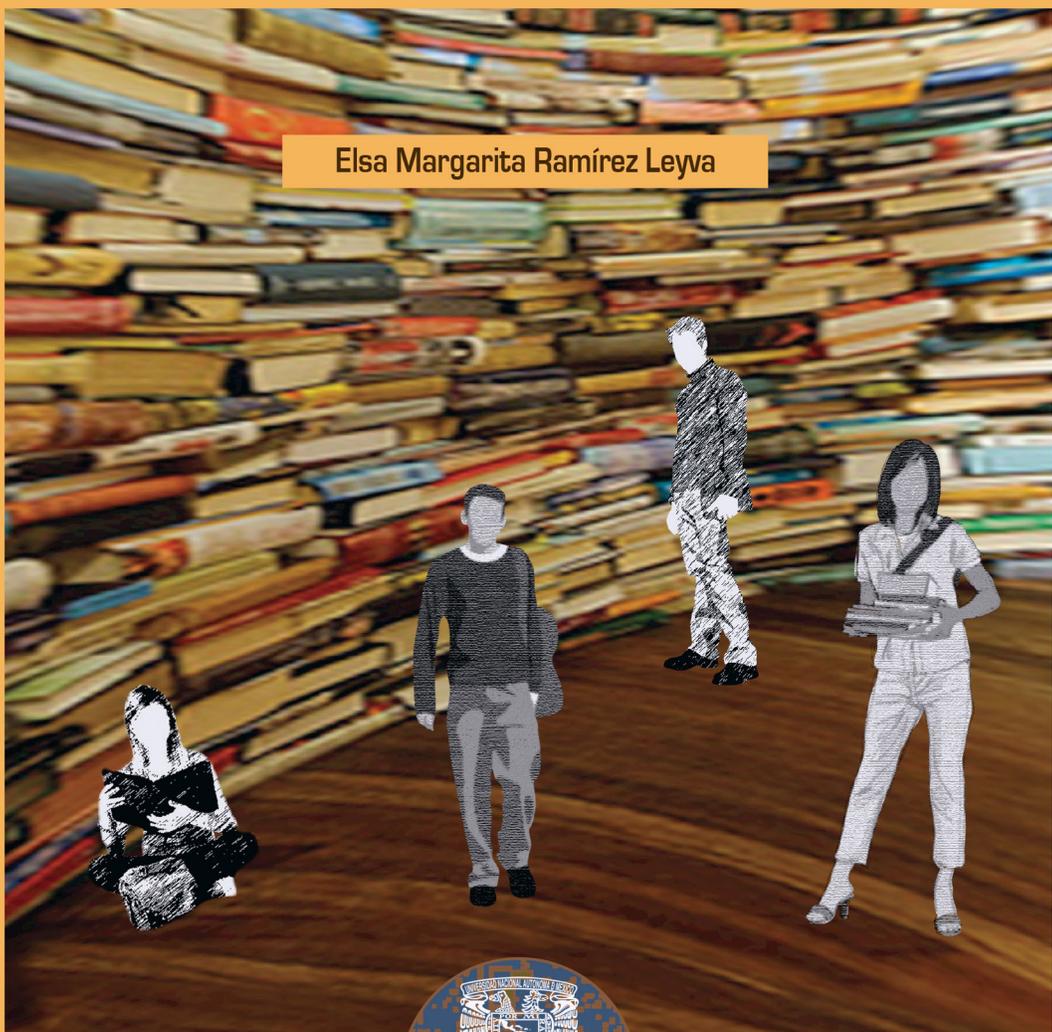




# Las representaciones y prácticas de lectura de los estudiantes del bachillerato UNAM

Elsa Margarita Ramírez Leyva



## La presente obra está bajo una licencia de:

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es\\_MX](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_MX)



Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 3.0 Unported

### Eres libre de:



copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra



hacer obras derivadas

### Bajo las condiciones siguientes:



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



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



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

**Esto es un resumen fácilmente legible del:**  
[texto legal \(de la licencia completa\)](#)

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



---

**Las representaciones y prácticas  
de lectura de los estudiantes  
del bachillerato UNAM**

COLECCIÓN

**LECTURA, PASADO, PRESENTE Y FUTURO**

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información

---

---

**Las representaciones y prácticas  
de lectura de los estudiantes  
del bachillerato UNAM**

**Elsa Margarita Ramírez Leyva**



**Universidad Nacional Autónoma de México  
2015**

Z1003

R35

Ramírez Leyva, Elsa Margarita

Las representaciones y prácticas  
de lectura de los estudiantes del  
bachillerato UNAM / Elsa Margarita  
Ramírez Leyva. -- México : UNAM,  
Instituto de Investigaciones Biblioteco-  
lógicas y de la Información, 2016.

246 p. -- (Lectura, pasado, presente y futuro)

ISBN: 978-607-02-7461-9

1. Lectura -- Practicas -- Estudio y Enseñanza  
(Bachillerato) 2. Conducta Lectora -- Habilidades --  
Educación Media Superior I. t. II. ser.

Diseño de la portada: Editorial Albatros

Primera edición 2015

DR © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, México D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-02-7461-9

# Contenido

<b>Introducción</b> .....	1
---------------------------	---

## LA LECTURA EN LAS REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES

Las representaciones sociales.....	19
Las prácticas sociales.....	32
La función del discurso en las representaciones y prácticas sociales .....	35
Representaciones y prácticas sociales de la lectura.....	38
Creencia, valores de la lectura y la escritura .....	47
Las TIC en el mundo de las representaciones y las prácticas de lectura .....	54
El estudio de la lectura y los lectores en el ámbito bibliotecológico .....	60

## LA FORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES DE LOS ALUMNOS DE BACHILLERATO DE LA UNAM

Lenguaje, percepción, experiencias de lectura en los alumnos de bachillerato .....	70
Primeras experiencias de lectura de los alumnos de bachillerato..	72
Estimular a la imaginación .....	82

## DEL PLACER A LA OBLIGACIÓN, DE LA OBLIGACIÓN AL PLACER: LAS TRANSFIGURACIONES DE LAS REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE LECTURA

La lectura para uso escolar y la lectura estética .....	101
La lectura en la escuela .....	109

La lectura obligatoria.....	120
El placer de leer .....	126
El placer en la lectura .....	136
La lectura entre deseo, rechazo e indiferencia .....	139

LA CULTURA DIGITAL EN LAS REPRESENTACIONES  
Y PRÁCTICAS DE LECTURA

Lectura entre el medio electrónico y el impreso .....	147
Los usos del medio electrónico .....	161
Representaciones sociales de Internet .....	171

LA BIBLIOTECA EN LAS REPRESENTACIONES  
Y PRÁCTICAS DE LECTURA

La biblioteca como representación social .....	182
Los usos de la biblioteca en México en cifras.....	185
La biblioteca, las representaciones y prácticas sociales de los jóvenes de bachillerato de la UNAM .....	192

EPILOGO

El libro, el internet, los mediadores, la lectura, el hogar, la escuela, la biblioteca .....	209
El libro .....	209
Internet .....	210
La lectura .....	213
La lectura en el hogar.....	215
La lectura en la escuela .....	216
La lectura y la biblioteca .....	217
La lectura en el bachillerato .....	220
<b>Bibliografía.....</b>	<b>225</b>

## Introducción

*La competencia lectora sigue siendo un valor y una finalidad. No parece razonable desentenderse de todo el bagaje científico creado en el entorno de la formación de lectores competentes. Esto es lo que permanece. Pero por supuesto, tampoco tiene sentido hacer caso omiso a las condiciones de cambio que sin lugar a dudas van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la lectura textual ordinaria no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa.*

ANTONI J. COLOM CAÑELLAS y  
JOSÉ MANUEL TOURIÑAN,  
*Lectura en el siglo XXI*

**L**as instituciones de educación media superior tienen el complejo compromiso social de formar a los jóvenes responsables del desarrollo del país y de nuestro planeta. Por tal motivo, deben garantizar la calidad de los saberes que

se transmiten en sus aulas y, para ello, es indispensable que renueven las metodologías pedagógicas que permitan el desarrollo pleno de las capacidades de los alumnos, a fin de que utilicen los diferentes recursos en su formación e interactúen mejor en los ámbitos social, laboral, personal y familiar. Parte de este compromiso es la formación de alumnos con habilidades eficientes de lectura, escritura e informativas, en el entendido que leer es una de las capacidades fundamentales en la formación de los individuos, pues estimula y potencia la comprensión, el pensamiento analítico, reflexivo y crítico; de igual manera, activa la imaginación, la creatividad, la curiosidad, el diálogo, las experiencias estéticas y lúdicas.

Actualmente en la enseñanza de la lectura se están incorporando los diferentes códigos que involucran a nuestros sentidos, ya que también se leen números, imágenes, sonidos, olores, sabores, texturas, emociones, en los que se encuentran inscritos tanto los elementos del ámbito natural como del artificial, de los cuales se puede obtener información siempre que los lectores desarrollen las habilidades para descifrarla, comprenderla, seleccionarla y transformarla en conocimiento y experiencias.

Asimismo, ahora es relevante la formación de alumnos, es indispensable incorporar la enseñanza con habilidades eficientes de lectura, escritura y dominio de los lenguajes propios de cada disciplina, los géneros discursivos de cada campo de conocimiento. Lo anterior confirma que la lectura es una capacidad que no se adquiere de una vez y para siempre, sino que se debe seguir aprendiendo y fortaleciendo mediante la práctica asidua y diversa a lo largo de toda la vida, pues el ser humano necesita información y conocimientos para adaptarse a los cambios que las sociedades producen. Los universitarios, deben asumir el compromiso de actualizar de manera permanente sus conocimientos y destrezas como una actividad

que se exige a todo especialista de cualquier campo del conocimiento.

En cuanto a la biblioteca en general, y en particular la escolar y la universitaria, tienen un potencial para cumplir una función estratégica en el proceso educativo, ya que además de garantizar el acceso a los insumos informativos y recreativos que requieren alumnos, docentes y otros miembros de la comunidad, también reúnen las condiciones para ser espacios en donde se remedien y se fortalezcan destrezas de lectura e informativas y, también, se extiendan las prácticas de lectura más allá de las obligaciones escolares, de los textos prescritos y de los géneros discursivos especializados. Son un espacio en el cual se aprende a aprender e informarse, a investigar, a ampliar el patrimonio cultural, a entretenerse, a actualizarse. Son lugares de potencial comunicación, de intercambio y colaboración, donde se indaga, surgen dudas, se comparte información, conocimientos, experiencias; se favorece la cohesión y el diálogo con diferentes generaciones que han dejado un patrimonio plasmado en las colecciones que nos dan cuenta de los saberes producidos por la humanidad y la diversidad cultural.

El ámbito bibliotecario ha asumido en este siglo la enseñanza de las habilidades informativas imprescindibles para identificar y seleccionar las fuentes que garanticen la calidad, al igual que para acceder y utilizar los insumos informativos plasmados en los diferentes géneros y códigos que requieren dominar una lectura eficiente y crítica. En la actualidad, en no pocas bibliotecas universitarias, se promueve el placer de la lectura y el entretenimiento con la variedad de recursos que se han multiplicado en cuanto a géneros y modalidades hipertextuales con posibilidades interactivas, participativas y de amplia socialización. En suma, la tendencia actual es un cambio de paradigma bibliotecario que coloca a los usuarios en el lugar central de todas sus actividades y fortalece su función formadora.

Las instituciones educativas y las bibliotecas interactúan con jóvenes que nacieron durante la década de los años noventa, crecieron con el progreso de la tecnología de información y comunicación, la apertura a una sociedad global y a un modelo económico que revaloriza la información como parte de los recursos estratégicos de la cultura digital, implicó cambios en los soportes, las textualidades, las representaciones y prácticas de lectura, las habilidades informativas de comunicación y socialización, de aprendizaje y entretenimiento, así como las laborales. En todas estas actividades participan la comunicación y la información, elementos que atraviesan transversalmente todas las actividades de las que depende la vida humana. Este nuevo contexto cambia valores, normas, comportamientos; se ponderan la creatividad y las habilidades para generar conocimiento e innovación y elevar la productividad constante, lo que ha dado lugar a una mayor competitividad en los sectores científicos y económicos. Con todo ello, se elevan las exigencias en la educación, especialmente la capacidad de lectura, ya que de ella dependen el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura de diferentes códigos, indispensables para aprovechar la información para generar e innovar conocimientos.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) promueve el programa del estudio periódico y comparativo, promovido y organizado por su Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Su propósito principal es determinar la medida en que los estudiantes de 15 a 16 años, a punto de concluir o al terminar su educación obligatoria, adquirieron conocimientos y habilidades relevantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias para participar de manera activa y plena en la sociedad actual. Para ello han establecido los criterios e indicadores de los seis niveles de dominio en: acceder y recuperar, integrar e interpretar y reflexionar y evaluar. Con estos datos se

establecen las posiciones de los 65 países participantes (34 miembros y 31 asociados), en donde es evaluada la calidad de la educación que ofrecen.

El concepto de desempeño en lectura PISA se modificó en 2009 al incluir el concepto de interés (*engagement*), que implica el grado de motivación y gusto por la lectura. A partir de entonces se define la competencia lectora como:

La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad (INEE, 2010: 44).

Este cambio se debió a que en los resultados de 2009 se encontró una disminución general de la lectura por placer y que el desempeño lector que repercute en el rendimiento académico depende de la práctica de la lectura asidua por gusto. Los criterios establecidos por PISA se han integrado en los modelos de evaluación nacionales de primaria, secundaria y recientemente educación media superior de casi todos los países, entre ellos México, aunque de manera lenta, como se observa en los datos globales nacionales de lectura de primaria y secundaria.

Después del año 2000 se emprendieron evaluaciones periódicas para medir el dominio de la lectura, tanto en México como en otros países. La evaluación de la educación media superior y superior, como parte del nuevo Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA, que desde 2014 sustituye a la prueba ENLACE.

En el informe presentado por la Secretaría de Educación Pública en 2014, se menciona que 4 682 336 estudiantes realizaron sus estudios en más de 3 000 instituciones, tanto públicas como particulares, en todo el territorio nacional. Dicha población tiende a incrementarse, si observamos que el número

### *Las representaciones y prácticas de lectura...*

alumnos en ese nivel, en 2000, era de 2 955 783 y, en 2008, de 3 923 822 (SEP, 2015).

En relación con la evaluación de lenguaje y comunicación (Lectura) en la más reciente valoración de 2015, realizada por PLANEA, a los alumnos del último año del de educación media superior, los resultados fueron los siguientes:

**Tabla 1**  
*Lenguaje y comunicación (Lectura)*

NIVEL DE DOMINIO	NÚMERO DE ALUMNOS EVALUADOS *	PORCENTAJE DE ALUMNOS DEL ÚLTIMO GRADO EN CADA NIVEL DE DOMINIO
I	439,661	43.3
II	210,098	20.7
III	242,324	23.8
IV	124,292	12.2
TOTAL	1,016,375	100

Fuente: SEP PLANEA, Educación media superior. Resultados nacionales. Nivel de dominio (SEP e INEE, 2015).

Los niveles corresponden al grado de dominio, de acuerdo con las especificaciones de INEE:

La evaluación del área de Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) explora la capacidad del alumno para comprender, analizar, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad (SEP e INEE, 2015).

El bachillerato de la UNAM está integrado por nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y cinco del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El 3 de febrero de 1868 se inauguró el primer ciclo escolar de la ENP con una matrícula de 900 alumnos, 200 de los cuales eran internos en las instalaciones del Antiguo Colegio de San Ildefonso. A lo largo del siglo XX se crearon cuatro planteles más, distribuidos en los cinco puntos cardinales del Distrito Federal. El proyecto del CCH fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971. Los planteles que abrieron sus puertas ese mismo año fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo; al siguiente año se inauguraron los planteles Oriente y Sur. La población estudiantil del bachillerato universitario en el 2014-2015 fue de 112 576 estudiantes, de ellos 35 196 de primer ingreso. En 2008-2009 eran 107 447. La población promedio de cada sistema es de 48 977 alumnos en la ENP y 56 600 en CCH (DGPL, 2015).

Tanto en las ENP como en los CCH se imparten las asignaturas de Lógica, Ética, Matemáticas Física, Química, Biología, Informática, Lengua Española, Etimologías Grecolatinas, Literatura Universal, Literatura Mexicana e Iberoamericana, Historia Universal, Historia de México, Derecho, Educación para la Salud, Geografía, Psicología, Educación Estética y Artística, Orientación Educativa y Educación Física durante los primeros dos años; en el tercero se ofrecen cuatro áreas que brindan las bases para ingresar a la universidad: I. Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, II. Ciencias Biológicas y de la Salud, III. Ciencias Sociales y IV. Las Humanidades y las Artes. Desde 1972 y 1985 el CCH y la ENP, respectivamente, ofrecen opciones técnicas, en el tercer año. En la ENP, desde 1985, se ofrecen distintas alternativas con el objetivo de que los alumnos obtengan los conocimientos básicos, habilidades y actitudes que requieren para los estudios superiores, reafirmen su

vocación profesional mediante las prácticas, e ingresen al mercado laboral. En la ENP las opciones son: Agencia de Viajes y Hotelería, Auxiliar Bancario, Computación, Auxiliar en Contabilidad, Auxiliar en Dibujo Arquitectónico, Enseñanza de Inglés, Fotógrafo Laboratorista y Prensa, Histopatología, Auxiliar en Laboratorista Químico, Auxiliar Museógrafo Restaurador y Auxiliar Nutriólogo. En el CCH se cuenta con las opciones de: Administración de Recursos Humanos, Análisis Clínicos, Banco de Sangre, Contabilidad con Informática, Desarrollo de Sitios y Materiales Educativos Web, Educación y Desarrollo Infantil, Iniciación a la Robótica e Informática, Instalaciones Eléctricas en Casas y Edificios, Juego Empresarial-Jóvenes Emprendedores, Laboratorio Químico, Mantenimiento de Sistemas de Microcómputo, Propagación de Plantas y Diseño de Áreas Verdes, Recreación, Servicios Bibliotecarios y Recursos de Información, Sistemas Computacionales con dos modalidades: Desarrollo de software o Diseño de aplicaciones web y bases de datos, Sistemas para el Manejo de la Información Documental y Urgencias Médicas Nivel Básico.

En cuanto a la oferta de servicios bibliotecarios y de información, las bibliotecas que conforman el subsistema de bachillerato suman 16 y son parte del Sistema Bibliotecario y de Información de la UNAM (SIBIUNAM), integrado por un total de 131 bibliotecas. El acervo total de recursos distribuidos en las bibliotecas del Subsistema es el siguiente:

**Tabla 2**

Libros impresos	1 570 466
Libros en CD y DVD	854
Publicaciones periódicas impresas	100 963
Publicaciones periódicas en disquete	23
Literatura gris	5 715 documentos
Mapas y tesis	1 502
Microformas, colecciones audiovisuales y sonoras	11 863
Colecciones visuales	25 416
Colecciones multimedia	13 588
Material complementario	5 746
Material especial	7 074
Documentos digitales generados por las entidades del bachillerato	5 834

Fuente: Dirección General de Bibliotecas UNAM. Sistema Bibliotecario y de Información.

Cabe mencionar que toda la comunidad universitaria tiene acceso a los recursos en línea, como bases de datos, tesis electrónicas, documentos digitales y recursos de libre acceso.

El elenco de asignaturas, las opciones técnicas y los recursos que ofrecen los planteles de bachillerato abren la necesidad de incorporar y articular la lectura y escritura académicas y de placer, la alfabetización múltiple y las habilidades informativas para formar lectores multialfabéticos. La planta docente y los recursos de todo el SIBIUNAM, además de la gran y variada oferta cultural, pueden generar programas y actividades para ampliar la formación de lectores. Cabe destacar que uno de los programas que apunta a dicha formación es “Universo de letras”, con especial atención en el sector de bachillerato.

De lo anterior parte el interés de emprender la presente investigación, a fin de explorar las representaciones y prácticas de lectura de los jóvenes, ya que esta comunidad requiere una especial atención al ser sociocultural y económicamente heterogénea, por lo tanto, son necesarias acciones para reducir las brechas que ha generado la desigualdad en la calidad de educación. La capacidad de acceso a los recursos bibliográficos, de información y culturales genera diferencias en las habilidades de lectura, escritura e informativas, lo que repercute en el aprovechamiento pleno de la oferta educativa y de los recursos de aprendizaje y culturales.

La presente investigación, relativa a las representaciones y prácticas de lectura de los jóvenes de bachillerato de la UNAM desde la teoría de las representaciones sociales, articula los elementos sociales y culturales en la teoría establecida por Serge Moscovici y permite apreciar los aspectos social e individual contenidos en creencias, valores y certezas sobre las relaciones establecidas con la lectura, el libro, la biblioteca, la información documentada y las tecnologías de la información, la comunicación, la cultura digital y la tecnología electrónica en diferentes contextos que la comunidad estudiada de jóvenes de bachillerato reveló en sus narraciones biográficas; a esto se suman los aspectos subjetivos en los que se gestan la percepción, las emociones, los recuerdos, las experiencias, los saberes, incluso la fantasía personal, lo cual, puede cobrar sentidos y significados con matices diferentes.

En las percepciones también se introducen las prescripciones sociales, es decir, valores, normas, creencias y mitos; por ello, ciertas representaciones o prácticas que se distancian del conocimiento social legitimado por una comunidad producen una tensión o rechazo. Por ello, se optó por un estudio cualitativo biográfico mediante entrevistas extensas para propiciar la narración de las trayectorias de lectura de 75 jóvenes de

entre 16 y 18 años, mujeres y hombres. Estos jóvenes cursaban el bachillerato de la UNAM entre 2009 a 2013, en la modalidad presencial; fueron seleccionados del primero y tercer años, tanto del turno vespertino como matutino, de cinco preparatorias y de los cinco CCH. Las entrevistas tenían la finalidad de provocar la evocación de recuerdos, sensaciones y experiencias desde sus primeros acercamientos a la lectura, al libro y a otros medios; al Internet y a los espacios mediadores durante su trayectoria escolar, con el objetivo de desvelar sus representaciones y prácticas así como los elementos que las configuran en el hogar, la escuela y la biblioteca, en donde se transmiten los discursos, normas, valores, gestos y creencias modeladoras, pero también transformadoras de dichas representaciones y prácticas de lectura.

La finalidad de esta investigación es que el sector bibliotecario de la UNAM revise e innove sus modelos a fin de incidir en las representaciones y las prácticas de lectura e informativas dirigidas a mejorar las capacidades involucradas en la formación de las generaciones jóvenes. Si bien hoy en día tienen mayores posibilidades de acceder a la información, las carencias en las habilidades de lectura los hace vulnerables porque pueden provocar desinformación y reducir las posibilidades de aprovechamiento, lo cual, puede tornarse en insatisfacción y frustración, e incluso renuncia y deserción de los estudios superiores, o a continuarlos con una serie de problemas en su desempeño académico.

Por lo anterior, es indispensable conocer las representaciones y prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato desde su propia voz como actores sociales, y a partir de sus experiencias, percepciones, saberes y contextos con los que han configurado su biografía lectora sean los que asuman la decisión de transformarse para formarse. Esas biografías o historias también son útiles para confrontar las representaciones

que se tienen de esas generaciones en cuanto a las prácticas pedagógicas y bibliotecarias. Prevalecen los supuestos de que los alumnos que ingresan al bachillerato dominan la lectura y la escritura, y con ello pueden comprender la terminología de todo tipo de disciplinas y géneros discursivos. Ni los docentes ni los bibliotecarios se consideran responsables de enseñar técnicas de lectura, de escritura académica ni de alfabetización múltiple, tampoco fomentan el placer de la lectura, en todo caso esas tareas se asignan a los docentes que imparten las asignaturas de Español y Literatura. Tampoco se considera que requieran desarrollar sus habilidades informativas porque se les concibe como generaciones que dominan la tecnología, de allí que se les denomine “nativos digitales”, “generación web” o “generación tech”. Con todo ello se han construido representaciones sociales de las que se derivan las justificaciones para sustraernos de nuestra función como educadores, mediadores de lectura, alfabetizadores en información y multialfabetos, con lo cual, dejamos solos a los jóvenes.

Más de la mitad de los jóvenes entrevistados tuvieron experiencias gratas y significativas en sus representaciones y prácticas de la lectura en la infancia, antes de ingresar a la escuela. Las representaciones relacionadas con la lectura y con los libros se tornan difusas en la escuela primaria, al grado de que varios de ellos no se acuerdan de haber leído, sino solamente estudiado. En la secundaria alguno descubrió y otro se reencontró con el placer de leer, incluso en la desprestigiada “lectura obligatoria”, la cual es consecuencia de exiliar el elemento lúdico de las aulas. Para otros estudiantes la lectura no es una parte significativa de las representaciones y prácticas y declaran que casi no les gusta leer, pero estudian. Respecto a los recursos electrónicos, casi todos los jóvenes entrevistados, “nativos digitales”, afirmaron que no tiene confianza en la veracidad y calidad de los contenidos que circulan en el espacio virtual,

pero los usan para las tareas y trabajos escolares, es decir, privilegian lo utilitario. Por otra parte, cada nueva generación que llega a la universidad estará más habituada a los medios electrónicos y a sus innovaciones, ya que desde edades tiernas los alumnos tendrán acceso a los adelantos tecnológicos con mayores posibilidades de interacción a contenidos escritos, gráficos, sonoros, hipertextuales, kinestésicos, entre otros, pero saber leer seguirá siendo indispensable para obtener el máximo provecho de ellos. Aunque los jóvenes que pertenecen a las nuevas generaciones de “nativos digitales” puedan manipular con destreza los artefactos, las aplicaciones, navegar en la Red, encontrar las informaciones que requieren o comunicarse sin dificultad a través del espacio virtual, todo ello no es suficiente para eximirlos de saber leer bien y desarrollar las capacidades de descifrar, comprender, reflexionar, analizar de manera crítica, interpretar, darle sentido y significado a los contenidos en diferentes códigos, porque todo se puede convertir en fuente de información siempre y cuando los lectores sean capaces de desentrañar el contenido y de asumir una actitud ética del conocimiento que utilizan, crean y difunden.

En cuanto a sus representaciones sobre el medio impreso, encontramos una vinculación afectiva y estética, además de que genera confianza y es un objeto simbólico de veracidad y de placer, pues sentirlo en sus manos y olerlo tiene gratas evocaciones. La cultura impresa está muy presente en las representaciones y prácticas de estos jóvenes lectores ya que forma parte de su sistema social de comunicación, de sus discursos, creencias, saberes, experiencias, como vía por donde fluye información y que reúne vocabularios, conceptos, experiencias, conductas. Los orígenes de tales representaciones son muy diversos y constituyen contextos de lectura en donde la biblioteca no jugó un papel significativo durante su infancia y adolescencia.

Las representaciones de la biblioteca varían en cada época y sociedad, siempre vinculadas a las mutaciones y vicisitudes del objeto libro; también lo hacen las de la lectura a causa de las variantes culturales, sociales y tecnológicas que determinan sus usos y características. La biblioteca también es una discursividad: el local, las colecciones, los ambientes de lectura, las tecnologías, el personal configuran un discurso que expresa su importancia social, política y cultural, al igual que la relevancia de los lectores.

El estudio de las representaciones y prácticas sociales de la lectura en el campo de la bibliotecología cobra relevancia si consideramos que expresan el tipo de vinculación con la institución bibliotecaria, cuya participación tendría que involucrarse en esas representaciones a fin de consolidarse como la instancia capaz de subsanar las ausencias y fallas de la familia y la escuela en materia de formación de lectores plenos, quienes estarían capacitados para el perfeccionamiento permanente de sus habilidades para utilizar diferentes lenguajes e información, procurarse y construir conocimientos, comunicarse, desarrollar sus facultades y, desde luego, acudir a la lectura como un medio de esparcimiento.

En el caso de las representaciones y prácticas relacionadas con la cultura escrita, el libro, el periódico, la revista, el cómic y los contenidos electrónicos tienen cada uno representaciones singulares en los jóvenes, ancladas en valores, información y creencias basadas en el poder de la palabra escrita, de la cual se desprende la representación del libro y de la lectura. Estos valores y creencias se toman como referentes en las representaciones articuladas tanto al saber, a la educación y a la erudición como a los medios escritos y audiovisuales, inclusive con los modernos, así como con los artefactos digitales.

En suma, en las representaciones y prácticas de lectura encontramos numerosos testimonios de los diversos sentidos,

significados y experiencias que produce un texto o una imagen en cada lector, que en un ámbito normado (como el hogar o la escuela) puede suscitar discrepancias de las interpretaciones prescritas y dar lugar a la aplicación de fórmulas para evitarlas. Asimismo, se manifestaron las frustraciones de quienes no concuerdan con esos valores y se identificaron, por un lado, las variaciones que se producen en las representaciones y en las prácticas de lectura de sus trayectorias biográficas; por otro, la coincidencia generacional y el contexto compartido en el bachillerato de la UNAM. En esta comunidad, integrada por mujeres y hombres que provienen de diferentes entornos sociales, más de la mitad son los primeros de sus familias en llegar a la educación media superior; el tiempo social, cultural y tecnológico singular en el que se desarrollan está marcado por la interacción entre lo local y lo global, entre la cultura impresa y la digital, por la creciente oferta para el consumo y la velocidad derivada de las posibilidades tecnológicas, y por los cambios en las formas de información y comunicación.

La familia, la escuela y la biblioteca se encuentran en la base de las representaciones y prácticas de lectura de los jóvenes, a través de ellas se aprecian también las transformaciones, prácticas y los usos de la cultura escrita y de los géneros discursivos en el proceso de aprendizaje, pero también en los ámbitos estético y lúdico.

Otro aspecto interesante es que de alguna manera desvelan algo de las prácticas pedagógicas por las que han transitado estos jóvenes al parecer deshabitadas de acompañamientos. Se puede afirmar que la mayoría se ha formado como lector, y ahora como internauta, casi solo. Es decir, las mediaciones de lectura de la madre, en primer lugar, y de los docentes en segundo, aparecen, en sus representaciones como iniciadores o propiciadores de acercamientos a la lectura, pero en ellas los bibliotecarios están ausentes.

La lectura como problemática atañe a la bibliotecología y a los bibliotecólogos en sus actividades científicas, pedagógicas y en su práctica profesional, por tanto, es importante conocer los paradigmas, las teorías y las creencias que forman parte de las representaciones bibliotecológicas y que orientan las concepciones y acciones que se concretan en los espacios bibliotecarios, incluidas las colecciones, los servicios, las actitudes, las intenciones, los procedimientos y las mediaciones que realizan los bibliotecólogos para construir los lazos entre el universo de los recursos y el universo de las comunidades. El bibliotecario no puede escapar a las consecuencias de lo que está haciendo, pues como mediador entre “el ser humano y su registro gráfico, se sitúa en el punto en que el hombre y el libro se cruzan en una fructífera experiencia intelectual” (Shera, 1990: 40-41). Este ideal debería orientar la función bibliotecaria; sin embargo, no siempre se crean las condiciones para que suceda, ya sea a causa del espacio bibliotecario, ya debido a los lectores. Es justo considerar que ambos se encuentran inmersos en espacios de incidencia mutua, que en el caso del ámbito escolar crea representaciones de lectura negativas por las prescripciones y resultados que de la lectura y escritura se exigen. Por el contrario, la “fructífera experiencia” de Shera es resultado de “algo” que le pasa al lector y que forma su patrimonio de saberes y emociones que le pueden ayudar a ampliar sus lecturas más allá del significado literal. Más aún, puede fortalecer las capacidades humanas cognitivas, reflexivas, críticas, de indagar o incitar la curiosidad, de diálogo, de creación, de imaginación, afectivas, contemplativas, estéticas, lúdicas y de libre albedrío involucradas en las experiencias de lectura.

## AGRADECIMIENTOS

A los alumnos que nos dieron la oportunidad de conocer su ser lector, a quienes nos ayudaron en el trabajo de entrevistas, a las autoridades de la ENP y del CCH y a sus respectivas Direcciones Generales, a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, que nos apoyó con los recursos para emprender esta investigación, y al Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, que nos dio su respaldo en todo momento.

## La lectura en las representaciones y prácticas sociales

*Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro.*

SERGE MOSCOVICI

### LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

**L**as representaciones sociales (RS) son el resultado de la interacción entre el individuo y la sociedad de la que forma parte. El contenido social aporta valores, creencias, normas, información, ritos y conocimiento acordes a las circunstancias y a los contextos que se transmiten en los lenguajes; las RS conforman el sistema de comunicación social y homogeneiza a las comunidades en determinadas idiosincrasias. A la vez, el contenido social se imbrica de los elementos que los sujetos incorporan: emociones, experiencias, percepciones, ideas, creaciones, saberes sobre la realidad capturada por los sentidos,

elementos con los que se reconstruye la realidad. Así, de la interacción entre las dimensiones sociales y subjetivas configuramos las RS y, al mismo tiempo, se producen singularidades por los matices que aporta la subjetividad de cada individuo. Las RS poseen cierta plasticidad ya que se moldean a centros de contexto, además son objeto de transformaciones generadas por los seres humanos y por los fenómenos naturales.

Una de las aportaciones de la teoría de las RS es el reconocimiento de la articulación dialéctica entre lo social y lo subjetivo, ya que todo sujeto necesita del elemento social, pero el sujeto no está del todo determinado y también contribuye a la conformación de las RS, a diferencia de la concepción de la representación colectiva desarrollada por Émile Durkheim en el campo de la sociología, que tuvo auge a finales del siglo XIX. Su teoría está basada en el paradigma de imposición de lo social sobre el individuo, lo que dejaba poco espacio al reconocimiento de su participación. Años después, las indagaciones de Serge Moscovici, en el campo de la psicología social de la imagen y el público del psicoanálisis, permitieron reconocer la participación de los individuos en la reconstrucción de la realidad, con lo cual el individuo se incorpora como agente activo: “los individuos, en su vida cotidiana, no son máquinas pasivas que obedecen a aparatos, registran mensajes y reaccionan a los estímulos exteriores [...]. Por el contrario, poseen la frescura de la imaginación y el deseo de dar un sentido a la sociedad y al universo que les pertenecen” (Moscovici, 1979: 10). Agrega el autor que las RS también son:

[...] una verdadera reconstrucción de lo dado en el contexto de los valores, las nociones y las reglas con las que en lo sucesivo, se solidariza. Por lo demás, lo dado externo nunca resulta acabado ni unívoco; otorga mucha libertad de movimiento a la actividad mental que se esfuerza por captado. Se aprovecha el lenguaje para cercarlo, arrastrarlo en el flujo de sus asociaciones, investirlo de sus metáforas y proyectarlo en su verdadero espacio, que es simbóli-

co. Por eso una representación habla, así como muestra; comunica, así como expresa. Después de todo, produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darles [...] (1979: 17).

Por otro lado, Moscovici reivindica a Ferdinand de Saussure al incorporar el estudio de la vida de los signos en el seno de la actividad social: “la lengua es un sistema de signos que expresan ideas y, por lo tanto, comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las fórmulas de cortesía, a las señales militares, etcétera” (1979: 10). Y es que, afirma Moscovici, las RS están presentes y se establecen en los intercambios por medio de conversaciones; en la medida que el coloquio colectivo progresa el relato se regulariza y las expresiones se precisan. Las actitudes se ordenan, los valores se ponen en su lugar, la sociedad comienza a ser habitada por frases y visiones nuevas. Fragmentos de diálogo, lecturas discontinuas, expresiones oídas en otra parte reaparecen en el espíritu de los interlocutores, se mezclan con sus impresiones; surgen los recuerdos, las experiencias comunes los acaparan. Por ello, señala que las RS contenidas en las comunicaciones son:

[...] entidades casi tangibles, circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. [...] Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (1979: 27).

El lenguaje, considerado en sus diferentes modalidades (oral, escrito, icónico, sonoro, matemático, geométrico), es esencial

en la conformación de las RS, pues representa algo de la realidad social aprehendida por lo sentidos; mediante esa diversidad de lenguajes el sujeto interactúa con la realidad en la medida que aprende a diferenciar sus elementos y los nombra. El lenguaje es creado y transformado por lo seres humanos para representar y significar las interacciones, sean emocionales o utilitarias, entre los individuos, y de ellos con su realidad y con mundo externo. En dicha interacción se intercambian valores, normas, creencias, informaciones que configuran a los sujetos y a las sociedades. Al respecto, Michael Halliday (1982: 26) afirma que el concepto de lenguaje como comportamiento y la formación de la personalidad son en sí un proceso social o un complejo de procesos sociales, y que en virtud de sus funciones sociales, la lengua desempeña una función clave en él.

Por ello, señala que la “lengua es el medio por el que un ser humano se hace personalidad, como consecuencia de ser miembro de una sociedad y de desempeñar papeles sociales” (Halliday, 1982: 26). Es decir, el lenguaje es un elemento constitutivo de la identidad de todo sujeto y de las comunidades. Sostiene el autor que el proceso de desarrollo del lenguaje conlleva un aprendizaje continuo desde el nacimiento, a través de la infancia, la adolescencia y toda la vida adulta. Señala que el lenguaje es la condición esencial del saber, el proceso por el cual la experiencia se convierte en conocimiento; por ello el aprendizaje es algo que es intrínsecamente un proceso semiótico (1993: 93-94). En este proceso también considera que el contexto es un elemento regulador (1982: 44). En efecto, en un espacio y tiempo se comparten los códigos, significados, símbolos, normas, creencias, informaciones, ideas, artes, contenidos, representaciones y prácticas sociales, las cuales, pueden ser reforzadas, transformadas o adecuadas a los distintos contextos. Como lo propone Lévi-Strauss “El carácter propio de una lengua proviene de las circunstancias” (2010: 75), y por ello, las palabras

que forman un texto tienen en cada lector un sentido y un significado particular.

A diferencia del sujeto activo que destaca la teoría de las RS, a lo largo de la historia de la lectura encontramos el predominio del libro como objeto activo en la RS sobre los lectores, considerados pasivos ante el poder de la palabra escrita que transmite e imprime ideas que modelan las mentes e inducen comportamientos, y que poco les concedía la libertad de pensar y decidir. Por ello la censura y prohibiciones a determinadas obras, sea por creencias, valores religiosos, morales, ideológicos, raciales, de género.

Moscovici concibe las RS como sistemas de valores, creencias, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecen un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; en segundo, permiten la comunicación entre los miembros de una comunidad aportándoles un código para denominar y clasificar, de manera inequívoca, los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (véase Duvee y Llyod, 2003: 29-30). Las RS sirven de soporte y como un orden cultural, ya que forman una estructura estable gracias a que en su núcleo o centro se encuentran anclados mitos, informaciones, creencias, valores, experiencias, opiniones, percepciones organizadas y jerarquizadas respecto a objetos, hechos, personas, instituciones y contextos, que se van transformando sin que se elimine del todo el contenido antiguo; más bien, se produce una imbricación, como en ciertos mitos ancestrales que pueden cambiar de apariencia pero cuyo sentido se preserva. Es importante destacar, como ya lo mencionamos, que la representación no es reflejo fiel de la realidad, sino una organización significativa que depende a la vez de factores contingentes derivados de determinadas situaciones, del contexto inmediato, de la finalidad y de factores más generales que rebasan tanto la situación

misma del contexto social e ideológico como el lugar del individuo en la organización social, la historia del individuo y del grupo y los desafíos sociales.

