



Lectores, lectoras y lecturas: algunos hallazgos de una investigación cualitativa en la Universidad del Valle

Por Giovanna Carvajal Barrios
(giovanacarv@hotmail.com)
Profesora Asociada. Escuela de Comunicación Social, Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle.
Cali, Colombia.

RESUMEN: El artículo presenta algunos de los resultados de una investigación sobre las prácticas de lectura y escritura juveniles, en el marco de los procesos de producción y consumo cultural. El estudio no se limitó a medir qué tanto y qué tan apropiadamente leían o escribían los jóvenes universitarios seleccionados (todos ellos estudiantes de Comunicación Social de la Universidad del Valle), sino que se propuso analizar el lugar que estas dos prácticas ocupaban en sus vidas, conocer la manera como se fue constituyendo su relación con ellas, e identificar los rasgos más significativos de sus modos de leer y de escribir. En el texto se abordan los resultados relacionados con los modos de leer de los estudiantes sujetos de la investigación. Aunque que el estudio al que se refiere el artículo no estaba orientado a la propuesta de estrategias para la educación en la lectura, en el cierre se formulan algunas pistas para el diseño de un modelo de lectura orientado tanto a la comprensión genuina de lo leído como a la práctica gozosa de la lectura, en tanto paso inicial para la configuración de hábitos lectores, aspecto de crucial en los procesos de formación universitaria de las distintas disciplinas del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: lectura, jóvenes, consumo y producción cultural, estudiantes universitarios.

Introducción

En este artículo se presentan algunos de los resultados de la investigación «Lecturas y Escrituras Juveniles: entre el placer, el conformismo y la desobediencia»¹, la cual aborda las formas actuales que adquieren las prácticas de lectura y escritura juveniles, ubicándolas en el marco de los procesos de producción y consumo cultural. El estudio no se limitó a medir qué tanto y qué tan apropiadamente leían o escribían los jóvenes universitarios seleccionados (todos ellos estudiantes de Comunicación Social de la Universidad del Valle), sino que se propuso analizar el lugar que estas dos prácticas ocupaban en sus vidas, conocer la manera como se fue constituyendo su relación con ellas, e identificar los rasgos más significativos de sus modos de leer y de escribir.

En el texto se abordan los resultados relacionados con los modos de leer de los estudiantes sujetos de la investigación: (1) la presencia de la lectura en los diferentes ámbitos de interacción social en los que los jóvenes han interactuado, desde la vida familiar hasta el espacio escolar, pasando por el encuentro e intercambio en redes informales como pueden ser los grupos de amigos; (2) el papel que cumplen los *sujetos iniciadores* de la práctica lectora, *las rutinas y prácticas* de lectura que se fueron configurando paulatinamente en espacios como la familia, la escuela y los grupos de pares, así como *los eventos* que marcarían huellas en el transcurrir de la vida lectora. Pese a que el estudio al que se refiere el artículo no estaba orientado de manera directa a la propuesta de estrategias para la educación en la lectura, en el cierre se formulan algunas pistas para el diseño de un modelo de lectura orientado tanto a la comprensión genuina de lo leído como a la práctica gozosa de la lectura, en tanto paso inicial para la configuración de hábitos lectores, aspecto de crucial en los procesos de formación universitaria de las distintas disciplinas del conocimiento.

2. La lectura en el espacio escolar: ¿qué significa y qué ha significado leer?

Cuando hablamos de leer, ¿nos estamos refiriendo al acto de descifrar o decodificar? O ¿estamos aludiendo a la acción de comprender aquello que se lee? ¿Es lo mismo leer que entender o interpretar? ¿Cuándo podemos decir que ha habido comprensión de lo leído? ¿Qué pretendemos decir aquí cuando hablamos de jóvenes lectores? ¿Existen acaso diferentes tipos de lectores? Podríamos continuar con la cadena de interrogantes a propósito de los términos entender, interpretar, comprender, o aquellos relacionados con los fines y las estrategias que correspondan a cada una de las definiciones dadas: si leer es decodificar, ¿qué se debe hacer para que los niños aprendan a hacerlo? Pero si se considera que leer es comprender, ¿cuáles son los pasos para lograr esa comprensión y cuál es, en definitiva la utilidad que ella tiene?

Como lo plantea Howard Gardner, la escuela como institución se originó ante la necesidad de instruir a los jóvenes en las habilidades de la lectura y la escritura². En la base de su evolución se encuentra la transformación de los modos de concebir y llevar a cabo la lectura. Para ilustrar esa relación entre la evolución de la escuela como institución y las transformaciones en los modos de conceptualizar la lectura y sus prácticas, podemos tomar como referencia la investigación de Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard³, en la que recogen y analizan los discursos sobre la lectura producidos en Francia entre 1880 y 1980. Según estos dos investigadores, la práctica de la lectura ha sido concebida de diferentes maneras y a partir de tales concepciones se han ido determinando estrategias pedagógicas, listas de textos y criterios de evaluación, todo esto a partir de lo que en cada etapa se definiera con respecto la función de la lectura al interior de la sociedad francesa.

Así, a principios del siglo, cuando la iglesia utilizaba la lectura como una herramienta importante para la catequesis, leer se confundía con memorizar y eran las técnicas pedagógicas empleadas entonces las que contribuían a esta confusión, «pues cada escolar [leía y releía] en voz alta su texto hasta que una vez interrogado [diera] prueba de su capacidad de recitarlo todo de un tirón»⁴. De igual manera, se consideraba que la lectura apropiada era la lectura en voz alta y que sólo podía leerse bien aquello que se comprendiera:

‘En el curso ordinario de la vida es definitivamente útil saber leer en voz alta, con inteligencia, claridad y gusto’. Pero la lectura no pierde por eso su carácter educativo ya que ‘sólo se lee bien aquello que se ha comprendido bien’, de suerte que toda lectura supone un trabajo previo sobre el texto⁵. (...) ‘La lectura en voz alta nos da un rigor de análisis que la lectura muda nunca tendrá’⁶.

Y el término comprender, en aquellos discursos oficiales, aludía a la capacidad de identificar en el texto la intención del autor y la idea principal en el conjunto de planteamientos desarrollados por el mismo. Sin embargo, aquella tarea de comprender lo leído quedaba destinada a niveles posteriores de la formación escolar, en los que ya se hubieran superado completamente las dificultades del desciframiento. El resultado de ello, «una escuela que [dividía] cada vez con mayor claridad las tareas escolares sobre la lectura en dos etapas: el tiempo para aprender a leer y el tiempo para trabajar sobre las lecturas»⁷, con lo cual se insistía en la idea de la lectura como acto de desciframiento, fundamento indispensable para una lectura orientada hacia la comprensión. Una comprensión que hasta principios del siglo XX se expresaba en el modo de lectura en voz alta, en la respuesta a preguntas orientadas a medir el grado de asimilación y, posteriormente, en la realización de una prueba escrita de ingreso al bachillerato que incluía una reseña escrita sobre la lectura.

No obstante, otros matices se dieron a la definición de comprensión, a partir de la distinción que hizo G. Lanson entre ‘comprensión’ y ‘uso de la lectura’:

En el acto de la lectura para Lanson basta con tender a separar lo que es de la obra y lo que es del lector o, como él mismo dice, tender a ‘distinguir el sentido del libro y el uso que yo hago de él’. Y en ese espacio abierto entre comprensión y uso se desliza a la vez la posibilidad de una historia de las obras, nutrida por la historia de las lecturas y de los lectores y una pedagogía continuada de la lectura en la que la lectura explicada es el ejercicio obligado y originario⁸.

Pero además, Lanson considera que el trabajo de lectura es inacabable, pues a pesar de que el deseo del lector sea «arrancar al texto su secreto», nunca podrá arrancar sino «lo más posible»⁹. «Contra el comentario, ese brote indefinido de la obra presa de los lectores, la exégesis es el modelo privilegiado de la verdadera lectura, es el modelo exigente encaminado a un texto fundador de nuestros valores o de nuestra cultura»¹⁰.

Según lo planteado por A-M Chartier y Hébrard, del modelo de la lectura como formación (eclesiástica o escolar) en la que se legitimaban unos textos y se deslegitimaban otros, se pasó en Francia al modelo de la lectura funcional (de información o de placer), como consecuencia de la inclusión de los productos generados en los medios masivos de comunicación, que fueron aceptados bajo el imperativo de su escolarización. En la escuela de 1980, la querrela sobre los textos que hay que leer se ha extinguido, por cuanto la multiplicidad se ha convertido en norma. La terminología de los discursos indica la nueva orientación dada a las prácticas: se hace el inventario de todos los ‘apoyos’ de lectura y se trabaja con todos ellos, es decir, con la variedad de los medios en lugar de interrogarse sobre el valor de los mensajes. (...) La lectura funcional y la lectura como consumo de objetos culturales sólo logran entrar en la escuela al precio de una remodelación impuesta por las coacciones internas del lugar y por los anteriores puntos de referencia del cuerpo docente. Si el afán de democratización pudo conducir a abandonar el patrimonio literario para considerar otros contenidos, más urgentes o más

atractivos, la escuela en cambio no puede abandonar la lectura (cualquiera que sea ésa) como trabajo¹¹.

Independientemente de las concepciones sobre la lectura que primaran en cada momento, del sentido social que tuviera su práctica y de las estrategias empleadas para su aprendizaje, lo cierto es que el dominio de la lectura ha sido y sigue siendo «la condición sine quanon de todos los éxitos escolares». Ello era válido, bien porque se le considerara el pilar fundamental de la formación de una persona cultivada, porque se reconociera -como se hizo ya en 1938- que el placer de la lectura no podía ser considerado un ‘beneficio secundario’, o porque se dijera en 1972 que «el aprendizaje de la lectura [era] ante todo una transmisión de hábitos culturales», razón por la cual correspondía a la escuela ofrecer al alumno «el espectáculo de un maestro lector»¹².

Sin embargo, ambos modelos -el de la lectura como formación y el de la lectura funcional- desconocían que por fuera de los controles institucionales se produce lo que Michel de Certeau denomina la ‘caza furtiva’, metáfora con la que alude a aquellas prácticas de lectura no programadas, muchas de las cuales se producen gracias a encuentros fortuitos o a través de redes informales de intercambio. El modelo de la ‘caza furtiva’ permite, como lo expresan A-M. Chartier y Hébrard, «concebir las lecturas como trayectorias individuales, formadoras de identidades singulares»¹³. Para efectos del presente trabajo, esta conceptualización de Certeau significa el paso de una definición de ‘lector’ como categoría homogénea, unívoca, a la categoría plural y heterogénea de ‘lectores’ y por lo tanto al reconocimiento de la existencia no de una, sino de varias formas de lectura.

Es desde esa perspectiva que esta investigación se propuso la reconstrucción de las biografías lectoras de los jóvenes como método para desentrañar el recorrido que les permite dar el paso de sujetos alfabetizados a sujetos lectores. Sin embargo, para poder precisar a qué nos referimos cuando hablamos de sujetos lectores, es necesario abordar la noción de comprensión que, como hemos visto, ha estado siempre a la base de la definición de ‘lectura’.

