



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

**DIVISIÓN DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE LENGUA Y LITERATURA
HISPÁNICAS**

TÍTULO:

"El Rostro de las Páginas: Estudio sobre los lectores y sus contextos"

TESIS

Que para obtener el grado de Maestra en Estudios del Discurso presenta:

BEATRIZ ALEJANDRA PIMENTEL AVILA

DIRECTOR DE TESIS: BERNARDO ENRIQUE PÉREZ ÁLVAREZ

Julio 2015, Morelia, Michoacán

ACTA DE REVISIÓN DE TESIS DE MAESTRÍA

Después de revisar el documento que presenta para obtener el grado de maestra en Estudios del discurso, quienes abajo suscriben, lectores y miembros de su comité tutorial, consideramos que el trabajo reúne los requisitos para defenderse en examen de grado.

(Firmas, sello)

Dra. Ruth Alejandra Dávila Figueroa

Lector

Dr. Carlos González di Piero

Lector

Dr. Bernardo Enrique Pérez Álvarez

Director

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo I: Los discursos sobre la lectura en la escuela	9
1.1: Los límites de las encuestas sobre la lectura	9
1.1.1 Sobre los estudios estadísticos en torno a la lectura en México	10
1.1.2 Alcances de un estudio descriptivo	13
1.2: Las escuelas y sus infraestructuras	15
1.3: Los profesores	19
1.3.1 Los distintos perfiles	20
1.3.2 Los programas	22
1.3.3 La bibliografía	23
1.3.4 La metodología	24
1.3.5 Las dificultades	26
1.3.6 La lectura para los profesores	28
1.4: Los alumnos	30
1.4.1 Lectores	31
1.4.2 Las lecturas preferidas	34
1.4.3 Factores condicionantes que motivaron la lectura	37
1.4.4 El factor "familia"	38
1.4.5 Otros factores de interés	40
1.4.6 Suma de factores que motivan la lectura en los alumnos	42
1.4.7 ¿Qué es leer?	47
1.5: Conclusiones del capítulo	51
Capítulo II: El lector y la lectura en la teoría y en la historia	54
2.1: Una breve historia de la lectura y del lector en el mundo occidental	54
2.1.1 Los primeros trazos	56
2.1.2 La lectura en el mundo Clásico	57
2.1.3 La Edad Media	60

2.1.4 La Edad Moderna	65
2.1.5 La industrialización	70
2.1.6 La época actual y las nuevas perspectivas	72
2.2: Una introducción a la teoría y crítica literaria	78
2.2.1 La Hermenéutica y el desarrollo de la apropiación	80
2.2.2 Teoría de la Recepción	84
2.2.3 Sociología de la Lectura y sus nuevas perspectivas	88
2.2.4 Pragmática de la lectura	94
2.2.5 Teoría de la Lectura	96
2.3: Conclusiones del capítulo	99
Capítulo III: Lector y Lectura, nuevas propuestas	103
3.1: Leer	104
3.2: El Lector	109
3.3: La lectura vista desde otros ángulos	115
3.3.1 El intertexto lector de Antonio Mendoza Fillola	115
3.3.2 Jean Marie Goulemont y el "ultra-texto"	119
3.4: Algunas aplicaciones a la propuesta de lector y lectura	123
3.5: Reflexión sobre la literatura	131
3.6: Conclusiones del capítulo	134
Conclusiones generales	136
Bibliografía utilizada	148
Anexos	154

RESUMEN

Los discursos en México sobre la lectura se basan principalmente en estudios estadísticos y en preconcepciones culturales. Dichas fuentes no permiten una explicación clara para los bajos niveles de lectura que reflejan las encuestas ni proponen rutas concretas de acción. El saber popular en torno a la lectura tampoco cuenta con una fundamentación o con acuerdos claros que permitan asentar bases sólidas para trabajar efectivamente la lectura.

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación de campo realizada en un contexto escolar para obtener un diagnóstico en torno a la lectura y los principales *topoi* existentes sobre la misma. En un segundo apartado, se busca explicar algunos de los *topoi* localizados haciendo recuento de la historia de la lectura, así como una revisión de cómo se define "lector" y "lectura" desde la teoría literaria y la sociología. Finalmente se hace una propuesta para definir ambos conceptos que permita ampliar tanto el trabajo en torno a la lectura como las posibilidades del lector.

ABSTRACT

The discourses in Mexico about reading are mainly based in statistics and in cultural preconceptions. These sources don't allow a clear view of an explanation for the low levels of reading reflected in the surveys, neither do they propose concrete routes of action. The popular knowledge about reading doesn't count with any foundation or clear agreements that allow the setting of solid bases to work reading more effectively.

In this research I present the results of a field investigation performed in a school context, who's goal was to obtain a diagnosis about reading and the main *topoi* that exist around it. In a second chapter, I seek to explain some of the located *topoi* through a summary of the history of reading, as much as an overview of how does literary theory and sociology define "reading" and "reader". Finally, I expose a proposition to define both of these concepts that allows to improve the labor around reading and the possibilities for a reader.

Palabras clave: lectura, lector, recepción, aprehensión, intertexto

INTRODUCCIÓN

En México la lectura ha sido un tema polémico desde hace varios años. La discusión entre especialistas, escritores, autoridades, suele girar en torno a críticas y afirmaciones del tipo "en México la gente no lee", "los jóvenes no leen", "la lectura es importante" o incluso "vital" etc. Los juicios y prejuicios en torno a la lectura y la falta de lectura en México son de orden cotidiano, no así la discusión sobre el fondo de esta aparente carencia, lo que esperamos de un lector o de una lectura, propuestas para mejorar la situación, etc. Es decir que sobre la lectura hay muchas ideas vagas que tienden a surgir en torno a la publicación de resultados de macro estudios estadísticos tales como la Encuesta Nacional de Lectura. Sin embargo, haciendo una revisión nos damos cuenta de la carencia de propuestas para resolver o indagar más sobre estos diagnósticos tan generalmente negativos en torno a la cultura escrita en México.

Ante tal situación surge la inquietud principal que motiva este trabajo: ¿Qué es lo que realmente está pasando con la lectura en México? La cuestión exige de primera instancia un estudio que contraste con los resultados típicos de un estudio estadístico a gran escala, es decir, un estudio más bien cualitativo basado en preguntas abiertas que pretendan localizar las variables que favorecen la lectura en un individuo, así como las ideas o preconcepciones que éste posea de la lectura y de lo que es ser un lector. Los resultados o perspectivas adquiridos exigen un tratamiento o explicación teórica para no quedarse en simples datos sino en argumentaciones claras, para finalmente, dar paso a una propuesta concreta que permita dar solución a algunos elementos del diagnóstico adquirido a lo largo del estudio.

Así pues, la presente investigación tiene por objetivo realizar un estudio integral en torno a la lectura. La hipótesis es que un estudio cualitativo que gire en torno a las variables que propician la lectura y no a una aparente "realidad" cuantitativa, permitirá no sólo abrir perspectivas mucho más propositivas sino también dará pistas sobre los problemas existentes en torno a la lectura en México, sus causas y sus posibles rutas de indagación y solución.

Por ende, esta investigación está constituida por tres capítulos. En el primer capítulo se expondrá el análisis de los resultados obtenidos en un estudio de campo cualitativo realizado en el año 2013, basado en los estudios y teorías desarrollados por el francés Bernard Lahire (2004) y la francesa Michelle Petit (2011). Este estudio fue aplicado a 88 alumnos de nivel secundaria y preparatoria y a 18 profesores de materias relacionadas con la lectura. La razón de elegir el contexto escolar, además de su practicidad, fue la sospecha de encontrar reunidos en este ámbito varios factores que podrían o deberían favorecer la lectura, tales como un profesor entusiasta de la lectura o la continua exposición a libros o a temas relacionados con la literatura. El objetivo de las entrevistas era indagar si los alumnos se consideran lectores, qué factores los motivaron a leer en primera instancia y cuál es su idea sobre la lectura: ¿es importante? ¿por qué? ¿Qué significa para ellos leer exactamente? Por su parte, el objetivo de entrevistar a los profesores era la profundización en su papel como un factor de importancia para la iniciativa de leer o no por parte de los alumnos, mediante la indagación de las metodologías, de la bibliografía utilizada, sus opiniones con respecto a la lectura y a su clase y que tan independiente o aislado es su trabajo frente a la institución donde laboran.

En el segundo capítulo se hace un recuento de los distintos topoi o preconcepciones sobre la lectura y el lector aparecidos en las entrevistas. Se expondrá una breve historia del lector utilizando como base bibliográfica los trabajos de Robert Chartier (1993), Guglielmo Cavallo (2001), Armando Petrucci (1999), Alberto Manguel (2013), Shantal Horellou-Lafarge y Monique Segré (2003) para intentar localizar el origen de algunas ideas existentes en torno a la lectura y de otras ideas frecuentes en nuestra sociedad en torno a la lectura y al lector. También se hará un recorrido por los autores de algunas teorías enfocadas en el acto de leer y en el sujeto lector e interesadas en definirlos. Las teorías elegidas para este apartado son: La Hermenéutica cuyo exponente principal será Hans Georg Gadamer (2003) y Roman Ingarden (2005) entre otros; la Teoría de la Recepción, principalmente representada por Wolfgang Iser (1993) y Hans Robert Jauss (1993); la Sociología de la Lectura, con Bernard Lahire (2004), Joelle Bahloul (2002) y Michelle Petit (2011); la Pragmática literaria, encabezada por Teun Van Dijk (1977) y Jacob L. Mey (2000); y, finalmente, la Teoría de la Lectura representada por Ken Goodman (1998) y Vincent Jouve (1993).

En el tercer capítulo se conjuntarán las principales ideas del capítulo I así como algunas ideas relevantes de los teóricos expuestos en el capítulo II para proponer una definición concreta y dinámica de lector y lectura. Así mismo se revisarán otras propuestas de interés paralelas al tema de la lectura y el lector en la actualidad, a cargo de Antonio Mendoza Fillola (1999) y Jean Marie Goulemont (1993). Al final de este capítulo se analizará la pertinencia de la literatura como protagonista en los trabajos de fomento y estimulación lectora, con el apoyo teórico de Albert Chillón (1999).

La conclusión sintetiza las ideas principales expuestas a lo largo de los tres capítulos que componen este trabajo. Sin embargo, no se pretende de ningún modo dar fin a las discusiones en torno a la lectura, sino por el contrario, continuar el diálogo a través de nuevas perspectivas, así como propuestas más dinámicas asentadas en bases teóricas concretas con fundamentos más claros.

CAPÍTULO I: LOS DISCURSOS SOBRE LA LECTURA EN LA ESCUELA

1.1 LOS LÍMITES DE LAS ENCUESTAS SOBRE LA LECTURA

Este primer apartado tiene por objetivo presentar los resultados de un estudio de campo realizado para averiguar, desde un ámbito escolar, específicamente con alumnos de nivel secundaria y preparatoria, lo que sucede con la lectura tanto para los estudiantes como para los profesores en México¹. El estudio no pretende ser definitivo ni abarcar un número poblacional extenso, sino suficientemente numeroso y variable para que los resultados puedan considerarse como una muestra válida de lo que se podría obtener en un estudio a gran escala, aplicando las perspectivas que en este trabajo se proponen. Se trata de una propuesta metodológica que incluya el contexto y opinión de los entrevistados, que permita entrever las dimensiones del problema, posibles soluciones y cuáles son las preconcepciones culturales que existen en torno a la lectura que, en determinado momento, obstaculizan su trabajo o desarrollo.

La razón de elegir el contexto escolar fue que dentro de él se encuentran reunidos presuntamente algunos factores que podrían o deberían favorecer la lectura: una población alfabetizada, exposición a distintos libros, con una biblioteca cercana, con profesores especializados, etc. Me enfoco en los niveles de secundaria y preparatoria porque, por una parte, el individuo de entre 14 y 17 años, en la búsqueda de su propia identidad, comienza a elegir sus intereses personales y de formarse opiniones más críticas y concretas con respecto al mundo en que vive. Por otra parte, porque es en la escuela y a estos niveles donde el trabajo del profesor se perfila más especializado y con mayor posibilidad de trabajar la lectura, al menos dentro de las materias que oficialmente incluyen lecturas, como literatura o historia.² Una tercera parte, cabría en el hecho de que los estudios y estadísticas en torno a la lectura en México tienden a enfatizar sobre la falta de lectura en "los jóvenes",

¹ Las entrevistas en su totalidad se incluyen en un CD en la sección de anexos.

² Precisamente la edad y capacidad de criterio de los alumnos se presta para este perfil educativo y por ende el profesor está en mayor posibilidad de influenciar positiva –o negativamente- en la percepción de los estudiantes hacia la lectura.

abarcando como *jóvenes* desde alumnos de secundaria hasta universitarios. Considerando, además, que los programas de fomento a la lectura³ existentes en nuestro país sólo abarcan al público infantil e inexplicablemente detienen sus esfuerzos precisamente en los primeros años de la secundaria o incluso antes, parece entonces persistir una interpretación decepcionante o preocupante en cuanto al desinterés de los "jóvenes" hacia la lectura, pero al mismo tiempo resalta este mismo desinterés a la hora de llevar a cabo propuestas y programas de fomento a la lectura dirigidos al público específico de entre 14 y 17 años de edad. Estas últimas ideas me sugieren la urgencia de un estudio más directo en el espacio escolar de secundaria y preparatoria para darnos pistas sobre qué es lo que está sucediendo concretamente con la lectura.

El objetivo de este estudio es precisamente dar cabida a más enfoques en torno a la lectura, enfoques menos normativos o tradicionalistas, sin partir de inducciones o preconcepciones, y en ese sentido contrastar con los estudios de tipo estadístico sobre lectura y prácticas culturales que se realizan en México⁴, siendo el más reciente (al menos el último disponible en internet) del año 2006.

1.1.1 Sobre los estudios estadísticos en torno a la lectura en México

En nuestro país actualmente existen dos tipos de encuestas de lectura y prácticas culturales a gran escala. La primera de ellas es de carácter público y se lleva a cabo por CONACULTA⁵, su última encuesta de nivel nacional publicada es del año 2006. La segunda es de carácter privado y es llevada a cabo por la asociación FUNLECTURA⁶, se basa más o menos en los mismos estatutos que la Encuesta Nacional de Lectura, llevada a cabo por CONACULTA, pero tiene menor alcance poblacional; su última versión publicada es del año 2012. El interés expresado por ambas encuestas es el de medir o

³ Estos programas se analizarán más adelante a detalle en el apartado 1.4.5.

⁴ Me baso en los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2006 (encuesta de carácter público llevada a cabo por CONACULTA), y a la Encuesta Nacional de Lectura 2012 (encuesta de carácter privado, llevada a cabo por FunLectura, patrocinada por las editoriales Esfinge, SM editores, Santillana, además de la Asociación Nacional del Libro, CANAGRAL, Cámara del papel y la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, con el apoyo de CONACULTA).

⁵ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

⁶ Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura.

evidenciar los usos de la lectura, las prácticas de los lectores y en general el consumo cultural existente en torno a la cultura escrita (puesto que, además, la Encuesta Nacional de Lectura se encuentra dentro del marco de la Encuesta Nacional de Consumo Cultural). Se supone que ambas pretenden evaluar políticas y programas y orientar la toma de decisiones, sin embargo los resultados netos en este aspecto son muy cuestionables.

Este tipo de macro estudios aplicados a nivel nacional tienen el inconveniente de basarse en preguntas cerradas -de opción múltiple- que no necesariamente reflejan la realidad frente a un aspecto específico de la población: no dejan margen al contexto ni a las excepciones, incluso los resultados no se dividen en territorios, sino que se presentan gráficas a nivel nacional o estatal. Ciertamente ambos estudios incluyen un estudio de nivel socioeconómico y calidad de vida, que aborda cuestiones como el salario de la familia visitada, el número de focos por casa, el tipo de piso con que cuenta el inmueble, etc. El problema es que este primer estudio no se retoma para dividir al público entrevistado y determinar el impacto preciso que tiene el nivel socioeconómico en los niveles de lectura registrados.

Tomando en cuenta la importancia de plantear preguntas estratégicas cuya interpretación permita concebir mejoras en el trabajo en torno a la lectura, los estudios estadísticos se manifiestan en preguntas que apuntan a la negación ("¿por qué no te gusta leer?", "¿por qué no lees?"), o también de forma muy engañosa ("¿cuántos libros lees al año?", "¿cuántas horas lees al día?")⁷. Este tipo de preguntas dificultan la interpretación propositiva, generan cifras negativas que no sólo carecen de una explicación tangible dentro del mismo estudio, sino que imposibilitan apreciar el valor del trabajo de maestros y promotores de la lectura (al enfocarse en cifras negativas y desoír las voces reales no sólo de promotores y maestros, sino también de los propios lectores), generan decepción y escepticismo en la población pues se publican sólo los resultados negativos y el estudio completo, pese a estar disponible en internet, es difícil de obtener y no está abierto a la crítica u opinión pública. En su artículo "La lectura como política educativa" (Bombini,

⁷ La encuesta completa publicada en el 2012 por FUNLECTURA puede descargarse de la siguiente página electrónica: http://www.miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/ENL_2012.pdf

La Encuesta de Consumo Cultural del 2012, realizada por CONACULTA y que incluye la Encuesta Nacional de Lectura 2006, puede descargarse de la siguiente página electrónica: <http://www.conaculta.gob.mx/PDF/inegi/ENCCUM2012.pdf>

2008) el profesor argentino Gustavo Bombini se pregunta sobre la pertinencia de las encuestas de lectura a nivel mundial pero particularmente en el caso de Latinoamérica y hace una crítica semejante a la que yo expongo en este apartado: "Estos diagnósticos, de utilidad para las gestiones de los sistemas educativos estatales, ofrecen en general y especialmente en nuestra región, resultados poco alentadores y producida su difusión a través de los medios masivos de comunicación suelen generar de manera periódica un clima de malestar generalizado en la sociedad" (Bombini, 2008: 25). Bombini habla específicamente de Argentina, sin embargo el malestar social también está presente en México tras la publicación de los resultados de este tipo de encuestas.

El primer problema parecen ser los conceptos desde los que parten ambas encuestas, parece existir una ambigüedad enorme a la hora de definir a la "lectura" y por ende cuál es su importancia y qué se espera de un lector, ¿qué es un lector, concretamente? En el caso de la encuesta realizada en el 2006 por CONACULTA, la lectura se define como un "elemento fundamental para la formación integral de los mexicanos"⁸, no explicita el porqué o en qué sentido es fundamental, qué significa o qué se entiende por formación integral y cómo pretende ayudar este estudio para lograr dicha formación. Por su parte, la encuesta realizada por Funlectura asevera que "la lectura -y el desarrollo de las competencias comunicativas que se desprende de su práctica- se correlaciona con casi todos los resultados de estudios de comportamiento personal y social positivo"⁹ y definen a la lectura como "una actividad irremplazable para desarrollar adultos productivos y activos así como comunidades sanas", al igual que en el caso de la encuesta de CONACULTA, esta última definición tampoco explica cómo se relaciona la lectura con los comportamientos sociales "positivos", qué se entiende por un comportamiento positivo o por "comunidades sanas", así como tampoco se explica de qué manera la lectura influye en ese desarrollo o cómo se impulsan estas bondades con las encuestas. Parece que las definiciones se basan más en preconcepciones sociales de la lectura como algo fundamental y que debe ser generalizado, obviando el porqué.

⁸ Pag. 7, Capítulo 1, Encuesta Nacional de Lectura:
<http://www.conaculta.gob.mx/PDF/inegi/ENCCUM2012.pdf>

⁹ Pag. 2, Presentación, http://www.miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/ENL_2012.

El resultado de esta falta de claridad en los conceptos base se refleja en las conclusiones de ambos estudios: los resultados no proponen ninguna medida de acción concreta que parta de algo que no sea la premisa generalizada de que "en México la gente no lee", en ambas conclusiones se sugiere que debería de existir más trabajo de fomento a nivel familiar y escolar, pero más allá no existe ninguna propuesta concisa. Es más, por lo general los resultados se presentan en forma de gráficas sin interpretación alguna.¹⁰ Ciertamente existen líneas de acción de carácter mayoritariamente privado: programas de fomento y capacitaciones nacionales a promotores; sin embargo quedan sin publicar tanto las influencias de la encuesta en estas líneas de acción, como los impactos concretos de estos trabajos a mediano y largo plazo en la población.

Hay que valorar que ambas encuestas tienen como puntos positivos que ya hablan de la lectura como una actividad heterogénea y de públicos diversos, así como de que existe una influencia directa del medio sociocultural, de la familia y del medio profesional o académico donde se desenvuelve el individuo y su comportamiento lector. También me parece valioso que ambos estudios tomen en cuenta no sólo la lectura de libros, sino también de otras producciones escritas como periódicos, revistas e internet. La cuestión es que estos estudios por sí mismos parecen no ser suficientes para conformar una propuesta de trabajo, ni para divisar pistas significativas de la formación o motivaciones de un lector, ni de cuáles son los problemas concretos que existen en México en torno a la lectura.

1.1.2 Alcances de un estudio descriptivo

El estudio que expongo en este capítulo no pretende sustituir al estudio estadístico oficial, sino presentar un nuevo panorama. Me baso en los trabajos realizados por los sociólogos Bernard Lahire (2004) y Michèle Petit (2011), quienes optan por realizar entrevistas abiertas dirigidas a adolescentes de medios muy específicos y a darles seguimiento a través de periodos de entre 2 y 5 años. La serie de entrevistas expuestas a continuación, realizadas en el transcurso de los años 2013 y 2014, no pretenden por el momento realizar estudios de seguimiento a largo plazo, pero son parte de un estudio descriptivo, cualitativo que se basa no en números, sino en constantes observados en las respuestas de los entrevistados, de tal

¹⁰ A veces la interpretación se deja a los medios o a especialistas como el escritor Gabriel Zaid quien publica en periódicos nacionales y en la revista cultural Letras Libres.

forma que permitan reflejar un diagnóstico de lo que está sucediendo con los estudiantes de secundaria y preparatoria respecto a la lectura. Un dictamen que otorgue pistas sobre las causas que motivan a los entrevistados a leer y que se aleje de ciertos estereotipos muy presentes en el estudio estadístico típico de prácticas lectoras, tales como la cantidad de libros que se leen¹¹, la idea de que los alumnos no leen, o de que en la mayoría de las escuelas existe un programa de fomento, entre otras tantas.

Es por esto que el estudio se realizó bajo un perfil de entrevistas semidirigidas, con preguntas abiertas, con objetivos muy específicos y en espacios muy heterogéneos, es decir, en escuelas de ámbito rural, urbano, de carácter privado y público. Precisamente para comprobar si existen diferencias sustanciales entre el tipo de respuestas recogidas en un ámbito y otro, tanto con los maestros como con los alumnos. También se toma en cuenta la infraestructura existente en cada escuela, para destacar el contraste o la semejanza entre una escuela y otra, en tanto condiciones de trabajo, materiales de apoyo y en determinado momento, como un factor de posible importancia para la formación de lectores.

Las entrevistas también reflejan la percepción que tienen tanto alumnos como maestros de la lectura, del concepto de leer, de su importancia y de lo que es o no es leer. Me parece importante analizar y enfrentarnos a las distintas preconcepciones o *topoi* que existen en torno a la lectura en nuestro país, entendiendo *topoi* según los términos de Oswald Ducrot y Jean-Claude Ascombre (1994), quienes retoman de Aristóteles los tópicos y los redefinen como los lugares comunes que una sociedad admite y que establecen relaciones en la argumentación pese a no estar demostrados. Es éste, entonces, otro punto clave para la aprehensión de fundamentos y bases que nos permitan vislumbrar líneas de trabajo funcionales en torno a la formación de lectores críticos.

Este primer capítulo se divide en cuatro apartados:

1.- Escuelas: Donde se hace una revisión de las 11 escuelas visitadas, sus características y perfiles; así como su locación y el número de habitantes con que cuenta cada población específica.

¹¹ Pensando precisamente en la dificultad que presenta determinar un número mínimo de libros al año, a la semana o al mes para realmente poder considerar lector a un individuo cualquiera.

2.- Maestros: En este apartado se analizan los resultados de las 18 entrevistas realizadas a profesores de materias relacionadas directamente con la lectura (Literatura, Español, Creación Literaria, Sociología, Lectura y Redacción, etc.). El apartado se subdivide en el trabajo de los profesores y en su percepción con respecto a la lectura.

3.- Alumnos: Aquí hago una revisión de todo lo concerniente a las 88 entrevistas con los alumnos. Las preguntas y sus objetivos por una parte y, por otra, los resultados obtenidos. El análisis de los resultados se divide a su vez en las variantes que este trabajo propone como las más importantes: Familia, escuela, maestro, biblioteca, etc. Se incluye también un apartado para otras variantes que pudieran aparecer en las entrevistas. Un último apartado revisará cómo perciben los estudiantes la lectura y cómo la definen.

4.- Conclusiones del capítulo: El último apartado está destinado a las observaciones finales con respecto a las entrevistas y sus resultados, los contrastes entre las mismas, las similitudes, así como otras cuestiones de interés que, además, son la introducción para el capítulo dos y la parte teórica de este trabajo.

1.2 LAS ESCUELAS Y SUS INFRAESTRUCTURAS

Las escuelas donde se realizaron las entrevistas son de carácter tanto público como privado, urbano y rural¹² para abarcar una población diversa y localizar constantes en un número suficiente de individuos.

El proceso de selección dependió por una parte de la posibilidad de acceso tanto a las regiones donde se encontraban las escuelas como al interior de las mismas; y, por otra, de la heterogeneidad pretendida por este estudio. Se buscó realizar entrevistas tanto en escuelas públicas como privadas, en poblaciones con distintas condiciones y número de habitantes. Reitero que el estudio pretende ser una muestra de las perspectivas que un

¹² De acuerdo con el INEGI una población se considera rural cuando tiene menos de 2,500 habitantes, mientras que la urbana es aquella donde viven más de 2,500 personas. En este estudio ninguna población cuenta con menos de 2,500 habitantes, por lo que se considerarán semirurales aquellas poblaciones que tengan menos de 10,000 habitantes, que no cuenten con escuelas privadas ni con preparatorias como tal sino con colegios de bachilleres, CECYTEM o secundarias técnicas.

análisis de campo más inductivo podrían otorgar a la discusión en torno a la lectura en México; por lo que el número de escuelas busca ser suficiente para realizar interpretaciones válidas para la propuesta, pero no definitivo a nivel país.

El levantamiento de entrevistas se realizó en el estado de Michoacán de Ocampo en las ciudades de Morelia (729, 279 habitantes), Zacapu (73, 455 habitantes), Uruapan (315, 350 habitantes), Lagunillas (5, 506 habitantes) y Cuanajo (4, 704 habitantes), municipio de Pátzcuaro (87, 794 habitantes en total)¹³.

En el siguiente cuadro se describe el tipo de escuela en donde se realizó la entrevista, el rango de alumnos por salón, si es de contexto urbano o rural y el rango de colegiatura que los padres de familia pagan, dividido en alto, medio y bajo, desde los siguientes criterios:

Alta.- entre \$4.500 y \$6.000 al mes

Media.- entre \$2.500 y \$4.000 al mes

Baja.- menos de \$2000

Escuela	Nivel	Contexto	Carácter	Alumnos por salón	Rango de colegiaturas	Maestros entrevistados
1	Preparatoria	Urbano	Privado	25-30	Alta	5
2	Preparatoria	Urbano	Privado	15-25	Alta	3
3	Preparatoria	Urbano	Pública	20- 25	Baja	1
4	Secundaria	Urbano	Privado	25-30	Media	1
5	Secundaria	Urbano	Público	35-40	Baja	2
6	Secundaria	Urbano	Privado	20-25	Media	1
7	Preparatoria	Urbano	Público	35-50	Baja	1
8	Secundaria	Urbano	Público	30-45	Baja	1
9	Colegio de Bachilleres	Semi-rural	Público	20-25	Baja	1
10	CECYTEM	Semi-rural	Público	15-20	Baja	1
11	Preparatoria	Urbana	Público	45-50	Baja	1

¹³ Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Michoacán de Ocampo. Último censo publicado antes del levantamiento de entrevistas (2013).

En cuanto a las instalaciones de las escuelas, como parte del material con el que cuentan los profesores y como una posible variante a favor de la formación de lectores, se percibe lo siguiente:¹⁴

Salones y sillas

Las escuelas 1 y 2 son de rango alto de acuerdo al monto de colegiatura cobrado a los padres, sin embargo el espacio es reducido en ambos casos para la cantidad de alumnos admitidos por semestre. Las escuelas 4 y 6 son de rango medio y cuentan con un espacio insuficiente para la demanda de estudiantes por semestres.

Las escuelas 5, 7, 8 y 11 son de carácter público y se encuentran en zonas conurbadas, por lo que la demanda de admisión es muy cuantiosa, los salones y sillas son suficientes pero en general las sillas se encuentran muy deterioradas. En el caso de las escuelas 9 y 10, de carácter semirural y público, existe un gran problema de deserción escolar por lo que los grupos son reducidos y a veces, a lo largo del ciclo escolar, se reducen más. La escuela 10 no cuenta con paredes interiores, los salones están separados por láminas.

Laboratorios de cómputo e Internet

Cabe resaltar que las escuelas 3, 4, 5, y 6, pese a contar con laboratorio de cómputo, no cuentan con suficientes computadoras para todos los alumnos. Sólo las escuelas 1, 2, 3, 4, 6, 8 y 11 cuentan con un espacio específico de computación, el resto de las escuelas comparten el espacio con el audiovisual y en el caso de las escuelas 9 y 10, con la biblioteca y el laboratorio de ciencias. Las escuelas 6 y 8 cuentan con un aula TELMEX, donde las computadoras son insuficientes y la capacidad del modem de internet es muy limitada en ambos casos.

Todas las escuelas salvo la 7 dicen tener internet. En las escuelas 4, 8 y 10, el servicio es deficiente y en las escuelas 9 y 10 el internet fue contratado y pagado por los mismos profesores.

¹⁴ Ver cuadro 1 en el apartado de Anexos.

Proyector en los salones y sala audiovisual

Sólo las escuelas 1 y 6 cuentan con proyectores empotrados al techo dentro de la mayoría de los salones. Así mismo, todas las escuelas cuentan con aula audiovisual, aunque en el caso de las escuelas 2, 3, 4, 5, 7 y 8, el espacio sólo cuenta con una televisión; sólo en el caso de las escuelas 1, 6 y 11 el aula audiovisual funciona como auditorio y cuenta con proyectores y pantallas. La escuela 10 utiliza como salón audiovisual un espacio fuera de la escuela. En el caso de las escuelas 7 y 9, el audiovisual comparte el espacio con biblioteca y laboratorio de ciencias.

Otros espacios

En el caso de la escuela 2, carece de espacios apropiados para llevar a cabo talleres artísticos, pese a que se ofrecen en la carga académica. Las escuelas 4, 6, 5, 8, 9, 10 y 11 no cuentan con ningún espacio específico para estos talleres, por lo que de haberlos, se realizan en el exterior o dentro del mismo salón de clase.

Todas las escuelas cuentan con laboratorio de ciencias, sólo en el caso de la escuela 7, el laboratorio se encuentra en otra locación fuera de la escuela, por lo que se le visita pocas veces por semestre. Las escuelas 6, 8, 9 y 10 carecen de material para utilizarlo apropiadamente, por lo que se utiliza como auditorio.

Salvo la escuela 7, todas las escuelas cuentan con algún espacio para realizar actividades deportivas; aunque en el caso de la escuela 10, no existen canchas como tales, sino un espacio al aire libre.

Biblioteca¹⁵

La biblioteca de la escuela 7 sufrió un incendio hace varios años y continúa sin restauración, por lo que no sólo se perdió el material bibliográfico, sino también las computadoras con las que contaba el espacio. Las escuelas 3, 4, 6, 8 y 10 tienen biblioteca, aunque el material es precario, el salón pequeño y sin espacios adecuados de búsqueda y estudio; además de carecer, en el caso de las escuelas 4 y 6, de personal con estudios o

¹⁵ Ver anexos para fotografías de las bibliotecas, se incluyen al considerarse estos espacios típicamente como un factor de importancia para la promoción lectora dentro de las escuelas.

conocimientos en bibliotecología o algún tipo de capacitación semejante. En las escuelas 1, 2, 3 y 11 se toman algunas clases dentro de la biblioteca para familiarizar a los alumnos con el espacio y se realiza trabajo constante de capacitación de personal y adquisición de material nuevo.

Las escuelas 8 y 9 no cuentan con biblioteca de ningún tipo, a pesar de que existe el espacio, la biblioteca no funciona pues carece totalmente de material.

Sólo las escuelas 1, 2, 3 y 11 cuentan con personal capacitado en la biblioteca y procuran capacitación y adquisición de material constante. En el caso de las escuelas 1 y 11, la biblioteca cuenta además con computadoras e internet (además de las existentes en el laboratorio de cómputo).

1.3 LOS PROFESORES

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a 18 maestros de secundaria o preparatoria que enseñan clases relacionadas típicamente con la lectura. Las preguntas que se les plantearon tienen como objetivo determinar si el profesor es lector o no, su interés en fomentar la lectura, desde qué perfil o línea teórica organiza su clase, qué tanto la institución se interesa en dicho trabajo o, por el contrario, si el profesor tiene plena autonomía. Por otra parte, también se contrastan sus respuestas con las de sus alumnos: ¿qué tanto su trabajo favorece o podría favorecer el interés por la lectura en sus alumnos?, ¿qué tipo de lecturas elige y qué tanto le funcionan?, ¿a qué problemas se enfrenta, desde su material, el apoyo que le da la escuela, los mismos alumnos ¿considera que leen o todo lo contrario?

De los 18 profesores entrevistados, 7 imparten la materia de Lectura y Redacción, 2 imparten Literatura Universal, 1 Historia y Filosofía, 2 Literatura Mexicana, 1 Creación Literaria y 5 la materia de Español. A continuación se presenta una síntesis mediante gráficas de los resultados obtenidos, así como una interpretación dividida en los principales temas que surgen en las entrevistas:

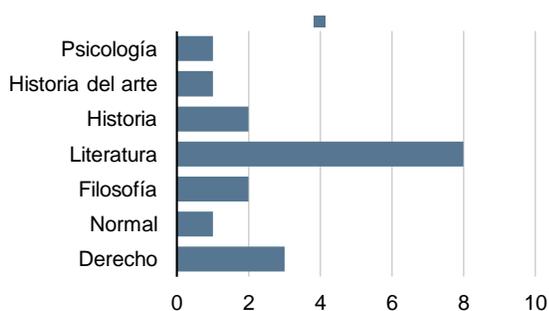
Las entrevistas a los profesores se realizaron bajo el siguiente esquema de cuestionario:

- ¿Qué clase da?
- ¿Cómo trabaja la lectura en su clase?
- ¿La escuela le da un programa específico o usted lo prepara?
- Si cambia algo en el programa o si usted lo prepara, ¿en base a qué lo hace?
- ¿La escuela o el programa le exigen trabajar con un libro específico o usted propone su propia bibliografía?
- Si la escuela le propone un libro, ¿qué opina de él?
- ¿Ha encontrado alguna dificultad para impartir su clase?
- ¿Qué importancia considera que tiene la lectura?

1.3.1 Los distintos perfiles

La siguiente gráfica describe los perfiles académicos de los 18 profesores entrevistados. Se registraron 7 perfiles académicos diferentes a cargo de materias relacionadas con la lectura:

1.5 Perfil Académico de los profesores

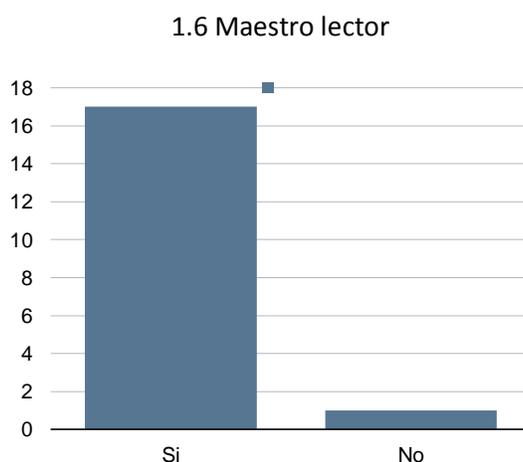


A pesar de haber una mayoría de profesores con perfil literario, se observan también con frecuencia las variables de perfil en historia, filosofía e incluso derecho y psicología. Esto

bien podría reflejar que en algunas escuelas el perfil requerido para la materia es haber cursado una licenciatura de humanidades en general, o bien, que el profesor sea lector.

Si bien la SEP especifica un perfil determinado para sus profesores en general, en la práctica muchas escuelas, sobre todo las escuelas privadas llenan su planta docente con perfiles tan cercanos como posible al ideal (lo cual implica tener algún tipo de especialidad en la materia a impartir), pero a veces por practicidad económica o temporal se cumple con un perfil con alguna mínima afinidad a la materia a impartir (como en el caso de maestros de literatura con especialidad en historia, derecho o psicología, por poner un ejemplo).

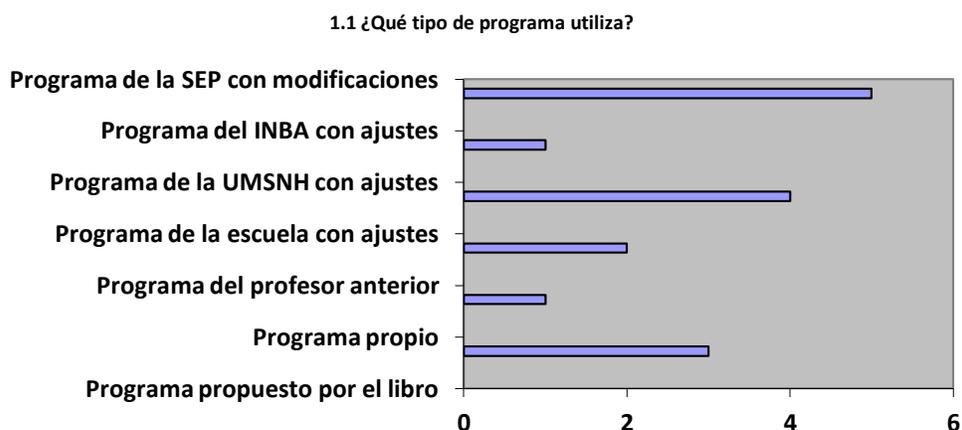
A continuación una gráfica que muestra la frecuencia de profesores lectores entre los entrevistados:



El hecho de que 17 de 18 profesores tengan el hábito de leer en mayor o menor medida, sugiere que, en efecto, el hecho de ser lector es importante para dar o para elegir este tipo de materias. Son los maestros lectores quienes buscan llevar a cabo más estrategias de animación a la lectura y de mejorar las habilidades de lecto-comprensión de sus alumnos. En efecto, en la mayoría de los profesores resulta un factor positivo frente a sus alumnos mostrar pasión frente a los libros, como se verá al analizar las respuestas de los estudiantes.

1.3.2 Los programas

La siguiente gráfica sintetiza los resultados obtenidos con relación al programa que cada profesor suele utilizar para su clase. La gráfica muestra del lado izquierdo las respuestas y las barras indican el número de frecuencia con que se repitió dicho valor.



Se observa que de 18 profesores sólo dos siguen al pie de la letra un programa específico (y en ambos casos se muestran inconformes¹⁶), el resto de los profesores, en mayor o menor medida, optan por seguir una ruta académica propia. Si bien 12 se basan en un programa específico, como el propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) o el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), los profesores lo consideran una pauta y toman sus propias decisiones a partir de sus criterios, su experiencia, sus intereses; pero sobre todo a partir del perfil de su grupo, de su contexto, sus carencias o intereses específicos.

Ninguno especificó si la línea metodológica elegida fue discutida o propuesta entre varios profesores o incluso con los coordinadores o directores de su institución; por el contrario se denota una libertad casi total de cátedra, metodología y bibliografía que refleja cierto aislamiento en su trabajo en general. Sólo en la escuela 2 existe una propuesta consensada entre dos o más profesores y sus directivos, a manera de un plan de acción frente a la lectura. A pesar de ello, entre estos mismos profesores existen diferencias muy tangibles entre sus metodologías (lectura de literatura latinoamericana con enfoque

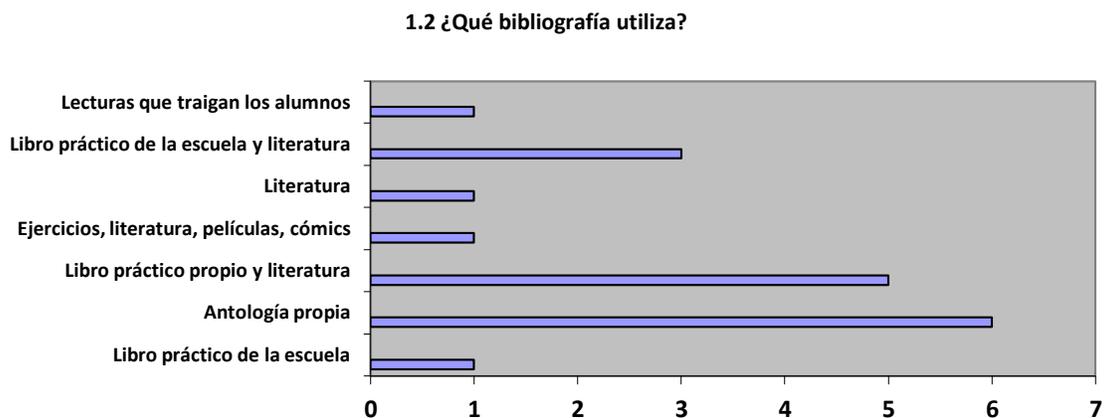
¹⁶ Al respecto se profundizará en el apartado 1.3.4.

histórico, frente a lectura de literatura en general con enfoque de teoría y crítica literaria, por ejemplo).

Del total de maestros entrevistados, 16 consideran su programa como una guía insuficiente u obsoleta para trabajar satisfactoriamente en su clase, sea con objetivos de progreso en sus alumnos en materia de redacción y comprensión de lectura, o bien para simplemente cumplir con todos los temas incluidos en el programa. Así, los maestros ajustan el programa a sus grupos, a sus metas particulares o incluso optan por basar su clase en un libro que ellos mismos se encargan de buscar y de distribuir entre los alumnos parcialmente o en forma de copias.

1.3.3 La bibliografía

La siguiente gráfica sintetiza los distintos tipos de bibliografía empleados por los maestros. Entre las respuestas obtenidas, mostradas a la izquierda, se toman en cuenta las distintas combinaciones de materiales que declararon los profesores utilizar en su clase y las coincidencias entre todos ellos.