Mucho se enfatiza que no hay lectura sin texto ni contexto, al respecto del contexto Teun A. Van Dijk (2001: 71) señala que, desde su perspectiva, “una teoría adecuada del lenguaje/discurso incluye una teoría de las estructuras verbales/discursivas, una teoría del contexto, y una teoría que establece relaciones entre las estructuras del ‘texto’ y las estructuras del contexto.” Y agrega que “La teoría del contexto explica cómo los participantes son capaces de adaptar (la producción y la recepción/interpretación) del discurso a la situación comunicativa interpersonal-social.” También explica que “la comprensión de situaciones y eventos específicos se hace por medio de modelos mentales. Un modelo mental es una representación individual, subjetiva, de un evento/situación en la memoria episódica, que es parte de la memoria a largo plazo. La estructura de los modelos mentales se define con un esquema que consiste de algunas categorías muy generales, como Escenario (tiempo, lugar), Participantes (y sus varios roles), y un Evento o Acción. Un modelo representa lo que informalmente se llama una ‘experiencia’.” Por ello:

De tal manera que el contexto forma parte de las representaciones sociales, actúa sobre los comportamientos de las personas y orienta las prácticas, por ejemplo, en el caso de la lectura los espacios tienen representaciones distintas que modulan las conductas lectoras: no es lo mismo leer en la biblioteca que en el salón de clases, en el lugar de trabajo, en la habitación personal o en una cafetería (Van Dijk, 2001: 71).

Por su parte, Jean-Claude Abric complementa la idea de las RS al aclarar que están constituidas por un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes a propó-

sito de un objeto dado, es “producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica” (Abric, 2001: 13). Asimismo, señala que los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional (2001: 8); agrega que “la identificación de la ‘visión del mundo’ que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales” (2001: 11). Este autor afirma que las RS son una *guía para la acción* pues orientan las acciones y las relaciones sociales. Son un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determinan un conjunto de anticipaciones y expectativas (2001: 13).

Otra aportación de la teoría de las RS es la importancia que le otorga al sentido común,<sup>1</sup> el cual, poco se había valorado por las ciencias sociales. Es importante destacar que ya Jesse Shera, desde los años sesenta, lo señalaba como parte de su propuesta de epistemología social, que desarrolló en colaboración con Margaret Egan. Ellos afirmaban que la sociedad puede tener los conocimientos contenidos en las enciclopedias que se han producido:

Pero no sabe del calor y las experiencias íntimas que configuran la belleza y la textura de una vida individual. Cada individuo posee, a través de sus experiencias personales, conocimientos que otros no tienen cuyas experiencias han sido diferentes (Shera, 1990: 106).

---

1 El sentido común es en donde reside la identificación de la visión del mundo de los individuos o grupos y la utilizan para actuar o tomar posición, asimismo entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales (Abric, 2001: 11).

En suma, se produce un conocimiento social en un contexto concreto; ese conocimiento es ingenuo, natural o de sentido común, que en el campo de la bibliotecología se relaciona con la epistemología social, la cual, Shera concebía como la interacción entre conocimiento y actividad social. Además, al considerarse un conocimiento social en el que uno de sus elementos constitutivos es la información, la representación social circula y es tramitada por los miembros de un comunidad. Coinciden en algunos aspectos con la epistemología social, sobre el que nos referimos antes, que también compete al campo bibliotecológico. Este concepto propuesto por Margaret Egan y desarrollado con Jesse Shera, como marco para investigar el complejo problema de la naturaleza del proceso intelectual en la sociedad; un estudio sobre los modos en que la sociedad como un todo logra una relación perceptiva de su ambiente total. Tendría que elevar el estudio de la vida individual, de aquél que es un escrutinio del individuo, a una investigación de los medios por los cuales una sociedad, nación o cultura alcanza la comprensión de los estímulos que actúan sobre ella como un marco para conocer la producción, el flujo, la integración, y el consumo de información en la sociedad en la que participa la actividad bibliotecaria (1990: 114).

Las RS, pues, contribuyen a conformar el sentido común, que se considera un tipo de conocimiento que tiene un componente de experiencias propias del sujeto, las cuales, se transmiten y se intercambian con el saber popular producto de la convivencia. De esta manera, los integrantes de una comunidad actúan y se comportan sin necesidad de preguntar o de obtener información adicional, es un saber arraigado y compartido que orienta comportamientos sociales, por lo que las RS pueden considerarse sociocognitivas. Y es que los pensamientos, opiniones, experiencias y emociones se producen, modelan e influyen en el proceso de comunicación, entrecru-

zándose entre los individuos o grupos que comparten valores y creencias que orientan las conductas que corresponden a determinados contextos. El sujeto adecúa dichas creencias mediante el sentido común de acuerdo con la representación social del momento, del contexto, del grupo o de la persona con los que se interactúa.

La naturaleza sociocognitiva de las RS se despliega en cuatro funciones de acuerdo con la propuesta de Abric (2001: 14-18).

1. Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad.
2. Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.
3. Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas.
4. Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos.

De igual manera, Denise Jodelet concibe las RS como un conjunto de elementos que constituyen “una forma de conocimiento social que permite interpretar y pensar nuestra vida cotidiana”, es un conocimiento social elaborado y compartido que se construye a partir de las experiencias, la información y los modelos de pensamiento que se transmiten a través del proceso de socialización y de la comunicación social” (Jodelet, 1986: 473). A esta teoría le conciernen las maneras en que los sujetos sociales apprehendemos los acontecimientos de la vida cotidiana, las características de nuestro medio, las personas de nuestro entorno próximo o lejano, las informaciones que circulan, las experiencias, los conocimientos y los modelos, tanto los que recibimos como los que transmitimos a través de las tradiciones, las comunicaciones y la educación (1986: 472-473). En suma, afirma esta autora que las RS son una forma de co-

nocimiento elaborada y compartida socialmente; agrega que es con un objetivo práctico que concurren a la construcción de una realidad que es común, es decir, compartida para un conjunto social (1986: 473). Las considera también como parte de “instrumentos mentales” y pueden ser colocadas en la categoría de las “mediaciones simbólicas” que “remiten no solamente a las modalidades de elaboración de las producciones mentales sociales, sino también a la forma en que intervienen en el lenguaje y las prácticas sociales, para generar efectos sociales” (Jodelet, 2000: 10).

En las RS se encuentra entonces el conjunto de significados, de tal manera que ofrecen elementos para explicar categorías con las que se clasifican circunstancias, fenómenos, los individuos con los que interactuamos y los hechos. Dicho en otras palabras, las RS son una manera de interpretar, de pensar nuestra realidad cotidiana y de comunicación a través del bagaje cultural, formado por códigos, valores e ideologías, que nos permiten identificarnos e integrarnos a grupos o distinguirnos. Como señala Gilberto Giménez:

Diremos que se trata de una doble serie de atributos distintivos, todos ellos de naturaleza cultural: 1) atributos de pertenencia social que implican la identificación del individuo con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales; 2) atributos particularizantes que determinan la unicidad idiosincrásica del sujeto en cuestión. Por lo tanto, la identidad de una persona contiene elementos de lo “socialmente compartido”, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo “individualmente único”. Los elementos colectivos destacan las semejanzas, mientras que los individuales enfatizan las diferencias, pero ambos se conjuntan para constituir la identidad única, aunque multidimensional, del sujeto individual (Giménez, 2005: 10).

Las RS se configuran, como ya decíamos, de la articulación entre las dimensiones psicológica y social, creando un campo psicosocial “de tal manera que metodológicamente la pers-

pectiva teórica de las representaciones sociales reintroduce, frente a la universalidad de leyes psicosociológicas, la diversidad de objetos, de condiciones y de situaciones particulares de un grupo de personas” (López, 1996). Es importante destacar que toda persona, al nacer, ingresa a un mundo de representaciones ya existentes que le permiten integrarse en el mundo social y, a su vez, incorporar ese mundo en la constitución de su subjetividad. De lo anterior, se desprende que las RS son procesos cognitivos y sociales, los sujetos aprenden, de sus interacciones con el contexto durante la comunicación social, el funcionamiento de normas, valores y creencias con las que configuran conocimiento, definido por Abric (2001: 15) como el marco de referencia común que permite el intercambio social, la transmisión y la difusión de ese saber “ingenuo” o sentido común.

La condición social de las representaciones conlleva una heterogeneidad que Moscovici (citado en Arruda, 2000: 33) agrupa en tres categorías:

1. Representaciones hegemónicas. Son las representaciones compartidas por todos los miembros del grupo “altamente estructurados”, como partidos o naciones. Ellas predominarían implícitamente en las prácticas simbólicas o afectivas, parecen uniformes y coercitivas, mostrando gran parentesco con las representaciones colectivas de Durkheim.
2. Representaciones emancipadas o autónomas. Son el resultado de la circulación del conocimiento y de las ideas del grupo que se mantiene en comunicación, expresan cierta autonomía con respecto a los segmentos que las producen.

3. Representaciones polémicas. Surgen en el conflicto y en la controversia social y no crean unanimidad, son producto de relaciones o grupos antagónicos, excluyéndose mutuamente.

Tanto en la segunda como en la tercera categorías hay que considerar las brechas generacionales, ya que las representaciones y prácticas se producen y modifican en cada época; sin embargo, algo se preserva de los códigos de comunicación y comportamiento en el conocimiento social, en el que participa el sentido común, que se transmite entre los integrantes de las comunidades y entre generaciones. En otras palabras, la realidad exterior es aprehendida en tanto que pasa por el tamiz de la percepción y se ancla en las representaciones. Cuando se quiere dar cuenta de esa realidad se necesita transferirla a palabras, imágenes, gestos y emociones establecidos en cada sociedad. Al mismo tiempo, cuando los códigos, las palabras escritas, los sonidos, las imágenes y los sentimientos son descifrados refieren a una amplitud y variedad de cosas para recrear la experiencia que, a su vez, nunca será exacta en virtud de los diferentes momentos por los que atraviesa: cuando se produce, cuando ha tenido su efecto y cuando cobra significado en la medida en que es resignificada por el sujeto, considerando que también hay partes que se olvidan, se sustraen y reemplazan.

Las interacciones con los objetos, las situaciones o los contextos culturales y sociales crean, transmiten y modifican los valores, las normas, las creencias, las experiencias y las percepciones, que son elementos constitutivos de las representaciones. Es decir, en el contexto individual y sociocultural se encuentran los reservorios de valores, normas, creencias y mitos en contextos determinados donde se construyen los sentidos y significados mediante los intercambios que se configuran en el ámbito sociocultural, en el que se entrecruzan

las ideologías, la estructura social, los individuos, los grupos y las instituciones. La persona no se explica la realidad inmediata con conceptos ni con teorías científicas o filosóficas dentro de los diversos espacios y las distintas actividades de su vida cotidiana, sino mediante nociones de sentido común con el aval de sus propias nociones (Piña y Cuevas, 2004: 24). Es importante considerar que en cada individuo las dimensiones biológica, psicológica y social configuran una estructura singular que es a la vez cultural, en la que todo lo externo modela a un Yo que a su vez moldea al exterior por medio de las RS.

Cabe destacar que el conocimiento social tiene antecedentes antiguos, en ocasiones imbricados con creencias, mitos, tradiciones, pero también conocimiento científico que se integra a lo familiar y se transmite en los intercambios entre miembros de la comunidad. Los medios impresos han sido indiscutibles portadores de contenidos representacionales que se incorporan e inciden en las representaciones y prácticas de las sociedades, grupos e individuos. Y los medios de comunicación impresos, y ahora lo electrónicos, se han convertido en portadores y generadores de RS, como señala Castorina, refiriéndose a la escritura y a la imprenta, a diferencia de la época feudal, que eran uniformes, en “la sociedades modernas generan nuevas posibilidades de la circulación de las ideas y participación de los grupos sociales más diversos en la producción de nuevas RS” (Castorina y Kaplan, 2003: 15). En este sentido, Moscovici (1981: 215) refiere como ejemplo al periódico, que ejerce una acción: “La distribución en hojas, la presentación de los temas, la coloración de los artículos, todo debe incitar a los lectores a arrojarse ávidamente a su lectura” y, agrega que entre la variedad hay un foco central puesto en relieve que fija la atención de la totalidad de los lectores, hipnotizados por el punto brillante, así se forman los públicos quienes están cohesionados de manera mental, a diferencia de

las multitudes en donde el contacto es físico. Ahora las redes sociales tienen una acción similar, de tal manera que esos grupos a la vez que integran ciertas RS, también las crean y distribuyen, con lo que se crean grupos con una identidad, es decir, una representación y unidos de manera mental, pero también por un lenguaje común.

## LAS PRÁCTICAS SOCIALES

Las prácticas revelan la representación social de individuos y grupos, y en ellas se pueden explorar el anclaje y las variaciones que se han operado a lo largo de la historia de la lectura, por ejemplo, y en trayectorias personales de vida. Asimismo, se pueden identificar las discrepancias entre representaciones discursivas y prácticas de un sujeto y de determinadas comunidades, al igual que las “buenas razones” para justificar la discrepancia. Un caso es el tema de la censura en la cultura escrita, que ha estado presente en casi todas las épocas, paralela a las prácticas de lecturas transgresoras y ocultas, en ciertas situaciones o contextos se declara u ocultan determinadas lecturas y otras son las que realmente forman parte de las prácticas de lectura.

Las prácticas sociales son, de algún modo, la interfaz entre circunstancias externas y prescriptores internos de las RS pues producen algún efecto en ellas; también son comportamientos que cambian para adaptarse a circunstancias externas y que deben esperar a que sean absorbidas (Abric, 2001: 44-45). Por ello, se acepta el principio de que las representaciones y las prácticas se generan mutuamente:

No se puede disociar la representación, el discurso y la práctica. Forman un todo. Sería vano buscar si la práctica produce la representación o es a la inversa. Es un sistema. La representación acompaña la estrategia, tan pronto la precede y la informa, la modela como la justifica y la racionaliza: ella la hace legítima (2001: 207).

Por lo antes señalado, es un hecho que las prácticas generan cambios en las RS, desde luego no se excluyen las tensiones, más aun cuando son contrarias a las representaciones, como lo describe Abric (2001: 212) en estos tres tipos de transformaciones:

1. *Progresiva*. Las prácticas no presentan una contradicción con el núcleo central de la representación, cuya transformación se efectúa sin ruptura.
2. *Resistente*. Las nuevas prácticas están en contradicción pero ofrecen un margen en el que actúan los mecanismos de defensa de la representación; a la larga no pueden resistir y se operan cambios en la representación en su conjunto.
3. *Brutal*. Las nuevas prácticas no dejan margen a justificar ni una etapa de defensa y operan en la significación central de la representación. Las nuevas prácticas, su permanencia y su carácter irreversible acarrearán una transformación directa de toda la representación. En estas situaciones de carácter irreversible, la influencia se ejerce mediante el establecimiento de todo un conjunto de procesos cognitivos, como resistencias, racionalizaciones e interpretaciones (2001: 212).

Al mismo tiempo, el libre albedrío del sujeto puede enfrentarse a un conjunto de opciones posibles ante las cuales no es obligatoria la emisión de una conducta ni por una norma social, ni por el poder de una autoridad o institución ni por ciertas características objetivas de la situación; más bien, esos

distintos sistemas de obligaciones no excluyen, toleran ni admiten opciones o conductas diferenciadas. Así, ocurre que en esa situación las conductas adoptadas por los individuos y los grupos serán determinadas ampliamente por su representación de la situación y no por sus características objetivas (2001: 110-111, 113).

Si las representaciones son determinadas por las normas y valores, por la historia del grupo y su memoria colectiva, por sus “matrices culturales de interpretación”, también lo son por el conjunto de conductas pasadas o actuales de los actores sociales, porque “la acción es un atributo necesario del sujeto cognoscente, es decir un instrumento concreto para hacer y una dimensión que participa constantemente en la elaboración de las cogniciones” (2001: 213). Los cambios en las prácticas sociales tienen que ser lo suficientemente intensos y significativos para alcanzar el punto central de las RS, de tal manera que se operen cambios en todo el conjunto de valores, creencias y normas que el sujeto integra mediante un proceso cognitivo.

Por otro lado, las RS se transmiten y apropian –se produce un proceso cognitivo– mediante las formas discursivas que circulan en el sistema de comunicación en diferentes códigos, entre ellos el discurso oral o escrito, los gestos y las imágenes. La presente investigación se basó en las representaciones y prácticas que se formularon en las comunicaciones orales que cada entrevistado construyó en sus trayectorias de vida sobre su relación con la lectura, recursos y espacios de lectura, los contextos y la tecnología.

## LA FUNCIÓN DEL DISCURSO EN LAS REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES

El discurso es una construcción representacional de las experiencias y percepciones, asimismo, uno de los medios por el que éstas circulan en el entorno social y cultural personales, y es por el discurso los sujetos se apropian de ellas, dando lugar a las cogniciones, es decir, son formativas. El discurso expresa, a su vez, las representaciones y prácticas sociales que han sido apropiadas y modificadas, ya que pasan por un tamiz para adecuarlas al contexto en el que se producen las declaraciones y se formulan las justificaciones. Asimismo, en el discurso conformado por los lenguajes oral, escrito, gestual, olfativo, visual, acústico o gustativo se capturan, construyen y transitan las percepciones del mundo exterior que se convierten en informaciones, recuerdos y experiencias; también en el discurso se evidencian los olvidos voluntarios e involuntarios, la ausencia de experiencias, que se completan con creaciones propias que provienen de creencias, de otras informaciones y percepciones. En suma, al hacer posible la transferencia y la apropiación de representaciones, el discurso es un elemento de cohesión social y generacional ya que todo sujeto nace en un sistema cultural y simbólico; de representaciones y prácticas sociales, al que se integra por un proceso sociocognitivo.

El discurso forma y conforma identidades que, aunque compartan elementos con el grupo social, también asumen las particularidades de la identidad, por ejemplo, de la profesión o disciplina: los bibliotecarios tienen un discurso oral, escrito y gestual diferente a los comunicólogos, a los docentes, a los abogados. De igual manera, se manifiesta en los diferentes grupos generacionales, es el caso de los jóvenes que han crecido a la par del desarrollo de la cultura digital, pues los que nacieron a lo largo de la década de 1990 tendrán diferencias con los na-

cidos en los primeros años del siglo XXI que han tenido acceso a tecnologías variadas y avanzadas en edades más tiernas.

La función del discurso como elemento fundamental en las RS se desprende de la configuración de representaciones y prácticas sociales, ya que por medio de él se comunican y se apropian, por los integrantes de la comunidad. Las indagaciones de Álvarez Zapata (*et al.*, 2009) dan oportunidad de conocer tres distintas perspectivas del discurso: un sistema, un fenómeno y un acontecimiento comunicativo de carácter social. Al respecto, ofrecen tres definiciones del discurso, provenientes de campos teóricos diversos pero que poseen conexiones significativas entre sí. La primera proviene de Paul Ricoeur, quien concibe al discurso como la *manifestación concreta del lenguaje*; es la manera como se ve, percibe, interpreta e interviene la realidad social en la ecuación de mundo de la vida y el sistema. El discurso es la expresión y el despliegue del universo simbólico que determina y define las actuaciones y mediaciones lingüísticas y culturales entre sujetos y objetos en diversos contextos sociales. Dicho universo es entendido como el conjunto de esquemas de significado socialmente objetivado que se refiere, por un lado, al mundo de la vida cotidiana y, por otro, a un mundo que se experimenta como trascendente. El lenguaje y el discurso se consideran ordenadores de este universo simbólico, perpetuadores de la estructura simbólica del edificio cultural del cual forman parte los sujetos y las instituciones, de esta manera el lenguaje permite integrarse a ese orden preestablecido, preexistente a los sujetos.

La segunda definición proviene de la teoría comunicacional, en la que el discurso se concibe simultáneamente como *fenómeno* (ubicado en un lugar) y como *acontecimiento comunicativo* (ocurre en el tiempo y en el espacio). En él intervienen el emisor, el receptor, el discurso (el mensaje o contenido de la comunicación), el contexto social que determina la producción

y recepción del contenido del mensaje, y el canal (el medio físico de comunicación entre el emisor y el receptor o destinatario del mensaje). Finalmente, la tradición hermenéutica define al discurso como acontecimiento en forma de lenguaje y lo caracteriza por cuatro rasgos: 1. Se realiza siempre temporalmente y en un presente; 2. Remite a quien lo pronuncia a un conjunto complejo de referentes; 3. Es siempre acerca de algo, se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar, y 4. Contempla tanto el mundo de quien lo emite como el del interlocutor al cual está dirigido. Los autores también consideran el *discurso como sistema* y retoman la definición de sistema de Puleo: “un conjunto de entidades caracterizadas por ciertos atributos, que tienen relaciones entre sí y están localizadas en un cierto ambiente, de acuerdo con un cierto objetivo” (2009: 202) y concluyen que por discurso se entenderá el conjunto de elementos-entidades (sujetos, contenidos) que establecen relaciones entre sí y están determinadas por los ambientes sociales y organizacionales (entorno organizacional-contexto social-contexto profesional) de diversa magnitud y alcance (2009: 201-203).

Considero conveniente sumar a estos enfoques la perspectiva de la semiótica social o sociosemiótica, que busca la interpretación de los desplazamientos, las irregularidades, las discordancias y las tensiones que caracterizan la interacción humana y los procesos sociales, la semántica de la clase social, del sistema de poder, de la jerarquía y del conflicto social; también trata de explicar el proceso lingüístico mediante el cual se conforma, se limita y se modifica la realidad social. Halliday (1982: 162) propone que el sistema social se considere una *semiótica social*: un sistema de significados que constituye la “realidad” de la cultura; este es el sistema de nivel más elevado al que se vincula el lenguaje, es decir, el sistema semántico del lenguaje es una realización de la semiótica social no só-

lo del contexto social particular, sino también del conjunto total de contextos sociales que constituyen el sistema social, las irregularidades, las discordancias y las tensiones que caracterizan la interacción humana y los procesos sociales.

Además del lenguaje, para este autor existen muchas otras formas de su realización simbólica; sin embargo, señala que el lenguaje es único entre los modos de expresión de significados sociales debido a que opera en ambos niveles, pues al mismo tiempo tiene significado en lo general como en lo particular. Esa propiedad hace surgir la organización funcional del sistema semántico, mediante la cual el potencial de significado asociado a un contexto social particular se deriva de series correspondientes de opciones generalizadas en dicho sistema. Un sujeto conquista la semiótica social en la medida en que al entrar en escena social construye el sistema semántico, es decir, el sentido y significado; mediante un proceso de abstracción más avanzado interpreta el discurso y entonces accede a la semiótica social, el contexto en que aprenderá a significar y en el que se producirá toda su significación subsecuente (Halliday, 1982: 164-166). Se puede pensar entonces que en un sistema semántico se encuentran las representaciones sociales que se transmiten de la comunidad a los sujetos, quienes se apropian de ellas, es decir, del sentido, el significado y el contexto.

## REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES DE LA LECTURA

La trayectoria histórica de la lectura y de los lectores, que se ha estudiado en diferentes disciplinas, permite explorar la conformación y las transformaciones de las representaciones y prácticas sociales de diferentes públicos, que están hechas de tensiones, rupturas y evoluciones motivadas por los cambios

sociales y culturales, pero también por las innovaciones en los soportes y en los géneros discursivos. Es oportuno precisar que el objeto o soporte en el que están contenidos los escritos forma parte de las representaciones sociales, en tanto que es un objeto cultural no está exento de valores, normas y creencias que varían de una época y de una sociedad a otra. Littau (2008: 17-22) refiere que la producción material incide sobre la producción de significado y agrega que los textos son herramientas que transmiten significados complejos con múltiples estratos; puesto que un texto también es un objeto material, su materialidad y organización física condicionan nuestra lectura. Esta autora sugiere que la manera en que la gente lee, incluso la experiencia misma de la lectura, depende de las tecnologías utilizadas para registrar la palabra escrita, y que las tecnologías de los medios no sólo han cambiado nuestra relación con la escritura y la lectura, sino también la percepción del mundo y tal vez, incluso, han modificado la percepción misma. Incluso ahora vivimos un cambio tanto de las representaciones y prácticas de lectura en cada persona como del soporte mismo.

Al respecto, conforme a los testimonios de los vestigios hallados en las primeras tablillas de arcilla, sabemos que la cultura escrita se inaugura con signos que tenían fines utilitarios para el registro de datos sobre actividades comerciales, administrativas y aspectos legales. Con el desarrollo de los sistemas sociales se producen valores, creencias e ideas, al tiempo que se configuran representaciones y prácticas sociales que, ya lo veíamos, tienen una doble función: por un lado, establecer un orden que permita a los individuos orientarse y dominar su mundo social y material y, por otro, aportar los códigos para denominar y clasificar los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. Dichos códigos sirvieron para transferir la realidad a palabras, imágenes, gestos y emociones, establecidos en cada sociedad para expresar y comunicar experiencias,

ideas, emociones y fantasías entre los miembros de una comunidad, de las cuales han quedado registros orales, en ritos, textos escritos, dibujos, música, esculturas, instrumentos, edificios, alimentos, vestuarios, religión, entre otras manifestaciones.

En la medida en que las culturas evolucionaron también lo hicieron sus saberes y creaciones, y a la vez surgieron nuevas necesidades y nuevos usos. En cuanto a la lectura, por lo general se le considera resultado de la escritura; sin embargo, podríamos pensar en una relación dialéctica, ya que antes de escribir nuestros antepasados aprendieron a leer los variados signos del libro de la naturaleza y a denominar todo lo que en él se encontraba. Al principio acudieron a las formas onomatopéyicas, las cuales, se fueron transformando en palabras para representar la realidad y después derivaron en trazos, dibujos y letras. De esa lectura del mundo obtenían vasta información y experiencias que convirtieron en saberes, los cuales registraban en los códigos que habían creado. Podríamos considerar entonces la posibilidad de que las representaciones y las prácticas sociales de la lectura se remonten a tiempo antes de la invención de la escritura y hayan continuado después, alrededor de 35 000 años a. de n. e., cuando los trazos hechos por nuestros antepasados empezaron a contener significados y a tener sentido para un lector que conocía el código; algunos estudios afirman que correspondían a información cuantitativa.<sup>2</sup>

---

2 Es el caso del hueso de Ishango, encontrado cerca del nacimiento del río Nilo, en África, fechado entre 18 000 y 20 000 a. de n. e. Este hallazgo consiste en un hueso con un trozo de cuarzo incrustado en uno de sus extremos. El hueso muestra trazos en la superficie, algunos de los cuales son simétricos mientras que otros forman conjuntos, por ello se supuso que se usaba para llevar algún tipo de contabilidad, es decir, una representación numérica, pero estudios más detallados han encontrado que se trata de operaciones matemáticas más complejas (“Hueso de Ishango”, 2012: s. pág).

Lo interesante es que dichos trazos se transformaron para representar los objetos de la realidad, los productos de la mente y la imaginación humana, cuando quizá aún el lenguaje oral no lograba la madurez simbólica y abstracta para elaborar discursos complejos. ¿Cuál era la intención de representar los objetos de la realidad? ¿Preservar, arte, comunicar información, podríamos pensar también que algunas que esas figuras contaban algún hecho, una historia? Como las que se observan en las piedras rupestres en Alta, Noruega, de igual manera las de otras regiones. Se puede inferir que esos trazos eran leíbles y tenían sentido y significado para sus lectores. Después surgieron las pictografías, con las que los grupos humanos representaban objetos, seres, distintos elementos y hechos que percibían o “leían” de la realidad; posteriormente los signos representaron sonidos y contenidos simbólicos que esos grupos eran capaces de descifrar, darles sentido y significado, ya fuera para transmitir información, con fines utilitarios para el registro de datos sobre actividades comerciales, administrativas y aspectos legales, procesos mentales, creaciones artísticas o para orientar comportamientos. Que de alguna manera corresponde con el enfoque funcional del lenguaje propuesto por Halliday (1982: 20-22), al respecto, el lenguaje participa en tres actividades fundamentales: pensamientos, comportamientos y artes.

Paulatinamente se desarrollaron escrituras y alfabetos que se incorporaron poco a poco en el sistema de comunicación social, pero todas las escrituras, como dice Calvet (2001: 242), tienen un mismo origen: “se encuentran en unos pictogramas que enseguida adquieren valores fonéticos, evolucionando de esta manera hacia una escritura silábica y, por acrofonía, hacia el alfabeto”. Las personas fueron diversificando los usos de este alfabeto y crearon variados géneros discursivos, documentos administrativos, legales, religiosos, leyendas, histo-

rias. En la medida en que las comunidades crearon modelos culturales, sociales y tecnológicos también se generaron representaciones y prácticas; de algunas posiblemente queden algún vestigio, otras cayeron en desuso ante las transformaciones e innovaciones por el propio el proceso de civilización, pues como afirma Leontinev (1969: 6):

Los hombres, en su actividad, no se conforman con adaptarse a la naturaleza. Transforman a esta en función de sus necesidades en evolución. Inventan objetos capaces de satisfacerlos, y crean medios para producir estos objetos; herramientas y luego máquinas muy complejas.

El lenguaje como potencialidad humana fue creado y desarrollado para generar sistemas de comunicación complejos, como los que encontramos en las ciencias, las artes, la filosofía, la literatura y las religiones.

Precisamente la práctica sagrada de la escritura y de la lectura impulsó su desarrollo y expansión de manera significativa. El surgimiento de las cosmogonías religiosas es todavía un tema enigmático, pero gracias a la escritura se han preservado valiosos antecedentes, en particular de las religiones que se consideran reveladas por medio de la escritura. En ellas la palabra escrita representa a la divinidad misma que utilizó ese medio para representarse y comunicar a los pueblos sus mensajes normativos, prescriptivos, morales, es decir, formativos. A su vez, los humanos también usaban la escritura para comunicarse con sus deidades; recordemos los jeroglíficos y las pinturas plasmados en las paredes para dar a conocer a los dioses las buenas y heroicas obras de los faraones y, de paso, hacerlas del conocimiento público.

Todavía hoy se preserva la comunicación de plegarias y peticiones escritas en papel, que las personas depositan en los resquicios del Muro de los Lamentos, y que nunca se des-

truyen, sino que periódicamente se retiran y se depositan en el Monte de los Olivos. Además, a la palabra escrita se le asignaron poderes formativos sobre el ser humano, poder que, a su vez, se trasladó a los soportes que las contenían y los elevó a la categoría de escrituras o libros sagrados, mismos que se arraigaron progresivamente como una metáfora de la formación y de la educación, dos aspectos que se anclan en la representación de la escritura y la lectura y se fortalecen a lo largo del tiempo.

No está por demás recordar la *Bildungsroman*, concepto alemán que refiere al género de la novela formativa o ejemplar que comenzó en el siglo XVIII y perduró hasta principios del siglo XX, con la finalidad de formar idealmente, según las formas de la época, las identidades de los ciudadanos. Podríamos considerar que esas narrativas buscaron instaurar RS acordes a la jerarquización social que se estaba construyendo en un proceso de cambio social, cultural, económico y tecnológico, en pleno periodo de la Ilustración.

La representación social de la lectura y la escritura en la Grecia antigua era la de un mero instrumento de apoyo a la memoria; ambas actividades estaban a cargo de esclavos. Aunque éstos realizaban una lectura mecánica en voz alta no sólo se trataba de dar sonido a los signos, pues requerían articular los códigos, que entonces se escribían unidos, para formar las palabras; hacer las pausas necesarias de manera que el otro lector, quien leía con el oído esas sonoridades, comprendiera el sentido y les diera significado. En una cultura oral todo pasa por medio de la voz, los autores dictaban el producto de su pensamiento, sus reflexiones, sus observaciones, su imaginación, sus experiencias, es decir, ese poder estaba del lado de quien comprendía y producía la filosofía, la astronomía, las matemáticas, la tragedia, la poesía, cuya preservación se debió a la escritura. No olvidemos los ricos acervos atesorados desde

el siglo V a. de n. e. en las bibliotecas de Grecia y Roma y en las majestuosas de Alejandría y Pérgamo, recintos que compartieron las representaciones sociales de la escritura y la lectura como lugares de sabiduría y formación.

Posteriormente, en el Occidente cristiano, las Sagradas Escrituras empiezan a difundirse y con ellas se fortalece la representación social del poder creador y formador de esos textos, los libros que no coincidieran con los preceptos cristianos representaban escrituras dañinas, obras del demonio que había que destruir o esconder para alejarlas del alcance de los individuos que en general eran susceptibles de convertirse en objeto de fuerzas diabólicas. En las bibliotecas de los monasterios, centros de formación del clero y de estudio de los contenidos de las escrituras, además de preservar y controlar el acceso a los libros se cultivó la escritura y la copia de manuscritos, actividad que se convierte en un arte; surge también la lectura intensiva y el arraigo de la relectura, *rumiatio*, a fin de encontrar en las palabras la revelación divina que contenía la verdad. Se practicaba también la lectura en susurro, que fue mudando en silenciosa e íntima. Al afianzarse las creencias en torno al poder de la palabra escrita y el libro, como continente y transmisor de ella, se erige en su representante en sus dos sentidos: transmisor de la sabiduría y portador de la malignidad, que inculca el bien o el mal en la mente y conducta humana y orienta hacia el camino correcto o la desviación del bien.

La escritura y la lectura se han consolidado como representaciones sociales de conocimiento y sabiduría, y por tanto, de poder, el cual remite a seres privilegiados que dominan las artes de la escritura y el descifrado de los contenidos, en donde se encuentran mensajes, saberes, información; seres doctos que reproducían o producían, entendían, preservaban, transmitían los saberes y orientaba a otros; eran la autoridad, los maestros que podían interpretar los textos de manera correc-

ta. Todavía en la actualidad las prácticas pedagógicas favorecen la autoridad docente que prescribe textos, interpreta y transmite los contenidos que los pupilos deben memorizar mediante diferentes ejercicios didácticos.

Cuando la tecnología tipográfica irrumpe en la cultura escrita medieval favorece nuevas formas de circulación de los textos celosamente preservados y temidos; empieza también, de manera progresiva, el proceso de alfabetización y educación de los individuos. Con ello desarrollan sus capacidades para leer el mundo por sí mismos; es decir, podríamos pensar el paso de una lectura basada menos en revelaciones divinas y más en la razón, la reflexión, el pensamiento, las experiencias y la imaginación. Así, el siglo XVI será el contexto difícil, tenso, como lo podríamos interpretar en este fragmento del poema que Giordano Bruno dirigió a sus verdugos antes de morir: “Y bien, sabéis que el hombre, si busca en su conciencia, la causa de las causas, el último por qué, ha de trocar muy pronto la Biblia por la ciencia, los templos por la escuela, la fe por la razón” (Bruno, s.f.). En ese tiempo el ser humano aprende, asume y lucha por el poder de nombrar, cuestionar su mundo, conocerlo, despejar enigmas, crear conocimiento. Tommaso Campanella afirmaba: “El mundo es un libro donde la razón eterna escribe sus propios conceptos” (citado en Calvino, 1994: 91). Esas palabras muestran una transformación de las representaciones y las prácticas de la lectura al emanciparse del poder religioso para hacer poderoso al ser humano.

Hace más de dos siglos las sociedades occidentales instituyeron la lectura y la escritura como medios civilizatorios para el desarrollo de la ciudadanía, ambos se consolidarían como derechos y obligaciones de todos. La representación social de la lectura y la escritura, es decir, de la alfabetización, sigue de alguna manera sostenida en la creencia de sus poderes para transformar a las sociedades por el hecho de estar alfabetiza-

das; ambas habilidades se aprenden en un tiempo dado y con ellas las personas quedan capacitadas para educarse al acceder a los conocimientos de los libros que los harán seres de bien, vemos aquí al libro como potencia para hacer del ser humano una obra de arte. Aprender de los libros condujo a que la educación asegurara que su contenido se reflejara literalmente en los alumnos, pero ya lo alertaba R. W. Emerson desde mediados del siglo XIX: “Es precisamente el lector de muchos libros quien corre peligro de perder de vista sus propias opiniones, y de terminar, tal como dice Emerson, ‘drogado por los libros debido a su falta de sabiduría’” (citado en Richardson, 2011: 24). Ya antes Arthur Schopenhauer, en *La personalidad literaria*, formuló argumentos críticos sobre la diferencia entre leer y pensar; para este autor el exceso de leer no reemplaza al pensamiento, además señala que éste produce la alegría y felicidad (Schopenhauer, 2013: 62-93). Añadiríamos que la lectura, más que saciar la curiosidad, debe contribuir a excitarla, con ello sería insaciable y las bibliotecas estarían repletas de curiosos.

En cuanto a la RS con respecto al poder de libro sobre la mente del lector, la diferenciación que hace Louise Rosenblatt sobre lo que se cree y lo que en realidad es la lectura es oportuna: “En el pasado [y encontramos que todavía en el presente] la lectura se ha concebido demasiado a menudo como una interacción: la página escrita imprimiendo su significado en la mente del lector, o el lector extrayendo el significado incrustado en el texto. En realidad, la lectura es un proceso selectivo, constructivo, que ocurre en un tiempo y en un contexto particular. La relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro” (Rosenblatt, 2002: 53). Pero, precisamente uno de los cambios que se han operado es la concepción

del lector pasivo, paradigma que ha cambiado al incorporar la participación de los lectores como parte fundamental en la construcción del sentido y del significado, a partir de la activación de sus capacidades para comprender los contenidos escritos, imágenes, sonidos, números, y los conduzca por el proceso de la reflexión, la imaginación, la asociación de saberes, informaciones y experiencias. Al respecto, es oportuno recordar a Roland Barthes: “El saber-leer puede controlarse, verificarse, en su estadio inaugural, pero muy pronto se convierte en algo sin fondo, sin reglas, sin grados y sin término” (Barthes, 1987: 41). Michel de Certeau también alude, de alguna manera, al lector activo en estas palabras: “Pero allí donde el aparato científico (el nuestro) llega a compartir la ilusión de los poderes con los que necesariamente se solidariza, es decir allí donde llega a suponer a las multitudes transformadas por las conquistas y las victorias de una producción expansionista, siempre es bueno recordar que a la gente no debe juzgársele idiota” (Certeau, 2000: 189).

## CREENCIA, VALORES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Con el desarrollo de los grupos sociales y de los sistemas de comunicación también se crearon normas, valores, creencias, informaciones, saberes, leyendas, mitos, rituales que se plasmaron en diferentes códigos, es decir, lenguajes para representar la realidad en palabras, imágenes, gestos, emociones establecidos en cada sociedad, necesarios para normar las relaciones y las formas de expresar y comunicar saberes, experiencias, ideas, emociones, imágenes, fantasías, de las cuales han quedado registros orales, ritos, saberes, textos escritos, dibujos, música, esculturas, instrumentos, edificios, alimentos, vestuarios.

