizonte Feliz, Siempre Viva.

Por eso es importante caminar con la memoria habitada de voces...

Los libros enriquecen nuestra vida interior al mismo tiempo que posibilitan una mejor vida en sociedad. Bajo esta perspectiva, disfrutar de agradables y enriquecedoras experiencias literarias no es un lujo sino una necesidad. Necesidad aún más sentida cuando se trata de poblaciones marginales, limitadas no sólo en cuanto a posibilidades sociales adecuadas, sino en cuanto a su voz y su potencial de acción.

Los jóvenes y la experiencia creativa de la lectura

ROCÍO DEL PILAR CORREA AGUILAR

Desde el punto de vista sociocultural, los procesos de aprendizaje se ubican en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción. En contraposición con los conceptos mecanicistas —donde leer es interpretar el pensamiento contenido en un texto, es traducir con precisión el pensamiento del autor, es dar con el sentido exacto de lo escrito— la lectura y la escritura, como prácticas sociales, les permiten a los participantes aportar conocimientos y saberes y utilizar herramientas culturales, materiales y mentales para lograr un fin comunicativo. Así, la lectura y la escritura son algo más que un conjunto de destrezas centradas en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto.

Si leer no es un proceso automático —como advierte Alberto Manguel:

“consistente en captar un texto como un papel fotosensible fija la luz, sino un proceso de *reconstrucción*, hasta cierto punto, desconcertante, laberíntico, común a todos los lectores y al mismo tiempo personal”;¹

1 Alberto Manguel. *Una historia de la lectura*. México: Norma, 1999. p.60.

luego entonces, las estrategias de lectura deberían permitirles a los lectores encontrar significados más profundos, que se relacionen con sus experiencias y conocimientos anteriores.

Un enfoque que nos permite comprender la lectura como una experiencia en la que se ponen en juego diversos aspectos personales, sensitivos e imaginativos, es la planteada por Louise Rosenblatt,² al considerar que, el significado de la lectura, surge de la transacción entre el lector, el texto y el contexto. Según Rosenblatt, la construcción de significados que cada lector haga dependerá de sus características personales, y de las que tienen que ver con su medio cultural e histórico; lo que conducirá, de manera invariable, a que cada uno construya un texto único cuando lee. Además la relación íntima, física, que se establece con el libro y en la que participan todos los sentidos:

“los ojos que extraen las palabras de la página, los oídos que se hacen eco de los sonidos leídos, la nariz que aspira el aroma familiar de papel, goma, tinta, cartón o cuero, el tacto que advierte la aspereza o suavidad de la página, la flexibilidad o dureza de la encuadernación...”³

forma parte de la experiencia de lectura, que no acaba, sino comienza, con la búsqueda de significado.

Ahora bien, con los jóvenes es importante propiciar interacciones fructíferas en los que no sólo lean ciertos textos, sino donde también hablen, mantengan ciertas actitudes y valores, e interactúen socialmente en relación con los textos. No olvidemos que, principalmente son ellos, los que intervienen activamente en los procesos de socialización, construyendo, resignificando ideas, creencias, valores y normas circulantes.

Carles Feixa, especialista en las culturas juveniles, define la juventud como una “construcción cultural”,⁴ relativa en el tiempo y en el espacio; ya que sus formas son cambiantes según las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas

2 Louise M. Rosenblatt. *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

3 Manguel, *op.cit.* p. 320.

4 Carles Feixa. *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. México, 1998.

que predominan en cada tipo de sociedad. Asimismo, precisa que los jóvenes ponen de manifiesto su relación con el territorio, su carácter gregario y la ocupación de espacios públicos como la calle. Sin embargo es en el ámbito cultural donde encuentran un terreno fértil para los desafíos y en donde han emergido nuevas culturas, nuevas expresiones y elementos innovadores que les dan identidad, como la vestimenta, el consumo y las producciones culturales.

Indudablemente los materiales literarios contribuyen de manera importante a crear las imágenes que tienen los jóvenes acerca del mundo, de sí mismos y de la condición humana. Pero, acostumbrados a practicar la lectura a través de métodos tradicionales, han aprendido que leer es una actividad que tiene solamente un carácter instrumental y hasta utilitario, que poco o nada tiene que ver con ellos. En su libro *Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud*, José Antonio Pérez, señala:

“[...]a los jóvenes se les prepara, se les forma, se les recluye, se les castiga y, pocas veces, se les reconoce como otro. En el mejor de los casos, se les concibe como *sujetos sujetos*, con posibilidades de tomar algunas decisiones, pero no todas; con capacidad de consumir pero no de producir, con potencialidades para el futuro pero no para el presente”.⁵

Sin embargo, ante lo complejo que resulta delimitar lo juvenil, y de acuerdo con algunas consideraciones que hace Feixa en torno a este fenómeno, se pueden establecer los siguientes criterios como punto de partida para diseñar y emprender acciones en materia de lectura con los jóvenes:

- Las culturas juveniles no son homogéneas ni estáticas. Las fronteras son laxas y los intercambios entre los diversos estilos son numerosos.
- Lo juvenil es cambiante. Se construye y reconstruye permanentemente en la interacción social.

5 José Antonio Pérez Islas. “Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud”, en *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*, Corporación Región, Medellín, 2000.

Las prácticas sociales de lectura...

- Lo juvenil se produce en lo cotidiano. Sus ámbitos de referencia son íntimos, cercanos, familiares: los barrios, la escuela, el trabajo, etcétera.
- Los jóvenes necesitan aprender sobre las diferencias culturales en su propia sociedad y en otras, intercambiando y compartiendo experiencias.
- Los jóvenes son creativos y quieren tomar parte de manera activa en la vida cultural de sus sociedades.

Es importante introducir a los jóvenes en una mayor familiaridad y una mayor soltura en las prácticas de lectura y escritura; pueden empezar reflexionando su propia relación con los libros, explorando la diversidad de los textos, y abriéndose al debate del contenido de las obras, sin olvidar que la adquisición de estas habilidades les permite participar en eventos culturales y relacionarse con otros. La experiencia creativa de la lectura debe procurar un espacio de intercambio mutuo, una alternativa de recreación que amplíe sus horizontes de presencia social y cultural en su entorno; para ello, vale la pena considerar que:

- La lectura más que un proceso a ser explicado, debe ser vivido. La lectura merece vivirse como una experiencia creativa. Para algunos humanistas, como Maslow, la creatividad es el resultado natural de encontrarse a sí mismo, en la medida en que nos relacionamos con el entorno de manera emotiva, física e imaginativa. La creatividad, es la capacidad que tiene cualquier persona de actualizar sus potencialidades; ya que le revela al hombre su propia naturaleza, su fuerza imaginativa y su capacidad de expresión.
- La lectura se relaciona con el lenguaje como medio de comunicación y diálogo. Como lo advierte Walter Ong⁶, el lenguaje se usa para representar el mundo; porque nos permite reflexionar sobre el mundo y tomar conciencia de él. Mientras que la escritura se usa para representar

6 Walter J. Ong. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

el lenguaje en tanto permite reflexionar sobre el lenguaje y tomar conciencia de él. Así, al leer o escribir tomamos conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje. Por ello, emplear la lectura y la escritura en situaciones comunicativas les permite a los actores intervenir activamente en eventos y actividades sociales de la vida cotidiana.

- Las prácticas de la lectura y la escritura están vinculadas al contexto social y a la identidad de los jóvenes.

“Uno se busca a sí mismo en lo que lee, y uno se construye a sí mismo por lo que lee”,⁷ opina el investigador Gregorio Hernández asimismo, precisa:

“[...] la formación de un lector no es cuestión de hábitos individuales ni pasa sólo por el contacto con los libros, sino por la inmersión en todo un mundo de relaciones y condiciones sociales y culturales”.⁸

- La experiencia de la lectura debe conducir a los jóvenes a una mayor comprensión tanto de las relaciones humanas como de los contextos sociales en los cuales se desenvuelven aquellas.

En situaciones colectivas, los jóvenes aportan conocimientos y saberes; usan herramientas culturales, materiales y mentales; y colaboran, de una manera u otra para lograr un fin comunicativo.

Ahora bien, en la biblioteca pública los jóvenes hacen uso del acervo para diversificar los temas y las actividades de lectura que puedan interesarles. Ahí se organizan *Círculos de lectura* y *Charlas literarias* que les permiten relacionar un tema específico con otros referentes inter-textuales como la música, películas o exposiciones. Esto hace que los jóvenes compartan sus puntos de vista y sus reflexiones en una puesta en común. También se encuentran ahí con diferentes modalidades de lectura, como el *Teatro en atril*, que practica la lectura en voz alta de una obra de teatro y en la que cada participante lee un

7 Gregorio Hernández, “La vida no es color de rosa: Visiones y prácticas de lectura en México”, en *Oaxaca. Población en el siglo XXI*, septiembre-diciembre, 2002, pp. 31-32.

8 *Ibíd.*, p. 29.

parlamento de un personaje. Pero es preciso aclarar que la constancia es un factor determinante para lograr la cohesión de un grupo y que, sólo en esa medida, se podrán ampliar y profundizar las propuestas de trabajo para que cobren mayor impacto en el entorno.

Una experiencia que vale la pena mencionar es la obtenida por un grupo de diez jóvenes universitarios que encontraron distintas formas de expresión a partir de la lectura, porque lograron darle a su tiempo libre un uso imaginativo y lúdico. Así, lo que inició como un *taller de lectura* se convirtió, paulatinamente, en el eje de un quehacer creativo donde los jóvenes tomaron parte activa en la vida social y cultural de su escuela y de su comunidad. A continuación describiré brevemente algunas de las actividades realizadas con este grupo:

- *El poeta y la musa*

A propósito de la festividad del Día de muertos, los jóvenes investigaron sobre los poetas mexicanos del siglo XX ya desaparecidos, como Xavier Villaurrutia, Rosario Castellanos, Octavio Paz y Jaime Sabines, entre otros, escribieron sus semblanzas e instalaron en el patio de la escuela universitaria una ofrenda literaria para homenajear a estos personajes. Haciendo uso de su creatividad, utilizaron objetos de la ofrenda tradicional y objetos que para ellos tenían una carga poética: la luna, el espejo, un quinqué, una pecera, vino, café, libros... Como parte de la ofrenda, ambientaron un “Café Nostalgia” con una mesa redonda y sillas; a la que pretendían que cualquier estudiante pudiese sentarse a leer para tomar café o conversar con sus amigos, como parte interactiva de esa ofrenda especial. Ahí mismo organizaron una velada con la población estudiantil, en la que leyeron leyendas mexicanas. La instalación permaneció una semana.

- *Calambur, palabras sin orilla*

Los jóvenes se interesaron por conocer la literatura fantástica y el grupo leyó cuentos de autores como Borges, Juan José Arreola y Julio Cortázar. Después, se sintieron motivados a escribir algunos cuentos breves. Aceptaron la invitación que les hizo la librería “El Laberinto” para leer sus composiciones. En el evento se hicieron

acompañar por un trovador, y en la presentación lograron establecer un vínculo cercano y afectivo con el público asistente.

- *Memorias del espejo*

Este evento se realizó en la biblioteca pública “Amalia González Caballero”. Los jóvenes decidieron compartir sus lecturas preferidas (cuentos y poesías) con las personas asiduas a la biblioteca pública. Asimismo consideraron importante promover la lectura en la comunidad y los servicios que ofrece la biblioteca, por lo que invitaron al evento a tres jóvenes escritores para que hicieran comentarios sobre los textos leídos. El evento tuvo una magnífica respuesta, ya que acudieron a la presentación cerca de cien personas.

- *Amanece la sangre*

Con motivo del aniversario del poeta chiapaneco, el grupo acudió a la Casa de Cultura “Jaime Sabines” y se comprometió a realizar un maratón de actividades de lectura, por un día, para los visitantes. Montaron una exposición de objetos y fotografías alusivas a los poemas del autor. Al final del recorrido, los visitantes se veían obligados a pasar por un menú de juegos literarios que los jóvenes diseñaron para ellos: *El Tarot poético*, *La Tarumba* y *el Poema colectivo*. Estos juegos, permitían a los visitantes conocer y explorar diferentes libros de Jaime Sabines, e intercambiar sus impresiones acerca de este poeta.

- *Menú literario*

Ensaladas, sopas, carnes, postres y bebidas, fueron la inspiración para compartir con la población estudiantil, las delicias de la palabra. Los jóvenes diseñaron un “menú literario” donde la recreación sensorial de los sabores y aromas de la comida mexicana fueron el pretexto para que cada uno escribiera palabras, frases y pensamientos poéticos. En las mesas de la cafetería de la universidad, fueron colocados los *menús literarios* para sorpresa de los comensales. Por ejemplo, en la ensalada “Mil islas”, se leía: *Lleno de tierras lejanas, escondidas en los bolsillos, se desvanece el pertinaz ladrón de los colores*; en la “Copa de manzana y crema”: *Fronteras blancas donde empiezan a rodar tus fantasmas*; en el té: *Frutas y flores en el borde impensable de un espejo*. Al final, anexaron una relación de libros recomendados. La

respuesta de la población estudiantil fue muy favorable: leían el menú, comentaban, reían, algunos hicieron anotaciones furtivas en un cuaderno. El grupo se alegró mucho de haber creado entre los estudiantes una experiencia de comunicación diferente.