De las 18 respuestas, se aprecia que al menos 14 utilizan su propia bibliografía de lectura y práctica. Incluso se denota un grupo de 6 maestros que trabajan con cuadernillos propios, antologías que responden a una selección previa de lecturas y ejercicios que presuntamente ya han utilizado con más de un grupo o generación y que además sirve para

que todos los alumnos tengan las lecturas sin necesidad de gastar en libros. Las antologías son por lo general lecturas, pero también algunas incluyen ejercicios prácticos.

La mayoría de los maestros de Literatura o Lectura y Redacción no utilizan un libro práctico determinado, los que utilizan el libro específico de la institución se muestran inconformes con él por encontrarlo complicado u obsoleto y lo complementan con su propia bibliografía (elegida en base a sus gustos, experiencia o el perfil del grupo). Esto es particularmente notorio con los maestros con un perfil académico literario, los cuales, además, tienden a elegir trabajar con textos netamente literarios.

La mayoría de los maestros deben adquirir sus propios libros, lo cual explica que su clase, más allá del programa, esté totalmente personalizada en el aspecto de las lecturas. La mayoría optan por lecturas literarias, en español y sobre todo trabajan con cuentos o con novelas que se leen y discuten a lo largo del semestre. Dichos libros, en su gran mayoría, son adquiridos del bolsillo del propio maestro o de su acervo personal, y en ningún caso a través de la institución o la biblioteca escolar.

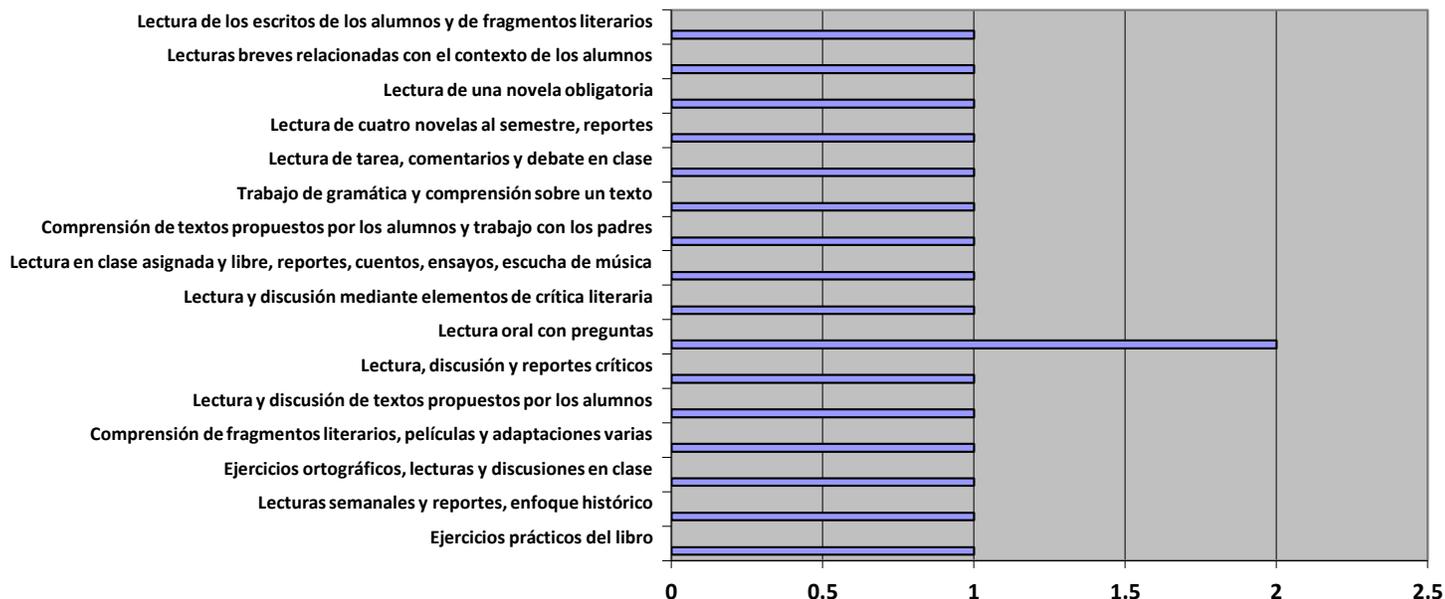
Hay que recalcar que al menos cinco profesores declaran trabajar con copias por la incapacidad económica o la indisposición de los alumnos y sus padres de adquirir sus propios libros. Esto es notorio a nivel rural pero también está presente en las respuestas de 3 maestros de ámbito urbano, de escuelas tanto privadas como públicas.

También existen tres casos de profesores que optaron por no proponer bibliografía de lectura, sino permitir que los alumnos trajeran una bibliografía propia, incluso de índole no literaria, para trabajar específicamente la comprensión y análisis de todo tipo de textos cercanos a los alumnos, incluyendo revistas, periódicos e incluso folletos.

1.3.4 La metodología

A continuación una gráfica que resume las distintas metodologías que los maestros emprenden para trabajar la lectura en sus clases.

1.3 ¿Cómo trabaja la lectura?



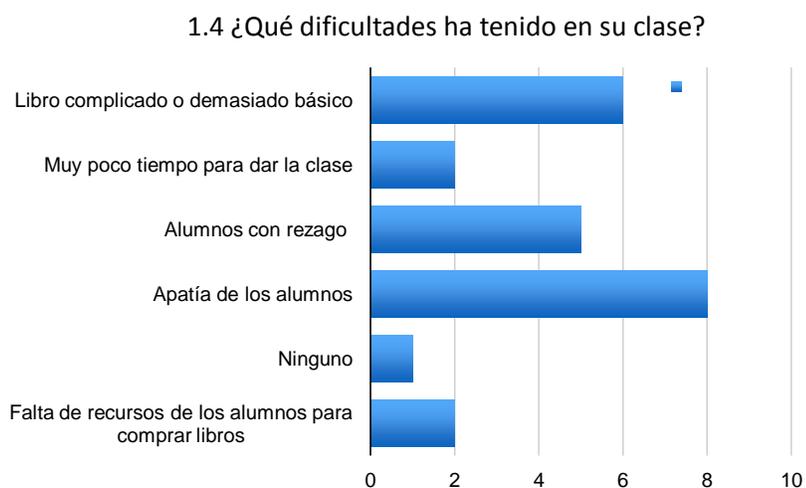
Es de notar que ante todo prevalece la heterogeneidad en las metodologías propuestas por los profesores. Si bien hubo coincidencia de dos profesores que utilizan la herramienta de la lectura oral, sus dinámicas son diferentes en la práctica (al punto de que en un caso el profesor es un factor positivo según opiniones de los alumnos y el otro no). Me parece importante recalcar que la mayoría de los profesores optan por seguir una línea de trabajo de acuerdo al contexto o perfil de sus alumnos. Muchos incluso realizan al inicio un examen de diagnóstico y la clase parte desde los alumnos y no desde los programas o el libro. Esto de alguna manera se confirma al revisar que muchos profesores señalan como una dificultad el rezago de sus alumnos en materia de redacción, comprensión lectora e incluso en términos de entusiasmo por la clase o por la lectura, puesto que, al parecer, la línea de trabajo elegida se enfoca principalmente en *resolver* estos problemas. Podríamos decir, en base a la idea anterior, que al menos 15 de los maestros entrevistados aplican una atención personalizada en sus alumnos para lograr de estos el mejor resultado posible en cuanto a lectura, análisis y redacción.

La gran mayoría de las metodologías surgen de la creatividad de los maestros y de un deseo sincero por la mejora de sus alumnos en materia de redacción, comprensión lectora, hábitos de lectura e incluso habilidades de pensamiento crítico. Las metodologías

declaradas incluyen desde ejercicios ortográficos, hasta crítica de lecturas en clase e incluso crítica de los mismos escritos de los alumnos. Son muy pocos los profesores que declaran utilizar la bibliografía propuesta por la escuela como parte básica (o en lo absoluto) de su trabajo y metodología en la clase, incluso muchas veces, los ejercicios ortográficos son tomados de libros del acervo de los profesores o creados por ellos mismos. De hecho, es una constante que los maestros están inconformes con la bibliografía oficial, sea esta de la institución particular o bien del sistema educativo. Las razones varían entre encontrar el libro complicado, difícil de seguir, demasiado básico e incluso "obsoleto".

1.3.5 Las dificultades

A continuación se presenta la gráfica que resume el total de todas las dificultades declaradas por los profesores. Se registró un total de 24 respuestas dentro de las cuales aparecieron en mayor o menor recurrencia 6 dificultades expuestas del lado izquierdo de la gráfica y al derecho, en las barras, el número de veces que dicho valor se repitió.



Entre las dificultades más recurrentes que mencionaron los maestros se observa en primer lugar la apatía de los alumnos: 8 maestros coinciden en que éstos no quieren leer, ni escribir, no le ven caso, al menos desde la opinión de los profesores.

El segundo problema más mencionado fue precisamente la dificultad del libro, o por el contrario su carácter demasiado básico. De 18 profesores, 6 consideran su libro como una dificultad para dar su clase por confuso, ambiguo o difícil de utilizar en clase y sólo dos lo utilizan sin añadir más bibliografía. Hay que aclarar que esta cuestión se refiere a la bibliografía oficial, el libro propuesto por el programa o el elegido por la institución, que es un libro por lo general de corte práctico, tanto en el caso de las materias de Español, como en Lectura y Redacción e incluso Literatura. El hecho de que 16 maestros de 18 entrevistados opten por complementar el libro con más ejercicios o lecturas, o incluso prescindir completamente de él e introducir bibliografía propia, refleja que el uso de la bibliografía oficial no es un requisito básico en ninguna escuela o bien, que existe poco interés a nivel institucional de dar seguimiento al trabajo de los profesores o del éxito o fracaso del libro como método.

Otro problema recurrente es el rezago de los alumnos. Estudiantes que llegan a nivel secundaria o preparatoria sin los conocimientos básicos de gramática, redacción o incluso comprensión de lectura. Varios maestros argumentan que les es difícil dar su clase pues, sea por apatía o por verdadero rezago, algunos alumnos requieren o incluso piden un retroceso del curso a temas muy básicos que deberían ya tener suficientemente aprehendidos desde la primaria o secundaria. Otro estudio más cuantioso de profesores revelaría qué tan generalizada es esta dificultad, lo cual invitaría al cuestionamiento del sistema escolar en México: ¿qué tanto apunta a la aprehensión de ciertas herramientas básicas de análisis y de expresión escrita? ¿qué tanto seguimiento se da al éxito o fracaso de las estrategias de aprendizaje propuestas en los programas oficiales?

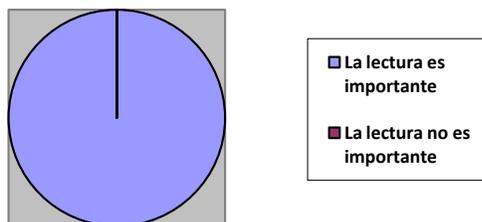
Otros problemas mencionados, como son la falta de tiempo para impartir la clase (escuelas que sólo le dejan una o dos horas a la semana a las clases que trabajan la lectura) y la falta de recursos de los alumnos o los padres, aunados con los problemas analizados anteriormente, podrían demostrar, si el estudio se llevara a cabo en mayor escala, que el éxito o fracaso de los alcances académicos del país en materia de competencias lectoras dependen no sólo de profesores, sino también de una serie de factores igual o más relevantes como el diseño del programa, el enfoque pedagógico que se sigue, la bibliografía de la clase, el contexto de los alumnos, el seguimiento institucional de las clases, el

planteamiento y replanteamiento de metodologías de enseñanza, la capacitación, la infraestructura de la escuela, además del continuo consenso entre profesores, directores y autoridades educativas sobre lo que está ocurriendo en las aulas, los objetivos por alcanzar y sus respectivas estrategias.

1.3.6 La lectura para los profesores

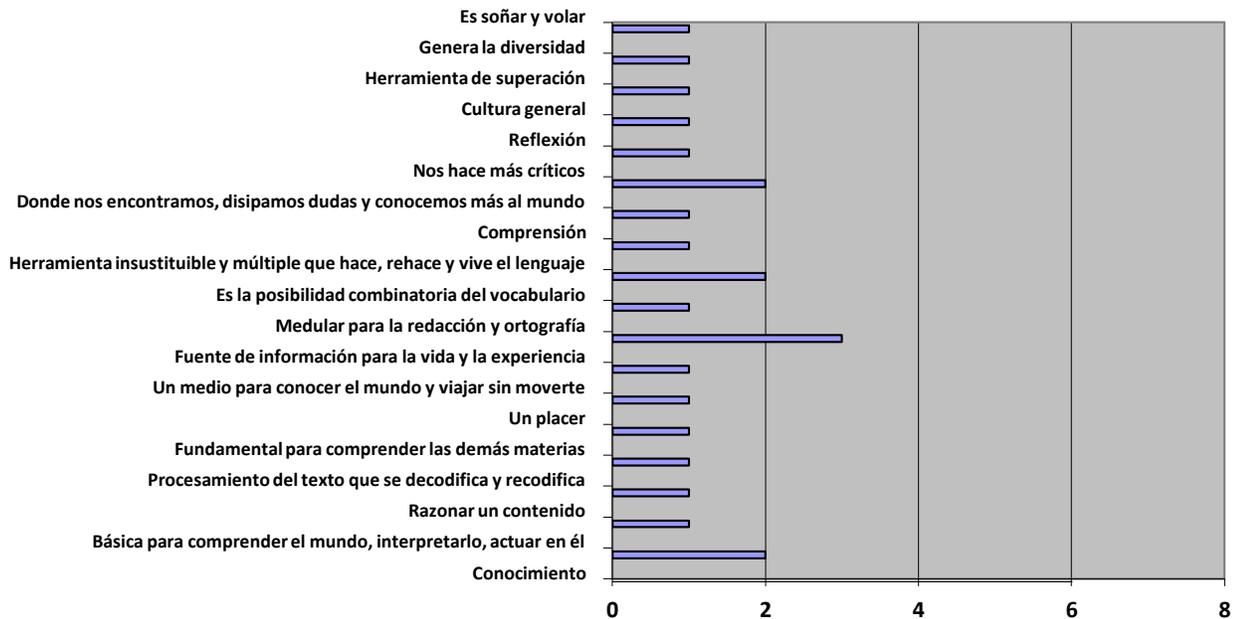
La siguiente gráfica refleja la percepción de los maestros en cuanto a si la lectura es importante o no.

1.7 ¿Es importante leer?



Se evidencia aquí un topoi de nuestra sociedad hacia la lectura: el 100% de los profesores consideran que la lectura es importante, fundamental, básica; sin embargo, no parece haber un acuerdo preciso de por qué es importante ni qué es exactamente la lectura, como lo demuestra la siguiente gráfica:

1.8 ¿Qué es leer?



La heterogeneidad en las concepciones de los maestros es muy evidente. En las respuestas salen a relucir palabras como conocimiento, comprensión del mundo, herramienta de análisis, interpretación, construcción, reflexión, crítica, etc. Parece que existe una idea arraigada en los profesores de que efectivamente la lectura es importante, pero también la vacilación en sus respuestas y a veces su vaguedad, delata que quizá nunca se han visto en la necesidad de ponerlo en palabras o incluso de preguntárselo realmente. Pese a todo, su argumentación al respecto denota no sólo su experiencia como profesores, sino también su experiencia como lectores.

Los maestros tienen pistas importantes a tomar en cuenta: pese a cualquier vaguedad muchos maestros procuran construir con la mayor precisión posible una definición de lectura que abarque todas sus facetas, además de que evidencia los mismos hábitos lectores con que cuenta el profesor. Me atrevo a inferir que entre mayor es su experiencia como lectores, más específica, menos vaga y más compleja es su definición de lectura y la convicción en su importancia, no sólo para el ámbito educativo sino para la experiencia e interpretación del mundo.¹⁷

¹⁷ Ver cuadro 2 en la sección de Anexos donde se transcriben literalmente las respuestas de los profesores al respecto de qué entienden ellos por lectura.

Sin embargo, el problema de esta heterogeneidad es que efectivamente no existe un acuerdo claro sobre la lectura y por lo tanto sobre el concepto básico en torno al cual gira el trabajo en la clase. Los profesores y las encuestas están conscientes de que leer es importante y de que hay que lograr que los jóvenes lean. Pero ¿qué es leer? ¿qué es un lector? Si no se tiene esta mínima base conceptual ¿cómo se puede construir un verdadero trabajo de fomento a nivel nacional? ¿será esta la causa principal de los números negativos en las estadísticas?

1.4 LOS ALUMNOS

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los alumnos. Se entrevistó a un total de 88 alumnos, entre 5 y 14 por escuela, según su disposición de ser entrevistados y del tiempo con el que se contaba para realizar el estudio.¹⁸ Estas entrevistas se realizaron bajo el siguiente esquema de cuestionario:

- *¿Te gustan tus clases que tienen que ver con lectura?*
- *¿Qué te gusta o que no te gusta de estas clases?*
- *¿Te agrada el trabajo de tus maestros?*
- *¿Te gusta tu libro (o en su caso la bibliografía propuesta por tu profesor)?*
- *¿Normalmente lees?*
- *(Sí) ¿Qué tipo de cosas te gusta leer?*
- *(No) ¿Lees el periódico, revistas, artículos, en internet?*
- *¿Cómo fue que llegaste a esas lecturas? (o ¿por qué empezaste a leer?)*
- *¿Crees que sea importante leer?*

¹⁸ En la sección de Anexos se añade un cuadro donde se sintetizan las respuestas de cada alumno por escuela. La entrevista fue voluntaria y anónima por lo que las únicas especificidades de los alumnos son las del tipo de escuela a la que asiste.

- *¿Qué es leer?*

El cuestionario se divide en tres partes de acuerdo con la información específica que se desea conseguir. La primera parte del cuestionario está enfocada en averiguar qué tanta influencia tiene el profesor actual en la formación lectora del alumno, reflejado en su opinión sobre las clases, sus maestros (positiva o negativa), particularmente sobre su libro o la bibliografía en general que se utilice en clase. Se menciona la materia específica del maestro que, en su caso, está resultando como una influencia positiva. También en el caso del libro es importante remarcar si es la lectura propuesta por el profesor o el libro práctico que maneja la escuela o el programa.

La segunda parte tiene dos objetivos paralelos: por una parte registrar si el mismo alumno se considera o no lector y qué es lo que lee. En este segmento se comprobarán ciertas preconcepciones sociales respecto a lo que es leer: ¿cómo es una lectura válida para los estudiantes?, ¿en qué formato debe estar presentada? Por otro lado, esta parte busca enfocarse de lleno a qué motivó al alumno a leer, es decir, a la indagación directa por las influencias que favorecen o favorecieron la formación lectora en cada caso particular, además del maestro, la escuela o el libro. Se incluye la familia, biblioteca y otros para registrar posibles variantes no tomadas en cuenta en la hipótesis.

La tercera parte corresponde a la ubicación de topoi respecto a la lectura. ¿Qué concepción tienen los alumnos de ella? ¿Qué tanta claridad tienen al respecto?

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas sintetizados en gráficas y su consecuente interpretación.

1.4.1 Lectores

La siguiente gráfica sintetiza la segunda parte del cuestionario, que refiere lo que podríamos llamar las prácticas lectoras que los alumnos consideran que tienen. A la izquierda aparecen todas las respuestas obtenidas y las barras indican su frecuencia en números.

1.9 | Normalmente lees

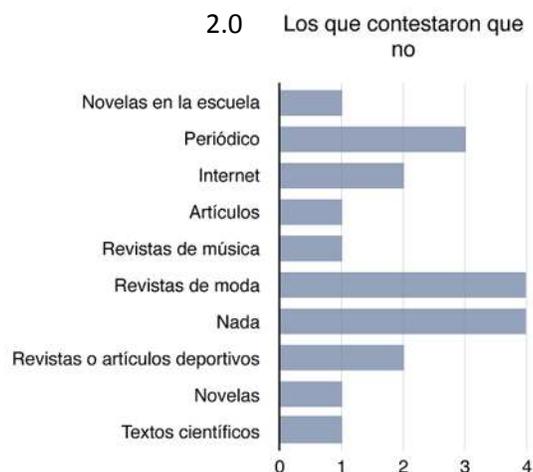


Lo primero que resalta en las gráficas es que de 88 alumnos, 49 declaran sin mayor titubeo que normalmente sí leen. Sin tomar en cuenta el contexto de cada alumno, ni la calidad o frecuencia con la que lee, el hecho de que el mismo estudiante se considere lector se contrapone a las opiniones de muchos de los maestros entrevistados. De primera instancia, también se contrapone a los resultados de las encuestas de lectura que indican bajísimos niveles de lectura, en términos de horas de lectura al día o cantidad de libros leídos al mes. Aunque el presente estudio no sea a gran escala, la evidencia de una mayoría tan absoluta me parece ya un indicador de que las perspectivas a nivel país podría ser muy diferentes si el estudio se perfilara más cualitativo y abierto y no sólo estadístico.

La cuestión que cabe entonces es ¿qué leen? El problema es que muchos estudiantes se muestran renuentes a leer lo que les proponen sus maestros, al menos en apariencia. La mayoría opina que sí lee, dentro de las lecturas que declaran puede inferirse qué es lo que ellos entienden por leer.

De los 13 jóvenes que contestaron que no, se les preguntó inmediatamente si no leían periódico, artículos de revistas, internet, textos científicos, etc. La mayoría entonces rectificó su respuesta por un sí, salvo en cuatro casos que reiteraron que no leían absolutamente nada. En dos casos al preguntar a los alumnos si leer el periódico no era leer

contestaron negativamente. La siguiente gráfica muestra las lecturas de los alumnos que contestaron en primera instancia que no leían:



Entre las lecturas finalmente declaradas por aquellos que contestaron al principio que no leían resaltan las revistas de moda, los artículos deportivos y el internet. Prácticamente todos los alumnos, lean o no, consideran que leer implica libros físicos y la mayoría relaciona la lectura con obras literarias. De nuevo se torna interesante y medular preguntarnos a qué le llamamos leer, qué lecturas son obsoletas, cuáles son las que sirven y bajo qué criterios. Un lector ávido de recetas de cocina, del periódico o de crónicas deportivas, ¿no es realmente un lector?

De los 88 entrevistados, hubo tres casos que declararon no leer nada y sólo leer artículos y revistas de deportes ocasionalmente, de hecho fueron los que tuvieron que hacer un esfuerzo más evidente por recordar si leían algo en lo absoluto. ¿Qué tanto se deslinda el deporte o la afición deportiva de la cultura escrita? Es evidente que dentro del que no se considera lector por no leer libros (a pesar de leer con frecuencia el periódico o revistas), aquel que sólo se interesa por la temática deportiva se considera todavía menos lector. Al menos dentro de las entrevistas realizadas se puede sacar esta conclusión. Al respecto hay que tomar en cuenta (aunque no fue mencionado explícitamente en ninguna entrevista) que el factor deporte o moda podría convertirse en un factor negativo si se concibe al deporte como totalmente desligado del acto de la lectura en parámetros de perfiles o prejuicios sociales (el nerd vs el popular, por ejemplo).

Algo también curioso: quienes prefieren leer revistas culturales declararon leer normalmente, mientras que las revistas de moda o incluso de música (en un caso) no se consideraron como lecturas válidas. Parece que también la temática se toma en cuenta como un factor decisivo para afirmar si un determinado texto puede o no ser una lectura.

1.4.2 Las lecturas preferidas

La gráfica que presento a continuación muestra las lecturas que los alumnos declararon al preguntarles qué les gustaba leer. De los 88 estudiantes se registraron 121 lecturas en las cuales hubo coincidencia en 23:



Se aprecia ante todo la heterogeneidad de las lecturas mencionadas por los alumnos como sus favoritas. El ámbito literario, sobre todo las novelas parece llevarse una mayoría de preferencias. Entre novelas a secas, novelas de aventuras, romance, de suspenso, terror o policíacas y particularmente de fantasía o ciencia ficción, se llevan más de la mitad de las

respuestas de los entrevistados. Todo lo cual refutaría inmediatamente que ante la "apatía" a los alumnos sólo hay que presentarles lecturas cortas.

Ciertamente, llama la atención que la lectura más frecuente sean las novelas de "ciencia ficción" o "fantasía". No en todos los casos, pero al menos en la mitad estos géneros se referían específicamente a best sellers de los últimos años que han salido o se han renovado casi paralelamente a una película (ejemplos: *Sherlock Holmes*, *Juegos del Hambre*, *Crepúsculo*, *Harry Potter*, *El Señor de los Anillos*...). De modo que, aunque no se considera como un factor directo en todos los casos, pareciera que las películas – taquilleras- basadas en un libro son por sí mismas una variante que motiva a la gente a acercarse a los libros. Incluso hubo un caso en el que refirió directamente a los "libros de películas" como sus preferidos.

Otra constante son las revistas (de moda, cultura, música o ciencia), los textos científicos de diversa índole (en formato libro, revista o incluso internet) y el periódico. Las tres lecturas fueron declaradas tanto por los alumnos que sí consideran que leen como por aquellos que no. Lo cual sugiere que este tipo de textos generan cierta vacilación en general para catalogarlos como lecturas válidas o no, sea por el formato en que se presentan (no libro), o bien por los temas que tratan. Si esto es cierto, se confirmaría una vez más que la lectura válida para muchos debe presentarse en formato libro y tratar temas tradicionalmente "literarios".

Sin embargo, los libros de historia, de sociología, filosofía o leyendas, fueron declarados sin titubeos como lecturas válidas. Queda claro que el concepto tanto de literatura, como el de "lectura válida" requieren de mayor discusión y consenso desde los propios maestros e incluso padres, que son quienes tienden a perpetuar la censura de ciertos textos y la exaltación a la lectura "correcta", que por lo general -y esto se demuestra con muchas de las lecturas con las que los maestros trabajan en sus clases- se trata de textos literarios o académicos, pero relacionados con las ciencias humanas y nunca, o casi nunca, con las ciencias exactas.

Cabe resaltar que las leyendas aparecieron con recurrencia en escuelas de ámbito público, particularmente en la escuela 5 (secundaria, urbana, pública); así mismo, aparecen

en las escuelas 8, 9 y 10, donde prácticamente no aparecen las novelas de ciencia ficción o fantasía entre los favoritos. El origen de estas lecturas es algo ambiguo, puesto que el profesor dice trabajar con otro tipo de textos literarios quizá más canónicos, de hecho ningún profesor declaró trabajar específicamente con leyendas. Al menos 3 alumnos obtuvieron estos libros de la familia, otros de los amigos y otros no especificaron.

En estas escuelas se denota mucha menos influencia de las películas y aparecen variantes particulares como un familiar lejano, amigos, lecturas de la primaria sin un programa específico de fomento. También aparece la dificultad de lectura por la imposibilidad de comprar los libros o sacar copias. Quizá un factor importante para la escuela 5 es que suelen ingresar chicos de familias de medianos o bajos recursos, quienes habitan en los suburbios de la ciudad o fuera de ella, lo cual por sí mismo representa una dificultad para adquirir libros. Sin embargo, en varios apartados de las entrevistas se hace mención de la lectura oral, incluso uno de los entrevistados mencionó haber adquirido el gusto por las leyendas por las historias que le contaban sus abuelos, aunque ninguno de éstos lee. Un alumno definió la lectura como “estar hablando viendo letras”, lo que se explica al darse cuenta que con al menos uno de sus profesores trabajan constantemente la lectura en voz alta, sea por falta de libros, sea para mejorar el control grupal o por practicidad, los alumnos entrevistados que declararon esta actividad¹⁹ en su clase coincidieron en que disfrutaban de esta actividad y que no les gusta que la maestra no los tome en cuenta para leer en voz alta en la clase.

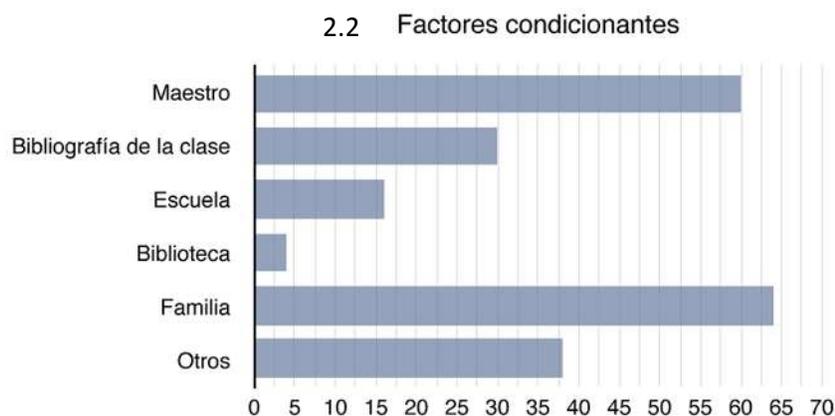
Esto refleja, por una parte, que el contexto en el que se desenvuelven los alumnos influye directamente en sus intereses lectores, parece que en general buscan lecturas que signifiquen algo para su actualidad (notorio, por ejemplo, en el contraste entre los alumnos que asisten regularmente al cine y los que no). Por otro lado, el caso de las leyendas es interesante porque se relaciona con historias que los jóvenes han escuchado y que en la escuela reencuentran en un libro. Se rescata entonces el papel de la oralidad como un factor que motiva a la gente a leer: el hecho de *contar* cuentos o historias, de *escucharlos*, en determinado momento podría ser igual de válido que *leerlos*. Esto es relevante, por ejemplo, al considerar niños de menos de 4 años como lectores ávidos, no porque sean

¹⁹ Ver cuadro de respuestas de alumnos en la sección de Anexos.

letrados, sino porque les gusta escuchar cuentos y, si además tienen acceso visual al libro, logran leer paralelamente las imágenes, en el sentido de que pueden interpretarlas. Este tipo de lectura se analizará más a fondo en el capítulo 2.

1.4.3 Factores condicionantes que motivaron la lectura

La siguiente gráfica conjuga la primera parte del cuestionario con la pregunta específica de qué o quién motivó a leer a estos estudiantes. Los factores que de algún modo condicionaron a los 88 jóvenes se resumen en 6, los cuales serán explicados y detallados a continuación:



Esta gráfica demuestra que los dos factores más recurrentes son el maestro y la familia. Pese a la apatía que muchos profesores declaran en sus alumnos, la mayoría de los muchachos afirman apreciar el trabajo de sus maestros y las lecturas que éste o ésta propone, particularmente si se trata de un profesor apasionado de la lectura, con ciertos conocimientos literarios. Por lo general los alumnos que trabajaron con un libro práctico en la clase, coinciden con el profesor en la dificultad que representa, pero aprecian las antologías y los libros de lectura, en la mayoría de los casos.

El maestro se consideró un factor si la opinión del alumno era especialmente entusiasta. Así mismo con la bibliografía de sus clases, sobre todo si el alumno recordaba el

nombre de una o varias de las obras leídas, si mencionaba que le eran particularmente interesantes o, por supuesto, si al inquirir por las causas que lo motivaron a leer, mencionaba específicamente al maestro o algún libro o lectura propuesta por éste último. Por ejemplo, se percibe que de la escuela 4 y 7 la mitad de los entrevistados han comenzado a leer recientemente, incluso sus lecturas favoritas se resumen a aquellas propuestas por los maestros, declaran entusiasmo por la lectura y por descubrir más cosas. Esto quiere decir que aunque varios alumnos no se declaren netamente lectores, en sus respuestas se adivina que existe en ellos un interés creciente por la lectura gracias a sus maestros. De modo que el profesor actúa como un factor condicionante en todas las etapas escolares del individuo sea para reforzar sus hábitos lectores o incluso para iniciarlos.

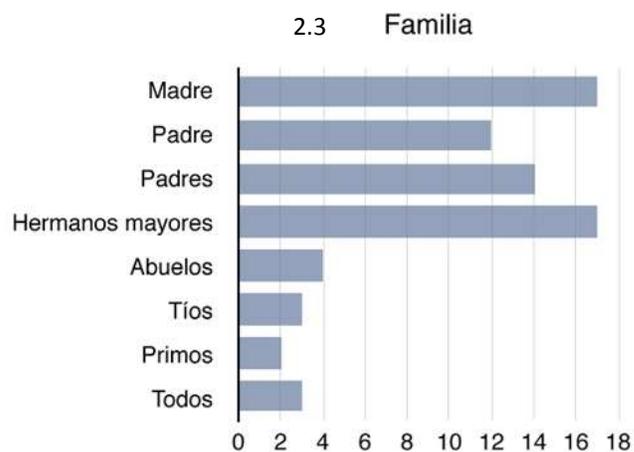
Hay que aclarar que en la mayoría de los casos, el profesor entrevistado era quien estaba influyendo positivamente, fuera por su actitud en la clase o por sus estrategias de trabajo. Sin embargo, en 9 de 11 escuelas los alumnos mencionaron a algún profesor que resultaba un factor negativo, particularmente por su manera de trabajar. Entre las causas mencionadas resaltan dos: el que pide a ciertos alumnos leer en voz alta en la clase pero excluye a los que a su parecer "leen mal", y el que deja una lectura en clase y se va o no dice nada más. Por lo que el papel de la bibliografía es un factor importante, pero directamente proporcional al interés y creatividad que ponga el profesor para trabajarla.

La escuela se consideró un factor si el alumno mencionaba una cantidad de trabajo intensa en cuanto a lecturas, puesto que esto refleja que la lectura se trabaja en varias materias y no sólo en Literatura o Lectura y Redacción. Esto sería un indicador de que existe un cierto acuerdo o interés por parte de la escuela o el programa de fomentar un hábito de lectura en sus alumnos.

1.4.4 El factor "familia"

La familia es definitivamente el factor más fuerte, de los 209 factores mencionados por los 88 alumnos y representados en la gráfica anterior (2.2), la familia aparece en 64 casos. Ésta se toma en cuenta como una influencia si hay algún miembro de la familia que sea lector. En la mayoría de los casos dicho pariente se mencionó como un factor directo, pero

también se consideraron algunos pocos casos donde se menciona la familia como un factor negativo por sentir una presión por leer. La presencia de libros en casa es parte del factor familiar que en mayor o menor medida influye en la formación de un lector. La gráfica que presento a continuación desglosa el factor familia en el miembro específico que está resultando ser una influencia positiva para motivar al estudiante a leer.

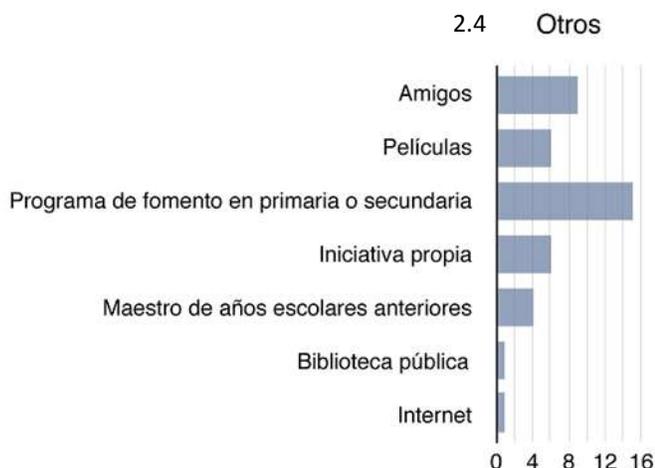


Se percibe que en muchos casos no son los padres, sino sólo la madre o sólo el padre quienes se mencionan como una influencia positiva. La madre –sola- aparece en una mayoría de casos junto con los hermanos. En los 17 casos en que aparecen los hermanos como una influencia positiva, en todos se referían al hermano mayor. Esto es una constante de interés, puesto que si se mencionaba a los hermanos menores eran ellos, los propios alumnos entrevistados los que estaban resultando ser una influencia como hermanos mayores.

Hay una constante de modelos a seguir en el factor familiar, a veces los padres ejercen algún tipo de presión o motivación para que sus hijos lean, pero en la mayoría de los casos resalta el factor del *ejemplo*: el padre, la madre, el abuelo, el hermano o hermana, el primo o la tía que leen “todo el tiempo”, que leen “demasiado”, incluso que tienen una biblioteca en casa por la naturaleza de su trabajo (padres médicos, filósofos, historiadores, etc.) o por la misma afición a la lectura. En ese sentido, el hermano o la hermana mayor aparecen como un modelo a seguir de relevancia especial para los alumnos, a veces incluso más que los propios padres.

1.4.5 Otros factores de interés

Además de los factores propuestos por esta tesis, aparecieron en 42 casos 7 factores que no habían sido tomados en cuenta y que fueron mencionados por los alumnos como una motivación directa para leer. Estos factores y su recurrencia se sintetizan en la siguiente gráfica:



El más recurrente (presente en 15 casos) es el haber participado en algún programa de fomento en la primaria y en un caso, en el kínder. Le siguen los amigos, las películas, la iniciativa propia, los maestros de años anteriores, en un caso aparece la biblioteca pública y en otro el internet.

Actualmente en México existen tres tipos de trabajo de fomento a la lectura que se llevan a cabo en preescolares, primarias y hasta la secundaria en algunos casos. Estos programas son llevados a cabo primero como iniciativa gubernamental dentro del Programa Nacional de Lectura, cuya última emisión salió en el año 2013 e incluye impulso de bibliotecas de aula y escolar, capacitación de profesores, cuadernillos de estrategias didácticas con actividades de fomento a la lectura y escritura creativa, lectura y escritura en familia, actividades como lectura en voz alta, lectura de diez libros en casa, círculo de lectores, entre otras. Este programa se perfila específicamente para escuelas primarias, no

especifica si públicas o privadas pero sí escuelas incorporadas a la SEP²⁰. Los resultados de emisiones pasadas son ambiguos, pero se menciona que los alcances se miden a través de seguimientos del proyecto de biblioteca. Es relevante que en las entrevistas la biblioteca escolar no aparece más que una o dos veces y la biblioteca pública aparece una sola vez, sin embargo el programa mencionado por los alumnos implicó necesariamente la participación de las bibliotecas de sus primarias puesto que mencionan la libre elección de libros dentro de la escuela.

Por su parte, CONACULTA emprende algunos programas de apoyo al fomento a la lectura a través del programa “Salas de Lectura”, del Premio al Fomento a la Lectura: México Lee y de actividades específicas de apoyo y fomento en bibliotecas públicas (sobre todo en la Biblioteca Vasconcelos). En cuanto a fomento en escuelas, el programa más fuerte es el de “Salas de Lectura”, el cual promueve la capacitación de personas civiles, profesores, escuelas, bibliotecarios, asociaciones civiles, etcétera, para ser mediadores de la lectura, además de donarles libros y otros materiales. Es un programa más de apoyo que de acción, pero la capacitación que aporta va enfocada específicamente al trabajo en la lectura con personas de distintas edades y con un enfoque receptivo y analítico; además, ha impulsado la creación de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas que también cuentan con capacitación constante. Los alcances de este programa aún son inciertos puesto que no está disponible un registro claro de las escuelas que cuentan con una sala de lectura o de los profesores o bibliotecarios que han pedido el apoyo. El Premio al Fomento a la Lectura: México Lee, está precisamente dirigido a estos mediadores y a profesores y otras personas de la comunidad educativa que fomenten la lectura a cualquier nivel, pero sobre todo en educación básica, es decir, preescolar, primaria y secundaria.

El tercer nivel de programas de fomento es el privado. Algunas editoriales como Alfaguara de Santillana, llevan a cabo proyectos como el “Programa de Mejora de la Comprensión Lectora” y “Lectores en Red” que implican a alumnos a partir de los 6 años y a profesores en general. Aunque las emisiones “2012 Año de la Lectura: Para leer y escribir

²⁰ En la página electrónica del programa tampoco se menciona en cuántas escuelas se está aplicando el programa, dónde, o si es a todas las escuelas incorporadas a la SEP del país. Dado que este factor no aparece en todas las entrevistas, es probable que el programa no se aplique en todas las escuelas o que no siempre logre sus objetivos.

mejor” (Programa de Lectura Alfaguara Infantil) incluye sólo al nivel primaria y secundaria. En los cuadernillos de ambas emisiones se especifican líneas de acción, objetivos, lecturas recomendadas para cada edad y estrategias docentes.

Si bien ninguno de los tres niveles incluye un registro de sus impactos concretos en la sociedad, un estudio como el presente les permitiría analizar (no necesariamente cuantificar) hasta qué punto la influencia de sus propuestas en las escuelas está resultando un factor positivo para crear lectores.

Por otra parte, el factor de los amigos también fue una respuesta recurrente (9 casos). Este factor, junto con la familia, también se puede considerar dentro del ámbito de los modelos, en este caso particular no puede decirse que los amigos que influyen o animan a otros a leer se relacionen con un medio o ámbito social específico, pues esta variante aparece al menos una vez en todas las escuelas visitadas.

Las películas, como ya se mencionó con anterioridad, aparecen como una fuerte motivación para leer novelas de adaptaciones llevadas al cine. Este es un factor que choca con muchos de los preceptos académicos que suelen tenerse respecto al cine y la literatura, por lo general se asume que los jóvenes prefieren ir al cine que leer y que si ven la película nunca leerán los libros. Las entrevistas demuestran en dos momentos diferentes (en lecturas favoritas y al declarar factores condicionantes) que el cine es más propenso a estimular su curiosidad por leer una obra determinada. Pareciera que sin haber un acuerdo concreto, los muchachos reconocen que el libro aporta más cosas que el cine. Así tras haber disfrutado de una película determinada, muchos buscan ampliar la experiencia con un libro o por el contrario adelantarse a la saga comprando el libro antes de que aparezca la siguiente parte de la historia en el cine.

1.4.6 Suma de factores que motivan la lectura en los alumnos

En suma, las variantes que se muestran más recurrentes son:

- 1.- Un maestro entusiasta de la lectura, con conocimientos literarios y con vocación;

- 2.- Lecturas en la clase adaptadas y trabajadas para los alumnos específicos de un grupo;
- 3.- Una escuela que incluya y dé tiempo suficiente a las materias relacionadas con la lectura y que trabaje la lectura en general en todas sus asignaturas;
- 4.- La familia es el factor más recurrente y quizá uno de los más determinantes: la presencia de libros en casa, el ejemplo de uno o varios miembros de la familia que leen y la motivación de los mismos hacia la lectura parecen ser factores no definitivos, pero que sí aumentan considerablemente las posibilidades de que alguien elija leer.
- 5.- Otras variantes a tomar en cuenta son: la influencia de los amigos lectores, las películas taquilleras basadas en libros y los programas de fomento llevados a cabo en años escolares anteriores.

La biblioteca sería un factor hipotético si existiera trabajo directo con el personal, es decir, un espacio específico en una o varias clases donde se acuda a la biblioteca y se obtenga guía de un bibliotecario capacitado.