A lo largo del tiempo, las creencias y valores que construyen las representaciones y prácticas de lectura se han modificado o renovado por los usos de la palabra escrita, conforme a los cambios sociales, culturales y tecnológicos, en los diversos contextos en donde se establecen y norman las relaciones de los individuos con todo lo que concierne a esa cultura: la escritura, la lectura, los lectores, el libro, las bibliotecas. Precisamente los modelos pedagógicos se han desarrollado, en parte, a partir de las creencias y la sobrevaloración de ciertos elementos en la alfabetización y en la lectura, por ejemplo, la función de esta última como medio para memorizar los contenidos de los libros prescritos, modelos que han prevalecido a lo largo del siglo XX en la mayoría de los países.

La escritura, la lectura, el libro y la biblioteca quedaron anclados en el núcleo de las RS como educación, formación racional, sabiduría y erudición. A finales del siglo XVIII, las sociedades occidentales reafirman la lectura, la escritura y los libros como medios para transformar pueblos ignorantes en educados, con la finalidad de lograr los ideales de progreso y cultura de la Revolución industrial y de la Revolución ilustrada. La lectura entendida como educación y erudición es una representación social que ha prevalecido hasta el presente siglo, mientras que la lectura como actividad placentera se fue arraigando en determinados grupos sociales de manera progresiva. Es importante destacar que las representaciones y prácticas sociales tienen matices que las hacen heterogéneas de acuerdo con las personas y al contexto configurado por situaciones sociales, económicas, educativas y culturales vinculadas a una desigual distribución de recursos, pero como ya lo señalábamos, también los sujetos pueden encontrar posibilidades de transformarlas. Así, en algunos casos leer tiene una representación instrumental, cuya práctica se orienta a resolver necesidades básicas; puede suceder que en ciertos medios la lectura por

placer se considere “no hacer nada” o “perder el tiempo” y en otros casos represente un desarrollo personal integral y placentero, de tal manera que su práctica se orienta por una representación de formación, cultura y hasta erudición. Por lo mismo, ha sido común enmarcar las representaciones y prácticas de la lectura por placer en el contexto de las clases sociales altas, a con educación superior, por lo general relacionadas a la literatura, mientras que las formas de lectura placentera que no entraban en el esquema de la gran literatura y de los libros tendían a las RS de la no lectura y a invisibilizarse. Es el caso de revistas, historietas y formatos en los que prevalecían las imágenes, incluso ciertos contenidos electrónicos que se alejan de los cánones pertenecientes a los formatos impresos, pero ahora se revalorizan y empiezan a compartir el espacio con la gran literatura.

La atención en la educación, el acceso a la información y la alfabetización aumentó después de la Segunda Guerra Mundial, como se aprecia en el *Manifiesto para la Biblioteca Pública* de la UNESCO, de 1949, en el cual se afirma la importancia de la disponibilidad de todos los instrumentos de difusión de las ideas: libros, folletos, revistas, diarios, mapas, grabados, películas, partituras musicales y discos, así como de guiar a los usuarios sobre la manera de utilizarlos y dar a todos la posibilidad y el deseo de no cesar nunca en el aprendizaje. Las políticas de los gobiernos se dirigen a elevar la escolaridad de la población y surgen campañas de lectura para subsanar los problemas de la merma en las prácticas sociales de lectura. Como nos recuerda Jean Hébrard, en la década de los años cincuenta:

[...] todo occidente va a descubrir que la lucha contra el analfabetismo no está terminada y que hay que construir nuevos programas de re-alfabetización, que el iletrismo está a nuestras puertas, iletrismo que se distingue del analfabetismo. La escuela no terminó su trabajo como creía que había hecho, hay que comenzar nuevamente, hay que reinventar la alfabetización, encontrar nuevos medios para encontrar nuevas culturas que respondan a los nuevos desafíos del mundo, a las nuevas apuestas (2000: 2).

También señala que a partir de 1991 “se descubre que donde se creía que el analfabetismo había desaparecido, aparece un recurrente iletrismo, en chicos que fueron al colegio pero que no aprendieron a leer” (2000: 4). Esto significa que están alfabetizados, pero no desarrollaron la capacidad de entender el contenido.

La atención se dirigió hacia la escuela, que se ha representado socialmente como el medio para democratizar a las sociedades, proporcionarles las capacidades para construir el progreso e incluso erradicar la barbarie. La escuela era la responsable de alfabetizar a los ciudadanos y hacer de esta habilidad el pivote de la formación y el desarrollo social, pero en el siglo XXI tenemos que el problema de la educación no se ha resuelto. Y en parte puede obedecer a que los modelos pedagógicos se centraron en las creencias sobre el poder de la alfabetización, que se lograría en los primeros años de educación y con ella los sujetos estarían preparados para continuar su educación.

Es así que la educación descansa en los valores configurados por las RS de la lectura. En este sentido, encontramos la crítica que Jesse Shera hacía de esas creencias con base en la investigación que realizaron Waples, Berelson y Bradshaw en los años 40 en la población norteamericana, publicada con el título *What Reading Does to People*, en la que se afirma que

[...] personas tales como los editores y bibliotecarios para quienes la escritura y la diseminación de la palabra escrita son un interés, declaren que la lectura es un bien absoluto, y que el lector es más sabio, posee un gusto superior y es más perspicaz, que el no-lector. Esta incesante reiteración de las virtudes de la lectura ha suscitado gran convicción, una convicción que ha sido intensificada, por un sistema educativo que en sí se centra en los libros y que está bajo la dirección de cuerpos docentes reclutan de las filas de quienes usan libros (Shera, 1990: 33-34).

Esos valores de la lectura se concentran en tres circuitos, a saber:

1. Mientras más recuerde el lector, más valioso es el resultado de la lectura.
2. La transferencia de valores instrumentales de la lectura capacita al lector a leer cualquier cosa.
3. Los valores normativos de la lectura asociados con ciertos tipos de lectura o cierta clase de publicaciones modelan la mente y conducta de lector (1990: 33-34).

En relación con lo anterior, Waples, Berelson y Bradshaw (citados en Shera, 1990) explican que el primer valor es el más arraigado en las escuelas, en donde el valor de leer radica en recordar: cuanto más recuerda el lector más valiosa es la práctica de la lectura y por lo mismo distorsiona la comprensión, es decir, la complejidad que implica ese proceso queda subsumida porque la repetición literal da idea que se ha entendido, en particular cuando se trata de la lectura como estudio, aprendizaje, para saber más; en este entorno la lectura lúdica no tiene cabida. Actualmente este tipo de lectura todavía prevalece en los ámbitos escolares, incluso en el universitario.

En el valor instrumental, que los autores citados consideran un poco más complejo que la simple capacidad de recordar, se suele asociar la lectura con la transferencia de un saber o

habilidad al lector, incluso capaz de moldear su conducta. También prevalece el valor de que leer mucho hace a las personas mejores o superiores, lo cual, se relaciona con algunas ideas en cuanto a la posición social de los lectores, que los ubican ya como parte de grupos con privilegios para leer y entrar a bibliotecas o ya como los excluidos de la cultura escrita, quienes asumen que no es para ellos.

Waples, Berelson y Bradshaw (1942: 26-27) aclaran que el valor normativo de la lectura está muy generalizado y esto supone que ella configura el ser de la persona; con sólo leer, por ejemplo, libros de determinadas disciplinas, ese lector se convierte en profesional, si bien esta idea resta valor a otros factores, como la experiencia.

Noé Jitrik suma a los valores de la lectura lo que denomina creencias sobre dicha actividad:

1. El deber general de leer ciertos textos, sin que se explique el porqué, y calificar en función de ello a quienes no los han leído.
2. La lectura por sí misma como formativa o educativa que mejora al ser humano en mayor medida que la práctica.
3. La lectura consiste en comprender un texto en el sentido de captar ideas, conceptos, contenidos o mensajes, que las palabras vehiculizan.
4. Leer la letra escrita con asiduidad y frecuencia, comprendiendo que es un camino a la espiritualidad.
5. La lectura proporciona un goce superior y universal, quienes así lo conciben no entienden que la gente prescindiera de él (Jitrik, 1998: 16).

Aunque la cultura digital se ha abierto paso en el mundo de la lectura, los valores y creencias antes señaladas prevalecen en las representaciones sociales del siglo XXI, como lo

muestran las certezas de que la verdadera lectura es la que se practica en los libros impresos y que un buen lector es quien lee completos una cierta cantidad de libros, cifra que varía con el país.<sup>3</sup> Precisamente el libro y el número que se lee de ellos, por lo general en un año, son los aspectos que se problematizan en estudios y encuestas, en las que el centro de la atención es el número de libros que se leen, de tal manera que la lectura se exige no como el inicio de un proceso sino como el producto del aprendizaje. Esto constituye una creencia muy arraigada en las representaciones sociales de los alumnos que han pasado por la educación básica, quienes dominan la lectura y la escritura pueden con ello comprender los más variados temas de cualquier disciplina y pueden emprender diferentes niveles de dificultad, es decir, no se considera que esas capacidades deban desarrollarse a lo largo de la vida.

No obstante, esas creencias han empezado a cuestionarse, y es de sorprender que haya sido en la educación superior donde se rescate la necesidad de enseñar a escribir, leer, pensar, cuestionar, producir, comunicar conocimientos ubicados en el contexto de cada disciplina. Concebir la lectura y la escritura como actividades cognitivas, desacraliza la idea de que el saber sólo se transfiere a la persona por leer colocándola en el centro del aprendizaje, y las ubica además como capacidades que debe desarrollar el alumno en un proceso que se prolonga a lo largo de la vida que le permitirá transformarse y formar parte, si así lo desea, de una comunidad académica.

---

3 En promedio en México, conforme a los resultados de las Encuestas Nacionales de Lectura 2006 y 2012, son 2.9 libro al año. En cambio, cada finlandés lee una media de 47 libros al año, en España son 10. Babelia, *El País*, 14 de octubre 2014.

## LAS TIC EN EL MUNDO DE LAS REPRESENTACIONES Y LAS PRÁCTICAS DE LECTURA

Las representaciones y prácticas de lectura se han modificado con el uso de la computadora y otros artefactos en actividades muy versátiles que progresivamente ocupan un lugar en el discurso y en los espacios familiares, educativos, sociales, culturales, al igual que en los medios de comunicación; también se plasman en los gestos, valores, normas, creencias, en los medios de lectura y en los usos que se hacen de ellos.

Ya desde finales de siglo pasado y a principios de éste podíamos ubicar a la cultura digital en la categoría de las representaciones polémicas producto de las relaciones antagónicas entre grupos mutuamente excluyentes, en este caso frente a la percepción de “amenaza” al libro impreso que imperaba entre autores, editores, librerías, lectores, bibliotecarios y docentes. Mucha tinta corrió en defensa de la cultura impresa frente a los temores y peligros que representaban la tecnología electrónica y el Internet, heraldos de una suerte de apocalipsis en donde se acabarían los libros, los lectores y las bibliotecas. A esto se sumó la desconfianza frente a una situación en la que todos serían escritores y no habría control en los contenidos.

En la actual transición hacia un contexto global en donde se gestan las sociedades del conocimiento, la cultura digital y la tecnología electrónica, todavía conviven con los modelos anteriores. Incluso, la cultura digital se sostiene en la escrita, a la que se han incorporado otros códigos, imágenes y sonidos. La cultura digital aporta nuevas creencias, valores y prácticas, entre ellas el acceso constante a la información; estar hiperconectados es la panacea para obtener de manera rápida una abundante oferta de información sobre diferentes temas. Nos encontramos ante una representación social del poder del medio digital, que resolverá problemas educativos ances-

trales gracias al acceso a la información, de ahí que tanto el gobierno como la iniciativa privada repartan computadoras y tabletas electrónicas entre la población. Se fortalece además la representación social de que todos los jóvenes, al pertenecer a la generación de nativos digitales, están capacitados para interactuar de manera natural con los medios electrónicos; se dice que “nacen con las habilidades digitales” sin considerar que la abundancia de información exige desarrollar capacidades de lectura de estructuras textuales en las que intervienen diferentes códigos, pues el escrito audiovisual posee una amplia plasticidad que implica un dominio del lector diferente al orden establecido en la palabra impresa. Hasta ahora no es posible reemplazar las capacidades humanas para identificar, seleccionar, analizar y usar contenidos, acciones que exigen capacidades de pensamiento para realizar una lectura crítica, relacionar saberes, reflexionar y construir conocimiento.

En algunos ámbitos la representación social del medio digital tiene matices negativos, ya que se asocia con entretenimiento e información superficial; de ahí que algunos docentes lo proscriban en lugar de enseñar a sus alumnos a usarlo. Incluso las representaciones de algunos jóvenes estudiantes valoran mejor al libro que a los contenidos digitales, pero consideran que éstos se usan para ahorrarse esfuerzo.

Los valores y creencias de la lectura que se encuentran anclados en las representaciones sociales crean una tensión, ya que el ámbito en donde se realizan las actividades relacionadas con la lectura “debe” corresponder con determinados valores, de lo contrario se considera en falta. Esta tensión se propicia porque las sociedades buscan homogeneizar las representaciones y prácticas de los lectores conforme a las estatificaciones establecidas, ya sea por edad, género, actividad, nivel cultural y social, sin considerar las diferencias individuales. Al respecto, Bernard Lahire nos recuerda: “Como no viven la misma

vida, las mismas condiciones sociales de existencia, como no han tenido las mismas experiencias familiares, escolares, amorosas, profesionales, etc., los lectores no comparten los mismos gustos por los mismos tipos de historias” (Lahire, 2004: 184). De igual manera, se establecen cánones de lecturas que deben ser leídos y además deben gustar. Al formar parte de las representaciones sociales de los grupos, se establecen formas de inclusión o exclusión; por ejemplo, además de las características de identidad entre los jóvenes como el atuendo o ciertas maneras de hablar, se incluyen determinadas lecturas, ya sea libros, ciertos cómics u otros materiales. Los contextos en los que se producen los intercambios sociales también determinan las representaciones sociales, por lo mismo, los individuos o grupos actúan de cierta manera; esto se aprecia en que para muchos (inclusive los bibliotecarios) las bibliotecas son lugares exclusivos para el estudio y no para realizar lecturas de esparcimiento.

En países en donde han modificado o recuperado el paradigma de las bibliotecas –escolares, académicas, públicas– como espacio de formación, se han incorporado diferentes ambientes de lectura y enriquecido las colecciones con variados géneros y medios como música, videojuegos, películas, espacios de convivencia en grupo, cafeterías, es decir, la representación social se modifica, y se le considera un lugar de entretenimiento. Es oportuno destacar que en las décadas de los años 20 y 30, en Estados Unidos, algunas bibliotecas académicas se ocuparon de promover de manera vigorosa la lectura de entretenimiento, para ello crearon salas en donde exhibían obras recreativas que los bibliotecarios seleccionaban de la colección, de interés para los alumnos, con la finalidad de que las exploraran de manera libre y los motivaran a la lectura (Zauha, 1993: 57). De alguna manera el bibliotecario realizaba la función de un consejero de lecturas. Y como refiere Zauha, el di-

rector de bibliotecas de la Universidad de Iowa sugería que los alumnos leyeran obras que no fueran a emplear para sus trabajos. Esas salas se volvieron muy populares con fines de promover la lectura, algunas se instalaron en los dormitorios y en las salas de alumnos de manera que estuvieran próximas a ellos (1993: 57). Estas salas empezaron a desaparecer o cambiaron su función por la de exhibir novedades académicas. Se puede inferir que la biblioteca se orienta a crear determinadas relaciones entre la lectura y los lectores, debido a las representaciones que los bibliotecarios tienen del contexto en donde se encuentra la biblioteca. Por lo mismo, es poco común que se incluyan programas de promoción de la lectura en la educación media superior y superior, cuestión que en la actualidad empieza a modificarse. En este sentido, Tania Rodríguez señala que, al estar presentes en la interacción social cotidiana, las representaciones sociales no son ajenas al contexto, el cual, también se encuentra contenido en ellas; es decir, las representaciones “orientan y justifican la acción” (Rodríguez, 2007: 3). Dicho de otra manera, las personas actúan de manera coherente conforme las representaciones sociales que tienen de determinados contextos.

En suma, las creencias configuran y fortalecen los contenidos arraigados desde siglos pasados en las representaciones sociales que se plasman en los paradigmas y modelos en diferentes ámbitos, entre ellos, los escolares y bibliotecarios; por ejemplo, los programas didácticos que se guían por las convicciones de que las personas que aprenden a leer y a escribir ya están alfabetizadas, o que después de la educación básica están capacitadas para leer bien y en diferentes niveles todo tipo de contenidos. Como afirma Noé Jitrik: “la lectura es concebida y vivida como un simple medio para determinados fines en cuyo logro se agota” (1998: 17). Por el contrario, aprender a leer y a escribir es un proceso que nunca concluye, se ma-

dura paulatinamente en la medida en que se practica y es tan largo como la propia vida. Adler y Van Doren señalan, en relación con el esfuerzo que implica leer:

Pasar de comprender menos a comprender más mediante el esfuerzo intelectual en la lectura resulta una tarea agotadora. Naturalmente, se trata de una lectura más activa que la que se ha realizado antes, que no sólo conlleva una actividad más variada, sino también una destreza mucho mayor en la ejecución de los diversos actos requeridos (2001: 22).

En la medida en que las disciplinas avanzan, los conocimientos sobre el ser humano también han desvelado la complejidad de la lectura. Cada vez con mayor profundidad se conocen los diversos factores que están involucrados en la lectura, en su aprendizaje, en sus formas, en el acto de leer, en la práctica, los usos y los efectos de la lectura, así como en la formación de los sujetos lectores. Dichos factores pueden ser neurobiológicos, anatómicos, intelectuales, emocionales, culturales, sociales, tecnológicos, y todos ellos interactúan con la edad, el género, las actividades, los espacios y los objetos de lectura de los sujetos. Por todo ello, en la lectura operan las dimensiones de la vida íntima y, a la vez, social.

La complejidad de la lectura, como decíamos, se convierte en objeto de estudio ubicado en el marco de un cambio epistemológico de las ciencias sociales y las humanidades, que empiezan a interesarse por las actividades cotidianas del hombre común, por sus objetos y sus prácticas. Los estudiosos que incursionan en la filosofía, la historia, la lingüística, la literatura, la antropología, la psicología, el psicoanálisis, la pedagogía, las neurociencias, la bibliotecología, incorporan nuevas formas de análisis e intentan renovar sus teorías y metodologías, con el fin de modificar concepciones y métodos fundados en creencias alrededor de la omnipotencia activa de la letra sobre una

supuesta pasividad del lector y, a través de ella, lograr una suerte de ortopedia moral, pedagógica, ya que la lectura es considerada la vía regia para obtener saber y con ello el progreso, no sólo del individuo, sino también de la sociedad. También son necesarios la distribución y el acceso a los recursos para ejercer la lectura con diferentes fines, como las bibliotecas, al igual que programas de lectura permanente y mediadores preparados para formar lectores.

La representación de la lectura empieza así a modificarse, al extenderla a las formas diferentes de leer, escribir e informarse, además de los géneros y las estructuras textuales que en la actualidad incorporan la multimedia; y que se han arraigado y transformado en el sistema de comunicación social en una variedad de formatos y soportes, incluso ante las resistencias sobre que todas estas textualidades formen parte de los objetos de lectura. Es frecuente que los mismos jóvenes utilicen otros, que también tiene su complejidad, ya que ahora es el lector quien debe asumir funciones adicionales al carecer del orden determinante de la página. Como señala Roger Chartier: “el nuevo soporte del texto permite usos, manejos, intervenciones del lector infinitamente más numerosos y más libres que cualquiera de las formas antiguas del libros”; agrega que ahora “el lector ya no está limitado a intervenir en el margen, ni en el sentido literal, ni en el sentido figurado. Puede intervenir en el corazón mismo de la obra, en el centro” (2000: 57).

En la última década, la representación social del libro como objeto legitimador de la “verdadera lectura” aún se observa en estudios que recogen declaraciones de los lectores, inclusive jóvenes, acerca de que el libro impreso es un objeto de placer cuyo contenido transmite confianza. En las encuestas de lecturas también prevalece la representación del libro como el parámetro para medir las prácticas de lectura y categorizar a los lectores a partir del número de libros leídos; inclusive las

percepciones de algunos observatorios de lectura se centran en esos mismos criterios.

## EL ESTUDIO DE LA LECTURA Y LOS LECTORES EN EL ÁMBITO BIBLIOTECOLÓGICO

La bibliotecología es una de las primeras disciplinas que abordaron el estudio de los lectores con la finalidad de formular una filosofía y una ciencia bibliotecológica. Fue un tema objeto de intensos debates y dio origen a las primeras reflexiones sobre los métodos para conocer las actividades de lectura de las comunidades, los efectos de sus lecturas en sus comportamientos, así como la función social de las bibliotecas y los bibliotecarios en cuanto a facilitar el acceso a la lectura. Entre los pioneros que iniciaron las primeras pesquisas científicas destacan tres bibliotecarios: el ruso Nikolai A. Roubakine, el alemán Walter Hoffman y el norteamericano Douglas Waples. En Francia se realizó un estudio sobre el estado de las bibliotecas destinadas al pueblo; derivado de la dificultad para obtener datos empezó la sistematización de las estadísticas de los préstamos de las bibliotecas escolares, que eran de uso extensivo para los adultos.

En 1877, la Comisión de Biblioteca del Ministerio de Instrucción de Francia emprendió una encuesta en las bibliotecas públicas sobre el tipo de libros que solicitaba la población con base en los registros de los préstamos entre 1866 a 1877. A mediados del siglo XIX el sociólogo francés P. G. F. Le Play realizó una encuesta entre los obreros e incluyó el tema de hábitos de lectura; en Inglaterra Charles Booth aplicó en 1903 la encuesta titulada *The Survey into Life and Labour in London*, entre los diferentes aspectos que estudió se encontraban las costumbres de lectura de los trabajadores. En esos años la lec-

tura era considerada desde la perspectiva ideológica del poder transformador de los “buenos libros”, por ello el interés de conocer el efecto que causaban en los lectores, ideas que se mantienen hasta casi mediados del siglo XX. Se tenía la certeza de que los “buenos libros”, además de instruir a los adultos, también los moralizaban, elevaban su alma y promovían la conducta generosa, además favorecían el comportamiento ejemplar de padres, madres, hijos, esposos, incluso estos últimos se alejaban de las tabernas (Ramírez, 2008).

En la segunda mitad del siglo XX los estudios y las encuestas de lectura se orientan a indagar sobre el consumo de libros y aspectos relacionados con los factores que influyen en la formación de los lectores, los que animan o desaniman la lectura, el tipo de prácticas lectoras, el uso que se hace de la cultura escrita y ahora de la digital, la compra de libros y el uso de bibliotecas, entre otros aspectos. En el campo de la bibliotecología, los estudios se han orientado a conocer los intereses y las prácticas informativas y de lectura no sólo para determinar la elección de los acervos, la planeación y diseño de los servicios y espacios bibliotecarios, sino también para el diseño de programas de fomento a la lectura y la formación de lectores desde grupos de diversas características. En la medida en que los bibliotecólogos cuenten con elementos que les permitan conocer las características de las comunidades que atienden, sus intervenciones serán más adecuadas, pertinentes y oportunas para incidir en los acercamientos a la lectura, la biblioteca y la información, y con ello modificar aquellas representaciones que impiden apropiarse de una práctica de lectura y hacer un uso pleno de los diferentes géneros discursivos para diferentes propósitos. Afirma Gloria Borioli, en relación a la centralidad de la lectura: “una práctica compleja que no sólo atraviesa todas las etapas de la vida sino que también condiciona la apropiación de cualquier contenido disciplinar, las

posibilidades laborales, las interacciones sociales y los vínculos emocionales” (2012: 51).

Sin duda, la lectura guarda enigmas para la bibliotecología, al igual que para otras disciplinas, en tanto que es un actividad en donde confluyen las dimensiones biológica, cultural, social y psicológica por el lado de los lectores, mientras que del lado de los contenidos se encuentran las dimensiones material, lingüística, tecnológica y económica, que se producen también en los ámbitos social y cultural, de tal manera que los individuos nacen en un mundo de códigos, géneros discursivos, configuran representaciones y prácticas de lectura en las que se anclan determinados valores y creencias que circulan en el hogar, en los grupos y en las instituciones, moldeadas por los motivos y las capacidades de cada sujeto, los contextos, los usos de la lectura y las características de los objetos de lectura, al igual que su distribución y acceso.

La simplicidad que nos ofrecen las definiciones de los diccionarios es aparente, pues se enfocan sólo en una parte del acto (o acción) de leer. La RAE define “leer” como “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” y encontramos definiciones similares en otros diccionarios, que también remite a acciones de descifrar, adivinar, descubrir, (Ramírez, 2009: 165-166) que sin duda están involucradas en el acto y la práctica de la lectura, pero esta definición no da cuenta de la complejidad implicada en el acto.

Robert Escarpit afirmaba que en cualquier idioma “lectura” es una palabra intrincada y encubre un concepto ambiguo, ya que puede significar el mero acto de descifrar un texto o un proceso de producción de significados infinitamente más complejo. Este concepto puede referirse también al acto comunicativo realizado en el marco de una relación social que forma parte de las conductas culturales y, en tal caso, incluye la

red institucional de todos los sistemas, organizaciones y grupos vinculados con el canal de comunicación, y los medios de tal comunicación. La lectura no puede concebirse sin la existencia del libro impreso, artefacto fabricado y comercializado (y ahora también se agregaría la tecnología electrónica), por lo tanto, la lectura implica también a un consumidor y de ello se derivan gran número de consecuencias; por eso, este autor consideraba la lectura también como un asunto de orden económico (Escarpit, 1991: 1-16).

Pocas veces se considera la particular complejidad de los diversos factores que intervienen y el trabajo que implica las acciones involucradas en la lectura, al tiempo que prevalecen algunas creencias respecto al poder de la palabra escrita por sí misma sobre el lector, lo cual, tiene efectos sociales que han propiciado la censura y la destrucción de acervos, sin considerar que no hay texto ni lectura sin contexto y, por ello, son diferentes los aspectos que se entrecruzan en los resultados de la lectura. Como nos recuerda Roland Barthes, al ser una actividad social, histórica y cultural, la lectura se encuentra inmersa en reglas y entre fuerzas opuestas que propician tensión entre libertades y transgresiones, por un lado, y restricciones y normas, por el otro, puesto que éstas buscan someterla a una literalidad, a una determinada producción, y las otras buscan liberarla, emanciparla. Agrega este autor:

La lectura, en consecuencia, se convierte en instrumento de control o en un arma cultural, y también en herramienta de la estratificación social. Y, hoy en día, la lectura, en el marco del proyecto de sociedad posmoderna, forma parte del proceso de producción y consumo, [fundada] en una tecnocracia productivista que impone a la lectura procedimientos de consumo modernos (Barthes, 1987: 184).

Este es el caso de los ámbitos educativos, bibliotecarios y del hogar. Además, al incorporarse Internet a los espacios de

información, aprendizaje y lectura, crea una irrupción en un orden estable, inalterable, representado por el libro, la palabra impresa que ha dado lugar a valores, creencias y normas de lectura que forman parte del sentido común y de las experiencias que se plasman en las representaciones y prácticas de lectura. Ellas mismas pueden ser un obstáculo cuando se pretende modificarlas, es el caso de las acciones de promoción de la lectura por placer, que buscan cambiar las que se han arraigado en el contexto escolar.

En la actualidad, la hiperconexión que permite el Internet, la tecnología móvil y las redes sociales hace que la circulación de información no sólo se produzca de manera interpersonal, sino también se difunda por los medios de comunicación masiva, es decir, hay un entrecruzamiento de elementos en la interacción de los espacios íntimo y social. A partir de esta situación diferentes saberes se incorporan al conocimiento público, que de cierta manera tiende a depender cada vez más de las posibilidades de la tecnología electrónica, y se crea un espacio que extiende las posibilidades para articular comunidades, en especial entre los jóvenes. Cabe preguntarse si ese constante y rápido flujo de información reduce el margen a las experiencias y a la configuración de un saber propio, pero como afirman Piña Osorio y Cuevas Cajiga (2004: 108), es posible que el sentido común no desaparezca, sino que adquiera un nuevo matiz en la sociedad moderna, elaborado con el auxilio de la ciencia y de la técnica, y que circula a través de distintos canales de comunicación.

La relación entre la lectura y la subjetividad propicia una experiencia que puede dar lugar a modificar elementos de representaciones y prácticas sociales; al mismo tiempo, representa para el bibliotecólogo y otros especialistas involucrados en la formación de lectores una dimensión con muchos enigmas a despejar, ya que precisamente la finalidad de las interven-

ciones es que en algún momento se produzcan experiencias significativas que tengan alcances profundos en el lector y lograr que se resuelvan en formación, como apunta Jorge Larrosa (2003: 28). Sin embargo, es común ignorar que en esa relación suceden muchas cosas, más de lo que se pretende imponer a la lectura y al lector, como si fuera una cuestión de causa y efecto sencilla de lograr.

En el ámbito bibliotecológico se han realizado estudios sobre las representaciones y prácticas de la lectura, como el desarrollado por Ariel Gutiérrez Valencia, quien realizó un análisis comparado de las prácticas de alumnos de la Universidad Autónoma Juárez de Tabasco (pública) y la Universidad Olmeca de Tabasco (privada). Un aspecto que manifestaron la mayoría de los alumnos de ambas instituciones es el reconocimiento pleno hacia el libro y la lectura como elementos valiosos, y refieren representaciones sociales que se encuentran ancladas en valores como la información, conocimientos, sabiduría, entretenimiento y cultura. Asimismo, en ambos grupos, el libro y la lectura simbolizan superación, trascendencia, intimidad, libre elección, democracia y desarrollo, por tanto, encuentran plena legitimidad en el hacer y quehacer cotidiano de la comunidad estudiantil en ambas universidades, al igual que otras actividades recreativas y de diversión. Así lo manifiesta un porcentaje importante de ellos, quienes, incluso, exteriorizan que nunca han negado ni negarían la lectura de algún libro en particular por más desagradable que haya sido, ni les apenaría el hecho de manifestar su afición por leer ante diversas personas, incluyendo a sus amigos, a quienes consideran como los responsables de alejarse de estas prácticas.

Otra investigación es *Representaciones bibliotecarias sobre la biblioteca pública, la lectura, el lector, la promoción y la animación a la lectura en Medellín, Colombia* (Álvarez et al., 2009). Los autores parten de que las representaciones bibliotecarias

determinan las iniciativas que desarrollan las bibliotecas en la comunidad; conciben dichas representaciones como los conocimientos particulares sobre la institución bibliotecaria y sus prácticas sociales, técnicas y administrativas, así como las dimensiones en donde la biblioteca realiza su acción social, en particular en las esferas simbólicas de la lectura, la escritura y la información. Afirman que las representaciones bibliotecarias elaboradas, difundidas y apropiadas por las comunidades de práctica bibliotecaria tienen la finalidad de hacer inteligible, explicable y comprensible ante la sociedad y otras comunidades su ser y hacer en el sistema social. Esta investigación es particularmente importante porque las prácticas bibliotecarias se derivan de las RS que los bibliotecarios tienen de la biblioteca pública, la lectura, el lector, la promoción y la animación a la lectura, las cuales, son complejas y, como identificaron los investigadores, han sido muy poco sistematizadas e interpretadas. A pesar de que el lenguaje de los bibliotecarios no es científicamente muy elaborado, sí expresa un rico conjunto de valoraciones y posibilidades comprensivas sobre el mundo social que, normalmente, queda oculto en el discurso técnico y administrativo.

Una investigación reciente es la desarrollada por Natalia Duque Cardona, con ilustraciones de Carolina Marín Londoño, titulada *Entramado de voces: tejiendo bibliotecas interculturales*. En ella aborda el tema de la diversidad, con especial atención en el patrimonio cultural intangible indígena o afrocolombiano de los pueblos originarios, desde la biblioteca, entendida como uno de los espacios que divulga y a la vez conserva el patrimonio formado por narraciones y cantos, entre otras expresiones. Se basa en la teoría de las representaciones sociales de la lectura-escritura-oralidad en las voces afro-femeninas, con el propósito de identificar los puntos cardinales de la diversidad que tiene el mundo desde las historias que

tejen los hombres y mujeres en lugares tan cotidianos como el hogar, la escuela o la biblioteca. Así, para vivir, crear y construir una biblioteca enfocada a la diversidad, la vía es trabajar con las comunidades y no para las comunidades. Esto podrá darnos nuevas ideas en el quehacer diario, en los proyectos y programas que implementamos y vivimos en el espacio bibliotecario y como parte del Programa de Educación Lectora Intercultural (PELI). Propone la interculturalidad como experiencia y el desarrollo de actividades de educación lectora que permita a los participantes en estos espacios reconocer otras formas de ser y romper con la unicidad de la uniformidad, deconstruir las representaciones que se tiene respecto a lo afro y comprenderlo a partir del conocimiento de una cultura e identidad particular. Asimismo, se busca generar un contexto de la cultura afro y reconfigurar las representaciones sociales a partir del conocimiento de su historia. Esa propuesta conduce a la recuperación de la memoria y la resignificación de lo afro en la ciudad de Medellín, también busca que en las bibliotecas se presenten prácticas sociales que correspondan a lógicas culturales distintas, posibilitando así la participación de comunidades diversas en otros modos de leer, escribir, comprender y habitar el mundo (Duque, 2013).

Las RS ofrecen la posibilidad de conocer la imagen social que las comunidades perciben del libro, la lectura y los lectores, en la que se manifiestan los valores y comportamientos de estos últimos. En el estudio realizado sobre el valor de la lectura y la imagen social del lector, realizado por Larrañaga, Yubero, y Cerillo (2004), se exploran los atributos del buen y mal lector en relación con los hábitos de lectura que configuran identidades, en función de una alta valoración social de la lectura, aunque no se practique.

Las teorías de las representaciones sociales abren posibilidades de estudio de lo social y cultural en la dimensión íntima

del sujeto y en las comunidades, así como de sus efectos en la práctica y los factores de transformación y de estabilidad o resistencia a lo largo de la historia. La lectura es una práctica que se conforma con elementos sociales, culturales, biológicos y psicológicos, en una sinergia entre el mundo exterior y el mundo interior de los sujetos, donde los textos son formas de representación social y contribuyen a su construcción.

Las RS son reconstrucciones de la realidad en las que confluyen e interactúan valores, normas, creencias, ritos, informaciones, saberes científicos y de sentido común; es decir, los elementos que aporta la dimensión social y las percepciones, emociones y experiencias de los sujetos, quienes, a manera de una lectura, descifran y dan sentido y significado a las RS, dotándolas de un elemento de singularidad sin perder la identidad social que los une a la comunidad y que les permite comunicarse, entenderse, convivir. Las RS son también procesos sociocognitivos que transitan por el discurso, la historia, la cultura, y forman identidades, comportamientos, prácticas sociales que comparten los individuos y las comunidades en una estructura que es normada pero que deja margen para el libre albedrío, con el que se interpretan subjetivamente las RS y se les dota de matices singulares de acuerdo con las percepciones y experiencias.

Por lo anterior, la bibliotecología, ante su responsabilidad en la formación de lectores, debe explorar las representaciones y las prácticas sociales de la lectura, de los espacios bibliotecarios y del bibliotecólogo para transformarse, ya que precisamente la finalidad de sus intervenciones apunta a participar en el desarrollo de sociedades lectoras e informadas en un mundo en transición en donde se gestan nuevas representaciones y prácticas sociales.

## La formación de las representaciones y prácticas sociales de los alumnos de bachillerato de la UNAM

*No hay que confundir elaboración de la subjetividad  
con individualismo, ni tampoco sociabilidad con  
gregarismo. Leer no nos separa del mundo.  
Nos introduce en él de manera diferente. Lo más  
íntimo tiene que ver con lo más universal y eso  
modifica la relación con los otros.*

MICHÈLE PETIT. *Lecturas: del espacio íntimo  
al espacio público*

**E**ste capítulo lo dedicamos a explorar la configuración de las RS en la iniciación a la lectura de los jóvenes a partir del recurso de sus primeras experiencias, que en algunos casos se configuraron en el hogar. En ese ámbito, se entreveran las dimensiones social y subjetiva, y por ello homogenizan a las comunidades, pero también se producen matices en las personas que las hacen singulares, es decir, se crean identidades diferentes. Las comunidades del Bachillerato UNAM pertenecen a una generación que nació en los primeros años

de la década de los noventa y, por ello, comparten rasgos, sin olvidar las diferencias por cuestiones socioculturales y educativas en su entorno familiar. Esta generación de “nativos digitales” ha crecido con el proyecto de la sociedad global, la sociedad de la información y las tecnologías electrónicas de información y comunicación, que empiezan a interconectar al mundo, a hacer fluir las informaciones y las comunicaciones.

A la par, el flujo de información ha requerido de nuevas formas de acceso a contenidos diversos, en consecuencia, la velocidad de acceso se incorpora a las exigencias en los niveles de eficiencia. Por otro lado, la oferta de productos se diversificó con los tratados de libre comercio y elevó el consumismo. La productividad de los ciudadanos se evalúa ahora conforme a parámetros internacionales determinados por los órganos mundiales, que se integran a las políticas de los gobiernos locales.

## LENGUAJE, PERCEPCIÓN, EXPERIENCIAS DE LECTURA EN LOS ALUMNOS DE BACHILLERATO

En la trayectoria biográfica de los jóvenes de bachillerato que fueron entrevistados para esta investigación, encontramos imbricadas cuatro dimensiones en su relación con la cultura escrita: la familiar, la cultural, la socioeconómica y la tecnológica. La lectura, texto, soporte y contexto influyen en la construcción de significados, sentidos y experiencias que los sujetos realizan conforme a una estructura cultural y socioeconómica, contenida en las representaciones y prácticas sociales que forman y transforman la subjetividad, incluidos su lugar en la sociedad, los vínculos sociales, al igual que el patrimonio de conocimiento, informativo y cultural.

Actualmente, los usos de la lectura y la escritura, ya sean en medios impresos o digitales, están involucrados en diversidad de prácticas sociales y por tanto obedecen ciertos cánones. A la vez, como lo describe Daniel Cassany y Cristina Aliagas Marín, desde una mirada sociocultural, “leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, interrelacionada con otros códigos (habla, íconos), que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Leer y comprender es “participar” en una actividad preestablecida socialmente: “requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad.” (Cassany y Allagas, 2002: 17-18). Por su parte, Virginia Zavala refiere que las “prácticas letradas son maneras regulares en que la gente actúa en muchos eventos letrados dentro de contextos específicos.” Y agrega que:

El conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.), se conoce como literacidad. Pero también señala que existen múltiples literacidades, cada una de las cuales contaría con maneras de leer y escribir específicas (Zavala, 2002: 27).

En el caso de México, la fuerza de la cultura impresa está muy presente en las representaciones y prácticas de lectura y escritura de las actuales generaciones de niños y jóvenes, dichas prácticas varían de acuerdo al contexto, aun cuando se pretenda homogeneizar a todos los jóvenes en la categoría de “nativos digitales”, por generalizar que todos usan de manera cotidiana, la tecnología electrónica. Sin embargo, aún pervive el anclaje de la lectura y la escritura al medio impreso en las representaciones y prácticas sociales de los niños y jóvenes de esta primera década del siglo XXI, lo cual, se explica

porque han nacido y crecido en ambientes donde prevalecen tradiciones, valores, creencias y economías que preservan sus usos y se encuentran vinculados a diferentes actividades y necesidades sociales y culturales que serían casi imposibles sin los medios impresos, aunque lean en medios electrónicos de manera cotidiana para informarse y comunicarse.