En su libro *La Mente no Escolarizada*, Howard Gardner define la comprensión genuina como aquella que permite a los estudiantes aplicar la información y las habilidades adquiridas en la escuela en situaciones nuevas, imprevistas o formuladas de manera distinta, lo cual dista mucho de los resultados memorísticos que en muchos casos privilegia el dispositivo escolar:

(...) la persona que comprende profundamente tiene la capacidad de explorar el mundo de diversos modos, utilizando métodos complementarios. Llega a conceptos y principios en parte sobre la base de sus propias exploraciones y reflexiones, pero finalmente tiene que reconciliarlas con los conceptos y principios que se han desarrollado en varias disciplinas. La prueba de comprensión no implica ni repetición de la información aprendida ni realización de prácticas dominadas. Más bien implica la aplicación apropiada de conceptos y principios a cuestiones y problemas que se plantean por primera vez. (...) quien entiende de un modo completo, *compleat understander*, puede pensar apropiadamente los fenómenos que tienen importancia en su sociedad, particularmente aquellos con los que no se ha encontrado previamente¹⁴.

A partir de esa definición, Gardner plantea que el problema de la lectura no se encuentra en las habilidades decodificadoras de los estudiantes, sino en la capacidad de leer para comprender y en el deseo mismo de leer. Lo importante no es sólo saber leer y escribir, sino tener un conocimiento a cerca de cuándo y cómo recurrir de un modo productivo a estas habilidades.

El objetivo de Gardner no fue definir el concepto de lectura, ni proponer una tipología de lectores. Sin embargo, a partir de sus planteamientos podemos señalar la diferencia entre la decodificación como una etapa de la formación lectora, y la utilización de la lectura en contextos y situaciones sociales específicos. Esto es clave, si tenemos en cuenta que esta investigación analizó la manera como los jóvenes han hecho ese trayecto de sujetos alfabetizados a sujetos lectores, a partir de las tramas de relaciones sociales, de sus experiencias biográficas y de los distintos modos en que la lectura se ha hecho presente en los principales ámbitos donde se han movido.

La distinción entre dominio de la tecnología de la lectura (alfabetización) y llegar a constituirse como sujeto lector es fundamental, pues -como lo señala Sonia Muñoz- aunque lo primero es necesario para lo segundo,

saber leer de ninguna manera garantiza que en adelante se dé un dominio paulatinamente mayor y mejor de esa técnica ni que, consecuentemente, a partir de allí se forje el hábito 'gozoso' de la lectura de libros escolares. El hábito de leer se forja en el tiempo, siendo determinante la *transmisión familiar de esa disposición* entre los diversos grupos y las clases y, obviamente, la *vinculación de los mismos con el mundo escolar*¹⁵.

No sobre, entonces, recordar que la formación lectora no se reduce al dominio de la tecnología intelectual (la lectura alfabética), que le es fundamental, sino que se extiende a la inserción en la vida social y pública la cual transforma el dominio del código en un dominio aplicado a contextos específicos. Por eso, en el análisis de los procesos de constitución de sujetos lectores, son claves aspectos como (1) la presencia de la lectura en los diferentes ámbitos sociales en los que interactúan los jóvenes (desde la vida familiar hasta el espacio escolar, pasando por el encuentro e intercambio en redes informales como pueden ser los grupos de amigos), (2) la aplicación de la habilidades lectoras en contextos sociales específicos que le dan uno u otro sentido a la práctica de la lectura, y (3) los rasgos que caracterizan las prácticas de lectura de los jóvenes de hoy. Dichos aspectos deben ser considerados también en los procesos pedagógicos dentro del ámbito universitario.

En el tránsito hacia el dominio experto y diversificado de la lectura (uno de cuyos hitos es el ingreso a la educación superior), cumplen un papel crucial los sujetos iniciadores y acompañantes -sujetos de iniciación lectora-, las rutinas y prácticas de lectura - inscritas en espacios de interacción social como la familia, la escuela y los grupos de pares- y los eventos o momentos significativos de la vida lectora. En otras palabras, desde la perspectiva de esta investigación, los trayectos escolares, las dinámicas particulares de la vida familiar y en menor medida las relaciones sociales que se dan en el ámbito barrial, dan lugar a la constitución de tipos diferenciados de lectores.

3. Leer y hacerse lector: cinco jóvenes, cinco biografías lectoras

En la investigación a la que hace referencia el presente artículo se analizó la situación particular de cinco jóvenes universitarios -tres mujeres y dos hombres-, todos estudiantes de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Al momento de realizarse el trabajo de campo sus edades oscilaban entre los 19 y los 23 años¹⁶. Se trata, en primer lugar, de jóvenes urbanos, tres de los cuales se auto-inscribían en el estrato medio, uno en estrato alto y otro en estrato bajo medio. La ubicación de sus familias en la sociedad les permitía a la mayoría de estos jóvenes dedicarse a realizar sus estudios universitarios, aplazar su ingreso a la vida productiva, acceder de manera directa o indirecta a dispositivos tecnológicos como la televisión, la video grabadora, el equipo de sonido y tener a su alcance opciones diversas en el consumo de productos culturales. En segundo lugar, son jóvenes con una biografía escolar intensa y un nivel medio de escolarización (todos cursaban el tercer semestre de carrera universitaria al momento de realizarse la entrevista). En tercer lugar, por tratarse de estudiantes universitarios, son sujetos con una vida de pares muy activa que abarca tanto el tiempo dedicado a las labores académicas como el dedicado al ocio y el esparcimiento.



4. Itinerarios lectores: momentos, prácticas y figuras significativas

«Llegó con tres heridas: la del amor, la de la muerte, la de la vida» (Miguel Hernández)

Cuatro son los aspectos claves que recogen los relatos de los jóvenes:

- a. Los tipos de experiencias de iniciación lectora, es decir, si se trataba de lecturas recreativas u obligatorias, si el ejercicio de la lectura se llevaba a cabo en soledad o en compañía, o si antes del aprendizaje escolar de la lectura hubo sesiones de lectura en voz alta a cargo de una persona mayor de la familia.
- b. Los tipos de textos que iniciaron a los jóvenes en la práctica de la lectura: revistas, libros y cuentos infantiles, literatura adulta, comics, etc.
- c. La presencia de adultos como sujetos de iniciación lectora, es decir, el papel jugado por los padres, los profesores, y otros miembros adultos de la familia.
- d. La relación entre prácticas de lectura y vínculos afectivos, que alude a la lectura como manifestación de cariño y forma de encuentro entre el adulto y el niño, pero también a la presencia de la lectura como forma de castigo o de represión; a las cercanías y las distancias que se tejen a partir de la práctica de la lectura al interior del núcleo familiar o fuera de él; y a la presencia de lecturas significativas ligadas a la construcción de lazos sentimentales -de amor y de amistad- en la etapa de la adolescencia.

Es importante resaltar que las primeras dificultades de uno de los jóvenes entrevistados se presentaron en la etapa del aprendizaje inicial. La práctica de la lectura en voz alta provocaba en él tal temor, que se convirtió en uno de los factores para que desde pequeño se alejara de los textos. La falta de aproximaciones a la lectura en su edad pre-escolar y el hecho de que el proceso de aprendizaje lector haya quedado sólo a merced del colegio, son aspectos que dificultaron la superación de los problemas que se le presentaron. Podríamos decir, entonces, que la ausencia de una figura incitadora a la práctica gozosa de la lectura, es uno de los factores que más influyeron en la relación que el joven tuvo con la lectura desde sus primeros años de colegio. La presencia del padre se hace efectiva en momentos en que la institución escolar ya había estimulado las inseguridades y los temores. Así las cosas, si en la clase le daba miedo leer ante su profesora y sus compañeros, en la casa temía hacer preguntas a su padre sobre lo que éste le leía o le contaba. Cuando la «exhibición del bien leer»¹⁷, además de ser un acto desprovisto de sentido, genera en él miedos y cuando la lectura escuchada le deja tan solo dudas e interrogantes que no puede resolver, se empieza a abrir la enorme brecha que, pese a la persistencia de la institución escolar, distanciará a este joven de las lides de la lectura¹⁸.

Los momentos de iniciación de los jóvenes en las prácticas de lectura han significado la presencia de figuras importantes en la constitución de hábitos lectores, bien sea los padres, familiares cercanos u otras personas pertenecientes a la institución escolar. Ahora bien, es importante aclarar que cuando aquí hablamos de figuras y momentos significativos en la formación como lectores, nos estamos refiriendo no sólo a los que podríamos considerar positivos, estimulantes o activadores, sino también a aquellos que fueron inhibidores, contraproducentes o frustrantes, con relación a prácticas de lectura específicas.

De lo expresado por los estudiantes en esta parte de la entrevista, nos interesa destacar dos aspectos. En primer lugar, en todos los casos es posible identificar la presencia de figuras significativas ligadas a la configuración de hábitos de lectura y al estímulo de prácticas iniciarias que dejarían alguna huella en los futuros hábitos de consumo cultural de los jóvenes. Todas ellas corresponden a los espacios de interacción social contemplados dentro de la investigación: la familia y la institución escolar. En segundo lugar, es clave notar que los niños y los adolescentes no son quienes inician a otros en las prácticas de lectura, lo que sí ocurriría en prácticas de consumo cultural infantil como las películas, los video juegos y la música. El aprendizaje y la configuración de hábitos lectores -en particular la lectura de libros- son promovidos, fundamentalmente, por la familia y por la institución escolar. Comparada con la lectura de revistas y de comics, fuertemente asociada a grupos de pares y amigos, la lectura de libros constituye una práctica poco vinculada a las relaciones juveniles. Por lo menos en los casos estudiados, es significativo que algunos jóvenes hayan señalado sus hábitos lectores como un rasgo que los diferenciaba de muchos de sus compañeros de colegio.

En cuanto al papel cumplido por los pares en la promoción de prácticas de consumo distintas a la lectura del libro -es decir, la lectura de revistas y de comics, por un lado, y el consumo de productos de los medios audiovisuales, por el otro-, es necesario destacar dos hechos importantes: (1) Progresivamente, tienden a ser los pares (amigos del barrio, compañeros de estudio) quienes cumplen el papel de sujetos de iniciación en diferentes prácticas de consumo cultural y esta dinámica -niños o adolescentes que han sido iniciados por sujetos de la misma edad-, hace cada vez más difusa la presencia del mundo adulto, en tanto modelo deseable. (2) Los medios de comunicación constituyen una instancia socializadora que desplaza cada vez más a la familia y a la escuela, espacios donde tradicionalmente se formaba a los niños y adolescentes en distintos aspectos de la vida social, entre ellos, sus prácticas de consumo cultural¹⁹.

5. Prácticas de lectura en la institución escolar: el papel de la escuela en la formación de los jóvenes lectores

«La escuela llegó oportuna.

Tomó el porvenir por su cuenta. Leer, escribir, contar...»