La cuestión ahora es qué tanto la reunión de dos o más de estos factores aumenta las posibilidades de formar un lector. A continuación presento un cuadro con los factores declarados por cada uno de los alumnos entrevistados:

ALUMNOS ESCUELA 1								
	¿LEE?	Maestro	Libro	Escuela	Familia	Biblioteca	Otro	No. de factores
1	No	*	*		*			3
2	Sí	*					*	2
3	Sí	*					*	2
4	A veces	*	*				*	3
5	No	*	*		*			3
6	No				*			1
7	Sí	*	*				*	3
8	No				*			1
9	Sí				*			1
10	Sí				*			1
11	Sí	*			*			2
12	Sí				*			1
13	Sí				*			1
14	Poco	*			*		*	3

ALUMNOS ESCUELA 2								
	¿LEE?	Maestro	Libro	Escuela	Familia	Biblioteca	Otro	No. de factores
1	No		*		*			2
2	Sí	*	*	*	*		*	5
3	Sí	*	*	*	*		*	5
4	Sí	*					*	2
5	Sí		*		*			2
6	Sí	*	*	*			*	4
7	Sí	*	*	*	*			4
8	Sí	*	*	*	*	*		5
9	Sí	*	*	*	*		*	5
10	A veces				*		*	2
ALUMNOS ESCUELA 3								
	¿LEE?	Maestro	Libro	Escuela	Familia	Biblioteca	Otro	No. de factores
1	Sí	*		*	*			3
2	Sí	*	*	*	*			4
3	Sí	*		*	*		*	4
4	Más o menos			*			*	2
5	Sí	*	*	*	*			4
ALUMNOS ESCUELA 4								
	¿LEE?	Maestro	Libro	Escuela	Familia	Biblioteca	Otro	No. de factores
1	Sí	*	*					2
2	No mucho	*	*		*			3
3	Sí	*			*		*	3
4	A veces		*				*	2
5	Sí						*	1
6	Sí	*			*		*	3
ALUMNOS ESCUELA 5								
	¿LEE?	Maestro	Libro	Escuela	Familia	Biblioteca	Otro	No. de factores
1	Sí		*				*	2
2	No, poquito	*	*		*			3
3	Sí	*	*		*		*	4
4	Diario no, 4 veces por semana	*	*		*			3
5	Sí	*	*		*			3
6	Poquito				*		*	2
ALUMNOS ESCUELA 6								

	¿LEE?	Maestro	Libro	Escuela	Familia	Biblioteca	Otro	No. de factores
1	Sí	*			*			2
2	Sí, a veces	*					*	2
3	Sí	*					*	2
4	No	*			*			2
5	Sí	*			*			2
6	Sí	*			*		*	3
7	Más o menos				*		*	2
8	Casi no				*			1

ALUMNOS ESCUELA 7

	¿LEE?	Maestro	Libro	Escuela	Familia	Biblioteca	Otro	No. de factores
1	Sí, un libro al mes			*	*			2
2	Sí	*	*		*			3
3	Sí	*	*	*				3
4	Más o menos			*	*		*	3
5	Sí	*		*	*			3

ALUMNOS ESCUELA 8

	¿LEE?	Maestro	Libro	Escuela	Familia	Biblioteca	Otro	No. de factores
1	Sí	*	*		*			3
2	Sí	*			*			2
3	Antes no, ahorita es un propósito mío leer	*	*		*			3
4	Sí, antes leía más pero ahora por tiempo ya no alcanzo	*	*		*		*	4
5	Sí	*	*		*			3
6	Rara vez, cuando mi primo me presta libros				*			1
7	Casi no	*	*		*			3
8	No, últimamente media hora	*	*		*			3
9	Sí	*	*				*	3
10	No	*			*			2

ALUMNOS ESCUELA 9

	¿LEE?	Maestro	Libro	Escuela	Familia	Biblioteca	Otro	No. de factores
1	Sí, casi no						*	1
2	Sí	*		*	*			3
3	Sí	*	*		*	*	*	5
4	Sí	*			*		*	3
5	No		*		*			2
6	Sí, poquito	*	*		*		*	4

7	Casi no		*		*		*	3
8	Sí	*			*			2
ALUMNOS ESCUELA 10								
	¿LEE?	Maestro	Libro	Escuela	Familia	Biblioteca	Otro	No. de factores
1	Casi no							0
2	No							0
3	Sí	*	*				*	3
4	Más o menos						*	1
5	No mucho	*			*			2
6	No, sólo aquí en la escuela	*	*				*	3
ALUMNOS ESCUELA 11								
	¿LEE?	Maestro	Libro	Escuela	Familia	Biblioteca	Otro	No. de factores
1	Sólo cuando estoy aburrido	*	*		*			3
2	No	*						1
3	Sí	*	*				*	3
4	No mucho	*	*		*	*		4
5	Mucho no	*	*		*		*	4
6	No	*	*		*			3
7	Sí				*		*	2
8	No				*			1
9	No							0
10	Sí, algo	*			*	*	*	4

El cuadro muestra la clara recurrencia de la familia, excepto en la escuela 10 donde no sólo existe una mayoría de alumnos que no leen (4 de 6) sino que al aparentemente sus familiares tampoco lo hacen, al menos según las respuestas declaradas. El maestro o los maestros, por otra parte, se declaran como factor positivo de manera esporádica en todas las escuelas, la influencia positiva de éstos parece ser más eficaz en algunos alumnos que en otros. La escuela aparece como un factor sólo en la escuela 2, donde los alumnos declaran llevar varias horas de literatura o de lectura y redacción y varias materias a lo largo de los tres años de la preparatoria en las que trabajan de diversas formas la lectura. La biblioteca se menciona sólo en un caso en la escuela 9 y en tres casos en la escuela 11, donde la biblioteca es la mejor equipada y la de mayor tamaño de todas las escuelas visitadas.

Hay una recurrencia entre los alumnos que reúnen tres factores (que usualmente son maestro, familia y otros) con 31 recurrencias repartidas en todas las respuestas, con mayor frecuencia entre los que contestaron que sí leen normalmente. Le sigue la reunión de dos factores con 26 recurrencias repartidas igualmente entre todas las respuestas. Sin embargo a partir de los 4 factores (11 casos), todos los alumnos que los reúnen dicen sí leer o leer poco; quienes reúnen 5 (5 casos) contestaron invariablemente que sí leían. Así, quienes sólo cuentan con 1 factor (13 casos) tienen una recurrencia de 7 casos de alumnos que dicen no leer o casi no leer, y sólo 6 que contestaron que sí. Quienes no reúnen ningún factor, todos contestaron que no leen normalmente.

De lo anterior se puede concluir que a mayor cantidad de factores es más probable que un alumno se convierta en lector; y a menor cantidad, particularmente si sólo existe la influencia de un factor (por ejemplo el maestro) o de ninguno, es mucho más difícil crear el hábito lector. Sin embargo esto no es definitivo, si bien la reunión de todos los factores parece concluir casi irrevocablemente en un lector, la presencia de sólo un factor puede ser decisiva si dicha influencia resulta lo suficientemente pertinente o significativa en la experiencia del alumno.

1.4.7 ¿Qué es leer?

Las siguientes gráficas pertenecen a la tercera parte de las entrevistas, la que trata a mayor profundidad la percepción de los alumnos con respecto a la lectura. La primera resume las respuestas de los alumnos en cuanto a si creen que la lectura es importante:

2.5 ¿Es importante leer?



Todos los alumnos, lean o no, declaran sin titubeos que la lectura es importante, inclusive algunos utilizaron la expresión “medular” o “fundamental”. Al igual que los profesores, los alumnos reflejan el topoi social de la importancia innegable que tiene la lectura. Sin embargo al inquirir en las razones por las cuáles leer es “medular”, la heterogeneidad también impera, como lo demuestra la siguiente gráfica:



De los alumnos entrevistados, 33 relacionan la lectura con el conocimiento, con habilidades ortográficas, de expresión oral y escrita, con la cultura y la imaginación. La otra mitad, 36 alumnos no saben por qué es importante leer o simplemente no ahondaron en su respuesta. Es de suponerse que si los maestros requieren de cierta meditación para explicar la importancia de la lectura o qué es, esta situación se repetirá en los alumnos aún más notoriamente. A pesar de todo, las explicaciones de los alumnos al respecto de la importancia de la lectura guardan cierta relación con las respuestas de algunos maestros, particularmente con la relación del leer con “imaginación”, “conocimiento” o “percepción del mundo”.

Al preguntarles a los alumnos qué es leer hubo en todos una vacilación, prácticamente todos tuvieron que tomarse unos segundos para reflexionar su respuesta y más de uno contestó simplemente “no sé”, a pesar de declararse lector y de aceptar enfáticamente que leer es importante. De nuevo es relevante la diversidad en las respuestas obtenidas, como lo refleja la siguiente gráfica:

2.7 ¿Qué es leer?



De un total de 119 respuestas y 31 variantes, predomina la concepción de la lectura como aprender o conocer (19 coincidencias), inmediatamente seguida por la concepción de lectura como comprender un texto o el mensaje de alguien y la tajante respuesta de “no sé” (12 coincidencias para cada una de las dos respuestas citadas anteriormente), seguida por una variedad inmensa y rica de concepciones de la lectura que pasan desde la cultura, hasta “un escape”, el “autoconocimiento” y la “autosuficiencia”. Ciertamente pocos estudiantes ahondaron mucho en sus respuestas, como en el caso de los profesores, sin embargo resalta que las respuestas de los alumnos son mucho más diversas y a veces, no menos complejas.

Un detalle interesante es que casi ningún alumno se conformó con una respuesta que implicara llanamente la decodificación de signos, sí hubo respuestas del tipo “leer un

texto”, “leer palabras”, “consumir palabras” o “ver letras”, pero la mayoría buscaron una definición más amplia: hay una idea vaga pero generalizada de que leer es más que una simple decodificación. Fue muy común la asociación de leer con el conocimiento, es claro que la lectura se asocia muy a menudo con el ámbito escolar y académico y su perfil utilitario es el de aprender algo (además de la ortografía y el léxico). Pero también aparece en al menos 30 casos la idea de *comprensión*, de *entender* comprender más que sólo leer, algunos alumnos incluso llegaron a mencionar el analizar y hacerse su propia idea del texto. Comprender al otro a través de sus ideas y de sus palabras, tratar de entender lo que quiso decir, interpretar, darle un *sentido* a lo que se lee.

Imaginación fue otra constante, “meterte a otros mundos”, un “escape”. Ya la antropóloga francesa, Michelle Petit (2011), menciona en uno de sus estudios sobre la lectura que para muchos jóvenes franceses la lectura representa un escape a su realidad cotidiana, es por esto que en muchos casos los padres no son una influencia sino una presión, puesto que en ese sentido, la lectura aparece como un acto de rebeldía, de evasión incluso a los mismos padres, como un espacio *privado e individual*. El presente estudio no es tan profundo como para hacer tales afirmaciones de los entrevistados, pero sí coincidieron algunos alumnos especialmente apasionados de la lectura con la definición de un “escape”.

Es obvio que la lectura es un término carente de un acuerdo sociocultural para definirlo. Al igual que los profesores, los alumnos son partícipes de una preconcepción social de que la lectura es importante y, en el caso de estos últimos, además aparece la lectura como un símbolo de educación y cultura propio de la gente escolarizada. Definir la lectura fue tan complicado para unos como para los otros, los profesores la definieron según sus experiencias lectoras y docentes, pero con los alumnos las respuestas son interesantes pues reflejan lo que significa leer para ellos. Detalle relevante de muchas respuestas es que hay una idea del papel de la recepción en el acto de leer, de imaginar y de obtener una *experiencia*, de que implica *comprender* al otro –no a la lectura en sí sino a un “otro”- a otra persona, interpretar y quedarse con algo, con una idea, con un mundo o con un escape.

1.5 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Los resultados de esta primera parte de la investigación muestran diversos campos donde el trabajo en torno a la lectura podría ser mucho más fructífero. Por un lado, la inclusión de la familia en los proyectos de estimulación lectora e incluso escritora, podría impulsar mucho más la influencia que tiene este factor no sólo en los jóvenes estudiantes de educación media superior, sino en todos los integrantes de la familia, amigos y otros allegados.

Por otra parte, la influencia de la escuela en general tiene mucha mayor relevancia de la que los mismos estudios cuantitativos le otorgan. No sólo los profesores, sino la bibliografía con la que cuentan, el apoyo y comunicación con sus colegas y directivos, la filosofía escolar dirigida hacia un fomento productivo y crítico de la lectura. La biblioteca aparece en general, como un espacio que se aprovecha muy poco, sea por falta de recursos, de espacio o de interés, su nulidad en los resultados es muy evidente. Quizá un problema significativo con el factor escuela es que en realidad existen pocos espacios en los que los alumnos estén en contacto directo y constante con los libros: absolutamente ninguna escuela tiene libros dentro del salón y sólo en 4 existe algún trabajo dentro de sus bibliotecas. En ese sentido, los maestros siguen siendo una figura vital, puesto que son quienes realizan el trabajo directo con los alumnos y quienes en determinado momento son el contacto entre los estudiantes y los libros.

Tanto el programa como la metodología en la mayoría de los maestros entrevistados están permeados por las características específicas de sus alumnos. Esta elección no fue hecha mediante ninguna estrategia pedagógica, sino por simple sentido común: los maestros están conscientes de la heterogeneidad de condiciones y optan por tomarlas en cuenta dentro de cada grupo en el que imparten clase (para bien y para mal porque se presta a subestimaciones). Esta heterogeneidad en las condiciones de los alumnos no está presente ni en las estadísticas en torno a la lectura y mucho menos en los programas oficiales. Esto bien podría explicar la variedad tan grande de metodologías utilizadas, no son, al menos en la mayoría de los casos, actividades ingenuas nacidas al vapor: tienen fundamento en la experiencia profesional, académica y vivencial de los profesores, así como en distintos programas tanto oficiales como de libros prácticos; sin embargo, la mayoría de los maestros

no titubean en probar nuevas estrategias y materiales. Su creatividad es menester para que su influencia se convierta en un factor condicionante a la hora de formar lectores.

Así mismo, otros factores externos deben ser reanalizados y tomados en cuenta en la clase. En el caso de las películas, el estudio muestra que de los 7 alumnos que mencionaron a las películas como un factor, suelen ver el filme antes de leer el libro en el que se basa. Contrario a lo que suele pensarse, los alumnos no quedan satisfechos después de ver el filme ni, digamos, renuentes a leer los libros a pesar de ya saberse la historia; sino que buscan los libros para profundizar su experiencia, o bien, para descubrir cómo continúan las sagas. Quizá en este caso, la película funja como una especie de *apoyo interpretativo*, los alumnos ya conocen más o menos la historia y sus personajes, así el misterio que representa el libro se minimiza hasta volverse parte de un universo familiar de imágenes. Aunque bien es cierto que algunos de los libros que son llevados al cine más que responder a la calidad estética literaria responden a la demanda comercial, no dejan de ser materiales valiosos que en muchos ámbitos se encuentran dentro del contexto social de los jóvenes. Finalmente son un punto de partida que puede abrir la puerta hacia lecturas más complejas y análisis más profundos.

Pese a todo el problema principal sigue sobre la mesa: ¿Qué es leer? y ¿quién es lector? Si nos atenemos al normativismo y al canon, casi ninguno de estos estudiantes puede ser considerado un verdadero lector y este topoi evidentemente afecta a estos jóvenes a la hora de definirse como lectores o incluso animarse a serlo. Pero ¿de dónde salen estas preconcepciones? Me parece claro que antes de llegar a propuesta alguna es necesario hacer un recorrido hacia atrás para analizar cómo ha evolucionado el concepto de lectura y de lector a través de la historia misma y más tarde, a través de algunas teorías literarias, filosóficas y sociológicas. Si se va a construir una concepción más práctica para la situación que enfrentamos actualmente en México, se requiere la explicación histórica de nuestra concepción socio-cultural de la lectura, el respaldo de las distintas teorías literarias; pero también, la opinión y experiencia de los profesores entrevistados.

Así pues, el siguiente capítulo se ocupará de un repaso por la historia de la lectura y de una revisión amplia del sentido de “lector” y “lectura” para los principales exponentes

de cuatro corrientes relevantes para este tema: La Hermenéutica, la Teoría de la Recepción, la Sociología de la Lectura, la Pragmática Literaria y la Teoría de la Lectura.

CAPÍTULO II: EL LECTOR Y LA LECTURA EN LA TEORÍA Y EN LA HISTORIA

En el capítulo anterior se analizaron los resultados de un estudio cualitativo aplicado a alumnos y maestros de preparatoria y secundaria. Además de dar ciertas pistas sobre lo que sucede en el ámbito escolar en torno a la lectura, se infiere de esta primera parte que existen ideas diversas y hasta ambiguas sobre lo que es la lectura o ser lector. Lejos de estar en la mesa de discusión, dichas cuestiones se han ocultado efectivamente detrás del extendido topoi de que leer es importante y que hay que leer. A pesar de que hay alguna idea del porqué es importante, la heterogeneidad en las respuestas obtenidas en las entrevistas tanto a profesores como a alumnos delata que tampoco hay un acuerdo claro al respecto.

Es probable que parte del aparente fracaso en políticas tanto públicas como privadas de estimular hábitos lectores en la población mexicana tenga sus raíces en la falta de acuerdos sobre los conceptos básicos de esta empresa: ¿qué es la lectura? ¿qué entendemos por un lector? Por lo que vale el recorrido, no necesariamente exhaustivo, a través de algunos autores de distintas teorías que han definido y trabajado de distintas formas los conceptos de "lector" y "lectura", para darnos una pista de por dónde va el trabajo en torno a la lectura a nivel teoría y a nivel de enfoques.

Pero antes de la teoría, es importante dar un breve recorrido por la historia de la lectura y del lector al menos en Occidente, pues me parece que muchas preconcepciones pueden explicarse en el desarrollo y evolución de la cultura escrita en la humanidad.

2.1 UNA BREVE HISTORIA DE LA LECTURA Y DEL LECTOR EN EL MUNDO OCCIDENTAL

Antes de ocuparnos de lo que la teoría y crítica literaria han dicho sobre la figura del lector y de la lectura, sería conveniente también echar un vistazo breve hacia la historia. ¿Cuál ha

sido el proceso del lector y de la lectura en el paso de la historia? Quizá haciendo este recorrido salgan a flote las explicaciones de muchos de los topoi que aparecieron a lo largo de los resultados analizados en el capítulo uno, tales como: la estrecha relación entre cultura o conocimiento y lectura, que la lectura sólo es válida si se trata de libros, que leer es importante o incluso vital, por citar algunos. Las expectativas y preconcepciones que como sociedad tenemos de la cultura escrita pueden tener su porqué en la misma historia del lector y de la lectura, puesto que cada cual ha tenido su propio desarrollo y proceso en el mundo occidental.

Por supuesto, sería conveniente ocuparnos de una historia del lector exclusivamente de Latinoamérica, específicamente de México. Sin embargo, existe poca información disponible y pocos investigadores que centren su trabajo en una recopilación de datos con el interés específico de una historia de la lectura en Latinoamérica. Existen algunos estudios, como los realizados por el historiador peruano Teodoro Hampe Martínez²¹ sobre las bibliotecas coloniales en Perú, o también los trabajos publicados por las mexicanas Valeria Cantón Arjona y Pilar Gonzalbo A. sobre la lectura en la Nueva España y la historia de la educación en México, que ya apuntan a una historia de la lectura dentro del marco contextual específico de México y Latinoamérica²². Sin embargo, aún falta mucho por analizar y recopilar en México en materia de una historia de las prácticas de lectura, prácticas culturales, bibliotecas o del mismo libro y sus usos. El objetivo de este apartado no es reunir tal investigación, sino dar un recuento histórico breve de la posición del lector en distintos momentos de la historia del mundo occidental. Puesto que tras la conquista española en América han sobrevivido pocas o ninguna de las prácticas culturales del mundo prehispánico, sobre todo las prácticas concernientes a los modelos educativos, a la jerarquización de la sociedad, a la cultura escrita y sus formas de lectura, y más bien se impusieron los modelos de Europa, particularmente los de España y Francia; me parece, de

²¹ Ver: Hampe, Teodoro (1999), *La Tradición Clásica en el Perú Virreinal*, Lima: UNMSM, Fondo Editorial.

²² Ver: Gonzalbo A., Pilar (1998), "La lectura de evangelización en la Nueva España", en Seminario de Historia de la Educación en México, *Historia de la lectura en México*, México: Colmex.
Ver: Cantón Arjona, Valeria, "Historia de la lectura en México: Hacia la formación de lectores autónomos", en Revista electrónica *Correo del Maestro*, Núm. 162, Noviembre 2009.

momento, suficiente con una revisión de la historia del lector en el mundo occidental, es decir, desde el modelo europeo.

La historia de la cultura escrita, del libro, del lector y la de la lectura son cuatro historias distintas con diferentes procesos y avances en cada punto de la historia. Su desarrollo ha influido entre unas y otras en todo momento, sin embargo pocas veces han seguido rutas paralelas. Tal como lo afirma el escritor Alberto Manguel (2013: 66) hablando de la historia de la lectura: "Su cronología no puede ser la de la historia política". Las cuatro historias son parte de una compleja historia de la sociedad y como tal, han dependido del lugar que dicha sociedad, en sus distintos estratos, otorga al papel de la escritura, de la lectura y de los usos del libro. Este hecho me lleva a concluir que efectivamente la lectura y la escritura son procesos diferentes, así como lo han sido el objeto libro y el sujeto lector, por lo tanto cada uno debe tratarse por separado, pero sin ignorar sus puntos de coincidencia y de influencia mutua.

Así pues, este breve repaso por la historia del lector y la de la lectura también dará cuenta, en los momentos de convergencia o paralelismo, con algunos episodios de la historia del libro y con otros de la historia del mundo escrito.

2.1.1 Los primeros trazos

La expresión escrita nació muchos siglos antes que la lectura. Fuera la necesidad de testimonio o de expresión, las primeras formas escritas datan del año 20,000 A.C. en las grutas de Lascaux. La evolución de la escritura ha girado siempre en torno de su contexto cultural y económico, según las necesidades de la sociedad que la utilice.

Las sociólogas Chantal Horellou- Lafarge y Monique Segré (2003) destacan tres etapas principales en la historia de la escritura:

- La escritura ideográfica o pictograma, que expresa en un símbolo una idea completa. Esta escritura nace con fines económicos, se le encuentra sobre todo para contabilizar productos agrícolas.

- La escritura silábica, en la que cada signo representa un sonido, aquí se inscribe la escritura cuneiforme y la jeroglífica. El número de signos se reduce considerablemente, pero, a diferencia de los pictogramas, la escritura silábica sí exige que el lector tenga conocimiento de la lengua transcrita. Su utilización fue principalmente la preservación en la memoria de algún documento, ley o suceso histórico.

-La escritura alfabética, nacida gracias a los fenicios mil años antes de nuestra era. Los signos no representan ideas ni objetos, sino los sonidos descompuestos. De tal forma que el número de signos se reduce aún más y aligera el proceso de lectura. En su estudio, Horelou-Lafarge y Segré (2003), remarcan que gracias a esta simplificación la escritura pudo volverse más elaborada y compleja y por ende dar mayor pie a su lectura e interpretación. Esto permite que ocho siglos antes del nacimiento de Jesucristo imperaran dos alfabetos principales: el árabe y el hebreo, el Corán y la Biblia fueron escritos con dichos alfabetos, se leen de derecha a izquierda y sin hacer casi uso de las vocales.

Pero no es hasta el año 500 A.C. que los griegos le dan al alfabeto y al libro un carácter utilitario más allá de la preservación histórica y de la contabilidad. Convierten algunas consonantes fenicias en vocales y le otorgan un significado fónico preciso a cada signo. A pesar de existir una predominante tradición de lectura oral, es en este periodo donde encontramos las grandes bibliotecas helénicas, como la de Alejandría, destinadas a la preservación pero también a la consulta de documentos históricos, filosóficos, etc.

2.1.2 La lectura en el mundo Clásico

Los historiógrafos Roger Chartier y Guglielmo Cavallo (2001), en sus estudios sobre la lectura, definen las prácticas en el mundo griego como sumamente diversas. El libro era un objeto raro a pesar de que el número de habitantes alfabetizados era bastante grande. La gente leía las inscripciones oficiales y privadas e imperaba la lectura pública. La forma y la tipología de los mensajes, contribuían de manera esencial al funcionamiento de la democracia ateniense a partir de su fundación. Explican Chartier y Cavallo (2001: 13): "La escritura se pone al servicio de la cultura oral, se manifiesta sobre todo en literatura épica, obras en verso y textos cortos pintados en los objetos". El objeto libro tenía, sin embargo,

otra función: la de preservar el texto. Es decir que no era un objeto pensado para la lectura sino sólo para la fijación. Es en esta época donde aparecen muchos de los cimientos para la concepción moderna de la literatura, la poesía y la filosofía.

Horellou- Lafarge y Segré (2003), describen las primeras etapas del libro como netamente difíciles de leer. Las primeras formas de los escritos se situaban sobre grandes trozos de plantas unidas una contra la otra y enrollados alrededor de un trozo de madera, llamados papiros. Éstos podían medir hasta 40 metros de largo y fueron utilizados sobre todo por la antigua civilización egipcia. Los egipcios también utilizaron la piel y la piedra para escribir, aunque estos materiales se reservaban para los documentos más importantes.

Cavallo y Chartier (2001), por su parte, destacan que a partir del siglo V AC. existían tres tipos de libro en Grecia: los destinados a la fijación, los pergaminos elaborados para la lectura pública, escritos sin separación entre las palabras; pero también comenzaron a aparecer libros en formato más pequeño, hechos específicamente para la lectura escolar en la Academia. Estos nuevos lectores son particularmente hombres, pero pronto empezarán también a contar mujeres entre sus usuarios. No eran lectores solitarios, sino que se efectuaba una lectura compartida o en grupo.

Así mismo, a finales del siglo V AC., aparecen algunos testimonios de lectura solitaria, incluso silenciosa, lectura de ocio y algunas muestras de la existencia de bibliotecas privadas. Dichos testimonios, mencionados por Cavallo y Chartier (2001), aparecen en distintos episodios de los diálogos de Platón. Incluso el vocabulario griego delata que en efecto existían diversas formas de lectura, pues se cuentan varios verbos para designar el acto de leer. Por ejemplo *dierchomai*, designaba la lectura atenta, haciendo referencia a la lectura individual; el verbo *nemein* y sus derivados, significan "distribuir" el contenido del texto, haciendo referencia a la lectura pública en voz alta; o el *anagignoskein* que designaba el reconocimiento y desciframiento de las letras y palabras. Es importante remarcar que las bibliotecas públicas no estaban pensadas para la lectura, sino como una especie de acervo de la memoria y grandeza intelectual que reflejaban el poder de las dinastías helénicas como la Ptolemaica y la Antigónida.

Durante la ocupación romana, el libro pasó a ser un objeto más de archivo que de lectura, objeto propio de los patricios o de los sacerdotes dentro de una complicada sociedad romana siempre en expansión. Pese a todo, los libros existentes, tanto los literarios como los de filosofía, política y ciencia, continuaron siendo griegos; por eso al aparecer la literatura latina, ésta siguió los modelos y formas impuestas por la cultura griega (Cavallo, Chartier: 2001).

En esta época, entre el siglo III y II AC, la lectura era una práctica privada casi exclusiva de las clases altas y cultivadas. Las familias ricas poseían bibliotecas dentro de su casa, ya no como un espacio de archivo sino como un "espacio de estar". Sin embargo con el desarrollo del Imperio, el mundo escrito también se desarrolló enormemente. Remarcan Horellou- Lafarge y Segré (2003) que ya desde el siglo II DC, la existencia y distribución de distintos anuncios escritos, grafitis, panfletos, banderolas, cartas, etc. vieron aumentar considerablemente el número de personas alfabetizadas y por ende la demanda de libros también fue en aumento. Dicho desarrollo se tradujo en la creación de bibliotecas públicas y privadas, así como la creación de manuales de lectura, todo bajo el nuevo formato de los codex: un pergamino grande hecho a base de pieles teñidas, más barato que los papiros egipcios y mucho más práctico para la lectura . De cualquier forma, las bibliotecas públicas seguían siendo frecuentadas por los lectores cultivados y no por el público en general. Explican Cavallo y Chartier (2001) que la biblioteca se construía según los designios del emperador para preservar la memoria del poderío y cultura de su imperio, así que también era un espacio de censura que guiaba al lector hacia determinados libros y lecturas destinadas a reafirmar la o las figuras de poder.

Hasta aquí la lectura y sobre todo la literatura conforman el modelo clásico que se retomará en el siglo XIX. Se rescata que el valor principal de la lectura es como objeto de colección o acervo de una sociedad o imperio, así como objeto de conocimiento y cultura para quienes tienen acceso a él.

2.1.3 La Edad Media

Para Roger Chartier y Guglielmo Cavallo (2001), la invención y popularización del codex marca el final de la Época Antigua y el principio de la Edad Media en occidente. En este caso la evolución del libro fue de la mano con la evolución de la lectura: la invención del codex implicó un cambio radical en la manera de hacer libros, menos artesanal y más sistemática y barata. Al respecto explican Horellou- Lafarge y Segré (2003) que precisamente estos cambios respondían a una necesidad cada vez más extendida de objetos más prácticos creados para un lector individual.

Con el nacimiento y expansión del cristianismo, según Cavallo y Chartier (2001), los usos y formas del libro se dividieron mano a mano con el Imperio Romano. Del lado occidental, invadido por los bárbaros, el libro, en formato de codex, se volvió un objeto de uso casi exclusivo de los monjes. Sin embargo, en Bizancio resistió durante toda la Edad Media la enseñanza pública y privada de la lectura, como parte de una alfabetización que apelaba a la continuidad de la burocracia exigida por una sociedad laica. A pesar de existir monasterios alfabetizados en Bizancio y productores de sus propias copias de libros, continuaron existiendo las bibliotecas públicas y privadas.

El auge del cristianismo, el fin del periodo de invasiones bárbaras y por ende el principio de la Edad Media, implicaron en occidente un cambio radical en las formas de lectura y usos del libro. Explican Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (2001: 24) que "l'Occident du Haut Moyen Âge ne connaît plus la lecture que dans le secret des églises, des cellules, des réfectoires, des cloîtres, des écoles religieuses, ou, parfois, à la cour du prince", es decir que para la alta Edad Media el espacio del libro se reducía al ámbito eclesiástico. La lectura no sólo se reservaba a los espacios estrictamente religiosos, sino que su contenido fue igualmente restringido a textos bíblicos en latín o a aquellos dedicados a la edificación espiritual. Las bibliotecas y espacios para la producción y copia de libros se encontraron casi exclusivamente dentro de los monasterios. La misma lectura dejó de ser en voz alta y fue sustituida por el murmullo o la lectura silenciosa.

Cavallo y Chartier (2001) explican estos cambios en la Europa de la alta Edad Media analizando que para aquellos nuevos lectores los libros servían principalmente para

servir a Dios y salvar el alma, debían ser comprendidos, meditados y aprendidos de memoria, el codex mismo era hecho como una invitación a una lectura reflexiva y repetitiva. Así mismo, durante el siglo IX, el trabajo del copista era pesado y tenía sus rituales específicos, el mismo Carlo Magno, defensor del cristianismo, puso especial énfasis en que los libros fueran copiados con gran fidelidad al original; por lo que no siempre el copista leía lo que copiaba, en ocasiones incluso podía no saber leer, como lo señalan en sus estudios Horellou-Lafarge y Segré (2003). El libro, en este sentido, se volvió un objeto sagrado lleno de misterios espirituales y sólo accesible al público en general, mayoritariamente analfabeta, a través de sacerdotes o monjes autorizados por su nivel jerárquico o por sus años de estudio a escribir comentarios e interpretaciones al margen de las escrituras sagradas, mismas que se leían al público analfabeta durante las misas. A partir de estas prácticas comienza a predominar la idea de una interpretación correcta y más que eso, una interpretación única. Puesto que el libro leído, copiado y estudiado era precisamente la Biblia, la lectura constituía entonces una revelación, una búsqueda de la verdad.

En menor medida también se siguió practicando la lectura pública. Primero como un ejercicio escolástico dentro de monasterios e iglesias hacia un público analfabeta, pero también en espacios públicos para dar cuenta de sucesos históricos. Sin embargo, la lectura silenciosa imperaba. Armando Petrucci (1999), paleógrafo italiano, explica que durante la alta Edad Media existían tres tipos de lectura: La lectura del docto, silenciosa y solitaria, pensada para su instrucción y comentario; la lectura litúrgica, en voz alta, casi un canto dirigido a un público ocasional; y la lectura en voz baja o en susurro llamada *ruminatio* que servía a la meditación y memorización. También Petrucci concuerda con la dificultad que representaba la lectura en este tiempo: "El uso extendido de la escritura continua, sin espacios de separación entre las palabras, el uso de las mayúsculas sin reglas, de las que a menudo no se da ninguna indicación ni orientación, la puntuación escasa y arbitraria, [...] todo esto hacía evidentemente de la lectura una operación penosa" (Petrucci, 1999: 185). Esto se explica al entender la concepción de la época hacia la lectura y la escritura, por una parte, la escritura "encontraba su función en sí misma [...], la escritura obedecía a sus propias reglas de composición y a sus propios ritmos de ejecución" (Petrucci, 1999:185); y por otra parte, la lectura no estaba pensada para ser de ningún modo práctica o breve, sino

un acto de concentración lenta y hasta penosa. En ese sentido, la puntuación existe en función de la lectura en voz alta y no como una forma de organizar las ideas para facilitar la lectura en voz baja.

Entre los siglos XI y XIV sobreviene una nueva etapa para la lectura, introducida por la creación de escuelas y universidades. Se desarrolla una nueva clase burguesa de instrucción laica que permite que cese un poco el monopolio del libro por parte de los monasterios. La escuela permite que el libro, antes un objeto de lujo hecho por encargo de los ricos o el clérigo, se convierta en un objeto popular. Horellou-Lafarge y Segré (2003) describen que en la época comienza a desarrollarse la alfabetización, los usos y formas del objeto libro se diversifican también y este hecho permite que la forma de copiar y hacer el libro se modificasen para facilitar la lectura. Poco a poco se instauraron los espacios entre las palabras (y no en medio de ellas), las mayúsculas se sistematizan, aparecen los párrafos y más tarde los signos de puntuación. Las prácticas de escritura y las de lectura se emparejan: "Pratiques de l'écriture et pratiques de la lecture, plutôt séparées au haut Moyen Âge, se rapprochent, et sont désormais fonction l'une de l'autre, constituant un tout organique" (Cavallo, Chartier, 2001: 27), es decir que por primera vez la escritura se hace para la lectura para así constituir un "todo" orgánico. La lectura se extiende y cambia sus formas, ya no se trata sólo de comprender, sino de darle un sentido al texto a profundidad para comentarlo.

También apuntan Horellou- Lafarge y Segré (2003) que los temas, a su vez, comenzaron a variar: los libros ya no sólo trataban de teología, sino que aparecieron en cada vez mayor número textos de matemáticas, filosofía, lógica, astronomía, medicina, etc. Las bibliotecas dejaron de ser lugares de preservación y comenzaron a ser sitios de lectura. La diversidad de libros, lecturas y lectores provocó una sobre demanda de producción escrita, que en el siglo XV se resolvería con la invención de la imprenta.

Según Armando Petrucci (1999), la etapa comprendida entre los siglos XI y XVI, supuso un cambio crucial en la ideología en torno al libro. Primero al pasar de la lectura *ruminatio*, a la *lectio*, base de la cultura escolástica universitaria, que implicaba no sólo compartir y comentar los textos, sino la imposición de una jerarquía en la que uno lee activamente para otros, mientras que otros reciben la lectura pasivamente: "La *lectio* con

sus reglas fijas de intercambio desigual, se convierte en el modelo predominante de la lectura individual y común de los siglos XIII y XVI europeos" (Petrucci, 1999: 190). Así mismo, Petrucci distingue tres modelos de lectura vigentes durante dichos siglos:

- Primero, la que seguía el modelo escolástico universitario explicado anteriormente y que, como se mencionó, era el modelo predominante. Sus libros se producían en formato grande, escritos a dos columnas y la lectura se realizaba generalmente en pupitres.

- En segundo lugar, existía una serie de libros producidos en lengua vulgar. Dichos libros eran demandados por un público laico, que no sabía latín pero sí escribir y leer, se trataba de comerciantes, artesanos, tenderos, artistas, empleados, trabajadores y mujeres de la sociedad vulgar en la Edad Media. Puesto que este tipo de lectura existía de forma independiente a la escolástica, también tuvo que inventar sus propias formas de lectura: los libros se hacían dentro de su propio espacio de lectura, en formato pequeño, en papel, sin comentarios ni ornamentos. No había un espacio específico de lectura, sino que, al ser vista como una actividad de ocio y de tiempo libre, se realizaba en cualquier parte del espacio de vida diario.

- En tercer y último lugar, existía también la lectura cortesana que difería mucho de la lectura escolástica y de la burguesa. "El libro que corresponde a las exigencias del encargo y de los usos cortesanos es en pergamino, en formato medio o pequeño, escrito en escritura formal a dos columnas, iluminado y adornado más o menos ricamente [...] y, como en el modelo burgués, carente de comentarios" (Petrucci, 1999: 192). Otra cuestión importante es que a diferencia de las otras dos lecturas, la lectura cortesana era más propia de mujeres que de hombres.

Entre el siglo XIV y XV, un grupo de jóvenes florentinos burgueses organizan un movimiento de retorno al estilo clásico del libro y como resultado inauguran una nueva revolución de la lectura. El nuevo formato de libro era más pequeño casi cuadrado, sin comentario alguno ni abreviaturas, el texto deja de dividirse en dos columnas para integrarse en un sistema de minúsculas y mayúsculas que dejaban un espacio radical y definitivo entre las letras y las palabras dándole mayor equilibrio entre el blanco y el negro al texto. "Este fenómeno se convirtió, más tarde, en una de las características de los modos

de lectura propios de la imprenta [...] Esta nueva forma de percepción visual más radical que la anterior [...] constituye una de las innovaciones del humanismo" (Petrucci, 1999: 193). Petrucci (1999) añade que pese a las aportaciones finalmente benéficas para la lectura, el humanismo en su papel intelectual no abandona el modelo jerárquico del profesor universitario, ni la lectura rígida y autoritaria del modelo escolástico. Es decir que hasta aquí, la lectura es privilegio de unas cuantas esferas sociales y se mantiene como un acto de interpretación guiada.

A partir del siglo XV el libro y la lectura se transforman gracias a la invención de la imprenta. Chantal Horellou-Lafarge y Monique Segré (2003) explican que el progreso de la imprenta es esencialmente técnico y que aportó tres elementos esenciales a la historia del libro: los caracteres metálicos móviles, la prensa y la tinta de grasa. Dicho progreso tuvo sus orígenes primero, en la creciente demanda de libros que superaba cada vez más las posibilidades de producción de los copistas; segundo, en la necesidad de una producción más eficiente y práctica que contara ante todo con un sistema de organización racional. De esta forma nacieron dinastías de impresores, grabadores y de tradiciones tipográficas que por supuesto, van a afectar también las formas de lectura. Así, por ejemplo, para los libros escolásticos se empleaban caracteres góticos, para los libros en lengua vulgar, caracteres Bastardos²³ y para los libros clásicos humanistas, caracteres romanos; aunque con el paso del tiempo los caracteres se fueron unificando. Finalmente, la invención de la imprenta supuso en parte una revolución para la lectura. Pues, si bien se siguieron usando caracteres manuscritos, así como las mismas disposiciones del texto y las formas de puntuación y de ornamentación, Cavallo y Chartier (2001) apuntan que el costo de fabricación y venta del libro bajó considerablemente, la reproducción podía garantizarse idéntica y la producción en masa permitió que un solo lector pudiera acceder a un número cada vez mayor de libros, a la vez que un solo libro podía acceder a cada vez más lectores.

²³ Caracteres de caligrafía fina que provenían de las letras minúsculas romanas.

2.1.4 La Edad Moderna

A partir del siglo XV aparecieron y se popularizaron distintos formatos para los libros pensados para distintas lecturas. Por una parte se mantuvo el formato grande para los libros destinados exclusivamente al estudio; pero por otra, el formato pequeño pensado para los libros de gran demanda, como las poesías latinas y romanas, las obras de Marot y Rabelais, se desarrolló rápidamente y no cesaba de multiplicarse: "Le format transportable du livre en a fait un objet personnel dans une société où l'individualisme se faisait jour" (Horellou-Lafarge, Segré, 2003: 16). Este individualismo, provoca también que la lectura pública y la *ruminatio* prácticamente desaparezcan ante la lectura silenciosa. Ya no se trata de un lector intelectual acostumbrado a comentar sus lecturas o que sea asiduo a las escrituras sagradas, sino que surge un nuevo intelectual que produce ideas críticas, nuevas y laicas. Así, la lectura en esta parte de la historia adquiere en carácter más social, incluso grupal por un lado, aunque por otro mantiene su estatus como actividad individual, silenciosa y reservada para las clases privilegiadas.

Por su parte, Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (2001) mencionan que durante los siglos XVI y XIX las prácticas de lectura dependían en gran parte de la zona geográfica donde se practicaran. En efecto, en el transcurso de esos siglos difícilmente se puede hablar de un desarrollo social unánime en todo el continente europeo:

"Ces différences tracent des frontières fortes et durables: entre une Europe tôt alphabétisée et une Europe qui l'est plus tardivement, entre les pays restés catholiques et ceux gagnés par la Réforme, entre les aires marquées par un développement précoce et celles qui demeurent longtemps dominées par une économie traditionnelle" (Cavallo, Chartier, 2001: 30).

Dichas diferencias entre el ámbito urbano y rural, entre las sociedades eminentemente católicas y las reformistas tendrán su impacto no sólo en la producción y demanda en los distintos países europeos, sino también en los sistemas de censura y las formas de lectura. La misma inquisición llevaba a cabo sus interrogatorios con respecto a la posesión de libros prohibidos basándose en la forma de adquisición, de lectura y, sobre todo, de la interpretación que los acusados le daban a dichos libros. Al respecto dicen las sociólogas Horellou-Lafarge y Segré (2003) que si bien la Edad Moderna vio nacer en cierta medida la independencia del lector, libre de tutores, de mediadores y de comentarios predispuestos

sobre el texto; la contraparte de esta libertad fueron los mecanismos de censura instaurados particularmente por la Iglesia. Desde el siglo XIII y hasta el XVIII, la Iglesia, a través de la Universidad, fijaba el precio de venta y la locación de las obras, el beneficio del librero y autorizaba o prohibía las publicaciones. Otros mecanismos de censura fueron impuestos por el poder político antes de independizarse, en efecto, la realeza marcaba las condiciones de publicación y distribución de los libros al lado de la Iglesia. Más tarde la realeza actuó por cuenta propia censurando y controlando las obras y con ello el libre pensamiento. Todo lo cual también generó la existencia de imprentas y bibliotecas clandestinas.