En suma, el libro prevalece como un referente fuertemente anclado a las representaciones y prácticas de lectura de las generaciones actuales, e incluso su formato en código pervive en una gama versátil de medios: revistas, cuentos, cómics, periódicos, folletos que ofrecen variedad de géneros, tamaños, materiales que se encuentran en los diferentes eventos y prácticas de lectura y escritura.

## PRIMERAS EXPERIENCIAS DE LECTURA DE LOS ALUMNOS DE BACHILLERATO

Cada individuo, desde edades muy tempranas, tiene acceso a representaciones y prácticas sociales de lectura que se hacen tangibles en tonos de voz, gestos, personas y objetos, esto produce un proceso sociocognitivo progresivo mediante el que los infantes se incorporan al mundo social y cultural en el que nacen e interactúan con diferentes contextos. Como nos recuerda Halliday (1982: 10) “Los contextos en que se intercambian significados no están desprovistos de valor social”, por ello, considera que un contexto verbal es una construcción semiótica, ya que interviene en el sentido, significado y hasta uso que se le da a la lectura y, desde luego, a la interpretación del contenido. Un ejemplo muy común: leer *La Odisea* en el salón de clases para un examen del cual depende la aprobación de una asignatura, las condiciones varían en la lectura por placer en un espacio íntimo o compartido como parte de una actividad

lúdica. Otro aspecto que también resulta oportuno recordar, es que el contexto es una representación social que participa en el proceso cognitivo de la construcción de modelos y prácticas relacionadas con acercamientos y prácticas de lectura, es decir, son contextos socioculturales que orientan comportamientos, así los sujetos aprende a descifrar para anticiparse o adaptarse a la situación del contexto en el que se inserta la actividad de lectura.

Algunos niños construyen acercamientos a la lectura y a los libros en el contexto del hogar, es un ámbito sociocultural que se integra a esos primeros acercamientos y, precisamente, son procesos cognitivos que se producen en forma verbal, gestos de los mediadores, asimismo, los ambientes y objetos. En ciertos casos, desde la cuna, cuando los adultos: madre, padre u otro familiar, les leen en voz alta. Además, en cuanto los infantes comienzan a distinguir y reconocer la imagen de sus padres u otros familiares que se encuentran en un acto de lectura, empiezan a familiarizarse con dos cuerpos: el humano, que lee y asume una postura y actitud determinada, y el libro, revista, periódico o artefacto tecnológico. Cuando el niño “recibe” la lectura en voz alta asocia no sólo la imagen del acto de leer y el objeto, también los referentes afectivos de placer o displacer, valores, creencias, emociones y normas que se van relacionando con la palabra; espacios y gestos que en un inicio el niño imita, aprehende y, con ellos, produce el proceso sociocognitivo. Asimismo, cuando empiezan a tener en sus manos libros, tela, plástico, papel, integra el objeto que también es simbólico, no solo por los elementos culturales, también porque en él descubre sensaciones a través de sus sentidos, texturas, colores, olores, formas y a veces sonidos, y también asume los gestos, palabras que se aprenden en el contexto familiar.

Los contenidos primarios de las representaciones sociales de lectura empiezan a anclarse en los diversos contextos de lec-

tura que rodean a los niños y que perciben con sus sentidos y en el discurso.

En los fragmentos biográficos narrados por los alumnos en las entrevistas, en las que se les invitaba a relatar su biografía, identificamos pasajes de su infancia, donde la percepción visual, emociones, gestos, prácticas, objetos, usos, los mediadores se anclaron en sus representaciones sociales de lectura.

**Ricardo**

Bueno, yo cuando... Bueno, mi mamá, cuando era pequeño (tenía unos cuatro años, iba en el kínder) me leía libros; antes de que me durmiera, me leía libros. Me acuerdo que eran libros, así..., bueno, eran libros que me gustaban a mí.

**Lizbeth**

Pues sí me leían; por ejemplo, mi papá luego los periódicos; mi mamá luego, así, estaba leyendo revistas, y me atraían más que nada las imágenes, y ya ella me explicaba. Igual mi papá en el periódico.

**Rodrigo**

Desde que yo recuerdo en mi casa siempre ha habido muchos libros ya que a mi mamá le gusta leer mucho. Siempre compra... cada semana compra un nuevo libro.

En estos tres casos se aprecia la percepción del acto placentero de leer, el contexto, la presencia de los objetos de lectura; prevalecen los libros pero también están presentes el periódico, las revistas. Gracias a sus prácticas de lectura, tanto las destinadas a sus hijos como a las propias, los padres se constituyeron en los mediadores tanto de la lectura como de las representaciones y prácticas lectoras. De igual manera, en ellas se encuentran las experiencias propias o las que otros transmiten en actitudes, gestos y en el discurso.

La experiencia es uno de los elementos constitutivos de las representaciones y prácticas sociales de lectura, y resulta fundamental en su constitución y modificación. Es oportuno el señalamiento de Jodelet, ya que toda representación la integra el elemento subjetivo, el cual:

La noción de subjetividad nos lleva a considerar los procesos que operan a nivel de los mismos individuos. Por más de que nuestras indagaciones apuntan a detectar elementos representacionales compartidos, sería reductor eliminar de nuestro examen lo correspondiente a los procesos por los cuales el sujeto se apropia de y construye tales representaciones. Estos procesos pueden ser de naturaleza cognitiva y emocional, y depender de una experiencia en él de sujeción o de resistencia, [...]. Desde este punto de vista conviene distinguir las representaciones que el sujeto elabora activamente de las que el mismo integra pasivamente, en el marco de las rutinas de vida o bajo la presión de la tradición o de la influencia social. Desde luego las primeras son experiencias significativas que dejan huellas (Jodelet, 2008: 52).

Si además consideramos los efectos neurológicos, las sensaciones por los afectos que se intercambian tienen una intensidad particular, en especial durante la infancia, cuando la facultad racional está en desarrollo; la emocional es la sensación que prevalece en la conformación de las representaciones sociales de la lectura en esas edades. Es precisamente en esta etapa en la que imágenes, palabras y sensaciones cobran relevancia puesto que están en proceso de incorporación a las prescripciones sociales y culturales y a la maduración del raciocinio, por consiguiente, las experiencias propias del ámbito emocional, como una demostración de amor o de rechazo en un contexto dado, se inscriben tales experiencias intensas y se agregan a la representación social en cada persona, con sus matices particulares. Así, en la infancia se gestan las primeras e intensas experiencias de lectura constitutivas de las representaciones; sin embargo, son susceptibles de transformaciones con otras

significativas, en la dimensión emocional. Estas experiencias, además, tienen alcances no sólo en la dimensión emocional, también intervienen en la reconfiguración neuronal, como lo confirman las tesis planteadas por Ansermet y Magisretti (2006: 15). De igual manera, los avances en los experimentos neurocientíficos realizados por Dehaene (2014: 355 ss.) y otros neurólogos que dan cuenta de los procesos neuronales y su relación con los elementos emocionales y los contextos culturales.

Es oportuno referimos a las reflexiones de Giorgio Agamben y de Jorge Larrosa, al ser uno de los aspectos a explorar en la investigación sobre representaciones y prácticas de lectura de los jóvenes estudiantes del bachillerato de la UNAM. Agamben (2001: 7) afirma que al hombre contemporáneo “se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo”, lo cual, se debe a la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Agrega, la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que aún pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias, que lo contemplan desde una insalvable lejanía; a la noche vuelve a su casa extenuado de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia (Agamben, 2001: 18-19). Por su parte, Larrosa (2003: 28) señala que la experiencia no es lo que pasa, sino lo que nos pasa a nosotros:

Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio. Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles.

Para este autor, las experiencias forman y transforman, por lo tanto, se suman a los elementos que configuran representaciones sociales.

Precisamente la experiencia tiene un especial significado en la formación de los lectores, formación que los alemanes designan *Bildung*. Al respecto, para Michel Fabre “pensar la formación como experiencia es concebirla como la aventura o la búsqueda de un sujeto” (2011: 216). Por lo mismo, “el “contenido de la *Bildung* es la vida misma: el mundo del trabajo, del lenguaje y de la cultura, o incluso de las interrelaciones” (Fabre, 2011: 224). Esa noción se relaciona con el proceso permanente de desarrollo, que implica la maduración personal y cultural por la unificación individual de la mente y el espíritu, así como la identidad en un contexto social. En el proceso de la *Bildung* también se incluyen representaciones y prácticas sociales; al respecto, coincidimos con la afirmación de Perera Pérez (1999: 8):

[...] de modo general las Representaciones Sociales constituyen una formación subjetiva multifacética y polimorfa, donde fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio estructural dejan su impronta; al mismo tiempo que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos participan en su constitución.

Sin embargo, son necesarias las condiciones propicias para que algo produzca la experiencia. Jorge Larrosa hace la aclaración siguiente sobre este aspecto de la lectura:

[...] la actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no. La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia. Aunque nada garantiza que lo sea: el acontecimiento se produce en ciertas condiciones de posibilidad, pero no se subordina

a lo posible. Por otra parte, una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros (Larrosa, 2003: 40).

Las representaciones y prácticas sociales que tienen contenidos compartidos por una comunidad, y que se encuentran en el reservorio de cada integrante de esa comunidad, se amalgaman con las experiencias singulares que distinguen la subjetividad y la biografía de cada individuo. Consideramos que la experiencia en contextos que le agregan significación es mucho más importante y fundamental en la configuración de las representaciones sociales de lo que se considera, ya que se imbrica en emociones profundísimas que quedan en el inconsciente.

En el siguiente caso se aprecia una experiencia de lectura significativa tanto para el mediador como para los jóvenes, ya que tocaron dimensiones sensibles. Los énfasis con cursivas son nuestros.

### **Giovanni**

Creo que mi primera lectura fue en el kínder con mi papá. Me acuerdo que esa lectura *nunca, nunca, nunca la voy a olvidar*.

Porque una vez estaba así, chico, y él no me prestaba mucha atención. O sea, él nada más llegaba de trabajar en la noche; llegaba, comía y hasta el otro día. Y se iba temprano y pues yo ya no lo veía. Casi nada más en la noche. Entonces cuando él descansa, por lo regular los domingos en la tarde.

Ya llego a la casa... Y hay veces que nos invitaban como a convivios, algo así, y ya cuando regresamos de comer mi papá ya estaba ahí. Entonces agarró y... Estaba leyendo el periódico y yo me quise acercar a él, pues así, nada más por acompañamiento. Y yo me acerqué a él y le dije “¿qué estás viendo?”. Entonces agarró un libro de los que antes mi hermana la mayor tenía (de los de primaria y todo eso) y se puso a leer conmigo. Incluso tenemos como un rinconcito de libros de puros dibujos. Bueno, antes teníamos, y uno que otro sobrevive por mis hermanos pequeños.

E igual, se sentó conmigo a leer alguna vez; dos, tres, cuatro lecturas. Y desde ahí nos agarró... Bueno, desde esa fecha ya teníamos la costumbre de cada ocho días, los domingos, en la tarde.

Me gustaban, pues, como de aventuras, de ositos y esas cosas. Como de cuentos. De cuentos, todo eso y creo que se sigue utilizando... Bueno, ahorita más o menos... Ahorita conmigo pues ya no tanto, pero ya con mi hermano el pequeño, que tiene siete años... de hecho, cuando él llegaba me traía de esos de los pingüinos y nos poníamos a leer. O sea, él me leía una hoja y yo otra, y así.

De vez en cuando, él por el trabajo o por equis cosa de vez en cuando. Lo que ahorita está entrando más mi papá... tengo una hermana más pequeña y ahorita es... con las dos, pero siento que la formación es más para ella.

El acto de lectura por parte del padre fue inesperado ya que era poco dado a expresar sus afectos; esa experiencia fue recibida por Giovanni con una carga afectiva amorosa que dejó una huella imborrable en sus representaciones de lectura. Ese momento se convirtió en experiencia no sólo para el joven, sino seguramente también para el padre que dio lugar a una práctica de lectura en la familia.

Las condiciones que generan experiencias de lectura, por su parte, pueden ser propiciadas por el deseo de que el niño sea lector. Dichas condiciones asumen diferentes formas: la lectura en voz alta, el acto y el contenido de la lectura en un espacio y un momento determinado, u obsequiarles un libro en una fecha especial.

#### **Nayeri**

Bueno, conforme a la lectura, cuando era niña, diariamente me leían libros, eran libros infantiles como *El libro de la Selva*, *El rey león*, y cosas así y ya con el tiempo me fueron interesando otros temas. Mi papá y mi mamá, los dos...; ellos, yo creo que por eso se me quedó el hábito de leer aunque sea, no sé, una vez, cada dos o tres días.

#### **Iliana**

Bueno, cuando iba en el kínder, era pequeña, no sabía leer, pero a mi papá sí le gusta mucho leer y me leía cuentos en la noche y cuando entré a la primaria y aprendí a leer me regaló mi primer libro que se llama *Los mil y un cuentos*, eran cuentos infantiles y

pues sí, sí los leía pero ya no me leía él, decía que yo los leyera solita, y si leía él mucho porque su trabajo se lo exigía su carrera de ingeniero electromecánico y conforme van avanzando los carros tiene que actualizarse, entonces lee mucho y pues en la primaria me regalaban libros que eran *El periquillo sarniento*, *La biografía de Benito Juárez* y así y la verdad me daba flojera pero mi papá los leía primero y luego me preguntaba acerca del libro, me hacía leerlos a fuerza [...].

### **Elizabeth**

Mis hábitos de lectura desde pequeña han sido buenos, yo considero que muy buenos porque mis padres me han inculcado desde un principio que el hábito de lectura, ora si es lo que te lleva más allá ¿no?, de que, bueno, investigas, conoces y vas más allá, profundizas más y es lo que hace ser más centrado en lo que tú quieres ser y en lo que vas a ser en la vida.

Entonces a mí desde pequeña, pues quizá no me leyeron mucho, pero yo desde pequeña quería así ya leer, aprender de todo, entonces me compraron mis papás libros y ya cuando supe leer pues me los devoraba, entonces me compraron un libro muy grande que era de muchos cuentos, entonces me leía uno diario, y así poco a poco me fueron comprando más porque vieron que me interesé yo mucho en ellos, entonces me fueron comprando de uno en uno y luego me aumentaron de dos en dos y así, y en la primaria ya llevaba leídos pues bastantes y me gustaban así como que muchas historias fantásticas.

### **Edwin**

No, nunca me leyeron en mi casa. Sí me inculcaron mis padres porque ellos sí leen. Leen, no mucho, pero sí leen.

Bueno, en mi cuarto todavía tengo libros que leía de pequeño. Sí eran de esos grandes que tenían imágenes, pero sí los leía y todo. Me compraban muchos libros. Sí me gustaba leer porque me entretenía mucho.

Me compraban libros grandotes y también enciclopedias, pero para niños. Y venían, por ejemplo, dinosaurios, y te los describían; así, animales de la prehistoria, de insectos y varias cosas así, y me entretenía mucho.

A mí, por ejemplo, me gustaban mucho; yo tenía una colección de puros libros de dinosaurios. Eran padres. De hecho yo quería ser paleontólogo, pero ya, esto fue [...].

Y estaban muy padres. Y estaban muy bonitos porque venía como recortado así donde estaba el dinosaurio, y así, lo abrías y se veía padre. Ah claro, eran como de los de tercera dimensión.

Yo también tenía ése; que se movía. ¡Estaban padres!

En la primaria también me compraron como un tomo de libros en donde venían todas las películas de Disney, pero en los libros, y pues eso me entretenía mucho. Como que, en parte, las historias de Disney dice uno “no, son para niños”, pero sí tienen mucha reflexión y las comprendes más cuando estás grande. Tiene muchos mensajes.

La valoración cultural de la lectura y del libro tiene diferentes maneras de significación en las representaciones sociales. Por ejemplo, comprar esos objetos para el disfrute de los niños convive con la representación de la compra y la lectura por necesidad u obligación, como en el caso de los materiales escolares o los que se requieren para elaborar un trabajo. El acto de comprar libros por gusto también entra en el circuito del deseo; en las narraciones de Elizabeth y Edwin se infiere que sus padres reconocieron la lectura por placer que ellos realizaban, pero también el deseo de leer más libros, por lo mismo invirtieron dinero para satisfacerlo. Detrás de la compra estaba la valoración por la lectura, cuya representación en esos hogares tiene una especial significación, plasmada en las actitudes y comportamientos de los niños. Al mismo tiempo, en ese contexto familiar propicio para la lectura, también los libros cumplieron la función de estimular la imaginación y la curiosidad mediante sus imágenes y palabras. A pesar de su corta edad, los entrevistados introdujeron así su propia intertextualidad, con ello construyeron sentido y significado que los llevaron a un estado de gozo que, a su vez, avivó el deseo y la avidez de continuar leyendo.

## ESTIMULAR A LA IMAGINACIÓN

### **Axel**

Mi primer acercamiento probablemente fueron los cuentos que te leían de pequeño, a pesar de que tú no los lees pero es un primer acercamiento. Mi mamá y mi abuelita me leían. Me acuerdo de uno que me gustaba mucho que se llamaba *El Gigante Egoísta*.

Era placentero, te incitaba un poco a la imaginación, porque al tener este tipo de historias te llevaba a pensar otro tipo de cosas además de tu mundo, te mostraba mundos distintos donde existía la magia, una equis cantidad de cosas que en tu mundo no existen, yo pienso que eso de alguna manera desarrolla tu imaginación, es placentero y creativo, un momento de creatividad.

Era en la tarde, yo pedía que me leyeran algún cuento, no existía este tipo de rutina de antes de dormirme.

### **Mauricio**

Recuerdo cuando era niño siempre me han gustado los cuentos así mitológicos y todo eso y entonces mi mamá me bajaba cuentos de Internet y los engargolaba y me los llevaba y yo ya me la pasaba leyendo mitología griega, nórdica y así todo sobre seres así fantásticos.

En los cuentos y narraciones en la voz de otro el niño descubre el mundo interno y, a la vez, se descubre a sí mismo; a partir del mundo externo real o fantástico también se forma y se transforma en la medida que incorpora y adquieren sentido y significado las palabras, es decir, es un lector. Recordemos que escuchar es una forma de leer y que era la práctica común en la antigüedad.

La lectura promueve una transformación producida por la transferencia entre el mundo interno de cada persona y la realidad externa hecha de imágenes, palabras, sonidos, aromas, sabores, texturas que se transforman en imaginación, recuerdos, pensamiento, creatividad, diálogo y después escritura. Las potencialidades que todo humano posee desde que nace se desarrollan progresivamente con la información que recibe del exterior a través de sus sentidos, con ella el sistema neuroló-

gico madura y se transforma de manera constante. Al respecto, de sus indagaciones seudocientíficas, Dehaene (2014: 21) desprende que el cerebro, lejos de ser una pizarra en blanco que asimila todo lo que se encuentra a su alrededor, se adapta a una cultura dada cambiando mínimamente el uso de sus predisposiciones para darles un uso diferente. Aclara que no se acumulan construcciones culturales, pues si así fuera no tendríamos un dispositivo cuidadosamente estructurado que se las arregla para adaptar algunas de sus partes para un nuevo uso. Cuando aprendemos una nueva habilidad reciclamos algunos de nuestros antiguos circuitos cerebrales de primates, en la medida, por supuesto, en que esos circuitos puedan tolerar el cambio. Con la invención de la escritura el cerebro debió tener algunas transformaciones que hasta ahora son inherentes al aprendizaje de la lectura en todo ser humano que, como se ha demostrado, es un proceso complejo. Así, el lenguaje (sea oral, visual, auditivo, táctil) y su relación con el hombre social participa en el advenir de lo humano que hace del lenguaje comportamiento, conocimiento y arte (Halliday, 1982: 20-21).

Como identificamos en Axel, el lenguaje transmitido por las voces femeninas y los contenidos de los cuentos leídos en un contexto placentero –“antes de dormir”– configuraron una experiencia particular que en ciertas circunstancias y de acuerdo con la historia de cada lector inciden en la formación y transformación a lo largo de nuestra vida. Además de incorporar las representaciones y prácticas desde que nacemos, esas experiencias también pueden modificarlas. Como lo veremos en algunos casos más adelante, se prueba la afirmación de Paulo Freire, en relación con la posibilidad de cambio que puede propiciar la alfabetización en todo ser humano: “está programado, mas no determinado y condicionado, pues a medida que adquiere conciencia, puede volverse apto para luchar por la libertad como proceso y no como meta” (Freire, 2006: 104). Es

lícito pensar que la dimensión inconsciente, en la que hay un reservorio de representaciones al anudarse a una palabra, en este caso escrita, o a una imagen, puede producir una experiencia tan certera que hace sentido y algo le pase al lector de una intensidad tal como para conmoverlo y transformarlo.

**Arely**

*Caperucita Roja*, de ahí aprendí de los extraños, de no hablarle a los extraños, que nunca debo de ir sola, o sea siempre todo lo debo... cuando sea niño, todo lo debo de hacer acompañado de un adulto y que cuando un extraño me presta cosas o me acompaña no lo debo de hacer.

**Zaira**

En la secundaria me dejaron leer *El buscador de caminos*, no me acuerdo de quien fue el autor [*sic*].

Sí, me gustó mucho porque nunca me había acercado a la lectura por mí misma; cuando lo empecé a leer me llamó la atención la lectura. Y me gustó porque me di cuenta de que las cosas sí se pueden conseguir y que no hay que rendirnos tan fácil, porque él [el protagonista] pasó muchas experiencias difíciles. En ese momento sí, sí me ayudó... pero yo sólo recuerdo de haberlo comentado a mis papás y a mis primas, de que me había gustado y les conté así la historia de la que se trató y que, este, estaría bien que lo leyeran... pero no lo leyeron, pero de todas formas sí les gustó la historia y me dijeron que... bueno, como yo compré el libro se los presté y mi prima la mayor si lo leyó el texto y me dijo que sí que estaba muy agradable.

Dados los efectos de la transmisión de normas y valores que encontraron Arely y Zaira en las lecturas que refieren, podríamos considerarlas formativas en tanto que produjeron un aprendizaje, además de que se integraron a sus representaciones sociales, en un caso, respecto de las personas ajenas a su entorno familiar y, en el otro, en cuanto a no darse por vencido ante adversidades; esto incluso puede forjar un carácter, una personalidad, una manera de actuar. Observamos que desde niñas el lenguaje les transmite modelos para actuar

e integrarse a una “sociedad” –dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario y así sucesivamente–, a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar, e incorporar valores y creencias que van formando una personalidad.

**Karen**

Bueno, las primeras cosas que empecé a leer fueron por mi hermana porque es mayor que yo y lo que ella veía en la escuela me lo iba enseñando y quería que aprendiera a leer antes que los demás y aprendí antes de entrar al kínder, de hecho.

Lo primero eran *Caperucita* y cosas así, más infantiles, ya después empecé a leer libros de matemáticas que tenía ella, sí para tercero de primaria.

La verdad me encantó matemáticas y de hecho pienso estudiar eso y yo creo que fue más que nada por eso de mi niñez, porque más que nada fueron enseñándome a leer cosas y me interesaban temas de matemáticas, física, cosas así, aun ella estando en la carrera de Odontología en la UNAM yo sigo leyendo sus libros y me gustan mucho sus libros.

**Paloma**

No, mi mamá no es doctora, bueno truncó su carrera de doctora, entonces mi mamá me leía mucho el libro de *Blanca Nieves*, con sonidito, muy bonito, y después me regalaron una colección de libros donde venía *Pulgarcito*, *Hansel y Gretel*, entonces mi mamá se ponía a leer conmigo. Y cuando yo empecé a aprender a leer, a juntar palabras, hacía que yo leyera un párrafo y ella me leía otro, entonces yo intentaba imitar como me leía ella porque yo tartamudeaba mucho entonces a mí no me gustaba porque no le entendía, entonces así fue como mi mamá me empezó a iniciar en la lectura.

**Didi**

Bueno, en mi casa, que yo recuerde no me leían. Entonces me inicié en la lectura, yo creo, cuando entré al kínder. [Después aclaró:] Antes mi hermana mayor me leía. Bueno, ya... bueno, cuando ella iba en la primaria me leía las lecturas de esas que venían en los libros que les dan en la primaria. Y nada más en esa etapa.

**Brenda**

Primeramente ellos [padres] me leían... Entonces, yo recuerdo bien que lo primero, antes de aprender a leer, lo primero que me apren-

dí de memoria, fue una fórmula de Matemáticas. Entonces, pues por lo mismo no se me daba mucho la lectura. Yo recuerdo que...

Entonces cuando mi primer libro, así, bien, normal (se podría decir), creo que se llamaba *El Principito* o algo así.

Pues solamente recuerdo que decía muchas cosas que no iban de acuerdo a lo normal, porque la mayoría del tiempo yo estaba con mis primos y pues sabía lo que era verdad y lo que no era verdad, a pesar de que estuviera un poco pequeña.

Entonces, antes de entrar al kínder pues aprendí a leer obviamente en mi casa, me impulsaron todo... trataron de impulsarme más en el área que estoy mencionando, y pues ya en el kínder se me hizo más difícil. Yo pienso que por ese motivo no socializaba con los compañeros; porque ellos tenían algo en común en decir “no, pues sabes qué, yo leí este libro”, “¡ah!, ¿y qué tal?”. Veías cómo la princesa saltaba y el príncipe la rescata. Y pues así como que yo no me llevaba bien. En vez de platicar eso, decía “no, pero es que la vida de Kepler pasó así y así y así...” y me decían “niña loca”.

### **Diana**

Yo tenía como cinco años y me acuerdo que mi mamá siempre me ponía a leer libros. Bueno, a leer las sílabas nada más para que yo a raíz de eso pudiera leer las palabras. Entonces, cuando tenía como seis años ya sabía leer las palabras de corrido. Y me acuerdo que a mi familia le daba gusto, porque pues a los demás les preguntaban y no sabían qué onda y yo ya agarraba la onda de qué.

Y ya cuando entré al kínder pues ya yo sabía leer libros. No tan de... bueno, de tantas letras. Leía nada más los fundamentales, de dibujos y todo eso, porque mis papás me compraban libros de dibujos y con poquitas palabras. Pero sí, ya leía libros.

Las representaciones sociales de lectura se manifiestan en forma de deseo, que se expresa en la enseñanza de las primeras letras a los niños antes de su ingreso a la preprimaria. No necesariamente debe ser el deseo de los padres, sino de algún otro familiar, si bien siempre hay efectos en las prácticas lectoras.

### **Christian**

Bueno, que yo recuerde, cuando niño, desde antes de empezar a leer tenía unos abuelos muy consentidores, entonces ellos siempre

me leían mucho y obviamente al ser fantasiosos para niños y siempre les exigía que me repitieran otra vez los cuentos y me los contaban tanto que llegaba un momento en que yo me los aprendía de memoria y les decía luego “ahora yo te lo leo” y sin saber leer pues lo hacía como que lo leía entonces esa fue como mi primer acercamiento en sí con la lectura.

Bueno como cualquier niño creo que la imaginación es la que te guía y pues no tiene límites. Inclusive sin ver las ilustraciones tú te puedes imaginar cualquier cosa que te es agradable para ti.

### **Erick**

No lo llamaría tanto lectura, más bien era como un interés hacia aquellos libros que me resultaban llamativos. [Se le pregunta si por las ilustraciones.] Exacto, es muy normal que cuando eres pequeño te gusten más los dibujos que las letras. Pero ahí comienzas a tener un interés de un dibujo que no entiendes; te lo explican y vas tomando cierto interés en la lectura. No lo ves conscientemente, en ese punto, pero ahí son los inicios para un niño del gusto por leer.

Había uno de un ratón que se llamaba Alex... y la casa de los fantasmas, creo que así se llamaba; y otro también de un niño que quería comprar un dinosaurio: se llamaba *Alex quiere un dinosaurio*.

### **Alicia C.**

Mi primer acercamiento fue en el kínder, pero con libros de dibujos, con imágenes; ya después un poco en la primaria pero era más con libros de texto y como que casi no me gustaba. Después en la secundaria, igual no me gustaba mucho porque como que nos estancábamos mucho en una misma lectura.

Pues igual leíamos, pero pues los cuentos y como mis hermanas y yo éramos chiquitas nos entretenían con los libros, así, de dibujos.

Me gustaba mucho *Caperucita Roja* y *Alicia en el país de las maravillas*. Igual, como el libro era de dibujos, igual era eso y como me lo contaba mucho mi abuelita también, me llamaba la atención y nos lo contaba una y otra vez y a mis tíos una y otra vez nos lo contaba y ese libro me lo aprendí de memoria.

Y de *Alicia en el país de las maravillas*, igual y por mi nombre y también porque me gustaba ver las imágenes, yo lo contaba mucho a mi abuelita, a mis papás, a mis hermanos, a mis tíos, y no sé, me gustaba mucho como se hacía grande Alicia, como se hacía chiquita ahí entraba en unas puertecitas pequeñas.

Porque como reflejaba; no tanto que me reflejaba, sino porque como que era lo único que conocía y lo único que podía hablar con

## ***Las representaciones y prácticas de lectura...***

mis papás y con mis tíos. Como también estaba chiquita me seguían la corriente o me contaban otros cuentos o me decían “¡ah sí hija mira qué bonito, mira los dibujos!” Y así.

### **Rocío**

Desde pequeña... bueno mis padres me fueron fomentando la lectura, porque ya se inicia con los cuentos, con cosas que son de acuerdo con nuestra edad, entonces así se fue avanzando de acuerdo a la edad que tenía y la dificultad de los textos en la lectura.

Como... los clásicos como *La Cenicienta*, *La Bella Durmiente*.

A mí me gustaba la conexión que se hacía de la realidad con la imaginación, siempre, como ir creando un nuevo mundo en el cual también se reía, que no todo era rosa y negro o que todo se dividía en bueno y malo, sino que había de todo, básicamente.

### **Erick D.**

Pues la lectura la empecé por mi mamá y unas tías, como tenía problemas del lenguaje –de pronunciación– pues me empezaron a dar libros y los que más me llamaron la atención, cuando empezó, Harry Potter, que atrajo mi atención y con eso empecé a leer; por la fantasía que te crea y que dices, ¿no?, te sientes parte de la historia.

Te sientes parte de la historia, te ayuda a imaginar Harry Potter. Pues así de lo que hace, la magia, la trama y ya, era todo.

### **Erick A.**

Sí, porque es... bueno, en el libro vienen cosas que en la película no y afortunadamente en el libro pude darme una idea más extensa de lo que es el mundo fantástico y en la película te lo reduce a lo que aparece en la pantalla. Pues sí, yo digo que es mejor leer el libro antes.

### **Adriana**

Pues igual leíamos pero pues los cuentos y como mis hermanas y yo éramos chiquitas nos entretenían con los libros, así, de dibujos.

En algunos casos esos libros les fueron leídos y los memorizaban, ya que es frecuente que los niños pidan la lectura del mismo cuento varias veces; después ellos simulan leer, pero al mismo tiempo, y esto es algo muy importante, recrean o reinventan el cuento a partir de la imagen, así crean un cuento

diferente con sus portaciones. En varios casos no fue la lectura en voz alta la que recreó y dio significado a las imágenes, sino que los niños generaron significados al verlas en el libro. Por tal motivo, en la etapa de prealfabetización, ellos asumían que leían las imágenes, como señalan los entrevistados. Detrás están las voces de los adultos que mencionaban la palabra “leer”: ya fueran libros de imágenes con pocas palabras o sin imágenes se referían a “te voy a leer”, “vamos a leer”, quizá más por el soporte del libro. Las imágenes no suelen incluirse como lectura, aunque forman parte del acto en sí y de sus prácticas.

Leer las imágenes de los libros infantiles es una práctica de lectura común en la etapa de prealfabetización, por lo que se ha generado una abundante producción de literatura infantil ilustrada, en especial del género libro-álbum, como ahora se le denomina. Es común que las imágenes conlleven intencionalidades del autor con la finalidad de producir ciertos efectos en el lector, lo que implicaría una significación para él. Sabemos que la lectura es una actividad de tres vías: no es sólo del texto al lector, es también de éste al texto y en interacción con el contexto.

Cuando el lector descifra la imagen, evoca y asocia representaciones en palabras, miradas, gestos, contextos, emociones que pueden alentar la imaginación, a partir de la cual el niño crea algo propio que introduce a su vez en el cuento, es decir, se produce la intertextualidad del lector como resultado de la lectura. De ese modo, señala Mendoza (2001: s. pág.) “la copresencia de referentes textuales genera una creativa interconexión de referentes y suscita en el lector una estimuladora actividad de identificación de interconexiones”.

El tipo de afecto que produzca el acto de leer puede extenderse a los objetos. En el caso de la primera infancia de los jóvenes, eran los libros; dichos objetos se anclaron en sus re-

presentaciones y prácticas de lectura. Es oportuno señalar que la lectura de imágenes es una preparación para aprender a relacionar los significantes en el lenguaje escrito.

La lectura de cuentos con imágenes como acto de lectura no aparece en las evocaciones de algunos jóvenes, posiblemente porque no tuvieron acceso a ese tipo de literatura o bien porque en la representación las imágenes no se asocian con el acto de leer; otros no recuerdan la etapa previa a su ingreso a la preprimaria. Las narraciones de sus experiencias iniciales de lectura se ubican entonces en la preprimaria, cuando empiezan a familiarizarse con las letras.

**Carlos A.**

Pues de mi niñez, la verdad, pues así de lectura no recuerdo muchas cosas, en sí recuerdo más de preprimaria, en preprimaria mi maestra fue quien empezó a fomentarnos la lectura, nos hacía llevar libros y los intercambiábamos cada semana, los teníamos que leer, entregar reportes.

**Beatriz**

Bueno, la lectura ha estado presente desde que estaba muy chiquita, porque mi mamá me leía cuentos en lo que fue el kínder, me leía cuentos, en el kínder tuve mi primer libro, era de una princesa, era *La princesa y el sapo*, era una colección especial, me gustaba mucho ese libro, de ahí tuve más libros infantiles.

En la primaria igual, fui leyendo mucho los cuentos, me gustaban los libros de texto que venían, traían historias interesantes. Después ya en sexto grado fue cuando comencé a leer más, recuerdo que leí *El retrato de Dorian Grey*, me gustó mucho, desde ahí lo empecé a leer y hasta la fecha me sigue gustando: es mi libro favorito.

**Alexandra**

Yo empecé a leer desde que iba en la primaria o kínder; tercero de kínder más o menos, y sí, mi papá me leía cuentos y siempre me ha llamado la atención. Pero sí me costó a mí un poco leer; yo fui leyendo como al primero de primaria, y mi mamá fue la que me iba guiando; me iba diciendo “no, pues lee tal lectura”; así de que te ponían las lecturas.

**Ana R.**

Pues empecé a leer en el kínder. Como a los cinco años empecé a leer, y pues como que desde el principio sí me gusto leer. Era de esas niñas que no le gustaba mucho jugar y así, y me quedaba y leía.

**Arerly**

El hábito de la lectura se ha arraigado en mí desde hace como unos seis años. Empecé a leer muy pequeña; yo creo que iba en segundo año de kínder y ya sabía leer bien las palabras.

**Lizabeth**

Ya cuando entré al kínder fue más divertido puesto que las maestras me enseñaron más cosas.

Tuve un libro, creo que se llama *Aprende a Jugar*, donde te enseñaban todo lo que era las vocales, el abecedario, los números, y así venía varios ejercicios de cómo pronunciar las letras, los números, las letras... Venían muchos dibujos también y pues eso me ayudó más a abrir mi conocimiento hacia las letras, números...; todo lo que era con relación a la lectura. Y pues tuve más o menos algo de lectura en el kínder.

**Paloma**

En primaria sí, secundaria igual, luego ella me ayudaba con mis tareas, luego ella me decía “vamos a leer este libro”, “mamá pero tengo mucha tarea”; “yo te ayudo a tu tarea y tú me ayudas a leer el libro”, entonces con ella descubrí el libro de *Santa* y ella me dijo: “yo lo leí cuando iba en la universidad, cuando entré a la universidad y me gustó mucho, quiero que lo leas, tiene mucho que no lo leo, vamos a leerlo juntas”, le dije “bueno, está bien”.

Para varios de los jóvenes, la iniciación del aprendizaje de la lectura a través de la palabra escrita ocurrió en un contexto institucionalizado como es la escuela; se aprecia el elemento lúdico en sus representaciones, vinculado a ciertos momentos como empezar a leer, los números, el deletreo, el cual, es de vital importancia ya que facilita el tránsito a la lectura de palabras, dado que la zona del lenguaje permite asociar las letras con sus correspondientes sonidos, además de ser la manera

natural como se desarrollan las áreas involucradas con el reconocimiento de códigos escritos, como se ha comprobado en los estudios neurocientíficos, la mejor manera de iniciar a los niños en la lectura es precisamente a través del deletreo, una forma más natural para la zona del cerebro encargada de esa función, de acuerdo con estudios y experimentos realizados por Dehaene (2014: 235 ss.).

Esta primera etapa es crucial no sólo en cuanto al aprendizaje y madurez neuronal, sino también en la configuración de las representaciones relacionadas con la lectura por placer. Ya que, de igual manera, en esta etapa empiezan a conocerse las sensaciones que producen diferentes estímulos a sus sentidos, en la medida en que interactúan con su entorno, así comienzan a identificar las diferencias entre placer, displeasure y emociones asociadas a circunstancias, personas, objetos. La información, experiencias estéticas, percepciones, se suman a la formación de las representaciones sociales en las etapas de la infancia.

Entre los elementos significativos que encontramos en las narraciones se encuentran las experiencias estéticas. Al respecto, Vygotsky postulaba “la existencia de un sistema dinámico de significado, en el cual lo afectivo y lo intelectual se unen” (citado en Rosenblatt, 1996: s.p.), mientras que Rommetweit proponía que “Las primeras verbalizaciones del niño evidentemente representan una fusión de ‘procesos’ que más tarde se ramificarán en procesos parciales referenciales, emotivos y asociativos” (1996).

En los casos narrados prevalece la lectura estética, lúdica, al igual que sus efectos en cuanto a la asociación al placer. El origen de la representación de estos jóvenes podríamos considerar que sería el ideal, que se construye de sus experiencias, de la información, conocimiento y modelos de pensamiento que transcurrían en el contexto de los hogares y escuela (pre-

primaria), la cual, también se incorpora como parte del proceso de socialización y de comunicación social. Sin embargo, no podemos dejar fuera al objeto, en este caso los libros infantiles, ya que están escritos, ilustrados y manufacturados para despertar el placer, aparte de los mensajes que transmiten sobre valores y comportamientos. Desde luego se añade el elemento simbólico cuando el libro es asociado a un acto afectivo (quién lo dio, el momento de la lectura). Es así que las representaciones de lectura se producen por la interacción de diferentes factores, algunos son socialmente instituidos, otros resultan de situaciones singulares, por ello, difieren en cuanto al significado que cada persona construye y transforma a lo largo de su vida. Karen, por ejemplo, cumple el deseo de su hermana mayor de que aprenda a leer antes de entrar al kínder para ser superior a los demás niños y, al introducirse en las lecturas de su hermana, se aficiona a las matemáticas, e incluso determina lo que será la elección de su carrera. Esas experiencias crean un lazo afectivo que se aprecia en la identificación con la hermana.