Daniel Pennac

La escuela es el lugar donde socialmente se espera que los individuos se formen como lectores. Sin embargo, puede suceder que en algunos casos la institución educativa, por medio de las dinámicas que estimula, termine distanciando a los alumnos de aquellas prácticas de lectura nacidas y propiciadas en el ambiente familiar, en vez de cumplir con un papel activador y estimulante. Algunos jóvenes reconstruyeron en sus relatos recuerdos poco gratos con respecto a la presencia de la lectura en el ámbito escolar; otros, reconocen que fue allí donde encontraron la posibilidad de desarrollar prácticas de lectura importantes en su vida. Lo que nos interesa entonces es analizar qué factores incidieron para que la relación con la lectura fuera por aquellos años cercana, placentera, o por el contrario, distante y traumática.

Una primera situación que podemos abordar es aquella que se produce cuando la lectura «por placer», surgida en la casa, termina siendo desplazada e ignorada, ante la obligación de leer textos impuestos por la vida escolar. Cuando hablamos aquí de lectura «por placer» estamos haciendo referencia a aquellas prácticas de lectura iniciadas porque el joven lo desea, y no porque se lo impongan en el colegio o en la casa. No queremos decir con ello que una lectura asignada esté necesariamente desprovista de placer, sino que el primer placer derivado de la lectura lo constituye, en el caso de los jóvenes entrevistados, la iniciativa personal de leer. Y en esa iniciativa se pondrán de manifiesto, como ya veremos, las preferencias con base en las cuales los jóvenes optan por distintas clases de textos. De igual manera, es necesario aclarar que quienes hicieron la distinción entre lectura por placer y lectura obligatoria, son precisamente aquellos que encuentran un gozo en la actividad de la lectura, que podríamos llamar, entonces, el gozo selectivo de la lectura.

Pese a que la lectura es la columna vertebral de los aprendizajes escolares, la formación de sujetos lectores no parece ser la preocupación de ninguna asignatura en particular. Si se considera que en los primeros dos años de escolaridad básica los niños aprenden a leer, parecería que en ninguno de los grados superiores hubiera que preocuparse por ese asunto -Los niños ya saben leer-. El problema de la transmisión del saber ya está resuelto. Los niños leen y punto. Los profesores de cursos posteriores - durante el resto de la primaria- se preocuparán por medir la «comprensión» de los textos y -del bachillerato hasta la universidad- por dar a los jóvenes qué leer en los distintos campos y disciplinas del conocimiento .

Las experiencias de estos jóvenes muestran que la forma de acceder a los textos en la enseñanza escolar no es objeto de cuestionamientos ni de preguntas, por lo menos en lo que respecta a los casos analizados en este estudio. Cuando surge alguna iniciativa de trabajo distinta, es porque a un profesor se le ocurre llevarle películas a los muchachos, o una profesora considera que los jóvenes pueden expresar mucho (no necesariamente decir o escribir) a partir de las lecturas... Y es entonces cuando estalla la posibilidad de que unos cuantos jóvenes se interesen por leer. En ocasiones, estos adolescentes son los mismos que han tenido experiencias estimulantes de lectura en el entorno familiar, en cuyo caso, se conjugan las condiciones necesarias para que sean adultos con hábitos consolidados de lectura.



¿Qué es, entonces, aquello que resulta definitivo en la tarea pedagógica de la lectura y en la iniciación de sujetos lectores? ¿Es el dispositivo escolar en su conjunto, o son las personas particulares que en él se encuentran? Y sería necesario preguntarse también si hay algo inherente al dispositivo escolar -su organización del tiempo, de los contenidos, de los ritmos de aprendizaje, las técnicas de evaluación y de control- que sea fundamental para entender la inhibición o la potenciación de hábitos lectores. Sin lugar a dudas, la pervivencia de prácticas anacrónicas en la formación lectora es una de las responsabilidades que le competen a la escuela, pues al fin y al cabo es en el espacio del aula donde, por encima de los discursos emanados de los entes estatales que rigen la educación, se legitiman prácticas de formación. En los casos analizados se pone en evidencia que la figura decisiva en la formación lectora no es la escuela en su conjunto, sino los sujetos particulares que han orientado los procesos. Éstos, apelando a determinados recursos y estrategias, lograron cultivar ciertos apetitos lectores en algunos de los niños o adolescentes o, por el contrario, contribuyeron a crear una apatía hacia la lectura en muchos de ellos.

Por eso, si se quiere pensar en un rediseño de las estrategias pedagógicas para la lectura, el problema no consiste en proponer una reforma curricular que introduzca cátedras de lectura al interior del aula. Es necesario analizar en detalle el procedimiento pragmático de aquellos profesores atípicos, y derivar de esas experiencias, propuestas articuladas a la dinámica escolar que beneficien a un mayor número de lectores en formación.

Algunas de las experiencias estimulantes de iniciación lectora estudiadas aquí coinciden en que las actividades desarrolladas no necesariamente tenían como centro la presencia del libro y la lectura de textos. Paradójicamente, la relación con el texto escrito puede empezar con la televisión, con la música o con los videos. Incluso en el caso de uno de los jóvenes entrevistados -poco dado a la práctica de la lectura- los escasos episodios placenteros con el texto escrito partieron de la inclusión de películas en la clase de historia. En los casos en que ha sido exitosa la motivación de hábitos de lectura, la formación ha sido, en primer lugar, formación de la expresividad y de las sensibilidades estéticas. Trabajos de fotografía, representaciones teatrales o sonoras, lectura de comics, etc., son actividades que pueden actuar como fórmulas de iniciación de recursos expresivos. Pero una idea como ésta no es concebible desde una perspectiva logocéntrica que privilegia la palabra escrita por sobre todas las demás formas de expresión. La lectura (y la escritura) sólo tienen sentido si se asumen como recursos expresivos, si se encuentran articuladas a las formas de interacción social de los sujetos, y por lo tanto se las considera en su relación con otras formas de expresión distintas a las reconocidas o patrocinadas por la escuela.

El interés excesivamente logocéntrico en la educación de la lectura, que por lo demás se reduce a la práctica lectora de libros y poco valora otros productos impresos o de otra índole consumidos por los jóvenes, ha conducido paradójicamente a un efecto inverso: la retirada de los lectores en los espacios escolares. Cabría mencionar aquí el caso del padre que lee a su niño o niña antes de dormir. Él no está orientando su labor en esa perspectiva logocéntrica, sino que está creando un clima, un ambiente, un medio que paulatinamente el pequeño sabrá asociar con la lectura como práctica. La generación de un clima expresivo -más que el afianzamiento del código verbal- rico en posibilidades estéticas y

caracterizado por convergencia de lenguajes y símbolos debería ser el propósito de un trabajo educativo de lectura que, por su puesto, desborda las clases de español, gramática o idiomas - aunque también las considera y las compromete-.

La experiencia vivida por una estudiante en el seno de su familia cuando era apenas una niña, nos brinda pistas para el diseño de un nuevo modelo escolar de lectura. Un modelo que debería estar guiado por el principio de una comprensión genuina, involucrar el placer y el juego e integrar diferentes repertorios simbólicos. Los *libritos* de esta joven no eran sólo textos de lectura: eran también objetos de manipulación y de juego que se dejaban manipular, organizar, recrear. La niña, además de leerlos, trataba de copiar sus ilustraciones, los coleccionaba, los mimaba, lo cual constituye una compleja forma de apropiación a distintos niveles. Como puede verse, en esta experiencia inaugural se encuentra presente una educación en la lectura que rebasa los límites de la adquisición de una saber lingüístico, pues se trata de una práctica que integra y propicia la convergencia de inteligencias y dominios simbólicos, propósito hacia el cual debería estar orientado un modelo escolar de lectura: un modelo donde se privilegie, ante todo, la práctica gozosa de la lectura, cuyo goce residiría en la integración de prácticas y repertorios simbólicos.

Pero aún cabría otro interrogante que quizás algunos lectores ya se hayan hecho: si fueron tan exitosas las estrategias desarrolladas por los profesores que «destronaron» el libro para situarlo en un lugar importante en la vida de los estudiantes, ¿cómo explicar que los resultados no hayan sido igualmente exitosos en todos los casos? ¿Por qué nos seguimos encontrando con jóvenes a quienes les gusta la lectura y jóvenes a quienes no? No podemos olvidar que la formación lectora es el resultado de una urdimbre de relaciones en las que la familia -su origen social y por ende su capital económico y cultural- juega un papel fundamental. Así las cosas, mal haríamos en reducir el problema a uno sólo de los ámbitos de interacción social en los cuales se mueven los jóvenes. Tanto la institución familiar como la escolar son los espacios donde se forjan prácticas de producción y consumo cultural, y es al interior de ellas que figuras particulares se perfilan como iniciadoras en el hábito de la lectura.

6. Hábitos y rutinas de lectura

El lugar de la lectura en la vida de los jóvenes

La lectura puede tener varios significados para una misma persona: puede ser una forma de disfrute, pero al mismo tiempo considerársele una obligación; puede ser agradable cuando los textos son creativos, pero desagradable cuando deben ser leídos por obligación y además de eso resultan difíciles de entender; es compañía en los instantes de soledad, y distracción en los momentos de aburrimiento o depresión; puede ser tan placentera que, si en un momento dado no hay qué leer, se tiene la opción de releer un texto y disfrutarlo tanto como la primera vez.

De igual manera, el criterio sobre lo que un texto debe tener para que produzca placer puede variar. Así por ejemplo, uno de los jóvenes manifestaba que la lectura es placentera cuando tiene la posibilidad de crear imágenes: «*Es como un mundo multimedia: un mundo dentro de otro mundo, porque yo voy leyendo lo que está acá y lo voy transponiendo como me place*». No importa si en un principio es el interés por un tema específico lo que motiva la lectura: si el texto no le permite crear imágenes en su mente, lo abandona.

Pero podemos encontrar, además, otros indicadores sobre el lugar que ocupa esta práctica de consumo cultural en la vida de los estudiantes:

- a. Los recursos económicos y el tiempo destinados a la adquisición de materiales de lectura y al desarrollo de esta práctica, respectivamente. Sin embargo, en cuanto a la adquisición de materiales de lectura, más que establecer con precisión la cantidad invertida por ellos en un periodo determinado, es interesante conocer su valoración sobre los recursos que destinan a la compra de libros, revistas, periódicos, fotocopias u otra clase de impresos²⁰.

Además de la valoración que hacen sobre su inversión en material impreso, es importante conocer la forma como estos jóvenes adquieren sus materiales de lectura. El primer lugar en frecuencia de adquisición de materiales lo ocupa la joven que tiene una posición socioeconómica más favorable y unos hábitos constantes de lectura. Para ningún otro joven es frecuente la compra de libros, en tanto que prima el préstamo personal

sobre las demás formas de adquisición. El préstamo institucional no fue mencionado por ninguno de los jóvenes, lo cual pone de manifiesto el lugar secundario de la institución escolar o las bibliotecas públicas como proveedoras de materiales de lectura²¹.