De cualquier forma, como lo resaltan las sociólogas Horellou-Lafarge y Segré (2003), durante el siglo XV y XVI el libro continuaba siendo un objeto propio de las élites, privilegio de los acomodados económica o culturalmente. La nobleza no ponía especial interés en la lectura puesto que la consideraba actividad del clero y a su vez despreciaba al burgués culto, pero sí poseía libros lujosamente ataviados como símbolo de su poderío económico. En vez de leer, la nobleza recurría a la tradición oral y se hacía leer obras literarias por poetas a modo de entretención. No fue hasta la llegada de los tutores jesuitas en el siglo XVII que los jóvenes nobles se interesaron realmente por la lectura.

Por su parte, la lectura fue el cimiento mismo para la sociedad cultivada burguesa, incluso los libros de la época se hacían con amplios márgenes en cada página para dejar espacio a los comentarios que escribirían los intelectuales para después discutirlos o compartirlos. El hecho de que muchos libros estuvieran aún escritos en latín, no ayudó a que el común de la sociedad tuviera acceso al libro y a la lectura. Hasta el siglo XVI, en apoyo a la culturización popular, los libreros de Troyes abren la Biblioteca Azul, construida casi exclusivamente para guardar libros destinados a un público popular. Así el común de la sociedad, al menos en parte, logra acceder a la lectura y más tarde, también a la escritura.

En un estudio individual realizado por Roger Chartier (1993), el autor explica que durante la Edad Moderna el papel de la alfabetización fue fundamental pero también tenía dos caras. Si bien la mayor parte de la población era educada para escribir y/ o leer antes de los siete años, en sus mismas casas, generalmente por su madre o por algún pastor que hacía las veces de pedagogo; no se puede generalizar el hecho de que todos aprendieran las dos habilidades, puesto que no todos los niños podían entrar a los 8 años a la escuela, como

era costumbre, muchos eran ya requeridos en el mundo de los adultos para trabajar o incluso para el ejército.

Muchos estudios sobre alfabetización basan sus números en la cantidad de gente que era capaz de firmar con su nombre un documento, sin embargo, afirma Chartier (1993), si había personas capaces de firmar y por lo tanto de leer, no así quienes sabían leer pero no escribir. Chartier (1993) concluye que durante el siglo XVII, al menos en Inglaterra, había mucha más gente capaz de leer que la que podía escribir. Un ejemplo que podría confirmar esta hipótesis es la existencia de escuelas para mujeres, las cuales todavía en el siglo XIX tenían como precepto enseñarlas a leer pero nunca a escribir, pues la escritura era considerada como un instrumento de independencia peligrosa: "Comme pour les hommes, l'aptitude au lire n'est point réduite à ce seuil minimum, et il faut postuler -même s'il n'est pas possible de la mesurer- une lecture féminine plus commune qu'on ne l'a pensé" (Chartier, 1993: 84), es decir que cualquier estudio al respecto debe confrontar que las evidencias, tales como la habilidad de firmar, pueden no ser suficientes para determinar realmente qué cantidad de hombres y de mujeres eran capaces de escribir y mucho menos de leer. Algunos testimonios literarios o autobiográficos demuestran que muchas mujeres rompían la norma y aprendían a escribir por su cuenta, manteniendo suma discreción sobre esta habilidad.

Durante el siglo XVIII, aparece en Inglaterra y en Alemania una nueva modalidad de bibliotecarios y libreros que comienzan a practicar el *préstamo* del libro en las mismas librerías o bien en sociedades o clubs de lectura, lo cual contribuye a llevar un registro de las lecturas más frecuentadas entre sus miembros o clientes, así como la posición social u oficio de dichos suscriptores.

Así mismo, Chartier (1993) explica que a mediados del siglo XVIII, particularmente en la Alemania reformada y la América puritana, se reinstauran modelos antiguos de lectura. El lector se enfrenta a pocos textos, particularmente a textos de carácter bíblico pero también al Almanaque. Se reinstaura la lectura en voz alta para un público dentro de la familia o en las iglesias, que constituía más bien un método de recitación y aprendizaje como parte de una reverencia religiosa y como muestra del sistema de jerarquización dentro de la familia (el padre leía las enseñanzas religiosas y morales a sus hijos). No es hasta el

siglo XIX que las lecturas en Alemania se independizan de las celebraciones religiosas y los lectores buscan temas más laicos y ejecutan lecturas silenciosas e individuales.

Entre las lecturas de mayor circulación, fuera de la Biblia, encontramos el Almanaque, objeto de manipulación y consultas frecuentes; y los periódicos ocasionales que daban cuenta de crímenes, curiosidades, catástrofes, milagros y hechos históricos, entre otras cosas. Para Chartier (1993), eran lecturas que podían calificarse de intensas por su apropiación pausada y meticulosa que, sin embargo, no hicieron desaparecer la lectura en voz alta como forma de mediación entre el lector y la población analfabeta, más bien estas diferencias marcaban los contrastes entre la misma sociedad, particularmente entre las formas de vida rural: lectura espiritual en voz alta, y la vida urbana: lectura laica, solitaria y silenciosa. Las pinturas de la época reflejan ambos tipos de lectura, más a menudo muestran una lectura femenina cada vez más asidua, pero en cualquier caso dan testimonio de la lectura íntima como ejercicio de ambos sexos y de múltiples oficios.

El historiador Jean- Marc Buiguès (1993) hizo un estudio sobre los oficios y profesiones de los lectores durante el siglo XVIII en España. El autor explica que la contabilización de la población capaz de leer presenta varias complicaciones, pero que aún así quedan suficientes vestigios bastantes como para dar una idea de la sociedad y de sus prácticas de lectura. Para Buiguès (1993), al igual que para Roger Chartier (1993), la primera forma de contabilizar era mediante la determinación de la cantidad de pobladores capaces de firmar un documento. Este indicador deja en evidencia que había más hombres alfabetizados que mujeres, que las tasas más elevadas de analfabetismo se encuentran en las zonas rurales y que por lo general, los individuos pertenecientes a las élites españolas (nobleza, clero, funcionarios, etc.) son todos capaces de escribir. Sin embargo, Buiguès (1993) advierte también que éste es un indicador engañoso, puesto que en la época era posible aprender a leer si saber escribir, no así escribir sin saber leer. Es decir que, aunque las firmas permitan contabilizar la población española capaz de escribir durante el S. XVIII, es más complicado dar cuenta de la población capaz de leer un texto.

Otra forma de contabilización de los lectores es a través de las listas de los poseedores de libros y de las bibliotecas existentes en España, algunas de éstas privadas, pero muchas de ellas pertenecientes a universidades y órdenes religiosas, algunas de las

cuales también practicaban el préstamo hacia el público en general. Esto indica, según Buiguès (1993), que el público de lectores era mucho más extenso que la población que de hecho poseía libros, incluso más extenso que la población analfabeta. Esta última afirmación se refiere al hecho de que muchos textos llegaban a la gente por medio de narradores orales o lecturas públicas. Dichas lecturas parecían tener gran popularidad entre la población en general, incluso algunos personajes jesuitas recomendaban al público hacerse leer en sus casas determinadas obras "aconsejables" para el desarrollo espiritual de la familia. Sin embargo, fuera de lo "aconsejable", se leían muchas obras al público analfabeta cuyo contenido original impreso no era siempre respetado por el orador.

Además de estas variables, existía una evidente lectura de imágenes impresas:

"Este tipo de imagen, barato, de amplia difusión, se encontraba en cualquier casa [...] Estas imágenes - en su inmensa mayoría religiosas - cobraban sentido porque se relacionaban con la lectura pública y en voz alta de los textos sagrados, con el comentario de dichos textos o imágenes en el púlpito o en las misiones que de vez en cuando se hacían por el campo" (Buiguès, 1993: 428).

En la lectura de imágenes también se encontraba la lectura de las portadas de los libros, particularmente hablando del tipo de texto favorito del público que en este caso comenzaron a adquirir popularidad los libros de caballería, identificados por la imagen de un guerrero español a caballo. Esto se vuelve de especial relevancia puesto que la imagen caracterizaba por igual novelas de caballería, tanto como crónicas históricas. Por lo que pronto, el público iletrado identificaba como igualmente veraz el texto histórico y la ficción²⁴. Si pensamos que por esta época España se encontraba en plena colonización y cristianización de México, este dato es importante y explicaría un poco la restricción de títulos que se permitían entrar al nuevo continente. Así lo remarca Mario Vargas Llosa (2002) en su conjunto de ensayos titulado *La Verdad de las Mentiras*, en el que recuerda los pocos libros que entraron a Latinoamérica durante la colonia (la mayoría de orden eclesiástico) a petición de las órdenes religiosas, quienes argumentaban que ciertas obras,

²⁴ Revisar obras de Pedro Ruiz Pérez, Universidad de Córdoba, especialista en imágenes e impresos de España en la Edad Media y Moderna.

particularmente las novelas de caballería, llenarían la cabeza de los indígenas con mentiras e ideas falaces de la vida.

Al revisar los catálogos de las librerías en España del s. XVIII, apunta Buiguès (1993), sobresale que al menos una tercera parte los libros son de temas teológicos y religiosos, una cuarta parte de historia, geografía y biografía, uno de cada diez es de historia, derecho y literatura. La gran mayoría de estos títulos fueron impresos fuera de España y en general, las colecciones contaban con pocos libros actuales, la mayoría de los libros habían sido publicados en el siglo XVI. Esto es un indicador primero de la poca difusión que se le daba a los textos nuevos, por una parte, y por otra parte de que adquirir o editar un libro en España era privilegio de las clases acomodadas.

Hasta aquí observamos que, a pesar de la existencia de bibliotecas, el uso del libro se reserva para las pocas clases con acceso a la educación o con una buena posición económica. El libro físico continúa siendo un lujo, lo cual propicia la propagación de la lectura de imágenes y de las lecturas o narraciones públicas. Existe una iniciativa de control de lecturas, por parte de la Iglesia, con ánimo moralizador y homogeneizante.

2.1.5 La industrialización

Dicen Horellou-Lafarge y Segré (2003) que durante los siglos XIX y XX, la industria de la imprenta y el libro se expandieron enormemente, no sólo gracias a los avances técnicos, sino también a un desarrollo social favorable para dichos cambios. La aparición de distintos objetos de lectura, ya no sólo el libro, sino el periódico, la revista, el folleto, más tarde el telégrafo y mucho después la computadora, permitieron revolucionar una vez más la difusión y usos del libro, así como las ideas en torno a la lectura. La demanda de la lectura aumentó proporcionalmente a la necesidad de un mundo alfabetizado, para el hombre fruto de la época de las revoluciones era vital estar instruido e informado para poder formar parte de la vida colectiva y ejercer su democracia. Es probable que de estas ideas surja la relación de lectura con "cultura" y la definición de lectura como "herramienta esencial para la sociedad democrática". En efecto, en esta época impera la idea de democratización de la

lectura, particularmente en sociedades con altos niveles de analfabetismo y se promueve la escolarización universal.

En cuanto a la industria de la imprenta, pese a la gran demanda de libros, la publicación que llevaba con creces el primer lugar en producción y venta era la prensa. Los periódicos buscaron formas innovadoras de presentarse y escribirse para favorecer las ventas, la rapidez en la producción y los nuevos medios de comunicación. También aparecerán las fotonovelas, las novelas populares, las revistas, los manuales escolares y diccionarios. Así el oficio del librero pasará de ser un arte a estar al servicio de la oferta y la demanda: "D'artisan, il deviendra marchand, mais marchand d'un produit culturel. Il n'y a dès lors qu'un pas pour que le livre soit assimilé à une marchandise, et la lecture à une consommation" (Horellou-Lafarge, Segré, 2003: 23).

A finales de siglo XIX y principios de siglo XX, se distingue un claro contraste entre la literatura para hombres y la literatura pensada específicamente para mujeres. Aunque hombres y mujeres se alfabetizaban por igual, las lecturas destinadas a uno y otro tenían un contraste evidente en la sociedad de principios de siglo. Por un lado aparecieron las novelas femeninas y la prensa femenina, las primeras con temas fantasiosos y románticos (los que se pensaban propios para la mujer) y la segunda llena de recomendaciones morales del deber ser, la moda o recetas de cocina. Por otra parte, la prensa escrita, las noticias, la política, la economía, eran lecturas y temas destinados a un público masculino, incluso era frecuente que los hombres leyeran el periódico a sus esposas pero censurando los extractos que les parecieran "impropios" para mujeres. También, con la obligatoriedad impuesta a la escuela primaria, comienza a aparecer una literatura específicamente infantil.

La producción masiva vino de la mano con un consumo masivo de todo tipo de libros. El valor de una publicación cada vez estaba más de la mano de sus posibilidades de venta: de convertirse en un *best-seller*. Cabría preguntarse, como lo sugieren Horellou-Lafarge y Segré (2003), hasta qué punto el libro dejó de ser un producto cultural o artístico para convertirse en una mercancía y la lectura un consumo. Cualquier temática o evento comenzó a ser pretexto para escribir y publicar un libro y las formas de éste son igualmente caprichosas: "Tout est prétexte à livre (notamment les feuillets télévisés, les films, les

faits divers, les événements sportifs, culturels, politiques, etc.), la forme du livre se modifie grâce aux progrès techniques de fabrication et de reliure" (Horellou-Lafarge, 2003: 26). Los libros infantiles tampoco cesan de variar sus formatos, los hay con texto o sin él, con imágenes plegables o incluso en tercera dimensión, animados o con todo tipo de actividades. En ese sentido la creatividad de las casas editoriales y de los autores no cesa de innovar, no sólo en cuanto a formato, sino también a las temáticas propuestas en los libros, pareciera que hablamos de una producción que supera por mucho la capacidad de absorción o consumo de cualquier lector. Fuera de la meta de consumo, tal parece que la industrialización y masificación del libro le restaron perspectiva a sus fines frente al público de lectores. Sin embargo el siglo XX trae consigo nuevas interrogantes y desafíos para la lectura, en todo sentido.

2.1.6 La época actual y las nuevas perspectivas

El siglo XX con sus guerras y sus distintas dictaduras supuso nuevas formas de censura para el lector, el autor y sus obras. Las ideologías religiosas (particularmente las de carácter fundamentalista), tampoco cesaron su crítica feroz hacia libros de temáticas consideradas "decadentes" o "inmorales". Tanto los gobiernos absolutistas (como el fascismo en Europa o las dictaduras en Sudamérica) así como algunas corrientes religiosas (como la puritana en Estados Unidos a principios del siglo XX), organizaron en distintos momentos quemaduras masivas de libros cuyo contenido era considerado "reaccionario", "peligroso" o simplemente contrario o traidor a la doctrina hegemónica latente. Los lectores y escritores de determinado tipo de filosofía, poesía, literatura, etcétera eran cazados y frecuentemente encerrados o exiliados como rebeldes y traidores, como lo demuestran los testimonios de cateos durante la dictadura de Pinochet en Chile y durante el periodo Franquista en España o las doctrinas ultrasocialistas de Mao Ze Dong en China que prohibían todo tipo de manifestación literaria occidental. Todavía en los últimos tiempos, pese a haber desaparecido en la mayoría de los países una prohibición de títulos, autores o lecturas, en varios ámbitos como el escolar, el religioso e incluso en el familiar, se hace una diferenciación tajante entre lecturas "buenas" y "malas", o "apropiadas" e "inapropiadas" cuya explicación resulta ambigua y más bien parece basarse en criterios tradicionalistas en

cuanto a la calidad literaria, argumentos de tipo moral o incluso de carácter mercantil. Dice Alberto Manguel:

"la lectura no aterrera sólo a los gobiernos totalitarios. En los patios de las escuelas y en los vestuarios de los clubes se intimida a los lectores tanto como en los despachos gubernamentales y en las prisiones. En casi todas partes la comunidad de los lectores tiene una reputación ambigua que proviene de la autoridad inherente a la lectura y del poder que se le atribuye. En la relación entre lector y libro hay algo que se reconoce como acertado y fructífero, pero también como desdeñosamente exclusivo y excluyente, quizá porque la imagen de una persona acurrucada en un rincón [...], sugiere una independencia impenetrable, una mirada egoísta y una actividad singular y sigilosa" (Manguel, 2013: 64).

Por otra parte, Horellou-Lafarge y Segré (2003) señalan que para mediados de siglo XX la posibilidad de publicar un libro depende menos de su contenido moral o artístico y más de su potencial de ser vendido a gran escala. Esta situación, superada la censura política, pone en nuevo entredicho a la producción escrita al limitar visiblemente la creatividad y producción del autor, así como las opciones ofrecidas a los lectores.

El deseo reafirmado no sólo de un alfabetismo global, sino de una escolaridad global, entre otras razones, llevó a volver la escuela primaria (desde los 7 hasta los 13 años) obligatoria desde principios de siglo XX. Esta escuela primaria, siguiendo algunos preceptos del periodo escolástico, supone una enseñanza colectiva que anula la participación del individuo: todos leen el mismo libro, todos deben adquirir los mismos conocimientos al mismo tiempo, todos deben de seguir la misma lectura en voz alta. Los comentarios a los textos se restringen en muchos casos a revisar las críticas de reconocidas personalidades literarias y por ende, tanto el texto literario como su interpretación están no sólo controlados, sino dirigidos hacia un mismo objetivo, frecuentemente moralizador o ligado a aparatos ideológicos del Estado. Esto implica, además, que las lecturas eran (¿y son?) cuidadosamente elegidas entre las "buenas" y "grandes" obras, por supuesto se da preferencia absoluta a la lectura de libros, y diferenciadas de otras obras o tipos de lectura consideradas fuera del canon imperante. Para la pedagoga Anne- Marie Chartier (1993) , este tipo de lectura generalizada y generalizante apoya al alfabetismo, pero no así a acceder al sentido del texto.

Un fenómeno surgido en Francia a finales del siglo XX fue el del "iletrismo". Si bien aparentemente en este país la lucha de la alfabetización continuaba por buen camino, un problema cada vez más recurrente era el de los adultos y jóvenes "iletrados", es decir, con la capacidad de leer pero incapaces de asir el sentido de un texto y por ende con dificultades al hacer uso de la palabra escrita; por lo general se trataba de jóvenes migrantes o de clases económicas bajas, aunque también los hubo muchos de otras clases y de nacionalidad francesa. Esto se traduce también en el fracaso de los niños al aprender a leer y más tarde se relaciona con problemas de desempleo, desigualdades sociales y crisis. Así la lectura se revelará como una herramienta indispensable de integración y comunicación, no sólo en el contexto francés, sino que la preocupación contagió a varios países europeos, como Alemania. Comentan Horellou-Lafarge y Segré (2003) que esta concepción del iletrado como el perfil del delincuente y del marginado, supone que, por el contrario, el letrado sería el ciudadano ideal dentro de la sociedad francesa de finales de siglo XX. Para solucionar el problema, algunos especialistas se preguntaron del origen de la situación, otros, más bien se preguntarán realmente qué se entiende por lectura y por lector en nuestra sociedad moderna, para así poder comprender íntegramente lo que entendemos por la *no-lectura*, que no es precisamente un sinónimo de analfabetismo o de iletrismo.

En la segunda mitad del siglo XX saber leer se convierte en una necesidad social traducida en la capacidad de comprender el significado de un texto escrito. Al desarrollarse la vida social y económica de la sociedad moderna, las habilidades requeridas para enfrentarla con éxito eran cada vez mayores; y es precisamente sobre la escuela que recaerá la mayor responsabilidad de enseñar a los niños y jóvenes estas habilidades. Pero, como bien lo cuestionan Chantal Horellou-Lafarge y Monique Segré (2003: 51): "l'école primaire jusqu'aux années 1960 ne semble pas s'être beaucoup interrogée sur les conditions d'acquisition de la maîtrise de la lecture des enfants", es decir que los cimientos pedagógicos mismos de las escuelas primarias aún carecían de argumentos que avalaran no sólo los métodos de enseñanza de la lectura y sus objetivos, sino las condiciones tan heterogéneas de los alumnos que pudieran favorecer o, en su caso, entorpecer la lectura. Explican las autoras que en los 60, en varios países, como Francia y España, se volvió obligatoria la escuela hasta los 14 años y luego hasta los 16, lo cual permitió el acceso a la escuela para todas las clases populares para favorecer su inserción en la vida económica del

país y que al menos tuvieran la habilidad de leer textos de la vida cotidiana. Más tarde, en el liceo se busca estudiar y comprender obras literarias, aunque al principio sólo los niños pertenecientes a la clase burguesa podían acceder a este nivel, pronto se volvió obligatoria para la sociedad en general.

A partir de que el acceso a la educación media superior se volvió obligatorio también se pusieron en evidencia serios problemas de desigualdad en las adquisiciones escolares según el nivel sociocultural de los alumnos. Dicen Horellou-Lafarge y Segré (2003) que esta desigualdad se prolonga y se agrava al seguir adelante con sus estudios: "Ces inégalités se maintiennent et se prolongent durant la poursuite des études, elles se traduisent par des échecs, des redoublements, des retards, des abandons, des sorties sans diplôme du système scolaire" (Horellou-Lafarge, Segré, 2003: 51). Se volverá entonces menester prevenir todos estos problemas y fracasos escolares desde la escuela primaria. La situación dio pie a distintos tipos de propuestas y cambios tanto en el sistema de aprendizaje de la lectura, al menos en Francia, como a diferentes cambios en los tiempos de estudio.

Guglielmo Cavallo y Roger Cartier (2001) explican que a finales del siglo XX, la lectura vivió una nueva revolución: la invención de los textos electrónicos y por ende la lectura a través de una pantalla. El mundo electrónico, en cuanto a la lectura, sigue los preceptos del sueño del hombre moderno de libre acceso a una biblioteca universal, algo comparable a la biblioteca de Babel o a la de Alejandría pero de fácil acceso y consulta. El texto electrónico supone dos características: Por una parte, cambia mucho la participación del lector en el texto: se vuelve posible, dentro del mismo medio electrónico, subrayar, introducir globos con un comentario, además de guardar todos estos cambios, copiar y pegar extractos completos, de alguna manera volverse coautor más allá de los usos y formas tradicionales del libro. Por otra parte, influye sensiblemente en los nuevos lugares y mobiliario destinado a la lectura, si bien hoy día existen aparatos electrónicos que permiten mayor movilidad y dinamismo en la lectura, la mayoría de los medios electrónicos exigen una misma posición (sentado) y más o menos el mismo tipo de mobiliario para poder acceder al texto y *trabajarlo* con comodidad (una mesa o escritorio). Además la lectura *universal* requiere que el lector esté *conectado*, salvo en el caso de tener su propia base de

datos, el sueño de la biblioteca universal es inherente a las posibilidades de conexión a internet de sus usuarios. Es decir que, si de por sí a lo largo de la historia ha existido un desfase en materia de lectura entre la sociedad culta o pudiente y la sociedad iletrada, la lectura virtual supone un nuevo distanciamiento entre un público (culto o no) con capacidad de acceder a la red y a los aparatos tecnológicos, y otro que por diversas razones tiene dificultades para acceder a estas nuevas tecnologías e incluso en ocasiones, a la lectura en general.

Cavallo y Chartier (2001) citan a Armando Petrucci, quien habla sobre la crisis que provoca en la lectura vivir en un mundo moderno basado en el poder de la imagen, a su vez ellos reflexionan que tal crisis es superable si por un lado se recuerda el salto que supuso la evolución del papiro al codex, ahora se trata de una evolución del codex a la pantalla; la cual, a pesar de todo, guarda muchas formas tradicionales del libro, como los márgenes, la distribución del texto, el equilibrio entre negro y blanco, la misma forma de la hoja o página, etc. "De nouvelles manières de lire sont ainsi affirmées ou imposées qu'il n'est pas encore possible de caractériser totalement mais qui, à n'en pas douter, impliquent des pratiques de la lecture sans précédents" (Cavallo, Chartier, 2001: 40), es decir que las prácticas de lectura sea cuál sea el modo, habrán de evolucionar, llevando tras de sí insospechables cambios en el modelo de lectores.

Las nuevas prácticas y formas de lectura, también tendrán que tomar en cuenta el problema de la desigualdad que suscitan las diferencias socioeconómicas en las habilidades adquiridas en la escuela y por ende, las posibilidades de asir el sentido del texto o incluso de acceder a dicho texto, sobre todo si hablamos de lectura electrónica. Teniendo en cuenta estas diferencias económicas, pero también las distintas posibilidades ofrecidas por los formatos de texto que existen en la actualidad, difícilmente se puede afirmar que el libro electrónico terminará por extinguir al libro físico. Así lo asevera el historiador Alberto Manguel (2013: 20): "La tecnología electrónica es superficial y, como dice la publicidad para un *powerbook*, "más veloz que el pensamiento", permitiéndonos el acceso a una infinitud de datos sin memoria propia ni entendimiento; la lectura tradicional es lenta, profunda, individual, exige reflexión [...] Entre las dos lecturas no hay rivalidad porque sus campos de acción son diferentes. En un mundo ideal, computadora y libro comparten

nuestras mesas de trabajo". Para Manguel (2013), la amenaza no es la muerte del libro, sino la irresponsabilidad y dependencia en el uso de las nuevas tecnologías: somos nosotros los humanos quienes se arriesgan a volverse herramientas de la tecnología y no al revés. De ahí también la importancia de seguir cultivando lecturas independientes a la pantalla, con sus propias formas y temáticas.

A pesar de todo, en la actualidad en muchos países sigue abierta la discusión del sentido de la lectura, de las causas del iletrismo y de sus posibles soluciones. La figura del lector no lleva mucho en el campo de discusión y la historia, con todo su eclecticismo, no hace más que evidenciar algunos de los estereotipos y topoi que existen en el ámbito escolar (y fuera de él) en torno a la lectura, sin terminar de explicar el proceso cognitivo que implica el acto de leer y mucho menos una definición concreta y a la vez dinámica de "lectura" o "lector".

En suma, algunas de las ideas surgidas en la historia en torno a la lectura y al lector que probablemente tuvieron una influencia en los topoi aparecidos en las entrevistas expuestas en el capítulo uno son:

- El libro como objeto de acervo social.
- La lectura como vehículo de conocimiento y cultura.
- El lector como un intelectual, educado y muchas veces con cierto estatus social.
- El libro como artículo de lujo reservado a las clases altas.
- El libro como objeto sagrado y la lectura como un acto de revelación divina.
- La lectura y la escritura como un acto de penitencia privada.
- La lectura como un acto público.
- La lectura homogeneizada y homogeneizante practicada en la escuela.
- La lectura de ciertos temas (como lo fueron temas de carácter más laico) como un acto censurable y sus lectores como inadaptados sociales primero, y como rebeldes o traidores después.

-La lectura como herramienta democratizadora.

-La lectura como consumo.

De todas estas ideas se pueden localizar algunos topoi e incluso actos de lectura derivados de hechos históricos aún vigentes en la actualidad, como la lectura pública de la Biblia en las iglesias, donde la interpretación del padre también es parte de la ceremonia y es de carácter incuestionable para los asistentes. Otras ideas presentes en nuestra sociedad, al menos como lo reflejan los resultados de las entrevistas²⁵, son: la lectura como conocimiento y cultura, como herramienta escolar y como actividad exclusiva de una parte de la sociedad, sean los "ricos", los "cultos" o los profesionistas. Así como el antagonismo entre las lecturas "adecuadas" y las "censurables" propiciado por ideas vagas o tradiciones más que por una argumentación concreta.

Revisemos ahora cuál es el enfoque que la teoría literaria le ha dado a la lectura y al lector.

2.2 UNA INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA Y CRÍTICA LITERARIA

A lo largo de la historia, la importancia que ha cobrado el objeto libro, y por ende la ciencia de la literatura, permitió que se desarrollara y concretara una teoría específica que estudiara las obras, su historia, sus autores y el acto de su lectura. Desde finales de siglo XIX y principios del XX, el interés por configurar una ciencia de la literatura o más bien de una disciplina que la estudie y legitime ha aumentado. Tradicionalmente el campo que confiere los textos ha sido abarcado por la teoría literaria y, secundariamente, por la lingüística, la historia e incluso la pedagogía.

Durante muchos años lo más importante fue el autor: su catarsis, su iluminación, su contexto y talento que le llevaban a la acción sublime de escribir una obra de arte literaria. Corrientes como la psicologista y la historicista ponían toda su atención en el autor como

²⁵ Ver cuadros 1.8, 2.6 y 2.7 del capítulo I

centro de única validez en el análisis y reflexión de la literatura. Evidentemente los únicos textos de validez para este campo eran los literarios, es decir, los que se consideraba tenían un valor estético per se, según los criterios y la tradición de la época: la poesía por excelencia, pero también textos narrativos, crónicas, teatro, incluso algunos textos históricos y filosóficos como “*El Ramayana*”, “*La Visión de los Vencidos*”, los *Diálogos de Platón*, etc., han pasado a ser considerados como *literarios* como parte de un acervo de la cultura escrita, sobre todo dentro de los criterios de estética occidental.

Cuando la mirada teórica de la literatura se tornó al texto, el autor, si no olvidado, fue anulado casi por completo. Las teorías estructuralistas y formalistas ponían todo su énfasis en la estructura de la obra literaria como un fin en sí misma, probablemente para tener una base teórica para sustentarla como obra de arte literaria. No fue hasta finales de los años 50’s y principios de los 60’s que la teoría se reconcilió con la figura del autor y comenzó a tomar en cuenta el papel de la lectura y del lector para la realización primero estética, pero también comunicativa de la obra literaria.

A partir de entonces los conceptos de “lectura” y “lector” han dado muchos giros y han sido objeto de múltiples disertaciones, cuestionamientos y discusiones. El objetivo del presente apartado es dar una ojeada a la evolución y diálogo que ha existido a partir de que se empezó a tomar en cuenta al lector como sujeto óptico dentro de la tríada estética, histórica o comunicativa de autor- texto- receptor. No pretendo dar un recorrido cronológico pues ninguna teoría desapareció con el auge de otra, y en ocasiones la evolución se fundamentó en textos mucho más antiguos como de la Poética de Aristóteles, o textos que permanecieron desconocidos mucho tiempo por su origen o idioma, como en el caso de Roman Ingarden en la teoría de recepción literaria, o Teun A. Van Dijk para la pragmática literaria. Más bien veremos que hay una serie de propuestas novedosas en torno a estos dos conceptos que van formando grupos académicos y a su vez forman nuevas corrientes.

2.2.1 La Hermenéutica y el desarrollo de la "apropiación"

La primera teoría que comienza a dar pistas sobre la importancia de la recepción es la Hermenéutica: La ciencia de interpretar. Eminentemente filosófica, la hermenéutica empezó a ser guía de estudios literarios gracias a los trabajos de Hans Georg Gadamer que se instalan más dentro de una teoría de la experiencia hermenéutica.

En su libro “*Verdad y Método*”, Gadamer (2003)²⁶ propone el concepto de horizonte histórico para describir el proceso de interpretación y proponer una historia efectual. Existe un horizonte histórico en el texto (Gadamer habla eminentemente de textos históricos) que implica tanto el contexto del autor como también las condiciones de escritura, por su parte, el mensaje es el texto interpretado por un receptor con un horizonte histórico distinto. Entre el receptor y el mensaje es necesario un “desplazamiento” de horizontes, un *traerse a sí mismo* hasta esa otra situación (Gadamer, 2003: 23). Gadamer describe el desplazamiento como un ascenso que rebasa las particularidades de ambos horizontes.

Con esta teoría Gadamer sienta las bases de la teoría de la recepción y a su vez nos otorga una primera definición de *lectura* como un proceso de desplazamiento entre el horizonte del texto y el horizonte del lector. El concepto de horizonte se vuelve interesante y pertinente, puesto que implica un panorama de comprensión que requiere ampliarse para ver más allá de lo cercano y adquirir patrones más correctos para una interpretación más profunda del otro. De algún modo pensar en el horizonte histórico también implica poner en contexto al lector y por ende tomar en cuenta ciertos aspectos sociológicos en el acto de la lectura. Gadamer no menciona esto último, de hecho él no está pensando en el lector sino en el acto comunicativo y sobre todo interpretativo, sus condiciones y procesos idóneos.

Paul Ricoeur, desde una hermenéutica más ligada a la lingüística, en su libro: “*Teoría de la Interpretación*”, publicado originalmente en francés en 1973 y traducido al español en 1999, también retoma el acto comunicativo del texto y habla de la lectura. Eminentemente fenomenólogo, pero también inmerso en la interpretación hermenéutica, Ricoeur reafirma las cualidades comunicativas del texto y por lo tanto lo describe como un

²⁶ Para este apartado se utilizó una reedición del año 2003 de “*Verdad y Método*” por Hans Georg Gadamer. Siendo su primera edición en alemán en el año de 1960.

acontecimiento que, como mensaje fijo, para activarse requiere de la lectura. Reconoce en este acto un fenómeno social con patrones y limitaciones específicas: “El problema de la escritura se vuelve un problema hermenéutico cuando se lo refiere a su polo complementario: la lectura. Emerge entonces una nueva dialéctica, la del distanciamiento y la apropiación” (Ricoeur, 2006:55). Coincide Ricoeur con Gadamer en el aspecto de la apropiación, como el objetivo último (e idóneo) de cualquier proceso de interpretación (descrito por Gadamer como comprensión- interpretación- aplicación).

Ricoeur (2006) ya habla del lector y lo define simplemente como “a quien se dirige el texto” lo cual es factible para todo aquel que sepa leer. Sin embargo para la interpretación le da un papel protagónico pues admite que lo que hace o no a un texto relevante es la respuesta del público, es decir, del lector. Considera que la interpretación “no se define por un tipo de objeto –signos “inscritos” en el sentido más general del término- sino por un tipo de proceso: la dinámica de la lectura interpretativa” (2006: 86). La lectura para Ricoeur es un remedio que *rescata* el sentido del texto de la distancia al someterlo a un proceso de aproximación que se anula constantemente por la distancia cultural o histórica existente entre las dos partes -texto y lector-, instaurando una relación de constante reconocimiento del otro dentro de lo propio. “Leer significa prolongar la suspensión de la referencia ostensible y transferirse uno mismo al “lugar” donde se encuentra el texto, dentro del “recinto” de ese lugar que no se encuentra en mundo alguno” (2006: 93).

Otro fenomenólogo que comenzó a hablar mucho antes de recepción y aprehensión fue un alumno de Edmund Husserl: Roman Ingarden, quien inaugura una teoría fenomenológica de la estructura de la obra de arte literaria con su libro “*La Obra de Arte literaria*”, publicado en 1931. Para Ingarden, la obra de arte literaria es un objeto óptico configurado por una serie de estratos: el lingüístico (llamado por Ingarden, de materia fónica), el de los objetos representados, el de sentido y el de los aspectos esquematizados. Ingarden también le confiere a la obra cualidades metafísicas, así como la posibilidad de una experiencia estética meramente literaria. La peculiaridad de este autor es que construye una novedosa definición de la obra literaria que sólo tiene validez a través de la lectura, así lo explica Silvia Ruiz Otero en su minucioso libro sobre Roman Ingarden: “La obra de arte

literaria es un objeto puramente intencional, por lo tanto, una vez que existe no se ve afectada por el mundo real, pero requiere de un sujeto psíquico para concretizarse” (Ruiz Otero, 2006:16). Ingarden no toma en cuenta al objeto libro sino a la obra en sí, incluyendo sin saberlo, a las traducciones, a los audiolibros y de algún modo a la tradición oral.

Para Ingarden lo más importante es la comprensión, que podría definirse como una interpretación idónea que le permita al lector *activar* los estratos de una obra hacia una co-creación de la misma: “La comprensión debe tomarse en un sentido vago y amplio, empezando con una experiencia pasiva y receptiva en que nosotros nos familiarizamos con la obra y, así, la “llegamos a conocer” en algún grado y por ello nos relacionamos con ella de manera más o menos emotiva [...] La comprensión debe entonces entenderse como un tipo de comercio intelectual con la obra” (Ingarden, 2005:19). Introduce el término de *espacios de opalescencia* o de indeterminación para referirse a las cuestiones o detalles “no dichos” por el autor, estos espacios son “rellenados” por el lector dentro de su particularidad y con ello logra “apropiarse” del texto al reescribirlo de algún modo bajo las limitaciones impuestas por la misma obra.

Ingarden siempre puso por delante el valor estético de la obra literaria, sí le confiere al lector la capacidad de determinar dicho valor estético de la obra por medio de la lectura, pero también defiende que las propiedades estéticas o artísticas de una obra están predeterminadas por fundamentos de valor estético que son independientes de la percepción del lector: “Si la obra *efectivamente* le corresponde el valor artístico, está condicionada entonces por la actitud del lector, pero no es independiente porque sus propiedades o cualidades artísticas o estéticas están predeterminadas por fundamentos preestablecidos de valor estético” (Ingarden, 1993:49). Una especie de valoración objetiva basada en criterios preestablecidos de la obra, independientemente de la recepción que tenga. Esta es una de las grandes críticas que se le han hecho a Ingarden, por un lado la concepción de una interpretación correcta, basada precisamente en los valores estéticos añadidos intencionalmente por el autor, pero también en determinadas condiciones de lectura para una adecuada comprensión, dentro de los términos de Ingarden: La primera condición es que la obra debe de estar en un idioma que el lector domine, preferiblemente en su lengua materna. Otra condición es que la obra debe de estar completa o terminada, la

interpretación no se consuma hasta haber leído el último enunciado del texto. El lector debe contar con preparación y sensibilidad suficiente para abordar la obra además de ser preferible una lectura en solitario (para una interpretación legítima) y en silencio. Como la idea de Ingarden es, por añadidura, la comprensión de una lectura de corrido, incluye la condición de que –por el momento- la obra sea corta (con la idea de terminarla “en una sentada” o en el menor número de sesiones posible). Para Ingarden no es un requisito absoluto que el texto sea impreso, sin embargo enfatiza que "el formato juega un papel modificador en la lectura, con el resultado de que el sonido verbal entra en íntima conexión con la palabra impresa, aunque no son una misma unidad" (Ingarden, 2005:29).

Por otro lado, Ingarden concibe a un lector (y una lectura) ideal. Acepta dentro de las limitaciones del texto, la libertad del receptor; sin embargo, también enfatiza sobre la pertinencia de una sensibilidad suficiente para aprehender apropiadamente el texto y los valores estéticos propuestos por el autor: “El lector tiene que cumplir con ciertas condiciones, si la obra ha de descubrirse de un modo concreto. No sólo debe tener la correcta sensibilidad, apertura y susceptibilidad a los varios tipos de cualidades que aparecen en la obra o en su concretización especialmente para las cualidades estéticamente pertinentes; también tiene que esforzarse en un empeño especial que es necesario para una aprehensión emocionalmente establecida” (Ingarden, 2005:114).

Así mismo, Ingarden (2005) distingue entre la lectura pasiva y la lectura activa, siendo la primera una lectura mecánica, superficial sin intenciones estéticas de ninguna índole ni de aprehender el sentido de las oraciones, una lectura sin comunicación ni correspondencia con los objetos representados en el texto, sino puramente receptiva. A este tipo de lectura corresponden algunos tipos de consulta a textos técnicos o científicos, no todos, pues Ingarden acepta que pueden existir valores estéticos en las obras científicas aunque no sean el objetivo de la lectura. Por su parte, la lectura activa implica el cumplimiento de los actos significativos como la aprehensión y comunicación con los significados de la obra, se lleva a cabo una interpretación y una reflexión profunda del texto leído que permite no sólo la co-creación sino que también posibilita una experiencia estética literaria.

Si bien Ingarden puede ser criticado por el idealismo en sus definiciones de lectura y lector, también propone una estructuración de la obra de arte literaria que implica de manera inmanente al lector para concretizarse. Pero además, introduce la idea de una experiencia estética plenamente literaria, lo cual inaugura una nueva etapa de pensamiento en la teoría literaria durante los años 70.

2.2.2 Teoría de la Recepción

Aunque Ingarden escribe sus obras durante la década de los 30, estas no tuvieron difusión fuera de Polonia hasta los años 60 y 70 debido a los conflictos políticos y bélicos imperantes en Europa. Es por ello que hasta entonces estas ideas constituyen una fuerte influencia en la siguiente corriente: La teoría de la recepción, precisamente con Wolfgang Iser, alumno de Ingarden, como uno de sus fundadores, junto con Jan Mukarovsky y Hans Robert Jauss. Esta teoría prioriza el papel del lector y las funciones que éste cumple para concretizar la obra (Rall, 1993). Quizá los dos principales fundamentos que toma esta teoría de Ingarden son el de los espacios de indeterminación en la obra literaria y la posibilidad de una experiencia estética.

Un precursor de la Teoría de la Recepción que vale la pena mencionar, aunque no se le considera dentro de dicha corriente fue el ensayo "*¿Qué es la literatura?*" del existencialista Jean Paul Sartre. En esta obra, publicada en 1948, Sartre reflexiona sobre la lectura presupuesta desde la escritura. Sartre ya habla también de la existencia de espacios vacíos en la lectura que le otorgan al lector un papel activo, tal como lo explica Adolfo Sánchez Vázquez (2007: 19) en su ensayo sobre la estética de la recepción: "Mediante los espacios vacíos, la escisión entre escritor y lector se supera con una cooperación o pacto de generosidad".

Durante los años 60 y principios de los 70, Jan Mukarowsky, uno de los principales teóricos en esta rama de los estudios literarios dentro del Círculo de Praga, comparte con Ingarden la idea de una lectura apropiada, pero añade que el lector es quien finalmente decide sobre el valor estético así como sobre la funcionalidad del texto. Con ello pone en cuestión la inherencia del valor estético en la obra independientemente de su interpretación

y más bien reconoce que los criterios de este valor también son parte de la concepción de lectores (especializados quizá pero receptores al fin).

Desde los trabajos de Wolfgang Iser a finales de los años 60's y toda la década de los 70's en la Escuela de Constanza, el lector es el verdadero receptor de los textos y configura la obra según sus propias predisposiciones en torno a ella. Lo cual también implica la existencia de una tipificación del lector: "La crítica literaria distingue entre varios tipos de lectores al tratar de hacer afirmaciones sobre el efecto o recepción de la literatura, esos lectores son construcciones que sirven para expresar metas de conocimiento" (Iser, 1993:123). Así, Iser distingue entre el *lector ideal* y el *lector contemporáneo*: Para el autor existe un lector predeterminado (no precisamente "a quien se le escribe") capaz de entender el sentido que el autor proyecta en su obra, particularmente al hacer el autor una lectura de su propio texto, es decir, un lector idealizado. Sin embargo, para Iser cada lectura posee condiciones específicas y en particular, las condiciones de la lectura de un autor sobre su obra, son irrepetibles en otros receptores. El lector contemporáneo aparece pues como esas *otras* posibles lecturas con metas específicas pero difíciles de investigar. Elrond Ibsch (1993) critica en Iser esta concepción del lector como una abstracción, un artefacto cuyas características están construidas a priori.