En las RS de lectura de los jóvenes entrevistados prevalece el libro impreso anclado a experiencias afectivas que los iniciaron en la lectura; en esa etapa, en la que empezaban a conocer el mundo lingüístico, prevalecían las imágenes, las cuales, quedaron intensamente grabadas y son precisamente las que evocan con una dosis de placer, propiciado por el lazo afectivo con los mediadores –padres, abuelos, hermanos– en quienes el deseo de la lectura se transmitió y cobró un significado en el acto de lectura en voz alta y en el obsequio del libro. Dicho significado adquiere el valor de que la lectura es algo importante, incluso antes de la etapa escolar, valor que conformó sus primeras RS.

Como algunos jóvenes comentaron, también se gestó la práctica de la lectura por placer, que se arraigó en ellos, lo que

*Las representaciones y prácticas de lectura...*

es una clara percepción producida en ese intercambio afectivo en el contexto del hogar, que preservan con toda nitidez. En suma, la experiencia afectiva es un elemento fundamental que cobra significado singular para cada individuo y es la aportación subjetiva a la configuración de las representaciones y prácticas de lectura.

Del placer a la obligación, de la obligación al placer:  
las transfiguraciones de las representaciones  
y prácticas de lectura

*El papel de la escuela se limitará siempre  
y en todas partes al aprendizaje de técnicas,  
al deber del comentario, y cortará el acceso  
inmediato a los libros mediante la abolición  
del placer de leer. Parece establecido desde tiempos  
inmemoriales, y en todas las latitudes, que el placer  
no tiene que figurar en el programa de las escuelas  
y que el conocimiento sólo puede ser el fruto  
de un sufrimiento bien entendido.*  
DANIEL PENNAC, *Como una novela*

**L**os debates sobre la práctica de la lectura por placer y por obligación, en países en donde la educación estaba mejor consolidada, surgen hacia la segunda mitad del siglo pasado. La institución escolar empieza a ser cuestionada respecto a la calidad de la formación entre la población que, aun cuando había pasado por las aulas, manifestaba deficiencias en las capacidades de lectura y poco gusto por los libros, medio

que se había multiplicado y diversificado en géneros y temas y que además estaba accesible en las bibliotecas públicas y librerías. Así empiezan a construirse afirmaciones y creencias respecto a los valores de la lectura, en especial por placer, y a caracterizar a los buenos lectores como personas que leen de manera asidua, por placer, que desarrollan habilidades más diversas y fuertes, adquieren mayor dominio sobre los textos y poseen una vasta cultura; por el contrario, los lectores que leen poco o por obligación son considerados ignorantes.

Tales afirmaciones, creencias y estereotipos han configurado las representaciones y prácticas tanto de la lectura escolar como por gusto. También se han generado antagonismos entre la lectura utilitaria o eferente, es decir, aquella que se realiza para atender ciertas necesidades de la vida cotidiana, escolar, académica, laboral, y la lectura estética y por placer, que apunta a experiencias en donde se involucran las emociones y favorecen las transformaciones subjetivas y el fortalecimiento de las capacidades intelectuales.

En relación con lo anterior, presentamos dos casos en los que la enseñanza escolar fue objeto de críticas muy severas por sus inconsistencias. En Estados Unidos, Jesse Shera refiere a un axioma arraigado desde hace mucho –el cual, podríamos pensarlo como RS– respecto a que los estudiantes aprenden más en escuelas “buenas” que en “malas”. Lo justifica refiriéndose a:

[...] el monumental estudio patrocinado por la Oficina de Educación de los Estados Unidos [en la década de los años sesenta] de cerca de seiscientos mil alumnos de primaria inscritos en aproximadamente cuatrocientas mil escuelas, parece mostrar, pese a sus fallas metodológicas, que las variaciones en la calidad de la escuela no están significativamente relacionadas con las variaciones en el aprovechamiento de los alumnos (Shera, 1990: 99).

Agrega con toda contundencia: “La escuela parece incapaz de ejercer influencias independientes para hacer que los niveles de aprovechamiento dependan menos de los antecedentes del niño” (1990: 23). A pesar de las variaciones de las escuelas, aclara que: “difieren muy poco en sus efectos educativos”. Puntualiza que se requiere:

[...] de mayor análisis científico para rechazar la fe tradicional en la excelencia educativa, pero hasta que surja esa evidencia, de uno u otro modo, los educadores no pueden hablar demasiado confiadamente de su creencia de que la igualdad de oportunidad educativa incrementará la igualdad del logro intelectual (1990).

Este autor considera que si el principal factor del crecimiento intelectual del niño se basa más en sus antecedentes que en lo que sucede en el aula, como lo revela el estudio, entonces el interés debe centrarse en la calidad del ambiente más temprano del niño. La motivación desempeña entonces un papel importante en la educación y se relaciona estrechamente con el ambiente. Ante tal situación, destaca el papel de la biblioteca y el bibliotecario:

[...] es lógico suponer que mientras más importante pueda ser la biblioteca para estimular la educación voluntaria, mayor será el rol educativo del bibliotecario. Puede ser que, tanto la escuela como la biblioteca hayan esperado demasiado antes de convertirse en una parte de la experiencia del niño, y que su crecimiento intelectual podría ser sustancialmente mejorado si el niño fuera expuesto a oportunidades de aprendizaje a una edad muy temprana. Para el bibliotecario esto podría significar en términos operativos, trabajar con los padres tanto como con los niños. De ese modo podría crearse un ambiente en el que se le daría una alta prioridad al fomento del aprendizaje en la vida familiar del niño (1990: 23-24).

El otro caso es Francia, país que se ha considerado un paradigma cultural y donde hacia la década de 1960 también se hace evidente la crisis de la lectura en las encuestas realizadas.

Roland Barthes hace referencia a dicha crisis en su conferencia “Sobre la lectura”, y se plantea las siguientes cuestiones: “¿Por qué los franceses de hoy en día no tienen deseo de leer? ¿Por qué el cincuenta por ciento de ellos, según parece, no leen nada? Lo que sí puede entretenernos por un momento es la huella de deseo –o de no deseo” (Barthes, 1987: 42). Por su parte, Chartier y Hébrard proponen algunas explicaciones que giran en torno a tres descubrimientos: la competencia de los medios audiovisuales, el fracaso escolar en las escuelas de masas y la victoria de las ciencias sobre las letras (Ramírez, 2007).

Incluso, la industria editorial de ese país observa los riesgos que la mala educación les puede generar, en un contexto en el que lo audiovisual y las ofertas de entretenimiento se diversifican y crecen, y por ello surgen temores sobre la sobrevivencia del libro. Ya años antes, a inicios de la Guerra Fría, empezaban a surgir inquietudes sobre un mundo futuro sin libros ni lectores, que dieron lugar a dos novelas distópicas: *1984* de George Orwell y *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, la primera publicada en 1949 y la segunda en 1953; en ambas se mostraba a los ciudadanos manipulados y atrapados frente a la pantalla en un entorno donde los libros estaban proscritos. Las críticas a la instancia escolar propiciaron que fuera de ella se emprendieran acciones para promover la lectura por placer en entidades como las bibliotecas, después se sumaron las editoriales y librerías. Es importante destacar que en el México postrevolucionario el entonces secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, emprendió campañas de alfabetización y lectura y promovió la creación de bibliotecas en todo el país; desafortunadamente estas acciones se debilitaron después de su gestión. Si bien las campañas de alfabetización continuaron y la educación pública extendió su alcance, la calidad y la repartición de recursos eran desiguales, lo que, aunado a las escasas y mal dotadas bibliotecas públicas escolares y al limi-

tado acceso a los libros, generó brechas educativas, sociales y culturales. Aunque en 1983 las bibliotecas públicas recibieron un nuevo impulso, las deficiencias en las capacidades de lectura se agudizaron en la segunda mitad del siglo pasado.

En el presente se consolida un atractivo mercado electrónico, que a finales del siglo pasado representaba fuerte competencia para el medio impreso y motivó que de nuevo aparecieran los debates sobre la extinción de libros y lectores. Se empieza a configurar el nuevo modelo de sociedad de la información y la globalización, que exige a las personas el desarrollo de competencias acordes a nuevas formas de producción y comunicación, en donde la información emerge como otro de los recursos estratégicos, por lo tanto, los ciudadanos deben producir y usar ese recurso para las transacciones, la innovación, la competitividad, la hipercomunicación que caracterizan al mundo global. En este contexto se crea el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que a partir del año 2000 comienza a difundir los resultados de las evaluaciones en lectura –además de matemáticas y ciencias–, y que desde entonces realiza periódicamente en jóvenes de 15 años que han concluido la educación básica.

Conforme a sus indicadores de lectura, de los 65 países participantes, miembros y no miembros de ese organismo, los jóvenes alcanzaron en esa primera evaluación la mayor puntuación en las competencias de comprensión, interpretación, planteamientos de hipótesis y solución de problemas en Finlandia, Canadá, Corea, Hong Kong, Nueva Zelanda, Australia, Irlanda, Reino Unido, Japón, Suecia, Austria, Bélgica, Islandia y Noruega; entre los más bajos puntajes se ubican Polonia, Grecia, Portugal, Luxemburgo y México. Desde ese momento la lectura se convirtió en un tema central y la atención se enfocó en la en-

señanza escolar, que derivó en políticas para su evaluación nacional y acciones para elevar la calidad de la enseñanza. La lectura se volvió asimismo objeto de encuestas en nuestro país, hasta la fecha se han realizado tres nacionales, la primera de 2006 mostró que en el país se leen 2.9 libros al año, a diferencia de los finlandeses que leen aproximadamente 46 libros anualmente. En la de 2012 se mantuvo ese promedio de títulos leídos al año, la de 2015 no incluye ese dato.

Los resultados de PISA, las evaluaciones nacionales, la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) y las encuestas de lectura colocaron a la escuela en el banquillo de los acusados, pero no se puede culpar a la institución escolar de todos los problemas de la educación en general, y de la lectura y la escritura en particular, ya que también está inmersa en contextos políticos, económicos, culturales y sociales que imponen exigencias en cuanto a tiempos, contenidos y resultados, que llegan a ser limitantes o coercitivos y restan libertad para emprender innovaciones o adecuaciones, incluso, disponer de recursos bibliográficos, espacios y tecnologías. En México, la mayoría de las escuelas carece de bibliotecas formales; aunque se cuenta con colecciones de libros en los salones, no reúnen las condiciones para emprender actividades que fortalezcan habilidades de lectura, investigación, información y, además, promuevan la lectura por placer, es decir, las acciones implicadas en la formación de lectores eficientes.

PISA encontró que el porcentaje de estudiantes que informaron leer diariamente por placer disminuyó entre 2000 y 2009 en la mayoría de los países de la OCDE. En Estados Unidos los resultados son similares para alumnos de bachillerato y primer año de educación superior (NSSE, 2005). Para PISA, la lectura por placer es crucial: “los estudiantes que se involucran en una amplia gama de actividades de lectura tienden,

más que otros alumnos, a ser eficaces en su aprendizaje y a tener un buen rendimiento en el centro escolar y en general, es fundamental para que las personas continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas” (“¿Leen actualmente...?”, 2011: 1).

Así, la lectura asidua y por placer es considerada actualmente una práctica necesaria para subsanar las discapacidades en la lectura y escritura que afectan el rendimiento académico de los jóvenes que ingresan al bachillerato y universidad. Con el mismo propósito han surgido modelos didácticos denominados literacidad o alfabetización académica, dirigidos a enseñar a leer y utilizar lenguajes, formas de uso y géneros discursivos acorde a las características y necesidades de las diferentes disciplinas. En los últimos años el problema de la lectura empieza a transformar las representaciones y prácticas en la enseñanza universitaria, al cambiar las antiguas creencias respecto a que los alumnos que ingresan a las carreras están totalmente formados para interactuar con contenidos complicados, con mayores exigencias de comprensión, interpretación, análisis, reflexión y crítica. Por lo mismo, la alfabetización académica se está incorporando de manera transversal a las diferentes asignaturas en cada vez más universidades, aunque todavía con reticencias de algunos docentes que consideran que no es responsabilidad de la institución; también se han impulsado programas universitarios para promover la lectura por gusto.

## LA LECTURA PARA USO ESCOLAR Y LA LECTURA ESTÉTICA

Las RS sobre la formación lectora en la educación básica empuñan a la institución escolar ya que las informaciones derivadas de evaluaciones y encuestas, sobre las deficiencias en la

comunicación escrita y el poco gusto por la lectura, se relacionan con los modelos pedagógicos que orientan la lectura de utilidad escolar –de estudio, literal y obligatoria–, con lo que poco se favorece la articulación con la lectura crítica, por placer, que active la reflexión, la imaginación, la creatividad, la curiosidad, el gozo intelectual. Por otro lado, se han fortalecido las RS sobre las potencialidades de la lectura de placer, dando lugar a la atención en dos tipos de prácticas que se han escindido la una con la otra, la eferente (la escolar, utilitaria, objetiva) y la estética, que incluso llegan a ser, con frecuencia, representaciones y prácticas antagónicas.

En esta dicotomía, entre la lectura escolar y la lectura por gusto, pueden reconocerse sus dos usos principales, que Shera ubica en “el uso simbólico para transmitir significados, y el uso retórico para estimular las emociones” (1990: 39). Rosenblatt coincide, pero los denomina lectura eferente y lectura estética, lo “público” y lo “privado”, que no son sinónimos de “cognitivo” y “afectivo”. El término *eferente* –lo que conduce fuera– se refiere a la parte pública, es el tipo de lectura en la que la atención se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura, donde la atención es selectiva; también se relaciona con nuestra capacidad de enviar hacia la periferia de la conciencia o de ignorar aquellos elementos que no sirven a nuestro interés presente. Se concentra en aquello a lo que apuntan las palabras, dejando de lado todo lo que no implique sus referentes públicos, construyendo las direcciones de su acción futura, y percibe que la evocación que corresponde al texto es esta estructuración de ideas (Shera, 1990: 39). En cuanto a lo *estético*, Rosenblatt aclara que eligió este término por su relación con los sentidos, ya que el lector centra su atención en vivencias que afloran durante el acto de lectura e ingresan a la conciencia los referentes públicos de signos verbales, sensaciones, imágenes, sentimientos e ideas

que constituyen residuos de hechos psicológicos pasados, relacionados con dichas palabras y sus referentes. La atención podrá incluir los sonidos y ritmos de las palabras mismas, escuchados en el “oído interior” a medida en que se perciben los signos (Rosenblatt, 1996).

Por lo anterior, consideramos oportuno explorar las dos categorías de lectura (la de utilidad escolar y la estética relacionada con el placer) en las representaciones y prácticas de lectura presentes en las narraciones de los jóvenes entrevistados, puesto que un contexto social y cultural, cuyas RS se plasman en su discurso y modelos pedagógicos, crea o transforma y modula las representaciones y prácticas de lectura que se gestaron en los niños antes de su ingreso a la escuela.

El contexto escolar se representa en forma de discurso y práctica que transmite normas sociales, funciones, usos, valores, creencias que se transforman de acuerdo con los modelos sociales y culturales de cada época y comunidad. Es oportuno considerar que el lenguaje es formador, es decir, “el maestro, como creador del hombre social o, al menos, como comadrona, en el proceso de creación. Que eso no significa simplemente el lenguaje de la escuela [...] significa el lenguaje en el contexto total de la interacción entre un individuo y su entorno humano: entre un individuo y otros individuos” (Halliday, 1982: 19). Además:

Las palabras pueden tener connotaciones afectivas públicamente compartidas. Las asociaciones privadas de cada persona con una palabra pueden o no corresponder con las connotaciones que tiene para el grupo, si bien estas últimas también deben adquirirse de modo individual. Las palabras ineludiblemente representan, para cada persona, una mezcla de elementos tanto públicos como privados, la base y también la punta del iceberg semántico (Halliday, 1982: 19).

Hoy en día los lenguajes oral y escrito coexisten con formas de comunicación audiovisuales y, desde luego, con distintos

códigos, como gestos, espacios, objetos de lectura, sus usos, medios en los que se lee (libros, fotocopias, pantallas). Ambos comparten con los lenguaje escrito y oral su función cognitiva, es decir, también son maestros, comadronas. Al mismo tiempo los objetos de lectura son culturales y forman parte de las instrumentalidades, ya que las sociedades les asignan usos y utilidades para determinadas necesidades y propósitos. De igual manera, son RS que históricamente se transmiten de manera intergeneracional en valores, creencias, normas, usos, y de alguna manera están constituidos por códigos que de la misma forma transmiten sentidos y significados, sociales y culturales, que se modifican de acuerdo con los contextos. Por ejemplo, el objeto-libro impreso en general es un emblema de respeto; todavía poseerlo físicamente es preferible, la estimación depende del significado otorgado por el contenido, el autor, el tema, el género, la manera en que se obtiene, de quién proviene, y adquiere así un valor simbólico; por lo mismo, es susceptible de producir malestar, lo que degrada su valor entre algunas personas y llega a repudiarse y hasta destruirse. En cambio, el libro electrónico, si bien se ha popularizado, entra en el valor de uso, y una vez cumplida la utilidad su significado afectivo se vería disminuido, mientras que el fácil acceso lo puede hacer descartable sin miramientos. En el caso del libro de texto o libro de lectura obligatoria, que tiene utilidad temporal, puede formar RS de displacer en los alumnos, que podrían generalizarse a todos los libros.

De todo lo anterior, se desprende que la lectura escolar ha dado lugar a RS matizadas, según la institución, el modelo pedagógico, el nivel escolar, el tipo (pública, privada, laica, religiosa), la nacionalidad, la comunidad o los grupos con capacidades diferentes. Es decir, el tipo de escuela conlleva RS construidas sobre la base de creencias, normas, informaciones y modelos pedagógicos que influyen en la formación de lectores respon-

diendo a la concepción que la escuela tiene de su propia función educativa.

Al respecto, es oportuno considerar que los códigos están regulados socialmente en el marco de ciertas instituciones (Zavala, 2002: 32-33). La escuela, por ejemplo, favorece ciertas prácticas letradas que además construye como las más legítimas. Estas maneras escolares de aproximarse a lo letrado responden a valores que están implícitos en esa institución: aquellos vinculados con la necesidad de desarrollar un pensamiento “abstracto”, “objetivo”, “lógico” y “racional”. Estos cuatro componentes pueden a su vez reducirse al denominado mito de la objetividad y a su manera de concebir el conocimiento; una visión que ha dominado el pensamiento occidental desde hace varios siglos y que ha penetrado en la institución escolar como la única perspectiva científica de usar el lenguaje (Cassany, 2002: 33). En general, esos componentes han propiciado que a la lectura por placer no se le considere de utilidad escolar, ya que las RS del placer se asocia con lo lúdico, el enfrentamiento, las emociones y, en general, con los géneros literarios, que en el contexto escolar suelen circunscribirse a la materia de español o literatura, y poco se les aprovecha para el desarrollo de capacidades intelectuales, el fortalecimiento de las habilidades de lectura, escritura, informativas, comunicación oral, como complemento de otras asignaturas o para ampliar el patrimonio cultural y experiencias de los alumnos. Es así que las RS del elemento placentero determinan la pertinencia de los géneros discursivos, las actividades y comunidades, los espacios; asimismo, orientan situaciones o momentos en las que esa lectura estética o recreativa se incluye o excluye como elemento suplementario no indispensable.

Cabe pensar que las RS de la literatura influye en los motivos para excluir la lectura estética de los programas escolares porque “La literatura nos afecta porque excita las pasiones;

pero también tiene efectos sobre nosotros, nos reforma a perfecciona” (Littau, 2008: 143). Así, señala la autora, se unen los polos de la estética y de la ética. El deleite es lo que conduce a la necesidad constante de leer de manera voluntaria e, incluso, vencer obstáculos o buscar atajos para obtener textos sobre temas o géneros en los que se han encontrado elementos significativos (2008: 143). Tampoco se considera que los alumnos son lectores que crean ciertos rituales, espacios, horarios, ambientes, elementos que agregan placer y se vuelven indispensables en la lectura; la escuela busca más uniformar las prácticas de lectura en lugar de aprovechar las potencialidades y preferencias de los alumnos; para integrarlas en la enseñanza de manera que conformen un currículo oculto que sería de gran provecho en el proceso de aprendizaje. Las bibliotecas escolares tampoco las integran a “la diversidad de espíritus”, como denomina Faguet (2012: 32) a los lectores, en los programas de lectura.

Al respecto, es interesante lo que refiere Louise Rosenblatt sobre el profesor de literatura en particular, aun cuando consideramos que tal responsabilidad se extiende a los docentes de todos los niveles y a aquellas personas que desempeñan la función de mediadores entre alumnos y lectura –padres, madres, bibliotecarios, promotores–:

Los profesores de literatura han sido bastante miopes. No se han dado cuenta de que, quieran o no, afectan el sentido que el estudiante tiene acerca de la personalidad y la sociedad humana. Ellos contribuyen a desarrollar, más que otros profesores ideas o teorías respecto a la naturaleza y la conducta humana, actitudes morales definidas y respuestas habituales ante personas y situaciones. Preocupados por los objetivos específicos de su disciplina, con frecuencia no son conscientes de que tratan, en los términos más vitales, con temas y problemas que suelen verse cómo del dominio del sociólogo, el psicólogo, el filósofo o el historiador. Además, esas actitudes y teorías se presentan en su forma más fácilmente asimilable, en la medida en

que emerjan de una experiencia íntima de situaciones humanas específicas, presentadas con toda la agudeza y la intensidad del arte (Rosenblatt, 2002: 30-31).

Por otro lado, las RS del placer, en relación con los cuatro componentes que señala Valenzuela, también despojan al aprendizaje de la posibilidad del gozo intelectual, el cual, podría propiciarse, si se relaciona el placer de leer con el gozo intelectual, que sería parte de la enseñanza, y abarca diferentes actividades tales como conversar de manera crítica o lúdica con la realidad, en donde están las respuestas y también las preguntas (que consideramos es una manera de leer el mundo) (Wagensberg, 2007: 24). De igual manera, el aprendizaje lúdico pocas veces o nunca se integra para crear entre el docente, el estudiante y el tema de estudio, un “espacio potencial” de libertad de juego, en el que cada persona se sienta libre de investigar y crear con la materia estudiada, de tal modo que pueda decir al final del proceso: “he sido creativo, he sido vivo, existo realmente en lo que he hecho, porque esto que he creado no hubiera existido sin mí” (Vallaey, 2013). Sin duda esto es contrario al aprendizaje “objetivo” –útil o eferente– en el que el alumno tiene que adaptarse a la verdad objetiva de su estudio, verdad que existe fuera de él (en el libro, las enseñanzas del profesor, la web, el artículo del experto) y que es tabú y absoluta, entonces solamente puede ser digerida pero no transformada para jugar con ella (2013).<sup>4</sup>

En las ideas de ambos autores encontramos elementos para entender las diferencias entre lectura escolar y lectura por placer en las representaciones y prácticas pedagógicas del marco escolar en donde el gozo, lo estético y lo lúdico no se consideran dentro del proceso educativo y, por extensión, la lectura

---

<sup>4</sup> François Vallaey, correo electrónico a la autora, día de mes de 2013.

queda atrapada en las relaciones que el profesor, como mediador, determina entre alumno y textos escolares.

La dicotomía entre lectura de utilidad, eferente u objetiva y lectura estética o de placer escinde también al lector, ya que en sus RS la lectura para la escuela es sinónimo de estudiar, por lo común de manera obligatoria, los textos prescritos, en tanto que la lectura por placer queda proscrita del aprendizaje, a tal grado que inclusive llega al terreno semántico y provoca respuestas sorprendentes cuando en ciertas encuestas o indagaciones los estudiantes declaran no leer, ya que para muchos de ellos esa actividad, en el ámbito escolar, precisamente significa estudiar por obligación.

Sin embargo, la lectura obligatoria, que forma parte de la lectura eferente, la ejercitamos todos con frecuencia pues es elemento de nuestras prácticas cotidianas: leemos el manual o las instrucciones de un medicamento, un aparato, para elaborar un producto, preparar un platillo, hacer un experimento, realizar un trámite, dirigirnos a un lugar. Para algunos esa lectura le puede resultar muy gozosa y podría ser la puerta para descubrir el placer lector.

Otro elemento que está involucrado en la lectura eferente y en la estética, es el objeto que se lee, pues al ser instrumentalidad simbólica forma parte de las representaciones y prácticas sociales de lectura. En el ámbito escolar las fotocopias tienen amplia circulación, pero su uso temporal y desmaterializado del objeto las deslegitima como lectura y con frecuencia no se declaran; asimismo, hasta hace poco los géneros gráficos tampoco eran considerados objetos de lectura. En la actualidad, el medio electrónico tampoco ha logrado legitimarse del todo como lectura, como se aprecia en el uso de otros términos para designar la actividad: navegar, hacer *zapping*, visitar, ver, mirar; en relación con la escritura se habla de chatear, bloguear, twittear, que también pueden ubicarse en las

categorías eferentes o estéticas, dependiendo de si se trata de actividades escolares, estéticas o lúdicas. En suma, prevalece la idea de que la lectura por placer, de entretenimiento, y el gozo intelectual o estético quedan circunscritos en el espacio privado, en la parte oculta del iceberg, y fuera del contexto escolar en donde se privilegian la utilidad, los resultados calificables, las acciones productivas, incluso de la literatura que se prescribe en los programas.

### **La lectura en la escuela**

Los jóvenes entrevistados pertenecen a generaciones que estudiaron en un contexto donde la lectura, sus usos y los determinados géneros utilizados, se orientaban a lo eferente o utilitario para alcanzar las metas escolares de cada nivel acordes con los programas establecidos de manera central, es decir, igual para todas las comunidades pero con matices de acuerdo al tipo de escuela. Recuperamos de las narraciones de los jóvenes entrevistados experiencias de lectura en sus trayectorias del hogar al kínder, la primaria y la secundaria, en donde se revelarán las diferencias entre lectura escolar y lectura por placer.

#### **Karen**

Las primeras cosas que empecé a leer fueron por mi hermana porque es mayor que yo y lo que veía en la escuela me lo iba enseñando y quería que aprendiera a leer antes que los demás y aprendí antes de entrar al kínder, de hecho. La verdad me encantó matemáticas y de hecho pienso estudiar eso y yo creo que fue más que nada por eso de mi niñez, porque más que nada fueron enseñándome a leer cosas y me interesaban temas de matemáticas, física, cosas así.

En la primaria casi no me recomendaban leer nada, eran más los libros de texto. En la secundaria fue cuando entré, en primero tampoco me recomendaban nada porque los maestros eran así como más asimilados a la primaria y ya que entré a segundo mi maestra de historia era la que nos daba libros y... pero nos cargaba mucho

con libros, entonces me llamó mucho la atención la Historia, porque eran libros para preparatoria, más o menos; era un lenguaje muy complicado y era como leer otros libros para entender estos.

### **Ricardo**

Bueno, yo cuando... Bueno, mi mamá, cuando era pequeño (tenía unos cuatro años, iba en el kínder) me leía libros; antes de que me durmiera, me leía libros. Me acuerdo que eran libros, así..., bueno, eran libros que me gustaban a mí.

Y cuando yo empecé a leer fue en primero de primaria, y la maestra que tuve, diario, llegando al salón, nos ponía a leer. A cada quien nos tomaba la lectura con libros de nuestro interés. Ella tenía como una biblioteca chiquita y ahí cada alumno iba buscar su libro que quisiera y diario le tomaba lectura.

¡Ah! Y ahí fue donde yo aprendí más rápido. En primero fue cuando yo aprendí a leer. Pues en la secundaria me dejaron muchos libros; el de Español me dejaba leer un buen de libros.

Uno que era como de reflexión, que se llama *Se buscan locos*. No sé, como que me identificaba con varias situaciones que ese libro mostraba. O sea, era como de reflexión; te daba como que consejos y te ponía así, como en situaciones en las que yo... Bueno, yo en varias me identificaba. Pues ya, como que tomé conciencia sobre lo que iba haciendo.

### **Beatriz**

Bueno, la lectura ha estado presente desde que estaba muy chiquita, porque mi mamá me leía cuentos en lo que fue el kínder, me leía cuentos, en el kínder tuve mi primer libro, era de una princesa, era *La princesa y el sapo*, era una colección especial, me gustaba mucho ese libro, de ahí tuve más libros infantiles. En la primaria igual, fui leyendo mucho los cuentos, me gustaban los libros de texto que venían, traían historias interesantes. Después ya en sexto grado fue cuando comencé a leer más, recuerdo que leí *El retrato de Dorian Grey*, me gustó mucho, desde ahí lo empecé a leer y hasta la fecha me sigue gustando: es mi libro favorito.

### **Alexandra**

Yo empecé a leer desde que iba en la primaria o kínder; tercero de kínder más o menos, y sí, mi papá me leía cuentos y siempre me ha llamado la atención. Pero sí me costó a mí un poco leer; yo fui leyendo como al primero de primaria, y mi mamá fue la que me

iba guiando; me iba diciendo “no, pues lee tal lectura”; así de que te ponían las lecturas.

¿Qué me gustaba leer en la primaria? Pues es que era más que nada... Yo no leía así, libros, leía mis tareas; mis tareas de que me dejaban “resumen de la página...”; entonces, de geografía o de biología, historia...

Y cuando empecé mucho más interesándome por la lectura, más, fue en la secundaria; que ya te dejaban “léete tal libro de tal editor, tal autor” y todo, ¿no? Y ya fue cuando fui leyendo libros por mi propia... iniciativa.

Pues, es que de lo que más te interesa a ti es de lo que más te están enseñando en la escuela. Y por ejemplo, me interesaba algún tema y lo buscaba como que más, para saber. Por ejemplo, un día me dieron de energías renovables. Me interesó muchísimo, mucho, mucho; así, que las celdas solares. Dije “¡está bien padre!”. Entonces, yo me acuerdo mucho porque expuse, incluso, de ese tema. Fue creo que en segundo de secundaria, no me acuerdo. Me interesé mucho, mucho por ese tema y lo empecé a leer, pero así; la verdad y sí saqué información de Internet, no de libros.

### **Giovanni**

...pues ya desde ahí; desde que mi papá como que me motivó, porque pues, como te digo, nunca se había despertado mucho en mí; me motivó a algo que a él y a mí nos gustó; entre los dos. Y pues y de ahí agarré la lectura. [Alude al hecho de que un día, sorpresivamente, su padre le leyó en voz alta]. Pues ya desde ahí; desde que mi papá como que me motivó, porque pues, como te digo, nunca se había despertado mucho en mí; me motivo a algo que a él y a mí nos gustaron; entre los dos. Y pues y de ahí agarré la lectura.

Y de la escuela, me gustaba, más que nada, matemáticas. Aunque no llevaba nada de lectura, un poquito me inclinaba por español que tenía las lecturas. Digo, también los libros de matemáticas son lecturas, al final de cuentas, ¿no?

Agarré lecturas, la de *El Periquillo sarniento* y una de Benito Juárez; no me acuerdo bien, pero fue los que agarré porque me interesó. Me llamó la atención la portada; la primera impresión.

Los acabé y los volví a leer.

El autor del *Periquillo sarniento*, como que era un niño muy travieso que hacía trampas en los juegos para ganar. Más que nada me dejó la honestidad, y más que nada otros valores que me dejó mi familia, y ya los puse en práctica.

### **Ana Rebeca**

Mis papás, trabajaban mucho, y cómo... Me compraban libros y cosa así, pero no, no, no me leían. Me gustaba leer, pues, cuando era chiquita; cuentos y así, infantiles, de fantasía y ya.

La primaria, como que no leí mucho; en la secundaria fue como cuando me volvió a llamar la atención más leer.

Sí. Y pues casi toda la primaria, no, no leía. En la secundaria. Como iba en una escuela de tiempo completo, nos daban dos horas para leer y teníamos nuestra biblioteca.

Leía mucho, en esas dos horas agarrábamos un libro y nos poníamos a leer, yo los escogía. Pues había de todo; luego agarrábamos de... así, como de ciencia, las partes del cuerpo humano y así, y otros libros así, que eran así como más novela o cuentos como *El Niño de Pijama Rayadas*. Ya leía más como novelas, de *Pregúntale a Alicia*, como a Carlos Castañeda; lo empecé a leer.

Quería leerlos por orden, pero como que después, en tercero de secundaria, ya no me gustó otra vez leer. Leí a *Las enseñanzas de Don Juan* y el segundo, que es... *Una realidad aparte*. Fueron los libros que leí. Pues hasta eso, sí me llamaron la atención y hasta hice como un libro donde sí ponía todos los aprendizajes de los libros. Cada cosa que yo aprendía de esos dos libros yo lo escribía, como un resumen.

Leía mucho una revista en la secundaria que se llama *Gorilas*. Es así como de deportes, y te recomienda libros, películas. Luego compraba la revista de Rolling Stones, y así la música también me gusta mucho, es más práctica que leer.

### **Carlos Alberto**

Pues de mi niñez, la verdad, pues así de hábitos de lectura no recuerdo muchas cosas, en sí recuerdo más de preprimaria, en preprimaria mi maestra fue quien empezó a fomentarnos la lectura, nos hacía llevar libros y los intercambiábamos cada semana, los teníamos que leer, entregar reportes y así hasta la primaria que también la maestra de primero de primaria fue la que nos alentaba y de ahí hasta más o menos la secundaria fue cuando otra vez empezamos a... empecé yo a leer otra vez porque casi no... porque personal no me interesaba leer antes.

Pero en la primaria no.

Donde sí me dejaban leer era en la primaria particular, pero en la pública casi no, incluso ahí teníamos los Libros del Rincón, creo que se llaman, no los usábamos para nada.

Después en la secundaria la maestra de primero sí nos dejaba leer, ahí sí nos empezó a fomentar más; la de segundo sí de plano no hacía nada y la de tercero sí igual nos fomentaba leer y nos dejaba leer y todo.

Que me acuerde era uno que se llamaba *Canasta de cuentos mexicanos* y el otro era, el que me dejaron en tercero era *El Lazarillo de Tormes*. De la *Canasta*, la verdad, casi no me acuerdo bien, es que lo leí muy rápido entonces, yo creo que tendría que volverla a leer para ver que me parecía. El *Lazarillo*, la verdad, sí me pareció algo... al principio sí me pareció algo padre pero ya después me fue aburriendo la lectura, o sea, no sé, es algo... fue lo mismo, yo creo que tendría que leerlo presionado... digamos como lo tenía que leer muy rápido como que me presioné y no me gustó, pero si lo leyera otra vez a lo mejor.

En la primaria, cuando yo tenía como diez, nueve años leía mucho a Carlos Trejo, el de *Cañitas* y todos esos libros de investigaciones. Los leía porque me llamaba mucho la atención el misterio y todo eso y mi maestra de cuarto me decía “no leas esas cosas” y no sé, pero me decía él (Trejo) en mi mente “no pero está leyendo, déjalo que lea lo que sea pero está leyendo” y sí era lo que más leía, ya después me empecé a interesar en más libros de música, digamos más de Los Beatles, es lo que más me gusta leer, sobre su historia y todo... es lo que más hasta ahora he leído.

### **Areli**

En mi familia casi no acostumbran leer. Mi abuelito sí es dado a eso; es la única persona de mi familia que le gusta leer mucho el periódico, y él fue el que me impulsaba. Me compraba a lo mejor libros muy toscos, muy grandes, para colorear, donde venían palabras muy sencillas, y eso me gustaba mucho.

Después, cuando iba en la primaria, yo tenía una biblioteca en la escuela y me costó trabajo acercarme a la lectura, pero igual, mi abuelito me compraba periódicos, revistas [...] *La Jornada*, *El Universal*. Ahorita me gusta leer libros un poco más especializados en política.

En la primaria sí lo leía, pero como... pero se me hacían lecturas muy ligeras; como *El Diario de Ana Frank*, *Quién se ha robado mi queso*.

Ese tipo de lecturas básicas que te dan en los niveles –perdón, valga la redundancia– básicos. Pues se me han hecho lecturas muy ligeras; estoy acostumbrada a leer mucho de otro tipo de cosas.

### **Diana**

Pues fue antes de que entré al kínder; como a los siete, ya no me leían porque yo ya empezaba a leer los libros.

Pues en la primaria... No sé, siempre me ponían a leer, pues los de texto, lo normal. Y sí, nunca me molestó; al contrario, siempre me gustaba porque así entendía más los temas.

También nos ponían a leer libros de historia como *Ana Frank*, o así; lo fundamental, ¿no? Los de cajón, digamos. Y sí, también me gustaba leerlos.

Pues leí una vez *Sangre de Campeón*, es de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, porque la maestra nos dijo que lo teníamos que leer, y sí me gustó mucho porque deja como enseñanzas.

### **Edgard**

Mi hermana mayor me leía. Bueno, ya... Bueno, cuando ella iba en la primaria me leía las lecturas de ésas que venían en los libros que les dan en la primaria. Y nada más en esa etapa.

De las que yo leí, que fue cuando entré a la primaria, con la popular, la que todos conocían, que era la de *Paco el Chato*... Es una lectura así, como de cuentos, en los libros de texto que te daban en la primaria. Es de las que más me acuerdo; yo creo que me gustó y por eso me acuerdo.

También leía los libros de texto, pero no me acuerdo de las lecturas, la verdad.

En la primaria me interesaba más la de Ciencias Naturales. Estaba padre saber las ciencias naturales; venía todo eso del cuerpo y cosas así. Me acuerdo más en quinto año de primaria, porque era cuando más leía –quinto y sexto–, que leíamos como los mitos, que eran de la Medusa y Perseo.

Y yo creo que más cuando pasé a la secundaria; fue cuando más leí porque leí el libro de los cuentos... No, *Canasta de cuentos mexicanos*; estaba bien caro. También leí el libro de *El caballero de la armadura oxidada*, *El viejo y el mar*, *El extraño caso del doctor [...]*. Ése me gustó mucho. Y creo que nada más.

Y bueno, me gustaba más el de *Canasta de cuentos* porque..., no sé, estaban cortos y estaban divertidos.

También leí los Edgar Allan Poe. Esos también me gustaban mucho. No sé, como que se enfocaba más a la muerte y creo que ningún autor lo hace, y creo que es más interesante, porque uno ve a la muerte así, como que le tiene miedo.

### **Anahí**

En la secundaria fue muy poco lo [que] leí. Leí uno o dos libros por cada año escolar. *Canasta de cuentos mexicanos*, *Once minutos* y otros dos pero no recuerdo sus títulos.

El de *Canasta de cuentos mexicanos* me aburrió mucho, pero el de Pablo Coelho [*Once minutos*] me gustó la forma en que el autor explica toda la historia, muy buena e interesante. Es que no recuerdo los títulos, sí leí varios pero no me acuerdo.

### **Frida**

Que será... no... de tanta infancia, tanta infancia no recuerdo, si acaso en la primaria, en quinto me metieron, se metió la editorial del Fondo de Cultura Económica y nos puso como reto: “ah, ustedes, si quieren pueden leer muchos libros y les damos juntos”... algo así era. Se llamaba “A la orilla del viento”. Leí varios de gatos, me gustan mucho los gatos; leí *Diario de un gato asesino*, *La garra*, *Odisea del yacaré*, *Un cocodrilo de la tina*, *Las golosinas secretas*, leí mucho.