• *Palabra náutica*

A veces, una palabra es suficiente para hacernos descubrir personas, lugares, épocas, costumbres; y también para detonar nuestra creatividad y para buscar nuevos medios de expresión. Así fue el trabajo experimental que los jóvenes emprendieron a partir de la exploración de una palabra. Cada uno, eligió la palabra de su preferencia, como mar, laberinto, soledad, argonauta, y se dio a la tarea de investigar en diferentes fuentes bibliográficas (diccionarios, libros de historia, mitología, ciencia, política, psicología) su procedencia y sus diferentes usos según la época y la cultura. Los jóvenes fueron compartiendo el resultado de sus investigaciones y la conclusión de su trabajo fue una exposición de objetos que ellos mismos elaboraron utilizando diferentes técnicas: óleo, madera, cartón, papel. Alguno fabricó un argonauta de alambre y tela con un circuito interior de luces; otro, un espejo con marco de madera simulando un minotauro; alguien más diseñó una caja de madera para ver y escuchar el aire... Como parte de la exposición, exhibieron un audiovisual realizado por ellos mismos, donde cada palabra fue re-significada en un medio natural y urbano. La exposición permaneció durante una semana en el “Pasaje de la plástica” de la escuela universitaria, y estuvo abierta para el público en general.

Estas experiencias de lectura les permitieron a los jóvenes familiarizarse con su propio mundo interior y establecer una comunicación más amplia a través del libro y su exploración de los objetos, imágenes, acontecimientos e ideas.

Así es como, entre otras cosas, habrá que modificar los patrones aprendidos para rescatar las nuevas experiencias de lectura mediante un proceso intelectual y creativo; así habrá que generar procesos reflexivos e interactivos que provoquen discusión e intercambio entre los jóvenes, además de diseñar estrategias de recuperación y devolución

creativa del conocimiento que le den continuidad a los proyectos emprendidos. Tal vez así, al leer, también recuperemos la memoria de nuestro asombro.

OBRAS CONSULTADAS

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Texto presentado y comentado en el Seminario: Práctica de la escritura y práctica de la lectura. Análisis de proyectos y situaciones didácticas. Impartido por la autora en junio de 1999 y organizado por la Red de Animación a la lectura del FCE.

Lerner, Delia y otros. *Lengua. Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaria de Educación, Dirección General de Planeamiento (Documento de trabajo No. 5), 1999.

Rosenblatt, Louise. *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

T.H. Cairney. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ministerio de Educación y Ciencia: Ediciones Morata, S.A.

Manguel, Alberto. *Una historia de la lectura*. México: Norma, 1999.

Ong, Walter J. *Oralidad y escritura*. Tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

Feixa, Carles. *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. México, 1998.

Leer: el vicio y el contagio

JUAN DOMINGO ARGÜELLES

Hay cosas que, sorprendentemente, los programas y las campañas de promoción y difusión de la lectura siguen sin saber muy bien, pero que entienden a la perfección los auténticos promotores de la lectura y, por ejemplo, las empresas tabacaleras fabricantes de cigarrillos. La lectura configura. Las adicciones, también. O, para decirlo, con atinadas palabras de Gabriel Zaid, “la lectura hace vicio, como fumar”.

Al igual que los mejores promotores de la lectura promueven el leer, los fabricantes de cigarrillos son promotores y vendedores del fumar, y saben muy bien de la eficacia que tiene el contagio, la adicción, el hábito o por lo menos la afición, cuya naturaleza, en todos los casos, reside básicamente en la emulación, en la influencia del medio y en el observar que hay un placer secreto del que no se participa (si no se es lector o si no se es fumador) cuando alguien se pierde gozosamente en las páginas de un libro o aspira con deleite el humo de un cigarrillo.

Aunque lo nieguen o aunque pretendan minimizarlo, las empresas tabacaleras no ignoran que la naturaleza de contagio en los vicios más difíciles de abandonar cuando se han adquirido y reafirmado, reside lo mismo en la sustancia que en el placer que se revive cada vez que se accede a ese disfrute. Lo sabe también la escritora uruguaya Cristina

Las prácticas sociales de lectura...

Peri Rossi, quien en su libro *Cuando fumar era un placer* advierte que mientras hay placer, hay deseo y que, por tanto, no dejamos de fumar porque se haya terminado el placer, sino porque nos han convencido o nos hemos convencido de que se trata de un placer dañino.

Y respecto de las sustancias, son tantas y tan adictivas, en el caso del cigarrillo, que el organismo las exige en el momento mismo en que le faltan. Peri Rossi nos ilustra:

“De las cuatro mil sustancias que forman un cigarrillo, la más adictiva es la nicotina, y para reforzar el poder adictivo de la nicotina, los fabricantes le agregan amoníaco. Una vez inhalada a través de un pitillo, emplea aproximadamente una hora en ser eliminada, de modo que cuando ese periodo se cumple, el fumador siente la compulsión de volver a fumar, para suministrarle al cerebro (a las neuronas) una nueva dosis”.

Y la escritora uruguaya trae en su auxilio una cita del doctor Miguel de la Peña:

“Si no lo hace (es decir, si el fumador no se concede una nueva dosis), el sistema nervioso se encarga de reclamarla con intensidad creciente, hasta que la obsesión por dar una calada le impida pensar en otra cosa”.

Porque, concluye Peri Rossi, “la nicotina afecta fundamentalmente al sistema nervioso”.

Lo que no hallamos especialmente placentero, lo dejamos. Si el alcohol no nos llevase a un momento de placidez extática, nos conformaríamos con el agua, y esto sólo en el caso de tener sed. Aunque Antonio Machado nos diga que la imaginación pone mucho más en el coito humano que el mero contacto de los cuerpos, si el sexo no tuviese el indescriptible orgasmo, pronto nos aburriría su práctica, aun por mucha imaginación que se pusiera en su ejercicio. Lo mejor de todos los placeres no es su práctica en sí misma, cosa, por lo demás, que puede volverse rutinaria, sino la voluptuosidad, la satisfacción, la complacencia y el bienestar que nos dejan una y otra vez, aunque su esencia sea repetitiva.

Otra vez, Peri Rossi nos ilumina dicho aspecto respecto del hábito del cigarrillo:

“Yo podía, hasta cierto punto, dejar de fumar por unas horas, hasta un día entero, siempre y cuando tuviera la esperanza de fumar al día siguiente; pero si imaginaba mi vida en el futuro sin el cigarrillo, me parecía completamente insoportable”.

He ahí la naturaleza del vicio y la necesidad del placer. Fumar y leer se parecen de manera extraordinaria, precisamente, en su naturaleza, en el grado de placer que pueden producir y, sobre todo, en la forma de haber adquirido dicho vicio.

La gran investigadora francesa de la lectura Michèle Petit describe a la perfección los procesos de adquisición más sólidos de la lectura:

“A menudo, uno se dedica a la lectura porque ha visto a una persona amada sumergida en sus libros, inaccesible, y la lectura apareció como un medio para acercarse a ella y de apropiarse de su mundo, de sus cualidades, de su encanto, de su misterio. Uno se dedica a la lectura porque piensa que hay en los libros un secreto y lo va a buscar en un montón de libros —o en algunos— a lo largo de su vida. Notemos de paso que muchas personas que no leen creen también que hay en los libros un secreto del cual están excluidas, porque ninguna persona les ha abierto el camino, y para ellas esto es un sufrimiento. Entonces, la mejor manera de contagiar el hábito de leer, en medios donde leer no es un hecho natural, es multiplicar las oportunidades de mediaciones, de encuentros”.

El fumar y el leer se parecen, en su naturaleza viciosa, porque, en la mayoría de los casos, siempre hay alguien que nos inicia en ellos ya sea de manera directa o indirecta; ya sea que nos ofrezca nuestro primer cigarrillo o nuestro primer libro, o bien porque la influencia del medio nos brindó a cada momento la oportunidad de ver fumadores y lectores afanados deleitosamente en sus ocupaciones placenteras; a veces incluso ambas al mismo tiempo y con parecida pasión. No se equivoca Jorge Larrosa cuando, en uno de sus espléndidos ensayos contenidos en *La experiencia de la lectura*, advierte que

“considerados desde el punto de vista de sus efectos sobre la salud de los lectores, es como si los libros contuvieran poderosas sustancias inmateriales capaces de influir directamente en el alma de los que entran en contacto con ellas”.

Harold Bloom refiere que, cuando él era pequeño, sus hermanas mayores lo llevaron a la biblioteca y de este modo transformaron su vida. Al cabo de un tiempo encontró allí su propio camino. Y respecto de la falta de interés lector en una buena parte de la humanidad, nos ofrece la siguiente explicación que tiene que ver con la falta de invitaciones, incitaciones y oportunidades de adicción:

“A la hora de explicar por qué muchos niños (de todas las edades) ya no leen, o no consiguen interesarse por lo que leen, podemos acudir a muchas razones que nos dan la solución. La Edad de la Información pone énfasis en la pantalla —el cine, la televisión, el ordenador personal—, y el libro electrónico parece ser una alternativa al libro impreso. Mis alumnos de Yale, donde he dado clases durante casi medio siglo, tienen el mismo talento que sus predecesores, y sin embargo han leído menos. Los obstáculos a la lectura, hasta cierto punto, son simplemente una cuestión de modas, de que los padres no les den el ejemplo adecuado a sus hijos”.

Por otra parte, si en este mundo no hay más lectores que fumadores, ello se debe en gran medida a que fumar no exige ningún esfuerzo intelectual, mientras que leer nos pide siempre una participación que va más allá por supuesto de hacer movimientos de succión. Pero otra parte no tan pequeña de culpa en la existencia de esa minoría lectora, respecto de la mayoría fumadora, reside en la falta de multiplicación de las oportunidades de mediaciones y de encuentros con el libro. En las campañas de promoción de la lectura deberían ser tan importantes los libros y los demás impresos como las oportunidades que nos brinde el medio para leer a nuestras anchas.

En otras palabras, lo importante no es únicamente la sustancia, por muy adictiva que ésta sea, sino también las oportunidades de caer en tentación. Los fabricantes de cigarrillos siempre lo han sabido: ahí donde aún no se fuma, basta con multiplicar las oportunidades de mediaciones, de encuentros con el cigarrillo, y tendremos la más exacta definición de la adquisición de un hábito, de una adicción, de un vicio o, por lo menos, de una afición.

Por ello no dejan de ser incongruentes y absurdas, cuando no hipócritas y engañosas, las campañas de propaganda que realizan algunas

fábricas cigarreras para que, según su afirmación, los menores de edad no fumen, es decir no adquieran tempranamente este hábito. Los editores, los fabricantes de libros, al igual que los fabricantes de cigarrillos, saben perfectamente que no hay nada más efectivo para la adquisición de un hábito que la imitación, que el ver cómo se hace y el percibir el grado de placer que se obtiene.

Una empresa tabacalera mundial reconoce en un amplio desplegado público que el que fumen los menores es un problema y asegura a la letra: “Nadie quiere que los menores fumen, incluidos nosotros”. Y explica que a los programas diseñados para dificultar a los menores la compra de sus productos, se suman la educación y la conciencia respecto a los graves efectos del tabaco sobre la salud, incluyendo la adicción.

Cuando un fabricante de cigarrillos dice esto, no queda sino pensar que se trata de una broma o de darle la vuelta al sentimiento de culpa hasta convertir al responsable en víctima y al fumador en culpable, pues nadie puede conscientemente ignorar el poder de la emulación que tienen todos los placeres, más aun si son autodesprestigiados. Las famosas leyendas: “Fumar produce cáncer” o “Este producto es nocivo para su salud” han conseguido muchos menos renegados del cigarrillo, que lectores han obtenido las leyendas cultas “Leer es un placer” o “La lectura mejora tu vida”. La doble moral de las empresas cigarreras se vuelve más perversa cuando se pide a los padres que sean conscientes del papel que ellos pueden desempeñar para impedir que sus hijos menores fumen. El medio nos determina, y lo que se prohíbe, cuando se observa con cuánto placer lo disfruta quien lo prohíbe, incrementa nuestro deseo de imitación, no de abstinencia.

Se trata del más claro principio antipedagógico: “Yo, que soy mayor puedo hacerlo; tú, que eres menor, aún no puedes. Ya serás mayor, y entonces podrás hacerlo”. Si los fabricantes de cigarrillos están tan conscientes y tan preocupados de los graves efectos del tabaco sobre la salud, lo más sincero sería dejar de producirlos incluso para los adultos. Un niño que ve leer a sus padres, los imitará; lo mismo que un niño que los ve fumar, beber, robar, amarse, etcétera. En esto radica la naturaleza del ser humano.

Por lo demás, recientes investigaciones del Centro de Investigación para el Control del Tabaco de la Universidad de Stratchclyde, en Glasgow,

según reveló el periódico inglés *The Independent*, demuestran, con documentos (más de 14 mil páginas de evidencias), que los fabricantes de cigarrillos buscan, obviamente, nuevos consumidores entre la población más joven: desde que son adolescentes. No hay duda: fumar y leer se parecen salvo en la cantidad de medios que se utilizan para lograr sus propósitos.

En el espléndido *El libro de los venenos: Guía de drogas; las lícitas y las otras*, Antonio Escohotado, autor también de la magna e impresionante Historia general de las drogas, escribe:

“El tabaco, quizá la más adictiva de las drogas descubiertas, sigue tentado a quienes lo abandonaron lustros y décadas después, presto a devolver esa imperceptible sedación/estimulación ligada a una coreografía de gestos y pequeñas servidumbres (encendedor, cenicero, paquete, una mano inútil por ocupada) que llena los instantes vacíos de cada momento vivido”.

Refiere también este especialista que en 1953 un médico llamado A. Porot propuso distinguir las *grandes toxicomanías* (opio, marihuana, cocaína) y cierto número de *pequeños hábitos familiares* en relación con algunas sustancias inofensivas en su uso habitual (alcohol, tabaco, café, somníferos).