Iser recupera el concepto de horizontes de Gadamer para ocuparse del lector. Para él la lectura está conectada de un modo u otro con la experiencia: "el lector pone en relación lo que se está leyendo con lo ya leído, moviéndose en un horizonte del pasado y, a la vez, relacionándose con lo no leído, moviéndose en un horizonte del futuro" (Iser, 2007: 57). Al respecto completa Sánchez Vásquez (2007:57): "la lectura es un proceso continuo de alternativas, de posibilidades y opciones entre las cuales tiene que decidir el lector". Para Iser la lectura es concreción y ésta implica un diálogo entre el polo artístico de la obra -el autor-, con el polo estético -el lector-, en el que éste último es quien debe concretizar a través de las relaciones que él mismo establezca a partir del texto.

El estudio de esta relación texto- lector se divide en tres momentos o más bien, depende de tres cuestiones: Primero, la peculiaridad del texto literario, es decir, su contexto, sus características propias y los estratos que lo conforman. Segundo, nombrar y analizar las condiciones elementales del efecto en el texto literario, es decir, sus espacios de

indeterminación. Y, tercero, analizar los niveles de indeterminación a través de la historia: diferenciar entre la recepción de un texto con demasiadas especificaciones, es decir, con pocos espacios de indeterminación; y otro con una cantidad tal de espacios de indeterminación que llega a la ambigüedad o a la fatiga del lector. Con esto último, Iser (2007) propone que existen límites de tolerancia a la indeterminación, el lector llena o elimina estos espacios vacíos, con frecuencia de forma inconsciente, y así crea relaciones propias, no explicitadas en la obra. Se implica entonces que hay un equilibrio necesario entre los espacios vacíos y los objetos representados -como los llama Ingarden- para una recepción adecuada.

La experiencia del lector es crucial para la interpretación, pues así el mundo del texto se proyecta dentro del mundo *real* del lector sirviendo el texto como una suerte de espejo. Esta última idea es interesante, porque le da un énfasis relevante al contexto de cada lector específico. Más adelante, en otras teorías más centradas en el ámbito sociológico, esta idea se retomará a profundidad.

Iser (1993) cita a Henry Fielding al ver en el lector a un *descubridor*. Así mismo, Iser rescata a tres tipos de lectores manejados por otros teóricos de la recepción: El archilector, propuesto por Michael Riffaterre, definido como un grupo de informantes que coinciden en partes cruciales con el texto para confirmar en una comunidad de reacciones la existencia de un hecho estilístico, de quienes podríamos suponer que se trata de los críticos y los especialistas literarios. El lector informado, propuesto por Stanley Fish, que es quien describe procesos del texto por medio de su lectura, debe tener suficiente competencia literaria y conocimientos semánticos para analizar sus propias reacciones al leer, es decir, el lector individual (competente y suficientemente educado). Y, finalmente, el lector pretendido, propuesto por Erwin Wolff, que representa la ficción del lector: el ideal en la mente del autor.

Para Iser (1993) la lectura sigue siendo preferiblemente literaria, a solas y en silencio. Sin embargo, el papel del lector contrasta con el de Ingarden al tomar un absoluto papel protagónico gracias a la concretización a través de los espacios de indeterminación, así lo confirma Sánchez Vázquez al referirse a los estudios de Iser: “La indeterminación es ineludible, está impuesta en la estructura misma de la obra literaria, por el texto fijado por

el autor que es con el que se encuentra el lector” (Sánchez Vázquez, 2007: 22). Precisamente la insistencia sobre la apropiación mediante los espacios vacíos provocó que la propuesta de Iser fuera objeto de diversas críticas. La primera y más recurrente era la “inevitable” subjetividad a la que orillaba Iser al estudio de la obra literaria, pues el número de recepciones sería entonces infinito. Críticas más tradicionalistas se opusieron incluso a la existencia de espacios vacíos, tomando dicha idea como un atentado contra el autor y su prestigio como creador.

Hans Robert Jauss (1993), otro integrante de la Escuela de Constanza, trabajó junto a Wolfgang Iser a lo largo de la década de los 60 y casi toda la de los 70. Al igual que su colega, Jauss toma el concepto de horizontes para analizar al sujeto lector. Introduce el término de *horizonte de expectativas* para describir no sólo las intenciones de una lectura específica, sino también el conjunto de experiencias y conocimientos del lector que influyen en la recepción. Jauss distingue dos horizontes: El intra-literario, que implica todo lo referente a la obra; y el *mundo vital* que se refiere al lector particular dentro de una sociedad determinada, para reconocer cómo se encadenan entre sí la expectativa y la experiencia.

Este autor retoma de Ingarden la posibilidad de una experiencia estética literaria. Para Jauss (1993), dicha experiencia empieza con la actitud respecto al efecto estético de la obra, en el *goce comprensivo*, antes que con el reconocimiento e interpretación de los significados en la misma. La idea del “gozo” elimina la posibilidad de una experiencia estética en una lectura de tipo académico, informativo, consulta, etc. Distingue, así mismo, entre efecto y recepción, siendo el primero la concretización condicionada por el texto y la segunda, la concretización condicionada por los destinatarios, enfatizando así, al igual que Iser, la relación dialógica entre texto y lector. Ibsch (1993), de nuevo, critica en Jauss la concepción de un lector idealizado, que sin decirlo aparece como si el lector ideal fuera el autor, el mismo Jauss como su propio lector ideal.

Otros trabajos de finales de los 70 son los emprendidos por la Teoría de la Recepción Literaria Norteamericana. Entre sus representantes destaco a Norbert Groeben y a David Bleich. Groeben (citado en Ibsch, 1993) define al lector como un sujeto concreto sometido a la experiencia (no a la hermenéutica), Elrud Ibsch (1993) añade al respecto que

la concepción de Groeben sobre el lector refleja una pretensión de empirizar la ciencia de la literatura. Por su parte, Bleich (citado en Ibsch, 1993) vuelve a reforzar la importancia de la interpretación a través de la funcionalidad de la literatura como objeto simbólico: el conocimiento de sí, así como de otros (empezando por el autor).

La teoría de la recepción realiza estudios relevantes sobre la relación teórica entre la obra y el lector a través de la lectura. La lectura es interpretación, es concretar, co-crear, mediante el llenado y eliminación de espacios de indeterminación que, junto con los objetos representados, guían la recepción. El lector para la teoría de la recepción es el sujeto medular para la actualización y concreción del texto, cuya experiencia, sensibilidad, conocimientos y horizonte específico le permiten interpretar el texto, con la posibilidad de llegar a una experiencia estética. Hay una idea bastante estructurada sobre el proceso de aprehensión y de lo que es la obra de arte literaria, que para los teóricos de la recepción representa sin duda la idealidad de lectura. Sin embargo surgen múltiples cuestionamientos a raíz de estas afirmaciones, quizá las más importantes son: ¿el lector ideal entonces es el autor? ¿Quién determina estos valores estéticos que hacen a una lectura más válida que otra? ¿Quién es realmente el lector? No en la teoría, sino en la práctica.

2.2.3 Sociología de la lectura y sus nuevas perspectivas

Los cuestionamientos y críticas a la teoría de la recepción dieron entrada a la sociología en la década de los 80 y los 90 para interesarse en las prácticas de lectura que de hecho estaba realizando el público, así como la naturaleza del mismo público lector.

El sociólogo Robert de Escarpit (citado en Cross, 1993) propone que se estudien a fondo las características del público que acoge una obra literaria, sus categorías sociales, sus modos de vida, así como los contextos de surgimiento de una obra particular. Así la Sociología de la Lectura puede definirse como la relación de las poblaciones con respecto a lo escrito. En sus trabajos, Escarpit (citado en Lahire, 2004) afirma que el lector no tiene un proyecto de lectura, sino una predisposición originada por su condición social, escolar, de su experiencia lectora, pero sobre todo, de su problemática personal.

Pese a que se percibe un auge importante durante los 80 y 90, ya desde mucho antes la sociología se había preocupado por cuestiones de lectura. Así, en los 60, Edmond Cross (1993) define a los lectores como el público que acoge una obra literaria, para él la cuestión de mayor relevancia es la ideología, por lo que considera que la apreciación de una obra está afectada directamente por cuestiones extraliterarias. Así la lectura o la obra, para Cross no son más que las estructuras textuales que determinan las reacciones del público.

Pierre Bourdieu (citado por Lahire, 1993), en Francia, es otro sociólogo que se interesó por el consumo de cultura en la sociedad contemporánea durante finales de la década de los 60, los 70 y parte de los 80. Bourdieu propone estudios no estadísticos, sino cualitativos para abordar las prácticas culturales, particularmente en los jóvenes franceses, para buscar indicadores de las maneras de leer. Su trabajo abre camino a numerosos sociólogos y antropólogos franceses interesados en las prácticas de lectura y las condiciones de ésta, como un reflejo de la exigencia democrática de la igualdad en la segunda mitad del siglo veinte. Para Bourdieu la lectura es una práctica cultural y como parte de una sociedad, todos son lectores, lo que los diferencia son los contextos de sus prácticas (Bourdieu/ Chartier, 1993).

Martine Poulain (2004) a finales de los 80 se dedica a hacer una recopilación de los distintos trabajos de sociología de la lectura a través de la historia, que menciono aquí porque precisamente cada uno de los autores que cita (a raíz de sus trabajos y estudios) tiene una propuesta para definir al lector y a la lectura. Para empezar, Poulain aclara que la sociología siempre ha tenido dos intenciones (respecto a la lectura): la primera es compartir la lectura por la creencia popular de sus beneficios; y, la segunda, controlar las lecturas y peligros del lector común, representado por el joven inmigrante de origen popular, con dificultades en la escuela.

Desde la bibliopsicología de principios de siglo XX, Poulin habla de Nicolás Roubakine (citado en Poulin, 2004) y de sus trabajos de 1922, en los que propone que cada lector es una variable independiente, la idea que él se hace de cada libro que lee, de sus cualidades y contenido depende funcionalmente del mismo lector. Por otra parte, Poulin cita los trabajos hechos en Norteamérica durante las décadas de los 30 y los 40, rescatando a Douglas Waples y Bernard Berelson (citados en Poulin, 2004) quienes reafirman la

importancia de estudiar al lector desde sus predisposiciones (motivaciones, expectativas, perfiles, etc.) y los efectos de la lectura en él. Dichos efectos, según los autores, pueden ser de tipo instrumental (conocimiento), prestigio (autorreafirmación), refuerzo (cambios de opinión), estéticos (placer), distracción (olvido de tensiones): “El tipo de efecto se determina por las relaciones que se establecen entre los textos y las actitudes de lectura” (citado en Poulin: 2004, 21). Nuevamente se presenta la idea de una relación dialógica entre texto y lector. Finalmente, Poulain menciona a Joffre Dumazedier (citado en Poulin, 2004) quien en sus trabajos publicados a lo largo de los 60, reitera la desigualdad entre la distribución de lectores, todavía, afirma, hay mucho trabajo que hacer para cumplir las necesidades de una sociedad democrática basada en el derecho a la cultura.

Por su parte, Bernard Lahire (2004), cuyas obras sirvieron de molde para diseñar las entrevistas expuestas en el capítulo uno del presente estudio, realizó un extenso trabajo de campo durante la década de los 80 y principios de los 90, dirigido esencialmente a los jóvenes y a sus prácticas de lectura, en términos de qué leen, por qué leen y cuándo leen. Para ello sus estudios incluyen una serie de entrevistas y estudios de largo plazo que registran un periodo en la juventud francesa en la que según los resultados, se registra una disminución de lecturas en el grupo de estudio (en términos de número de libros al año). Distingue que históricamente ha existido un lazo entre la lectura, la democracia y las Luces, y la igualdad ante la cultura y el saber (Lahire, 2004). Su interés es deslindarse de una sociología puramente estadística para, a través de estudios cualitativos de largo plazo y entrevistas, comprender mejor las categorías históricas de la comprensión de la lectura (precisamente ¿qué es leer?) y de las formas de apropiación del saber.

Lo primero que asevera Lahire (2004) es que no todos acceden al texto en las mismas condiciones. Su lector, es el lector joven, estudiante (pues muchas veces el tipo de estudios determinan las prácticas) de diversos extractos sociales. Su contexto es muy diverso culturalmente, Francia es un país con altos niveles de inmigración y el choque cultural entre sus habitantes es frecuente. Para Lahire el trabajo del sociólogo es reconstruir las formas de experiencia específica que viven los lectores socialmente diferenciados en su contacto con las obras o categorías de obras. Regresa a los estudios de Ricoeur (2006) para recordar que la sensibilidad de cada lector frente al texto depende esencialmente no tanto de

una correspondencia de términos entre situaciones escritas y situaciones vividas, sino de la posibilidad que cada uno tiene de entrar en el mundo del texto.

Contrariamente a Ingarden, Lahire (2004) critica el considerar como auténticos lectores a aquellos que buscan explícitamente una referencia o una experiencia *estilística*, lectores profesionales o incluso productores que privilegian el estilo por encima de todo lo demás: “Muchos lectores buscan hacer trabajar, de un modo imaginario, los esquemas de su propia experiencia” (Lahire, 2004: 184). Lahire considera que la lectura es una práctica cultural que permite elaborar y reelaborar los esquemas de experiencia e identidad. Frente a una realidad estadística en la que el tabú afirma que “los jóvenes no leen”, las estadísticas y entrevistas realizadas por Lahire, muestran una gran cantidad de lecturas que los mismos entrevistados no consideran como tales por no pertenecer a un canon de lecturas reconocidas como legítimas. Por ejemplo no se contabilizan las lecturas leídas a otra persona²⁷, las consultas, los estudios, los libros incompletos, las fotocopias, las novelas de romance de bajo perfil cultural, las historietas, incluso los artículos o libros científicos muchas veces no se consideran como lecturas “reales”: “abrir un libro de física o un manual de matemática para hacer un ejercicio no es leer [...] “Releer” (“revisar”, “trabajar” o “tragar” como dicen los estudiantes) los apuntes de clase o las fotocopias para recordarlos [...] tampoco es leer..” (2004: 169)²⁸.

Así para muchos criterios la lectura verdadera es aquella recordable y declarable: lectura autónoma, para uno mismo, de un texto legítimo (no fotocopias), relativamente largo, leído de principio a fin y atribuible a un autor. “La institución escolar impuso el hábito de considerar “lectura” solo las prácticas que se enmarcan en la enseñanza de la lengua sobre un corpus de textos literarios, pero no designa de esta manera las que se enmarcan en la enseñanza de la matemática, de la química o de la tecnología” (2004: 170).

Por su parte, en la década de los 90’s, la antropóloga Michèle Petit (2011) centra su trabajo en las formas de lectura de jóvenes franceses de zonas marginadas. Ella concuerda

²⁷ Como sería por ejemplo la lectura de un cuento a un niño, o de algún texto a una persona con discapacidades visuales.

²⁸ Nótese la semejanza entre los resultados obtenidos por Lahire en Francia en la década de los 80’s, y los resultados expuestos en este trabajo a lo largo del capítulo 1.

con Sartre y con Iser respecto al papel activo del lector: el lector reescribe. Igual que Lahire, Petit difiere con la opinión tan generalizada de que los jóvenes no leen: “La juventud sigue siendo el periodo de la vida en el que hay una mayor actividad de lectura [...] si se escucha hablar a los jóvenes, se comprende que la lectura de libros tiene para ellos ciertos atractivos particulares que la distinguen de otras formas de esparcimiento” (Petit, 2011: 17).

Petit (2011:16) hace una crítica aguda a las concepciones históricas (y que en muchos casos prevalecen) sobre la lectura: “En el inicio la lectura fue una actividad prescrita, coercitiva, para someter, para controlar a distancia, para aprender a adecuarse a modelos, inculcar “identidades” colectivas, religiosas o nacionales”. Se explica que muchos maestros, padres de familia o autoridades, consideren que los jóvenes no leen muchas veces porque no leen lo que *deberían* de leer. La autora hace un estudio sobre ese choque, entre el poder absoluto atribuido a la palabra escrita y la irreductible libertad del lector. La lectura para Petit tiene la doble cara del control y la sumisión, y por otro de la rebeldía y la fuga: “La lectura puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas [...] es una manera de fugarse, una escapatoria hacia un lugar en el que no se depende de los demás, cuando todo parece estar cerrado” (Petit, 2011: 39). La lectura se presenta todo el tiempo con ambas caras: por parte de las familias (por ejemplo de tradición musulmana) que prohíben a sus hijos leer por considerar la lectura (particularmente de textos franceses) como una traición, un intruso a la cultura propia; así como también existen las familias que presionan en demasía a los hijos para que lean, incluso para que amen leer, como queriendo volver placentero (obligatoriamente) lo obligatorio. La lectura como una señal de rechazo entre los compañeros, entre las pandillas, una fuga del orden establecido incluso para manifestar rebeldía contra el sistema escolar donde el que lee es visto como un traidor.

Petit (2011) define leer, a través de sus entrevistas, como un salirse de lo establecido en busca de una reafirmación, de un espejo, como ya mencionaba Wolfgang Iser, en el que la identidad está en continuo movimiento y en el que todo es posible. “Si la lectura incita al espíritu crítico, que es la clave de una ciudadanía activa, es porque permite un distanciamiento, una descontextualización, pero también porque abre las puertas de un

espacio de ensoñación en el que se pueden pensar otras formas de lo posible” (Petit, 2011: 27). Por eso, también, habla del miedo a la lectura, como un temor histórico a la independencia de pensamiento a través de la capacidad de abstracción que permiten los libros. “De hecho los lectores son molestos, como los enamorados, como los viajeros, porque no se tiene control sobre ellos, se escapan. Se les considera asociales, incluso antisociales. No deja de llamárseles al orden común” (Petit, 2011: 154). Y en ese aspecto, Petit no se refiere sólo a la literatura, sino a cualquier libro. Aunque enaltece las propiedades de la imaginación en el acto de leer, también da su lugar a la lectura informativa, científica o de consulta, cualquier texto que estimule la curiosidad, la imaginación, la reafirmación: “Leer para tener acceso al saber, en cualquier edad, es algo que puede ayudar a no caer en la marginación, a conservar un poco los vínculos, a mantener el dominio sobre un mundo tan cambiante, en particular en lo que toca al acceso a diversos medios de información escrita” (Petit, 2011, 66).

La socióloga Joële Bahloul (2002) también aporta su parte a esta discusión. En su trabajo realizado mayoritariamente durante la década de los 90 y principios de siglo XXI, ella se enfoca en los modelos estadísticos para medir la lectura en Francia. Al igual que Lahire, Bahloul critica las limitaciones del sistema cuantitativo tan generalizado para hablar de la situación lectora de un país determinado, el cual parece tener un criterio igualmente cuantitativo para la aptitud lectora en todos los lugares: “el mejor lector es el que más libros lee, cualquiera que sea el tipo de publicación, la forma de lectura y su uso social y cultural” (Bahloul, 2002: 20). Para Bahloul, la lectura no es un dato propio de ninguna condición social, sino que responde a contextos complejos de tipo educativo, familiar y profesional, cuyas condiciones constituyen el “escenario de la lectura”.

La misma lectura forma parte intrínseca de la organización y condiciones sociales que por veces marcan la trayectoria de un individuo particular hacia un libro preciso. “La iniciativa de lectura, la recepción y circulación de los conocimientos adquiridos, las representaciones del libro y de la lectura actúan en el marco de las “redes de socialización” (Bahloul, 2002: 32). Por ende los datos que tiene un lector sobre los libros son parámetros de identidad social.

Joële Bahloul (2002) concuerda con Bernard Lahire (2004) y con Michèle Petit (2011) al respecto de las lecturas *legítimas*. Ella lamenta que se distinga negativamente la lectura de prensa de la lectura de libros, pues se desdeña así una “dimensión esencial de la lectura”. Y también implica una reducción (si no la anulación) de los lectores de este sector de lecturas en la cuantificación del grupo lector.

Es claro que el trabajo de la sociología no ha terminado de definir absolutamente ni la lectura, ni al lector. Conservan los indicios de la Teoría de la Recepción en cuanto a la actualización de una obra mediante la experiencia del lector. Pero se parte de la experiencia de lectores reales y el no definirlos se vuelve interesante pues no forman parte de una teoría sino de una realidad que pese a sus particularidades está bastante generalizada. El estudio sociológico no puede trabajar con una definición única pues no puede generalizar todos los casos; sino que, por el contrario, requiere primero delimitar el contexto específico de la población a estudiar y de los textos que éstos leen. Lo interesante es precisamente el contraste y las constantes que van apareciendo, que de una forma u otra permiten llegar a conclusiones más o menos sólidas con respecto a una situación particular.

2.2.4 Pragmática de la lectura

La cuarta corriente a analizar es la pragmática, en una de sus ramas más recientes, hacia la lectura. Ya desde la década de los 70, Teun Van Dijk (1977) habla sobre las distintas facetas de la pragmática del discurso y entre ellas menciona la pragmática de la lectura. Van Dijk define a la pragmática como el tercer componente de la tríada, junto con la semiótica y la sintaxis, que da lugar a la teoría lingüística del lenguaje. Es decir, el lado utilitario y activo de la lengua: los *actos de habla*. Dichos actos tienen una situación comunicativa, un contexto específico y por lo tanto un carácter social e intencional.

En el caso de la lectura, el texto constituye un acto de habla y como tal incluye a todos sus participantes: “No sólo son importantes las estructuras del texto literario, sino también sus funciones, así como las condiciones de producción, elaboración, recepción, etc., tal como son investigadas en estudios psicológicos, sociológicos, antropológicos e históricos. [...] Se parte del supuesto de que en la comunicación literaria no sólo tenemos

un texto, sino de que la producción -y la interpretación- de dicho texto son acciones sociales” (Van Dijk, 1977: 176).

Lo interesante de esta corriente es que no se centra en ningún aspecto en particular de la tríada autor-obra-lector, sino en todos a la vez como partícipes de un acto comunicativo en términos de un acto a nivel global: un *macroacto* del habla. Entonces, precisamente lo que atañe a esta teoría son las condiciones en las que se desenvuelve dicho acto. En ese sentido la condición pragmática es neutral respecto de los sistemas sociales y culturales subyacentes a la “aceptación” objetiva: "Cada oyente (y hablante) debe formular las condiciones del éxito ilocutivo en relación con uno o ambos tipos de propiedad” (Van Dijk, 1977: 188).

El análisis puede ser tanto de corte lingüístico como cognitivo, ya que la comunicación literaria implica una interpretación imposible de estudiar sin tomar en cuenta las necesidades, deseos, aspiraciones, gustos, etc. del lector. Finalmente, la pragmática le atribuye al lector el papel de asignar las funciones del texto en tanto un tipo específico de comunicación. “Un oyente/lector “reconoce” ciertas propiedades del texto como pertenecientes a una convención literaria específica, que le permite asignar al texto una función pragmática específica” (Van Dijk, 1977:190).

Estudios más recientes de pragmática literaria incluyen los trabajos realizados a finales de los años 90 y principios de siglo veintiuno por el lingüista Jacob L. Mey, quien regresa la teoría a la sociología y al papel fundamental del lector. Para Mey (2001), el lector es el usuario por excelencia, es el consumidor de la actividad literaria y al hacerlo satisface una necesidad personal. La lectura es un acto de cooperación y de re-creación activa, es innovación en tanto cada lectura renueva la percepción del contenido del texto. También Mey (2001) se apropia de la concepción de la interacción texto- lector como un proceso dialéctico. Esta última idea parece ser una coincidencia irrevocable desde la teoría de la recepción, la sociología y aún recogida por la pragmática como sustento teórico.

El lector como colaborador activo, es un jugador medular en el juego de la literatura. Asevera Mey (2001) que su contribución consiste en entrar al universo que el autor ha creado y, al hacerlo, se vuelve un actor y no sólo un mero espectador. Así este

teórico también concuerda con el papel activo del lector. Su participación no implica estudios de campo como la Sociología, pero es menos fenomenológica que la Recepción, se parte de una visión eminentemente comunicativa de la lectura y por tanto no hay ideales sino actos de habla. “Si la literatura es para los usuarios, y el uso del lenguaje es lo que determina su pragmática, entonces la pragmática literaria no es la expresión de una tendencia de moda sino de una necesidad mucho más profunda de clarificar la relaciones entre humanos, sus palabras y sus mundos” (Mey, 2001: 788).

También Mey habla de la comunicación que ya analizaba Gadamer al hablar de horizontes, Ingarden con la comprensión y Iser con los espacios vacíos. Mey (2001) explica que el autor está constreñido por los límites del texto, pero el mismo texto proporciona los grados suficientes de libertad para que el lector pueda *colaborar* con el autor para construir un universo textual propio, dentro de una tríada de universos que implica tanto el mundo del autor, como el mundo de la obra y el del autor. Lo interesante de la pragmática es que estudia dicha triada por separado, el autor crea un mundo pero no es *su* mundo, así mismo, el lector percibe ese mundo y lo interpreta a partir de *su* realidad, sin implicar que la realidad se convierta en la realidad del mundo del texto, ni viceversa. Por esto también la lectura es innovación, porque implica la creación y recreación de varios mundos nuevos a partir de distintas realidades dadas.

2.2.5 Teoría de la lectura

Una quinta perspectiva sobre la lectura y el lector nos la otorga la llamada *Teoría de la Lectura*. Dicha teoría se asienta en los estudios hechos en torno a la lectura desde finales de los 70 y hasta mediados de los años 90. No es una sola teoría, sino varios estudios reunidos en torno a la lectura y que por su naturaleza no se cuentan entre las teorías revisadas hasta este momento en el presente trabajo.

Una de estas teorías es la psicolingüística que se asienta más en el plano didáctico, como parte de las investigaciones dedicadas a la adquisición y producción del lenguaje de mediados de los años setentas. Su exponente principal es el lingüista estadounidense Ken Goodman quien, en sus artículos publicados desde finales de los sesentas y luego en su

libro *"On Reading"* publicado en 1996, describe la lectura como un juego psicolingüístico de adivinanzas. Siguiendo las teorías del aprendizaje del lenguaje de Noam Chomsky, Goodman (1998) afirma que la lectura es un proceso psicolingüístico: "reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning that the reader constructs" (Goodman, 1998: 12). Para Goodman, la lectura implica un constante juego de interacción entre el pensamiento y el lenguaje: El escritor codifica su pensamiento en palabras, en tanto el lector decodifica dichas palabras en su mente. Así mismo Goodman (1998) diferencia entre los lectores prolíficos o avanzados frente a los ineficientes, en términos de haber alcanzado o no un nivel óptimo de habilidades lectoras. Así los lectores prolíficos son eficientes y efectivos para lograr construir significados y asimilar y comprender en algún grado la propuesta significativa plasmada por el autor, pueden lograrlo además con facilidad y pueden enfrentarse a cualquier texto.

Por su parte, Vincent Jouve investigador y profesor francés, en 1993 publica su libro *"La Lecture"*, donde propone una visión de lectura mucho más instalada en la teoría literaria y con bases en la teoría de la recepción expuesta por Wolfgang Iser y Hans Robert Jauss principalmente; pero también en ensayos sobre la lectura realizados por Umberto Eco y Roland Barthes. Jouve (1993) argumenta que la lectura es una actividad plural, que se desarrolla en múltiples direcciones. Se apoya en la propuesta de Gilles Thérien y reafirma que la lectura es un proceso que implica cinco dimensiones:

- Un proceso neurofisiológico: "La lecture est d'abord un acte concret, observable, qui fait appel à des facultés bien définies de l'être humain." (Jouve, 1993: 9). Es decir que para este autor, la lectura es ante todo un proceso cerebral de decodificación que, además, hace uso de las facultades de la vista y la memoria, o sea, un proceso físico.

- Un proceso cognitivo: Más allá de la decodificación, leer implica comprender el mensaje en cuestión. La conversión de palabras en elementos emotivos y sensoriales implican un proceso de abstracción significativo.

- Un proceso afectivo: La lectura y su recepción implican un proceso reflexivo que también entra en contacto con las emociones. Jouve (1993) afirma que la implicación emotiva es de

hecho gran parte del atractivo de la lectura. El juego de identificación emocional es básico para la recepción de la lectura ficcional .

- Un proceso argumentativo: El texto, al ser el resultado de una voluntad creativa, es una unión organizada de elementos, por ende analizable en tanto discurso ilocutivo cuyo fin último según Jouve, al menos en los textos de ficción, es convencer a su interlocutor, es decir el lector.

-Un proceso simbólico: La lectura es un proceso de producción de sentido que reacciona a los distintos argumentos del texto, así como a sus personajes o juegos del lenguaje. Dicho sentido está siempre conectado con el contexto cultural de cada lector. Jouve explica: "Toute lecture interagit avec la culture et les schémas dominants d'un milieu et d'une époque" (Jouve, 1993: 13). Para el autor, esta característica es la que confirma a la lectura como una práctica cultural, y en ese sentido, determinadas lecturas en dado momento histórico pueden transformar las mentalidades.

Jouve (1993) también considera que no todas las lecturas son legítimas, insiste en la clara distinción entre un texto que se *utiliza* y otro que se *interpreta*. En ese sentido, considera que existen dos posibles lectores: El lector ingenuo, es decir el que se mantiene en la primera lectura, conforme con el desarrollo lineal del libro; y el crítico, donde el lector es en realidad un *relector* que utiliza su conocimiento profundizado del texto para descifrar las primeras páginas a la luz del desenlace. Para el autor la lectura ingenua es parte de la dimensión lúdica del texto, pero para un texto complejo, y en realidad para casi cualquier obra, la relectura es necesaria: "Sitôt qu'une oeuvre est tant soit peu construite, la relecture n'est pas seulement souhaitable: elle est nécessaire." (Jouve, 1993: 19).

Es claro que para Vincent Jouve la lectura, o al menos el estudio que hace al respecto, se concentra principalmente en la lectura de libros físicos y de obras literarias, al menos así lo delatan sus ejemplos y sus reafirmaciones a lo que él llama el "texto de ficción". En ese sentido conserva mucho del tradicionalismo aún inherente en la teoría de la recepción. La visión de Jouve me parece en particular interesante pues, aunque se centre en la obra literaria, considera la lectura como un proceso múltiple y toma en cuenta la

dimensión comunicativa del texto y los estudios pragmáticos que consideran a la lectura por sí misma una forma discursiva.

2.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

La historia de la lectura demuestra que el lector ha vivido múltiples altibajos, lo suficientemente contundentes como para casi reiniciar su progreso. Quizá los momentos claves serían: Primero el paso de la lectura cultivada practicada por los griegos a la lectura murmurada exclusiva de los monasterios durante la Edad Media. Luego, de la lectura en voz alta para un público analfabeta a la lectura laica de los humanistas. Tercero, la lectura como práctica de participación y democratización social durante el siglo de las luces hacia la lectura guiada y colectiva en las escuelas durante finales del siglo XIX y principios del XX. Para finalizar con el salto enorme de la lectura de libros físicos a la lectura eminentemente de consulta introducida por las pantallas. Sin olvidar el paso de la lectura para cultivarse a la lectura como práctica de consumo. Estos "pasos" en la historia aunque constituyen una transición y una diversificación de objetivos de la lectura, no siempre implican un desarrollo, sino por el contrario un paso hacia atrás.

En materia de lectura, brincan muchos sentidos a lo largo de la historia: resguardar, memorizar, enseñar, cultivarse, entretenerse, informarse, orar, penar incluso, etc. Así, tanto el objeto libro como sus usos y prácticas han estado al servicio del poder, de los revolucionarios, de la intelectualidad, de los ricos, de los pobres, de hombres, de mujeres, como herramienta de censura, como acto de liberación, como práctica jerarquizante, como ejercicio de la individualidad, como herramienta de un todo colectivo, como base de discusiones, como símbolo del silencio, como algo sagrado, como algo prohibido, etc. Todo depende de la época, de la ideología dominante, de la organización política y social e incluso económica como lo demuestra la época industrial; sobre todo depende del texto y de la temática, del uso que determinado individuo o grupo social le dé al texto escrito y del peligro que represente determinada idea para determinada hegemonía.

Si en algo podemos hablar de evolución lineal o casi lineal es primero, en la forma del libro, la cual ha progresado para volverlo un objeto cada vez más práctico y dinámico; y

segundo, en que a partir de la Baja Edad Media la lectura es una práctica cada vez más generalizada, hasta que en el siglo XX se le llama incluso indispensable. El problema es que evolucionó poco la idea de indispensable para qué, qué es leer, qué esperamos del lector. Es por eso que también el siglo XX trae consigo concepciones tales como la lectura buena y la lectura mala, la lectura consumista y la lectura de estudio, e incluso en este caso se está hablando del qué y no tanto del cómo o del para qué.

El fracaso escolar no fue exclusivo de Francia. Las diferencias sociales, económicas y culturales salieron a flote en distintos países a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y la desigualdad en las habilidades adquiridas en la escuela es una situación que en México conocemos bien y se evidencia no sólo en las encuestas y pruebas de carácter nacional para medir tanto los niveles de lectura como conocimientos académicos en general (como las encuestas llevadas a cabo por el INEGI, la Encuesta Nacional de Lectura, o la prueba PISA), sino también en la vida diaria, en la diferencia cultural entre clases sociales y entre los estudiantes.

Todos los sistemas escolares buscan (o dicen buscar) cultivar en sus alumnos las habilidades de lectura y escritura, las estrategias varían tanto como las respuestas de los profesores entrevistados en el capítulo I, incluso más. Considero evidente que en general se mantiene la visión escolástica de que leer se relaciona con el conocimiento y el desarrollo de las ideas, aunque para la tradición implica también cultivar un pensamiento determinado y no ideas libres, mediante lecturas idénticas e interpretaciones guiadas o ya predeterminadas por el método bibliográfico, el profesor o la tradición misma.

La lectura sigue siendo obligatoria para los alumnos. Pero también las respuestas sugieren que la visión tradicionalista no es suficiente. La mayoría de los maestros entrevistados apelan a una definición de lectura como un acto de interpretación libre, como una herramienta para conocer al mundo y a sí mismos. Los maestros que se evidencian como lectores hablan desde su experiencia como tales, y rescatan más las concepciones surgidas a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, particularmente la que remite a la lectura como una experiencia estética: la Teoría de la Recepción. Los alumnos tampoco se resignan con una idea puramente escolástica de la lectura, varios han descubierto en ella el

escape del que habla Michelle Petit, el conocimiento de *otros* o la comunicación que sostiene la Pragmática de la literatura.

Es de notar que la teoría literaria no aparece sino hasta principios del siglo XX, y no se habla del lector sino hasta mediados de siglo y en circunstancias no siempre favorables para sus teóricos ni para el lector mismo. Ejemplo de esto es la discusión surgida a partir de las obras de Roman Ingarden, puesto que la idea del autor como un punto de partida absoluto se relaciona también con la ideología hegemónica del momento. Hablar del lector como punto de partida, como una visión independiente, como un sujeto comunicativo con autonomía para con el libro y con su propio horizonte desde el cual asir el sentido del texto, es ya por sí mismo una revolución.

Vemos también que el auge de la sociología de la lectura surgió de la mano con los eventos históricos que en su momento evidenciaron las desigualdades en la educación y urgieron explicaciones teóricas al respecto. Las visiones teóricas que aparecen ya no suponen un lector ideal, ni una sola lectura, al grado de que ni siquiera dan una definición única sino que, al igual que los resultados analizados durante el capítulo uno, presentan un estado de la cuestión basado en estudios de campo de mediano y largo plazo con estudiantes reales, marginados, inmigrantes, ricos, pobres, etc. La sociología ya toma en cuenta la diversidad en los lectores y por ende la diversidad de sus lecturas. Habría que analizar qué tanto impacto han tenido estos estudios para resolver la desigualdad escolar en la práctica.

Por ahora, lo importante es remarcar que la historia de la lectura deja muchas preguntas sin resolver para nuestra actualidad. Queda claro que la diversidad en las respuestas de las preguntas "¿Por qué es importante leer?", "¿Es importante leer?" y "¿Qué es leer?", es causa de un enfrentamiento entre lo que *debería* de ser la lectura según una visión escolástica, canónica o tradicionalista, pero sobre todo según los *topoi* existentes en nuestra sociedad heredados de distintas concepciones generalizadas de la lectura y por supuesto carentes de una explicación tangible hoy día; enfrentado contra lo que *es* leer par quienes están de hecho leyendo, es decir, lo que implica realmente la experiencia de la lectura a la vista de los distintos lectores y sus circunstancias particulares. Es importante notar que las respuestas del tipo leer "es conocer", "es pasar los ojos a través de las letras",

"es cultura", "es aprender", etc. se muestran recurrentes en alumnos que dicen no leer o leer poco²⁹. Mientras que los alumnos que afirmaron leer normalmente, completaron la visión de lectura con nociones más complejas, con ideas intermitentes relacionadas con la teoría de la recepción, con la sociología o con la pragmática de la lectura, como respuestas del tipo "es un escape", "es comprender al otro y sacar tu propia conclusión", "es abrir una puerta hacia otros mundos", etc. Con los maestros ocurre algo parecido, cada uno da una respuesta que evidencia el *topoi* que viven en su contexto cultural con respecto a la lectura, su perspectiva como profesores y también su experiencia como lectores. Es probable que el conflicto entre las tres perspectivas sea la causa de su vacilación antes de contestar mis preguntas, pero esto es sólo una sospecha mía.

La misma teoría no termina de dar una respuesta definitiva, sino que nos otorga distintas perspectivas y propuestas. La historia continúa, la desigualdad sigue existiendo y la lectura sigue siendo parte de la sociedad, sea en el formato que sea; es decir, la puerta sigue abierta a nuevas propuestas. Considero incluso que existe la necesidad de una concepción que realmente mejore y amplíe efectivamente el trabajo en torno a la lectura en el plano escolar, particularmente en el nivel medio superior en México.

En el siguiente capítulo se propondrá tal definición con base a las distintas respuestas obtenidas de los maestros, pero también tomando en cuenta algunos puntos claves de la teoría literaria, de la sociología y de la pragmática literaria, además de otras nuevas propuestas que sustenten lo que a continuación se expone.

²⁹ Ver cuadro 2.6 y 2.7 en el capítulo I y el recuadro de respuestas completas en ANEXOS

CAPÍTULO III: LECTOR Y LECTURA, NUEVAS PROPUESTAS

En vista de lo ya expuesto en el capítulo dos y de los resultados analizados en el capítulo primero, me parece urgente plantear una definición de lectura y de lector amplia que incluya distintos tipos y capacidades de lectura, que permita a su vez vislumbrar rutas de trabajo, de análisis, de fomento más concreto y hasta de autocrítica. Una definición que no sólo abarque la literatura, sino todo tipo de texto capaz de ser interpretado bajo términos específicos; que no contemple un lector ideal, sino con diferentes habilidades según sus contextos y según la misma lectura a la que se enfrenta; y que tampoco esté limitada al libro físico, sino que incluya medios orales y virtuales. Es decir, una definición que enmarque los principales conceptos de las cuatro teorías estudiadas, que salga del canon o que no se limite a él y que además tome en cuenta las opiniones expresadas por los profesores entrevistados.

La siguiente es una propuesta de definición práctica para lectura y lector desarrollada a través las distintas concepciones teóricas al respecto, pero también tomando en cuenta los resultados obtenidos en las entrevistas expuestas en el capítulo I. La propuesta surge de lo que me parece una necesidad de replantear conceptos que parecieran evidentes pero que los resultados de las entrevistas sugieren que no existe ningún acuerdo al respecto. Precisamente, el objetivo de esta propuesta es llegar a una idea clara de leer y de lector que permita un punto de partida para profesores y promotores cuyo trabajo ya vislumbra pistas y esbozos de posibles concepciones que de hecho impulsan y dirigen sus múltiples trabajos con la lectura.

El presente capítulo toma en cuenta todas esas voces, no sólo para proponer una definición, sino también para argumentar las distintas formas en que esta propuesta se puede implementar en el trabajo real, en la práctica, más allá de la teoría.

3.1 LEER

Leer puede definirse como un *ejercicio de interpretación*. Ejercicio permeado y condicionado para efectos de su complejidad y/o profundidad por una o más de las siguientes cuestiones que más adelante explicaré a detalle: Naturaleza de la lectura, objetivos de la misma (por parte del lector), cercanía temporal y espacial con respecto del lector, complejidad del texto, especialización requerida (referentes para su comprensión), y manejo estilístico.

Al estar construyendo una definición incluyente que abarque la enorme diversidad de la lectura, considero necesario explicitar lo más posible qué entiendo por *interpretación*. En su sentido más estricto y a la vez amplio, citando a la Real Academia de la Lengua Española, *interpretar* quiere decir:

1. tr. Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto.
2. tr. Traducir de una lengua a otra, sobre todo cuando se hace oralmente.
3. tr. Explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos.
4. tr. Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.

Esta es exactamente la definición de interpretación que me interesa, puesto que en las nociones de *dar sentido*, de *traducir*, de *explicar un evento desde múltiples perspectivas*³⁰, de *construir la propia realidad*, se incluyen las nociones de lector y leer desarrolladas tanto por la hermenéutica, como por la teoría de la recepción, la sociología y la pragmática literaria. No implica simplemente una decodificación, sino la comprensión y la búsqueda de un sentido o de múltiples sentidos que lleven a la aprehensión, a la "aplicación"³¹ y a nuevas perspectivas para construir y reconstruir la realidad, incluso la posibilidad de llegar a una experiencia estética a través de la interpretación.

Procedo ahora a explicar uno por uno los elementos propuestos que influyen en el acto de leer:

³⁰ En ese sentido, las perspectivas múltiples son las mismas de las que nos habla Roman Ingarden y luego Wolfgang Iser para apelar a los espacios de opalescencia existentes en las obras de arte literaria que permiten, con las limitantes existentes dentro de cada obra, una reactualización de la obra a través de la lectura: la creación del "correlato".

³¹ En términos de Roman Ingarden.

Naturaleza de la lectura

Me refiero, sin entrar en conflictos de géneros literarios, al carácter más amplio de la lectura: Si se trata de un texto científico, un relato oral, un periódico, una obra literaria, un manual, un libro infantil, un texto histórico, un artículo de opinión, filosofía etc. Cada texto ofrece distintos niveles de interpretación según sus características generales y particulares, así como distintas formas de aproximación y análisis. Las características implícitas en cada texto condicionan las estrategias para su análisis y por ende limitan o guían, hasta cierto punto, la interpretación.

Objetivos de la lectura

Es evidente que no todos los individuos se acercan a una lectura con el mismo objetivo, la meta misma dará pautas que influirán en la interpretación. No es lo mismo acercarse a un texto con objetivos de recreación que con un objetivo académico, incluso no es lo mismo leer o escuchar un texto para cumplir con una tarea escolar que leerlo para nutrir o construir un trabajo de tesis. Los objetivos que se me ocurren son muchísimos y cada uno está inmerso en lo que Hans Robert Jauss (1993) llama "horizonte de expectativas", lo cual implica tanto el objetivo del acto mismo de la lectura, como las expectativas que se van construyendo y reconstruyendo a lo largo de la lectura. De modo que también se implican no sólo la experiencia del lector sino su contexto específico.

Así mismo, dentro de los objetivos de la lectura puede contarse la profundidad con que se lee un texto cualquiera. Profundidad en cuanto a atención, análisis y objetivos críticos. Esto implica que casi cualquier texto es susceptible tanto a lecturas ligeras, como a lecturas analíticamente profundas.