Pues creo que lo que más me dejaron fue literatura, era raro si me dejaban leer... bueno en primero de secundaria me dejaban leer... bueno, el resumen... para sacar el resumen, fuera de eso, no.

Sí nos dieron en segundo, me dieron... bueno, en primero, en segundo, en tercero, en todos los años. En primero me dieron un montón de libros a escoger, pude leer *Rebelión en la granja*, *Mujercitas*, *Crónicas marcianas*, *El señor de las moscas* y otro más.

Los primeros, los primeros, no, la verdad me acerqué más a la lectura al entrar a tercero, no segundo de secundaria; una amiga leía muchas cosas, *El diario de Ana Frank*, y ya le entraba a otras cosas.

En las narraciones anteriores encontramos diferentes vínculos con la lectura previa al ingreso a la educación básica. Algunas lecturas les dejaron experiencias suficientemente significativas, como en los casos de Karen, Beatriz, Ricardo y Giovanni, que despertaron el placer y el deseo de leer.

La promoción de la lectura en el ámbito escolar no forma parte en general de los programas de las escuelas en donde estudiaron los jóvenes entrevistados, excepto en los casos de Ana Rebeca y Areli, en el caso de Ricardo fue por iniciativa de algún docente. Una situación excepcional fue la de Frida, pues en su escuela el Fondo de Cultura Económica llevó su pro-

grama de lectura “A la orilla del viento”; en la colección de libros infantiles ella encontró lecturas que le resultaron significativas y placenteras, ya que a la fecha recuerda algunos títulos.

Varios de los jóvenes entrevistados coinciden en la ausencia de lectura de libros en sus recuerdos pertenecientes a la etapa de la primaria, como Alexandra: “Yo no leía así, libros, leía mis tareas”, o Karen: “en primaria no me recomendaban leer nada, eran más los libros de texto”. Sus RS sobre la diferencia en la lectura de libros están totalmente legitimadas, no así las que se relacionan con los libros de texto, que quedan en una situación ambigua, por lo que se infiere establecen una diferencia entre estudiar y leer.

En la etapa de la secundaria se inicia la lectura de novelas. Ricardo menciona que fue una etapa de lecturas, Alexandra considera que le interesó más la lectura porque en primaria leía las tareas que le dejaban para hacer resumen, y Edgard señala que fue cuando leyó más.

Pero Ana Rebeca opina que en ese nivel ya no le gustó leer y Anahí, sólo recuerda *Canasta de cuentos mexicanos* porque le aburrió mucho y *Once minutos* de Pablo Coelho porque le resultó muy grato, si bien de su testimonio se desprende que en la secundaria fueron pocas las lecturas, apenas uno o dos libros por año escolar.

En la evocación de Carlos Alberto encontramos varias cuestiones. La promoción de la lectura fue de alguna manera intermitente desde kínder hasta secundaria, ya que dependió de la decisión de los maestros; asimismo, establece una diferencia entre la escuela pública y la privada, pues en la primera no se empleaba la colección Libros del Rincón que la SEP dotaba para cada salón, en cambio, en la privada alentaban la lectura. En cuanto a su gusto por *Cañitas* era una opción personal que la profesora trataba de desalentar, aunque al pare-

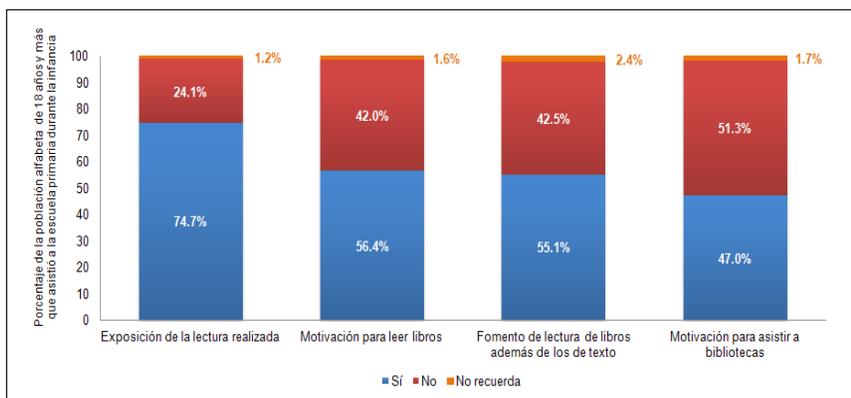
cer no le ofrecía otras opciones.<sup>5</sup> Llama la atención que para Carlos Alberto el hecho de leer representaba una actividad importante y ello justificaba su preferencia por *Cañitas*, afirmada por la voz internalizada del autor. En este caso, se observa que algunas lecturas que resultan placenteras a niños y jóvenes no son valoradas en la escuela ni en la casa, aun cuando conforman un currículo oculto, que podrían aprovechar los docentes para vincularlo con las actividades de aprendizaje, relacionarlo con otras formas de leer y desarrollar diferentes capacidades, como la reflexión o el pensamiento crítico, y desde luego para fomentar el placer de leer.

La apreciación de los alumnos nos remite al señalamiento de Shera respecto a que la escuela no ejerce una influencia independiente de los antecedentes personales, en este caso, para fomentar la lectura en general y la lectura por placer en particular; depende de que ellos encuentren, de ser posible, experiencias significativas, más que propiciarlas y motivarlas por una mediación que oriente, acompañe y transmita el gozo por la lectura, que, por lo que se aprecia, no fue frecuente, ya que ha privado la utilidad escolar. Esto es consistente con los resultados de la encuesta “En el Módulo de lectura” realizado por INEGI en febrero de 2015, la cual, muestra que la promoción de la lectura placentera, fuera de los libros de texto, no se ha integrado en la formación de la educación básica, como se observa en la *Gráfica 1*.

---

5 *Cañitas* fue una lectura muy popular entre niños y jóvenes en los primeros años de este siglo, ocupaba el quinto lugar de los 14 libros preferidos y su autor, Carlos Trejo, era mencionado frecuentemente junto a Benedetti, García Márquez y Rulfo, por citar algunos, en la *Encuesta Nacional de Lectura* 2006.

**Gráfica 1**  
Fomento de la lectura por los maestros



Fuente: INEGI, Módulo de Lectura (MOLEC), levantado durante los primeros 20 días de febrero de 2015.

En la Encuesta Nacional de Lectura 2012, realizada por la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A. C., las respuestas de los encuestados sobre la participación del maestro en la promoción de la lectura en la niñez fueron las siguientes:

**Tabla 3**

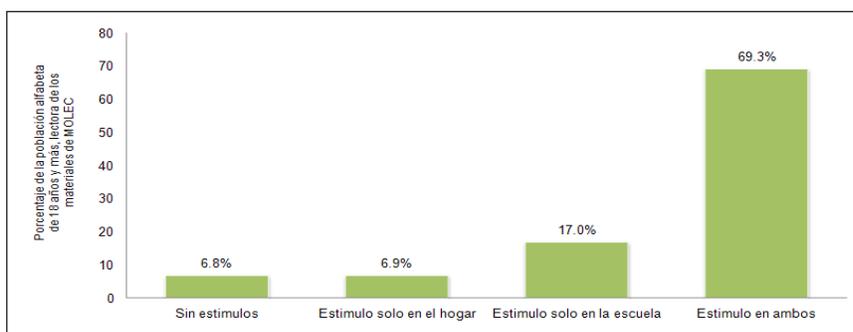
	Sí	No
Siempre	56.0%	34.0%
A veces	49.3%	50.7%
Nunca	34.2%	65.8%

Fuente: De la penumbra a la obscuridad (2012). Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura A. C.

Por otra parte, en la pregunta sobre quiénes les leían en la infancia a los entrevistados, la figura del profesor obtuvo 10.6 % en la opción “Siempre”, 27.3 % en “A veces” y 54.3 % para “Nunca” (ENL, 2006: xx). Las encuestas de 2006 y 2013 coinciden en una mayoría que respondió que nadie se ocupó de promoverles la lectura, ya que el rango que obtuvo mayor número de respuestas fue la opción de lectura en solitario, en segundo lugar la madre y en tercero el profesor o en la escuela. Es oportuno aclarar que en la encuesta de 2015 el profesor queda en tercer lugar como respuesta al estímulo durante la infancia; el resultado supera por mucho a las opciones en donde la estimulación para la lectura en el hogar y en la escuela están separadas, al unirlas se eleva el porcentaje de manera considerable.

**Gráfica 2**

*Lectores según estímulo para la lectura o carencia del mismo*



Fuente: INEGI Módulo de Lectura (MOLEC), levantado durante los primeros 20 días de febrero de 2015.

Aun cuando varía la redacción, en las tres encuestas la participación solamente del maestro se ubica en tercer lugar entre las respuestas. La generación de los alumnos encuestados se

encuentra incluida en la población que corresponde a la *Encuesta Nacional de Lectura 2006*, en cuanto a la etapa de la educación básica.

## **La lectura obligatoria**

El elemento de obligatoriedad de la lectura se considera un factor que reduce la formación de prácticas asiduas y placenteras; así se ha anclado en las RS como sensaciones de desagrado, disgusto, aburrimiento, rechazo, indiferencia. Se puede plantear como un supuesto si el elemento de obligatoriedad es el que produce efectos negativos en las conductas lectoras. Exploremos lo anterior en las siguientes narraciones.

### **Giovanni**

En la secundaria... pues ya era un poquito más letras, más textos, un poquito menos imágenes. En la secundaria el único libro que leí, y me acuerdo bien, fue *El Quijote de la Mancha*. Lo acabé. A leerlo, a leerlo, a leerlo... No está nada fácil, pero me gustaba. O sea, pon tú que me quedaba en este pedacito, le ponía aquí, y como tenía una que otra película del mismo *Quijote*, pero animada, entonces la veía [...] “Hasta aquí me quedé” o “me falta esto por ver”, “¿qué seguirá?”, algo así. Me quedaba así con la espinita de “¿y qué sigue?, ¿qué sigue?, ¿qué sigue?”. O sea, me quedaba con eso. Y el libro lo leí como..., de tiempo, como siete meses. Era de tiempos; porque dedicarle todo el tiempo al libro como que no, tampoco. Sí, luego pasa eso, ¿no? Libros tan complicados como que los tienes que leer como en partes, porque si te lo avientas todo de corrido, aparte de que es muy tedioso, es muy difícil, pues el riesgo que corres es que te hartes y ya no lo vuelvas a leer. A mí me ha pasado eso, que los leo por partes; “me voy a aventar otra, y el otro mes otra...”.

### **Zaira**

Sí, en la secundaria me dejaron leer *El Buscador de Caminos*, no me acuerdo de quien fue el autor. Me gustó mucho porque nunca me había acercado a la lectura por mí misma; cuando lo empecé a leer me llamó la atención la lectura.

### **María del Rocío**

En la secundaria –bueno ya saltándonos de la primaria– en la secundaria nos dieron un libro llamado *Aura*. *Aura*, bueno, a mí sí me gustó mucho porque fue una conexión del mundo. O sea, a mí me gustan mucho los libros de terror también y bueno he leído así historias de momias y todo eso, entonces es lo que me ha venido impresionando más, porque cómo se conservan los cuerpos o cómo se conserva algo, y los sucesos históricos, así como que ha pasado en tanto tiempo, qué se ha modificado y todo eso.

### **Gabriela**

En la secundaria, algunos textos cortos de historia, de narraciones... este, por ejemplo de Fray Bartolomé, las cartas. Pues bueno, primero me las habían pedido para un trabajo, pero en cuanto las empiezas a leer... también narraciones de... son tan explícitas que te imaginas... bueno, yo esto es lo que me gusta de la lectura, que al estar hablando puedes adentrarte en lo que estás viendo, a lo que te están hablando, puedes ver, digámoslo así, lo que el narrador te está diciendo.

### **Erick**

En la primaria pues había una dinámica que nos ponían, sino que... nos hacía una hoja por cada día del mes, y teníamos que leer quince minutos, cualquiera lectura, periódicos, lo que sea pero que leyéramos, para fluir más nuestro lenguaje.

Recuerdo *Don Juan Gaviota*... sí, creo que sí es *Don Juan Gaviota* y otra vez el *Diario de Ana Frank*, pero la versión completa, *La Ilíada*, *La Odisea* e históricos, pero no me acuerdo muy bien los nombres.

El más significativo fue *La Odisea*. Por el viaje que hace Homero [*sic*]... de que tierra tan separada de así... pasan muchos años para que regrese a su casa y ya su esposa se va a casar con otro y cree que está muerto, fue lo que me llamó la atención.

Y de los textos de primaria, ciencias sociales, porque así nos ponían trabajos dinámicos y a mí me gustaba trabajar en equipo, hacer experimentos y todo, porque ponían trabajos, actividades que realizáramos, aparte de la lectura de cómo era ecología y eso.

En la secundaria... *La Última Legión*. Pero me acuerdo más de *Huesos de Lagartija* que... pues *Huesos de Lagartija* es de los aztecas, de cuando llegaron los españoles a conquistarnos, de cómo cada tribu tenía su gente de guerra y los nombraban como fueran naciendo, pues me gustó porque el chavo llegó a sobrevivir sin fa-

milia, sin nada que tener, pasando de azotea a azotea cazando lagartijas para poder sobrevivir y al final logra casarse, hablar español y pues va mucho en la acción que hace, es lo que me llamó.

### **Nallely**

Es que en realidad no me gusta leer mucho. Mi mamá, me compraba un libro y ya lo empezaba a leer. Algo de *La varita mágica*. Sí, algo... ¿Te cuento la historia? En general creo que hacía cosas mágicas [...] Pues era un niño que creo que su abuelito... No, se encontraron en el bosque una varita mágica.

En la secundaria creo que *El Periquillo sarniento* o algo así leí. Ay, es que nunca he tenido un libro. No, nunca.

En la primaria los libros de texto de segundo, de *El niño de hule*. Era un niño en un [...] y de repente se dio cuenta... En un pueblo. Y de repente se dio cuenta de que era un elástico y ya se arroja de un puente y ya les ayuda a todos los habitantes del pueblo a pasar.

En primaria me gustaban [...] ciencias naturales, biología, química...

No me gustaba leer los libros de texto de esta temática., era más lo que me enseñaban, aplicarlo a los problemas. No recuerdas tus libros de texto, creo que de Matemáticas.

No sé... Pues desde chica me gusta el fútbol y veía las fotos del fútbol de periódico, y ya. De periódicos, lo que tenga que ver con deportes. Ah, revista de moda y cosas. [...] compraba *Vanidades*. Sí, es interesante.

En secundaria... Ay, de hecho, me metieron a un curso de lectura rápida, y bueno, al mismo tiempo compré lo de... [...] Es que no, nunca me ha gustado. Y a pesar de que me gradué de ese curso, sigo sin leer. Eran como pequeñas lecturas... Y entonces nos ponían..., en la hoja te ponían puntos y los tenías que seguir. Y no sé, conforme seguía los puntos, tenías que alcanzar a ver las letras. O sea, sí me hubiera gustado porque me ponía a leer con unos amigos para leer rápido. Siempre me ha llamado la atención tomar un curso de esos, pero nunca lo he hecho. Y sí se me hace que leo muy lento a veces; digo, como que me clavo mucho en la lectura, entonces... [...] para comprender, pero sí me gustaría leer más rápido.

En la secundaria me interesaba igual, matemáticas. Y de hecho, hubo un tiempo en que me mandaban a museos y ya, me aprendí muy bien la historia de México. Porque de hecho, hubo... En el Museo del Caracol, ahí como que me explicó perfectamente la historia de México; más de lo independiente. Me gustó mucho. Y aparte mi papá tenía un libro de historia y como tenía que hacer un trabajo sobre museos, pues la mayor parte del libro también me

gustó; sobre todo porque te explicaba muy bien. Creo que es de los que ya no salen ahora; te explicaba muy bien.

De otros libros de historia no me acuerdo No sé por qué, siento que es flojera. Lo que sea, yo he hecho lecturas de Edgar Allan Poe. ¿Lo del gato? Entonces, según yo, me propuse leer ese tipo de... Bueno, el autor, y no pude. Solo acabé el del gato.

### **Alicia**

En la primaria era más con libros de texto y como que casi no me gustaba. Y después en la secundaria pero igual no me gustaba mucho porque como que nos estancábamos mucho en una misma lectura. No era tanto porque los dejaban leer por gusto, sino porque ¡lee el libro y haz tu análisis!, y después un examen y así; los teníamos que leer a fuerzas y entenderlos, aparte de todo. Y como aparte era como que analizarlos no me gustaba mucho porque como que ya le perdías mucho el gusto a la lectura de lo que tú te habías quedado, si lo que habíamos leído, no me gustaba mucho y porque aparte nos llevábamos hasta tres trimestres con el mismo libro. No me gustaba.

Estas narraciones sobre experiencias de las lecturas en el contexto escolar, por lo común, hacen referencia a géneros literarios; en pocas ocasiones mencionaron géneros sobre otras asignaturas, excepto Erick que destaca las ciencias sociales, pero más por el tipo de actividades que le dieron sentido a la lectura, ubicadas en la categoría de utilidad escolar, pero que le resultaron agradables. En la lectura de placer o entretenimiento señalaron periódicos y revistas, aunque éstas al parecer no estaban incluidas en las actividades escolares, Erick menciona que tenían la intención de que los niños leyeran durante 15 minutos, por lo que se puede inferir que era un programa para propiciar la práctica lectora. En cuanto a Nallely, posiblemente la lectura, incluso la obligatoria, le habrían resultado gratas con la enseñanza y explicación adecuadas, como el libro que tuvo que leer para el trabajo sobre museos. Por otra parte, en las experiencias de los jóvenes se aprecia escaso acompañamiento por parte de los docentes, las lecturas se utilizaban para

la elaboración de reportes y poco o nada se hablaba en las clases de lo que a ellos les provocaron; tampoco hacen referencia a su uso para desarrollar conocimientos, diálogo, fortalecimiento de capacidades intelectuales, habilidades de lectura informativas, favorecer el placer de leer y el gozo intelectual.

A pesar de su carácter obligatorio y los fines de utilidad escolar, en las lecturas prescritas algunos jóvenes lograron tener experiencias significativas y hasta placenteras, incluso les despertaron interés hacia temas o tipos de obras con los que estaban poco familiarizados. Por los indicios que aportaron los jóvenes, el origen de los malestares de la lectura no se debe precisamente a que sean lecturas obligatorias, más bien apunta a la didáctica, a la forma en que los docentes, como mediadores, enseñan o no a leer los diferentes géneros y a crear lazos con la lectura. El docente parece una mediación que no acompaña ni transmite significados, solamente una utilidad para la evaluación, sin expandir el potencial de la lectura, reducida a una tarea para obtener una calificación.

En suma, se le ha atribuido a la lectura obligatoria de los textos escolares durante la educación básica la responsabilidad de minar el gusto por la lectura porque produce desinterés o desmotivación. Al respecto, se observan los siguientes resultados en las *ENL* de 2006, 2012 y 2015, sobre las causas por las cuales los mexicanos encuestados no leen (véase *Tabla 4*).

Es indicativo el incremento entre 2006 y 2015 en el porcentaje de personas que no leen porque no les gusta, a pesar de que en 2015 no se enfatizó sólo en libros y se incluyeron periódicos, revistas, páginas de Internet, historietas. En la *ENL* 2006 se encontró que entre los jóvenes de 12 a 17 años cobran mayor importancia, como razones para no leer, la preferencia por otras actividades, porque “no sé qué leer” o “no me gusta leer”, en tanto que entre los mayores de 55 años la principal razón es no ver bien (*De la penumbra...*, 2012: 43-44).

**Tabla 4**  
Causas por las el mexicano no lee

Motivos por los que no lee	2006 población encuestada a partir de 12 años	2012 población encuestada a partir de 12 años	2015 población encuestada a partir de 18 años
Por falta de tiempo	69.9 %	61.5 %	35.8 %
No le gusta leer	30.4 %	32.9 %	36.8 %
Es difícil y da pereza	14.4 %	18.1 % 32.8 % En la ELN 2012 estas opciones se separaron	No aparece esta opción
Prefiere otras actividades recreativas	69.9 %	37.3 %	7.7 %
Le obligan a hacerlo	3.6 %	8.3 %	No aparece esta opción

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de las *Encuestas Nacionales de Lectura* de 2006, y 2012 y MOLEC/INEGI 2015.

Cabe mencionar que la *ENL* 2015 no incluye la cuestión de la lectura por obligación, a diferencia de las encuestas de 2006 y 2012. Dicha cuestión obtuvo un porcentaje mucho menor que la de no leer por falta de interés, motivación o gusto por la lectura, porque les resulta difícil y les causa pereza. Estas dos últimas, apuntaría de manera hipotética, se deben a los modelos y métodos pedagógicos, que en general no consideran la enseñanza de diferentes modalidades de lectura y distintos contenidos y géneros como parte de la formación de lectores y de la promoción de la lectura por gusto. Hay que enfatizar también que los docentes no cuentan con otro apoyo, dada la ausencia o precariedad de las bibliotecas escolares y la falta de bibliotecarios profesionales; desde luego existen instituciones

escolares en donde han incluido programas de lectura, pero no se han consolidado en todas las escuelas. El Programa Nacional de Lectura (PNL) para la educación básica que inició en 2002 había propuesto que los profesores de educación básica se convirtieran en promotores de la lectura para aprovechar las bibliotecas de aula y que la escuela animara a los niños a leer, fomentar el hábito de la lectura y crear lazos con las bibliotecas públicas, pero alcanzó pocos avances, como se desprende de los resultados en las evaluaciones y encuestas.

Sin duda, las deficiencias en las capacidades de lectura tendrán efectos de largo alcance en el proceso de aprendizaje, en el beneficio estético y en la actualización, comunicación e información de las personas, a menos que un encuentro afortunado las transforme y logren experiencias felices con la lectura. Pero se abren otras cuestiones, porque la lectura obligatoria no es en sí la causa por la que se inhiben el deseo y disfrute de la lectura.

## EL PLACER DE LEER

La institución escolar tiene una potente influencia en la configuración de representaciones y prácticas de lectura, ya que una de sus funciones esenciales es tanto enseñar a leer como hacer de esa habilidad un medio para el aprendizaje de los saberes y destrezas establecidos en los programas de estudio. Ante tal potencia, cabe preguntarse si la institución escolar puede disminuir e incluso anular los lazos de placer con la lectura, cuando ese lazo puede tener significados particulares originados en experiencias afectivas intensas, producidas en el ámbito del hogar, en la escuela o en otros espacios, y que dan lugar a contenidos simbólicos para el lector.

Desde luego la situación cambia cuando existe un vacío de experiencias significativas de lectura previas al ingreso a la

escuela, y es en este espacio en donde se producen los primeros acercamientos con la lectura. El porcentaje de este grupo es elevado, como lo señala la *ENL 2012*: 63.8% de los encuestados nunca tuvo esa experiencia en el hogar. En la *ENL 2006*, alrededor de la tercera parte de los entrevistados (64.8%) no recibió estímulo por parte de sus padres para leer libros no escolares, y el porcentaje de asistencia a eventos o recintos culturales es todavía menor. En la *ENL 2015* el porcentaje de quienes recibieron estímulos en el hogar y la escuela es considerablemente elevado; en cambio, la opción que sólo consideraba el hogar desciende a 9% de los entrevistados.

Un dato que causa extrañeza es que “casi el 70% recibió algún estímulo para la lectura; a pesar de esto, no lee ningún material considerado por MOLEC”, obtenido por el INEGI en el Módulo de Lectura levantado durante los primeros 20 días de febrero de 2015. Esos datos dan pauta para confirmar que la lectura es un tema sumamente complejo, por lo mismo, las prácticas lectoras ameritan estudios cuantitativos y cualitativos más amplios y profundos, a fin de identificar los factores que motivan o desalientan la lectura en general y en particular la lectura por gusto, y así obtener lineamientos que puedan adecuarse a la generalidad de las comunidades y, a la vez, las que se requieran acorde a las particularidades de personas y grupos.

Por otra parte, en las narraciones de los alumnos de bachillerato identificamos que al incursionar en situaciones o textos, en particular del género literario, sean prescritos por la escuela, los que descubrieron por sí mismos o por otra mediación, tuvieron experiencias de lectura significativas que además les despertaron el interés por la trama, el deseo y el placer a partir de activarse algunas de sus emociones y capacidades, entre ellas la imaginación, la reflexión o incluso descubrir, crear y escribir. Con alguno o varios de esos elementos encontraron sentido a la lectura, como se aprecia en las narraciones que siguen:

**Karen**

La mezcla en la secundaria entre los textos escolares y aquellos por gusto. Siento que ambos eran muy diferentes, como de dos vidas muy diferentes, porque en la escuela era más como para comprender el pasado, las cosas como son y todo eso pero los que yo leía aparte eran para comprender mi vida, para comprender lo que era estar creciendo, era algo así como un complemento a la vez, para tener más conocimiento. Los escolares eran, no sé... Asimilabas la teoría, desarrollabas, pero partir de algunas materias, pero a partir de los ejemplos. Era como comprender teoría y practicarlo o a veces nada más comprender los ejemplos y ya así practicarlo.

**Ricardo** [sobre *Se buscan locos*]

No sé, como que me identificaba con varias situaciones que ese libro mostraba. O sea, era como de reflexión; te daba como que consejos y te ponía así, como en situaciones en las que yo... Bueno, yo en varias me identificaba. Pues ya, como que tomé conciencia sobre lo que iba haciendo.

**Giovanni** [sobre *El Quijote de la Mancha*]

El único libro que leí, y me acuerdo bien. Lo acabé. A leerlo, a leerlo, a leerlo... No está nada fácil, pero me gustaba. O sea, pon tú que me quedaba en este pedacito. Y el libro lo leí como..., de tiempo, como siete meses. Libros tan complicados como que los tienes que leer como en partes, porque si te lo avientas todo de corrido, aparte de que es muy tedioso, es muy difícil, pues el riesgo que corres es que te hartes y ya no lo vuelvas a leer. A mí me ha pasado eso, que los leo por partes; “me voy a aventar otra, y el otro mes otra...”.

**Mauricio**

En la primaria no recuerdo que me dejaran de leer por la escuela, teníamos un libro de lectura, no recuerdo, teníamos un libro por cada año, eran cuentos y leíamos un cuento por semana o dos, pero realmente así un libro no leí, yo leí uno por mi cuenta recuerdo que era uno de *Ivanhoe*, y pues de allí me empezaron a gustar aparte de la mitología, los guerreros.

**Lizbeth**

Ya cuando entré al kínder fue más divertido puesto que las maestras me enseñaron más cosas. Tuve un libro, creo que se llama *Aprende a Jugar*, donde te enseñaban todo lo que era las vocales, el abecedario, los números, y así venía varios ejercicios de cómo pronunciar

las letras, los números, las letras... Venían muchos dibujos también y pues eso me ayudó más a abrir mi conocimiento hacia las letras, números...; todo lo que era con relación a la lectura. Y pues tuve más o menos algo de lectura en el kínder.

Ya en la primaria pues sí fue un poco más avanzado pero no me ayudó tanto, porque los libros no se nos facilitaban tan fácilmente. Y yo que tengo dos hermanos más grandes, y pues ellos estaban en sus carreras o era algo más importante que yo y mis papás les compraban más cosas a ellos y pues los libros no se me facilitaban. Lo bueno es que en la escuela... Por ejemplo, en primero fue *El principio del placer*; en segundo *Las batallas en el desierto*, y en tercero *Aura*. Pero el de *Aura* no, ya no lo acabamos porque como empezamos a ver todo esto de carreras..., bueno, preparatorias para saliendo de la escuela, pues ya no.

José Emilio Pacheco; me gustaba cómo narraba cada cosa; cómo interpretaba cada situación. Me gustaba como describía cada lugar. Por ejemplo, el título te dejaba muchas cosas, pero ya cuando lo leías pues ya te enterabas más de lo que era el libro, lo que contenía. Me llamó mucho la atención todos los personajes que había, aunque se concentraba sólo en uno. Y así, varias cosas.

### **Jesús**

La lectura es para mí algo muy bueno ya que a mí sí me gusta leer mucho. He leído, por ejemplo, desde que tenía qué... desde primero de primaria, así como muy básico y me gustó mucho ese hábito de leer porque es muy bueno, porque se aprenden demasiadas cosas al leer, se aprende a leer, se aprende a escribir, a expresarse, se aprenden palabras nuevas y aparte es como un modo de recreación y para mí es como desestresarse de todo, bueno, de la vida ¿no?, de todos los actos de la vida. Sí, desde primero de primaria fue así, como cuando aprendí a leer.

Fue como leer libros cortos, después empecé a subir el rango de los libros, por ejemplo, el último que leí fue el de *Ensayo sobre la ceguera* y me pareció muy, muy... bueno, me atrapó ese libro, sí me gusto demasiado y pues...

Y de los títulos de tu infancia, de primaria, de secundaria, por ejemplo leí *Aura* en primero de secundaria y sí me gustó mucho porque es como muy simbólico todo lo que hablan ahí, por ejemplo hay creo que gatos y yo le encontré como un doble sentido de los símbolos como se desenvuelve la historia y todo eso y como es algo como mágica la ilusión que crea la viejita de Aura y así.

### **Enrique**

Me acuerdo que empecé a leer... Cuando empezaba, creo fue en primer año; los pequeños libros de frases cortas. Y después ya mi papá, como a los siete años, me empezó a poner un libro. En cuanto agarré [...] así, inconcluso. Sí me gusta leer, pero solamente lecturas que me interesen: ficción.

*Sam Sawyer* [sic]. No, nunca lo acabé, como era obligado por mi papá, nunca me llamó la atención el libro. En sí, la historia era buena, pero no, no me gustó. Me daba flojera.

En la primaria... De *Platero y yo*. Me acuerdo mucho de él porque también está bonita la historia; me gustó.

Ya en la secundaria también libros; un libro cada mes: la obra clásica. Me dejaron leer *El llano en llamas*, *Los funerales de la mamá grande*... ¿Qué otra cosa me dejaron leer? *El periquillo sarniento*... No me acuerdo de qué otro, pero fueron varios.

*El llano en llamas* me gustó mucho. Hay algo en la forma de escritura de Juan Rulfo que me llamó la atención. Me intriga y sigo leyendo hasta que lo acabo otra vez.

Lo leí como dos años. [...] Estoy leyendo uno que no he podido acabar precisamente por la escuela, de un autor mexicano que se llama Ramón Obón. Una serie de libros de novelas, como *El príncipe maldito*. Es que como el escritor guionista también de Hollywood, la historia te intriga cada vez más. Llegó un momento que me llegó a capturar tanto que pasaba días sin dormir por seguirlo leyendo. Son tres libros. Leí desde el segundo porque el primero no lo había encontrado. El tercero es como así, verdad, está bastante grande, como ochocientas páginas y algo. Y voy en la seiscientos y algo. Esto me lo leí en menos de dos semanas. Me gusta la mitología y todo ese asunto del misticismo. Leí también uno que se llamaba *Vientos con sangre*; muy bueno también, de leyendas mexicanas que han pasado. He tocado *Harry Potter* y no me agradó. Dejé el quinto libro a la mitad; menos de la mitad. No me agradó. Intenté leerlo y dije "ay, qué flojera". Lo dejé a un lado.

Me interesan novelas de misterio. Principalmente eso es lo que me gusta leer.

En estas experiencias se aprecia que las representaciones y prácticas de lectura, en especial las que se refieren al placer, a los géneros literarios y a las escolares, son prescritas en el espacio escolar. La selección de lecturas debe ser una tarea

muy cuidadosa en la que se deben considerar diferentes factores; por lo que señalan los jóvenes, a algunos les cautivó el tema, en tanto que a otros el estilo narrativo del autor los condujo al placer de la lectura. Se aprecia una vez más la falta de acompañamiento del docente y la ausencia de actividades lúdicas, de diálogo, la poca vinculación de lecturas con temas de las asignaturas o con otros géneros discursivos, con el cine, el teatro, la música; tampoco se utilizan para producir, además de los resúmenes, otros géneros académicos, como reseñas, ensayos, comentarios, análisis comparativos, artículos de divulgación o notas periodísticas, cuentos o mini ficciones. Tampoco propician la discusión, la lectura en voz alta, dramatizada o la narración oral.

En las experiencias de lectura en el contexto escolar, los jóvenes reconocieron que gracias al género literario, a pesar de su carácter obligatorio, llegaron a encontrar el placer de la lectura en general o la preferencia por ciertos temas o tipos de obras. Los indicios que aportaron hacen pensar que el origen de los malestares de la lectura no se debe del todo a su obligatoriedad, sino más bien apunta a la didáctica, a la forma en que el docente transmite sus propias representaciones y prácticas lectoras; así, en el caso de que no le agrade leer, transmitirá en su estilo de enseñar el desagrado o rechazo por la lectura en general o de determinados temas o géneros, lo cual, se reflejará en el uso pedagógico que haga de la lectura, en el lenguaje, los gestos, el tipo de lecturas que utilice, así como en la falta de acompañamiento en diferentes maneras de leer distintos textos. Es decir, que enseñar un determinado saber también implica enseñar la manera de leerlo en los medios en que está contenido.

Todo ello tiene un efecto fundamental en el aprendizaje y en la práctica de la lectura durante los primeros años de la educación básica.

En suma, la lectura obligatoria en el entorno escolar se encuentra en las RS como la responsable de minar el gusto por la lectura y a ello se debe el desagrado, desinterés o desmotivación por leer. Los jóvenes que han logrado construir representaciones de lectura y aprendizaje, en donde el deseo y el gozo se anclan a las lecturas obligatorias, aunque algunas de ellas les sean poco agradables, activaron sus capacidades cognitivas, estéticas, placenteras y lúdicas. Por sí mismos lograron la vinculación entre la lectura utilitaria o eferente con la estética al gozo intelectual y hasta lecturas terapéuticas. Es decir, algunos alumnos descubrieron otras formas de relacionarse con lo letrado, y diríamos que hasta con otros lenguajes, a pesar de que en el espacio escolar se ha limitado esa relación, como lo apunta Zavala: “aproximarse a lo letrado responde a valores que están implícitos en esa institución: aquéllos vinculados con la necesidad de desarrollar un pensamiento ‘abstracto’, ‘objetivo’, ‘lógico’ y ‘racional’” (2002: 33). Agregan que estos cuatro componentes corresponden al mito que mediante ellos se alcanza la objetividad. Esta búsqueda de la objetividad para la cual podrían aprovecharse otras capacidades, además del razonamiento, potenciaría el deseo de indagar, preguntar, ampliar los saberes, tener experiencias de lectura significativas; es decir, el aprendizaje se tornaría en una búsqueda interminable y placentera porque todo deseo, de saber, en este caso, puede causar a su vez el deseo por la lectura, y al colmarse hará que surja algo que no se sabe.

En relación con lo anterior, en las narraciones de vida de algunos jóvenes entrevistados se observa, en contra de lo que solemos afirmar sobre lectura escolar obligatoria como factor que extingue el placer de leer, que éste se encuentra anclado en las representaciones y prácticas de lectura desde etapas muy tiernas de sus vidas, y que durante su formación en la primaria y secundaria son capaces de identificar y seleccionar conteni-

dos dentro de los libros de texto obligatorios cuya lectura les resulta placentera. También están los casos de alumnos que descubren, en las lecturas obligatorias, significados para su vida, o que les despiertan emociones o activan su intelecto y encuentran el placer que da lugar al deseo de leer.

Por las experiencias de los alumnos y los datos de las encuestas, podemos inferir que la lectura, el placer y el deseo de leer, se anudan de manera diferente en cada vida y dan lugar a representaciones y prácticas que son susceptible de modificarse para anclarlas como un actividad asidua y por convicción, o desmotivar y encontrar en la lectura una actividad poco grata y difícil, que se realiza esporádicamente por gusto y más por necesidad. Existen aspectos que son comunes y participan en las tres vías del aprendizaje de la lectura: las destrezas para la interacción entre lector y texto, el acceso a los objetos de lectura y las situaciones, mediaciones y contextos articulados de manera intencional para favorecer los acercamientos significativos en diferentes momentos u oportunidades, que sería lo deseable en el entorno familiar, escolar y bibliotecario, de lo contrario quedan supeditados a lo fortuito. De cualquier manera, la lectura, el placer y el deseo implican complejidades particulares que intervienen en la conformación de las RS, pero también participan los elementos de mitos, creencias, saberes, informaciones de cada individuo en los que el deseo, el placer y la lectura se encuentran y actúan de manera singular.

Las narraciones de los alumnos nos llevan a reflexionar sobre el aspecto lúdico, el gozo, el placer en las representaciones y prácticas pedagógicas en los ámbitos educativos. Esas RS se contraponen a las RS de lo lúdico, que por lo general se asocian a la diversión banal, vacía, que entretiene e incluso sustrae tiempo para el aprendizaje. Sin embargo, “el juego puede ser muy bien algo serio. Los niños, los jugadores de futbol y los de ajedrez juegan con la más profunda seriedad y no sienten

la menor inclinación a reír” (Huizinga, 2005: 22). Este autor señala que el juego es una actividad libre, ya que por mandato no es juego; tiene sus propias reglas obligatorias y que no permiten duda alguna (2005: 28), y agrega que se practica en razón de las satisfacciones que produce su misma práctica, además adorna la vida, la completa y es, en ese sentido, imprescindible para la persona y para la comunidad por las conexiones espirituales y sociales que crea (2005: 27). Asimismo, Duarte considera que:

[...] el juego permite desarrollar la creatividad, pues las reglas, dando un orden a la interacción entre los participantes, no son necesariamente lógicas o ceñidas al comportamiento del mundo físico, cabe inventárselas o concertar unas nuevas formas de camino; esto brinda una muy sólida base para potenciar las capacidades humanas, para traspasar el umbral de lo conocido, para desarrollar el potencial creativo del ser humano y dar lugar a lo que más caracteriza al hombre: su capacidad para simbolizar el mundo: la “libertad simbólica” (2003: 15).

El problema en la actualidad es que la lectura lúdica ha sido capturada por intereses mercantiles que banalizan cualquier cosa con el afán de divertir sin mayor esfuerzo, es decir, está centrada más en el objeto, en reducir las acciones del sujeto para evitar el esfuerzo del juego, en crear una diversión que pueda consumirse de manera rápida; o bien, se le imponen intereses económicos o de prestigio que restan el sentido lúdico. El aprendizaje lúdico se enfrentaría entonces al desafío de suscitar el placer y el deseo de saber más, que conduce a indagar, crear, resolver problemas; la lectura quedaría inmersa en esa lúdica no sólo por la instancia del contexto escolar, sino por una energía que no se sacia y que rebasa dicho contexto. Esa energía potencia las capacidades mentales y conduce al gozo intelectual, a las experticias estéticas.