“Curiosamente —acota el autor de *El libro de los venenos*—, las sustancias llamadas ‘inofensivas’ y ‘creadoras de pequeños hábitos familiares’ causan miles de veces más muertes, lesiones y dependencias que las provocadoras de ‘grandes toxicomanías’.”

En el ámbito de la cultura no son pocos los especialistas, escritores, profesores, lectores, editores, etcétera, que aspiran a que el leer, como el fumar y el beber alcohol o café, se convierta si no en una adicción, que conduzca a una gran toxicomanía (o lectomanía), sí en un pequeño hábito familiar imposible de abandonar, como imposibles de abandonar son prácticamente (salvo por prescripción médica) el cigarrillo, la taza de café y la copa de alcohol.

Hay, por supuesto, un enorme grado de utopía en este deseo; un grado de utopía que a cada momento se estrella contra las rocas de la

realidad. La utopía, lo sabemos, es por literal definición etimológica, el no lugar, el lugar que no existe, y, para decirlo con la buena síntesis coloquial de don Guido Gómez de Silva, en su *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, el “plan halagüeño pero irrealizable”.

Con todo, el punto contradictoriamente realizable de la utopía lectora no reside en la desmesura de que todos y cada uno de los ciudadanos, sin excepción, nos volviésemos adictos al libro y a los demás materiales impresos (revistas, periódicos, historietas, etcétera), sino que viviéramos en una sociedad que fuese capaz de apreciar y necesitar estos objetos del mismo modo que aprecia y necesita el tabaco, el café, el alcohol y los somníferos. Mucho más utópico es creer que el mundo abandone su aprecio y necesidad por estas cuatro sustancias. Que leer sea un paraíso artificial para muchos más, sólo tiene posibilidades de realización si se deja de moralizar en la lectura y se le presenta como uno más (y no el menor, por cierto) de los múltiples placeres que nos ofrece la vida. Leer, como se fuma un cigarrillo, como se toma una taza de café, como se bebe una copa de alcohol; sin culpa y sin obligación.

El vicio de leer no se cura, sino que por el contrario tiende a incrementarse mientras más se lee. Es como el fumar: sólo es posible dejar una adicción si se la puede sustituir por otra. La única lectura posible difícil de abandonar es la que se propone como un vicio, como una droga y no como un deber. El poeta mexicano Jaime Sabines lo supo para el caso de la poesía:

“La poesía es una droga que se tomó una vez, un cocimiento de brujas, un veneno vital que le puso otros ojos al hombre y otras manos, y le quitó la piel para que sintiera el peso de una pluma”.

Cambie el lector, en esta definición sabiniana, el término específico de “poesía” por el más general de “lectura”, y tendrá la exacta, verdadera y verificable descripción del vicio de leer.

Y una cosa es segura: La inmensa mayoría de los fumadores, cuando se iniciaron, no fueron nunca obligados a succionar su primer cigarrillo, del mismo modo que la inmensa mayoría de la gran minoría lectora del mundo proviene de la emulación y no del deber. Todo aquel

que, cuando trataron de iniciarlo, padeció la obligación de un libro, es hoy, casi con seguridad, un no lector. Los vicios, las adicciones se dan por imitación.

LA LECTURA COMO UN FIN

La lectura como un fin o el fin de la lectura. He aquí el dilema que enfrenta actualmente el libro y que no han podido resolver ni la escuela ni los programas desescolarizados para conseguir que haya, en el mundo, más lectores. Porque cuando se habla de lectura se le da un carácter tan sagrado al conocimiento que con ella se adquiere, y al objeto mismo que sirve para adquirir ese conocimiento, que el acto de leer no ha dejado de ser, en el mejor de los casos, un dominio escolástico y, en el peor, un poder eclesiástico.

A muchos teóricos de la lectura les da miedo aceptar, y por tanto, decirle a la gente que la lectura es un acto de felicidad más allá del conocimiento que pueda obtenerse de ella, y que el mejoramiento social puede ser imperceptible. Por otra parte, en las instituciones recreativas y culturales, los talleres de lectura son los menos solicitados, a diferencia de los de tejido, costura, guitarra, ajedrez, zapateado, judo, karate y tae kwon do. De ahí que suele concluirse que destinar un presupuesto al taller de lectura es absurdo. Mejor crear dos grupos de guitarra y dos de tejido, tres de zapateado y cuatro de karate.

Todo ello resulta lógico. Si hubiese talleres para fumar, beber y jugar dominó estarían seguramente abarrotados. Las instituciones organizadoras no se darían abasto, no alcanzaría el presupuesto y los informes estadísticos, para justificar el gasto, rebasarían siempre las metas. Lo lógico reside en el grado de placer que esas aficiones pueden proporcionar y que ha sido tan difícil de mostrar y de demostrar, en el caso del libro y la lectura, por los discursos y las acciones en su furor edificante. *Leer es placentero y puede ser excitante, como ningún deber lo es, aunque los adictos al deber digan lo contrario.*

Desde la primera mitad del siglo pasado, el escritor y educador irlandés C. S. Lewis (1898-1963) nos dio la respuesta a todo esto en una serie de espléndidas conferencias que luego fueron reunidas en un

libro *La abolición del hombre: Reflexiones sobre la educación*; un libro que los funcionarios, educadores y promotores de la lectura tendrían que leer para entender algunas cosas respecto de la finalidad del conocimiento, los actos y los hábitos.

Al igual que para Bacon, para Lewis el conocimiento no es un fin en sí mismo. Su verdadera función, sobre todo si representa un esfuerzo, es conseguir que quien lo obtiene sea más feliz. Pero, sobre todo, una cosa fundamental hay que añadir a todo esto: que *el conocimiento debe tener, siempre, un precio menor que el de la vida*. En otras palabras, que nunca deben sacrificarse el nivel y la calidad de la alegría ante la vida así sea por obtener conocimiento o, lo que es peor, simplemente información. Lewis es categórico y certero en su pensamiento pedagógico: No podemos seguir “viendo a través” de las cosas para siempre. El único sentido que puede tener el ver a través de algo es ver algo del otro lado.

Éste ha sido y es el problema fundamental de la cultura y, por ende, de la lectura, a lo largo de todos estos siglos en los que el libro se ha erigido, por definición, en el máximo transmisor de conocimientos. Creer que, a través de un discurso optimista y “motivacional” la gente se aficionará a leer, cuando detrás de ese discurso no se ve nada, es condenar al fracaso toda propuesta de compartir un hábito o una adicción. La lectura no se ve a través de los discursos, porque detrás de los discursos no se ve nada. Lo que tiene que verse es el libro mismo, la alegría misma de leer, gracias a que miramos la felicidad con la que leen los demás o el gusto con el que comparten esa alegría.

La doctrina del valor objetivo de las cosas (por ejemplo, la lectura de libros como premisa irrefutable de superación social y moral) no la podemos advertir sino por las cosas mismas, y por el grado de satisfacción que nos reportan esas cosas. El precio del dolor que se paga por el saber es un concepto tan dogmático como monacal y puritano. El conocimiento y la información no nos sirven en absoluto si nuestra pobre vida es insípida.

Por lo demás, cuando se habla en la actualidad, con mucha insistencia, del poder de la información, hay que tener mucho cuidado, pues ya el autor de *La abolición del hombre* nos advertía lo siguiente: “Lo que llamamos el poder del Hombre es, en realidad, el poder que algunos hombres poseen y del cual pueden, o no, beneficiarse otros”.

Las prácticas sociales de lectura...

Y en cuanto a los discursos bienintencionados, tampoco hay que abrigar demasiadas esperanzas:

“Hay dos tipos de hombre a los que ofrecemos en vano falsos discursos sobre el patriotismo y el honor: uno es el cobarde; el otro, el hombre honorable y patriota”.

En resumidas cuentas, nada funciona mejor que el ejemplo.

EL LECTOR COMO UN LIBERTINO

En el penúltimo capítulo de *Historia de O*, de Pauline Réage, leemos y releemos:

“O fue colocada en el sofá, sola, con uno de los amigos de Sir Stephen a su derecha y el otro a su izquierda, en sendos sillones, y Sir Stephen, enfrente... A la hora del café, cuando sirvieron los licores, Sir Stephen apartó la mesa y, después de levantar la falda de O para que sus amigos vieran cómo la había taladrado y marcado, la dejó con ellos”.

Al reflexionar sobre este pasaje, tenemos que coincidir con quienes comparan el goce del lector irredento con el placer más intenso del libertino, pues sólo éste es capaz, en el arrebató de sus pasiones, de compartir con otros el objeto amado.

Pocos placeres más profundos para un lector irredento que compartir los motivos de su pasión, y si no el libro en préstamo, para que los otros gocen también con ese mismo ejemplar, sí al menos la conversación sobre el tema, que, vehementemente, contagia, inocular, contra toda oposición sanitaria o puritana, a aquellos que sólo necesitaban una muy mínima provocación para participar en la orgía; esa “orgia perpetua”, según el feliz y exacto término de Gustave Flaubert.

A esa perversión se le llama lectura o relectura, importando más las intensidades que las cantidades, pues se pueden leer cinco libros diferentes de Balzac, pero del mismo modo puede releerse cinco veces *La piel de zapa* o *Eugenia Grandet*, y nadie podrá negar la fuerza de ese placer al que se ha vuelto una vez y otra vez mientras el deseo

exista y nos exija repetir ese goce que, como todos los goces, no admite postergaciones racionalistas o demasiado sensatas.

En el *Diario secreto*, seguramente apócrifo, de Pushkin, leemos:

“Así como una mujer puede llegar al orgasmo con cualquier hombre hábil y experto, así un libro se abre ante quien lo toma entre sus manos. Otorga el deleite de su conocimiento a cualquiera capaz de comprenderlo”.

A decir de este apócrifo pero extraordinario Pushkin su biblioteca es su harén, y al goce de leer los libros se añade el vigoroso placer de poseerlos:

“Miro los centenares de libros en mi despacho, y aunque sé que después de hojearlos la primera vez nunca más vuelvo a tocar la mayoría, no pienso deshacerme de mi biblioteca. ¿Qué tal si quiero leer este o aquel libro algún día. Continúo gastando hasta mi último centavo en adquirir libros nuevos y nuevas prostitutas. Comprar libros es en sí mismo un placer, muy diferente de la propia lectura. El examinar, oler, hojear una nueva edición representa en sí una felicidad muy particular. Los libros me dan la seguridad de que cuando los necesito siempre están ahí, accesibles en cualquier momento y a mi disposición”.

A tal grado llega el afán libertino de este lector que es capaz de afirmar que incluso un libro insulso le produce placer cuando lo abre por primera vez. Y como no busca ocultar su natural vocación contradictoria, dice asimismo sentirse atraído por un libro inteligente sin que le importe demasiado la belleza de su portada: el interior más que la superficie; el contenido, más que la apariencia.

Parece ser cierto, pues hasta el momento nadie ha probado lo contrario. Los discursos misioneros sobre la utilidad del libro han conseguido muchos menos lectores que el contagio de los afanes libertinos. Al mirar cómo gozan esos seres con un libro en las manos, los *voyeurs* acaban integrándose a la orgía para negar a partir de ese instante su única condición de simples mirones.

El español Xabier Puento Docampo, profesor, escritor, actor y director de teatro, quien estuvo en México en 2001, invitado por el Seminario Internacional de Lectura de la XXI Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, sentenció lo siguiente en su ponencia:

Las prácticas sociales de lectura...

“La actividad animadora más fructífera que existe es ‘el hablar de los libros’. Nada crea mejores expectativas lectoras que escuchar a alguien que nos habla de un libro con pasión. El crear un ambiente en el cual se habla de libros sin ataduras academicistas es establecer unos cimientos sólidos en los que fundamentar la afición a la lectura. Tanto es así que, en lo que se refiere a despertar el deseo de leer, no existe técnica ni estrategia mejor”.

La lectura configura. Son pocos los que pueden resistirse al buen ejemplo del mal ejemplo. Casi sin excepción los fumadores y los bebedores aprendieron de sus padres, sus hermanos, sus maestros, sus amigos fumadores y dipsómanos. Y un día transmitieron sus goces (aunque también seguramente sus desdichas) a sus hijos y a muchos de los pertenecientes al medio de su influencia.

En esto consiste el contagio del virus de la lectura. Y todo lo demás es catecismo.

Ciudad de México, 24 de noviembre de 2004

Investigación y políticas de lectura: una exploración por el mapa de la lectura de Iberoamérica

LUIS BERNARDO PEÑA

Subdirector de Lectura y Escritura, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe-CERLALC. Profesor de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

La enorme brecha que existe entre los discursos sobre la lectura y lo que sucede en la realidad de nuestros países se debe, en gran parte, a la falta de investigación sobre los contextos, los problemas y las condiciones reales en los que se desarrollan los programas existentes, así como a sus resultados. Muchas veces se emprenden acciones y campañas de lectura bien intencionadas a partir de un conocimiento superficial y casi anecdótico que nos ha impedido profundizar en sus aspectos sustantivos, como los motivos que los impulsan y los fines que persiguen las personas que, con muy pocos recursos y sí muchos obstáculos, los sostienen con su motivación y entusiasmo; las concepciones de lectura que los movilizan, las características y particularidades de los grupos que atienden, las dificultades que enfrentan y las formas que han ido encontrando para superarlas.