- b. Las razones que tienen los jóvenes para adquirir materiales de lectura. Según lo expresado por ellos, las razones de más peso son: información, educación, instrucción, cumplimiento de obligaciones académicas y placer. Sin embargo, para uno de ellos -el que menos lee- el placer no tiene tanto peso, como sí lo tienen la necesidad de cumplir con obligaciones académicas y de recibir información sobre temas específicos.
- c. Las formas de interacción social en las que la lectura se encuentra presente. En todos los casos, menos en uno, la lectura es objeto de intercambio, por lo menos con una o dos personas, bien sea compañeros de la universidad, amigos o familiares. Pese a que la biblioteca universitaria no es un espacio importante en la provisión de textos para leer, la universidad aparece como espacio de socialización de la lectura. Aunque no todos los textos leídos por los jóvenes se restringen a los propuestos en la vida académica, los grupos de estudiantes de distintas carreras y los intercambios informales con profesores activan la puesta en común de lo leído y constituyen espacios de interacción de sujetos lectores. Esos intercambios, no obstante, no adquieren la formalidad de las tertulias literarias ni de los clubes de lectura, sino que se mezclan con las charlas informales y encuentros casuales dentro y fuera de la universidad.

Además, aunque ninguno de ellos pertenezca de manera formal a algún club o grupo de lectura, el hecho de ser estudiantes de Comunicación Social los sitúa en un ambiente donde se dan intercambios con otros jóvenes, con base en las lecturas realizadas. Sin embargo, uno de ellos expresó que casi nunca hace comentarios a partir de sus lecturas, y si lo hace, jamás revela que las ideas expuestas por él son tomadas de algún texto leído. La actitud de este joven se relaciona con el hecho de que la lectura no ocupa un lugar especial en sus prácticas de consumo cultural, como sí lo tienen el cine o la música. Además, posiblemente al interior de su grupo de pares

la lectura no funcione como factor determinante de distinción, como si podrían serlo la música que se escuche o los sitios nocturnos que se frecuenten.

- d. El lugar que ocupa la lectura frente a otras formas de consumo cultural como el cine, la televisión o la música. De hecho, la lectura es apenas una de las prácticas de consumo cultural de estos cinco jóvenes. Tal como se puede observar en la investigación, además del tiempo dedicado a las labores académicas -que incluyen a su vez la lectura- algunos de ellos dedican tiempo a ver televisión, escuchan la música de su preferencia, asisten con cierta regularidad a cine o ven las películas en su casa. La lectura también es una actividad a la que dedican tiempo, pero no para todos es tan importante.

Los estudiantes para quienes la lectura es una actividad recurrente expresan qué tan significativa es en sus vidas, en los rasgos que acabamos de mencionar. Dedicarle tiempo a leer casi todos los días (algunos lo hacen todos los días), pedir libros prestados o adquirirlos con mucha o poca frecuencia, calificar la lectura como una actividad placentera, hacer de los textos leídos objetos de intercambio con pares, son actitudes que expresan la presencia efectiva de las rutinas de lectura al interior de las actividades de consumo cultural. En cada caso es posible apreciar la manera como los recursos económicos con los que cuenta el estudiante inciden de modo directo en la adquisición de materiales de lectura, pero al mismo tiempo, cómo el afianzamiento de la lectura en las rutinas de consumo implica redes de interacción social (de nuevo la familia y la universidad, para el caso de estos jóvenes que iniciaban su educación superior) en las que se ancla su práctica constante. De igual modo, aunque para la mayoría de los jóvenes la lectura ocupe un lugar significativo, es importante señalar que aparece acompañada por otras actividades de consumo, relacionadas básicamente con productos de los medios masivos de comunicación (radio, cine, y televisión) y en menor escala con la asistencia a exposiciones de fotografía, pintura, conciertos de música clásica o popular y presentaciones de teatro y danza.



Razones y motivaciones que conducen a la práctica de la lectura

En primer lugar se encuentran la necesidad, el interés o la curiosidad de conocer algo sobre un tema específico, así como la búsqueda de reflexiones sobre la vida, la existencia y el mundo. La segunda motivación la constituyen los momentos de ocio y en tercer lugar se encuentran el deseo de saber de qué se trata un libro que se le ha visto a alguien y la intención de no perder el contacto con la lectura.

Resulta paradójico que, al hablar de su relación con la lectura, los jóvenes aludieran al placer como rasgo fundamental de su práctica, pero al describir las motivaciones para iniciar la lectura de textos específicos, las expresaran en términos de apetencias de saber, de conocer, y no de fruición estética. La contradicción reside en que, sin embargo, en términos de sus preferencias reales, se inclinan -como veremos a continuación- por los textos narrativos y poéticos, antes que por los expositivos²², supuestamente más articulados al proyecto ilustrado de formación. Dicho en otros términos, pareciera que la retórica escolar ('leer para aprender, para saber, para informarse e instruirse') escondiera tras de sí el deseo del goce estético, de fruición, no reconocido abiertamente ante la pregunta ¿para qué leer? De otra parte, es la misma noción de saber la que se expresa aquí de manera distinta: se puede conocer a través del discurso literario, se puede aprender de los cuentos y las novelas, pero lo que más los une a la literatura (y la razón por la cual aprenden con mayor facilidad de ella) es que la disfrutan.

Preferencias en materia de lectura.

- Temas y tipos de textos

Con relación a los temas de preferencia no es tan fácil hacer generalizaciones, pues a cada uno de los jóvenes le pueden llamar la atención varios temas. Además, es necesario tener en cuenta que las mencionadas a continuación son sus inclinaciones al momento de realizarse la entrevista y que éstas pueden irse modificando con el transcurso del tiempo.

Las preferencias de lectura de los jóvenes están atadas a su propia historia como lectores. Entre sus lecturas de la infancia y de la adolescencia, no aparecieron, salvo contadas excepciones, textos de corte teórico o conceptual (libros de texto, enciclopedias, artículos, ensayos). Los textos literarios -y los periodísticos en el caso particular de un joven- han sido la fuente que ha surtido la práctica lectora de estos estudiantes. Los libros de texto utilizados durante la primaria y el bachillerato escasamente fueron mencionados por algunos de ellos, lo cual es una muestra de la poca importancia otorgada a ese tipo de lectura. De igual manera, los textos leídos por obligación y no por gusto e iniciativa personal, son los textos teóricos de su carrera universitaria. Sin embargo, tres de ellos aclararon que el carácter obligatorio de los textos no impide que una vez leídos encuentren en ellos alguna satisfacción personal (tal vez la del saber y el conocimiento a la que antes aludieron). Lo que ellos quieren decir al clasificar los textos académicos y teóricos dentro de las lecturas realizadas por obligación, es que si no tuvieran ese carácter, tal vez no los hubiesen leído.

- Formatos

Con respecto a los formatos, algunos prefieren el libro por encima de las revistas y los periódicos, mientras otros tienen un gusto contrario (deciden leer periódicos y revistas en vez de libros). Quienes no acostumbran leer el periódico reconocen que deberían hacerlo dada su condición de estudiantes de Comunicación Social, pero los intentos por incluirlo dentro de sus rutinas de lectura han fracasado²³. Quienes sí leen revistas tienen motivaciones como el gusto por algún tema en particular (deportes, música o cine), o la preferencia por temas variados tratados de manera liviana.

Hay en la preferencia de unos formatos sobre otros una coincidencia que resulta interesante: los dos informantes -hombres- a quienes les gusta leer el periódico son también los que más leen revistas y coinciden incluso en la preferencia de éstas por encima del libro y el periódico. Para uno de ellos el periódico y la revista son los formatos más accesibles económicamente, en tanto que para el otro, la revista representa un tipo de escritura menos denso, caracterizado por la presencia de textos no tan extensos y por un alto contenido de imágenes. Escritura que va de la mano con la transformación en los

modos de leer, la crisis del formato libro y la puesta en vigencia de la revista y el video clip. Lo anterior se relaciona con la distinción propuesta por Sonia Muñoz, entre la manera como el lector habitual y el lector menos asiduo valoran los materiales impresos que tienen a su alcance:

De cualquier modo, antes de descifrar los signos impresos sobre la página, percibimos un objeto (libro, revista, periódico), su estructura y el lugar y la forma de las letras, frases, párrafos, conjunto de segmentos e imágenes visuales que se despliegan en el espacio de la página.

El lector habitual, aunque consciente del diseño dado a la página impresa, y aún haciendo de ella una clave importante en su lectura, se centrará en el texto: y sobre él estará su placer y su juicio. Lo que se ofrece al ver sería una de las formas (estéticas) de expresar el contenido de lo que va a leerse; el régimen que aquí imperaría sería el letrado.

Cuando, por el contrario, hablamos de la importancia del objeto impreso y de la imagen visual en la escogencia de las lecturas que hacen los lectores menos habituados a leer, se querría significar que, entre ellos, el tipo de publicación (el que sea, o no, una publicación conocida), su dimensión y volumen (se preferiría ver/leer una revista a un libro; o, si se puede escoger, se optaría por un libro con pocas páginas y no por uno voluminoso) o su iconografía (fotografías, titulares, color, uso del espacio, preeminencia de las imágenes sobre el texto), son factores que se constituyen en elementos de juicio clave para discernir el valor del texto impreso²⁴.

Por otra parte, aunque no se trata aquí de encontrar causas absolutas en la constitución de hábitos y rutinas de lectura, ni de llegar a generalizaciones a partir de los cinco casos analizados, es posible establecer relaciones entre algunos de los datos derivados de la investigación, para comprender el gusto de estos jóvenes por el formato periódico y el formato revista. No es casual el hecho de que los dos jóvenes a quienes les gusta leer revistas habiten en barrios de un mismo estrato socio económico. Tampoco, el hecho de que ambos pertenezcan a familias en las que el nivel de escolaridad promedio sea el bachillerato²⁵.

Este dato lo podemos contrastar con lo que aparece a continuación. Las informantes mujeres, tres en total, ubican en primer lugar de preferencia al libro. Carolina, la joven quien dice no leer nada distinto a libros, es quien se ubica en un estrato socioeconómico más alto y sus dos padres tienen nivel educativo universitario. Al lado de ella, se encuentra Liliana, a quien tampoco le gustan las revistas. La madre de ésta tiene título universitario, al igual que su padrastro, con el que vivió casi hasta la adolescencia. Frente a ellas dos se ubica Ximena -lectora de revistas como Vanidades, Selecciones y Cosmopolitan- cuya madre hizo hasta octavo grado y cuyo padre terminó el bachillerato. Vemos entonces que es posible hacer un cruce -por lo menos en los casos aquí estudiados- entre pertenencia a un estrato socioeconómico, nivel de escolaridad de los padres y preferencia por un formato específico. A mayor capital económico y escolar, mayor hábito de lectura de libros y de revistas especializadas; a menor capital económico y escolar, mayor frecuencia en la lectura de revistas informativas y de farándula. La preferencia por el formato libro debe coincidir, como es lógico, con las posibilidades reales de acceso a este producto cultural, como sucede en los casos de Carolina y de Liliana.