Es importante considerar que el contexto actual privilegia tiempos rápidos y produce de manera constante una voluminosa cantidad de información, accesible en las variadas modalidades de comunicación; esto, aunado a la creciente oferta de esparcimiento, demanda más tiempo y nuevas formas de estar entre-tenido en el medio digital, haciendo difícil asimilar, comprender, realizar lecturas pausadas, releer. Al respecto, Larrosa (2003: 594) afirma que ahora la lectura se convierte en “una experiencia [...] en la que algo se llena y se vacía indefinidamente”. A esto se suma la enseñanza centrada en la lectura eferente, orientada a extraer de los textos informaciones para cumplir con las actividades escolares y obtener resultados prescritos, que ha quitado valor a la experiencia y a la información que puede obtenerse de los sentidos, lo que provoca un debilitamiento de la percepción, de la curiosidad, de preguntar, de imaginar y de pensar, y con ello se reducen los efectos placenteros y lúdicos.

En el ámbito educativo de todos los niveles, centrado en la lectura eferente o utilitaria, se suele restringir el tiempo para releer, comprender de manera profunda, elaborar inferencias, plantear preguntas, incorporar experiencias, ideas, saberes que conforman el patrimonio cultural personal; todo ello limita el placer de saber y el gozo intelectual. De esta manera, la lectura en las aulas se convierte en una situación tensa entre el docente, el alumno y el texto escolar cuando sólo se exige obtener determinados resultados y se omiten los efectos placenteros que estimulan las capacidades de pensar, imaginar, dudar, rebatir, sentir, el deseo de saber, indagar, conocer, de crear.

Sin duda, las denominadas lecturas obligatorias son necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en otras actividades, pero cabe preguntarse por qué se encuentran ancladas al displacer y qué es lo que ha hecho de ellas un estigma y que se les considere desagradables y hasta ser causantes de que los

lectores de todas las edades pierdan o no hayan logrado establecer el deseo, el placer y el gusto por la lectura. En algunas de las narraciones de los alumnos entrevistados se pueden comprobar las carencias del proceso educativo, las cuales, dejan huecos en las experiencias significativas de lectura.

## EL PLACER EN LA LECTURA

El placer de la lectura es una práctica compleja vinculada al deseo, a una sensación que no se produce de la misma manera ni con las mismas lecturas, momentos, espacios; es decir, el deseo y el placer no son generalizables en su intensidad, ni toda lectura es significativa ni se pueden garantizar las mismas experiencias. El placer está latente y puede activarse en algún momento, cuando los lectores logran algún tipo de experiencia o cuando por medio de la lectura disfrutan pensar, reflexionar, saber, desvelar un enigma, dialogar, imaginar o emocionarse. No se produce de la misma manera ni con los mismos elementos; es, como afirman Ansermet y Magistretti, “[...] lo más subjetivo que existe. Lo que es el placer para unos no lo es para otros. No hay receta para el placer. El placer será primero una ausencia” (1912: 16).

Los placeres de leer a su vez son causados por algo que ha dejado una impronta y que se constituye en un objeto de deseo, que se acrecienta y satisface momentáneamente e impulsa a continuar buscando los placeres, porque al terminar de leer queda ese vacío que se convierte en algo más allá de una necesidad, como el hambre o la sed; es el deseo que no se sacia, o más bien, en la medida en que se satisface, se aumenta. Al respecto, encontramos en Barthes una de tantas posibles explicaciones, cuando pregunta “¿Qué es lo que hay de deseo en la lectura?” (1987: 44). Para este autor la lectura deseante

aparece marcada por dos rasgos que la fundamentan. El primero es “un estado absolutamente apartado, clandestino, en el que resulta abolido el mundo entero” (1987: 45), en ello encuentra semejanza al estado del enamorado y del místico: “El sujeto-lector es un sujeto enteramente exiliado bajo el registro del Imaginario; toda su economía del placer consiste en cuidar su relación dual con el libro” (1987). En el segundo, nos remite a los efectos de la lectura en el cuerpo: “todas las conmociones del cuerpo están presentes, mezcladas, enredadas: la fascinación, la vacación, el dolor, la voluptuosidad; la lectura produce un cuerpo alterado, pero no troceado” (1987: 46). Es decir, estamos ante experiencias de lectura que son precisamente las que causan los placeres de leer, experiencias a las que se anudan las representaciones de la lectura. Jorge Larrosa considera que la experiencia:

[...] le forma a uno, o le transforma o le de-forma. Por eso no es experiencia lo que pasa, y lo que, por tanto, puede registrarse, sino solamente lo que (te) pasa y al pasar(te) (te) modifica. Experiencia implica formación, transformación, alteración, metamorfosis. La apuesta de la experiencia de la lectura, lo que estaba en juego en la experiencia de la lectura, era la propia identidad (Larrosa, 2003: 46).

La experiencia produce huellas de placer y displacer que se anclan en las representaciones y que se manifiestan en las prácticas de lectura que cobran relevancia y significación. Esas experiencias no quedan en el ámbito somático sino que se reflejan en las investigaciones de las neurociencias, como las realizadas por Ansermet y Magistretti, quienes afirman que la experiencia esculpe la red neuronal (2006: 7) y dejan huella, ésta, como señalan, “siempre está asociada a un estado somático”. La asociación entre las huellas es función del placer o el displacer (Ansermet y Magistretti, 2011: 165) agregan que el cerebro hace una “lectura de los estados somáticos inaccesibles

a la conciencia que aportan información”, (2011: 198-199) es decir, no sólo recibe la que proviene del exterior a través de los sentidos. Al respecto, también recordemos que Shera señala:

Así, puede decirse que la experiencia –que en realidad es una representación simbólica de percepciones pasadas organizadas en la memoria, es la creación de modelos conceptualizados a partir de las percepciones sensoriales del pasado. Tal como puede decirse que no hay historia de, o para aquello que no ha sobrevivido, puede decirse que sin memoria no hay experiencia, sólo reflejo (1990: 9).

Toda experiencia se produce por una vivencia que en su momento produjo una intensidad de alguna magnitud tal que da lugar a la formación subjetiva y pasa a formar parte de las representaciones sociales de cada lector. Aunque no se recuerden con nitidez, quedan ancladas y actúan o se manifiestan de alguna manera en las representaciones y prácticas de lectura y sus objetos. Ello no significa que sea imposible transformarlas, pero se requiere de otras experiencias significativas que tengan tal intensidad que actúen sobre las anteriores, como se pudo constatar en algunas de las narraciones de los jóvenes. Si bien una parte de esas experiencias, al quedar como sensaciones, disminuyen su precisión, al evocarse en sus narraciones biográficas revelan los elementos que han producido placer o displacer. Faguet, por ejemplo, describe la experiencia de leer, en especial literatura, como:

[...] un enervamiento, como si a la vez perdiéramos o aumentáramos en algo nuestra personalidad. Es un estado muy sugestivo [...] En ese momento hay una pérdida de nuestra personalidad. Pero también hay un aumento en el sentido de que dentro de esa vida ficticia, prestada nos sentimos vivir más poderosamente, más ampliamente, más magníficamente que de ordinario (2012: 26).

## LA LECTURA ENTRE DESEO, RECHAZO E INDIFERENCIA

Sin duda las narraciones de los jóvenes hacen patente la complejidad de la formación de lectores, ante ello, consideramos conveniente cerrar este capítulo con las cuestiones que nos plantea A. M. Chartier (2004: 51), las cuales, nos abren un horizonte para buscar nuevas respuestas: ¿cómo educar a alguien si la obligación de aprender acaba con el deseo de aprender? ¿De qué manera los aprendizajes programados pueden ser vividos como una aventura singular en la trivialidad gris de la escuela? ¿Cómo encontrar interesante lo que forma parte de rutinas ineludibles?” Desde luego, para el profesor es una situación por demás compleja y difícil, en este sentido A. M. Chartier señala: “cada alumno debe descubrir, en su experiencia escolar, que la obligación no siempre es incompatible con el placer de aprender. También, señala la autora: maestros y alumnos debe encontrar en esa labor perpetua algo que resulte gratificante para unos y otros. ¿Cómo hacerlo?” (2004: 54). Esta cuestión nos abre un reto no sólo para los docentes, también para los bibliotecólogos.

## La cultura digital en las representaciones y prácticas de lectura

*La cultura digital es una cultura de lectura,  
en donde la imagen y la palabra comparten  
un entorno nuevo, cobabitan en un campo  
emergente de producción de sentidos y de saber.*

MILAD DOUEIHU,  
*La gran conversión digital*

**L**as nuevas generaciones constituyen una comunidad heterogénea que comparten el pertenecer al grupo de los llamados “nativos digitales”, por haber nacido a la par de la cultura digital, a ella pertenecen los estudiantes del bachillerato de la UNAM de entre 15 y 18 años que conformaron la población entrevistada. Podemos considerar lo digital como una cultura porque está transformando los sistemas fundamentales de las sociedades humanas y algunos aspectos estructurales de la comunicación, y con ella los modos de relacionarnos, informar e informamos; también ha propiciado cambios en las forma de representación de los objetos de la realidad. Incluso tiene

alcances en las identidades, tal es el caso de las denominaciones que han surgido para identificar a la “nativos digitales” o “webactores”, “generación digital”, “generación Tech”, que distinguen a las comunidades jóvenes que han asimilado valores, gestos y prácticas propios de dicha cultura y se cree que valorizan y prefieren la cultura digital sobre otras modalidades culturales, sin obviar sus habilidades altamente perfeccionadas para la interacción con medios electrónicos.

Esta cultura no sólo se produce por la tecnología, también están contenidos en ella preceptos y discursos del proyecto de la sociedad global de la información, ahora denominada sociedad del conocimiento, que opera bajo normas y formas para determinar el flujo de discursos, de la información, de las comunicaciones humanas, ahora también entre máquinas, conductas y prácticas sociales. Es oportuno mencionar, respecto al modelo de sociedades del conocimiento, el contexto de este siglo del cual emergen discursos y preceptos que configuran las representaciones y prácticas actuales y les dan sentido y significados culturales; dicho modelo se funda en tres pilares: 1) una mejor valoración de los conocimientos existentes para luchar contra la brecha cognitiva; 2) un enfoque más participativo del acceso al conocimiento; 3) una mejor integración de las políticas del conocimiento (UNESCO, 2005: 207-208). Este modelo de sociedad tiene un soporte de tecnología electrónica, promueve la cultura digital y su recurso fundamental es la información.

Este modelo de sociedad forma parte de la era de la información, que desde mediados del siglo pasado empezó a gestarse y ha dado lugar al nacimiento de la cultura digital, como en toda cultura, se imbrican valores, normas, representaciones y prácticas sociales, la cual, ya se distingue como un sistema simbólico propio, como parte de las aportaciones de los individuos a su configuración de cultura por los usos, los sentidos

y significados que ellos mismo construyen. Dicho de otra manera, la sociedad configura la cultura, la tecnología, y después crea vínculos que llegan hasta someterse a ellas. En esta misma línea de pensamiento, Winocur (2009) afirma que la interacción cotidiana de las personas con los artefactos digitales ha creado un vínculo mutuamente constitutivo de nuevos nichos culturales de producción de significado cultural. Ya no sólo se usan como tecnologías de información y comunicación, sino que se comportan imaginariamente como artefactos rituales. Para esta autora, el imaginario tecnológico es, como lo define Adaszko, a quien cita: “el entramado de imágenes e ideas que el hombre se hace acerca de la tecnología y su relación con ella; un conjunto de representaciones que conforma un determinado orden y da sentido a la relación del hombre con el resto de la sociedad y con el universo que lo rodea”. Asimismo, Winocur señala que el Internet y el celular no constituyen la relación pragmática con un objeto sino con las relaciones culturales con las que esa tecnología se articula en diversas condiciones socioculturales (2009: 19).

En suma, la cultura digital, al igual que otras culturas, tiene sus códigos fundamentales, como los denomina Foucault:

[...] son los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas, fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá (Foucault, 1991: 5).

Coinciden con este enfoque las perspectivas sociológica y antropológica, que consideran como cultura las normas, creencias y actitudes que todo individuo aprende y comparte. Su estudio tiene importancia porque ofrece los conocimientos y las técnicas con las cuales no sólo la gente actúa en su comu-

nidad, también son los medios con los que la humanidad sobrevive y preserva su especie.

De acuerdo con Mir (1974), los componentes de toda cultura se agrupan en tres grandes categorías:

1. Las instituciones, conformadas de estructura y funciones para regular y controlar las pautas normativas de todos los aspectos de la vida social, de tal manera que las acciones de los individuos obedezcan a patrones vigentes que aprenden y comparten con su comunidad.
2. Ideas, creencias y valores que constituyen teorías, conocimientos, observaciones, tradiciones y experiencias que los sujetos tienen sobre sí mismos, su mundo biológico y social, y guían sus acciones; en tanto que los valores son preceptos que determinan los juicios de valor, por lo general se presentan en binomios opuestos (bueno/malo, correcto/incorrecto, etcétera).
3. La tecnología, conformada por los objetos y herramientas que el hombre crea y utiliza. Los usos sociales de los objetos culturales se relacionan con las actitudes, valores y creencias que se les asignan, y también con los conocimientos y habilidades que implican (Mir, 1974: 20-27).

Al mismo tiempo que la cultura digital es resultado de un proceso de evolución, ésta es causa y a la vez efecto de la cultura. Consideramos que la cultura digital es la evolución de la cultura impresa, al igual que sucedió con la cultura manuscrita; su función de comunicación se realiza por medio del lenguaje escrito, pero se suma el oral, sonoro, gráfico, icónico mediante imágenes fijas y en movimiento. Es así que la cultura digital, como señala Doueichi (2010: 22-24, 211), es un proceso civilizador, un poderoso agente de cambio que tiene su propio lenguaje, el cual, ha empezado a remodelar las lenguas oral y

escrita –y agregaríamos también al lenguaje icónico–. En este reconoce que la cultura digital es una cultura de lectura, en donde la imagen y la palabra comparten un entorno nuevo y cohabitan en un campo emergente de producción de sentidos y de saber. Este autor define esta cultura como un conjunto de tecnologías que producen prácticas sociales, compuesta por modos de comunicación e intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y remodelan el saber en forma y formatos nuevos, y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber (2010: 35).

Este proceso alude ya a una identidad digital y a un orden social y, como afirma el autor, el entorno fluctuante debe examinarse como un conjunto de prácticas discursivas que tiene sus propias normas y convenciones, las cuales, tienden a perturbar y debilitar tanto las categorías como los valores establecidos. Doueihy afirma que “emerge una nueva civilidad, que organiza la gestión de la presencia y representaciones digitales del individuo en función de la realidad tecnológica, e incluso del *realismo tecnológico*” (2010: 22-24). Por ello, propone que la cultura digital y su entorno fluctuante deben examinarse como un conjunto de prácticas discursivas que tiene sus propias normas y convenciones, que tienden a perturbar y debilitar tanto categorías como valores establecidos (2010: 35).

La cultura digital también es denominada *cibercultura*. Pierre Lévy define este neologismo como “el conjunto de técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio” (2007: 1).

En cuanto a este último término, Lévy lo vincula a la estructura en red y lo considera “el nuevo medio de comunicación que emerge de la intercomunicación mundial de los ordenadores” (2007), el cual, refiere no solamente a la infraestructura, sino también incluye el oceánico universo de las informacio-

nes que contiene y a los seres humanos que navegan por él y lo alimentan.

En el tema que nos compete, la cultura digital se considera un progreso de la literacidad,<sup>6</sup> lo que se manifiesta en las transformaciones de las textualidades electrónicas, en las que interactúan diferentes códigos escritos, icónicos, sonoros y numéricos. Asimismo, en la materialidad de los soportes y en sus aplicaciones de interactividad para la lectura y la escritura, ofrecen posibilidades de producción, edición y transferencia de contenidos. El contexto sociocultural también es tecnológico en su modalidad virtual o ciberespacio, en donde las prácticas sociales relacionadas con la comunicación y la información tienen la opción de realizarse en tiempo real o asíncrono. De esta manera, productos, prácticas y contexto en la cultura digital, al sumarse a los medios y soportes escritos estables y fijos de la cultura impresa, favorecen tanto la transformación como la diversificación de las relaciones con la palabra escrita y, por consecuencia, tienen efectos en la identidades de los lectores, en sus representaciones, en sus prácticas y usos sociales de la lectura y la escritura. En este sentido, Galindo Cáceres (2006: 48-49) considera que la evolución digital abre las formas de comunicación y las sociedades discursivas se asemejan a la escritura de hipertexto, dando lugar a un mundo virtual que es constructivo, en donde es factible visualizar mundos posibles que los actores sociales crean y transforman en forma de redes abiertas, incluso, se tejen vínculos sociales en torno a ese mundo simulado en el que las normas y los valores pueden modificarse al gusto de los internautas.

---

6 Concepto adoptado por investigadores de Hispanoamérica. Abarca conocimientos y actitudes que asume una comunidad en el manejo del código escrito. Asimismo, se ha incluido en los enfoques socioculturales sobre el estudio de las prácticas sociales de lectura.

En suma, la cultura digital se ha incorporado a las RS relacionadas con la comunicación escrita, pero también es en sí misma una RS, con sus diferencias y semejanzas respecto a las que le anteceden y con la audiovisual, las cuales, hemos integrados en nuestras prácticas sociales en una diversidad de actividades y mediante artefactos cada vez más versátiles que han dado lugar a hábitos y comportamientos según la categoría social, el género, la edad, la profesión; en cada grupo se reconocen modos de expresión, gestos, actitudes, usos, costumbres comunes y distintas de individuos y comunidades.

#### LECTURA ENTRE EL MEDIO ELECTRÓNICO Y EL IMPRESO

Las generaciones del siglo XXI somos testigos y protagonistas de las transfiguraciones de la cultura impresa a la cultura digital. Respecto a los jóvenes que prácticamente nacieron y crecieron a la par de la cultura digital, Prensky (2001: 2) se preguntaba: “¿Cómo deberíamos llamar a estos ‘nuevos’ estudiantes de hoy? Algunos se refieren a ellos como la Generación-N [por Net] o Generación-D [por Digital]. Pero la designación más útil que he encontrado para ellos es ‘nativos digitales’. Nuestros estudiantes de hoy son todos ‘hablantes nativos’ del lenguaje digital de los ordenadores, los videojuegos e Internet”. Asimismo, consideraba que el contenido “heredado” incluye lectura, escritura, aritmética, pensamiento lógico, comprensión de los textos e ideas del pasado, entre otros elementos que forman parte de nuestro plan de estudios “tradicional”, y que sin dejar de ser importantes ya son de otra época. También esbozaba que el contenido “futuro” es, en gran medida, y sin ser sorprendente, digital y tecnológico; incluye tanto software, hardware, robótica, nanotecnología, genómica, etcétera, como ética, política,

sociología, idiomas y otras disciplinas similares. Este contenido “futuro” es muy interesante para los estudiantes de hoy (2001: 4). En efecto, incluso ahora se impulsa el desarrollo de capacidades y habilidades de lectura e informativas que les permitan informarse, generar información y conocimiento, interactuar con nuevas formas de comunicación, de producción, de competencia, de educación; actualizarse permanentemente, entretenerse, configurar nuevas sociabilidades y participar en comunidades multiculturales.

Ahora, las generaciones de niños y jóvenes, desde edades cada vez más tempranas, hacen uso de una gran variedad de artefactos electrónicos (consolas para videojuegos, tabletas, computadoras, teléfonos móviles, televisión digital) que permiten ingresar al ciberespacio en donde miran, escuchan, leen y se comunican; también juegan, aprenden, se informan, construyen redes sociales a través de las cuales establecen amistades o grupos para diferentes fines, no sólo de su ámbito local, sino también de distintas partes del mundo. Sin embargo, todavía las generaciones actuales se inician en la lectura con la cultura impresa, aunque progresivamente incorporan la cultura digital a edades cada vez más tempranas, a diferencia de quienes se incorporaron a lo digital en diferentes momentos de la vida adulta. Las jóvenes generaciones leen una buena cantidad de publicaciones en papel, escriben a mano, asisten a las bibliotecas, en sus hogares tienen libros, y a la vez comparten materiales con sus artefactos móviles. Ambos soportes, a diferencia de las computadoras de escritorio, comparten espacios, maneras de leer, así que los lectores leen sentados, recostados, de pie, en la cama, en el baño, al aire libre, en el transporte o en silencio, en susurro o en voz alta, solos o acompañados. Tanto en el medio electrónico como en el impreso se lee por obligación o por gusto, de manera superficial o profunda, para estudiar, entretenerse e informarse.

Las innovaciones electrónicas en las textualidades empiezan a configurarse de manera diferente de las impresas, podríamos decir que se encuentran en la etapa del incunable electrónico, ya que los contenidos digitales guardan semejanza con sus pares analógicos.

La hipertextualidad surge conformada por diferentes códigos, cuya diferencia con los anteriores es la interactividad, cada vez con más posibilidades debido a las versátiles aplicaciones que facilitan el comando del lector, quien ya no está restringido a la linealidad en el marco fijo de la página y en un volumen con un orden predeterminado. El lector, en el acto de leer, actúa sobre el contenido y transforma los significados y sentidos en el ámbito intelectual, y si en el impreso hacía algunas marcas o escritos, en el texto electrónico también ya es posible transformar, de manera física, los contenidos. Es así que tanto el acto de leer y las prácticas de lectura en el medio digital tienden a dotarse de especificidades propias. Internet favorece una nueva modalidad de interacción, la de “navegar” en el “espacio virtual”, el cual, es otro contexto que dota de características propias la relación entre lector y textos.

Leer en el espacio digital, en el contexto de las sociedades del conocimiento, la información y la tecnología electrónica, conforma un conjunto complejo de factores que dan lugar a las condiciones en las que se configuran identidades, cambios en las relaciones entre lectores, y de ellos con las textualidades y los soportes. De todo ello se derivan los usos, las representaciones y las prácticas de lectura y escritura que han empezado a cobrar sentido y significado en la sociedad del presente siglo. Es precisamente en la interacción social que se establecen “las regularidades, elementos repetitivos reglas implícitas y explícitas; se puede percibir la influencia de los valores, de normas, de conductas que tiende a estructurar, y a orientar el comportamiento” (Picard, 1986: 25) de los lectores.

Por su parte, los artefactos electrónicos se constituyen, al igual que el libro y otros medios impresos, en objetos culturales, en tanto que sus usos están determinados por valores y normas sociales sobre los contenidos, como sucede con los impresos. Pero la novedad radica en las posibilidades de acceso e interacción con los contenidos y sus potencialidades, las cuales, dan lugar a la construcción de relaciones simbólicas. Al respecto, es pertinente la propuesta de Littau (2008), orientada al libro impreso, pero igual se puede extender a los soportes electrónicos, concebidos así como dos especies, una de orden material y la otra del orden de las ideas. Estas dos condiciones corresponden también a los artefactos electrónicos, lo que tiene efecto en la relación simbólica que los lectores establecen con ellos. Los medios se desdoblán en dos, como señala Davidson: “no son lo mismo” porque uno de ellos es “artefacto manufacturado” y el otro “transmisor de significado” (citado en Littau, 2008: 18).

El lector no sólo establece una determinada relación con el contenido sino también con el objeto o soporte, es decir, con el cuerpo físico de los objetos. Sobre ello, Littau afirma que “los textos son herramientas que transmiten significados complejos con múltiples estratos. Los textos ponen en contacto el contenido, la forma y la materia, y los lectores reaccionan ante los códigos, lingüísticos literarios, además de hacerlo ante los bibliográficos del medio” (2008: 18). Como ya lo anticipaba McKenzie en una de sus conferencias magistrales de 1985, sobre uno de los cometidos de los estudios bibliográficos, y es precisamente “la importancia del sentido que tienen el soporte: las formas materiales de los libros, los elementos no verbales de los signos tipográficos, la disposición del espacio mismo tienen una función expresiva al transmitir significado” (2005: 34). Es decir, de alguna manera el objeto o soporte influyen en el sentido que los lectores producen sobre los contenidos, precisamente porque establecen determinadas relaciones

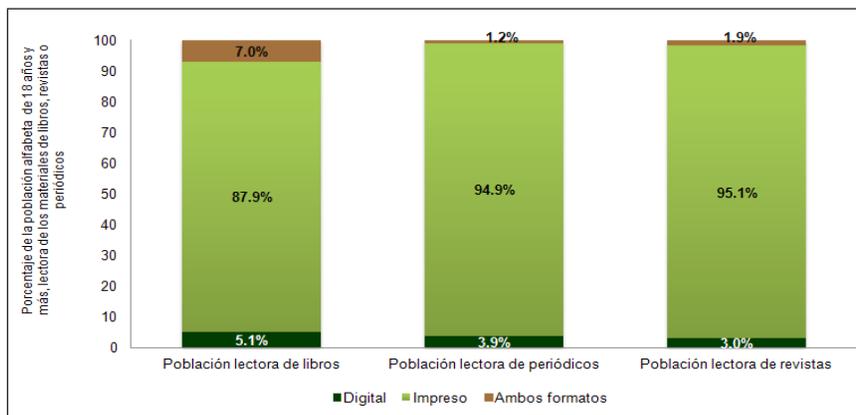
con la materialidad del soporte y con el contenido que se incorporan a las representaciones sociales; para muchos el objeto en sí mismo resulta más valorizado, en el caso del libro hoy en día goza de prestigio y es más apreciado, aunque se usen otros medios, también por el aprecio como el objeto de lectura donde se inicia y se cultiva la lectura, o el tipo y calidad de su composición; asimismo, se vincula a un valor afectivo; de igual forma, para muchos es un objeto de placer que despierta ciertas sensaciones en los sentidos.

Ahora podríamos pensar que el libro (como el genérico de un formato y géneros específicos, que al igual que la revista o el periódico conservan sus nominaciones en la cultura digital) se ha convertido en el entorno digital en un multimedia electrónico al estar dotado de nuevos componentes por las aplicaciones para la interactividad entre textos y con otros recursos –visuales, sonoros–, además de facilitar las aportaciones de los lectores como creadores. El artefacto electrónico ofrece otras posibilidades lúdicas y de placer; todavía en cuanto a la lectura no supera a los libros impresos, con todo y que el nuevo medio ofrece formas lúdicas y de formación que abren alternativas de participación, en donde las persona puede crear, como propone Žižek (2009: 148), un “mundo” (virtual) paralelo, o un montaje en el que se confrontan fragmentos de música y otros sonidos, textos, imágenes, videoclips, etcétera, para dar cauce a sus deseos. En este espacio el lector manipula contenidos y los modifica a su gusto, puede utilizarlo para aprender, crear, trabajar, para la lectura lúdica, jugar, esas actividades permiten participar e interactuar en esta cultura, en la que los conocimientos y experiencias de cada persona se suman a la configuración de sus representaciones y prácticas de lectura y escritura en la medida en que se tornan objetos y actividades culturales y sociales.

Las innovaciones que hacen seductores a los recursos electrónicos no han logrado desplazar al medio impreso, pues

para no pocos lectores el libro de papel es preferido. Como en otras sociedades, en México la predilección de la lectura en un libro físico prevalece, lo cual, puede deberse a que el uso de este objeto predomina en la lectura, en el hogar y en el proceso de la educación escolar; es decir, con él inician muchos el placer de leer, prácticamente todos nos alfabetizamos con libros físicos y los usamos para el proceso de aprendizaje, sin contar que para muchos todavía resulta más accesible que los medios electrónicos. Estos pueden ser factores que expliquen los resultados sobre la preferencia de libros impresos que se incluyen en el Módulo de Lectura levantado por el INEGI en febrero de 2015 (véase *Gráfica 3*).

**Gráfica 3**  
*Lectura de libros, revistas y periódicos*



Fuente: INEGI Módulo de Lectura (MOLEC), levantado durante los primeros 20 días de febrero de 2015.

En Estados Unidos de América, en donde el acceso a contenidos electrónicos y a los artefactos está más extendido y, como señala N. S. Baron, la gente lleva décadas leyendo en

las pantallas de computadoras, antes de que se popularizaran las computadoras personales y se extendiera el uso de Internet, pero fue el surgimiento de los eReaders y las tabletas lo que detonó la lectura digital, cuando en 2007 Amazon introdujo Kindle y en 2010 Apple debutó con el iPad (2015: 96). Aparte, las innovaciones tecnológicas de teléfonos móviles los transformaron en teléfonos inteligentes y los convirtieron en otra plataforma vital de lectura. Baron se pregunta ¿Qué porcentaje de su lectura (para la escuela y el placer) realizan los estudiantes en papel y frente a las pantallas digitales (de cualquier tipo). Aquí están los resultados, antes aclara: Estoy bastante seguro de que gran parte de la lectura asignada en los Estados Unidos implica artículos de revistas o capítulos de libros solamente disponibles en línea, por lo tanto, es relativamente alto su uso en versión digital para las tareas académicas, también en Japón y Alemania. En una comparación que hace entre los tres países, los resultados son los siguientes:

**Tabla 5**

	Estados Unidos	Japón	Alemania
<b>Trabajos escolares</b>			
impreso	59%	75%	68%
digital	41%	15%	32%
<b>Lectura por placer</b>			
impreso	73%	76%	69%
digital	27%	24%	31%

Es inequívoco que cuando se trata de lectura por placer, los estudiantes de los tres países favorecen el impreso sobre el digital. Dos notas más relevantes. En 2010, le pregunté acerca

de la lectura en los hábitos de los estudiantes. Encontró que si un trabajo académico estaba disponible en línea, qué hacen alumnos: ¿leen en pantalla, los imprimen para leerlo, o lo leen en pantalla y luego lo imprimen? El 55 por ciento indicó que sólo leen en pantalla, el 39 por ciento lo imprimió y luego leyó (una práctica común con muchos profesionales). Un pequeño, pero digno de mención seis por ciento leen el texto en pantalla y luego lo imprime. El 45 ciento quería una copia impresa, ¿qué sucede si se le da una copia impresa a los estudiantes? Cuando les pregunté a los estudiantes si ellos eran más propensos a leer un artículo si estuviera disponible en línea o si se les entregó una copia impresa, el 38 por ciento dijo que no había ninguna diferencia y el seis por ciento indicó que tenían más probabilidades de hacer la lectura en línea. Pero el resto, 56 por ciento, respondió que era más motivador una copia en papel. Si los profesores quieren que los estudiantes hagan lectura asignada, tenemos que repensar si es eficaz, decirles alegremente “Usted puede encontrarlo en línea” (Baron 2015: 84). Asimismo, refiere al estudio de Bowker realizado en 2012 a un grupo de jóvenes norteamericanos entre 13 a 17 años, en la pregunta de por qué no quieren leer libros electrónicos, las respuestas fueron: por preferencia, por la experiencia con un libro, el costo de los arefactos, y que no encuentran una necesidad para leer libros en pantalla (2015: 13).

Al explorar las prácticas de los alumnos de bachillerato con respecto a la lectura de libros impresos y de contenidos electrónicos, coinciden los resultados con los que ofrece Baron, tal como se aprecia en las siguientes declaraciones, en las que concuerdan la mayoría de los entrevistados.

**Diana Guadalupe**

Pues el Internet del diario lo uso, pero como tres horas para hacer tareas en Internet. Pero no me gusta porque me distraigo. No me gusta, no me gusta para nada; como que soy más..., no sé; más de las

libretas y todo eso, de los libros, porque con el Internet no me acomodo y me distraigo mucho.

Sí me ha pasado que he descargado libros de Internet. Pero, por ejemplo, el que acabo de leer fue *Cien Años de Soledad*, porque lo descargué y sí, sí lo leí... sí. Pero no sé... Pues es que con un libro normal, no sé, tiene la facilidad de leerlo como tú te acomodes; como tú quieras y en donde tú quieras, pero así, en una computadora, no sé..., te cansas más... sí. No sé. Aparte pues no te acomodas.

Para leer ese de *Cien Años de Soledad* pues lo que me pasó es que sí me adentré mucho a leer libros. Por eso lo terminé de leer y por eso me..., porque me gustó, igual. Pero no sé, sí me distraigo mucho en el Internet. Y si estuviera leyendo algún otro artículo, tendría que ser algo que de verdad llame mucho mi atención, porque de lo contrario sí me distraería.

### **Edgard**

Leer a través de la computadora, no tanto leer en la computadora, porque no me siento cómodo leyendo enfrente de una computadora. Me siento más cómodo leyendo con un libro, así, en mis manos.

Pues aparte del brillo de la computadora, te duelen los ojos, y en un libro nada más se te cansa la vista pero no te duelen los ojos.

### **Edwin**

Libros en Internet, sólo leí el de *El Lector*; lo leí en..., pero un pedazo porque no soporto estar leyendo en la computadora; no se compara. No sé; por la pantalla, o no sé; se te cansa la vista y te distraes más, porque estoy escuchando música y... Prefiero leer, así; comprar el libro. Es lo que yo decía, porque nos dejaban un libro y todos le querían sacar copias, y yo decía "no, es que hay que comprarlo para por lo menos tenerlo ahí, por si lo quieres leer de nuevo, no que se vea ahí como copias". No, a mí sí me gusta; todos los que me han dejado, los compro. Me han gustado. Y por ejemplo, si se relaciona con algún tema que algún profesor está viendo, pues ya saco comentarios de ahí, del libro, de lo que me gustó, y así.

### **Graciela**

Casi no leo en Internet, sólo para chatear. Pues siento que no es lo mismo. A mí la verdad en lo personal me gustan mucho los libros, cuando los tienes y son viejitos, oler sus hojas, me gustan así los libros y como que siento que en el Internet es algo más distante, como que no tienes ese contacto con el libro.

**Juan Gerardo**

Los libros no los leo en el Internet, compro el libro y ya los leo.

**Alexandra**

Si yo leo un libro, no se me hace cómodo leerlo en Internet. Es que yo uso lentes y siento que a mí se me cansaría mucho la vista de estar ahí en el Internet. Y no sé, no es lo mismo tener un libro y estar leyéndolo aquí que por Internet.

**Gabriela**

Sí leo en Internet. Pues yo digo que está bien porque pues la gente que tal vez no tiene acceso a los libros fácilmente el Internet ya se ha vuelto un medio bastante eficaz y la mayoría de la gente lo usa, entonces es una forma de que todos tengamos acceso a la misma información, pero en lo personal a mí me gusta más tener el ejemplar, o sea, yo tener el libro, me es más cómodo, digamos.

**Mauricio**

Internet ahora sí, es como que muy necesario por todas las tareas que me dejan y todo eso, no me dejan que vaya con información de Internet y entonces tengo que acudir a los libros y aparte siento que la información de los libros es más seguro porque la información de Internet la alteran, se puede alterar, y los libros están y te piden bibliografía y todo eso.

De hecho también me baso en los libros que me piden de biología o administración y todas las materias que llevo saco libros, pero aun así trato de seguir buscando información de Internet para complementarla y comparar porque de repente dicen que en Internet hay libros malos o incompletos.

**Axel**

Las fuentes cada vez son más físicas porque aunque se piensa no hay gran variedad en Internet, de pronto se piensa que sí pero acabas bajando el libro, mejor lo busco en físico.

Wikipedia te da una idea general del tema, igual para bajar bibliografía pero de ahí en fuera no es una fuente de información confiable. Y bajo de Internet novelas gráficas eso leo, *Civil War* y una de Batman que se llama el *Hombre que Sonríe* que del Guasón, bueno es de cuando el Guasón se muere, pero de repente leo novelas gráficas.

¿Periódicos? No muy regularmente, tenemos acceso al *Reforma* por Internet y *La Jornada* es gratis entonces sí de repente leo las

primeras páginas, y si hay algo que me interesa lo busco pero no lo hago muy seguido. Revistas no.

**Sandra**

Pero así como que le tengo más confianza a un libro que lo que dice el Internet.

**Alberto**

Entre el Internet y el libro, el libro. Si porque he leído, en Internet he leído libros que no he podido conseguir así, pero sí es muy cómodo leerlo, porque como la pantalla de la computadora transmite mucha luz por eso es incómodo, ya después de un tiempo cansa la vista y en cambio en el libro pues lo podemos leer en donde sea y hasta eso no cansa mucho la vista.

**Alicia**

A veces no me gusta mucho leer por Internet porque me canso mucho de la vista o simplemente porque la letra está muy chiquita o porque no, como que no lo puedo hacer a la hora que yo quiera, porque siempre tengo que tener una pantalla enfrente, entonces a mi preferencia es un libro, mejor.

**Betsy**

No me gusta leer libros electrónicos, es muy cansado, además creo que es mejor tener el libro en tus manos, leerlo en cualquier parte, vayas en el microbús puedes estarlo leyendo, no tienes que estar pegado a la computadora, bueno puedes traer tu laptop a cualquier lado pero a veces no es bueno por la inseguridad.

**Frida**

No, las computadoras, las pantallas, si acaso para jugar, pero no para leer; no es lo mismo ver la hoja, pasarla, a ver la pantalla.

**Erick**

Pero compré una Enciclopedia Virtual y es donde saco información. Me gusta más lo tradicional, porque estando viendo en la pantalla no lo puedes palpar ni sentir con tus propias manos.

**Arely**

En original, pues según yo pues te imaginas más las cosas y si no lo entiendes lo vuelves a leer y en cambio, si lo pones... lo tienes, lo metes en la pantalla como que se te pierde la vista luego de que

volteas a algún lado y “ay, dónde me quedé” y entonces pues, no sé, creo que sería mejor por el original.

**Pablo**

El Internet, ¡uy no! Para leer no me agrada nada, no me gusta leer nada en Internet.

Solamente por necesidad, pues cuando lo tengo que hacer pues ni modo, pero por gusto, que yo busque algo, un artículo, algo que me interese recurro más a los libros, algo que yo tenga materialmente, no me gusta leer en la computadora.

**Diana**

Yo no leo en Internet.

Estas apreciaciones son lo suficientemente elocuentes para apreciar la estima de estos jóvenes por el objeto impreso. Resultan notorias hacia los contenidos electrónicos cierta desconfianza y la exaltación de las satisfacciones sensoriales que establecen con el objeto libro: sentir, oler, ver; asimismo, las ventajas intelectuales al lograr una mejor comprensión, o la comodidad sin riesgos, ya que en el transporte público nadie roba libros. Además, el medio electrónico facilita hacer varias actividades simultáneas (correo, búsqueda de información, escuchar música, etc.) que facilitan la distracción.

Las opiniones de los jóvenes de alguna manera concuerdan con la afirmación de Gubern (2010: 87), quien considera que el libro impreso es el producto de una tecnología compleja, pero que se disfruta de un modo técnico muy simple, al contrario de la lectura de textos procedentes de la familia electrónico-digital. Es comprensible que para muchos de estos estudiantes la computadora fija es un artefacto incómodo para la lectura prolongada, de manera que para ellos la facilidad de lectura y la relación sensual que les produce el objeto libro de papel todavía está anclada a sus representaciones y prácticas relacionadas con el acto de leer. Además, los afectos que establecieron con él desde pequeños, cuando se iniciaron con la lectura en el hogar

o en la escuela, fueron vínculos afectivos y significativos anclados al objeto libro, que queda como un objeto simbólico en sus representaciones relacionadas con la lectura, e interviene en el sentido y significado que construyen las RS en torno al medio electrónico, en donde la RS del medio impreso es un referente al que se le suma una dosis subjetiva.