Un conocimiento más profundo de los escenarios, las experiencias y las prácticas concretas de lectura que se están desarrollando en los países de Iberoamérica podría darnos luces y ofrecer elementos para formular políticas de lectura que partan de bases más reales y que tengan una conexión mucho más estrecha con las situaciones y problemas que quieren contribuir a resolver.

Las prácticas sociales de lectura...

Con estos supuestos, la Subdirección de Lectura y Escritura del CERVICAL inició, en el 2002, el proyecto *No se quede por fuera del mapa*, que tenía como propósito empezar a levantar un mapa de las acciones de fomento a la lectura que se adelantan en la región y profundizar en el conocimiento de sus dinámicas y características propias. El interés principal del proyecto era iniciar una investigación sobre la diversidad de modelos, problemas, concepciones, métodos de trabajo y prácticas sociales que constituyen el mapa de la lectura en Iberoamérica.

No hay que esperar de estas experiencias grandes disquisiciones teóricas o tesis académicas sobre la lectura y el acto de leer. Lo que ellas nos enseñan pertenece a otra dimensión, la del mundo de la vida, ese lugar concreto y problemático en el que se desenvuelven los actos humanos. Una lectura atenta de estas encuestas nos revela, de manera explícita o entre líneas, las convicciones que llevaron a maestros y maestras, bibliotecarios y bibliotecarias, promotores comunitarios, agentes sociales, médicos pediatras, investigadores y especialistas, a plantearse la lectura como una vía para el conocimiento personal, la comprensión de la realidad, la inclusión social y la construcción de una cultura democrática.

Pero, además de este deber-ser de la lectura, el lector podrá descubrir en su trama la insuficiencia y las contradicciones que encierra toda actividad humana, las dificultades que han tenido que enfrentar las personas y la forma como se las han ingeniado para sobrevivir. Es justamente ese sentido profundo, que sólo se puede encontrar en una lectura al mismo tiempo respetuosa e incisiva, capaz de penetrar más allá de los datos, lo que pretendemos sacar a la luz en estas páginas.

EL PROYECTO NO SE QUEDE POR FUERA DEL MAPA

El proyecto está inspirado en una metáfora. Así como hay mapas sobre el relieve, los ríos, las regiones o los recursos naturales, imaginamos un mapa de la lectura que mostrara sus lugares, sus pobladores, sus trayectos accidentados, sus puentes y rutas de comunicación, allí donde los hay, pero también sus islas, abismos y regiones desconocidas.

Con este fin, la Subdirección de Lectura y Escritura del CERLALC decidió hacer una convocatoria a ministerios de educación y de cultura de la región, cámaras y consejos del libro, redes de bibliotecas, ONG, entidades de la sociedad civil, la comunidad académica, las editoriales y demás actores que trabajan por el fomento de la lectura en la región.

Para recopilar la información sobre los programas se diseñó una encuesta que les permitió a las entidades organizar y registrar los datos sobre aquellos aspectos que se consideraron esenciales en la gestión de cualquier programa de lectura: las concepciones que los inspiran, las estrategias de acción, los problemas que han tenido que enfrentar o las formas en que se sostienen económicamente.

La encuesta fue enviada a un total de 164 posibles fuentes de información ubicadas en todos los países de América Latina y el Caribe, España y Portugal.¹ Gracias a la colaboración de todas las personas que respondieron a la invitación que les hicimos “para no quedarse por fuera del mapa”, logramos compilar, en una primera fase, 110 programas y proyectos de fomento de la lectura, ubicados en 17 países iberoamericanos.

Es una muestra todavía pequeña, si se piensa en la multiplicidad y diversidad de experiencias existentes, y de la que, seguramente han quedado fuera muchos programas importantes. Pero más que levantar un simple directorio de experiencias, el principal interés del estudio era intentar hacer una caracterización de las mismas que nos permitiera saber algo más que sus coordenadas básicas; su ficha técnica, por decirlo así. En efecto, son sólo 110 historias, pero que nos hablan de lo que un grupo importante de promotores están haciendo por la lectura: desde autoridades de los ministerios hasta silenciosas maestras y bibliotecarias que han logrado encender el entusiasmo de la gente por la lectura y mantenerlo a pesar de las dificultades.

Esta primera recopilación de experiencias constituye apenas el inicio del proyecto que tiene como propósito levantar el mapa de la lectura de

1 Con el fin de realizar el registro y el procesamiento de la información, así como para su posterior divulgación, se diseñó una base de datos en Microsoft Acces. Para el procesamiento de información se utilizó el Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

la región. Esto significa que la convocatoria continúa abierta para recibir nuevas experiencias y actualizar la información de aquellas que ya quedaron registradas. Esto nos permitirá no sólo seguir ampliando el mapa para que abarque más proyectos, sino, lo que es más importante, contrastarlo con otros, corregirlo, precisar cada vez más sus contornos y profundizar en el conocimiento de sus dinámicas.

Antes de entrar al análisis de los primeros resultados de este ejercicio, conviene decir unas palabras sobre sus alcances y limitaciones, con el fin de que sean tenidos en cuenta a la hora de valorar sus hallazgos y de arribar a conclusiones.

1. Este centenar de proyectos constituye un conjunto bastante representativo de la riqueza y diversidad de modelos y prácticas de lectura que se realizan en los países de la región. Por un lado, incluye experiencias provenientes de 17 de los 21 países iberoamericanos; por otro, abarca un amplio espectro de prácticas de lectura: lectura en hospitales, grupos de lectura para madres comunitarias y personas de la tercera edad, círculos de lectura, “bibliolanchas”, clubes de lectores, formación de maestros y promotores de lectura, bibliotecas de frontera, utilización de los medios de comunicación para promover la lectura, “maratones de lectura”, estudios del comportamiento lector, e incluso programas de fomento a la lectura en colaboración con las ligas del fútbol profesional. Dentro del variado repertorio de las experiencias recibidas en el marco del estudio se encuentran también nueve planes nacionales de lectura que se encuentran actualmente en desarrollo.²
2. El estudio revisa, describe y analiza un conjunto significativo de experiencias, no una muestra estadísticamente representativa del universo de programas de promoción de la lectura en la región. Por lo tanto, sus resultados no pueden tomarse como

2 Los nueve planes de lectura corresponden a los siguientes países: Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, México y Venezuela. El análisis de los planes nacionales de lectura ha sido objeto de otro estudio que está próximo a publicarse.

un diagnóstico comprensivo de la situación de la lectura en la región, ni sus conclusiones tienen valor de generalidad para el universo de las experiencias regionales. Más que una *significatividad* estadística, el valor de las conclusiones del estudio radica en lo *significativo* de las experiencias consideradas, la mayoría de las cuales son desarrolladas por entidades que desempeñan un rol estratégico en el campo de la promoción de la lectura en sus países. Además de los planes nacionales de lectura, el conjunto de experiencias incluye un número importante de programas gestionados por entidades del sector privado.

3. Los análisis y conclusiones del estudio se han hecho sobre la base de una información muy completa que recibimos directamente de las entidades consultadas, aunque se trata de aquella información sintética que puede recogerse en una encuesta. Una comprensión más profunda de toda su riqueza y significado supondría una revisión mucho más exhaustiva sobre sus características y sus modelos de gestión, e implicaría la utilización de otros instrumentos cualitativos como las entrevistas en profundidad, las historias de vida, los grupos de discusión o los estudios de caso.³
4. Además de proporcionar las bases instrumentales para el registro sistemático de las experiencias, la base de datos que ha empezado a construir el CERLALC constituye un recurso de información de gran valor para dinamizar los procesos de conocimiento e intercambio de experiencias entre los actores de la lectura en la región. De hecho, la base de datos es uno de los aportes del CERLALC al Plan Iberoamericano de Lectura ILIMITA-2005.⁴

3 Un buen ejemplo de este tipo de enfoque es el recuento que ha hecho recientemente Michèle Petit de la experiencia “Leer juntos”, en la población de Ballobar, España, que se publica en este *Segundo Seminario* organizado por el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

4 Se puede tener acceso a la base de datos que está publicada en la página web del Plan Iberoamericano de Lectura ILIMITA-2005 www.ilimita.info, y en la página web del CERLALC www.cerlalc.org

5. La exploración realizada hasta ahora debe verse como el primer paso en el proceso de trazar el mapa de la lectura en Iberoamérica, un mapa que no sólo contenga muchas más experiencias sino que proporcione una información cada vez más detallada sobre su situación.

Este trabajo presenta una síntesis de los principales hallazgos, reflexiones e interrogantes que deja la lectura transversal de la información recogida en la primera fase de esta exploración por el territorio de la lectura. Sobra decir que este primer informe no pretende agotar toda la riqueza y complejidad de los programas; nuestra intención es, más bien, que pueda servir como punto de partida para nuevas lecturas.

MODELOS

Una de las preguntas de la encuesta indagaba por los modelos o concepciones de lectura que les sirven como fundamento conceptual a las experiencias. Este es un aspecto que nos pareció muy importante estudiar, porque permite tener una comprensión más profunda sobre las representaciones que los distintos actores se forman en relación con la lectura, a la vez que nos ayuda a entender mejor sus formas de actuación y sus prácticas lectoras.

El análisis de este aspecto de las experiencias revela una gran pluralidad en los enfoques sobre la lectura, que pueden sintetizarse en siete grandes concepciones: lectura como placer estético, lectura para el desarrollo personal, lectura con propósitos educativos, lectura para acceder al mundo de la información, lectura como requisito para alcanzar el desarrollo económico, lectura como una práctica social y cultural, y lectura como condición para construir una cultura ciudadana.

No obstante esta diversidad de enfoques, se empieza a observar un movimiento a partir de las concepciones de origen psicolingüístico, cognitivo o literario, tan en boga en las últimas dos décadas y presentes aún en varios de los programas, hacia aquéllas que prefieren ver la

lectura como una práctica social y cultural. Mientras la mayor parte de los modelos tradicionalmente utilizados hasta ahora para estudiar la lectura la han considerado como un acto intelectual, subjetivo y en esencia solitario, el modelo sociocultural pone de manifiesto las limitaciones de esta concepción y propone pensar la lectura en el contexto más amplio de la cultura y de la historia.

Este enfoque está planteado con mucha claridad en el plan nacional de lectura de Argentina:

La propuesta es interpelar a las prácticas cotidianas de lectura en la escuela desde una mirada más amplia que dialogue a la vez con las prácticas culturales y de lectura extraescolares. El conocimiento cultural de las prácticas de lectura será punto de partida para el desarrollo de nuevas estrategias de trabajo e intervención. Se trata de desarrollar *un modelo de lectura sociocultural* en tanto tendrá en cuenta múltiples variables socioculturales, lingüísticas y étnicas a la hora de tomar decisiones tanto en la selección de los acervos, como en la jerarquización de los ejes de trabajo como en la propuesta didáctica que se construya [...] Se trata de entender la lectura en un sentido más amplio, en el que conviven los intereses estéticos con los informativos y los formativos.

Esta concepción social de la lectura considera la acción de leer como una forma de encuentro con los otros, una manera de tejer redes de sociabilidad entre personas que comparten intereses y modos particulares de leer. La lectura compartida se convierte en un pretexto para el encuentro interpersonal, en el espacio creado por el libro. Esta idea ha traído como consecuencia una reevaluación de la imagen del lector solitario, tan afincada en algunos discursos sobre la lectura, y una recuperación de las prácticas de la lectura compartida que ya hacen parte de las acciones de varios de los programas, por ejemplo, las tertulias literarias, los círculos y clubes de lectura, o las experiencias de lectura colectiva en los institutos de formación docente.

La práctica de la lectura tiene un efecto positivo que trasciende la acción de la escuela e involucra a la familia, la comunidad y la sociedad, *entendiendo esa práctica no sólo como un ejercicio individual y placentero*, sino también como elemento fundamental para el desarrollo social [...] Quienes habitan en los lugares más apartados y quienes lo hacen en el

Las prácticas sociales de lectura...

centro tienen, por medio de la lectura y el acceso a libros que divulgan y discuten conocimientos e ideas, *mayores posibilidades de unirse y organizarse para lograr fines comunes*.⁵

Para un número importante de programas, la lectura es también un factor fundamental para el crecimiento económico, político, social y cultural de las personas y de las naciones. Por esa razón, las acciones para erradicar el analfabetismo, combatir el analfabetismo funcional y estimular la lectura son una condición fundamental para la inclusión cultural y ciudadana, imprescindibles para construir un nuevo proyecto de nación y una sociedad más justa. Esta concepción está muy presente sobre todo en los planes nacionales de lectura, varios de los cuales consideran que la construcción de una cultura lectora puede contribuir a fortalecer la unidad nacional, a afirmar su identidad en medio del respeto a la diversidad étnica, cultural y lingüística, y a preservar sus valores, sus tradiciones y su historia.

El análisis de las concepciones de lectura nos muestra una gran diversidad de enfoques que, más que posiciones opuestas, constituyen aproximaciones válidas que tratan de explicar la complejidad del acto lector y, en particular, las posturas que asumen los diferentes actores en relación con su valor y su relevancia social y cultural. Por otra parte, las motivaciones de orden social, como el desarrollo económico, la participación ciudadana, la identidad nacional, la construcción de una cultura democrática o la inclusión, empiezan a competir con las que tradicionalmente se han mencionado para justificar la importancia de la lectura: estar informado, desarrollarse profesionalmente, ser una persona “cultura” o disfrutar el placer de leer.

RETOS

Además de las *concepciones*, que se refieren al deber ser de la lectura, existen una serie de *motivaciones* en el ámbito de la práctica

5 Plan Nacional de Lectura de Venezuela *Todos por la lectura*. El subrayado es nuestro.

que se invocan como justificación de los programas de fomento de la lectura. Estas motivaciones suelen estar planteadas en forma de retos o desafíos frente a situaciones problemáticas que los programas pretenden enfrentar mediante su intervención, y se encuentran expresadas explícitamente en sus objetivos.