Distancia espacio-temporal

Este aspecto de nuevo comprende la referencialidad, sólo que en este caso se refiere específicamente a cuestiones de espacio y tiempo entre el lector y la lectura. El tiempo

histórico en el que un texto fue creado influye no sólo en las ideas expuestas sino en la forma de argumentarlas, en el vocabulario empleado, en el estilo, entre otras múltiples cuestiones de orden no sólo lingüístico sino cultural.

Por otra parte, el origen del texto también influye en toda otra serie de referentes, ya más bien de tipo cultural, que estarán presentes en el acto de leer. Referentes como los lugares mencionados en el texto, las tradiciones descritas, los eventos; pero también, y sobre todo, el vocabulario empleado, tanto por desconocido como por las variantes que puede tener una misma palabra en diferentes culturas. Aquí también influyen otras cuestiones, como si el texto es una traducción (que en sí misma es una interpretación del texto) o si está escrito, relatado o enunciado en un idioma extranjero, en cuyo caso el nivel de conocimiento del lector de dicho idioma es crucial para la interpretación.

Esto no implica necesariamente que el lector comprenderá mejor un texto sólo por estar escrito en su tiempo y en su país³². En el caso de los alumnos, parece relacionarse más con la cercanía espacial que ellos entienden por su contexto y su momento histórico; quizá no influya tanto en su interpretación si el texto está originalmente en español, o si se trata de una traducción hecha en España (con todas sus variantes frente al español que se habla en México); pero definitivamente sí influye si el texto que leen está en un idioma extranjero en el original (por ejemplo inglés), o si, por el contrario es un texto local -escrito en México- cuyo estilo utiliza los argots inmersos en un grupo social bien conocido por cercano o incluso por ser el propio.

Complejidad

La complejidad se refiere particularmente al aspecto lingüístico de la lectura, sea escrito o sea oral, el vehículo primordial de cualquier texto es el lenguaje. Aunque muchas lecturas emplean la imagen como portador de significados relevantes, en ocasiones incluso más relevantes que el texto.

³² Esta afirmación mía, es una crítica directa al hecho de trabajar en clases de literatura exclusivamente con textos de literatura mexicana, bajo la argumentación de que es importante fomentar la lectura de obras nacionales; pero también, con la creencia muchas veces errónea de que los alumnos comprenderán mejor una lectura espacial o culturalmente "cercana".

Es evidente que esta característica se relaciona con los otros elementos presentes en el acto de leer, sobre todo con el nivel de especialización y con la cercanía espacial. Sin embargo, la complejidad del texto también hace referencia a otras características importantes que dotan al texto de mayor o menor dificultad para su comprensión frente a un lector determinado. Entre estas características podemos nombrar las estrategias retóricas utilizadas en el texto, la cantidad o complejidad de figuraciones del lenguaje, la cantidad de espacios de indeterminación³³, el nivel de coherencia, precisión y claridad en la argumentación entre otros elementos casi puramente sintácticos que caracterizan un texto determinado y que en la mayoría de los casos pueden ser también aplicados a las imágenes como parte del discurso integral.

Este apartado no se refiere necesariamente al hecho de encasillar una lectura en términos de difícil y fácil. Más específicamente, lo importante es remarcar el nivel de análisis atento que requiere cada texto -e incluso de relecturas- para comprenderlo y aprehenderlo de manera satisfactoria³⁴. Piénsese por ejemplo, en la complicación implícita al enfrentar a un estudiante de secundaria con las obras de Dostoievski o de Marcel Proust, no pensando en términos de posible o imposible, sino en la profundidad y complejidad de las obras, no sólo en el marco lingüístico, sino en las múltiples referencias histórico-culturales y hasta literarias que se requieren para comprender y aprehender el texto significativamente.

Especialización requerida

Esta característica enmarca los referentes específicos que necesita cada lector para poder enfrentarse a un texto determinado. La mayoría de los textos literarios no necesitan de mayor referente, sin embargo la interpretación es susceptible de grandes cambios según la experiencia de vida del lector (por ejemplo si la obra se sitúa en Rusia y el lector ha estado

³³ Que evidentemente no son contables en sí, sin embargo en términos de la Teoría de la Recepción desde Roman Ingarden, demasiados espacios generan ambigüedad en el texto y, por el contrario, demasiadas explicaciones limitan las posibilidades de interpretación y co-creación del lector.

³⁴ La satisfacción, así como cuestiones meramente de "dificultad" dependen por supuesto de cada lector.

ahí). Los textos especializados, sin embargo, sí pueden llegar a requerir referentes mucho más específicos. Por ejemplo un texto de física cuántica requiere que el lector esté, por lo menos, familiarizado con los conceptos básicos de la materia. Hay textos que requieren de lecturas previas para su comprensión, por ejemplo, un texto sobre el movimiento de independencia de México requiere que el lector haya leído o por lo menos sepa algo sobre su conquista y posterior colonización.

Puedo afirmar que es difícil encontrar un texto que absolutamente requiera la lectura de otro anterior como condición para su interpretación, aunque ésta última corra el peligro de resultar un poco superficial. Sin embargo, muchos textos sí requieren de una contextualización, previa su lectura, para comprenderlos. Esta contextualización puede ser tanto de tipo histórica como teórica o incluso estilística (como en el caso de un texto vanguardista, por ejemplo). Lo cierto es que la ambigüedad que presente una lectura en determinado lector, a veces está directamente relacionada con el nivel de contextualización que el lector posea³⁵ sobre un texto específico.

Manejo estilístico

Este elemento se relaciona mucho con la cuestión de la complejidad lingüística explicada con anterioridad, sin embargo el manejo estilístico se relaciona más con el dominio del lenguaje explícito en cualquier texto que por veces refleja un carácter estético o incluso artístico aunque éste no sea su fin último.

En este aspecto se puede incluir mucho más la participación de las imágenes, de las figuraciones del lenguaje, la construcción textual, la métrica, etc. Es esta característica del lenguaje la más susceptible a lograr la "experiencia estética" descrita por Roman Ingarden (2005), en el sentido en que pueden lograrlo ciertas lecturas que por sus dotes estéticos se vuelven obras de arte. En este sentido, no pretendo ni unirme ni pelearme con el canon, simplemente afirmar que no todas las lecturas pretenden un carácter estético³⁶, ni todas las

³⁵ O el nivel de contextualización que se le otorga, puesto que ese bien podría ser papel del profesor o promotor.

que sí lo pretenden lo logran del mismo modo o con la misma originalidad y reconocimiento de la crítica. Finalmente la experiencia estética no depende enteramente de la obra de arte literaria, sino también en la sensibilidad y capacidad de comprensión del lector, cuya participación en este punto se explicará más adelante.

Hay que aclarar que ninguna de estas acepciones es una regla fija para ningún lector. Más bien, la primera regla es que no se debe caer en generalizaciones con respecto a la lectura ni con respecto al lector³⁷, sino que se debe tomar en cuenta el tipo o los tipos de lectores con quienes se trabaja, así como las características de la lectura propuesta, a la hora de idear estrategias de trabajo. Las particularidades de la lectura aquí planteadas: naturaleza de la lectura, objetivos, distancia espacio-temporal, complejidad, manejo estilístico y especialización requerida, no pretenden servir de juicio para ningún texto, su función permanece en darle una guía de análisis al acto de leer, mismo que depende de la relación entre una lectura particular, frente a un lector específico. Es en ese sentido que las particularidades de una lectura cobran relevancia para poder llevar a cabo una planeación estratégica frente al o a los lectores, cuyas características se expondrán a continuación.

3.2 EL LECTOR

Por su parte el lector es un *intérprete*, cuyas habilidades de comprensión, de análisis y de aprehensión pueden estar determinadas por los distintos niveles que éste posea de uno o más de los siguientes elementos: experiencia de vida, conocimiento del mundo, experiencia lectora y capacidad de abstracción.

A continuación procedo a explicar cada uno de los elementos que intervienen en la definición de lector:

³⁶ Como en el caso de un texto histórico o científico.

³⁷ Es decir, no caer en afirmaciones del tipo "la poesía es muy difícil", ni "a todos los jóvenes les gustan los *best sellers* y no pueden con la poesía", por ejemplo.

Experiencia de vida

Este elemento no tiene que ver con la edad, sino con el conjunto de vivencias que cada individuo posee como su acervo de memoria y experiencia personal. Dicha experiencia conecta, por así decirlo, de forma íntima al lector con el texto, pues de algún modo al hablar el texto de sí mismo, el lector se refleja en la lectura recordando su propia vida y logrando una interpretación, incluso una experiencia, mucho más personal y significativa. Por ejemplo, un texto sobre la muerte tendrá amplia susceptibilidad ante un lector que ha experimentado la pérdida de un ser querido; o bien, un texto bélico tendrá mucho más impacto en una persona que ha vivido la guerra de cerca que en otra que sólo ha oído hablar de ella.

Las formas de conectar el argumento de un texto cualquiera con la experiencia de vida del lector son múltiples y no todas se activan de la misma forma. Depende de una variedad de circunstancias que no siempre están a la vista de un guía de lectura y en ocasiones ni siquiera del lector mismo. El impacto de una lectura varía entre una persona y otra, todo depende de la cercanía o susceptibilidad emocional que el lector tenga con respecto al tema. En la experiencia de vida también se activan elementos como la ideología, los esquemas mentales, la cultura y otras características propias del momento histórico del lector, su posición económico-social, así como de sus circunstancias familiares.

Reitero, la experiencia de vida del lector puede activarse de múltiples formas y en distintos momentos de la lectura. Sea en los eventos descritos, en los personajes involucrados, en el momento histórico, en prácticamente cualquier parte del texto la experiencia de vida puede activarse creando así una especie de lazo emotivo entre la lectura y su lector, por supuesto, influyendo significativamente en la recepción de la misma.

De cualquier forma, la falta de experiencia vital no limita de ningún modo la interpretación. Por el contrario, muchas lecturas permiten la adquisición de lo que Silvia Ruiz Otero (2006) llama "experiencia textual", es decir, la vivencia, por así decirlo, adquirida a través de la interpretación de un texto que puede *transportar* al lector hacia la situación descrita. Tradicionalmente esta característica se le atribuye a la literatura, pero otros textos también logran una experiencia textual, como una biografía, un texto histórico,

un artículo geográfico, etc. Este tipo de experiencias se pueden tomar en cuenta dentro de la categoría de Conocimiento del Mundo, que se explicará a continuación.

Conocimiento del mundo

Esta característica no se refiere al nivel de estudios académicos de un individuo, puesto que sería afirmar que todas las personas que llegan a cierto nivel de la escuela poseen los mismos referentes e idénticos conocimientos. El conocimiento del mundo incluye más bien todo lo que implique una familiarización superflua o profunda con respecto a un tema cualquiera. Incluye tanto los referentes recogidos en la escuela, como todos los otros adquiridos de forma autodidacta, mediante estudios independientes (idiomas, deportes, música...), incluso a través de los amigos, el cine o lecturas³⁸.

En ese sentido, este aspecto se relaciona mucho con la experiencia de vida del lector, puesto que se trata precisamente de lo que el lector *sabe* porque lo ha *aprendido* de alguna parte, sea de la escuela, la familia, los amigos, de sus consultas personales, sus profesores, sus intereses, etc. La diferencia radica entre lo que el lector ha vivido (experiencia de vida) y lo que el lector sabe (conocimiento del mundo).

Por ejemplo, si un lector lee un libro de historia sobre las dictaduras en América Latina, puede ya tener algún referente al respecto porque vio la película de "La Casa de los Espíritus", o bien por haber leído el libro, o por haberlo escuchado en alguna clase en la escuela. La profundidad del conocimiento puede ser variable, la cuestión es que exista algún referente. Sin embargo, el conocimiento no es el mismo si el lector ha visitado Chile, siguiendo con el mismo ejemplo, o si tuvo o tiene algún pariente involucrado en el suceso o incluso si él mismo es chileno, puesto que en este caso el lector tiene una *experiencia* concreta relacionada con el texto que influye en su interpretación.

El conocimiento del mundo se relaciona entonces con los "horizontes de lectura" de los que habla Hans Georg Gadamer en su obra *Verdad y Método* (2003), al explicar los

³⁸ Al respecto de las lecturas, se incluyen lecturas de todo tipo de textos, libros, revista o incluso orales y también diversos objetivos de lectura, tanto por dispersión como por estudio o curiosidad.

procesos de interpretación en la comunicación, en este caso, con un texto. El conocimiento del mundo y la experiencia de vida implican distintos horizontes desde los que el lector se desplaza para abordar el horizonte del texto en cuestión. Así otros libros, las vivencias, las películas, la escuela, las conversaciones y por otra parte las experiencias de vida, son válidos a distintos niveles como referentes que amplían el horizonte propio del lector.

Experiencia lectora

La capacidad de aprehender textos de diferentes índoles y niveles de complejidad, tiende a relacionarse en buena medida con la experiencia que un individuo determinado tenga con la lectura. La misma capacidad de análisis e interpretación no será la misma para una persona que en su vida ha leído una cantidad mínima de textos (cualquier tipo de textos), que otra que esté habituada de forma regular a lidiar con textos escritos o a escuchar un relato ininterrumpidamente durante un tiempo determinado.

Las razones no son sólo contextuales sino también fisiológicas, la habilidad de escuchar durante periodos largos o de seguir con la vista un texto sin saltarse palabras o simplemente sin dificultad, es una habilidad que se adquiere con la práctica y que no todas las personas son capaces de asumir al mismo nivel. En parte se trata de la habilidad de poner atención continua en algo, lo suficiente como para desentrañar cualquier tipo de interpretación o análisis al respecto. Esta no es siempre una habilidad con la que se nace sino que, muchas veces, requiere de introducción y de ejercicio. Esta última afirmación me lleva también a concluir que tampoco existen individuos para los que sea demasiado tarde o que estén negados, el ejercicio y la experiencia lectora se pueden comenzar a cualquier edad y cualquier persona es capaz de rendir frutos en ese sentido.

Esta es en parte la razón de que el factor de la familia sea tan importante para formar lectores. Puesto que desde la infancia en el seno familiar, se comienza a ejercitar la interpretación y a adquirir poco a poco una experiencia lectora.

Además del aspecto fisiológico, esta característica se refiere también al antecedente de lecturas que posee cada persona. Por una parte está el ejercicio de leer y las habilidades

que la continuidad generan en el individuo, pero por otra hablamos del acervo personal de lecturas hechas a lo largo de la vida como parte fundamental de la experiencia en un lector. Los antecedentes literarios o textuales en general, le permitirán a un individuo interpretar o aprehender de manera distinta, más rica y profunda un texto que apele a otras lecturas. En ese sentido, autores como Umberto Eco y Roland Barthes³⁹, afirman que no existe una obra o texto literario que no se *conecte* con otras obras. Por ejemplo, Antonio Mendoza Fillola (1999) apunta en sus ensayos que el hábito de lectura se asocia con la experiencia de la lectura, y que por lo tanto quien más lee obtiene más estrategias de reconocimiento discursivo, desarrollará más habilidades: será más experimentado y competente que otro lector más ocasional y por ende ingenuo o menos competente.

Capacidad de abstracción

Esta característica se relaciona directamente con la "imaginación" en todas sus facetas, es decir, la capacidad de construir o crear una imagen a partir de un propuesta dada, de representar cosas ideales o reales, de concebir en la mente distintas propuestas de una misma situación (ficticia o no). Entendiendo "abstracción" en su sentido más básico, según la RAE: Acción o efecto de abstraerse. A su vez "abstraer" entendido como: tr. Separar por medio de una operación intelectual las cualidades de un objeto para considerarlas aisladamente o para considerar el mismo objeto en su pura esencia o noción.

La abstracción es precisamente eso: la representación mental de las cosas, tangibles o intangibles, el otorgarle un sentido al mundo que se vive sensorialmente. El lenguaje mismo es un sistema de símbolos que representan las cosas con las que nos topamos en la vida diaria, pero una gran parte de las cosas representadas no son tangibles y pertenecen al mundo de lo abstracto. La lectura requiere que seamos capaces de representar, de imaginar toda una propuesta que quizá sea imposible de ver en el mundo real, pero que se vive y revive en la medida en que el lector sea capaz de recrear dentro de su mente lo descrito en el texto. Es en esa medida que el lector puede llegar a una experiencia estética, a imaginar

³⁹ Ver ECO, Umberto (1981), *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, trd.: Ricardo Pochtar; Barcelona: Lumen.

BARTHES, Roland (1993), *El placer del texto*, México DF: Siglo XXI Editores.

de tal modo lo leído que entre eso y vivirlo haya poca distancia, al grado de dejar una huella indeleble en su percepción del mundo real.

Pese a que ésta es una capacidad netamente humana, no todos la poseemos de igual forma y la abstracción se le dificulta a algunos lectores más que a otros. Quizá el meollo del asunto es hasta qué punto un lector está acostumbrado a la inmediatez o a no interpretar o analizar lo que ve, oye y siente diariamente. El análisis requiere un cuestionamiento que implica representar distintas posibilidades de una misma situación, es decir, imaginar. Pero "imaginar" también requiere un desprendimiento de lo tangible y una aceptación del mundo que se nos está proponiendo. Por eso la verosimilitud es tan importante en un texto, particularmente en uno literario.

De nuevo, la capacidad de abstracción igual que la experiencia lectora, no es un don exclusivo de unos cuantos, es un aspecto accesible para todos que se desarrolla mediante el ejercicio de interpretación a través de la misma lectura. Por ejemplo, para Vincent Jouve (1993), la lectura es un proceso de construcción de sentido que el lector desentraña mediante el cuestionamiento al mismo texto. Según este autor, el tema central de un texto no es aquel del que se hable más, sino el que suscite mayor cantidad de preguntas en el lector. En su búsqueda de coherencia, de *resolver* el texto, el lector deconstruye y reconstruye el texto hasta otorgarle un *sentido* que le satisfaga, es decir: hasta que halle respuesta a sus propias preguntas. Para Jouve (1993), la lectura implica todo un proceso de abstracción en el lector, en el que se ven enfrentadas las intenciones del autor implícitas en la obra y los procesos cognitivos del lector, en tanto que éste último construye el sentido del texto y, por ende, la experiencia que resultará de la lectura, a través de cuestionamientos que pretenden hallar la coherencia del texto. Finalmente, la capacidad de abstracción es una habilidad que puede desarrollarse mediante diversos ejercicios de interpretación, entre los cuales está la lectura. En ese sentido, esta última característica, según mi propuesta, también está relacionada con la experiencia lectora y con el grado de complejidad y manejo estético de las obras ya leídas por un lector específico.

En el siguiente apartado se analizarán las propuestas de dos autores que también están preocupados por reconstruir el concepto de la lectura de una forma más dinámica y funcional.

3.3 LA LECTURA VISTA DESDE OTROS ÁNGULOS

Mi preocupación por reconstruir la figura del lector y de la lectura desde perspectivas más dinámicas y funcionales no es aislada. Tampoco mi propuesta ya citada surge de ideas enteramente novedosas. Como ya lo mencioné con anterioridad, la lectura como producción de sentido es un tema que se discute desde mediados de siglo XX⁴⁰. La interpretación y sus límites, la recepción y particularmente el papel del lector, como se manifestó en parte a lo largo del capítulo II, son temas recurrentes que cobran aún mayor fuerza con la teoría de la recepción, sobre todo con las obras de Wolfgang Iser que giran en torno a la lectura⁴¹ y que repercuten en los estudiosos del tema a finales de los años 80 y a lo largo de los 90.

A continuación me ocuparé de dos autores que a lo largo de sus ensayos y su experiencia han descubierto también el papel múltiple y dinámico en la definición de lectura, pero sobre todo en la del lector. El primero desde el plano de la didáctica y el segundo más bien desde lo que serían las nuevas propuestas de teoría literaria, que se preocupan por seguir indagando el acto de lectura como producción de sentido.

3.3.1 El intertexto lector de Antonio Mendoza Fillola

El primer autor cuyo trabajo me interesa analizar es el del catedrático español, doctor en Filosofía y Letras, Antonio Mendoza Fillola (2001). Desde los años 90's, las investigaciones y artículos de este autor han girado en torno al trabajo de la literatura en las aulas, particularmente a nivel primaria y secundaria, aunque en la práctica sus ideas se dirigen y se han aplicado en casi todos los niveles escolares y extra escolares. Hasta finalmente converger, en el 2001, en la publicación de su obra: "*El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*" donde se condensan todas sus teorías sobre lo que podríamos llamar de primera mano, el contexto literario del lector en el momento de una lectura específica.

⁴⁰ Ver: BARTHES, Roland (1973) *El placer del texto*, y ECO, Umberto (1979) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*.

⁴¹ Ver: ISER, Wolfgang (1976) *El acto de la lectura*.

Dice Mendoza Fillola (2001:92):

"La actividad de la lectura literaria se organiza en función de la contigüidad de las relaciones (lingüísticas, discursivas, literarias...) que potencial y realmente mantienen los distintos textos entre sí; también se organiza con el establecimiento de las relaciones que el texto suscita entre los contenidos y los componentes de las competencias, experiencias y saberes que posee y activa el receptor de un texto concreto. A partir de la apreciación de estas relaciones es posible señalar la conexión entre los conocimientos y estrategias que el lector aporta y aplica; también se observan las actitudes que el lector desarrolla en su implicación ante el hecho literario".

El autor retoma el tema de la intertextualidad literaria y lo vuelve a explicar como un entrecruzamiento de discursos inmanente en un mismo texto. Estos discursos se presentan en forma de referentes (en este caso literarios) que necesitan del reconocimiento por parte del lector para que éste pueda llevar a cabo una interpretación "correcta" de la obra o texto en cuestión. El mismo Mendoza Fillola (2001) ejemplifica este fenómeno no sólo con literatura sino con los entrecruzamientos literarios presentes en los anuncios publicitarios que utilizan elementos de obras literarias que presuntamente serán reconocidos por el público, asumiendo que sus espectadores comparten ciertos códigos y referentes culturales⁴².

Mendoza Fillola (2010:55) define la literatura como: "un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural" (Mendoza Fillola, 2010: 55). Explica el autor que este carácter cultural dota a la literatura de la presencia acumulada de diversos usos y estilos del sistema lingüístico, además de una multiplicidad de discursos culturales, sociales, políticos o históricos que se conjugan en el nuevo discurso pretendido por el mismo texto: "cada obra literaria es un *mosaico* de citas y de *referencias intertextuales*, que son apreciables por lectores competentes" (Mendoza Fillola, 2010: 55). De manera que la percepción de la literatura tampoco es un proceso automático, sino que su significación se

⁴² Como anunciar un jamón haciendo referencia al lobo feroz, o anunciar una empresa de mensajería con la imagen de una caja que contiene una canasta con panes y mermelada, bajo el logo de "siempre por el camino seguro". Ambos ejemplos hacen referencia al cuento de la Caperucita Roja y asumen que el público a quien se dirige la publicidad interpretarán adecuadamente la relación entre los elementos del cuento y el discurso que ostenta la empresa en cuestión.

construye a partir de un ejercicio de decodificación, comprensión y análisis, que además depende de una serie de competencias de lectura que permitan no sólo la comprensión, sino el reconocimiento de los distintos estilos y estrategias lingüísticas, así como los distintos entrecruzamientos discursivos presentes en una obra que permiten arribar con éxito a una interpretación profunda y a la experiencia literaria en términos de la misma Teoría de la Recepción Literaria. Así, para Mendoza Fillola (2010), leer es comprender pero también es interpretar, lo cual implica que el contenido y significado del texto sea integrado en nuestros esquemas. Concuero con Mendoza Fillola cuando afirma que a pesar de encontrarnos con una lectura denotativa, nunca lo es totalmente y por lo tanto toda lectura comporta un cierto grado de interpretación. Aunque también el autor nos recuerda que comprender e interpretar no son la misma cosa:

"se trata de dos conceptos semánticamente vinculados pero obviamente, con significados distintos. En ocasiones *comprender* se emplea como la asunción del significado más profundo de algo, aunque en otras ocasiones *comprender* es sólo asumir lo que el texto muestra como evidente... Interpretar conlleva el implícito de la implicación personal en la reformulación que se interioriza de lo comprendido" (Mendoza Fillola, 2010: 56).

Así, comprensión e interpretación se vuelven los efectos cognitivos en la recepción de un texto. Para Mendoza Fillola (1999:13), leer implica saber avanzar a la par que el texto, reconocer sus indicios, mecanismos y pautas, "leer es saber comprender, y, sobre todo, es saber interpretar estableciendo las personales opiniones, valoraciones y juicios". Así, el concepto de intertexto lector surge como resultado de las aportaciones de la teoría y crítica literaria, se relaciona con los argumentos de la estética de la recepción y la intertextualidad. Este autor lo considera como un componente básico de la competencia literaria pues "selecciona y activa significativamente saberes, estrategias para intervenir en la identificación de los estímulos textuales y para apoyar la construcción del significado; integra saberes y experiencias del ámbito discursivo-literario y los activa para potenciar el valor lúdico y estético de la lectura/ recepción, haciendo de ella una actividad significativa para el lector" (Mendoza Fillola, 1999: 14).

Es precisamente con este argumento que el autor afirma la existencia de un lector competente y por ende, uno incompetente. Mendoza Fillola (1999) se apoya en la idea de

que el autor, en su obra, deja pautas para dirigir la interpretación, por lo que el "mosaico de citas y referencias intertextuales" que resultan de la obra requieren de un lector capaz de reconocerlas y comprenderlas, y que en la medida del éxito de este reconocimiento, la interpretación de la obra íntegra será más profunda y más apta para un análisis de los distintos mecanismos empleados en el texto.

El concepto de intertexto lector tiene su fundamento en las teorías de didáctica de la literatura desarrolladas por el mismo Mendoza Fillola (1996). Surge de la preocupación por encontrar nuevas estrategias de trabajo hacia el hecho literario que se salven de enfoques historicistas, tradicionales o incluso de creación literaria, y que se centren más en la cooperación del lector con el texto. De manera que las actividades en el aula permitan una re-creación o co-creación de la obra literaria, así como la construcción de una interpretación coherente y adecuada en términos de Mendoza Fillola(1996). Para este autor la educación literaria debe tener como objetivo "la consolidación de la habilidad para formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, que son habilidades esenciales en el proceso de lectura, y se complementa con la capacidad del lector para reconocer la intencionalidad del texto" (Mendoza Fillola, 1996: 95). Esta capacidad también se relaciona íntimamente con las referencias culturales del individuo y por ende, con su contexto específico.

En resumen, podemos definir al intertexto lector como un componente -básico- de la competencia literaria, que integra, selecciona y activa todos los saberes, referencias, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar o posibilitar la interacción con el texto literario durante la lectura. Añade Mendoza Fillola (1996) que el intertexto lector puede reconocerse gracias a sus efectos, por lo que "la función del intertexto lector es la de dinamizar y contextualizar las aportaciones de la competencia literaria y de la experiencia lectora. Si los distintos conocimientos no se dinamizan, no son posibles los reconocimientos ni las asociaciones que, en una situación de lectura y ante un texto concreto es capaz de desarrollar un lector" (Mendoza Fillola, 1996: 105).

Podemos concluir que para este autor la experiencia lectora y la capacidad de reconocer entrecruzamientos discursivos es crucial para una interpretación adecuada y claro, para que un lector pueda llamarse competente. Se vuelve evidente que Mendoza

Fillola se basa en buena medida en la Teoría de la Recepción Literaria y que por lo tanto hereda todos los aspectos que otras teorías le critican, como la concepción de un lector y de una lectura ideal, así como también, al hablar de obras, se refiere principalmente a la literatura en un sentido muy tradicional y por ende, canónico. A pesar de todo esto, el autor ya habla de una activación precisa de conocimientos del individuo durante la lectura, que implican necesariamente tomar en cuenta el contexto del lector a la hora de analizar e interpretar una obra específica. Su argumento sobre la interacción obra- lector ya toma en cuenta un aspecto comunicativo del acto de leer, que implica la co-creación del texto por parte del lector, la intencionalidad del autor, así como las estrategias y recursos narrativos y lingüísticos presentes en la obra. Las ideas de Mendoza Fillola no sólo son interesantes, sino también pertinentes para mis propósitos, puesto que la novedad es que estos argumentos están dirigidos hacia una nueva forma de enseñar literatura, enfocada en lograr desarrollar capacidades lectoras muy específicas en los alumnos y ya no a memorizar ni analizar superficialmente una obra.

3.3.2 Jean Marie Goulemont y el "ultra-texto"

Otro heredero de las corrientes de recepción de la lectura es Jean Marie Goulemont (1993), profesor y teórico francés, especialista en la historia de las ideas y la cultura. Este autor analiza la lectura como un ejercicio que siempre busca la producción de sentido. Para él la lectura es siempre polisémica y más allá de la crítica, habla de la práctica de una lectura cultural que busca sentido, comprensión y placer: Es, precisamente, una situación comunicativa. Goulemont afirma que: "Si l'on admet, comme je le fais, qu'un texte littéraire est *polysémique*, ce qui apparaît comme pertinent, c'est donc l'analyse du lecteur parce qu'il constitue un des termes essentiels du procès d'appropriation et d'échange qu'est la lecture" (Goulemont, 1993: 116), es decir que Goulemont reafirma el carácter polisémico del texto. Goulemont subraya la importancia de analizar al sujeto lector, la situación y contexto de la lectura, todo lo cual es llamado por el autor, para abreviar, *le hors-texte*, que yo traduciré como el ultra-texto.

Goulemont (1993) divide la relación entre lector y texto entre el aspecto o campo fisiológico, el histórico y el de la biblioteca. En lo que se refiere a la *historia*, el autor no se refiere a una historia personal, sino a una historia de las lecturas personales. Distingue la historia de las lecturas o del sentido construido a través de varias lecturas, de la historia fisiológica, afectiva, cultural o política. Esta distinción se debe a que una historia personal de las emociones suscitadas por las lecturas sería demasiado vasta. Más bien se refiere al momento histórico en el que nace la lectura, ejecutada por un individuo singular que le da sentido a las palabras y a las frases: "Le sens, celui qui se constitue par une lecture historiquement datée, mise en oeuvre par un individu qui est un destin singulier, naît donc du travail qu'au-delà du sens de mots, de l'assemblage des phrases, opère sur le texte ce *hors-texte* ainsi défini" (Goulemont, 1993: 117).

En lo que se refiere al aspecto fisiológico, Goulemont explica, poniendo como a ejemplo a Roland Barthes quien decía leer mejor en el baño, que efectivamente existe una posición y actitud en el cuerpo a la hora de leer, particularmente cuando hablamos de la lectura por placer. Las fotografías y pinturas a lo largo de la historia dan cuenta de esta afirmación, representando distintas posturas y formas de leer, así como a sus lectores; así mismo, reflejando lo que se entiende física y -por ende- ideológicamente por leer según la época y la sociedad específica y cómo los lectores se someten a estas actitudes en su acto de lectura: "Nous nous plions, quoi qu'on en ait, à des modèles, à une typologie des actes de lecture que véhiculent toutes les formes d'iconographie publique et l'institution scolaire" (Goulemont, 1993: 118). El autor afirma que a través de estas formas de lectura se reflejan las aproximaciones al libro y por ende las posibilidades de darle un sentido, pero también a la inversa: muchas veces es el libro mismo el que impone o invita a adoptar una postura determinada para su lectura.

Así el ultra-texto se muestra como una historia colectiva a la vez que personal. Esta dualidad nos remite en cada lectura tanto a nuestra contemporaneidad como a nuestro rastro a través de la historia. Goulemont (1993) explica que precisamente nuestra historia determina el sentido que le damos al texto, puesto que nuestra historia personal como parte de una cultura y una sociedad influye (nos percatemos de ello o no) en nuestras opiniones políticas y en nuestra ideología en general. En este sentido el autor distingue entre lo que

conforma nuestra historia contemporánea que como lectores vivimos día a día, y lo que él llama *la historia mítica* presente en las obras, descritas en ellas o bien que formó su evidente contexto y que vivimos a través de ellas a pesar de no haber vivido ni atestiguado esa historia. A este tipo de eventos vividos, registrados o atestiguados a través de los libros, es a lo que Goulemont (1993) llama "*le mémoire collective et institutionnelle d'une collectivité nationale*" y que recibimos por medio de la enseñanza académica, de los discursos hegemónicos o bien, de aquellos discursos mudos representados en los nombres de las calles, los rostros de las monedas, monumentos o prácticas culturales diversas.

Estos dos últimos aspectos de la relación entre lector y lectura, pueden relacionarse con mi concepto tanto de *Experiencia de vida* y *Conocimiento del mundo* del lector, como con la característica de *Distancia espacio-temporal* de la lectura, en el sentido de que, por un lado, en la experiencia de vida del lector, encontramos estos trazos de memoria y presupuestos culturales de los que lo dota su contemporaneidad como parte de una sociedad en un momento y lugar específico en la historia, así como todo el o los contextos implicados, no sólo en la vida "real" del lector, sino en el momento de su lectura. Por otro lado, en su conocimiento del mundo también se refleja en parte, la memoria mítica de la que habla Goulemont. Y digo en parte porque un fragmento del conocimiento que adquirimos es una herencia por veces inconsciente de la que nos hace partícipes el medio cultural y social en el que vivimos (como en nuestro país sería, por ejemplo, saber quién es el personaje de Francisco I. Madero o los colores de la bandera), mientras que otra porción de saberes es recogido en nuestra experiencia personal diaria, así como en lo que voluntariamente elegimos indagar o estudiar.

Por su parte, el aspecto de la biblioteca hace referencia a lo que otros autores llaman la *intertextualidad* de la lectura⁴³, dice Goulemont que "toute lecture est une lecture comparative, mise en rapport du livre avec d'autres livres" (Goulemont, 1993: 122). Para el autor, existe un dialogismo y una intertextualidad en la práctica misma de la lectura, de modo que en el acto de leer se activan otras lecturas vividas y rescatadas en la memoria, incluso en la memoria cultural. Goulemont (1993) afirma que de hecho es raro encontrarnos

⁴³ Goulemont cita a Bakhtine, pero ya hemos visto que también Antonio Mendoza Fillola y Vincent Jouve hacen uso de este término, entre otros autores.

una lectura que nos sea del todo desconocida en cuanto a su referencialidad con otras lecturas. Aquí el autor cita el "horizonte de expectativas" mencionado por Jaus (1993), para explicar que incluso en el aspecto de biblioteca hay una recepción predispuesta por la cultura institucional que nos impera. Dice Goulemont (1993) que cada época construye sus modelos y sus códigos narrativos, de manera que en cada momento de la lectura se activan códigos diversos según el grupo socio-cultural al que se pertenezca. Así que el aspecto de la "biblioteca" no sólo hace referencia a la cultura colectiva y a los códigos narrativos inmersos en el texto, sino también a todo un sistema de valores que vienen implícitos en cada obra y que forman a su vez parte de la intertextualidad de las obras y por ende, también interactúan con los códigos implícitos en el lector en el proceso de producción de sentido.

Además, dice el autor, en este mismo sentido en el que podemos explicar dicho entrecruzamiento de códigos y discursos como un juego de espejos latente en la lectura, es evidente que el mismo juego opera a la hora de escribir un texto. Por lo tanto, lo que Goulemont llama *bibliothèque culturelle*, no es válida sólo para leer, sino también para escribir: "Il n'y a jamais saisie autonome, sens constitué, imposé par le livre mis en lecture. La *bibliothèque culturelle* sert autant à écrire qu'à lire. Elle est même, je crois, la condition de possibilité de la constitution du sens" (Goulemont, 1993: 125). Así la lectura, en tanto producción de sentido, se nos presenta como una serie de estrategias de confrontación y manipulación, tanto por parte del lector frente al texto, como del mismo autor frente a su obra, cumpliéndose así, según concluyo, el papel comunicativo del texto a la vez que su carácter múltiple.

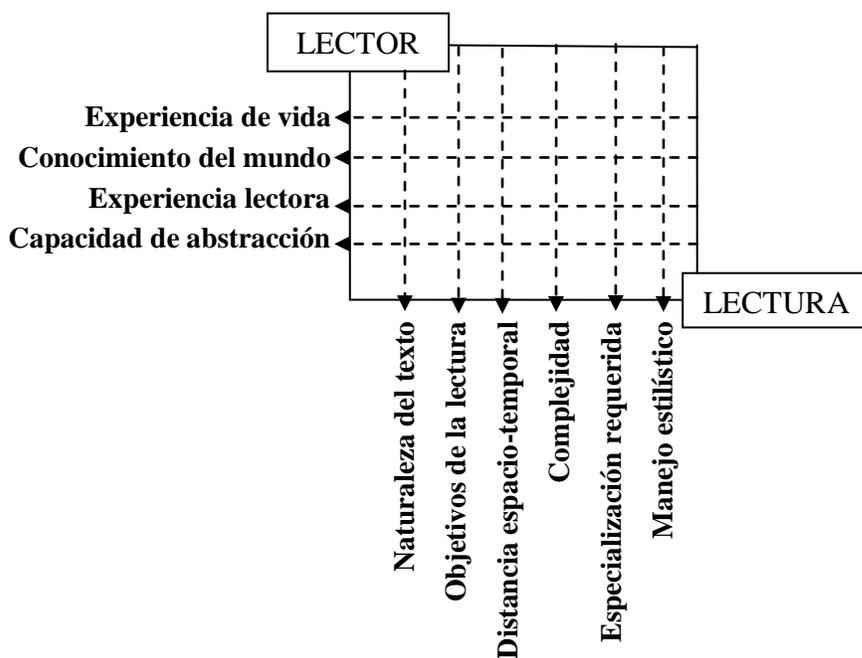
Goulemont (1993), a su vez, concluye que leer entonces es leerse y darse a leer. El sentido se produce, activa y reactiva a cada momento del acto de lectura y a cada lectura, hasta la fuga misma: "À chaque lecture, le déjà lu change de sens, devient autre. C'est là une forme de l'échange" (Goulemont, 1993: 127).

Al exponer la lectura como una forma de intercambio de códigos y contextos, Goulemont también convierte el acto de leer en un proceso dinámico en el que convergen ideologías, historias y experiencias personales. Si bien no propone una definición concretamente delineada de lector o lectura, el autor hace un análisis interesante y

pertinente de la relación entre ambas partes involucradas: lector y lectura, poniendo énfasis en su dinamismo, su multiplicidad, su inmanente atadura con los contextos sociales que rodean tanto a autor, como al texto, al lector y al momento de la lectura, pero también a la libertad singular que caracteriza cada momento de esta transacción comunicativa.

3.4 ALGUNAS APLICACIONES DE LA PROPUESTA DE LECTOR Y LECTURA

Ya teniendo una visión más panorámica sobre las distintas ideas y teorías que apoyan la idea de una multiplicidad de factores que se activan en la lectura e influyen en la interpretación y recepción del texto, retomo las definiciones anteriormente propuestas: Lectura como un ejercicio de interpretación permeado por la naturaleza de la lectura, sus objetivos, la distancia espacio-temporal entre lectura y lector, la complejidad del texto, la especialización requerida y su manejo estilístico; y lector como un intérprete cuya recepción se ven influenciada por su experiencia de vida, conocimiento del mundo, experiencia lectora y capacidad de abstracción. En suma, las características de un lector determinado frente a una lectura determinada pueden representarse con el siguiente cuadro:



En el cuadro se representan las habilidades del lector en el eje vertical, ordenadas por un posible nivel ascendente de capacidad lectora: Experiencia de vida, Conocimiento del mundo, Experiencia lectora y Capacidad de Abstracción. Remarco "posible", porque las distintas capacidades y niveles que un lector determinado posea de las habilidades mencionadas, prácticamente imposibilitan la existencia de un perfil único para poder hablar de un lector ideal. Por ejemplo, aún teniendo mucho conocimiento del mundo y amplia experiencia lectora, puede que frente a una lectura determinada tengamos una recepción menos profunda comparada a la de un lector con una experiencia de vida distinta a la nuestra pero más emparentada con lo que propone dicha lectura. Más bien, las habilidades están acomodadas en relación a la especialización buscada consciente o intencionalmente por cada lector, en el sentido de que la experiencia de vida no necesariamente es intencional por parte del individuo, sino que engloba su contexto cotidiano y vivencial; sin embargo, el nivel de conocimiento del mundo puede requerir de una búsqueda consciente de dicho conocimiento, y quizá aún más la experiencia lectora.

Todas estas características pueden relacionarse entre sí pero van adquiriendo una diferencia que se traduce en especialización consciente, excepto en el caso de la Capacidad de Abstracción, que es una consecuencia a distinto nivel de cualquiera de las otras tres características. La Experiencia de Vida se traduce en lo que el lector vive; el Conocimiento del Mundo son los referentes del lector: lo que sabe, a cualquier nivel; la Experiencia de Lectura es lo que el lector ha leído; así, la Capacidad de abstracción reúne y condensa los distintos niveles que el lector posea de las anteriores características para ser capaz de sumirse en la propuesta del texto, interpretarlo y aprehenderlo.

En el eje horizontal se encuentran las características propias de la lectura: Naturaleza de la lectura, Objetivos, Distancia espacio-temporal, Complejidad, Especialización requerida y Manejo Estilístico, igualmente en un orden que propone los distintos niveles en que puede analizarse un texto frente a un autor específico. Por ejemplo si se va a leer la noticia de un periódico con objetivos de análisis discursivo, además un periódico mexicano de los años treinta cuyo vocabulario puede incluir algunas palabras desconocidas, incluso algunas figuras del lenguaje y que requiere, para su análisis, de un conocimiento suficiente del contexto social de dicha época.

El cuadro representa los distintos niveles de entrecruzamiento que pueden aparecer en una lectura. Siguiendo el ejemplo del periódico, si el lector es un joven estudiante de preparatoria, quizá necesite una contextualización sobre la época del periódico en cuestión, el apoyo de un diccionario y probablemente el análisis a través de las imágenes con las que el periódico nutría su noticia le resulte al alumno particularmente interesante. La cuestión es analizar al lector en sus distintas características, frente al texto con el cual se quiere trabajar. Esto a nivel escuela, por ejemplo, si el profesor trabaja con alumnos de secundaria, en una escuela pública rural o semi-rural, debe tomar en cuenta tanto las experiencias de vida particulares como las que unen a todo el grupo al llevar a cabo una discusión en torno al texto (por ejemplo, si alguien ha sufrido un accidente o la muerte de un ser querido, etc. dependiendo de las particularidades del texto a trabajar). Así mismo, el profesor debe tomar en cuenta el conocimiento del mundo que probablemente tengan sus alumnos y si no, indagarlo para calcular el nivel de contextualización requerido frente a un texto determinado. Es relevante considerar también el nivel de Experiencia lectora, para diseñar metodologías de clase: qué tanto un ejercicio de lectura oral en el grupo es una dinámica oportuna, o bien, qué tan fácil o difícil le resulta a determinado grupo la lectura en silencio o incluso en casa.