- Después de comenzar... ¿cuándo acabar? Expectativas y desencantos frente a la lectura

Además de una motivación para empezar a leer (la sensación de compañía que produce la lectura de un libro, el deseo de saber sobre determinado tema o el cumplimiento de alguna obligación académica), es necesario que existan razones para continuar la lectura de un texto, pues de lo contrario éste termina por abandonarse. Al preguntarles qué esperan encontrar en un texto para no abandonar su lectura, hubo diferentes respuestas²⁶, las cuales reseño a continuación. Una de ellas se refiere al grado de cercanía que debe existir entre el contenido del texto y aspectos particulares de la vida del lector. La joven que planteó este tema durante la entrevista, considera fundamental que el libro tenga relación con su vida para sentirlo cercano, poderse reconocer en él y sentirse motivada a pensar a partir de su lectura. La lectura, en este caso, cobra importancia en la medida en que se articula a las propias experiencias de vida, es decir, si constituye un medio de expresión de los recuerdos, sueños y expectativas del lector. El

texto escrito recoge entonces, en su universo, aspectos particulares de la vida del lector, quien se escucha y se ve a sí mismo, quien se expresa para sí por medio de las palabras de otro: el autor.

La presencia de acción en el texto es otro de los rasgos que se le exigen al libro para continuar con su lectura. Tomando como referencia una de las entrevistas analizadas, encontramos que obras como *María*, *La Vorágine* y *La Odisea*, no entusiasman a algunos jóvenes porque están cargadas de extensas descripciones y porque no hay en ellas «*nada de acción*». En principio, este aspecto tendría más relación con el planteamiento de Guillermo Sunkel²⁷ sobre las matrices culturales -la simbólico dramática y la racional iluminista- que se encuentran a la base de los modos de engendrar y de apropiar los procesos y productos de la cultura moderna, que con el consumo de textos audiovisuales por parte de los jóvenes.

Según lo plantea Sunkel, las dos grandes matrices culturales en las que se inscriben los diarios populares de masas, poseen rasgos característicos que permiten su diferenciación. La matriz racional iluminista se caracteriza por un lenguaje abstracto y conceptual y por una estética de lo serio. En contraste, la matriz simbólico dramática se caracteriza por un lenguaje concreto, por la proliferación de imágenes y por una estética de lo no serio, sensacionalista y melodramática. La relación existente entre la «búsqueda de la acción» en la lectura por parte de los jóvenes y la matriz simbólico dramática se explica del siguiente modo:

La matriz simbólico dramática deviene de una concepción religiosa del mundo y por eso -a diferencia de la racional iluminista- maneja un lenguaje que se caracteriza por «la pobreza de sus conceptos y la riqueza de sus imágenes»²⁸. Es de la dramatización (acción dramática, si se quiere) de las figuras religiosas de donde se deriva el lenguaje simbólico dramático, carente de densidad teórica y cuyos conceptos son claramente secundarios a la producción de imágenes. La falta de densidad teórica se advierte en la tendencia de esta matriz a la simplificación de los conflictos sociales, que Sunkel desarrolla en la siguiente cita:

Para la matriz simbólico dramática el mundo se presentará en términos dicotómicos: el bien y el mal, el paraíso y el infierno, el perdón y la condena constituirán los elementos básicos de representación de la realidad. Es a través de la simplicidad de las categorías religiosas que se hará inteligible el conflicto histórico social así como los conflictos interpersonales y aquellos de carácter más subjetivo (...)²⁹.

La distinción entre estas dos matrices contribuiría a explicar la inclinación de los jóvenes por los textos narrativos y su reticencia a la lectura de textos expositivos, racionales y analíticos, más propios de la matriz racional iluminista. ¿No será acaso la presencia de acción de ciertos textos narrativos lo que los une a ellos, en tanto que las elaboraciones conceptuales no mediadas por la ejecución de acciones concretas a cargo de personas específicas les resultan distantes?

En uno de los apartes de su texto, Howard Gardner, a propósito de las dificultades que causa a los estudiantes el texto expositivo, afirma que la comprensión de este tipo de lecturas:

demuestra ser mucho más fácil cuando el texto adopta un formato narrativo tradicional, presentando un héroe, una crisis y un desenlace feliz. Un texto directamente expositivo demuestra ser más difícil, porque no proporciona, de un modo necesario, indicadores que señalicen quién hizo qué a quién; cuando las suposiciones asociadas a géneros específicos no se pueden inferir, el estudiante tiene que crear o revisar sus propios modelos mentales. El estatuto de los hechos en la escritura expositiva es a menudo una fuente de dificultades. Los estudiantes puede que sólo estudien los hechos tal como vienen dados y no consigan apreciar en absoluto la argumentación o la perspectiva a la que se ha recurrido al enunciarlos de un determinado modo.³⁰



Por otra parte, las descripciones -al ser suspensiones o dilaciones de la acción- son en el texto escrito espacios en los que el lector ve aplazado su deseo de saber lo que sucede, que sería -según lo expresa Barthes- uno de los tres vías por las que la lectura «puede atrapar al sujeto leyente»³¹. En ese sentido, el lenguaje audiovisual sí ha dejado sus marcas: una imagen que dure varios segundos puede «mostrar» lo que en un texto escrito podría tomarse páginas. Una aproximación a la *mimesis* se hace posible en el audiovisual, mientras que en el texto escrito la *diégesis*³² implica selecciones, suspensiones, aplazamientos, desdoble de alternancias, en fin, un despliegue de renglones y de páginas que quizás algunos de nuestros jóvenes lectores no estén dispuestos a soportar. Además, la forzosa linealidad presente en las largas (y para algunos agotadoras) descripciones de La Vorágine y de María requiere de una lectura lenta, pausada, juiciosa, disciplinada, a la que muy posiblemente no estén acostumbrados los jóvenes que no gustan de este tipo de textos. Incluso aquellos jóvenes que privilegian el libro por encima de formatos como la revista o el periódico, han tenido un acercamiento a los modos de escritura intertextual e hipertextual, dispersa, no lineal y fragmentada que se expresa en producciones contemporáneas como la revista, el *video clip* y el *CD Rom*.

Además, dentro de los motivos para suspender una lectura los estudiantes mencionaron caer en estados de depresión a causa del contenido del texto, o sentir que definitivamente el texto no ha cumplido con las expectativas que se tenían frente a él. No obstante, hay dos jóvenes para quienes resulta casi obligatorio terminar de leer un libro que se ha iniciado, así éste no haya logrado atrapar su interés, o no haya colmado sus expectativas. El llegar al final se convierte para ellos en un reto al que difícilmente aceptan renunciar. Hablamos aquí de Henry y Carolina, dos jóvenes que leen con regularidad, a diferencia de Gustavo, lector mucho menos asiduo, para quien no existe ese compromiso por terminar una lectura iniciada. Por el contrario, este último abandona todo aquello que no lo satisfaga y no le proporcione aquello que para él es lo más importante en un texto: las imágenes.

En definitiva, tanto las razones para abandonar un texto, como los motivos para continuar con su lectura, guardan relación con aspectos íntimamente ligados a la subjetividad de los jóvenes. Como ya lo hemos visto, no es -de ningún modo- una relación distante e impersonal la que se establece con una lectura.

Ritmos y formas de llevar a cabo la lectura.

La lectura ha implicado, a lo largo de la historia, tanto actitudes mentales como posturas físicas y condiciones particulares para su realización. Al lado del canon de lecturas, ha estado presente un canon de las maneras de llevar a cabo la lectura. El silencio, la soledad, el recogimiento, la concentración, el disciplinamiento corporal y el control sobre las rutinas son algunas de las condiciones que tradicionalmente se han exigido para leer. Sin embargo, no son esos los rasgos que necesariamente caracterizan la lectura de los jóvenes de hoy. En esta sección daremos una mirada a las maneras en que estos jóvenes acostumbra leer pues, lejos de ser éste un aspecto trivial e insignificante, es otra de las marcas de la relación que tienen con la práctica de la lectura.

Una de las transformaciones más significativas que se han dado en los modos de leer, es el carácter privado de la lectura actual, en contraste con el carácter público que tenía la lectura en la antigüedad³³.

La lectura hoy en día es mayoritariamente una actividad de consumo individual que no requiere para su ejercicio más que de un retrainamiento, en el que el sujeto se aísla de todo lo que lo rodea y se recoge en sí. Es una disposición psicológica que faculta al individuo para ingresar en un espacio propio que no es compartido y que es radicalmente independiente de todo espacio análogo en el que incluso el ser más allegado puede también hallarse sumergido³⁴.

Sin embargo, en lo que respecta a los jóvenes de esta investigación, es importante destacar que sus hábitos y formas de lectura están determinados por el tipo de texto o por el propósito perseguido por la lectura. Así por ejemplo, si se trata de una lectura compleja que requiere concentración, es necesario evitar factores de distracción como la música, la televisión o la presencia de otras personas en el mismo lugar donde se lee. Aunque en ellos siguen presentes actitudes propias de la lectura tradicional -el predominio de una lectura solitaria, en un ambiente recogido y un lugar alejado de interferencias- hay también otro tipo de lecturas, transitorias o fragmentadas, que se llevan a cabo en los buses, en las cafeterías o en

las salas de espera. Así mismo, el relajamiento corporal (la comodidad que se tiene en un sofá o en la cama) y la creación de un ambiente agradable, son rasgos alejados de la rigidez y sobriedad que eran prácticamente una exigencia en los cánones ortodoxos de lectura.

Esta variedad en los modos de leer se expresa también en la práctica ocasional de la lectura en voz alta, que paulatinamente ha ido desapareciendo de las prácticas de lectura contemporáneas, aunque en la escuela aún se sigue practicando. Tres son las aplicaciones que los jóvenes de esta investigación le dan a la lectura en voz alta³⁵: La primera es la lectura en voz alta de los fragmentos que han gustado mucho al lector; la segunda es la lectura en voz alta de los diálogos, que se introduce alternadamente en la lectura silenciosa de cuentos o novelas; y por último, la lectura en voz alta como estrategia para resolver dificultades de comprensión de los textos teóricos o conceptuales.

Recordemos que en la antigüedad la escritura debía pasar por una «re-vocalización» y, por medio de ella, ser «llevada de nuevo a la forma sonora»; un síntoma de esto era, justamente, la práctica recurrente de la lectura en voz alta³⁶. Lo oral, por aquel entonces, tenía primacía sobre lo escrito, razón por la cual lo escrito debía ser re-oralizado en lecturas colectivas. La utilización que los jóvenes hacen hoy de la lectura en voz alta guarda relación con lo anterior, pero adquiere matices un poco distintos. La lectura en voz alta, lenta y pausada de textos que resultan difíciles de comprender, sería la forma de restituir la primacía del sentido del oído que fue desplazado por la vista a partir del surgimiento de la escritura alfabética y la imprenta³⁷. Pronunciar las palabras que contiene el texto garantiza la lentitud que quizás la lectura silenciosa hace más difícil; así, con un mayor control, logrado a partir de la dicción, las frases se hacen claras y su sentido más accesible al lector. Lo mismo sucede con la dramatización de los diálogos y la repetición en voz alta de los fragmentos que han cautivado al lector. El gusto del fragmento hace deseosa la repetición, pero aún más, la repetición que, al pronunciarse, se escucha. Es como si el efecto logrado por el texto quisiera hacerse aún más palpable, más tangible, y como si en la figura del lector solitario se conjugaran la presencia del lector y del escucha que se encuentran juntos para hacer del texto un objeto de disfrute³⁸.