Son siete los retos principales que plantean los programas.

1. *Ofrecer oportunidades para mejorar el acceso al libro y la lectura.*

Este reto constituye sin duda la preocupación más persistente de los programas de lectura. Se plantea como una respuesta al problema de la inequidad que existe en el acceso a los libros y los materiales de lectura en un sector mayoritario de la población, especialmente entre los grupos más vulnerables.

De acuerdo con las personas que respondieron a la encuesta, este problema tiene dos variables fundamentales: por un lado, *el costo de los libros*, que los convierte prácticamente en un lujo para las personas de más bajos recursos; por otro, una débil infraestructura de librerías y canales de distribución, lo cual les dificulta a las personas que viven en poblaciones pequeñas, incluso en las medianas, conseguir publicaciones de calidad.⁶

Para enfrentar este reto, los programas proponen entre sus objetivos y estrategias desarrollar el sector gráfico, editorial, bibliotecológico, librero y autoral del país, estimular la producción y circulación de libros y demás material bibliográfico, reducir el costo de los libros, editar colecciones especiales a bajo costo y mejorar la red de librerías.

6 De acuerdo con datos de la Asociación de Libreros Mexicanos, las librerías locales y regionales están desapareciendo, y existen en el país menos de una librería por cada 250.000 habitantes, uno de los índices más bajos del continente americano. En Brasil, el 73% de los libros están concentrados en las manos del 16% de la población, y sólo existen 1.500 librerías, cuando el número ideal sería 10.000, y el 89% de los municipios carecen de ellas. También en Colombia se registran enormes disparidades en el acceso al libro: casi el 50% de las ventas editoriales se realiza en Bogotá, la capital, mientras que otras ciudades capitales absorben menos del 1% de las ventas, cada una.

2. *Desarrollar los sistemas de bibliotecas públicas.*

Otro de los retos compartidos por un número importante de programas apunta a resolver la precaria situación de las bibliotecas, cuyos principales indicadores son: su déficit en comparación con el número de habitantes, su escasa cobertura, su concentración en zonas urbanas, la deficiente infraestructura de muchas de ellas, la escasez de libros, colecciones desactualizadas, la baja calidad de los servicios y la pobre formación que tienen muchos de los bibliotecarios. En los casos en que se cuenta con libros, éstos no siempre responden a las demandas ni a los intereses de la comunidad.

Los objetivos y las acciones propuestas para asumir este reto apuntan a crear, fortalecer y ampliar la cobertura de las bibliotecas públicas y escolares; mejorar los niveles de cobertura y calidad de las bibliotecas públicas y los sistemas que las integran; crear bibliotecas demostrativas; mejorar la calidad de los servicios; elevar el nivel profesional de los bibliotecarios; ofrecer espacios alternativos de lectura, y llevar la biblioteca a la comunidad.

3. *Mejorar los hábitos de lectura y las competencias lectoras.*

El problema de los bajos índices de lectura es el motivo que los países aducen con mayor frecuencia como justificación para iniciar los programas y planes nacionales de lectura. Este problema tiene dos facetas que es importante diferenciar: por un lado están las estadísticas sobre hábitos lectores y consumo de libros medidos a través de encuestas y estudios de tipo cuantitativo. Por el otro, las deficiencias en las *competencias lectoras* de los estudiantes, entendidas como la capacidad para aplicar sus conocimientos sobre el lenguaje a la comprensión y el uso de diferentes tipos de textos en las situaciones y contextos concretos de la vida en sociedad.

Frente a esta problemática, los programas plantean acciones dirigidas a aumentar los índices de lectura de la población; mejorar los hábitos de lectura, especialmente entre la población infantil y juvenil; reducir el número de analfabetos funcionales; impulsar el desarrollo de las competencias comunicativas; fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de alumnos y

maestros, y mejorar la calidad de la interacción de los lectores con los textos.

Sólo el 30 por ciento de los programas estudiados hicieron un diagnóstico específico sobre la situación de la lectura, antes de su iniciación. En su lugar, utilizaron las estadísticas existentes sobre el libro, la lectura y las bibliotecas, o los estudios realizados por los ministerios de educación. El marco de referencia más utilizado por los programas para hacer el diagnóstico sobre el estado de la lectura son las encuestas sobre hábitos de lectura y los resultados de las pruebas internacionales que evalúan las competencias lectoras de los estudiantes.⁷

Queda la pregunta de si los resultados de estas pruebas pueden tomarse como el único indicador del desarrollo de la lectura en nuestros países.⁸ Si bien puede ser útil saber cuántos libros se leen en promedio al año, el número de horas que las personas le dedican diariamente a la lectura o el consumo de productos impresos, hay otros aspectos mucho más importantes de la experiencia lectora que no se dejan encerrar en una descripción estadística, como las representaciones sobre la lectura y el valor social que las personas le atribuyen, las razones por las que se lee, el efecto que tiene lo leído en las vidas de los lectores, o las variantes en las prácticas de lectura. Este tipo de encuestas tampoco registran casos como el de tantas personas que leen muy pocos libros pero que los leen en profundidad. “¿Quién es mejor lector: el que lee un gran número de libros, o el que se toma todo su tiempo para disfrutarlos y entenderlos?”⁹

7 Las pruebas a las que se hace referencia concretamente son el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Educación (LLECE), la Prueba de Competencias y Aptitudes para la Vida (PISA), y el Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS).

8 Sólo uno de los planes nacionales de lectura, el de Argentina, hace un cuestionamiento a los estudios estadísticos porque asumen que la lectura significa lo mismo para todos, y llama la atención sobre la necesidad de complementarlos con investigaciones que den cuenta de la riqueza y la diversidad que encierran otras formas de leer.

9 Peña, Luis Bernardo, *Anotaciones críticas sobre los estudios de comportamiento lector*, CERLALC, Subdirección de Lectura y Escritura, 2004.

4. *Compensar las deficiencias del sistema educativo para formar lectores.*

Éste es uno de los retos que aparecen mencionados con mayor frecuencia en los programas de promoción de la lectura, como una acción que debe hacerse al interior de la escuela para transformar las formas de enseñar y las prácticas de lectura, o como una acción subsidiaria o complementaria a la de la escuela.

Algunos de los aspectos específicos de esta problemática que los programas se proponen solucionar son: la deserción y repetición del año escolar, la escasez de libros en las escuelas, el bajo nivel de competencia lectora y escritora de los maestros, la persistencia de prácticas pedagógicas que atentan contra el desarrollo de habilidades comunicativas de los alumnos, y la poca incorporación del libro y otros materiales escritos a los procesos de aprendizaje en las distintas áreas del currículo. A todo esto se suma la inexistencia de un sistema organizado de bibliotecas escolares en algunos países, o la precariedad de las instalaciones y de la dotación allí donde éstas existen; el bajo nivel de formación de los bibliotecarios escolares, y la falta de articulación entre las bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares.

Por el papel clave que desempeñan en la formación de lectores desde los primeros años, el problema de las deficientes competencias lectoras y escritoras de los profesores constituye uno de los más críticos. Por esta razón, un número importante de programas están enfocados a compensar estas deficiencias, y brindan cursos y talleres de formación dirigidos a los maestros, con el objetivo no sólo de cualificarlos en el campo de los nuevos modelos de pedagogía de la lectura y la escritura, sino también de interpelarlos en su condición de lectores y escritores.

Otro de los problemas críticos, y que guarda una relación más directa con la lectura, es la poca utilización de libros y materiales educativos impresos en el proceso de aprendizaje. Tradicionalmente, la explicación que se le ha dado a este problema se ha circunscrito a las dificultades que tienen los gobiernos para dotar de materiales suficientes y de buena calidad a todas las escuelas, debido a los altos costos que tienen los programas

de dotación o a problemas de inequidad e ineficiencia en el proceso de distribución. Pero la constatación que se ha hecho en varios programas del poco uso que se les da a los textos y materiales impresos en muchas escuelas en aquellos países que han puesto en marcha ambiciosos programas de dotación, ha hecho que el problema se replantee, ya no como un asunto de entrega de libros y materiales sino en términos de la apropiación y uso social de los mismos por parte de los maestros y los estudiantes. En otras palabras, se puede decir que, en el fondo, es un problema de lectura.

5. *Apoyar programas de intervención social.*

Para otros programas el reto no es elevar los índices de lectura ni mejorar el acceso al libro, sino utilizar la lectura como un medio ideal para apoyar o complementar programas que persiguen objetivos de promoción social, y para trabajar conjuntamente con otras instituciones dedicadas a la prestación de servicios de salud, asistencia social y prevención.

En estos casos, los proyectos de lectura trabajan como aliados de otros programas cuyos objetivos trascienden la lectura misma, por ejemplo:

- Programas de inserción laboral.
- Programas de intervención dirigidos a poblaciones vulnerables, tales como personas víctimas de situaciones de violencia, jóvenes que viven en barrios marginales, desplazados o víctimas de desastres naturales.
- Proyectos para brindar oportunidades de encuentro, formación o esparcimiento para grupos especiales (reclusos, enfermos, personas de la tercera edad).
- Proyectos para crear comunidades de lectores que trasciendan las paredes del aula y de la escuela, en zonas caracterizadas por la multiculturalidad, el desempleo y la pobreza.
- Programas dirigidos a niños y niñas sin posibilidades de acceso a las oportunidades educativas, a causa de su temprana incorporación al trabajo.

- Programas que buscan generar participación comunitaria en torno a la lectura.

En estos casos, los programas de promoción de la lectura se confunden con las acciones de promoción social que utilizan la lectura simplemente como una estrategia de intervención. Cuando se examinan con detenimiento los objetivos y las prácticas de algunos de los programas estudiados, uno se pregunta si su objetivo principal es la lectura en sí misma, o si ésta es utilizada más bien como una eficaz acción mediadora, aunque subordinada a otros propósitos que están más allá de la lectura misma.

6. *La necesidad de una política nacional de lectura.*

Varios programas se plantean como reto la necesidad de concertar políticas nacionales de lectura que garanticen la continuidad de los proyectos que trabajan por la democratización del libro y la lectura, y que consigan comprometer a los diferentes actores para integrar los esfuerzos de diversas instituciones públicas y privadas en torno a proyectos sociales de lectura. Consecuentes con este reto, los objetivos de estos programas van dirigidos a elevar a un primer plano el tema de la lectura y el libro en los escenarios políticos, sociales, culturales y medios de comunicación; y a convertir la lectura en una política de estado, o articular, con todas las jurisdicciones del país, lineamientos comunes en relación con el tema de la lectura a través de planes nacionales de lectura como acciones que forman parte de una política pública nacional.

7. *Necesidad de articular las acciones de los diferentes sectores.*

Otro de los retos expresado por muchos de los actores es la urgencia de integrar los esfuerzos de los diferentes grupos, empresas e instituciones del sector público y la sociedad civil, y la de articular las experiencias de promoción de la lectura con acciones de formación y asistencia técnica que consigan fortalecer y profundizar las actividades de promoción que ya existen, recuperar aquéllas que no pudieran continuarse y ayudar a instalarlas en nuevas zonas.

El análisis de estos siete grandes retos que los programas se plantean nos permite formarnos una imagen más exacta, una radiografía muy cruda de la problemática de la lectura en los países de Iberoamérica. Su mayor valor radica en que ha sido compuesta a partir de los testimonios y de las esperanzas de los cientos de actores que participan en ellas. Y su mayor interés está en que señala, de manera explícita o implícita, la dirección hacia donde deberían apuntar las políticas de lectura.

MEDIACIONES

Al igual que lo constatábamos en el examen de las diferentes concepciones en las que se inspiran los programas, aquí también el trabajo de exploración nos sitúa frente a un entramado muy rico de modos y formas muy diversos de enfrentar los retos de la lectura. Pero, aun en medio de esta gran diversidad de acciones y prácticas, es posible encontrar muchos aspectos comunes que quisiéramos señalar.

Sin embargo, la diferencia con las concepciones es que a través de las acciones y las prácticas de lectura podemos formarnos una idea mucho más real y concreta sobre el mapa de la lectura en la región. Un mapa en el que ya no sólo se dibuja el *deber-ser* de la lectura, sino el *poter-ser*; es decir, lo que los programas ya vienen haciendo desde hace un tiempo, y en donde empieza a revelarse con mayor claridad lo que podríamos llamar “el rostro” de estas experiencias: sus actores, los diferentes modos de abordar la lectura, lo que han podido lograr, pero también sus contradicciones y dificultades; en una palabra, aquella faceta de las experiencias que no se deja reducir tan fácilmente al discurso.

Sería imposible dar cuenta de toda esta riqueza en el espacio de este informe. No obstante, con el fin de dar una idea general acerca de la diversidad de acciones y prácticas de lectura que desarrollan los programas estudiados, en el Cuadro 1 las hemos organizado en 10 grandes grupos, de acuerdo con sus principales líneas de acción.¹⁰

10 Los lectores interesados en analizar con más detenimiento este aspecto del estudio, pueden consultar la base de datos en la página web del Plan Iberoamericano de Lectura ILIMITA-2005. www.ilimita.info

Las prácticas sociales de lectura...