Todo lo anterior emparejado con un texto particular, pensar si se va a trabajar con copias, libros, revistas o periódicos; con literatura, textos científicos, historia, filosofía, etc.; pensar en la cercanía o lejanía del texto frente al lector en cuanto a origen y época; material de apoyo para su comprensión (otros libros, imágenes, diccionarios, etc.); explicaciones pertinentes que enriquezcan la experiencia del lector frente al texto; y principalmente el objetivo de la lectura, de la discusión o el análisis, puesto que esto es lo que va a darle relevancia particular al trabajo y a diferenciar una lectura distraída, de una con sentido más crítico. En ese sentido, cualquier lectura puede ser significativa. Vale la pena replantearse el sentido de leer un texto por ser canónico, o abordar un best seller en clase para darle a la lectura un sentido más profundo y crítico. Por ejemplo, se podría no analizar necesariamente la historia de amor en la novela juvenil de *Crépusculo* (como se haría por ejemplo con *Romeo y Julieta*), sino quizás analizar el manejo de lenguaje o de lo sobrenatural en la historia y después compararlo con *Drácula* de Bram Stoker y así dirigir una lectura popular a otra más lejana y compleja y más pertinente para un análisis literario

comparativo. Como bien lo dice Antonio Mendoza Fillola (1999), refiriéndose a la presencia de literatura infantil y juvenil (LIJ) en las aulas:

"... esta presencia no pretende que las obras de la LIJ se conviertan en pretexto para actividades distintas de su esencial lectura, ni que, mucho menos acabaran siendo objeto de análisis, de ejercicios de comentario, ni de "estudio"; son obras para leer, para disfrutar y para formarse como lectores. Estas obras, en una u otra forma, aportan los primeros elementos de la experiencia lectora, que, deseablemente, acumulará el lector a lo largo de su vida (lectora)" (Mendoza Fillola, 1999: 11).

Finalmente todas las lecturas que un individuo realice, incluida la llamada literatura infantil y juvenil, son parte de la experiencia lectora de cada lector y por ende enriquecen su conjunto de referentes literarios. Estos referentes se activan en cada lectura e incluso en cada relectura de forma distinta, pero también se modifican, se enriquecen y se reconstruyen, haciendo del acto de leer un proceso vivo y al lector un individuo en constante evolución.

La cuestión aquí, el fondo de la propuesta, es que se logre trazar un mapa de entrecruzamiento entre la lectura en cuestión y los lectores, de manera que se muestren con mayor claridad distintas rutas de análisis, de trabajo, de discusión, a partir de referentes y de los posibles puntos de activación de las características o habilidades de los lectores frente a los distintos aspectos que componen un texto. Sobre todo pensando en que no hablamos de las características de una obra o de un texto sino del acto mismo de la lectura, y en ese sentido emparejar al lector frente a su texto no es más que un ejercicio para vislumbrar algunas de las muchas posibilidades de recepción y aprehensión.

Un ejemplo ayudará a clarificar estas ideas: Pensemos que se va a enfrentar a alumnos de segundo año de preparatoria a la novela "*Cien años de soledad*" del escritor Gabriel García Márquez. Si yo soy profesor y en el mejor de los casos mis alumnos son pocos y puedo dedicarles una atención individualizada, podría separar algunas de las características individuales de cada alumno para guiar un análisis y quizá lograr una mejor comprensión, interpretación y apreciación. Utilizando el cuadro citado con anterioridad analizaré por partes las características de la novela en cuestión:

- Naturaleza del texto: Literatura, novela latinoamericana del género realismo mágico
- Objetivos de la lectura: Lectura académica ligera, comprensión del texto y su contexto histórico.
- Distancia espacio-temporal: Novela publicada en el año de 1967, originalmente en español, en Colombia.
- Complejidad: Vocabulario sencillo aunque algunas palabras requieren diccionario, recursos narrativos complejos, saltos en el tiempo, multiplicidad de personajes y situaciones. La redacción puede resultar difícil de leer, oraciones muy largas, con amplio uso de figuraciones del lenguaje.
- Especialización requerida: Tener alguna experiencia lectora que permita reconocer ciertas estrategias narrativas, algún conocimiento de historia de Latinoamérica en general y de preferencia conocimiento, ya no la lectura, de algunas de las obras citadas en la novela en cuestión, como "Rayuela" de Julio Cortázar y "La muerte de Artemio Cruz" de Carlos Fuentes.
- Manejo estilístico: La novela posee una intencionalidad estética evidente y de valor artístico hartamente reconocido. Esta intencionalidad se pone en evidencia en los usos del lenguaje, la invención de algunas palabras, la descripción de ciertos eventos y en general, a lo largo de los eventos descritos⁴⁴.

Pensemos ahora que enfrentamos esta novela con todos sus componentes a un alumno en particular, digamos a una alumna, no especialmente sobresaliente con las siguientes características:

- Experiencia de vida: Mexicana, adolescente, clase media, hija de madre soltera, ha sufrido recientemente la muerte de un familiar, tiene una relación sentimental, etc. Evidentemente

⁴⁴ Cabe hacer la aclaración de que el análisis de los componentes de una lectura en particular no tienen que ser realizados de manera experta, ni mucho menos. Es decir que al enumerar las características de una lectura no se trata de hacer una catalogación experta, sino de poner en evidencia las expectativas de un lector frente a un texto, de algún modo, lo que se sabe de un texto concreto en función de un acto de lectura a realizarse próximamente. En el caso del ejemplo citado, procedo a enlistar las particularidades de "Cien años de soledad" desde el supuesto de que yo fuera un profesor pensando en las posibilidades de trabajo frente a un grupo específico.

la experiencia de vida implica muchas más cosas de las que estará enterado un profesor, pese a todo, desde el enfoque de alguien que guía la lectura, lo poco o mucho que se sepa de la vida del lector puede ser de utilidad para proponer algunos cuestionamientos a la obra, discusiones, análisis de determinadas temáticas, etc.

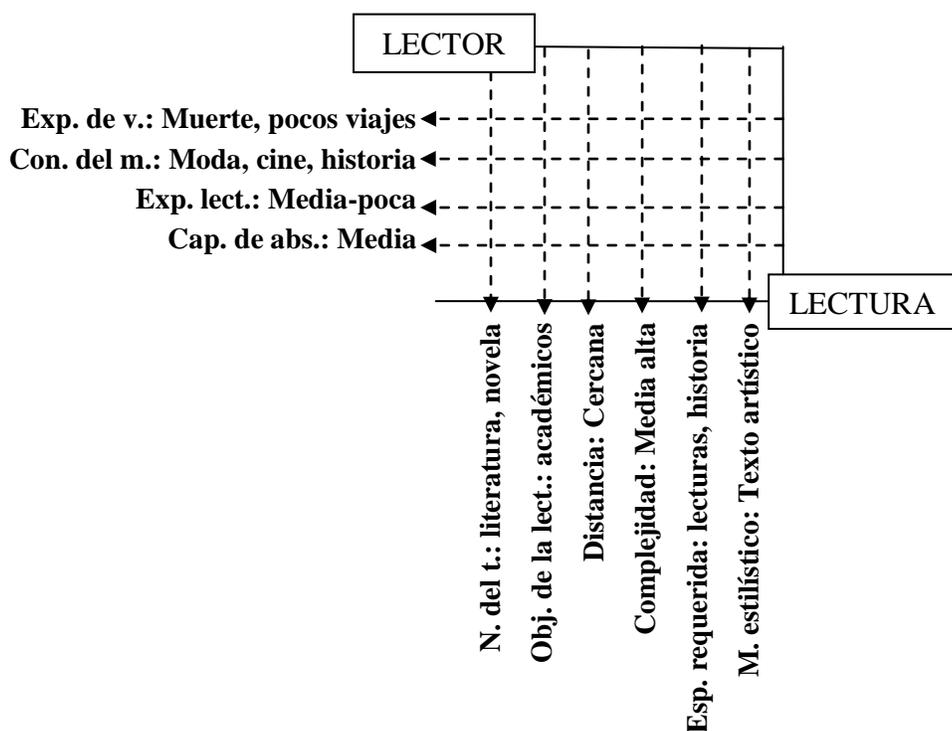
- Conocimiento del mundo: No ha estado en Colombia pero conoce un poco del país, de su historia, así como algunas cosas en general de la historia de Latinoamérica, al menos sabe lo que se espera haya recogido en sus años como estudiante. Es una persona que le gusta el cine y por este medio está algo familiarizada con algunos movimientos sociales y revoluciones ocurridas en el mundo⁴⁵.

- Experiencia lectora: No es una lectora asidua, sin embargo ha leído varias novelas de moda y es una alumna abierta a nuevas propuestas. No ha leído "Rayuela", ni "La muerte de Artemio Cruz" pero sabe de su existencia.

- Capacidad de Abstracción: Se puede deducir que la experiencia lectora le ha dado a esta alumna hipotética una cierta capacidad de concentrarse en un discurso escrito, en este caso, de una novela larga. Si bien "Cien años de soledad" presenta un reto estilístico mucho mayor que una novela juvenil de moda, ya existe en esta alumna un ejercicio de lectura que podría permitirle adentrarse a los recursos literarios de la novela en cuestión si se le guía adecuadamente.

Si lo sintetizamos dentro del cuadro propuesto anteriormente, el caso de esta alumna particular frente a la novela de "*Cien años de soledad*" quedaría de la siguiente forma:

⁴⁵ Al igual que la Experiencia de vida, al hablar o suponer algo del Conocimiento del mundo de alguien es probable que sólo se tenga una idea a priori de lo que una persona *podría* saber. Sin embargo, insisto, si seguimos en el entendido que se habla desde el punto de vista de un profesor o un guía, el Conocimiento del mundo de un alumno en particular es algo que, desde luego, puede indagarse en la medida de lo posible y conforme la lectura lo propicie.



El definir las características de un texto frente a su lector en un acto de lectura específico permite vislumbrar mucho más claramente diferentes posibilidades de trabajo. Dentro de muchas rutas posibles, este análisis me lleva a concluir que la lectura de "*Cien años de soledad*" para la alumna en cuestión requiere de una guía cercana, es decir, algunas lecturas en clase, preguntas y recapitulaciones de algunos fragmentos y personajes para que la comprensión de la novela se vaya logrando poco a poco. En este caso la lectura exige su tiempo, el suficiente como para discutir en clase, pero también, sobre todo hablando de una alumna que tiene cierta experiencia de lectura, que contemple tiempos de lectura en privado. Para esta alumna hipotética, la recepción de esta obra, la experiencia estética o bien, la apropiación a cierto nivel, pueden activarse en distintos puntos y mediante diferentes temáticas: por ejemplo, las relaciones amorosas en la obra, la interacción con la muerte, los escenarios descritos (y los no descritos), los elementos fantásticos, etc. Estos temas pueden servir para incitar un análisis más profundo de los recursos de la obra y facilitar un debate en clase que enriquezca la interpretación. El objetivo es contar con más recursos, tener disponible esta lista o cuadro a manera de mapa, comprender mejor al

lector⁴⁶ para así guiar más efectivamente su comprensión del texto y enriquecer su o sus lecturas.

Cabe agregar que las concepciones de lector y lectura nada tienen que ver con el gusto particular del lector, ni con etiquetar una lectura de buena o mala; cualquier persona que "lea" es un lector y cualquier texto que posibilite en mayor o menor medida la interpretación es una lectura. La diferencia radica en los niveles donde ambos se posicionen con respecto a las características citadas de uno y otro. Es en las habilidades de interpretación, análisis y profundización que el lector debe enfocar su mejora y, por lo tanto, en eso radicará su capacidad de enfrentarse a cualquier lectura sean cuales sean sus características o sus posibilidades estéticas.

Evidentemente no es necesario reunir altos niveles en ninguna de las características descritas para considerar una lectura como la mejor ni a un lector como el ideal, ni tampoco se trata de ningún modo de limitar ciertas lecturas para ciertos lectores. Las definiciones no sugieren de ningún modo vislumbrar ideales allá, lejos, en los planos altos de las gráficas; todo lo contrario: más allá del deber leer o del tan escuchado "debería ya haber leído", la propuesta concreta es poder determinar un punto de arranque y contar con alguna guía que nos permita posicionar o posicionarnos desde las habilidades lectoras que se poseen frente a las lecturas que de hecho sí se realizan. Precisamente para tener un enfoque claro de qué habilidades se podrían desarrollar y a partir de qué lecturas empezar a proponer un trabajo provechoso hacia nuevas lecturas, nuevos análisis y nuevas rutas de interpretación cada vez más profundas y complejas.

Finalmente en cuestión de textos y particularmente de literatura, me parece que hay aún mucho qué discutir. No precisamente en la inclusión de best sellers y libros de películas taquilleras en el canon, que al respecto hay mucha diversidad, pues si bien *Crépusculo* o *Harry Potter* no pertenecen al canon, para la literatura inglesa *El Señor de los Anillos* y *Sherlock Holmes*, por ejemplo, sí son parte de su tradición literaria y por lo tanto de su canon literario, lo cual invitaría más bien a analizar la industria cultural y sus distintos impactos en la población. La discusión quizá debiera dirigirse hacia el planteamiento de qué es y qué ha sido la literatura, cuál es el sentido de leerla y de si deben seguir

⁴⁶ Incluso si el lector es uno mismo.

enseñándose ciertas obras literarias sólo porque son parte de lo que se "debe" de leer o si, en realidad, estamos (como maestros o promotores) persiguiendo objetivos más complejos.

3.5 REFLEXIÓN SOBRE LA LITERATURA

Me parece pertinente dedicar un breve apartado específicamente a la literatura en tanto tradición y canon. En aras de no caer en radicalismos que la encierren en lo absoluto o la disparen en una subjetividad tal que pierda todo su mérito estético e histórico.

Tanto los resultados del estudio presentados en el capítulo I, como la mayoría de los teóricos revisados en el capítulo II, coinciden en que el trabajo con la lectura se realiza tradicionalmente utilizando textos literarios. Las razones pueden posarse en la preconcepción tradicional de que *leer* es leer libros de literatura, pero las entrevistas demuestran no sólo razones historicistas o canónicas en la elección de la literatura, sino también es elegida por sus posibilidades estéticas e interpretativas.

Evidentemente existe un doble discurso en la enseñanza de la literatura entre el *tener que leer* y la búsqueda del *goce* de la lectura, no sólo como un ejercicio de lectura y redacción, sino sobre la literatura como materia particular. Regreso a Martine Poulain (2004) para citarla cuando explica que el interés de la enseñanza de la literatura en Francia a principios y sobre todo a mediados de siglo XX, recaía por un lado en la memoria y lectura de las obras consideradas cumbre por la crítica francesa; y por otro, para unificar y fortalecer la identidad y por lo tanto la cultura de la ya entonces diversa población francesa. Es decir que, por un lado la literatura nacional se ha enseñado, en la mayoría de los casos, bajo un orden y método historicista, como parte de una historia y cultura patriótica cuya identidad ha estado dirigida por las instituciones educativas y demás autoridades a cargo de la enseñanza pública, en el sentido de elegir determinadas obras o movimientos como claves para el desarrollo artístico, cultural o social de una nación en particular.

En ese sentido lo importante no es comprender o analizar un texto sino conocerlo, ya no leerlo completo siquiera, sino entender o al menos memorizar el porqué de su

relevancia y contexto histórico. Este es el sentido más normativo y tradicional de la literatura y su enseñanza en la escuela, particularmente a nivel medio superior.

Por otro lado, la literatura no deja de ser la herramienta de expresión lingüística por excelencia que ha recogido la experiencia emotiva, estética, académica e incluso histórica de la humanidad a través de los siglos. El periodista Albert Chillón (1999:25) recalca en su estudio sobre literatura y periodismo que "el lenguaje es el medio clave para conocer al mundo, al cual conocemos a medida que lo designamos y construimos mediante palabras y enunciados". La experiencia misma del hombre se condensa en el lenguaje y es mediante éste último que adquirimos conciencia de nuestras vivencias. Por lo tanto, la palabra escrita forma parte de una tradición humanística de *compartir*, por así decirlo, nuestras experiencias y revelaciones a lo largo de nuestra vida y estudio. Paul Ricoeur (2006) también explica el lenguaje como un medio para "transgredir" la soledad a la que estamos irremisiblemente condenados, precisamente al no poder trasladar nuestras experiencias, pensamientos o sentimientos a otro individuo más que a través de la comunicación lingüística.

Ciertamente los últimos tiempos han dotado a la literatura de una naturaleza casi irrevocablemente ficticia, sin embargo, el hecho mismo de interpretar un evento de cualquier índole y explicarlo en palabras ya implica la subjetividad y la perspectiva de quien lo explica. Así lo asevera Chillón (1999:25), citando a George Steiner: "El lenguaje mismo posee y es poseído por la dinámica de la ficción. Hablar bien a uno mismo o a otro, es -en el sentido más desnudo y riguroso de esta insondable banalidad- inventar, reinventar, el ser y el mundo".

Hay que aclarar que Albert Chillón pertenece a una tradición de periodistas que buscan salvar el papel creador del periodismo reconociendo y analizando su inevitable subjetividad, así como poniendo en cuestión que la literatura sea puramente ficción. Al contrario, Chillón (1999) también recuerda que el canon se ha formado de obras impresas cuyo valor e interés se redime o se anula a través de la tradición histórica y cultural. El canon no tiene un valor implícito sino que depende de la crítica y de valores de su tiempo particular, por lo tanto, insiste Chillón, su hegemonía es obsoleta en muchos sentidos aunque se niegue a ceder.

Como el objetivo de Chillón es rescatar las virtudes negadas tradicionalmente tanto al periodismo como a la literatura, este autor hace una propuesta para definir la literatura que me parece en lo sumo interesante y pertinente para tomar en cuenta en mi propia tesis. Precisamente porque concuerdo con Chillón cuando éste que la definición de literatura debe ser antropológicamente amplia, además de capaz de explicar satisfactoriamente su carácter universal e imperecedero. Así pues, para este autor la literatura es un "modo de conocimiento de naturaleza estética que busca aprehender y expresar lingüísticamente la calidad de la experiencia" (Chillón, 1999: 70). Es decir que se reconoce una cierta naturaleza de conocimiento y razón pero no de tipo discursiva sino basado en una concepción argumental que le da un carácter artístico. Además, la literatura oscila entre los extremos de representación y expresión creativa, cuya tensión recrea y reconfigura la realidad a través del lenguaje, el cual permite que en conjunto, la literatura sea una experiencia cualitativa para cualquiera que la lea.

La literatura no es entonces una simple oposición entre la lengua escrita apropiada y la lengua "vulgar" del habla cotidiana; no es lo "literario" frente a lo "científico" o lo estándar; tampoco es únicamente poesía ni figuraciones del lenguaje; no está dada ni es estática, sino que se configura y reconfigura socialmente en tanto una actividad humana. De este modo, la literatura aparece como un terreno vasto de creatividad y posibilidades de expresión escrita que a lo largo de la historia y de las culturas ha tenido distintos matices y corrientes, pero que siempre está en comunicación con una realidad o contexto histórico.

Obviamente la comunicación escrita no se limita solamente al terreno de la literatura, pero sí es la que otorga más posibilidades creativas precisamente por esa misma heterogeneidad que le ha permitido contar entre sus estantes textos de todo tipo y materia: documentos históricos, religiosos, científicos, poéticos, narrativos, fantasiosos, críticos, filosóficos, periodísticos, etc. Por ende, la literatura también permite múltiples horizontes interpretativos, análisis y *correlatos*. En ese sentido no es nada descabellado pensar en un trabajo de análisis y ejercicio interpretativo por medio de textos literarios, aunque tampoco significa que hay que continuar limitándonos sólo a la literatura cuando de interpretación y análisis se trata.

3.6 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Es claro que la discusión en torno a la lectura y al lector no ha terminado. Tampoco los estudios sobre qué es literatura ni cómo o desde qué perspectiva hay que trabajarla parecen llegar a su fin. Y qué bueno, considero positivo este constante replanteamiento teórico y práctico en torno al acto de leer y del texto escrito en general. Si bien la discusión no ha terminado, el capítulo uno de este trabajo nos da algunas pistas importantes sobre las carencias que existen en torno a ese tema, empezando porque la lectura se discute mucho en algunos ámbitos pero se llega a pocas conclusiones claras o al menos propositivas. Por otra parte, el capítulo dos evidencia que la historia misma de la lectura no le ha permitido seguir una ruta clara o uniforme y que, por el contrario, se encargó de rodearla de tabús, de estereotipos, de topoi hartos oscurecidos por la lejanía del tiempo y por la complejidad del porqué. La teorías literarias revisadas han procurado hallar más respuestas y en torno a esas ideas han surgido trabajos interesantes en la práctica que vale la pena revisar, retomar y enriquecer.

Mi propuesta de definición de lectura y lector van precisamente dirigidas a implementar un campo de acción bajo conceptos más claros y procesos más dinámicos. Es decir, su objetivo es ampliar las perspectivas hacia la lectura a estudiar o leer, tomando en cuenta todo lo que la circunda, no sólo en su proceso de creación, sino en su momento de lectura, así como dirigir la mirada hacia el lector, hacia sus circunstancias y marcos referenciales específicos, de manera que se cree un cuadro de entrecruzamientos como el planteado en este capítulo. Es evidente que si se aplica esta propuesta en el plano didáctico o desde el punto de vista del guía de la lectura, no se contará con absolutamente toda la información sobre el lector, pero esto no significa que los aspectos ocultos del lector no vayan a activarse de múltiples formas, algunas incluso insospechadas para el mismo lector. Por otra parte, tampoco se trata de *controlar* la lectura o la interpretación, sino de guiar a través de las pistas, intertextos y características diversas de un texto para propiciar en el lector una mejor recepción y apropiación de su lectura.

De los autores revisados, es particularmente interesante la propuesta de Alberto Mendoza Fillola. No sólo porque este autor toma en cuenta el intertexto lector para desarrollar sus teorías de interacción entre el lector y la obra, sino sobre todo porque lo

hace abiertamente desde un plano didáctico y por lo mismo su propuesta se transformó en un método publicado en 1990 y llevado a la práctica poco después en varias escuelas de España.

Este tipo de iniciativas y otras, que se analizarán brevemente en la conclusión, son en parte, un ejemplo de lo que mi propuesta de lector y lectura pretende: abrir caminos hacia un trabajo en torno a la lectura con cimientos y objetivos más claros. La lectura es finalmente para el lector, y la multiplicidad de ambos elementos y las diversas posibilidades de su acción, no se ven favorecidas por un falso encumbramiento de orígenes ambiguos, por el contrario. Finalmente en la discusión también deben ir incluidos no sólo si la gente lee o no, o si se lee determinado número de libros al año⁴⁷, sino el porqué se lee, qué indujo a leer, cómo se lee, qué se lee, dónde se lee, con quién y por supuesto, qué experiencia le produjo al lector.

La propuesta de esta investigación no es cerrar de ningún modo la polémica actual en torno a la lectura y al lector, sino abrir un marco de acción frente a cómo se indaga sobre los lectores y sus lecturas, dónde buscar respuestas y qué tipo de trabajo podría fomentar una definición basada en conceptos claramente delineados. El objetivo es precisamente aportar algo que motive la continuidad de la discusión, para evitar de una vez por todas que se vuelva a caer ciegamente en los ya tan conocidos topoi sobre la lectura y se parta de argumentos más tangibles y propositivos.

⁴⁷ Como si ese dato por sí mismo pudiera reflejar algo de las bondades atribuidas a la lectura, o por el contrario, clarificara cuáles son las consecuencias concretas de no leer determinado número de libros.

CONCLUSIONES FINALES

En suma, en esta investigación se exponen y proponen diversos argumentos y estudios en torno a la lectura. A continuación resumo los resultados obtenidos:

- En el capítulo uno, se buscaba realizar un estudio de campo a modo de diagnóstico para determinar algunos factores que afectan o influyen en el trabajo en torno a la lectura o incluso en la iniciativa de leer. Se eligió el contexto escolar de nivel medio superior por ser un espacio donde se supone, se conjuntan varios factores que favorecen el desarrollo de la lectura: las materias que se trabajan en el aula, la capacidad de los alumnos de elegir si leen o no, qué leer y la posibilidad de contar con una biblioteca dentro del edificio escolar. Se propone un estudio de campo basado teóricamente en los estudios realizados en Francia por Bernard Lahire (2004) y Michèle Petit (2011), conformados por entrevistas abiertas, en este caso, con los objetivos específicos de determinar si los alumnos se consideran lectores, qué factores influyeron a motivar su iniciativa de leer y en general qué piensan de la lectura: ¿es importante y por qué? y ¿qué es leer? Para así analizar desde qué conceptos básicos se parte a nivel cultural y social para hablar de lectura y de lectores. También, se buscaba entrevistar a los maestros encargados de materias típicamente relacionadas con la lectura, por ejemplo literatura y lectura y redacción, para saber cómo trabajan, qué complicaciones tienen en su labor y con qué materiales cuentan, así como saber cómo definen ellos la lectura.

Se levantaron entrevistas en 11 escuelas del estado de Michoacán buscando la heterogeneidad en las escuelas elegidas: se entrevistaron alumnos de preparatorias y secundarias de ámbito rural y urbano, públicas y privadas. Los resultados analizados en el capítulo uno sugieren que de los 18 profesores entrevistados, 17 trabajan casi con plena libertad⁴⁸ de cátedra, basándose en un programa, pero adaptándolo según sus criterios y según las necesidades de sus grupos, 13 proponen su propio libro y lecturas y no reciben ningún apoyo especial ni de sus coordinadores o de la biblioteca escolar, en el caso de existir una.

⁴⁸ Queda por determinar hasta qué punto esta libertad de cátedra termina siendo "libertinaje" de cátedra.

Se entrevistaron a 88 alumnos de entre 14 y 17 años de edad, de los cuales, 49 partes se consideran lectores. Los principales factores mencionados como determinantes en la motivación a leer son: un familiar, alguno de sus profesores, la presencia de libros en casa, un programa de fomento en años escolares anteriores, las películas, los amigos y en menor medida, el internet y en dos casos, la biblioteca. Destaca en este apartado, que al menos 13 alumnos no consideran las revistas o determinadas temáticas, como la música o la ciencia, como una lectura válida para considerarse lectores.

Es relevante que las respuestas tanto de alumnos como de profesores, ante la pregunta de por qué es importante leer y qué es leer, son esencialmente heterogéneas. Entre varias respuestas, se percibe en general que la lectura se relaciona con tener cultura, conocimiento, imaginar, ponerte en el lugar de otro, vivir experiencias y con darle sentido a algo. Del mismo modo, entre otras preconcepciones, se percibe que por lo común leer se relaciona con el contexto escolar, con la lectura de libros físicos y con la literatura y la historia.

Los resultados expuestos en el capítulo I son parte de un estudio piloto. Es decir que se buscó abarcar un número suficiente de individuos como para respaldar algunas ideas o perspectivas que pudieran surgir a raíz de un estudio más cualitativo que el presentado por la Encuesta Nacional de Lectura. Sería interesante llevar a cabo un estudio de este estilo, pero aplicado a gran escala o a nivel nacional, para así contrastar resultados y dar cuenta de otros factores e incluso otras preconcepciones relevantes en torno a la lectura. En ese caso también sería pertinente afinar algunos detalles, por ejemplo ahondar más el estudio sobre las familias, como uno de los principales factores que influyen en el hábito lector y en las ideas que se tienen sobre la lectura. Información sobre el trabajo y profesión de los padres o hermanos mayores pudiera también relacionarse con la presencia de libros en casa e incluso con el mismo interés de los padres en fomentar el hábito lector en sus hijos. Así como también sería de interés, dentro del ámbito escolar, ahondar más en los materiales presentes en la institución que apoyan la lectura, la presencia de libros en los salones, el estado concreto del espacio de biblioteca, la existencia de un guía de lectura o de algún programa de fomento en curso; además de conectar estos datos claramente con el público entrevistado que afirma leer y que también menciona a su profesor como una influencia positiva en su

interés por la lectura. Esto sería una manera bastante detallada y clara de localizar carencias y aciertos en el trabajo de las escuelas en torno a la lectura, no sólo en lo que respecta a los docentes y sus iniciativas personales, sino en la institución en sí y en los espacios y materiales que facilita para dicha tarea.

Los hábitos lectores de los adultos, los factores que favorecen sus actos de lectura y las ideas en torno al tema, sean de los padres, de adultos mayores, o simplemente de profesionistas entre 30 y 40 años de edad serían otro factor interesante a sumar en las entrevistas, puesto que de lo que se trata, si es el caso, es de hacer un estudio integral en torno a la lectura y no de cernirse en torno a un único grupo social. Finalmente, de lo poco que muestran las encuestas de lectura en México es que hay una aparente crisis de lectura general y no sólo entre los estudiantes o los "jóvenes". Un estudio más cualitativo, abierto y quizá de largo alcance⁴⁹ cronológico dirigido al público en general, podría generar perspectivas mucho más propositivas o productivas en torno a la lectura en México. En el sentido no sólo de cuántos libros, sino de quién se considera lector y por qué, qué se lee, por qué se lee, cuándo se lee, por qué se comenzó a leer, qué es leer, de manera que se adquieran más pistas concretas sobre los logros de las distintas iniciativas para fomentar y fortalecer hábitos lectores, así como las carencias en este ámbito y cómo repararlas o mejorarlas.

- Concretamente, en el análisis de los resultados expuestos en el capítulo uno del presente trabajo, aparece como una carencia de relevancia la falta de acuerdos para definir lector y lectura: conceptos base para hablar de cualquier iniciativa que presuma fomentar el leer. Como una medida para hallar una explicación a algunos topoi presentes en las respuestas de los entrevistados, en el capítulo dos se comenzó con un breve recuento de la historia del lector en el mundo occidental.

La historia de la lectura se abarcó desde el nacimiento de la escritura hasta la época actual, específicamente en el contexto occidental. Primero, para tener clara la evolución de la escritura y de la lectura a través del tiempo y de las distintas formas de pensar de la sociedad; y segundo, para delimitar concretamente los topoi o preconcepciones aparecidos en un marco mexicano dentro del origen donde probablemente nacen estas ideas, es decir,

⁴⁹ Es decir, un estudio que considere estudios posteriores de seguimiento.

el marco europeo, como una influencia ideológica de relevancia que ha regido muchos de nuestros enfoques en materia educativa y en buena medida, cultural, desde la época de la conquista y colonia en Latinoamérica y hasta nuestros días.

Tomando en cuenta estas delimitaciones, se puede concluir con la historia de la lectura que desde las primeras manifestaciones de la lectura la palabra escrita no estaba pensada para todos. A través de la historia la profundidad de la división entre las personas alfabetas y las analfabetas ha variado, sin embargo y a pesar de los intentos de generalizar la alfabetización y un cierto hábito por la lectura, esta discriminación histórica nunca se solucionó del todo y el desarrollo de una parte de la población frente a la otra hoy día hace evidentes diferencias sociales que ya implican una desigualdad de relevancia en materia de posibilidades de desempeño económico y cultural. Por otro lado, la historia nos deja entrever que muy pocas veces la lectura ha sido considerada un ejercicio de interpretación libre, el contenido y el material tampoco son considerados de igual valor y esta diferenciación, así como el poder del canon y de algunos críticos para definir una obra o un texto, aún tienen una influencia decisiva en la vigencia de ideas tales como la existencia de una lectura o una interpretación buena o mala, la preferencia del libro físico sobre las copias, el internet, las revistas e incluso el periódico, sin existir un acuerdo claro que explique esta categorización.

Otra conclusión importante de este apartado, es que el desarrollo de la escuela, desde el periodo escolástico hasta la obligatoriedad general de asistir a la escuela y adquirir un mínimo de conocimientos generales, tenía por objetivo primero la homogeneización de la población en materia académica, después la democratización de la sociedad por medio de un sistema de conocimientos iguales que permitieran la participación general de la ciudadanía, entre otros. Sin embargo, aparte del interés en desarrollar habilidades de lecto-escritura, pareciera que los distintos sistemas escolares a lo largo de la historia nunca se plantearon el verdadero papel de la lectura en el logro de sus fines, más allá de la lectura como una herramienta de conocimiento de distintos temas y de cultura general. De nuevo la apuesta pareciera ser la homogeneización por encima de la lectura libre o de un verdadero ejercicio de interpretación crítica. Las preguntas de lectura para qué, cómo, qué lectura, qué

hace a una más válida que otra y por qué continúan sin tener una respuesta clara más allá de presupuestos generalizados y poco o nada argumentados de manera seria.

Insisto en que sería relevante plantearse la creación de una historia detallada y crítica de la lectura en Latinoamérica, particularmente de México, puesto que un estudio de este calibre permitiría aclararnos aún más de dónde surgen los topoi que como sociedad mexicana tenemos de la lectura, del concepto de lector y también de conceptos como "la cultura", "el conocimiento" y "la imaginación". Ciertamente existen algunos estudios al respecto pero son muy dispersos entre sí y difíciles de conseguir. Considero que un trabajo de recopilación y de investigación en torno a la historia de la lectura en México sería bien recibido por los interesados en el trabajo en torno al acto de leer, además de complementar de forma muy propicia los vastos trabajos que existen sobre la historia de la lectura en Europa.

- En otro apartado del capítulo 2 se revisaron algunos autores de corrientes de teoría literaria que en determinado momento se ocuparon de definir al sujeto lector y a la lectura. Las corrientes elegidas fueron la Hermenéutica, la Teoría de la Recepción, la Sociología de la Lectura, la Pragmática literaria y la Teoría de la Lectura.

En suma, las concepciones de lector y lectura de los principales autores citados en el apartado pueden resumirse con el siguiente cuadro:

HERMENÉUTICA		
	Lector	Lectura
HANS GEORG GADAMER (1999)	Receptor	Desplazamiento de horizontes.
PAUL RICOEUR (2006)	A quien se dirige el texto	Acontecimiento comunicativo Distanciamiento y apropiación "Rescatar el sentido del texto"
TEORÍA DE LA RECEPCIÓN		
	Lector	Lectura
ROMAN INGARDEN (2005)	Sujeto psíquico que concretiza la obra de arte al "rellenar" espacios de opalescencia	Comprehensión: Comercio intelectual con la obra Apropiación
JEAN PAUL SARTRE (1948)	Papel activo	Cooperación o pacto de generosidad
WOLFGANG ISER (1993)	Verdadero receptor de los textos: Lector ideal, contemporáneo, archilector, lector informado,	Movimiento de horizontes Concreción, proceso continuo de posibilidades que el lector ha de

	lector pretendido Es un descubridor	decidir Diálogo entre polo artístico y estético
JAN MUKAROWSKY (1993)	Lector decide el valor estético y la funcionalidad de la obra	
HANS ROBERT JAUSS (1993)	Horizonte de expectativas	Experiencia estética: Goce comprensivo Diálogo texto-lector
SOCIOLOGÍA DE LA LECTURA		
	Lector	Lectura
EDMOND CROSS (1993)	Público que acoge una obra	Ideología Estructuras textuales
MARTINE POULIN (2004)	Joven inmigrante de origen popular	
BERNARD LAHIRE (2004)	Lector joven, experiencias concretas de lectores socialmente diferenciados	Apropiación, proceso, prácticas
MICHÈLLE PETIT (2011)	El lector reescribe	Miedo a la lectura, una imposición, una forma de control vs un escape, un combate a la marginalización, libertad. Salirse de lo establecido, reafirmación, identidad
JOËLLE BAHLOUL (2002)		Contextos complejos educativos, familiares y profesionales. Parámetros de identidad social
PRAGMÁTICA LITERARIA		
	Lector	Lectura
TEUN VAN DIJK (1977)	Oyente	Mensaje, acción social
JACOB L. MEY (2001)	Usuario por excelencia, consumidor, colaborador	Acto de cooperación y re-creación activa, innovación
TEORÍA DE LA LECTURA		
	Lector	Lectura
KEN GOODMAN (1998)	Decodificador Lector prolífico vs lector ineficiente	Juego psicolingüístico de adivinanzas Proceso receptivo del lenguaje
VINCENT JOUVE (1993)	Lector que <i>utiliza</i> y lector que <i>interpreta</i> Lector ingenuo vs lector crítico: el relector	Actividad plural que se desarrolla en múltiples dimensiones Es un proceso neurofisiológico, cognitivo, afectivo, argumentativo y simbólico

Las distintas concepciones dan ideas cada vez más abiertas del concepto de lectura y de lector en cuanto a exigencia y especificidad en la determinación de lo que es o no un lector o una lectura válida: por ejemplo las primeras teorías, como la hermenéutica y la teoría de la recepción, hablan del lector en términos de idealidad y de la lectura como una

posible experiencia estética y de co-creación. Teorías como la sociología y la pragmática son menos determinantes a la hora de concebir lectura y lector y más bien se plantean las distintas condiciones en las que se da el acto de la lectura y al lector como un usuario que ante todo es heterogéneo. En el caso de algunos autores de la sociología ni siquiera se plantean una concepción como tal sino buscan investigar actos de lectura en poblaciones marginadas con problemas escolares, con ello logran captar usos de la lectura más acercados a la búsqueda de un escape, liberación o rebeldía, desmintiendo además el mito de que estos extractos sociales hay muy bajos o nulos niveles de lectura.

Considero que las propuestas de todas las teorías citadas contienen elementos valiosos que pueden ser aplicados a la hora de diseñar un programa de fomento a la lectura. En las respuestas analizadas en el capítulo I aparecen algunos vestigios de las ideas de los autores citados anteriormente, sobre todo por parte de los maestros. Sin embargo, ninguno de los entrevistados citó específicamente ninguna teoría o autor, ni tampoco ningún programa escolar, programa de fomento o encuesta de lectura revisado a lo largo de este estudio plantea una bibliografía o algún apartado donde se especifique si se utilizaron los elementos o conceptos de alguna de estas corrientes de teoría literaria o de alguna otra. Es probable que dichas bases teóricas existan, aunque no se especifiquen; así como también cabe la sospecha de que la base de algunos programas y encuestas no sea otra cosa que las preconcepciones sociales y los preceptos tradicionales sobre la lectura, y que por lo mismo se obvie su explicación o sus fuentes.⁵⁰

- Dos ejemplos de sistemas escolares de educación literaria que toman sus preceptos de teorías literarias específicas serían el caso de Francia y de España, específicamente Barcelona. En el caso de Francia, la educación de lecto-escritura y literaria es un tema de estado y, en teoría, todas las escuelas públicas⁵¹ operan del mismo modo y bajo las mismas bases conceptuales. La base teórica concreta es la Teoría de la Recepción, particularmente

⁵⁰ Ejemplo de esto sería el considerar la lectura importante o que, como lo dice la introducción a la Encuesta Nacional de Lectura, es una herramienta esencial para la sociedad democrática. Lo que resulta ambiguo es por qué es tan importante y de qué forma la lectura (o qué tipo de lectura) es una herramienta para la sociedad democrática, tal y como lo demostraría la diversidad de respuestas expuestas a lo largo del capítulo I del presente estudio.

⁵¹ La mayoría de las escuelas privadas también deben atenerse al sistema escolar público, al menos en lo que respecta a las políticas de enseñanza de la lectura.

desde las ideas desarrolladas por Wolfgang Iser. De modo que en Francia, en las primeras etapas escolares, las bases teóricas de la lectura se basan en el aprendizaje y apetencia, mientras que en niveles medio superior, la base es la interpretación, la comprensión y el análisis. No se plantea llegar literalmente a una lectura *ideal* pero sí se habla de llegar una lectura *experta* en términos de interpretación crítica. Algunos apoyos materiales con los que cuentan las escuelas a nivel nacional, tanto para profesores como para alumnos, es una biblioteca escolar equipada con material de lectura y audiovisual y con al menos 3 encargados capacitados para la organización y guía, bibliotecas públicas y, específicamente para los profesores existen los llamados centros CANOPE, centros que son a la vez bibliotecas y librerías equipados con todo tipo de libros de apoyo escolar, técnicas de enseñanza, capacitación, lecturas didactizadas etc. La inscripción a estos centros es gratuita, incluye la modalidad de préstamos a particulares, pero también las instituciones pueden realizar pedidos a esta instancia para nutrir sus propias bibliotecas e incluso utilizarlo como bibliografía de clase. En ese sentido los maestros deben apegarse al programa y cumplir los objetivos específicos, pero son totalmente libres de elegir la metodología y bibliografía que mejor se ajuste a sus grupos y criterios, debiendo pasar al final de ciclo por una evaluación.

Otro detalle interesante del sistema escolar en Francia es que cada año se realiza un test de lectura a los muchachos con 17 años cumplidos. Este test es obligatorio y pretende medir los niveles de comprensión lectura mediante tres facetas: Un examen de comprensión de un texto literario en el que se mide la capacidad de comprensión fina, lectura crítica a un documento social como un programa de cine o un documento de uso social auténtico para medir la comprensión en general, y un test de capacidades del lenguaje general para medir dificultades fisiológicas como dislexia. Si bien se podría argumentar que un test de este calibre podría dar resultados cuestionables en tanto a la capacidad o incapacidad de un alumno en particular, o bien, que el test no diferencia contextos socio-económicos de los alumnos, la parte positiva es que es un test que deben tomar absolutamente todos los ciudadanos franceses y que permite la obtención de resultados concretos sobre las habilidades adquiridas. Si se compara este tipo de estudio con, por ejemplo, la Encuesta Nacional de Lectura, podemos percibir que un estudio en forma de test tiene mucho más impacto social que las meras encuestas, debido a que permite observar claramente las carencias y aciertos del sistema escolar, replantear dinámicas y estrategias con generaciones

más jóvenes y reforzar puntos claves con la generación de un test particular en sus próximos años escolares. La desventaja clara es que no plantea ningún tipo de trabajo o test para los adultos, las estrategias de lectura en Francia, al menos en el ámbito público, se dirigen exclusivamente al entorno escolar. De aplicar este tipo de test en México, considero esencial hacer una diferenciación de contextos socio económicos, puesto que las deficiencias de comprensión lectora en nuestro país también tienen su origen en las posibilidades de comprender el español, en el caso de la población indígena, del acceso a una biblioteca o a los libros en general, etc. Varios elementos tendrían que variar enormemente, pues las posibilidades de éxito o fracaso de un proyecto tal recaen precisamente en la pertinencia y pericia en el diseño del examen⁵².