Por otra parte, los estudiantes entrevistados hicieron referencia a la lectura alternada de varios textos, entre los que se encuentran, por lo general, los textos leídos por placer e iniciativa propia y los textos académicos. Además, es normal que al interior de la dinámica impuesta por la academia, se les asignen lecturas simultáneas para diferentes materias durante un mismo semestre. Lo anterior, hace de estos jóvenes unos lectores en continua actividad, aunque ya sabemos que se trata de una práctica alternada con otras formas de consumo cultural.

Algunos jóvenes también hicieron una distinción entre la lectura por placer que se realiza de manera continua en periodos de vacaciones, y ese mismo tipo de lectura hecha durante la época de estudio, que casi siempre debe llevarse a cabo de manera fragmentada e interrumpida en los buses, en los ratos libres o antes de dormir. Finalmente, con relación a la duración de las sesiones de lectura, todos ellos manifestaron que acostumbran hacer cortes de lectura causados, bien sea por estados de cansancio, o porque se aprovecha la finalización de un capítulo para hacer una pausa o suspender la lectura hasta otro momento.

7. Valoración y autorreconocimiento de los jóvenes como sujetos lectores.

¿Cómo se leen los lectores?

En esta sección de la entrevista, se quiso indagar sobre la valoración que los estudiantes hacen de su propio desempeño en la lectura, teniendo en cuenta aspectos como la rapidez o lentitud en la lectura, la capacidad de concentración y persistencia, la preferencia de textos con o sin imágenes, y las destrezas en tipos particulares de textos (conceptuales, literarios, poéticos, sencillos, complejos, cortos, extensos, realistas o ficcionales).

Las declaraciones hechas por los jóvenes acerca de sus dificultades y destrezas para la lectura, dan cuenta de dos características fundamentales de su condición de lectores. En primer lugar, los jóvenes sienten que la manera como leen es diferente a las formas canónicas de lectura. De allí que insistan mucho en que les cuesta trabajo concentrarse, hacer lecturas extensivas y comprender textos conceptuales y analíticos. Hay en ellos una conciencia del esfuerzo requerido para ajustarse a tipos de escritura en los que no serían aceptables las interrupciones, las fugas, los

devaneos y otras actitudes mucho más propias de una lectura-escritura «clipeada», fragmentada, ligera, propia de la revista, el videoclip o el hipertexto.

En segundo lugar, algunas de sus actitudes son más propias de un tipo de lector prepotente -que cree saber mucho- que de un lector en el sentido clásico -un lector que se siente impotente ante el autor, menor que él, y que ve en el libro la única ventana para acceder al saber ilustrado-. Además de vivir cotidianamente el descentramiento del libro y su pérdida de status como forma de producción y acceso al conocimiento, nuestros jóvenes universitarios -pertenecientes como ya dijimos a las capas baja-media, media y alta de la sociedad- son prepotentes porque no se sienten en la ignorancia. Reconocen que la lectura es un medio indispensable dentro de su formación académica y personal pero, al mismo tiempo, creen saber lo que necesitan saber. Ya no se trata de aquel lector ilustrado que se caracterizaba sobre todo por el reconocimiento del autor como autoridad y de la práctica persistente de la lectura como fuente de satisfacción personal. Lo que a estos jóvenes lectores les interesa saber es lo que tiene que ver con su propia vida, y sólo les produce placer aquello que llena sus propias demandas de saber y de expresión. Lo que no corresponde a ello, no les interesa y casi siempre les parece difícil. Sus expectativas lectoras aún siguen encajando en el proyecto ilustrado, pero cada día hay más aristas, más fisuras, más pliegues que les impiden acomodarse a él.

La lectura entre el placer y el deber

A lo largo de este texto hemos hecho referencia a las prácticas de lectura de los jóvenes informantes, describiendo los itinerarios en su formación como lectores, desde los momentos de iniciación hasta sus prácticas cuando ya completaban tres semestres de carrera universitaria. Esta última sección la dedicaremos a uno de los aspectos más significativos que ha arrojado esta parte de la investigación. Se trata de la relación entre el placer y la constitución de hábitos lectores, la cual surgió de manera recurrente en los relatos de los estudiantes. La oposición entre las lecturas que se llevan a cabo por iniciativa propia -o lecturas por placer- y lecturas impuestas por la institución escolar es clave para entender los modos de relación de los jóvenes con la lectura y constituye un lugar donde se juega, en gran medida, el problema de la formación lectora.

Lecturas por placer

En los casos analizados, la relación placentera con la lectura pasa necesariamente por la posibilidad de comprender lo leído y ésta, a su vez, se relaciona con tres aspectos distintos: en primer lugar, el conocimiento de las referencias culturales y simbólicas de las que hablan los textos; en segundo lugar, la posibilidad de leer desde los textos las experiencias de vida; y por último, la posibilidad de integrar la lectura al desenvolvimiento de la propia existencia.

Pero además de su relación con la comprensión, el placer lector está conectado con la libre escogencia de los momentos de inicio y finalización de la lectura. En principio, es placentero leer un texto porque se decide hacerlo y porque se tiene la libertad de dejarlo cuando se quiera. Pero esto no es factible cuando se trata de lecturas que deben ser abordadas bajo el imperativo de la dinámica escolar; así es que, en ese caso, el contenido mismo del texto es el que propiciará la cercanía entre texto y lector, en la que -como hemos dicho- juega un papel muy importante la capacidad para comprender su contenido.

Hay, finalmente, otra forma de derivar placer de una lectura, en la que el disfrute del texto depende ya no de su comprensibilidad, sino de la capacidad del texto para producir 'imágenes' en el lector. En este caso, nos encontramos con una definición de placer que pone en juego claves de lectura cuyos referentes remiten, por una parte, a la matriz simbólico dramática que desarrollamos antes y, por otra, a una relación cercana con el lenguaje audiovisual.

- El placer vendrá luego... (lecturas por imposición)

Aquí nos encontramos con aquellas lecturas que los jóvenes se preocupan mucho por distinguir de las que mencionamos en el apartado anterior. Las maneras como algunos de ellos asumen el carácter obligatorio de ciertas lecturas van desde el conformismo hasta el rechazo, pasando por la aceptación de que aún en esas condiciones la lectura puede resultar gratificante. Sin embargo, hay algo que diferencia a las lecturas obligatorias del bachillerato de aquellas que realizan en la universidad: estando en el colegio, los jóvenes encontraban menos sentido a las lecturas que no leían por su propia iniciativa, mientras ahora consideran que asumir la lectura de textos



académicos es parte del compromiso adquirido al optar por una carrera universitaria. Como decía una joven en un momento de la entrevista: «*para mí, obligación no quiere decir lo mismo que castigo*». Y es verdad. Obligación quiere decir, en este caso, leer aquellos textos que en condiciones distintas no leerían; es someterse a la directriz de un programa de estudios que ellos mismos eligieron; es asumir la responsabilidad frente a la propia formación y aceptar que algún sentido tiene la selección del material bibliográfico por parte de sus profesores. Aún así, para varios de ellos, los textos teóricos de la carrera son textos cuya lectura resulta poco gratificante la mayoría de las veces.

Muchos de los textos exigidos en la vida universitaria son calificados por los estudiantes como complejos. Las formas de tratamiento de los temas, el vocabulario, la extensión, son algunos de los aspectos que ellos señalaban para definir la complejidad de un texto. Lo complejo, para ellos, remite a la ausencia de referentes que les permitan comprender de manera rápida los contenidos de un escrito; es lo que debe ser leído más de una vez, lo que necesita ser desglosado, lo que alude a contenidos extra textuales (definiciones, desarrollos conceptuales previos, autores, fechas, entre otros), en fin, lo que requiere de una serie de conocimientos previos y de una dosis adicional de esfuerzo por parte suya. En otras palabras, lo complejo es lo que dista del capital cultural que poseen los jóvenes; aquellos conocimientos y prácticas a los que no han tenido acceso ni por vía de la herencia familiar ni por intermedio de la formación escolar.

Habría que recordar, citando a Sonia Muñoz, que el poder o no interpretar y analizar ciertos textos, expresa la existencia de condiciones desiguales para intervenir en ámbitos claves de la vida social; sabemos que las sociedades, a medida que se han ido tornando más complejas, han ido creando instancias (el campo escolar y, particularmente, el de la educación superior, el de la ciencia y el saber, pero también, el mundo jurídico, el de la política, el del mercado) donde la interpretación de textos se constituye tanto en la base para la obtención de privilegios y prestigios, como en una actividad que, por excelencia, permite intervenir en su funcionamiento³⁹.

Pese a que los cinco estudiantes entrevistados han tenido acceso a niveles medios de escolarización y a que se encuentran en el tránsito de la educación superior, aún no han incorporado elementos suficientes para la apropiación de textos que superan notoriamente su dominio sobre los temas expuestos en ellos. Y no podemos olvidar que la lectura de textos teóricos es, como lo indica también Muñoz, «un trabajo que apenas es una ‘especie de placer’ para aquellos largamente entrenados en esos lenguajes»⁴⁰.

El placer como clave fundamental para el desarrollo de hábitos de lectura, la selectividad en las formas de llevar a cabo esta práctica de acuerdo con el tipo de textos y los propósitos de la lectura, la presencia de formatos distintos al libro dentro de sus rutinas de lectura, la copresencia de otras actividades de consumo cultural distintas a la lectura de textos impresos, el surgimiento de disposiciones mentales y corporales distintas para leer y la presencia de la lectura en tanto forma de expresión de la subjetividad, son apenas algunos de los rasgos característicos de las lecturas juveniles. Ya no se trata sólo de la lectura «del libro»; se trata de las lecturas que desde distintos espacios y formas de interacción social los jóvenes desarrollan, en su encuentro «con la pluralidad y heterogeneidad de textos y de escrituras que hoy circulan»⁴¹.

8. De la imposición del leer a la promoción del placer: apuntes para un nuevo modelo de lectura escolar

Uno de los objetivos centrales del presente artículo fue el de analizar la presencia de la lectura en los diferentes ámbitos de interacción social en los que los jóvenes han interactuado, desde la vida familiar hasta el espacio escolar, pasando por el encuentro e intercambio en redes informales como pueden ser los grupos de amigos. Analizamos, además, cómo en el trayecto que conduce a los estudiantes hacia el dominio de la lectura y a su aplicación en contextos sociales específicos cumplen una función fundamental los que hemos denominado *sujetos iniciadores* de la práctica lectora, *las rutinas y prácticas* de lectura que se fueron configurando paulatinamente en espacios como la familia, la escuela y los grupos de pares, así como *los eventos* que marcarían huellas en el transcurrir de la vida lectora.