Cuadro 1 – Síntesis de las líneas de acción y acciones-tipo

Líneas de acción	Acciones-tipo
1. Política pública	Programas orientados a convertir el desarrollo de la lectura y la escritura en un asunto de política pública a través de acciones como encuentros, foros para convocar la participación ciudadana, consultas sobre políticas públicas de lectura, formulación de políticas nacionales, leyes del libro, estudios sobre políticas públicas del libro y la lectura, formulación de agendas...
2. Bibliotecas públicas	Programas que buscan fortalecer el desarrollo de las bibliotecas públicas mediante acciones como creación, dotación y actualización de colecciones, espacios para la promoción de la lectura en la biblioteca, maratones de lectura, círculos de lectura, talleres para la tercera edad, visitas de estudiantes a las bibliotecas, bibliotecas demostrativas...
3. Instituciones educativas	Programas realizados en los distintos niveles de escolaridad, con el ánimo de fomentar la lectura y renovar su didáctica mediante acciones como organización y dotación de bibliotecas escolares, círculos de lectura, visitas de escritores, talleres de comprensión lectora, cajas viajeras al aula, actualización de programas curriculares...
4. Otros espacios	Programas dirigidos a conquistar nuevos espacios para la lectura como la familia, los parques, las estaciones de metro, los mercados, los paraderos de buses, las cárceles, los consultorios pediátricos, los jardines comunitarios, las empresas, las ferias del libro, las librerías...
5. Acceso al libro	Programas para mejorar el acceso al libro y otros materiales de lectura mediante acciones como los servicios móviles de las bibliotecas, (bibliobuses, bibliolanchas), mochilas viajeras, cajas viajeras, carteros que llevan libros, proyectos editoriales con los periódicos locales, ferias del libro, salones del libro infantil y juvenil, libros a la calle, redes de librerías...
6. Estudios e investigaciones	Programas para el desarrollo y divulgación de estudios e investigaciones relacionados con el libro y la lectura, tales como los estudios sobre hábitos de lectura y el consumo de libros, sobre bibliotecas y librerías, sobre el censo de actividades de promoción lectora, sobre el desarrollo de bases de conocimientos, sobre proyectos innovadores...
7. Formación de mediadores	Programas para la formación de mediadores: cursos, talleres, seminarios para la actualización de docentes y bibliotecarios; pasantías en el extranjero, proyectos para la formación de otros mediadores (padres y madres de familia, jóvenes, personas de la tercera edad...), conformación de redes, realización de congresos, programas de televisión dirigidos a los mediadores, cursos para editores y liberos...
8. Publicaciones y materiales	Programas para la producción y divulgación de publicaciones y materiales, de y sobre la lectura, tales como reseñas de libros recomendados, colecciones para la divulgación de la literatura del país, producción de textos para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes, colecciones dirigidas a los mediadores de lectura...

9. Eventos de promoción de la lectura	Programas puntuales que tienen como propósito la valoración de la lectura por parte de la población, mediante acciones como campañas de fomento a la lectura, programas y "cápsulas" de radio y TV sobre el libro y la lectura, conferencias, exposiciones, avisos publicitarios, celebraciones conmemorativas como el día del libro, salones del libro...
10. Estímulos al libro y la lectura	Programas a través de los cuales se busca estimular a los diversos actores de la cadena del libro y la lectura, mediante acciones como concursos y premios dirigidos a los autores, becas de creación para escritores, premios a los mejores programas de fomento a la lectura, a los mejores promotores, a los maestros que realicen una labor meritoria, a instituciones que promuevan la lectura, a los libreros que fomentan la lectura en las librerías...

A continuación, quisiéramos compartir algunas de las reflexiones que surgieron de nuestro recorrido por las acciones que desarrollan este centenar de programas de lectura en la región. Con seguridad, los lectores que se adentren en este mapa podrán plantearse otras tantas.

- 1) Lo primero que se observa es una tendencia a revisar y a modificar por completo las formas tradicionales de hacer promoción de lectura, con tal de buscar nuevos lectores. Esto se puede constatar claramente al examinar cuatro de los componentes constitutivos de toda actividad de promoción: los objetos leídos, los espacios de lectura, las formas de acceso al libro y el papel de los mediadores. La mayoría de los programas conciben la lectura, fundamentalmente cuando no exclusivamente, como lectura de objetos impresos, principalmente libros.¹¹ Parecería como si los efectos de orden estético, psicológico, intelectual o civilizador asociados con el acto de leer, tal como quedaron planteados en las concepciones, estuvieran circunscritos al contacto de los lectores con los libros, o mejor, con los buenos libros, preferentemente los de literatura. Sin embargo, algunos programas incorporan como material de lectura no sólo los textos literarios, sino también los de carácter

11 Son muy pocas las referencias a la lectura de otro tipo de impresos, ni siquiera a la prensa escrita, a pesar del potencial que este medio ha tenido desde sus orígenes, y todavía sigue teniendo, como formadora de opinión.

informativo, formativo o profesional. Del mismo modo, afirman la validez que tienen otros códigos y lenguajes diferentes del alfabético, y reconocen como objetos legítimos de lectura las diferentes expresiones culturales, las tradiciones orales y las nuevas textualidades que empiezan a surgir con las tecnologías digitales. La lectura de textos no sólo no está amenazada por este fenómeno, sino que adquiere valor en tanto sirve como vía de acceso necesaria para acceder a las nuevas tecnologías y a otros códigos estético-culturales.

- 2) En otra dimensión, existe una marcada tendencia a “desacralizar” los espacios tradicionales de la lectura —la escuela y la biblioteca— y a legitimar otros lugares como escenarios que propician nuevas formas de encuentro con el libro y prácticas inéditas de lectura. En medio de una crisis tan grande de lectores, cualquier sitio puede ser adecuado para encontrarse con los libros: el metro, la sala de la casa, las plazas públicas, los parques, las cárceles, los hospitales, los sitios de trabajo y hasta los estadios de fútbol.
- 3) Los programas despliegan una gran inventiva a la hora de poner los libros al alcance de las personas que tienen dificultades para acceder a ellos, por razones culturales, económicas o, sencillamente, por encontrarse lejos de las bibliotecas. Varios de estos proyectos estudiados han adaptado *bibliobuses* o *bibliolanchas* y ya se piensa en revivir la idea que hace algunos años puso en práctica alguna línea aérea de regalar o prestar libros a los pasajeros en los vuelos más largos. En Colombia, una bibliotecaria montó una biblioteca en un rincón de la tienda que tuvo que abrir en su casa para completar los ingresos familiares, después de haber quedado desempleada. Un maestro rural, angustiado porque la gente de las veredas en las que trabaja no tenía libros que leer, inventó una forma de biblioteca móvil, la única capaz de remontar los escarpados senderos de las montañas de Colombia, y que ha entrado a formar parte del repertorio de las formas curiosas de circulación de los libros: *el biblioburro*.
- 4) En lo que se refiere a las prácticas de lectura, dos modalidades han empezado a ocupar un lugar preferencial en varios de los

proyectos de promoción. La primera es *la lectura temprana*, incluso desde los primeros meses de vida del niño, realizada preferiblemente por las figuras más ligadas a él afectivamente, como forma muy efectiva de desarrollar una actitud positiva frente a los libros y la lectura. La otra es *la lectura oral* en grupo, que ha empezado a recuperar el lugar que tuvo durante mucho tiempo como forma privilegiada de compartir la lectura, antes de ser condenada por los modelos didácticos que la consideraron una práctica obsoleta y sospechosa, marca inequívoca de la lectura deficiente.

- 5) Al igual que sucede con los lugares, los modos de acceder al libro y las prácticas de lectura, han empezado a aparecer también nuevos mediadores, con profesiones y perfiles insospechados: carteros que llevan los libros hasta las casas en un sistema de préstamo domiciliario que hace parte de *Agentes de Leitura*, un programa de post-alfabetización en una población de Recife, Brasil¹²; “caseros” o tenderos del libro, que prestan libros en las plazas de mercado de Chile; médicos pediatras y enfermeras que leen con los niños en los hospitales de Colombia; brigadas de jóvenes voluntarios que colaboran con el programa *De boleto en el Metro*, de México, o los jóvenes del movimiento *Hip-Hop* brasilero que trabajan como “activistas culturales” en la periferia de las ciudades brasileras para producir, acompañar y hacer realidad las políticas culturales de las bibliotecas.
- 6) A pesar de que en América Latina existen más de 40 millones de analfabetos, al igual que un número muy difícil de estimar de analfabetas funcionales,¹³ el problema de la alfabetización sólo parece preocupar a muy pocos programas, en particular

12 Los carteros se han comprometido tanto con el programa, que se han ofrecido para distribuir los libros los sábados, cuando hay más personas en las casas y su única queja es que no les queda tiempo suficiente para conversar con ellas.

13 Personas que han aprobado varios grados de primaria y se definen como alfabetizados, pero que no logran los niveles mínimos de lectura y escritura, y no los pueden utilizar en forma efectiva para el trabajo y para su vida cotidiana.

algunos de los planes nacionales de lectura, para los cuales el analfabetismo es un problema que les compete a otros.

¿Cómo se explica este olvido casi total de un problema que debería estar en el centro mismo de las preocupaciones de los programas de lectura? Un olvido que, además, no resulta muy consistente con el énfasis tan marcado que en el plano de las concepciones se le otorga a la supuesta relación entre analfabetismo y exclusión social, y a la necesidad de que los ciudadanos adquieran unas competencias básicas en lectura y escritura como requisito indispensable para el desarrollo social y económico de los países de la región. Esto contrasta también, paradójicamente, con la importancia que algunos planes nacionales de lectura le dan al desarrollo de programas de alfabetización informática o a la introducción de las nuevas tecnologías en las escuelas y bibliotecas.

- 7) La encuesta incluía dos preguntas que tenían por objeto conocer si los proyectos incorporaban alguna estrategia de evaluación y la forma como ésta se realiza en la práctica. En este punto, la información resulta contradictoria. Si bien un alto número de experiencias (80 por ciento) dicen estar haciendo algún tipo de seguimiento o evaluación, sólo muy pocas de ellas formulan metas explícitas que definan tareas concretas cuya realización pueda ser constatada de alguna manera, o indicadores que sirvan como punto de referencia para el seguimiento, la evaluación y la rendición de cuentas a la comunidad o a las instituciones que las promueven. Tampoco es muy claro que utilicen otras formas de sistematización de la experiencia, como registros, diarios de campo, bitácoras, relatos de experiencias, u otras alternativas de tipo cualitativo, que han demostrado ser instrumentos muy valiosos para investigar y socializar facetas inéditas de los proyectos.

El estudio pone de manifiesto, una vez más, el problema de la ausencia de estrategias evaluativas que permitan recoger información sistemática acerca de los procesos y los resultados de los proyectos de promoción de la lectura y, en consecuencia, determinar qué tipo de prácticas resultan más efectivas o

producen un impacto más duradero en los lectores. Éste sigue siendo uno de los grandes vacíos con los que se encuentran los responsables de formular políticas públicas de lectura en nuestros países y constituye, sin duda, una de las tareas pendientes para los grupos de investigación que trabajan en este campo.

- 8) Como respuesta a algunos de los retos planteados anteriormente, varios de los programas han empezado a incluir actividades que tienen como objetivo articular los esfuerzos de las organizaciones públicas, el sector privado y la sociedad civil, tales como la constitución de redes, la asesoría y el apoyo técnico para la creación, el desarrollo y la articulación de proyectos, planes y programas, o estrategias para lograr la incorporación activa de la comunidad, la familia y los medios de comunicación a los programas.

Este es un avance muy importante que vale la pena destacar desde el punto de vista del desarrollo de políticas de lectura, puesto que contribuye a superar el aislamiento que ha caracterizado durante mucho tiempo la labor de los promotores de lectura: trascender las visiones fragmentarias, y fortalecer y hacer más duraderas las experiencias individuales. Si bien las estrategias de articulación son características, sobre todo, de los planes nacionales de lectura, también se las encuentra cada vez más en el repertorio de las acciones que desarrollan proyectos y experiencias de menor cobertura.

DIFICULTADES

Salvo muy contadas excepciones, los proyectos de promoción de lectura tienen que sostenerse en medio de grandes dificultades. La mayor parte de ellos nace gracias al entusiasmo y el compromiso de personas o instituciones firmemente convencidas del valor de la lectura, por lo general con recursos muy limitados, y cuando logran mantenerse durante un tiempo es gracias al trabajo decidido y voluntario de sus impulsores.

Es así, con la voluntad y el compromiso de muchos “quijotes” de la lectura, como se ha venido configurando difícilmente la geografía de

la lectura en la mayor parte de los países de Iberoamérica, una geografía accidentada, aunque muy rica y diversa. Sin embargo, la experiencia muestra elocuentemente que este voluntarismo no siempre es suficiente para enfrentar las crisis y asegurar la continuidad de las experiencias, cuando las circunstancias empiezan a tornarse difíciles. Aquí está uno de los grandes retos que tiene el desarrollo de la lectura en la región.

Una de las lecciones más importantes que nos deja el presente estudio es la necesidad de profundizar en el conocimiento y análisis de esta problemática que, en adelante, debería constituirse en uno de los temas prioritarios en las agendas de política de lectura. Sólo este conocimiento nos permitirá identificar con más acierto los factores críticos que amenazan la supervivencia de los proyectos de lectura y, con base en ellos, formular políticas mucho más realistas que tengan en cuenta las condiciones reales y los determinantes que rodean el desarrollo de la lectura en nuestros países. Por esta razón, en la investigación a la que venimos haciendo referencia decidimos incluir una pregunta específica que nos permitiera formarnos una idea sobre los principales problemas que enfrentan los programas de lectura. El análisis de la información nos permitió identificar cuatro tipos de problemas: financieros, administrativos, pedagógicos y políticos.