Un segundo ejemplo es el del sistema educativo en España. En materia de educación literaria a nivel medio superior, en el año 2006 se llevó a cabo un proyecto nacional (particularmente en Barcelona y Madrid) que pretendía trabajar la idea del intertexto desarrollada por Antonio Mendoza Fillola (1994) dentro de las aulas. Mediante un texto didáctico titulado "*Textos que dialogan: La intertextualidad como recurso didáctico*" escrito y recopilado por las autoras Marina Alicia Durañona, Estrella García Carrero, Estela Hilaire, Norma Aurora Salles y Adelaida Maria, se llevo a cabo un proyecto nacional de enseñanza de literatura que se basara no sólo en las ideas de intertexto lector, sino también en diferentes autores de la Teoría de Recepción como Hans Robert Jauss y Jan Mukarovsky, de Pragmática literaria como Teun Van Dijk, pero también autores de otras corrientes literarias y del discurso como Jury Lotman, Gerard Genette, Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, etc. El interés y la preocupación que impulsó a desarrollar esta metodología fue precisamente la diversidad cultural histórica existente en España⁵³. El objetivo, pues, de este libro es plantear un acercamiento a la literatura española que apoye una interpretación y una comprensión del texto que dirija al alumno a una comprensión de sí mismo, de su propia historia y realidad frente al mundo actual.

⁵² En México existe la prueba PISA, por ejemplo, para medir conocimientos generales en los alumnos de cierto grado escolar. Sin embargo el diseño del examen no permite mayor análisis, más allá de la evaluación numérica y su promedio dividido según la zona geográfica del país.

⁵³ Me refiero a la situación histórica del territorio Español que consta de varios reinos unificados por conveniencia política y económica que provoca la existencia de evidentes diferencias culturales, incluso lingüísticas, entre los españoles de una y otra región.

Este libro no sólo trabaja con textos españoles sino con otros de literatura universal, como Shakespeare. La idea es localizar los distintos discursos que forman la obra y que participen en una interpretación polifónica, dirigido a la reflexión y análisis de cómo estos discursos "dialogan" con la identidad y realidad del alumno español de nivel medio superior. El objetivo final evidente de esta metodología es trabajar la interpretación como un mecanismo de identidad personal primero, pero también de identidad nacional. Considerar una visión de este tipo y con esas bases teóricas para un país como México me parece bastante pertinente. Sin caer en un nacionalismo extremo ni a la marginación de ciertas lecturas o ideologías no hegemónicas, el trabajo con la identidad de un ciudadano como partícipe de un país con una realidad histórica o varias realidades en común, con un territorio y por lo tanto, con la necesidad de plantear objetivos cívicos en común, a través de la literatura, los discursos que operan en ella y la identidad personal, me parece una forma mucho menos ambigua y más dinámica de plantear la lectura como un mecanismo de educación democrática. Tanto cultural como lingüísticamente, México es un país sumamente plural, una metodología de clase que permitiera la concientización de la identidad propia, aunada a la identidad de todos los elementos que conforman el país, apoyaría quizá a la desinvisibilización de las sociedades marginadas, a una mejor comprensión de nuestra historia, así como a nuevas y quizá más estimulantes formas de aproximación a la literatura.

- Finalmente, en el capítulo 3 se hace una propuesta para definir lector y lectura desde una perspectiva más dinámica y menos determinante, en función siempre de un acto de lectura concreto⁵⁴ y no de encasillar o enjuiciar a ningún tipo de lector o de lectura de ninguna forma. Se buscaron algunos sustentos teóricos en el "intertexto lector" propuesto por Antonio Mendoza Fillola (1996) y el "ultra-texto" desarrollado por Jean Marie Goulemont (1994); así como también se propusieron algunas dinámicas de aplicación para la propuesta.

Así, lectura se define como un ejercicio de interpretación cuya complejidad y/o profundidad está permeada por algunos de los siguientes elementos: Naturaleza de la lectura (tipo de texto a tratar); Objetivos de la misma (por parte del lector); Cercanía

⁵⁴ Es decir de un lector frente a una lectura, en un momento y contexto determinado.

temporal y espacial con respecto del lector; Complejidad del texto (en un sentido lingüístico); Especialización requerida (referentes para su comprensión); y Manejo estilístico (objetivos estéticos del texto).

Por su parte, el lector es definido como un intérprete, cuyas habilidades de comprensión e interpretación están determinadas por uno o más de los siguientes aspectos: Experiencia de vida (lo que el lector vive o ha vivido), Conocimiento del mundo (lo que el lector sabe), Experiencia lectora (lo que el lector ha leído) y capacidad de abstracción (capacidad de análisis abstracto, experiencia con la imaginación).

La idea, insisto es que estas características puedan ayudar a explicar una determinada interpretación o efecto, así como guiar una lectura hacia una mejor comprensión más apegada a lo que el lector es y al momento que vive. Evidentemente dentro de estos aspectos también influye la ideología, el contexto socio-económico y cultural, que no se toman en cuenta como un apartado por sí mismos porque los considero dentro de la experiencia de vida o conocimiento del mundo de cada lector. Se trataba de reunir las características de un lector definido frente a una lectura determinada en grandes categorías que permitieran distintos tipos de análisis y distintos puntos de partida. La cuestión del gusto no se menciona puesto que el gusto se pudiera generar con la experiencia de una lectura o tipo de lectura determinada y los distintos aspectos personales del lector que se activaron al leerla. Es decir que considero que el gusto viene después del acto o de varios actos de lectura, no es posible predecirlo antes. Así como no siempre es posible predecir qué aspectos del lector se activarán frente a una lectura determinada. Finalmente la lectura es eso: un acto heterogéneo que depende de muchos aspectos y se influye por distintas circunstancias no siempre previsibles por un guía o incluso por el mismo lector.

- El análisis y propuesta sobre el sujeto lector y la lectura hicieron necesario un pequeño apartado para reflexionar sobre la literatura, su definición y pertinencia para utilizarla en el trabajo de fomento. El autor elegido como apoyo teórico en esta parte fue el español Albert Chillón (1999) quien redefine al lenguaje como una forma de inventar y reinventar la realidad, es decir que para este autor, la comunicación es necesariamente subjetiva y por lo tanto ficcional. En ese sentido la literatura goza no sólo de un cierto carácter verídico paralelo a su creatividad, pero también permite en buena medida la libertad de

interpretación que favorece la co-creación, recreación y aprehensión del texto. Chillón define la literatura textualmente como un "modo de conocimiento de naturaleza estética que busca aprehender y expresar lingüísticamente la calidad de la experiencia" (Chillón, 1999: 70). Es en ese sentido que considero que, aunque la literatura no es la única vía para trabajar la lectura y su fomento, es una forma de texto muy favorable para trabajar la multiplicidad de interpretación, las distintas formas de activar las características de un lector, así como la lectura como un ejercicio de análisis crítico a distintos niveles, incluyendo el estético.

- Para finalizar, vale decir que este trabajo no pretende cerrar las diferentes polémicas que existen en torno a la cultura escrita, a sus formas, usos o usuarios. Al contrario, el objetivo es dejar abiertas varias puertas para que la discusión siga. La propuesta concreta es dejar de trabajar sobre presupuestos y seguir la discusión, el trabajo y la investigación partiendo de explicaciones tangibles, en argumentos y propuestas con cimientos teóricos sólidos y concepciones concretas, para así superar - de una vez por todas- un trabajo en torno a la lectura basado en topoi, en preconcepciones sociales, o en ambigüedades en general. Esperemos que así sea, finalmente la lectura y en general la cultura escrita han demostrado ser diversos, múltiples en todo sentido y seguramente que las generaciones futuras traerán otras formas de leer. Un acto así, tan dinámico, debe ser trabajado desde perspectivas y disciplinas múltiples, precisamente para no delimitarlo, sino enriquecer su mismo estudio y estímulo.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- ANGENOT, Marc, BESSIÈRE, Jean, FOKKEMA, Douwe, KUSHNER, Eva (1993), *Teoría Literaria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude y DUCROT, Oswald (1994): *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- BAHLOUL, Joëlle (2002), *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México, DF: Fondo de Cultura Económica
- BARCK, Karlheinz (1993), "El redescubrimiento del lector ¿La estética de la recepción como superación del estudio inmanente de la literatura?". En RALL, Dietrich (comp.), *En busca del Texto: Teoría de la Recepción Literaria*, México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 171-184.
- BARTHES, Roland (1973), *Le plaisir du texte*. Points. Paris: Éditions de Seuil.
- BOMBINI, Gustavo (2008), "La lectura como política educativa", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 46. Madrid/ Buenos Aires: Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, p. 19-35.
- BUIGUÈS, Jean Marc (2003), "Los lectores: oficios, profesiones y estados", en: Víctor Infantes de Miguel, François López, Jean François Botrel (coords.): *Historia de la Edición y de la Lectura en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 424- 433.
- CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER, Roger (2001), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Points. Histoire. Paris: Éditions de Seuil.

- CHARTIER, Anne Marie, HÉBRARD, Jean (2000), *Discours sur la lecture: 1880-2000*. Paris: BPI- Centre Pompidou Fayard.
- CHARTIER, Roger (1993): "Du livre au lire". En CHARTIER, Roger (1993): *Pratiques de la lecture*, Paris: Éditions Payot & Rivages, p. 79- 114.
- CHARTIER, Roger (1993): *Pratiques de la lecture*, Paris: Éditions Payot & Rivages.
- CHILLÓN, Albert (1999), *Literatura y Periodismo: Una tradición de relaciones promiscuas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Valencia: Universitat de València.
- CROSS, Edmond (1993), "Sociología de la literatura" En ANGENOT, Marc, BESSIÈRE, Jean, FOKKEMA, Douwe, KUSHNER, Eva, *Teoría Literaria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, p. 145-171.
- DURAÑONA, María Alicia, GARCÍA CARRERO, Estrella, HILAIRE, Estela, SALLES, Norma Aurora, VALLINI, Adelaida María (2006), *Textos que dialogan: La intertextualidad como recurso didáctico*, Madrid, Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- ECO, Umberto (1981), *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, trd.: Ricardo Pochtar; Barcelona: Lumen.
- GADAMER, Hans- Georg (2003), *Verdad y Método I*, Salamanca: Sígueme.
- GOODMAN, Ken (1998), "The Reading Process". En CARREL, Patricia L., DEVINE, Joanne, ESKEY, David E. (eds) (1998), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press, p 11-21.

- GOULEMOT, Jean Marie (1993): "De la lecture comme production de sens". En CHARTIER, Roger (1993): *Pratiques de la lecture*, Paris: Éditions Payot & Rivages, p. 115- 129.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich (1993), "Sociología y recepción". En RALL, Dietrich (comp.), *En busca del Texto: Teoría de la Recepción Literaria*, México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 223- 244.
- HARALD, Weinrich (1993), "Para una historia literaria del lector". En RALL, Dietrich (comp.), *En busca del Texto: Teoría de la Recepción Literaria*, México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 199-210.
- HÉBRARD, Jean (1993): "L'autodidaxie exemplaire. Comment Jamerey- Duval apprit-il à lire?". En CHARTIER, Roger: *Pratiques de la lecture*, Paris: Éditions Payot & Rivages, p. 29-78.
- HORELLOU- LAFARGE, Chantal, SEGRÉ, Monique (2003), *Sociologie de la lecture*. Paris: Éditions La Découverte.
- IBSCHE, Elrud (1993), "La Recepción Literaria". En ANGENOT, Marc, BESSIÈRE, Jean, FOKKEMA, Douwe, KUSHNER, Eva, *Teoría Literaria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, p. 287-316.
- INGARDEN, Roman (1993), "Concretización y reconstrucción" (1993). En RALL, Dietrich (comp.), *En busca del Texto: Teoría de la Recepción Literaria*, México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 31- 54.
- INGARDEN, Roman (2005), *La comprensión de la obra de arte literaria*. México, DF: Universidad Iberoamericana.

- ISER, Wolfgang (1993), “El acto de la lectura: Consideraciones previas sobre el efecto estético”. En RALL, Dietrich (comp.), *En busca del Texto: Teoría de la Recepción Literaria*, México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 121-144.
- ISER, Wolfgang (1993), “La estructura apelativa de los textos”. En RALL, Dietrich (comp.), *En busca del Texto: Teoría de la Recepción Literaria*, México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 99- 120.
- JAUSS, Hans Robert (1993), “Experiencia estética y hermenéutica literaria”. En RALL, Dietrich (comp.), *En busca del Texto: Teoría de la Recepción Literaria*, México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 73-88.
- JOUVE, Vincent (1993), *La lecture*. Paris: Hachette.
- LAHIRE, Bernard (comp.) (2004), *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, Colección: Lea.
- LAHIRE, Bernard (2004), "Conclusión: Del consumo cultural a las formas de experiencia literaria". En LAHIRE, Bernard (comp.), *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, Colección: Lea, p. 179- 198.
- MANGUEL, Alberto (2013), *Una historia de la Lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1994), *Literatura Comparada e Intertextualidad*, Madrid: Editorial La Muralla.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1996), "El intertexto del lector: Un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura". En revista *Sigma*. Revista de la Asociación Española de Semiótica, no 5. España: Dialnet, p. 265-288.

- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1999), "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". En P. CERRILO, J. GARCÍA PADINO (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*, Castilla- La Mancha: Cuenca: Ediciones de Universidad de Castilla- La Mancha, p. 11-53.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2001), *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con el lector*, Castilla-La Mancha: Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha. Colección Arcadia.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2010), "La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector". En revista *Tarbiya*, no. 41, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, p. 53-69.
- MEY, Jacob L. (2000), *When Voices Clash: A Study in Literary Pragmatics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- PETIT, Michèle (2011), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- PETRUCCI, Armando (1999), *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- POULIN, Martine (2004), "Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX", en LAHIRE, Bernard (comp.), *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, Colección: Lea, p. 17-58
- RICOEUR, Paul (2006), *Teoría de la Interpretación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- RALL, Dietrich (comp.) (1993), *En busca del Texto: Teoría de la Recepción Literaria*, México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

- RALL Dietrich (1993), "Introducción". En RALL, Dietrich (comp.), *En busca del Texto: Teoría de la Recepción Literaria*, México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 5-15.
- RUIZ OTERO, Silvia (2006), *Hermenéutica de la obra de arte literaria: comentarios a la propuesta de Roman Ingarden*. México, DF: Universidad Iberoamericana.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo (2007), *De la Estética de la Recepción a una Estética de la Participación*. México, DF: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Colección Relecciones.
- SCHIFFIN, Deborah, TANNEN, Deborah & HAMILTON, Heidi E. (eds.) (2001): *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- VAN DIJK, Teun A. (1977), "The Pragmatics of Literary Communication", en T. A. VAN DIJK, *Studies in the Pragmatics of Discourse*. La Haya: Mouton, p. 243-263. Traducción de Fernando Alba y José Antonio Mayoral.
- VARGAS LLOSA, Mario (2002) *La verdad de las mentiras. Ensayos sobre la novela moderna*. Madrid: Alfaguara.

ANEXOS

Cuadro 1: Materiales y condiciones de las escuelas visitadas

Escuela	Salones y sillas suficientes	Laboratorio de cómputo	Internet	Proyector en los salones	Sala audiovisual	Canchas deportivas	Laboratorio de ciencias	Salón de artes	Biblioteca
1		*	*	*	*	*	*	*	*
2		*	*		*	*	*		*
3		*	*				*	*	*
4	*	*	*			*	*		*
5		*	*			*	*		
6	*	*	*	*	*	*	*		*
7	*		*				*		
8	*	*	*		*	*	*		*
9		*	*			*	*		*
10	*	*	*		*		*		*
11	*	*	*		*	*	*		*

Cuadro 2: Resultados sintetizados de las entrevistas a los profesores

El primer número corresponde a la escuela visitada y el segundo al número de maestro entrevistado dentro de la misma institución.

Maestro	Programa	Libro	Materia y Tipo de trabajo	Dificultades	Lector	Perfil académico
1.1	Sigue el libro	Práctico	Taller de Lectura y Redacción. Ejercicios prácticos propuestos por el libro	Libro complicado	No	Psicología
Lectura: "Pues sí, sí es importante. En las clases y así, pues es muy importante para el conocimiento."						
1.2	Propio	Antología y novelas	Literatura Universal. Lecturas semanales comentadas, reportes de lectura, carácter histórico de la literatura	Tiempo: la clase se imparte una hora a la semana.	Sí	Historia del arte
Lectura: "La lectura es básica para comprender el mundo, y no sólo comprenderlo, sino interpretarlo y actuar en él."						
1.3	Programa propuesto por el libro y por el profesor anterior con adecuaciones a las necesidades del grupo	Práctico (casi no lo usó) Ejercicios, críticos y prácticos de ortografía Cuentos (pocos)	Lectura y redacción. Ejercicios ortográficos, lecturas en clase, búsqueda de vocabulario, discusión en clase	Libro complicado, esquematización difícil de abordar. Alumnos con mucho rezago en redacción, análisis y expresión oral y reticencia para la corrección. Tiempo para cubrir los objetivos	Sí	Historia
Lectura: "Leer es razonar un contenido, un tema que está plasmado de forma escrita. Mediante la lectura hay un procesamiento de la información, hay un análisis del texto a la cabeza y de la cabeza al texto, en el que se codifica, se decodifica y se recodifica."						
1.4	Programa de la escuela, con ajustes prácticos de acuerdo al grupo	Práctico, fragmentos de obras literarias, películas, comics	Lectura y Redacción. Se trabaja con ejemplos de obras literarias, comprensión literaria a través de fragmentos, películas y otros tipos de adaptaciones	La apatía de los alumnos, no le ven sentido a la clase. El libro es demasiado breve.	Sí	Literatura
Lectura: "Fundamental, porque es precisamente lo que nos permite comprender todas las demás materias, y aparte porque les permite comprender el mundo sobretodo porque les tocó un poco demasiado difícil y más en este contexto."						

1.5	Programa de la escuela, con ajustes en el tipo de lecturas que le eligen	Libros propios, tanto prácticos como literarios	Lectura y Redacción. Se motiva a la lectura, permitiendo a los alumnos que busquen una lectura de su interés y sobre ella trabajar mediante discusiones y ensayos.	Apatía de los alumnos	Sí	Historia
Lectura: "Básica, no solamente recreativa, es básico saber leer, saber analizar todos los textos para cualquier cosa que quieras. Leer para mí es un placer, un gozo un ejercicio por medio del cual puedes conocer el mundo, viajar sin moverte de tu espacio."						
2.1	Programa de la UMSNH, con modificaciones metodológicas	Antología propia	Historia, filosofía, latín. Se trabaja de diversas formas tomando en cuenta el perfil de los alumnos, se trabaja por temas, se entrega un texto, se comenta, se realiza un cuestionario, se analizan sus estructuras y argumentos	Rezago de los alumnos en cuanto a habilidades de lecto-escritura	Sí	Filosofía
Lectura: "Es una fuente de información, desde un punto de vista general educativo- pedagógico, fortalecer el hábito de la lectura y enfrentar un texto escrito para incorporar información a la vida y la experiencia de cada quién, yo creo que son las razones por las cuales la lectura se vuelve importante."						
2.2	Se diseña y se adapta sobre el programa de la UMSNH	Antología propia	Lectura y Redacción y Literatura. Se hace una lectura oral por parte de los alumnos, se buscan preguntas claves y argumentación del autor	Rezago de los alumnos en cuando a la redacción y ortografía que retrasan el programa.	Sí	Literatura
Lectura: "Para mí es medular, es algo de lo que explotamos más, por lo regular la lectura es cuando se va a mejorar la redacción y ortografía, para mí la lectura es en la clase."						
2.3	Programa propio en base a libros de literatura universal con enfoque no histórico sino de análisis literario	Antología propia (cuentos) y textos de teoría literaria	Literatura mexicana y teoría literaria. En materias teóricas se trabaja con el argumento mediante teorías de crítica literaria. En literatura mexicana se lee en clase y luego se hacen preguntas y se aplica algún método de análisis literario	Desconocimiento de algunos temas, dificultad de los alumnos por trabajar con crítica literaria, quejas de los papás.	Sí	Filosofía
Lectura: "Considero que es lo más importante, quizá por mi formación (filosofía). Creo que una buena parte del proceso de enseñanza evidentemente depende del maestro, no es lo mismo tener a alguien verdaderamente preparado que alguien que ni al caso. Pero la otra parte nos toca a los alumnos y es ahí donde entran los libros pues es la herramienta más importante que tenemos los alumnos para aprender."						

3	Temario del INBA, metodología y elección de textos autónoma	Libros de literatura de indagación propia	Creación literaria y poesía. Se hacen lecturas durante la sesión y luego se deja una lectura libre, se hacen reportes y discusiones. Se escucha música o se ven películas para fomentar la escritura.	Ninguno	Sí	Literatura
---	-------------------------------------------------------------	-------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------	----	------------

Lectura: "Para conocer, no se puede hablar de un tema si no conoces al respecto. Trabajar en la biblioteca me permite trabajar mejor mis temas, ahondar en referencias. La lectura es lo que me permite relacionar, buscar lenguaje y sí, la lectura es como ir a comprar tela: si quieres hacer un vestido necesitas tela, si necesitas escribir necesitas libros, con esa posibilidad combinatoria y de vocabulario. La lectura es múltiple, tiene que ver con otras disciplinas artísticas, con la ciencia, con la información y eso es lo que permite ir haciendo, rehaciendo y viviendo el lenguaje. Para mí la lectura es una herramienta insustituible."

4	Libro	Libro práctico y lecturas literarias	Español. Lecturas en voz alta	El libro trae poco contenido	Sí	Literatura
---	-------	--------------------------------------	-------------------------------	------------------------------	----	------------

Lectura: "Es importante tanto para la comprensión desde un problema matemático como para la resolución de cualquier examen. Lo malo es que no leen ni las instrucciones, así que desde ahí es importante la lectura."

5.1	Programa de la SEP adaptado al contexto de los alumnos	Lecturas que traigan los alumnos	Español. Se hace diagnóstico psicológico para ver si se trabaja individualmente o en equipos. Se les pide lecturas de todo tipo y sobre eso se trabaja la comprensión. Cada ocho días se pide una tarea para hacer con los padres.	Desinterés de los alumnos en general, por leer y en general por estudiar.	Sí	Normal
-----	--------------------------------------------------------	----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------	----	--------

Lectura: "Yo pienso que es lo básico, si el interés de nosotros es no leer yo pienso que somos unos analfabetas más, pues al ir leyendo es donde nos encontramos y disipamos nuestras dudas, donde conocemos más del mundo. Para mí es muy importante, lectura como para cualquier asignatura."

5.2	En base al programa de la SEP, actual y el anterior inmediato	Libro práctico. Antología propia de literatura	Español. Se propone una lectura literaria y en base a ella se abordan los temas de gramática propuestos en el programa. Se estudia con un enfoque de géneros.	Falta de recursos de los alumnos para comprar libros. Mucho acompañamiento.	Sí	Literatura
-----	---------------------------------------------------------------	------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	----	------------

Lectura: "Es importante para los mismos alumnos, pues la lectura los va a hacer más críticos y los ayuda a activar su pensamiento, y no porque lo diga la SEP o la escuela, sino porque eso nos hace la lectura como seres humanos. Hay muchos tipos y formas de leer, la forma literaria sería... no sé, ¿cómo sería leer? Es que estás leyendo todo el día, todo el tiempo."

6	Propio, tomando algunas bases del libro	Libro práctico. Antología propia	Español. Se dedican sesiones para leer en clase, se deja de tarea una lectura y pautas para trabajar dicha lectura de manera analítica. Debates y comentarios en clase.	El libro es demasiado resumido, por veces, obsoleto y con limitantes para los maestros. Cierta rechazo de los alumnos por lecturas en su idioma.	Sí	Literatura
---	-----------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	------------

Lectura: "La lectura es esencial. A final de cuentas, bajo cualquier circunstancia ya se académica o por recreación, tiene que estar vinculada a que nosotros reflexionemos la crítica, que haya una cierta reflexión en las cosas que mejoremos ortografía, es irse apropiando de cierto estilo para después mejorar la forma de escribir y de manejar el lenguaje."

7	Propio, con algunas bases del programa de la UMSNH	Antología propia, sugerida, copias Libro práctico de Historia de México	Literatura mexicana, Historia de México y del Arte. Se leen cuatro libros por semestre elegidos según un examen de diagnóstico, lecturas teóricas seleccionadas y en el caso de Historia de México se trabaja sobre el libro.	Rezago de algunos alumnos, la biblioteca no está en funcionamiento, poco apoyo económico familiar para la compra de bibliografía.	Sí	Derecho
---	----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	---------

Lectura: "Creo que la lectura es lo que te permite abordar otras áreas de conocimiento, la literatura aborda todos los temas del conocimiento humano."

8	SEP, con ajustes según las necesidades del grupo y los objetivos personales	Libro de la SEP para referencias o aclaraciones . Selección de lecturas propia	Español. Se dejan lecturas bimestralmente de las que se piden distintos reportes y proyectos.	El libro viene mal planteado. Los alumnos no logran adquirir las habilidades deseadas, por apatía o desinterés.	Sí	Literatura
---	-----------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	------------

Lectura: "Considero que no solamente es importante sino que es fundamental, no creo que se conciba en nuestro universo el desarrollo del ser humano sin esta parte de la comunicación que es la escrita. He pensado mucho en una definición que se salga de los cánones que normalmente nos enseñan, me convence mucho que leer es la posibilidad de humanizarse más a través del encuentro con un discurso que alguien más te quiere compartir."

9	Programa de la SEP. Programa propuesto por el libro del año anterior	Libro de la escuela y lecturas compradas personalmente para proporcionarlas a los alumnos	Literatura, Historia de México, Sociología. Se les obliga a leer una novela o un cuento para tener derecho a calificación.	Los muchachos vienen con mucha falta de lectura y apatía. Los muchachos no quieren ir a la escuela, no les interesa estudiar.	Sí	Derecho y economía trunca
Lectura: "Yo siento que si alguien no sabe leer, si no comprende lo que está leyendo, no sabe nada. La lectura es como el conocimiento que se adquiere al leer, si no sabes leer y comprender nunca vas a salir de la oscuridad en la que estás."						
10	Programa de la SEP como base. Con libertad para ajustarlo al grupo	Libro propio, cuadernillo de lecturas y copias	Lectura, Expresión oral y escrita. Se trabaja individualmente, de manera práctica tratando de tener una relación con la realidad de los chicos. Se usa una lectura breve relacionada con el tema	A los alumnos no les gusta leer ni escribir. Hay muchas carencias en todos los aspectos y mucha apatía en los alumnos.	Sí	Literatura
Lectura: "Es vital para todo porque ahí corriges ortografía, amplías tu vocabulario; simplemente como cultura general, para llevar a cabo una conversación y platicar de muchas más cosas. Es un hábito que nos tienen que fomentar a todos desde pequeños. La lectura es algo que se tiene que disfrutar porque quieres tú superarte como persona."						
11	Programa de la UMSNH. Con ajustes e implementaciones de nuevos métodos	Libro propio, lecturas mexicanas cortas.	Taller de lectura y redacción, lit. Mexicana. Se lee lo que los alumnos escriben, se les da textos muy pequeños para que no se enfaden.	A los alumnos no les gusta leer, ni escribir, ni usar el diccionario, prefieren la imagen.	Sí	Derecho
Lectura: "Estoy convencido que es importante porque genera otras ideas y otros puntos de vista. Genera la diversidad, de todo tipo de diversidad. La lectura quiere decir soñar, volar."						

Cuadro 3: Resultados sintetizados de las entrevistas a los alumnos divididos por escuelas.

ALUMNOS ESCUELA 1										
¿Lector?			Factores condicionantes						Concepciones del leer	
	Conside ra que lee	¿Qué lee?	Maestr o	Libro	Escue la	Familia ¿quién?	Biblio teca	Otro	¿Leer es importante?	¿Qué es leer?
1	No	Novelas en la escuela Revistas, artículos de música, periódico	* (Lit.)	Lectura		Papá			Sí	Imaginar
2	Sí	Novelas, artículos	* (Lit)					Iniciativa propia, reciente	Sí, por la cultura y la ortografía	Entender el punto de vista de alguien más
3	Sí	Textos científicos, novelas ciencia ficción	* (Lit.)					Amigos	Sí	Cultivarte, aprender el lenguaje y usar la imaginación
4	A vece s	Novelas	* (Lit)	Lectura				Programa de fomento en la secundaria	Sí	Comprender
5	No	Periódico	* (Lit)	Lectura		Papá			Sí	Aprender y conocer
6	No	Artículos deportivos				Papás			Sí	No sabe
7	Sí	Novela, fantasía, autoayuda, latinoamericana	* (Lit)	Lectura				Programa de fomento en la primaria, método alfaguara	Sí, abre tu imaginación y panorama de la vida	Imaginación
8	No	Novela, revistas de moda				Hermano			Sí	Aprender, cultura general

9	Sí	Novelas de acción y romance				Papá			Sí	Aprender, imaginar
10	Sí	Historia, novelas				Mamá			Sí	Comprender
11	Sí	Todo, política, sociología	* (Lect y Red)			Abuelo			Sí	Analizar, comprender
12	Sí	Ciencia ficción				Papá			Sí	Leer palabras
13	Sí	Novela ciencia ficción, suspenso, artículos de tecnología				Mamá			Sí, ayuda al vocabulario y en la relación con la gente	Entender un texto y sacar conclusiones
14	Poco	Ciencia ficción	* (Lect y Red)			Papá		Películas	Sí, culturiza	Comprender un texto y quedarte con tu idea

ALUMNOS ESCUELA 2										
¿Lector?			Factores condicionantes						Concepciones del leer	
	Considera que lee	¿Qué lee?	Maestro	Libro	Escuela	Familia ¿quién?	Biblioteca	Otro	¿Leer es importante?	¿Qué es leer?
1	No	Artículos, revistas		Lectura		Mamá			Sí	Leer un texto
2	Sí	Narrativa, poesía	* (lit)	Lectura	*	Padres		Iniciativa propia, primaria	Sí, amplía el lenguaje, conocer más cosas	Ver letras
3	Sí	Kafka, libros que te hagan sentir	* (en general)	Lectura	*	Hermanos mayores y padres		Programa de fomento en la primaria	Sí, cultura general, experiencia, conocimiento	Absorber, absorber lo que te gusta

4	Sí	No-ficción, novelas	* (Lit)					Programa de fomento primaria	Sí	Tener conocimiento
5	Sí	Narrativa de todo tipo		Lectura		Padres, hermano			Sí, vocabulario, cultura	Generar conocimiento a través de un texto
6	Sí	Superación, amor, comedia	* (en general)	Lectura	*			Amigos recientes	Sí	Razonar lo que dice el texto, entender la historia y meterte en ella, aprender
7	Sí	Ciencia ficción y fantasía	* (en general)	Lectura	*	Padres, hermano mayor			Sí, leer todo para aprender de todo	Poder entenderse unos a otros, un escape
8	Sí	Novelas juveniles, policiacas	* (en general)	Lectura	*	Todos	*		Sí	Procesar las palabras de un texto y comprenderlas
9	Sí	Novelas realistas	* (en general)	Lectura	*	Todos		Programa de fomento primaria	Sí, es necesario	Comprender el texto
10	A veces	Thriller, recetarios				Mamá, abuelo		Amigos	Sí	Ver, saber, cultivarse, entretenerse

ALUMNOS ESCUELA 3										
¿Lector?			Factores condicionantes						Concepciones del leer	
	Considere que lee	¿Qué lee?	Maestro	Libro	Escuela	Familia ¿quién?	Biblioteca	Otro	¿Leer es importante?	¿Qué es leer?
1	Sí	Poesía, narrativa, enciclopedias	* (en general)		*	Mamá			Sí	Reflexionar, un proceso individual de posibilidades
2	Sí	Novelas ciencia ficción, fantasía	* (lit)	Lectura	*	Papá			Sí	Forma de comunicación

3	Sí	Novela histórica	* (lit)		*	Papá		Programa de fomento en el kinder	Sí, aumenta vocabulario	Un escape, imaginar
4	Más o menos	Fantasia, policíacas			*			Películas	Sí	Comprender y meterse en los libros
5	Sí	De todo, literatura, psicología, política	* (en general)	Lectura	*	Padres			Sí, aprendes a hablar, a relacionarte	No sabe

ALUMNOS ESCUELA 4

¿Lector?		Factores condicionantes							Concepciones del leer	
Considera que lee	¿Qué lee?	Maestro	Libro	Escuela	Familia ¿quién?	Biblioteca	Otro	¿Leer es importante?	¿Qué es leer?	
1	Sí	Novela de acción, misterio	* (esp)	Lectura					Sí, para razonar información y sacar conclusiones	Comprender las palabras de los demás desde tu propio punto de vista
2	No mucho	Novelas, sagas (propuestas por el maestro)	* (en general)	Lectura		Mamá			Sí, mejor vocabulario y dicción	Consumir las letras escritas y comprenderlas
3	Sí	Drama y acción	* (esp)			Mamá		Películas	Sí	Entender lo que están tratando de decir
4	A veces	Aventuras, acción, horror		Lectura				Programa de fomento en la primaria	Sí, facilita el conocimiento	Autosuficiencia, organiza tu forma de pensar
5	Sí	Acción, ciencia ficción						Amigos, iniciativa propia	Sí	No sabe

6	Sí	Novelas	*(esp)			Mamá		Películas	Sí, capacidad de imaginar y entender a los demás	Abrir una puerta a diferentes mundos
---	----	---------	--------	--	--	------	--	-----------	--------------------------------------------------	--------------------------------------

ALUMNOS ESCUELA 5										
¿Lector?			Factores condicionantes						Concepciones del leer	
	Consi dera que lee	¿Qué lee?	Maestr o	Libro	Escue la	Familia ¿quién?	Biblio teca	Otro	¿Leer es importante?	¿Qué es leer?
1	Sí	Historia		Lecturas				Programa de fomento en la primaria	Sí, alguna vez va a servir	Aprender, conocer algo que no sabías
2	No, poquito	Periódico	*(esp)	Lecturas		Abuelo			Sí	Leer y comprender el mensaje de un texto
3	Sí	Cuentos, historias, leyendas	*(esp)	Lecturas		Familia escribe y cuenta cuentos, hermana		Amigos	Sí, para la ortografía	Comprender
4	Diario no, 4 veces por semana	Autoayuda, novelas, cuentos	*(esp)	Lecturas		Hermanas			Sí, para todo se necesita leer y entender mejor	No sabe
5	Sí	Leyendas, historias regionales	*(esp)	Lecturas		Prima			Sí, porque sueltas el lenguaje	Estar hablando viendo letras
6	Poquito	Leyendas, terror				Hermano		Internet	Sí, para usar un vocabulario más adecuado	Ir platicando la lectura

ALUMNOS ESCUELA 6

ALUMNOS ESCUELA 6										
¿Lector?			Factores condicionantes						Concepciones del leer	
	Consi dera que lee	¿Qué lee?	Maestr o	Libro	Escue la	Familia ¿quién?	Biblio teca	Otro	¿Leer es importante?	¿Qué es leer?
1	Sí	Política, ciencia, ciencia ficción, en inglés	* (esp)			Mamá			Sí, para aprender algo nuevo y prepararse	Aprender algo nuevo a través de las palabras de otra persona
2	Sí, a veces	Novelas de amor, libros de películas	* (esp)					Películas, programa de fomento en la primaria	Sí	Empaparte de algún tema de interés y aprender de ello más a fondo
3	Sí	Harry Potter, fantasía	* (esp)					Amiga	Sí, adquieres conocimiento y lenguaje	Conocimiento
4	No	Periódico de deportes	* (esp)			Hermana, padres			Sí, para tener conocimiento	Tener conocimientos
5	Sí	Ciencia ficción, fantasía	* (esp)			Hermano			Sí	Tomar un libro, hojearlo, ver las palabras y comprenderlas
6	Sí	Ciencia ficción, policiaco	* (esp)			Padres		Películas	Sí, así eres menos ignorante y tienes más conocimiento	Conocer más sobre un tema, aprender sobre una historia que no sea real
7	Sí, más o menos	Novelas				Mamá		Programa de fomento en la primaria	Sí, aumenta capacidad de habla y vocabulario	Leer un texto, comprenderlo y analizarlo

8	Casi no	Revistas de deporte, internet				Mamá			Sí, culturiza	Aprender algo nuevo
---	---------	-------------------------------	--	--	--	------	--	--	---------------	---------------------

ALUMNOS ESCUELA 7										
¿Lector?			Factores condicionantes						Concepciones del leer	
	Consi dera que lee	¿Qué lee?	Maestr o	Libro	Escue la	Familia ¿quién?	Biblio teca	Otro	¿Leer es importante?	¿Qué es leer?
1	Sí, un libro al mes	Superación personal, historia, ciencia ficción			*	Padres			Sí, se desarrolla la forma de expresarte y hablar	Meterte a un mundo para encontrar cosas que uno nunca puede vivir o imaginar
2	Sí	Psicoanálisis, suspenso, terror	*(lit)	Lecturas		Padres			Sí, más campo de conocimiento, a entender más las cosas	No sabe
3	Sí	Científico, drama	*(lit)	Lecturas	*				Sí, para un conocimiento de ti mismo y de los demás	Interpretar algo que puedas ver o imaginar o pensar
4	Más o menos	Novela			*	Padres		Maestro de secundaria	Claro, para obtener conocimiento	Conocer algo a través de las palabras de otros
5	Sí	Novelas	*(lit)		*	Mamá			Sí	Adquirir conocimientos, imaginar

ALUMNOS ESCUELA 8

¿Lector?		Factores condicionantes							Concepciones del leer	
	Consi dera que lee	¿Qué lee?	Maestr o	Libro	Escue la	Familia ¿quién?	Biblio teca	Otro	¿Leer es importante?	¿Qué es leer?
1	Sí	Superación personal, novelas	*	*		Abuelo			Sí, porque aprendes más cosas leyendo	No sé
2	Sí	Novelas	*			Papás			Sí	No sé
3	Antes no, ahorita es un propósito mío leer		*	*		Papá			Sí, nos ayuda a la ortografía, uno se imagina las cosas y se hace como una película en la mente	Como una magia, la lectura a veces me hace recapacitar, logra que yo tenga éxitos en mi vida, a superar miedos y temores
4	Sí, antes leía más pero ahora por tiempo ya no alcanzo		*	*		Mamá, tía		Programa o motivación en la primaria	Sí, para tener una perspectiva diferente porque cada libro te enseña algo nuevo	Es comprender un libro, ponerse en el lugar de otro, imaginar una historia es como muy profundo en una lectura
5	Sí	Aventuras	*	*		Mamá			Sí, porque he aprendido muchas palabras	Es imaginar a los personajes y hasta el libro

6	Rara vez, cuando mi primo me presta libros	Novelas, artículos en internet, comics				Primo, hermano mayor			Sí	No sé, leer libros (leer comics no)
7	Casi no	Revistas	*	*		Papás, abuelito, tío			Sí porque está fomentando algo en tu casa	Unir las palabras de un texto
8	No, últimamente media hora	Cuentos, leyendas, superación personal	*	*		Mamá			Sí	Es una forma de distracción o de darte un tiempo libre para reflexionar
9	Sí	Revistas, cuentos para niños	*	*				Iniciativa propia	Sí	Tener más aprendizaje y más capacidad para pronunciar las palabras
10	No	Revistas, en la escuela	*			Papás, pero casi no			Sí, a veces	Saber, no sé

ALUMNOS ESCUELA 9										
¿Lector?		Factores condicionantes							Concepciones del leer	
	Considera que lee	¿Qué lee?	Maestro	Libro	Escuela	Familia ¿quién?	Biblioteca	Otro	¿Leer es importante?	¿Qué es leer?
1	Sí, casi no	Novelas de terror						Por la escuela en la primaria	Sí	No lo puedo explicar

2	Sí	Periódico, libros de ecología	*		*	Hermana			Sí	Comprender, entender las cosas que nos transmiten
3	Sí	Historias de antes, poesía	*	*		Tío	* (de la secundaria)	Secundaria, maestro de español	Sí	Entender y saber lo que estás leyendo, imaginar como si estuvieras en ese momento viviendo las cosas
4	Sí	Cuentos, leyendas, historia	*			Papá		Secundaria	Sí, para saber más cosas	No sé
5	No	Revistas y libros de zoología y botánica		*		Papá			Sí	Una forma de aprender
6	Sí, poquito	Revistas de adolescentes	*	*		Hermana		Iniciativa propia	Sí para aprender más cosas	No sé, saber, sabiduría
7	Casi no	Libros de acción, libros antiguos		*		Todos		Maestra en la secundaria	Sí, sin la lectura no sabríamos nada	Leer y aprender más cosas que uno no sabe qué son o que existen
8	Sí	Novelas románticas	*			Hermano			Sí	Es comprender la idea que otra persona plasma en sus libros

ALUMNOS ESCUELA 10

¿Lector?		Factores condicionantes							Concepciones del leer	
	Considera que lee	¿Qué lee?	Maestro	Libro	Escuela	Familia ¿quién?	Biblioteca	Otro	¿Leer es importante?	¿Qué es leer?
1	Casi no								Sí pero no me llama la atención	Comprender cosas, información, informarte

2	No								Sí, para entender mejor las letras	No sé
3	Sí	Revistas culturales y de espectáculos	*	*				Iniciativa propia	Sí, mucho	Comprender el texto, imaginar
4	Más o menos	Libros de zoología						Amigos	Sí para desarrollarte	Experimentar otras formas de vida diferentes
5	No mucho	Periódicos, revistas sobre la naturaleza o enfermedades	*			Hermana mayor			Sí porque te ayuda a la convivencia y la expresión	Aprender de la fluidez y todo eso
6	No, sólo aquí en la escuela	Libros de literatura, revistas de moda	*	*				Amigas	Claro porque te hace una persona que sabe más y es mejor	Comprender

ALUMNOS ESCUELA 11

ALUMNOS ESCUELA 11										
¿Lector?		Factores condicionantes							Concepciones del leer	
	Considera que lee	¿Qué lee?	Maestro	Libro	Escuela	Familia ¿quién?	Biblioteca	Otro	¿Leer es importante?	¿Qué es leer?
1	Sólo cuando estoy aburrido	Ciencia ficción y autosuperación	*	*		Hermano mayor, hermana menor			Sí para razonar más rápido las cosas	Aprender nuevas cosas, palabras y todo eso

2	No		*						Sí, creo que te ayuda a desarrollarte más como persona, en tu vida diaria	No sé
3	Sí	Literatura de terror y acción	*	*				Maestro de ajedrez en la primaria	Sí, demasiado	Es darte una perspectiva diferente de la vida para ver la realidad
4	No mucho	Libros que me den curiosidad	*	*		Hermanos mayores	*		Sí, porque la lectura es donde se encuentra información importante	Es un pasatiempo
5	Much o no	Novelas y el periódico	*	*		Mamá, prima		Amigas	Sí porque es cultura y es mejor agarrar un libro que la computadora	Es algo padre, divertido que te distrae
6	No		*	*		Mamá			Sí, para aprender más	Comprender el texto
7	Sí	Literatura, a veces artículos o el periódico				Hermanas mayores		Secundaria	Sí para expresarse mejor y tener temas de conversación	No sé
8	No	Periódicos y revistas				Papá			Sí	Aprender algo
9	No	Internet							Sí, para desarrollar tu capacidad de razonar las cosas	Comprender algo por aprender, para saber más
10	Sí, algo	Español, historia	*			Papá	*	Biblioteca pública	Sí para aprender cosas importantes	No sé