Pudimos constatar, entre otras cosas, que dos son los factores determinantes en la configuración de hábitos y rutinas de lectura: (1) el papel cumplido por la familia y la escuela, como espacios de interacción social en cuyo entramado se perfilan hábitos de producción y consumo cultural, y (2) la presencia en ambas instancias de figuras que pudieron incitar a la práctica de la lectura o, por el contrario, propiciar un distanciamiento de los jóvenes frente a ésta. Esto ratifica que la lectura, en tanto práctica de consumo cultural, se articula a formas particulares de sociabilidad dentro de las cuales cobra sentido el acto de leer.

Señalamos, además, que si bien la lectura es la columna vertebral de los aprendizajes escolares, la formación de sujetos lectores no constituye el propósito específico de alguna asignatura en particular y mucho menos un tema de reflexión que atraviese de modo transversal los diferentes componentes de la enseñanza. Pese a que este estudio no estaba orientado de manera directa a la propuesta de estrategias para la educación en la lectura -lo cual exigiría la implementación de herramientas metodológicas más acordes con dicho propósito- a continuación se formulan algunas pistas para el diseño de un modelo de lectura orientado tanto a la comprensión genuina de lo leído como a la práctica gozosa de la lectura, en tanto paso inicial para la configuración de hábitos lectores. Se trata apenas de un punto de partida para la elaboración de una propuesta que deberá articularse a futuros trabajos de investigación y gestión en los que se evalúen y se precisen sus verdaderos alcances.

El modelo escolar de lectura -es decir, el conjunto de las estrategias por medio de las cuales la escuela aborda el trabajo pedagógico de la lectura- debe tener, en principio, tres rasgos fundamentales:

- a. Integrar diferentes repertorios simbólicos, es decir, propiciar la síntesis de inteligencias múltiples, las cuales son el resultado de los diversos modos en que las personas somos capaces de conocer el mundo.
- b. Estar orientado por el paradigma de la comprensión genuina.
- c. Debe estar articulado a la producción de deseo y de placer que, como veremos a continuación, no se reduce a la búsqueda de entretenimiento.

La lectura que hasta ahora ha venido privilegiando la escuela es una lectura que concentra todos sus esfuerzos en destruir cualquier desviación al curso del texto para hacer posible la apropiación del sentido. La atención exigida a los alumnos desde este modelo se traduce en tensión contra cualquier forma de intromisión en el curso de leer: no hay espacio para imaginar, no hay permiso para distraerse, no hay licencia para jugar, ni para moverse, ni mucho menos para detener la lectura. Una lectura de esas características, concentrada en los aspectos puramente lingüísticos, en el resumen, en la explicación, en la memorización, que no activa redes de interacción social, que no logra calar en los jóvenes como forma de expresión y de creación, no puede más que obrar en contra del proceso de generación de placer y entusiasmo en el leer.

En contraste con la descripción anterior y desde la perspectiva que orientó este trabajo, considero que la clave en los procesos de iniciación y de reactivación de los hábitos lectores se encuentra en la *práctica gozosa de lectura*, cuyo goce reside en la integración de prácticas y repertorios simbólicos diversos. La música, los textos masmediáticos, las experiencias de vida, las formas de encuentro

infantiles y juveniles, las expectativas, los sueños, todo esto debe hacer parte de la experiencia de leer. Sin embargo, la idea de un modelo de lectura sin subordinaciones instrumentales no implica el modelo de lectura lúdica (que es también una forma de instrumentalización de la lectura: leer para divertirse) ni el tipo de juego que intenta estimular el leer asociándolo al entretenimiento.

La experiencia del padre o la madre que lee al hijo no es sólo una experiencia de entretenimiento, sino de re-creación social en donde lo que le pasa al niño (arropamiento emocional, confortabilidad, encuentro filial, suspenso con respecto a la historia, experiencia histriónica, generación de imágenes y evocaciones, preguntas, juegos de curiosidad, etcétera) no se reduce al puro juego de divertimento. De la misma manera, el trabajo escolar con la lectura debe lograr que ésta constituya una práctica en la cual los estudiantes integren los diferentes modos de entender y relacionarse con el mundo: la palabra, el número, el gesto, el espacio, el sonido, el cuerpo. Por eso, otro rasgo clave del modelo propuesto aquí es que en él la lectura no ha de reducirse a la actividad lúdica y espontánea. Por lo tanto debe operar incluso con textos teóricos y ensayos, considerar la opción de no leer y abrigar algún tipo de compromiso existencial con 'el leer', mucho más que con el texto leído.

De igual manera, es importante que el modelo de lectura escolar estimule la lectura cooperativa en red, en la que los lectores lean textos distintos, pero los compartan en la comunidad lectora. En otras palabras, la incitación a la lectura desde el ámbito escolar ha de pasar por la desarticulación del mito de la erudición ilustrada e individual y favorecer climas de trabajo compartido. El trabajo escolar con la lectura en las diferentes etapas de la formación debe propiciar dinámicas de lectura cooperativa en las que lo leído por cada uno sea puesto en consideración de los otros y sin que necesariamente todos tengan que leer los mismos textos.

De igual manera, teniendo en cuenta que quienes inician en la lectura y quienes propician la práctica de la lectura de libros son los adultos, es conveniente favorecer esquemas de lectura de libros en que adolescentes y niños lean juntos para estimular el vínculo entre la lectura de libros y las diferentes formas de interacción entre pares. Para ello, la escuela debe estimular la presencia de vínculos de sociabilidad que permitan la existencia de libro como medio, en el que los jóvenes se sumerjan y del que alimenten sus formas de intercambio. El libro, en algunos momentos, debe dejar de ser el instrumento para el aprendizaje y pasar a ser lugar de encuentro, objeto de intercambio, forma de expresión.

Asumir la lectura como trabajo expresivo hace parte de esta perspectiva que piensa en la desgramaticalización de la educación lectora como clave de iniciación o reactivación. La generación de un clima expresivo, rico en posibilidades estéticas y en convergencia de lenguajes debería ser, en definitiva, el objetivo del trabajo escolar con la lectura, tanto en los niveles de educación básica como en la educación superior.

Uno de los propósitos de la educación superior debería ser contribuir a que los estudiantes se constituyan en sujetos lectores, desde cada uno de sus campos disciplinares. Investigar sobre la manera como se construyen los hábitos de los lectores (de quienes leen mucho y de quienes leen poco), conocer acerca de las tensiones que se dan entre tales hábitos y las exigencias del medio universitario, puede ayudar a (re)orientar nuestro trabajo pedagógico. Hay una relación recíproca entre el saber leer desde las disciplinas y el interesarse por la lectura. El deseo lector es, al mismo tiempo, causa y consecuencia de la lectura desde las disciplinas.

Notas

¹ La investigación fue concluida en el año 1999, al interior de la Maestría en Comunicación Social de la Universidad del Valle y publicada como libro por el Programa Editorial de la misma universidad, en el año 2008. Al cumplirse una década de su realización, su vigencia y su pertinencia podrían ponerse en cuestión. Es cierto que en el momento de realizarse el trabajo de campo algunos dispositivos como el *discman*, el reproductor de MP3 y MP4, el *ipod*, los mensajes de texto de los teléfonos celulares, así como las cámaras y las grabadoras incorporadas a estos últimos, no existían aún. Sin embargo, lo que estos nuevos dispositivos han hecho es reforzar algunos de los efectos que ya se percibían en artefactos anteriores, conocidos y usados por los jóvenes

sujetos de la investigación . Además, las formas de relación de los estudiantes universitarios con las lecturas y escrituras, el modo con se van configurando hábitos y rutinas relacionados con estas prácticas, las tensiones entre unas formas de consumo cultural ligadas a la cultura escrita y otras ligadas a la tecnocultura contemporánea (Ulloa y Carvajal, 2006), los retos que para la escuela representan tales tensiones, todo ello sigue teniendo vigencia en el momento de la publicación de este artículo.

² GARDNER, HOWARD, *La Mente no Escolarizada. Cómo Piensan los Niños y Cómo Deberían Enseñar las Escuelas*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1991, pg 134.

³ CHARTIER, A.M, HÉBRARD, J, *Discursos Sobre la Lectura (1880-1980)*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1994.

⁴ Ibid, pg 261.

⁵ Ibid, pg 271. La comillas simples marcan aquí la cita de los autores de un documento oficial de 1866.

⁶ Ibid, pg273. Palabras textuales de Legouvé (1877), citado por los autores.

⁷ Ibid, pg 298.

⁸ Ibid, pg307. El subrayado es mío.

⁹ Ibid, pg 308.

¹⁰ Ibid, pg 309.

¹¹ Ibid, pg 569.

¹² Ibid, pg 322.

¹³ Ibid, pg 582.

¹⁴ GARDNER, H,

La Mente no Escolarizada, op cit, pg 125.

¹⁵ MUÑOZ, SONIA, *El Ojo, el Libro y la Pantalla. Consumo Cultural en Cali*, Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Santiago de Cali, 1995, pg 62. La cursiva es de la autora.

¹⁶ El trabajo de campo se realizó en dos etapas. La primera consistió en la organización de dos *grupos de discusión* (Ibáñez 1979) al interior de los cuales se habló con los jóvenes sobre su relación con las tecnologías -entre ellas los viejos y los nuevos dispositivos tecnológicos de la comunicación y de la imagen- y sobre algunos aspectos relacionados con sus prácticas de lectura y escritura. El objetivo de estas sesiones era, fundamentalmente, servir de base para el diseño del temario de la *entrevista en profundidad* (Ruiz e Ispizua, 1989) y seleccionar un grupo más reducido de estudiantes a los cuales se aplicaría dicha entrevista. La segunda etapa fue la realización de las entrevistas a los cinco estudiantes seleccionados. Con ellas se pretendía, principalmente, incentivarlos a que hablaran sobre los eventos significativos relacionados con sus prácticas de consumo y producción cultural, las experiencias importantes de su formación como lectores y escritores, la presencia en ellas de figuras activadoras o inhibitoras, el lugar que hoy en día ocupan en su vida la lectura, la escritura y el consumo de productos culturales de distinto orden, así como los rasgos característicos de sus prácticas de consumo y producción cultural cuando ya había transcurrido un año de ingreso a la universidad.

¹⁷ No sobra citar aquí el fragmento donde Chartier y Hébrard hacen referencia a esta práctica: «El niño capaz de leer en voz alta de manera inteligible y por lo tanto inteligente ha dejado atrás el aprendizaje de la lectura instrumental. Ahora ya nada puede impedirle alimentarse directamente con las riquezas de la biblioteca. Basta con que periódicamente muestre mediante una exhibición de su 'bien leer' que participa efectivamente en el festín que se le ha prometido». Op cit, pg 298.