Como era de esperarse, el problema que aqueja a la mayor parte de los programas estudiados es la falta de recursos de todo tipo: humanos, tecnológicos, pero sobre todo, económicos. Esto último no es nada que ya no supiéramos, sin necesidad de más diagnósticos e investigaciones. Sin embargo, en las encuestas aparece un matiz novedoso sobre el que vale la pena reflexionar: muchas de las dificultades por las que los programas de lectura tienen que atravesar no se deben solamente a la escasez de recursos económicos propiamente tal, sino a la falta de apoyo por parte de las autoridades, lo que se manifiesta en dificultades para gestionar los recursos, trabas burocráticas, demoras en trámites de convenios y contratos, demoras en los desembolsos, incluso el incumplimiento en los pagos de las ayudas estatales que ya están comprometidas. En otras palabras, sin subestimar la importancia que tienen las limitaciones presupuestales, y que parecen haberse convertido en un problema crónico en todos los países de América Latina, lo que sugiere el estudio es que éstas se ven agravadas por otras razones que tienen

que ver más con la voluntad política de los gobernantes, y con la gestión o la administración de los recursos.

Entre los problemas de carácter administrativo que aparecen mencionados con mayor frecuencia en las encuestas están la falta de una buena planeación de los proyectos; las fallas de articulación y coordinación entre las diferentes instancias de la administración pública, y los deficientes mecanismos de descentralización de los programas. Esto último se vuelve mucho más crítico en el caso de los planes nacionales de lectura.

En lo relacionado con el factor humano, el problema más preocupante está en la deficiente preparación de los bibliotecarios y los mediadores de lectura, al igual que la alta rotación y la escasez de personal cualificado para atender las bibliotecas públicas. Y, muy relacionado con éste, los métodos obsoletos que se siguen utilizando en las escuelas para enseñar a leer y para motivar a los niños por la lectura.

Otros problemas importantes, aunque menos mencionados son: la falta de información actualizada y confiable para hacer un diagnóstico de la situación de la lectura y las bibliotecas, la falta de estrategias de evaluación que permitan evaluar los logros de las experiencias, las dificultades de comunicación con zonas apartadas o de difícil acceso, y las dificultades para la construcción de acuerdos entre los actores.

Pero quizás la hipótesis más preocupante que surge de este análisis es constatar que varios de los problemas mencionados reiteradamente en las encuestas parecen tener relación con la ausencia de políticas públicas de lectura; políticas que no pueden quedar sujetas a las vicisitudes de los cambios de gobierno y que deberían servir para darles legitimidad y respaldo a las experiencias. Esta problemática está claramente expresada en afirmaciones como éstas, que preferimos citar textualmente: “falta de compromiso y de acompañamiento de los organismos oficiales”, “dificultades para lograr que los ministerios de educación y las autoridades locales incluyan la lectura en sus planes de desarrollo”, “falta de continuidad en las políticas públicas atrapadas en los vaivenes de los cambios políticos”, “falta de continuidad de las autoridades locales”, “falta de apoyo de las autoridades educativas locales”, o “la preocupación por la continuidad del plan en medio de los vaivenes políticos”.

Esta última dificultad resulta consistente con uno de los siete grandes retos de la lectura que planteábamos más arriba: la necesidad de diseñar políticas nacionales que reconozcan el valor de la lectura como instrumento para el pleno desarrollo de las personas y como uno de los caminos hacia la inclusión social. Políticas que consideren la lectura y la escritura como un derecho de todos los ciudadanos y como una parte integral de las políticas educativas y culturales de los países. Políticas que, consecuentes con todo lo anterior, contribuyan a crear las condiciones necesarias para que todo esto sea posible.

NUEVAS EXPLORACIONES

En esta primera exploración por la geografía de la lectura de nuestros países descubrimos algunos de sus puntos de interés y levantamos una primera noticia sobre sus habitantes, sus convicciones, sus conquistas y dificultades. Con todo, el mapa de la lectura queda apenas bosquejado, sus contornos son todavía imprecisos, como los de esos mapas que trazaron los navegantes que primero vieron nuestras costas. En él podemos ver unos cuantos puntos poblados y grandes territorios aún desiertos. Muchos lugares aún no registrados por los cartógrafos esperan ser descubiertos en nuevas exploraciones.

El mapa de la lectura tiene que ir ganando cada vez más en detalle y en profundidad, ayudarnos a demarcar los sitios y las rutas de interés, las cumbres elevadas pero también los accidentes, fisuras y depresiones, los puntos que aún permanecen incomunicados y los que están en peligro de desaparecer del mapa. Pero, sobre todo, tendría que ayudarnos a develar el más desconocido de los territorios: el de los lectores, sus expectativas, sus representaciones y sus prácticas.

Al igual que cualquier otro mapa, el de la lectura sólo tendrá todo su sentido cuando el viajero, desorientado y sin saber qué rumbo tomar, pueda leerlo y seguir sus rutas y señales para dirigir sus pasos hacia aquel punto esperado, pero todavía incierto, a donde algún día quisiera llegar.

México, noviembre, 2004

La lectura es de quien la trabaja.
Hacia la proclamación de un manifiesto
sobre el fomento a la lectura

JORGE CABRERA BOHÓRQUEZ
Universidad Autónoma del Estado de México

“La formulación de una política pública de lectura no puede entenderse si no está enraizada en nuestras más profundas convicciones sobre su sentido más profundo: la lectura como oportunidad humana de comprender y recrear el mundo y ampliar nuestras posibilidades de ejercer la libertad para transformarlo. ¿No es ésta, en última instancia, la finalidad de toda política?”¹

Luis Bernardo Peña

Sin duda, la lectura, en especial la de libros, es un factor fundamental para el mejoramiento de las personas y de las naciones. Incluso el nivel de desarrollo de un país, puede medirse por el número y la calidad de sus lectores, así como por la infraestructura que sostiene a la lectura y la escritura. Sin embargo en los últimos

1 Luis Bernardo Peña, “Conferencia presentada en la Reunión de Expertos de Iberoamérica para la Formulación de una Agenda de Políticas Públicas de Lectura”, celebrada en el Centro Regional de Fomento del Libro para América Latina y el Caribe, Cartagena de Indias, Colombia, del 13 al 15 de septiembre de 2004.

años se ha agudizado la conciencia de que los niveles de lectura en México son muy inferiores a los que exige el desarrollo del país y a los que supondría el nivel de alfabetización alcanzado.

Para la formación integral del ciudadano, para su capacidad de decisión, para el desarrollo cultural del individuo y el de los grupos sociales, la lectura es una condición indispensable: una lectura libre, autónoma, ejercida como forma de vida, como afición placentera y satisfacción personal, como manera de encuentro con los otros.

En este sentido, la propuesta de proclamar un manifiesto sobre el fomento a la Lectura propone incorporar la lectura en la vida de todos los mexicanos: en el hogar, la escuela, la universidad, los espacios culturales, los lugares públicos, y los centros de distribución y acceso a los libros y a otros materiales de lectura.

Asimismo, considera la unión y la colaboración de todos los actores y esferas de la sociedad como condición básica para lograr su objetivo: autores, editores, impresores, libreros, bibliotecarios, promotores voluntarios, maestros, padres de familia, organizaciones sociales y privadas, medios de comunicación y ciudadanos en general; así como el compromiso y colaboración de los tres órdenes de gobierno: federal, estatal y municipal.

Este importante vehículo de concientización plantea amplias metas en cuanto a la formación de lectores y la difusión de la lectura a través de las bibliotecas escolares y públicas, círculos de lectura, ferias del libro, librerías, implementación de nuevas tecnologías en espacios bibliotecarios, entre otras ambiciosas líneas de acción.

A este respecto, es necesario poner especial empeño en el fortalecimiento del vínculo con el Sistema Educativo Nacional, a efecto de que la escuela sea un espacio que propicie e impulse el gusto y el placer por la lectura.

Ciertamente, a través de la historia moderna de nuestro país, se observa que los programas de esta naturaleza, requieren el apoyo de toda la sociedad, y es indispensable que estén anclados (enraizados) en instancias profesionales, que brinden profundidad en sus alcances, y que tengan continuidad en la administración durante periodos más amplios.

Ahora bien, las universidades en México paulatinamente se han adaptado a su medio ambiente adquiriendo diversos modelos estructurales

para preservar sus funciones esenciales. El entorno actual, sin embargo, las obliga a cumplir con sus funciones sustantivas a velocidad, flexibilidad y eficacia inusitadas.

Así, una forma de involucrarse en la dinámica de la sociedad consiste en buscar los canales adecuados para participar en los diferentes programas culturales y educativos que desarrolla el Gobierno Federal en nuestro país.

En virtud de la importancia que tiene la lectura como eje transversal, en las universidades se ha comenzado a darle gran relevancia a su difusión y es presentada como una herramienta de los estudiantes para apropiarse mejor del lenguaje, tener acceso al conocimiento y como un apoyo para aprender a construirse a sí mismos, a pensarse, a darle un sentido a la propia experiencia.

En la importante tarea nacional de hacer de México un país de lectores, el papel de las universidades públicas debe tener un lugar central, y participar en la configuración, desarrollo y seguimiento de los programas de lectura implementados por el Gobierno Federal, pues en instituciones de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma del Estado de México, entre otras universidades públicas de nuestro país, existe una añeja tradición académica en disciplinas tales como la bibliotecología y las ciencias de la información documental, las cuales se encuentran intrínsecamente vinculadas con la investigación en torno a la palabra escrita en sus diferentes soportes; el libro; la lectura y el acceso a la información; las bibliotecas y los archivos; y las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento.

De este modo, las universidades públicas contribuyen a conformar la sociedad de la información y el conocimiento al convertirse en comunidades que utilizan extensivamente y de forma optimizada, las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones como medio para el desarrollo personal y profesional de todos sus ciudadanos, todo lo cual cobra mayor valor dado el vínculo de constante retroalimentación que tienen las universidades con la sociedad mexicana.

Por otra parte, para que las distintas estrategias de fomento a la lectura en nuestro país sean exitosas, se requiere el esfuerzo conjunto y

Las prácticas sociales de lectura...

coordinado de instancias tales como la escuela, en sus distintos niveles educativos, desde primaria hasta la educación superior; las bibliotecas, públicas y escolares, y las asociaciones educativas y culturales que trabajan en pro de la lectura. Ello evita que se dé una infructuosa dispersión de fuerzas y recursos, y que sus logros no sean aislados y de corta duración.

Así resulta urgente la comunión de esfuerzos e ideales en torno a la promoción de la lectura, cuya formulación y formalización puede quedar expresada en un *Manifiesto sobre la promoción de la lectura en México*, en el que se exprese la voluntad, y no la obligación, de las distintas esferas de la sociedad a participar directa e indirectamente en torno a esta importante actividad que sin duda repercute en todos los ámbitos (económico, social, cultural y educativo) del desarrollo de nuestro país.

Por ello, parafraseando una de las máximas que dio sentido a la Revolución Mexicana, podemos afirmar que *la lectura es de quien la trabaja*, con lo que queremos decir que en el proceso de hacer de México un país de lectores, las políticas y estrategias públicas en torno a la lectura deben dimanar del Gobierno Federal como su fuente, pero fortalecerse y extenderse a través de las distintas instancias sociales, culturales y educativas de todo el país, entre ellas, por supuesto, las universidades; para que, como una sola fuerza, su impacto en la sociedad sea contundente y duradero.

HACIA UN MANIFIESTO SOBRE LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA

La promoción de la lectura en el contexto de la iniciativa “Educación para Todos”

La lectura constituye un elemento fundamental para la formación integral de los individuos y de las sociedades en su conjunto, al acercarse a las fuentes del conocimiento y las expresiones culturales, y formar una conciencia crítica que fortalezca la capacidad de decisión de las personas.

El aprovechamiento de esta herramienta comunicativa es una forma privilegiada que tiene el ser humano para allegarse información,

recreación, sabiduría y experiencia, lo cual contribuye, asimismo, a ubicarlo en su contexto particular y en el mundo y a vivir y convivir armónicamente.

En este sentido, el surgimiento y la consolidación de sociedades alfabetizadas ha sido fundamental para alcanzar valores humanos tan importantes como la libertad, la prosperidad y el desarrollo sostenible. Sin embargo, ante el surgimiento del llamado analfabetismo funcional, el esfuerzo sería incompleto si sólo se aspirara a que la población aprenda a leer y escribir, por ello es necesario, además de generar campañas permanentes y de amplios alcances, que se propicie el acercamiento de los ciudadanos a las fuentes de la información y el conocimiento a través de la lectura.

Por ello este Manifiesto convoca a las autoridades locales, nacionales y de las diferentes instituciones públicas y privadas en los ámbitos cultural y educativo, a apoyar y participar activa, coordinada y conjuntamente en la promoción de la lectura entre los distintos sectores sociales de la población.

La promoción de la lectura constituye una estrategia cultural y educativa básica para configurar la sociedad del conocimiento, al contribuir en la formación de individuos que hacen de esa competencia comunicativa, un hábito y, sobre todo, una forma de vida.

La UNESCO ha expresado a través de una serie de manifiestos sobre la biblioteca pública, la biblioteca escolar e Internet, su interés en que, con el apoyo de las autoridades locales, regionales y nacionales, se le garantice a los ciudadanos el acceso a la lectura y la información.

Se requiere entonces una política que englobe y coordine los esfuerzos de los gobiernos federal, estatal y municipal, así como los de la sociedad en su conjunto tendientes a lograr ese objetivo a nivel nacional, para después trasladarlo a nivel regional y mundial.