¹⁸El caso de este joven ilustra, de algún modo, lo expuesto por Alberto Rodríguez y Marcia Osorio con respecto a la experiencia de la lectura: El placer y el dolor son figuras útiles para hablar de la lectura en la casa y la escuela. Ponen en el tapete la consecuencia viva de la contradicción, repetir o no repetir. (...) No hay nada más doloroso que repetir lo que no es placentero. (...) Cuando la lectura se propone como descifrado, generalmente es dolorosa, no incita a los niños ni a los adultos a una repetición autónoma, a mover la iniciativa del deseo en dirección de la repetición lectora. Un acto sin sentido nunca se repite por voluntad propia RODRÍGUEZ, ALBERTO Y OSORIO, MARCIA, *Lectura y Entendimiento*. Taller Educación y Cultura, Santiago de Cali, 1996, pg 48.

¹⁹En el primer capítulo del libro *Lecturas y Escritura Juveniles: entre el placer, el conformismo y la desobediencia*, se expone la relación entre la crisis de la subjetividad moderna y la crisis que viven hoy tanto la familia como la escuela, según lo planteado por Carlos Pérez Soto (1996). Desde la perspectiva de la presente investigación, han sido la escuela y la familia las responsables de constituir perfiles de consumo y producción cultural de niños y jóvenes. Al entrar en crisis estas dos instituciones sociales, el mercado y los medios masivos de comunicación están tomando su lugar y son quienes se erigen como instancias socializadoras del consumo y la producción de bienes simbólicos.

²⁰Un joven para quien la lectura no ocupa un lugar central dentro de sus prácticas de consumo cultural, considera que los recursos destinados a la compra de materiales de lectura son justamente los que él

desea invertir. Incluso, prácticamente todo el material impreso adquirido por él se relaciona con los bienes culturales de su preferencia: el cine y la música. Él reconoce que debería leer más pero, finalmente, lee cuanto desea hacerlo, y cuando decide no comprar un libro o no invertir en fotocopias, es porque prefiere gastar ese dinero en ir a cine. Para los demás jóvenes, tanto el tiempo como los recursos son menores a los que quisieran invertir en la lectura, lo cual de algún modo pone en evidencia la importancia que para ellos tiene esta práctica al interior de las diferentes formas de consumo cultural.

²¹Esta información coincide con lo encontrado por Sonia Muñoz en su investigación sobre consumos culturales en la ciudad de Cali: «Entre los caleños el préstamo de libros entre amigos y vecinos (38.5%) es una práctica más sobresaliente que la de comprar libros en una librería, la de prestar o leer libros en la biblioteca (1.8%) o la de adquirir libros en el medio laboral (0.9%) o escolar (0.9%). Son esos lazos informales propios de un modo de comunicación que no es ni solitario ni, tampoco, de multitudes -la conversación con los amigos, las confidencias entre las mujeres, las complicidades entre las vecinas- constitutivos de un clima propicio para la circulación del libro. MUÑOZ, SONIA, *El Ojo, el Libro y la Pantalla*, op. cit, pg122.

²² Partimos aquí de la tipología propuesta por Ulloa y Carvajal, en «Teoría del texto y tipología discursiva», *Revista Signo y Pensamiento* N° 53, Universidad Javeriana, Bogotá, 2008.

²³ Estos son algunos de sus motivos para no leer el periódico: Su lectura demanda mucho tiempo, trae demasiada información y sus contenidos son efímeros; los contenidos son monótonos y es aburrido tener que untarse de tinta; la información del periódico se puede ver en un noticiero que dura treinta minutos; no les interesa su contenido, en particular los artículos de opinión y de crítica; las páginas tan grandes hacen difícil su manejo, y para poder entender su contenido, es necesario estar al tanto de lo que sucede en la ciudad y en el mundo.

²⁴ MUÑOZ, S, *El Ojo, el Libro y la Pantalla*, Op cit, pg 97.

²⁵ Tanto Gustavo como Henry habitan en barrios populares (Junín y La Nueva Base). En cuanto al nivel de escolaridad de los padres, si bien el padre de Gustavo tiene nivel universitario, la madre -con quien de todas maneras ha tenido una relación más cercana- sólo terminó el bachillerato. En cuanto a Henry, su madre es estilista, la tía con la que vive es ama de casa, y ninguna de las dos parece haber tenido acceso a la educación superior.

²⁶ En todos los casos, las respuestas de los informantes aludieron a textos narrativos. Aunque la pregunta (razones o motivos para abandonar una lectura antes de acabarla) no se refería de manera explícita al libro, sí estaba en el bloque de preguntas relacionadas con este medio. Si tenemos en cuenta que los informantes - o la mayoría de ellos- tal vez nunca han llegado a leer un libro completamente expositivo, es muy natural que hayan contestado así.

²⁷ SUNKEL, GUILLERMO, *Razón y Pasión en la Prensa Popular. Un estudio sobre cultura popular, cultura de masas y cultura política*. Taller El Gráfico, Santiago de Chile, 1985.

²⁸ Ibid, pg 49.

²⁹ Ibid, pg 49.

³⁰ GARDNER, H, *La Mente no Escolarizada*, op.cit, pg 176.

³¹ BARTHES, ROLAND, *Sobre la Lectura*, En *El Susurro del Lenguaje. Más allá de la Palabra y la Escritura*, Paidós Comunicación, Barcelona, 1984, pg 46.

³² Esta distinción entre diégesis y mimesis es tomada de GENNETTE, G, *Fronteras del Relato*, En *Análisis Estructural del Relato*, Premia Editora, México, 1985, pgs 196 a 200. «Para Platón, el campo de lo que él llama *lexis* (o forma de decir, por oposición a *logos*, que designa lo que se dice) se divide teóricamente en imitación propiamente dicha (*mimesis*) y simple relato (*diégesis*)». Sin embargo, más adelante Gennette señala que la distinción entre diégesis y mimesis no existe como tal, pues aunque «Platón oponía mimesis a diégesis como una imitación perfecta a una imitación imperfecta (...) la imitación perfecta ya no es una imitación, es la cosa misma y finalmente la única imitación es la perfecta». El texto audiovisual es también relato, no imitación pura; pero se aproxima más a la idea de mimesis expuesta por Platón. Todo relato, señala Gennette, «comporta, en efecto, aunque íntimamente mezcladas y en proporciones muy variables, por una parte representaciones de acciones y de acontecimientos que constituyen la narración propiamente dicha y por otra parte representaciones de objetos o de personas que constituyen lo que hoy se llama la descripción» (pg 201). Sin embargo, es diferente la manera en que se representan acciones, acontecimientos, objetos y personas cuando se trata de un medio audiovisual o de un medio escrito.

³³ SAMPSON, ANTHONY, *Lectura y cuidado de sí*. *Revista de la Universidad del Valle*, Abril de 1997. N°16, pg 5.

³⁴ Idem.

³⁵ Forma de lectura que, en este caso particular, no constituye un acto público, como lo era en la antigüedad, sino un acto privado.

³⁶ SAMPSON, ANTHONY , op cit, pg 51.

³⁷ WALTER ONG dedica gran parte de su libro a establecer las diferencias entre lo que él denomina las psicodinámicas de la oralidad y las psicodinámicas de la textualidad, así como al papel que jugó la imprenta en la transformación de la conciencia del hombre a partir de la invención de la escritura. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*, Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá 1994. Capítulos III, IV y V.

³⁸ Daniel Pennac, a propósito de uno de los diez derechos imprescriptibles del lector ->el derecho a leer en voz alta-> expresa, en labios de un chica a quien le gustaba leer en voz alta: [leía en voz alta] «para maravillarme. Las palabras pronunciadas se lanzaban a existir fuera de mí, vivían de verdad. Y además porque me parecía que esto era un acto de amor». PENNAC, DANIEL, *Como una Novela*, Grupo Editorial Norma, Santafé de Bogotá, 1993, pg 162.

³⁹ MUÑOZ, S, El Ojo, el Libro y la Pantalla, op cit, pg 89.

⁴⁰ Idem.

⁴¹ MARTÍN-BARBERO, JESÚS, Nuevos Modos de Leer, op cit, pg 20.

Bibliografía

- BARTHES, Roland, *El Susurro del Lenguaje*. Más allá de la Palabra y la Escritura, Ediciones Paidós Ibérica S.A, Barcelona, 1984.
- BOURDIEU, Pierre, *La Distinción*, Taurus Humanidades, Madrid, 1981.
- CARVAJAL, Giovanna, *Lecturas y escrituras juveniles: entre el placer, el conformismo y la desobediencia*, Programa Editorial de la Universidad del Valle, Cali 2008.
- CHARTIER, Anne Marie, HÉBRARD, Jean, *Discursos Sobre la Lectura (1880-1980)*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1994.
- GARDNER, Howard, *La Mente no Escolarizada Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1991.
- GENNETTE, Gerard, «Fronteras del Relato», En *Análisis Estructural del Relato*, Premia Editora, México, 1985.
- IBÁÑEZ, Jesús, *Más Allá de la Sociología*, Siglo XXI, Madrid, 1979.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, «Nuevos Modos de Leer», En *Magazín Dominical*, El Espectador, N°474, Santafé de Bogotá, 24 de mayo de 1992.
- MUÑOZ, Sonia, *El ojo, el Libro y la Pantalla. Consumo cultural en Cali*, Editorial de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, Santiago de Cali, noviembre de 1995.
- *Lectura y Canon Literario: experiencias de tres jóvenes caleños*, Informe de Investigación, Universidad del Valle, 1996.
- «Mundos de Vida y Modos de ver», en MARTÍN-BARBERO, Jesús y MUÑOZ, Sonia (coordinadores), *Televisión y Melodrama*, Tercer mundo editores, Bogotá, 1992.
- ONG, Walter, *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá 1994.
- PENNAC, Daniel, *Como una novela*, Grupo Editorial Norma, Santafé de Bogotá, 1993.
- PEREZ SOTO, Carlos, *Sobre la Condición Social de la Psicología*, Psicología-Epistemología-Política, LOM Ediciones, Universidad ARCIS, Chile, 1996.
- RODRÍGUEZ, Alberto Y OSORIO, Marcia, *Lectura y Entendimiento*, Taller Educación y Cultura, Santiago de Cali, 1996.
- RUIZ, José e ISPIZUA, María Antonia, La Entrevista en Profundidad, en *Descodificación de la Vida Cotidiana*, Universidad de Bilbao, 1989.
- SAMPSON, Anthony, «Lectura y Cuidado de sí». *Revista de la Universidad del Valle*, Abril de 1997. N°16.
- SUNKEL, Guillermo, *Razón y Pasión en la Prensa Popular. Un estudio sobre cultura popular, cultura de masas y cultura política*. Taller El Gráfico, Santiago de Chile, 1985.
- ULLOA, Alejandro y CARVAJAL, Giovanna, «Cultura escrita, conocimiento y tecnocultura. El Marco Teórico de una investigación exploratoria en la Universidad del Valle», *Revista Nexus*, N° 2, Escuela de Comunicación Social, Universidad del Valle, Cali, 2006.
- »Teoría del texto y tipología discursiva», *Revista Signo y Pensamiento* N° 53, Universidad Javeriana, Bogotá, 2008).