Programas de fomento de la lectura

La formulación de programas de alcance nacional para el fomento de la lectura corresponde a las autoridades federales con el apoyo de los gobiernos locales, y las instituciones públicas y privadas del ámbito cultural

Las prácticas sociales de lectura...

y educativo: las universidades, la industria editorial, las bibliotecas públicas y escolares, y las fundaciones culturales y de promoción del libro y la lectura, cuya experiencia en este campo resulta imprescindible.

Los objetivos de los programas nacionales de fomento de la lectura deben adaptarse a las necesidades específicas de cada una de las realidades económicas, sociales, educativas y culturales de las distintas regiones que componen el país.

Los mecanismos de financiamiento, la reglamentación y los aspectos relativos a la colaboración en el diseño de estrategias de difusión, seguimiento y evaluación de los programas nacionales de fomento de la lectura deben establecerse a través de un comité integrado por un representante de las distintas instancias que participan en la formulación, realización y seguimiento de los programas de fomento a la lectura.

En virtud de que las universidades, y las instituciones de educación superior en general, deben instaurar nuevas modalidades de colaboración entre los establecimientos de educación superior y los distintos sectores de la sociedad para que la educación superior y los programas de investigación contribuyan eficazmente al desarrollo local, regional y nacional, su papel debe ser trascendental en la formulación, puesta en marcha y evaluación de los programas nacionales de fomento de la lectura, y habría de constituirse en una instancia coordinadora e impulsora de las estrategias en este ámbito.

APLICACIÓN DEL MANIFIESTO

Se insta a las autoridades nacionales y locales, a las instituciones públicas y privadas del sector educativo y cultural, en todo el país, a que de manera conjunta y coordinada apliquen las recomendaciones expuestas en el presente Manifiesto.

Ponentes

Con la finalidad de conocer un poco más sobre los autores que participaron en el *Segundo Seminario de Lectura: pasado, presente y futuro*, en este apartado encontrará una breve biografía de su vida académica que de alguna manera se ve reflejada en su actividad profesional, la cual ha contribuido al fortalecimiento de la lectura.

- *Alfredo Guerrero Tapia*

Reconocido psicólogo mexicano por sus contribuciones a las representaciones sociales, además por una fructífera labor de 30 años como docente de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la UNAM y profesor visitante en la Universidad Autónoma de Querétaro y Puebla. Realizó estudios de maestría y doctorado en la Facultad de Psicología y ha colaborado en proyectos de investigación con el UNICEF, la ANUIES y el INEA. Cuenta con una serie de publicaciones en revistas especializadas y de difusión sobre los problemas educativos y de política social, entre sus líneas de investigación sobresale la relacionada con la *representación social en el ámbito de la cultura*, y como ejemplo de ello publicó un libro en colaboración con Denise Jodelet bajo el título *Develando la Cultura. Estudios en representaciones sociales*.

Actualmente es miembro del Consejo Técnico de la Facultad de Psicología, y forma parte de un grupo de investigación internacional sobre *Imaginario Latinoamericanos*, bajo los auspicios de *La Maison*

des Sciences de L'Homme encabezado por Serge Moscovici y Denise Jodelet. Es editor de la *Revista Internacional de Psicología Social*.

- *Elsa M. Ramírez Leyva*

Investigadora del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM y docente de posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid con la tesis *Los efectos de Internet en las prácticas de lectura y el acceso a la información de la comunidad académica y estudiantil. El modelo de la UNAM*.

Ha sido ponente en congresos y conferencias nacionales e internacionales sobre temas relacionados con bibliotecología, prácticas sociales de lectura, ciencias de la información, información y sociedad, así como organizadora de eventos académicos a nivel nacional e internacional. Ha participado como integrante de jurados y de otros cuerpos colegiados y editoriales. Es autora de múltiples artículos, capítulos de libros y de libros entre los cuales se destaca *Seminario de Lectura: pasado, presente y futuro* y *El libro y la lectura en el proceso de occidentalización de México*.

Actualmente es representante de México en la *Comisión Permanente de la Sección de América Latina y el Caribe de la IFLA* y colabora en la sección de lectura de la mencionada federación.

- *Margarita Castellanos Ribot*

Profesora-Investigadora de la UAM-Xochimilco desde 1974 e investigadora en la Comisión de Estudios y Proyectos Académicos en la Secretaría Académica de la UNAM. Ha sido coordinadora de educación continua de la división de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Xochimilco, coordinadora de cultura en el conjunto cultural Ollín Yoliztli y directora del reclusorio preventivo femenino de oriente. Cuenta con estudios de maestría en Estudios Políticos y Sociales de la FCPS de la UNAM, y de posgrado en Sociología de la Universidad de Arizona y de la Universidad de París V. También asistió a dos diplomados en Estudios sobre Europa en el ITAM y a otro relacionado con la Exclusión Social y el Encierro, en la Universidad Iberoamericana. Por último, es

autora y coautora de varios artículos publicados en revistas internacionales y nacionales.

- *Michèle Petit*

Antropóloga que ha realizado estudios en sociología, lenguas orientales y psicoanálisis. Es investigadora del Laboratorio “Dinámicas sociales y recomposiciones de los espacios” del Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS) y de la Universidad de París 1, Francia.

Después de haber llevado a cabo investigaciones sobre las diásporas chinas y griegas, desde 1992 trabaja sobre la lectura y la relación con los libros, privilegiando los métodos cualitativos y, en particular, el análisis de la experiencia de los lectores. Ha coordinado investigaciones sobre la lectura en el medio rural y sobre el papel que desempeñan las bibliotecas públicas en la lucha contra los procesos de exclusión. En los últimos años ha profundizado sobre el análisis de la contribución de la lectura en la construcción o la reconstrucción del yo, particularmente en espacios en crisis.

Es autora de varios artículos tanto en francés como en español y de dos libros publicados por el Fondo de Cultura Económica (México) en la colección Espacios para la Lectura: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (1999) y *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (2001).

- *Bettina Tursnick*

Estudió bibliotecología y musicología en la Universidad de Stuttgart, y trabajó en diferentes lugares tanto en bibliotecas públicas como científicas, pero se destaca su participación en la Biblioteca Central para Bibliotecas Eclesiásticas de Baviera en Nuremberg, en el Instituto de Teología y Paz de la Universidad de las Fuerzas Armadas de Alemania Federal en Hamburgo, y en el Instituto de Ciencias Políticas de la Universidad de Marburg. A partir de 1989 está en la Biblioteca Pública Central de Wetzlar y ha sido la directora de la Biblioteca Fantástica de Wetzlar (*Phantastische Bibliothek Wetzlar*), la cual se identifica como una biblioteca mundialmente reconocida por su especialización en literatura fantástica. A partir del año 2001, se incorporó a la biblioteca la fundación del Centro de Literatura cuyo propósito es

Las prácticas sociales de lectura...

dar apoyo a la educación general en el campo de la literatura y para mostrar diversas maneras de hacer una literatura que puede ser utilizada con objetivos educativos específicos.

- *Jesús Heredia*

Es coordinador de talleres literarios por el Instituto Nacional de Bellas Artes y la Secretaría de Educación Pública. Se ha formado en el campo de la creación literaria con diversos escritores en diferentes géneros literarios, y ha recibido premios y menciones honoríficas en concursos de teatro y narrativa.

Imparte diplomados en Fomento a la Lectura para profesores de nivel medio superior, bibliotecarios y especialistas de la lectura, y también dicta conferencias sobre lectura y literatura para la Secretaría de Educación Pública. Ha participado en el proceso de selección y dictamen para la conformación de acervos de la Secretaría de Educación Pública.

Imparte continuamente talleres para público infantil juvenil y adulto en diversas sedes: Instituto Nacional de Bellas Artes, Centro Nacional de las Artes, Biblioteca de México, Palacio de Minería, Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, etcétera. También ha coordinado talleres en la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil.

Actualmente participa formando promotores de lectura en México y con comunidades mexicanas en el extranjero a través de CONACULTA y la Secretaría de Relaciones Exteriores. Promueve la lectura con públicos específicos: CERESOS, CEFERESOS, hospitales psiquiátricos, IMSS, ISSSTE, INAPAM y Centros de Prevención y Readaptación Para Menores.

- *Rocío del Pilar Correa Aguilar*

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudió en la escuela de escritores de la Sociedad General de Escritores de México (SOGEM). Cursó el Diplomado de *Gestión Cultural* del Sistema Nacional de Capacitación y Profesionalización para Promotores y Gestores Culturales impartido por el CONACULTA, y el Diplomado de *Animación a la Lectura* impartido por IBBY de México, A.C.

Desde hace cinco años coordina un grupo de estudiantes de bachillerato y universitarios, con los cuales ha participado en diferentes eventos literarios en casas de cultura, librerías y bibliotecas.

Actualmente es asesora de fomento a la lectura en la Dirección General de Bibliotecas del CONACULTA, lo que le ha permitido compartir ampliamente sus experiencias en la promoción de la lectura con bibliotecarios de todo el país y, también se desempeña como docente en el Colegio de Bibliotecología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- *Juan Domingo Argüelles*

Poeta, ensayista, crítico literario y editor. Estudió Lengua y Literatura Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Ha publicado 12 libros de poesía y siete volúmenes de estudios y ensayos literarios, y preparado y prologado diversas antologías literarias de divulgación. Entre otros reconocimientos ha recibido el Premio Nacional de Poesía a “Efraín Huerta”, el Premio de Ensayo “Ramón López Velarde”, el Premio Nacional de Literatura “Gilberto Owen” y el Premio Nacional de Poesía Aguascalientes.

Ha sido coordinador de publicaciones periódicas de la Dirección General de Publicaciones del CONACULTA y Coordinador Ejecutivo del Programa Cultural *Tierra Adentro* y subdirector de la revista del mismo nombre.

Actualmente se desempeña como Director de Normatividad, Entrenamiento e Información de la Dirección General de Bibliotecas del CONACULTA.

- *Luis Bernardo Peña*

Por varios años ha estado vinculado a la Universidad Javeriana, en Bogotá, Colombia. Dentro de esta universidad se destacan las siguientes participaciones: profesor en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Educación; Director del Programa Universidad Abierta; profesor-investigador en la Facultad de Estudios Interdisciplinarios; Director de la Maestría de Lectura y Escritura, y Asesor de la Vicerrectoría Académica.

Se ha desempeñado como asesor del Ministerio de Educación de Colombia y de la Secretaría de Educación de Bogotá, así como de varios

Las prácticas sociales de lectura...

colegios, fundaciones y entidades del sector educativo en su país. Fue consultor del Banco Mundial, y ha asesorado a los ministerios de educación de Panamá, Chile, Paraguay y Bolivia.

Es licenciado en Filosofía y Letras por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y Magíster en Educación por la Florida State University.

En los últimos años su actividad se ha centrado en la investigación, la formación y el fomento de la lectura y la escritura. Dirigió la Maestría en Lectura y Escritura de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana y ha participado como conferencista en congresos y seminarios en Colombia y otros países latinoamericanos.

Sus campos prioritarios de investigación son actualmente la historia de la lectura en América Latina y la lectura y escritura como praxis socioculturales. Entre sus publicaciones más recientes están: *La lectura en contexto: teoría, experiencias y propuestas de lectura en Colombia*, *La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros*, y *Lectores, ratones e hipertextos*, por citar algunos.

Es fundador y director del Consultorio de Escritura, que presta servicios de asesoría especializada y formación a personas interesadas en desarrollar su expresión escrita.

Actualmente es el *Subdirector de Lectura del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC)*. Como tal, ha dirigido un estudio regional sobre concepciones y experiencias de promoción de la lectura. Asimismo, participó en el Comité organizador de la reciente *Reunión para la Formulación de una Agenda de Política Pública de Lectura*, y lideró la redacción del documento que sirvió de base para la concepción y puesta en marcha del *Plan Iberoamericano de Lectura -ILIMITA-*.

- *Jorge Cabrera Bobóquez*

Su actividad profesional se ha enfocado hacia los archivos, bibliotecas y centros de documentación en dependencias de la administración pública federal; entre ellas la Dirección de Documentación del Archivo General de la Nación; la Dirección de Documentación y Publicaciones de la Contaduría Mayor de la Cámara de Diputados; la Dirección General de Documentación y Publicaciones Oficiales de la

Presidencia de la República, y la Dirección General de Bibliotecas de CONACULTA.

Es profesor de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México en la licenciatura en Ciencias de la Información Documental, de la cual es fundador. También es profesor en el colegio de Bibliotecología de la UNAM, donde imparte la asignatura "Lectura, lectores y bibliotecas". Tiene la licenciatura en bibliotecología por parte de la UNAM y ha realizado estudios de posgrado en la Universidad de Berkeley, E.U.A., en el Instituto Internacional de Administración Pública de París, Francia; en el Instituto Nacional de Prospectiva de Madrid, España y en el Instituto Nacional de Administración. Desde 1996 es miembro del Comité Consultivo Internacional para el Programa Memoria del Mundo de la UNESCO.

Actualmente se desempeña como Coordinador de Apoyo Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Las prácticas sociales de lectura. Segundo Seminario Lectura: pasado, presente y futuro. La edición consta de 500 ejemplares. Cuidado de la edición, Zindy Elizabeth Rodríguez Tamayo. Formación editorial, Mario Ocampo Chávez. Revisión especializada, Francisco Xavier González y Ortiz. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. Fue impreso en papel cultural ahuesado de 90 gr. en Desarrollo Gráfico Editorial, S.A. de C.V., ubicados en Municipio Libre 175, Nave Principal, Col. Portales, México, D. F. Se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2006.