Resulta oportuno aclarar que las representaciones de los medios electrónicos están en construcción, si las comparamos con las RS de los impresos que tienen una larga vida fuertemente enraizada en el ámbito cultural y social de las comunidades y, por lo que se aprecia, lo estarán todavía por varios años más. Además, el factor biológico –cuerpo y cerebro– se ha adecuado para interactuar con los impresos, y ahora empiezan a desarrollarse capacidades y funciones implicadas en la interacción con los medios electrónicos, dado que el mundo virtual incorpora otras modalidades de textos, sonidos, imágenes, interactividad, comunicación en tiempo real, abundancia de información. Esta metatextualidad y metacognición que se construyen en el entorno digital, dan lugar a una forma diferente de realizar la actividad lectora, la cual, Bazin (2007) denomina metalectura, que incorpora variantes en la percepción y en los procesos neuronales y sensoriales implicados en toda lectura, de los que se derivan actividades intelectuales y experiencias estéticas en el lector.

Se ha señalado que algunas de las operaciones cerebrales difieren entre la página de papel y la pantalla, por ejemplo, en la lectura ante la pantalla, en la cual se presentan hipertextualidades hechas de diferentes códigos y requerimientos de manipulación, el ojo percibe fragmentos y participa en el “envío” de órdenes a la mano. En relación con estas modalidades del acto de leer, Chartier aclara que:

Los fragmentos de textos que aparecen en la pantalla no son páginas, sino composiciones singulares y efímeras. Y, contrariamente a sus predecesores, rollos o códices, el libro electrónico no se diferencia de las otras producciones de la escritura por la evidencia de su forma material. La discontinuidad existe aún en las aparentes continuidades. La lectura frente la pantalla es una lectura discontinua, segmentada atada al fragmento más que a la totalidad (2008: 12).

En suma, la metalectura en el entorno electrónico plantea la necesidad de desarrollar habilidades distintas a las que requiere la lectura en el soporte impreso. Incluso, algunos lectores afirman que la lectura de textos electrónicos requiere de un mayor esfuerzo de concentración, en especial los lectores jóvenes que de manera simultánea al acto de leer realizan otras actividades: chatean, revisan correos, escriben, navegan, escuchan música, socializan o tienen diferentes ventanas abiertas en la pantalla para interactuar con contenidos variados, lo que les ha valido la denominación de *multitaskers*. Aludimos al aspecto biológico ya que posiblemente las conexiones neuronales de los jóvenes “nativos digitales” no están del todo desarrolladas para las capacidades que requiere la lectura de contenidos electrónicos, compuestos de diferentes lenguajes y dotados con aplicaciones para lo interactividad y distintas operaciones, o para la rapidez para leer la abundancia de las ofertas que se ofrecen en el medio virtual, la cual, puede dificultar la lectura profunda, crítica, aun la placentera. Los cambios en las formas textuales no son nuevos, la historia de la escritura y la lectura nos ha enseñado que siempre surgen resistencias, dificultades para adecuarse a las transformaciones, recordemos que el impreso tardó más de un siglo en desplazar a los libros manuscritos; de igual manera, hoy estamos ante cambios en las representaciones y prácticas sociales y culturales de la comunicación escrita.

## LOS USOS DEL MEDIO ELECTRÓNICO

El medio electrónico da lugar a géneros propios con la incorporación de multimedios, interactividad y participación colaborativa, ya que los contenidos se van creando, completando y editando en tiempo real y es posible la intervención de varios participantes. Las textualidades incorporan diferentes modalidades de escritura y de lectura; es el caso de los géneros breves, como los SMS o los tuits, que por norma deben estar compuestos por 140 caracteres máximo. Facebook y los memes privilegian también las frases breves e ingeniosas; de igual manera los blogs y las wikis configuran la hipertextualidad y la metalectura, complementadas con aplicaciones de interactividad.

Además, la lectura en el medio digital depende del acceso a los soportes móviles cuya actualización en hardware y software es rápida y facilita el acceso a libros, revistas, periódicos, mapas, entre muchos otros materiales, aparte del aumento en cantidad y variedad de los audiovisuales, a lo que se suma la intercomunicación veloz a cualquier parte del planeta. Por otro lado, los artefactos portátiles de lectura brindan facilidades a los lectores, si bien exigen determinados gestos para su manejo, lo que implica la adaptación de funciones visuales y motrices, en especial con las pantallas táctiles.

Los artefactos móviles especiales para leer, laptops y ahora los teléfonos celulares con aplicaciones más avanzadas, ofrecen mayores comodidades que las computadoras de escritorio, medio que todavía era el más usado entre los estudiantes de bachillerato de la UNAM de las generaciones que entrevistamos. Pocos de ellos contaban con una laptop, menos con una tableta electrónica, y sus teléfonos celulares aún no contaban con las poderosas aplicaciones que alcanzan los actuales. En el diagnóstico que se realiza cada año en la población que ingresa al bachillerato de la UNAM, se encontró que 58.7%

contaba con computadora personal fija y el 79% con teléfono celular (UNAM, 2011).

En cuanto al crecimiento de la población mexicana usuaria de Internet, con base en información de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) publicada en 2014, creció del 20.2% en 2006 y 30.6% en 2009, al 51.2% en 2013; en ese mismo año, el uso del correo electrónico y de redes sociales superó a la búsqueda de información en los resultados, conforme a lo declarado por los entrevistados: el 80% usaba Internet para enviar/recibir mails, 77% para acceder a redes sociales, 72% para la búsqueda de información y 55% para enviar/recibir mensajes instantáneos (chats) (AMIPCI, 2014). En comparación con 2010, conforme a los resultados que ofrece INEGI, el uso de Internet, en la población en general, como recurso para la consulta de información, era de 58.4%, seguido por el correo electrónico, chat, etcétera con 57.4%, mientras que el uso para apoyo en actividades escolares era de 35.7% y para entretenimiento (jugar, descargar videos, obtener películas, música, software, etc.) del 28.1% (INEGI, 2010).

En promedio, de acuerdo con los datos de AMIPCI (2014) “8 de cada 10 niños de padres internautas usan Internet, principalmente en las escuelas, para la búsqueda de entretenimiento. Los niños se convierten en internautas a los 10 años”. Asimismo, señalan que se mantiene la penetración de las redes sociales entre los internautas, ya que 9 de cada 10 acceden a alguna de ellas. La antigüedad promedio en el uso de redes sociales es de cuatro años (aproximadamente iniciaron en 2009), siendo la principal actividad “comunicarse con amigos”. La red de referencia en nuestro país sigue siendo Facebook, seguida de YouTube, Twitter y Google+. El tiempo promedio de conexión del internauta es de 5 horas y 36 minutos, 26 minutos más que en el 2013. El principal dispositivo de conexión sigue siendo la computadora (laptop o PC), pero ahora cinco de cada

10 internautas se conectan por medio de su teléfono móvil (*smartphone*). El hogar sigue siendo el principal lugar de conexión, seguido del trabajo; en tercer lugar se ubica la escuela. La vía más utilizada es el Wi-Fi (privado o público) y el viernes es el día con mayor conexión con 74%, los demás días de la semana en promedio el 63% lo usa y baja sábado y domingo (AMIPCI, 2014).

Las disparidades en el acceso y en las habilidades relacionadas con los medios electrónicos se suman a la configuración de representaciones y prácticas sociales que dan lugar a diferentes valoraciones de dichos medios en cada sujeto, desde luego también influyen las características de las textualidades que pueden facilitar o dificultar la lectura en ellos. Las posibilidades de acceso, la finalidad del uso y el contexto se adicionan a las valoraciones que pueden o no compartirse con el grupo de pertenencia, en este caso generacional y escolar.

En los siguientes testimonios de los jóvenes podemos apreciar diversos usos del espacio electrónico que involucran valoraciones, prácticas y experiencias relativas a los medios electrónicos.

**Mayra**

Casi no leo en Internet, lo uso para tareas, para checar mi correo, para páginas públicas, el chat todo eso, y de lecturas no.

**Christian**

Es mucho más fácil buscar en Internet y buscar varias fuentes para ver cuál es la más corriente y cuál es la más correcta; que digamos, por ejemplo, te den una información a buscarla en un libro, tienes que buscar. Por principio sacar muchos libros y luego buscar algo en específico, es muy tardado; en cambio en Internet es muy rápido, y si tienes que imprimir el documento y está en Internet pues ya nada más lo copias y ya no es necesario que estés escribiendo y pasándolo del libro.

**Axel**

Honestamente veo que sí me sirve y lo copio sin leerlo. En Internet casi siempre lo que busco es información sobre tareas, es muy raro que me ponga a buscar temas de interés.

**Mauricio**

Leer siempre el FB [Facebook], el Messenger, también veo videos, más que nada bajo música y leer las letras, como me gusta mucho la música en inglés me pongo a leer las letra, por ejemplo hay grupos que sacan un disco con todo una historia y cada canción te cuenta y es igual hay que ir armando las piezas y es como una novela hay que ir leyendo la canción y pues ya te lo vas imaginando y con la música te ayuda a expresar como si el personaje es tranquilo o si es agresivo o feo o te lo imaginas muy alto o algo así, bueno a mí me ayuda.

**Diana**

Pues no sé... bueno, aparte de buscar imágenes y así, pues busco, no sé, a mí me gusta *Star Wars*, la película, y pues luego me ponía a leer así como que... bueno de... que vienen como reportajes o de lo que se trata la película y todo eso, así como opiniones de la película o cosas de deportes también.

Es que piensas que en un libro es donde lees y descartas lo demás. Ahora ya chateo porque antes no. Poco uso las redes sociales.

**Hugo**

Internet, normalmente para obtener información, pero como chavo también utilizo sitios como Hotmail, Hi5, necesarios para socializar con los demás. Pero normalmente lo utilizo para investigar lo que no localizo en la biblioteca.

Me parece interesante la forma en que, como entrelazan nosotros que estamos de este lado ahora sí que yo esté chateando en Internet y otra persona me esté hablando pero de diferentes lugares, es lo que me parece a mí muy interesante, la forma de comunicarnos sin que nos veamos, sin que estemos juntos sino por vía satelital, es lo que me parece interesante de Internet.

**Paloma**

A mí me gusta Wikipedia ahorita, yo siento que tiene como para darte una idea de lo que te están dejando los... de lo que estás buscando, pero no para basarte en ellas, porque muchas veces uno

sabe unas cosas y dice “es que esto no es cierto”, entonces cómo... entonces yo siento que es como la orientación, como el punto a partir de lo que uno va a hacer.

### **Balaam**

Me gusta mucho la fotografía, las fotos que tomo las edito, hago videos, me gusta mucho investigar datos curiosos, de hecho leo *Algarabía*, tenemos casi la colección, una cosa que no está completa la reviso y demás, sí me gusta saber cosas, a veces me quedo en Wikipedia, pero sí procuro investigar. Para elegir, depende de las fuentes, como esté redactado, las referencias que tenga. He bajado, por ejemplo, los últimos dos de *Harry Potter*, así los leí, los de *Narnia*, y así, *Asamblea de mujeres* lo bajé porque no lo encontraba y creo que nada más... no me gusta leer mucho en la computadora te cansa la vista y demás, de hecho los bajo y los imprimo y así los leo.

### **Arely**

Para sacarle las reseñas a algún libro y ver de qué se trata y si me llama la atención para pedírselo a mis papás para comprarlos, novelas serias de moda por ejemplo *Harry Potter* y la saga de *Crespúsculo*.

Pero está bien que los libros también estén en Internet, porque muchas personas no tienen tiempo para una biblioteca.

Fácil de adquirir un libro y que todos... la mayoría tendríamos acceso a ella y que no sé y que la mayoría busca por Internet.

### **Beatriz**

El Internet, pues es una herramienta muy útil, para lo académico me sirve mucho para las tareas porque se encuentran lecturas de todo tipo y pues sí es muy fácil, pero sí hay que tener cuidado con la información, porque luego no viene muy bien. Pero sí está bien porque uno encuentra textos de muchos lados en varios idiomas y que muchas veces no son accesibles, así sí uno va a buscarlos en un libro.

### **Brenda**

De hecho, me acuerdo que al año de que yo ya empezaba a usar la computadora mis primos, como también eran de la misma edad que yo, pues ellos sabían un poco más y me enseñaron algunas páginas de Internet en periódicos donde podía leer.

De hecho, cuando lo uso nada más son los lunes; es cuando salen los periódicos de la semana, que viene. Entonces nada más

lo leo y me quedo como cinco horas ahí en el Internet, lo cierro y ya hasta el próximo lunes lo vuelvo a abrir. Ni siquiera para la escuela.

### **Lupita**

De Internet, si no estoy en Facebook o bajando música o platicando con mis amigos.

En el chat, juego, es de Disney y son de carreritas y eso. Libro en línea de Internet, no. Bueno, apenas quise uno de química en Internet, pero no se podía bajar porque lo tenían como archivos reservados. Así que nunca he bajado algún libro.

Cuando nos han dejado exponer sobre adicciones o eso, en eso sí he usado mucho Internet. Es más fácil leer en Internet. Pero si yo me voy a un libro grueso o algo así, yo sí diría qué flojera leer en Internet. A veces busco sobre alguna canción que me dicen o así, y ya veo la letra.

Escribir o buscar información, yo creo que Facebook.

### **Betsy**

En casa tengo equipo de cómputo y acceso a Internet. La computadora la utilizo diariamente para hacer tareas e Internet lo uso diario para apoyarme en tareas cuando no hay un libro en casa que me sea de utilidad o no puedo ir a la biblioteca. Además para revisar mi correo electrónico, chatear, escuchar música, ver videos, acceder a redes sociales como Hi5, Facebook y Sónico, para jugar un rato.

Al principio no le veía sentido a las redes sociales pero te sirven, te pones a platicar, te puedes pasar la tarea, pero máximo estoy una hora después de ese tiempo me aburro.

Las fuentes de información que comúnmente utilizo para mis tareas son Google, Wikipedia y El rincón del vago.

### **Javier**

El Internet lo uso dos horas; entre dos y tres horas, pero cuando lo utilizo tres horas generalmente es para ver Facebook, para hacer algún trabajo de Word y para ver canciones para tocar en la guitarra.

No bajo canciones sino sólo bajo sus acordes, sus notas y todo eso... Luego... No lo utilizo para hacer tareas, pero utilizo Wikipedia para..., a veces, no sé, leer sobre animales, porque me gusta mucho esa onda, la Zoología y todo eso. Me gusta ver los animales; cómo se reproducen, qué comen, si están en peligro de extinción.

Y utilizo Wikipedia para ver cómo clasifican todos los animales distintos y ahí voy viendo cómo eran. Y ya *googleo* imagen y ya pongo el nombre y veo cómo eran. O pongo, la historia, no sé...

de varios grupos de música, y ahí me aparecen los grupos de música y ya, me meto a su historia. Y sí lo he hecho muchas veces.

Bajé un libro, el de *Las batallas en el desierto*, lo leí en PDF. Tenía la laptop y ya me lo habían recomendado. Lo veo, son como 60 páginas, de las cuales el libro va en 55, porque era para una actividad. Y ya terminé el libro; me lo chuté en una hora; una noche que estaba aburrido. Creo que era viernes.

Pero más fácil leer con el libro en la mano. Porque en línea no te... La computadora te pone rojos los ojos, cansa un poco.

### **Rodrigo S.**

En Internet, aunque sí me ha pasado de que es tanta la desesperación de que te lastima los ojos, que he impreso libros; los bajo de Internet y los imprimo. Bajé el de *Alicia en el país de las maravillas*, *Alicia a través del espejo*, *Las crónicas de Narnia*.

Es fácil conseguirlos en línea, aunque tienes que saber bien porque luego hay libros erróneos; como ese de *Las crónicas de Narnia*, te ponen mal el orden de los libros. Mi tía... Nos lo prestó una amiga de mi tía. O sea, yo bajé estos dos pero, pero decían los libros... el libro está bien, pero... pero los títulos están erróneos.

Los busco en Google, se pone el libro, y hasta hay una sección específica para que libros en línea son gratuitos, se bajan en archivos PDF.

Pero sí, es mejor tenerlo [...] a estar en la computadora. Uso más la compu para música.

### **Rodrigo G.**

El de *El Señor de los Anillos* y aparte tiene otros, pero no los he leído. Sí los he visto, pero no sé cómo se llamen, y como en Internet las letras... No sé, no puedo estar mucho tiempo frente a la pantalla leyendo, entonces lo tengo que comprar.

Internet lo empecé a usar mucho este año. Pues desde los... Usar, usar, usar, bien, como desde los quince, catorce; como ahora ya son muchas tareas por equipo, pus la mayoría se conecta en Facebook. Yo empiezo a hacer mi tarea en la computadora, ocho o siete, y hay veces que me llevo hasta las diez... horas.

Y también ocupo Internet para bajar discos. Y no sé; investigar cosas que me llaman la atención; Noruega, Finlandia... Yo creo que por eso me gustó el Heavy Metal, por todo lo del Black Metal que pasó.

Y blog, ayer lo consulté para química. Y nos gusta usar Wikipedia, entonces, antes ahí tienes tu laptop, y cuando entregas tu tarea,

## *Las representaciones y prácticas de lectura...*

lo primero que haces es abrir Wikipedia y buscar la tarea. Entonces ya no puedes usar Wikipedia para esa; si no es... Sí. Es que es lo más fácil.

### **Itzel**

Internet para tareas... es que casi no leo en Internet, me canso mucho leer en la computadora. Lo uso más bien para bajar música y artículos como de revistas y cosas así, Facebook.

### **María José**

En Internet leo pues cuando me dejan temas a investigar o, algún tema de interés que tenga pues ya investigo.

### **Andrea**

Internet lo utilizo para el Messenger, o a veces Google cuando necesito buscar algo, el correo y ya.

### **Mauricio**

No nos han enseñado a usar información en Internet, de repente busco una página segura o confiable y ya saco información porque lo más fácil es ir a Wikipedia y sacar todo.

Para saber si es confiable me baso en algún otro libro o si tiene autor, en donde sale la página, hay páginas como Wikipedia que puedes editar tú o tú puedes meter la información y hay otras páginas que son como revistas y que sacan artículos y no las puedes editar ni puedes cambiarle nada.

### **Edgard**

Yo aprendí solo a usar el Internet. Lo uso para investigar, para ver quién está conectado en redes sociales, para copiar y pegar datos, para buscar información de conciertos, imágenes, música.

De lo que tengo bien, pues yo digo que lo uso como tres o cuatro [horas] para hacer mis tareas, para ver videos y pues ver..., no sé... Lo uso para ver videos, hacer mis tareas y checar mi correo.

Juegos en la computadora sí, como de qué tipo de juegos son como de habilidad; porque tienes que hacer como..., como crear un zoológico y cuidarlo y todo eso. Y otros que son como que... como los de GT, San Andrés.

Y redes sociales no dedico mucho, Facebook, Messenger, correo, el chat.

Libros de Internet no, nomás artículos de biología, para mis tareas; biología y filosofía... Libros nada más uno. Y blogs nada más

de música, donde descargo música, pero no es mío, nada más lo uso para descargar audios.

Leo más, como de noticias, el *Blog del Narco*... Pues no está padre porque trae... Bueno, de alguna manera se podría decir que está padre porque te enseñan cosas que no salen en la tele. Es relacionado con el narcotráfico y todo eso. No sé de quien sea, pero me imagino que ha de ser como de reporteros y todo eso. Como que te abre la mente a lo que está pasando en el país. En la tele te dicen muchas cosas, pero ahí en ese blog casi te ponen videos de lo que está pasando.

### **Diana Guadalupe**

Facebook, Messenger, y así, cuando necesito buscar algo muy, muy importante; para eso.

El blog pues no, ninguno, pero música, videos, sí.

### **Edwin**

El Internet sí lo uso así como para redes sociales, pero también me gusta usarlo para buscar artículos de política. A veces me pongo a ver, así, por ejemplo, todo lo que hace el presidente y todo lo que está en contra, y así, y me gusta mucho leer. Me gusta mucho eso.

Y pues, como trabajo, llego a mi casa y le dedico como tres horas. Un buen, pero no se compara con lo que yo leo. Hago mi tarea, investigo, también lo ocupo para redes sociales. Y es todo lo que hago.

### **Karen**

Internet es muy buena fuente, es muy útil, bueno cuando quiero encontrar películas, lecturas, cualquier cosa.

La información para desarrollar los trabajos escolares. También, hay páginas muy buenas; casi todos se van por Wikipedia o El rincón del vago, cosas así muy comunes, pero a mí me gusta ver varios sitios. Los he localizado por mí misma más que nada que sean de institutos, cosas así, que no sean páginas hechas por jóvenes; que sean algo más desarrolladas.

Por ejemplo en esto de las matemáticas, he buscado muy pocas cosas, como los números primos, que no sabía que eran, y en una página encontré cosas que sí me quedé así como de "estos no son los números primos" y sí no eran los números primos, entonces empecé a buscar en más páginas y ya comprendí lo que son.

**Nelly**

Pues para tareas, y cuando me dejan tareas me conecto a Internet, dos horas... No, es que diario no me conecto. Cuando me conecto son dos horas más o menos, para información de tareas y otras dos horas para [...] Facebook y busco información para tareas en Wikipedia, es más general. Blogs no, pero también busco en búsquedas avanzadas; textos [que] vienen en PDF o en Power Point. Y libros de biología.

Bajo música, hasta tengo mi taller de música. Y mi correo. Y estoy aprendiendo Autocad, como voy para Arquitectura [...].

Por las narraciones de estos jóvenes que forman parte de los “nativos digitales”, encontramos que los usos de Internet coinciden con los más frecuentes: interactuar en actividades de socialización y comunicación, chats, redes, correos electrónicos, obtención de información en artículos, Wikipedia, El rincón del vago, páginas para trabajos y tareas escolares. También localizan y utilizan contenidos más variados sobre intereses personales o entretenimiento, se observa que utilizan una mayor diversidad de contenidos e interactúan con diferentes códigos audiovisuales, leen diferentes géneros, pocos usan blogs. En cuanto a la lectura de libros, pocos son los que acceden a ellos y los leen directamente en la pantalla; son los casos de Javier, que leyó a gran velocidad 55 páginas pero prefiere tener el libro en sus manos, y Lupita, quien afirma que para ella es más fácil leer en Internet pero al mismo tiempo señala que le da flojera leer libros gruesos.

En las experiencias y opiniones sobre los usos de medios electrónicos se aprecia la falta de orientación y acompañamiento del docente, por lo que los jóvenes aprenden por sí mismos, algunos con los hermanos y amigos, ya que en los hogares la intervención de la familia es relativa en la enseñanza, la orientación y el desarrollo de las capacidades. La escuela y la biblioteca deben asumir que los “nativos digitales” requieren de su apoyo para incorporar la cultura digital a la formación tem-

prana y continuarla en la media superior y superior, ya que los jóvenes se inician en conocimientos especializados que exigen competencias para transformar la información en conocimiento, resolver diferentes problemas, leer de manera profunda y crítica. También es necesario diversificar la lectura de los géneros que se necesitan en el ámbito educativo y de otros códigos, es decir, aplicar la alfabetización múltiple y las habilidades informativas para la indagación sobre la calidad de las diferentes fuentes y los requerimientos para el acceso, y así alcanzar una mayor utilidad de estos medios en las diferentes actividades de los jóvenes, a fin de que expandan su potencial creativo, su patrimonio cultural e informativo y accedan a nuevas posibilidades de aprendizaje y de entretenimiento.

En esta generación de estudiantes la oferta electrónica se encuentra bajo un velo de temores que les han transmitido las RS que los adultos han generado, al mismo tiempo que las prácticas de lectura e informativas se ven limitadas por las fallas en habilidades y conocimientos necesarios para interactuar con los medios y los artefactos.

## REPRESENTACIONES SOCIALES DE INTERNET

Las RS que han surgido en torno a las jóvenes generaciones de “nativos digitales” o “webactores” se han generalizado entre los adultos en buena medida porque se les ve con más frecuencia frente a computadoras, videojuegos y otros artefactos, así como por la información derivada de estadísticas que muestran a los jóvenes como el público que más usa y frecuenta el medio digital y por ser actores activos de las redes sociales. Lo anterior se aprecia en los informes elaborados por el INEGI entre 2009 y 2011, los cuales, coinciden con los rangos de edad de los jóvenes entrevistados del bachillerato de la UNAM. En

el Informe INEGI se muestra que de la población de mexicanos, en general entre 12 y 17 años es el primer usuario de Internet (26.5%) y el de la computadora (25.6%), le sigue el grupo de 18 a 24 años (23.0% Internet y 20.9% computadora); en tercer lugar se ubican los niños de 6 a 11 años (9.7% Internet y 14.1% computadora), en comparación con adultos de 55 y más años (3.8% Internet y 3.7% la computadora) (INEGI, 2010).

Se ha arraigado la certeza de que los jóvenes, además de ser hábiles en el manejo de los artefactos y de Internet, son creadores y productores, por ello, se les considera con amplias capacidades para modificar y dar forma a la Web de hoy. Pisani y Piotet (2008: 109-110) señalan que el 60% de los datos son colocados por creadores, lectores/escritores, oyentes/locutores, espectadores/productores que pertenecen a generaciones de 2008 y anteriores, quienes, además, organizan y modifican la información y tienden a colaborar en grupos y redes sociales. Para estas comunidades el sentido no está en acumular y conservar información, sino en generarla y compartirla. Sin embargo, lo que observamos es que los jóvenes entrevistados no mencionan aportaciones como las que señala dichos autores, aunque la situación tiende a cambiar y empiezan a generar sus productos, un ejemplo son las presentaciones de libros, los “booktubers” o blogs. Destaca también la organización y movilización política, la participación en la promoción de acciones de solidaridad o defensa de la conservación de la vida del planeta o algún problema social a través de las redes sociales.

En los fragmentos de sus narraciones los jóvenes no se identifican totalmente con esas identidades, es decir, de alguna manera los usos no corresponden plenamente con los descritos por Pisani y Piotet (2008). Como veíamos, son generaciones que prefieren los impresos, no han desarrollado las habilidades para usar con mayor eficiencia y provecho los contenidos, menos para crearlos, y desconfían de la información que provee

Internet. Algunos incluso temían que los más jóvenes que ellos se olviden de los libros impresos, como lo observamos en algunas de sus reflexiones y expresiones.

### **Christian**

Yo siento que Internet es así ahorita como... es como un arma de dos filos, porque a las generaciones que vienen le están dejando todo en Internet, todo en Internet, y ¿qué pasa con los libros? Y eso está mal porque nos están enseñando a depender del Internet y no hacer realmente una investigación en los libros; yo lo veo con mi hermana, le dicen “todo de Internet, todo de Internet”. Entonces, sí hay artículos y hay cosas muy buenas en Internet, pero siento que también deberían de fomentar a que no sólo es Internet, que también debe haber otras fuentes.

La verdad, para mí Internet es muy útil por lo de las tareas se sacarlas rápido.

Muchos libros ya están en Internet, los cuales puedes consultar desde tu casa y ya no tienes que ir a la biblioteca. Pero normalmente los utilizo para investigar lo que no localizo en la biblioteca.

### **Paloma**

Bueno siempre he dicho, Internet es un arma de dos filos, es un arma que te puede llevar a conocer de muchas cosas, o que te puede llevar a ignorar de muchas cosas dependiendo de cómo lo tomes, por ejemplo, lo que me decía hace rato del correo... ah no me lo decían allá pues, que si considero el correo como una forma de lectura, no, porque no te deja más allá de algo que tú ya conoces; escasos son los correos que te mandan que te informan acerca de algo, pero si he llegado a buscar, bueno... fue un poquito más que lecturas, inquietudes que tengo, o qué significa tal cosa o el porqué de equis cosa, y leo, igual, he leído textos científicos, así que como ya dije los traigo de parte de mi papá, esa curiosidad y entonces si ha saciado muchas veces mi sed como por saber por qué, nada más.

### **Frida**

No me gusta leer en Internet, me marea la pantalla, salvo que luego... no sé... veo trabajos. Una vez, recuerdo que había una exposición de poemas y una chavita hizo un libro con el poema *Anabelí*, y como no lo encontré en ningún libro, lamentablemente tuve que recurrir a Internet.

**Brian**

Casi no le pongo interés al Internet. El Internet casi no lo visito, mi correo si lo utilizo. Llego a leer algunas reseñas de películas o muchas veces voy y bueno hay una página de X-box y me gusta leer todo lo que es de los juegos, me gusta, es que hay unos juegos que sí son interesantes, tienen temas.

**Karen**

La información a veces no es verídica, confiable, por eso se debe de buscar en varios sitios, no sólo en uno.

Aquí también tienes que aplicar algún criterio para determinar qué sitio te está dando información positiva.

Sí. A base de insistir o de que vayas seleccionando, creo que ambas, voy viendo cada sitio y tomo pedazos... bueno tomo partes que yo creo que son las más importantes, entonces me quedo con lo más esencial de cada página.

A veces confronto con algún libro o con el maestro, con ambos, a veces es más con el maestro; es que con los libros es otro "rollo": con los libros es más leer el libro y a veces ahí comprendes mejor que en el mismo Internet y a veces lees en el Internet y lees en el libro y comprendes más en Internet, porque está más resumido.

Entre un libro impreso, un libro físico o la información, prefiero el Internet, porque a veces está más actualizado, entonces puedes leer mucho más cosas, pero más sintético y lo comprendes más y son cosas que aunque en algunos sitios no son verdaderos en otros sitios sí y ese es el motivo por el que te salen demasiados resultados porque no sólo uno es el que puedes ver.

**Lupita**

Los profesores dicen que no busquemos nada de Internet y así.

**Alberto**

Yo de Internet tengo... pues para mí es una buena herramienta, es una herramienta que ya ha ido avanzado mucho, pero hay muchos compañeros o así personas que entonces ya es lo único que hacen ¿no?, ver Internet y estar todo el tiempo ahí metidos o cuando nos dejan una tarea ya lo único que hacen es luego, luego ir a Internet a buscar todo y ya ni leen la verdad, nada más copian, pegan y ya entregan el trabajo. O sea es una buena herramienta para apoyarse, pues sí a lo mejor, yo acabo de hacer un trabajo y sí me apoyé, pero no copié y pegué, tampoco, tal vez es para algunas dudas o algo, podría servir.

**Edwin**

Las desventajas del uso de internet son las distracciones y... Pues no sé. Sí, porque estás un ratito en Internet y ya quieres hacer otra cosa y otra cosa. No te entretienes así como en la lectura, así como si tuvieras el libro en tus manos.

En el Estudio de Consumo de Medios Digitales (IAB México, 2010) encontramos información que puede complementar los datos estadísticos antes referidos relacionados con la valoración de los adolescentes y jóvenes mexicanos con respecto a la Internet, en la que se aprecian elementos afectivos que empiezan a integrarse a sus representaciones: casi la mitad de la población de jóvenes encuestados lo consideran indispensable en su vida, el 51% afirma que lo aman. El 44% declaró que disfrutan usarlo y 57% que es el medio que más usa. El 44% indica que los mantiene actualizados y es considerado por el 31% como el medio de comunicación más accesible. Aparte, una de las ventajas que los jóvenes privilegian es la rapidez para obtener la información que necesitan para sus tareas escolares.

El medio electrónico se encuentra incorporado de manera parcial en las prácticas de lectura de este grupo de estudiantes, por lo mismo, no corresponden en su totalidad con las RS del acceso temprano a videojuegos, computadoras e Internet que determinaría la preferencia y mayor habituación a la tecnología. Por otro lado, aparece en sus representaciones y prácticas de lectura el anclaje en el libro como un medio más confiable en cuanto a contenidos que ofrece y, por las características del soporte, un objeto placentero y cómodo.

En suma, el arraigo de la cultura digital entre las nuevas generaciones se sobredimensiona y generaliza bajo suposiciones respecto a su dominio y habilidades para el uso de la tecnología, que suelen extenderse a la selección y uso de los contenidos, lo que implica procesos de mayor complejidad en cuanto

a que se requiere de una lectura crítica y de la necesidad de acceder a recursos no únicamente electrónicos, sino también tradicionales, además de un capital de conocimientos para discriminar su calidad. Con frecuencia prefieren la inmediatez y facilidad de navegar en el ciberespacio para localizar y acceder a la información que la lectura de libros, revistas, periódicos y asistencia a la biblioteca en busca de materiales para el estudio o para los trabajos escolares.

La representación social que se ha venido construyendo en torno a la identidad de los jóvenes como hábiles internautas o webactores coloca a los adultos en la categoría de “inmigrantes digitales” o generaciones “predigitales”, dadas sus limitaciones y dificultades para interactuar con los artefactos electrónicos; por lo mismo se propicia su autoexclusión en cuanto a sus posibilidades de contribuir a la formación y orientación de las nuevas generaciones. Sin embargo, en los relatos de los jóvenes es evidente que existe la necesidad de programas orientados a la formación de lectores plenos, es decir, capacitados para el manejo de diferentes códigos y géneros, así como al desarrollo de habilidades para realizar diferentes tipos de lectura: literal, analítica, crítica, y también de habilidades informativas indispensables para conocer, seleccionar y discriminar las fuentes conforme a las distintas necesidades de información.

Aunque el artefacto electrónico ofrece otras posibilidades lúdicas y de placer, en cuanto a la lectura no supera aún a los libros impresos, con todo y que el nuevo medio ofrece alternativas de formación y de participación. En general, las representaciones y prácticas de lectura de los “nativos digitales” mantienen al libro impreso en un lugar preponderante, aun cuando sea para fines de utilidad escolar, y más arraigado en la lectura por placer. En el sentido y significado que cada lector formula de los contenidos en el medio digital, el artefacto

ofrece operaciones manuales y mentales para interactuar con el texto y el hipertexto, así como otros lenguajes que invitan a re-crear de manera física, a diferencia del medio impreso, en el que las operaciones son intelectuales y estéticas en un texto fijo en el continente de una página. El texto digital tiene variantes para el acto de leer dado que se alternan las estructuras textuales lineal y secuencial, interactiva y fija, entre lo escrito y lo audiovisual, entre lo estable y lo mutable. El acto de leer, además de estar involucrado en las acciones de desciframiento, comprensión, construcción de sentidos y significados, en el medio electrónico también implica la manipulación de contenidos. En el contexto del espacio virtual el lector crea, altera, cambia el texto, al tener la facilidad de abrir su estructura e introducir sus propias producciones; el lector realiza actividades de edición y por ello se afirma que se convierte en autor. El acto de leer en el medio electrónico produce textualidades que para el lector representan mayor complejidad en tanto que debe producir el texto y controlar sus límites, dado que los hipervínculos pueden hacer interminable la lectura debido a que mediante la interactividad es factible transitar por numerosas páginas.

Ante este panorama, la responsabilidad de la bibliotecología en la formación de lectores afronta una mayor complejidad y, a la vez, una función trascendental, en especial en las nuevas generaciones y entre los docentes, los padres de familia y los propios bibliotecólogos.

## La biblioteca en las representaciones y prácticas de lectura

*La función del profesor es mantener viva  
la biblioteca como espacio de formación.  
Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o,  
en general, personas que saben, sino mantener  
abierto un espacio en el que cada uno pueda  
encontrar su propia inquietud.*  
JORGE LARROSA. *La experiencia de la lectura.*  
*Estudios sobre literatura y formación*

**E**l libro, la lectura y la biblioteca contienen RS que mantienen un lazo tan fuerte que, en algunos aspectos, hasta toma forma de metáfora. Las variaciones en algunos de ellos influyen en los otros y los tres están determinados por el contexto, pero también actúan sobre éste, por lo mismo, el eje rector puede ser cualquiera de los tres según el ámbito.

El libro, la lectura y la biblioteca son construcciones culturales y sociales que dan lugar a RS matizadas por las experiencias de los lectores, con significados comunes y singulares. El

carácter histórico, social y cultural de la lectura, el libro y la biblioteca son estables y al mismo tiempo mudan en su materialidad, en los soportes, las textualidades, los géneros narrativos, el acceso, los usos, los significados, las informaciones, los mitos y creencias, los valores, las normas; con todo ello se construyen las representaciones y prácticas relacionadas con esas tres entidades, que varían entre las comunidades, las épocas, las actividades y las instituciones.

Estos tres ámbitos mantienen vínculos históricos, culturales y sociales muy estrechos entre sí y, a su vez, con la palabra escrita, a la cual se le han adjudicado, a lo largo de su historia, poderes para modelar las mentes y conductas humanas y ha sido considerada un medio para obtener conocimiento, información y experiencias estéticas. Tales poderes se extienden a su soporte, el libro; al recinto que la resguarda, la biblioteca, y de igual manera, a la actividad lectora. Esa capacidad constructora de la palabra escrita articula también los procesos formativos, de tal manera que las representaciones sociales relacionadas con el universo de la cultura escrita tienen un anclaje en una parte de su sustrato o núcleo, en la función educativa y en el desarrollo de la sabiduría. Por los poderes que en cada época y sociedad le son asignados a la palabra escrita, se le enaltece y se le teme; así, virtudes y peligros se extrapolan al libro, la biblioteca y la lectura. En su larga historia la han acompañado la censura y los controles.

En efecto, cada época establece restricciones y libertades; libro, lectura y biblioteca son instrumentalidades que norman o transgreden el orden social. Recordemos que en diferentes momentos, determinados géneros o temas se proscriben de las bibliotecas o se esconden en lugares especiales, como los otrora denominados “infiernillos” o secciones de reserva, que son sólo para colecciones valiosas o de elevada demanda y que servían también para controlar su circulación y evitar que

llegaran a manos de ciertos lectores. En un tiempo ciertas lecturas fueron “peligrosas” en comunidades femeninas, incluso que una mujer leyera no era bien visto. Hoy en día, por el contrario, se considera que leer poco o nada reduce la posibilidad de desarrollar a plenitud las habilidades personales y, por añadidura, restringe el horizonte cultural. En una época, la narrativa a través de imágenes presente en las historietas no era considerada lectura, mucho menos lectura de calidad, en cambio, en la actualidad se revaloriza ese género y en él se abordan temas históricos, literarios y hasta académicos o para el aprendizaje de diferentes temas.

Las representaciones y prácticas sociales ya no se circunscriben a la lengua escrita atada al objeto libro; en este momento, como ya lo anunciaba Barthes (1987: 37) desde los años sesenta, le son pertinentes otros objetos diversos, como imágenes, ciudades, rostros, gestos y escenas. Estos nuevos lenguajes constituyen textualidades particulares o combinadas, y la cultura digital crea e innova sus géneros electrónicos e hipertextuales. Ello ha dado lugar a que las bibliotecas incorporen colecciones de géneros fílmicos, fotográficos, sonoros, además de una variedad de colecciones digitales. De esta suerte el horizonte del libro, la lectura y la biblioteca se transfiguran y se ensanchan con los variados formatos para leer, los servicios bibliotecarios, las nuevas formas de preservar la memoria humana, las habilidades diversas que le permiten al lector no sólo articular diferentes registros, sino también ejercer diferentes niveles de lectura, desde literal hasta crítica, la eferente y la estética, así como acceder y saber usar la información y los soportes.

## LA BIBLIOTECA COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL

Las RS relacionadas con la institución bibliotecaria están determinadas por las variantes de cada época con respecto a la palabra escrita, el libro y la lectura; recordemos que es un recinto simbólico de la sabiduría, el conocimiento, el aprendizaje, la preservación de la memoria escrita, a la que se suman el progreso en la Revolución Industrial y la Ilustración, después la democratización que transforma la educación, el derecho al libro, la lectura y la libertad a la información como parte de los derechos de los ciudadanos. Es, asimismo, un instrumento para normar tales derechos.

La biblioteca es una representación social compleja en tanto que constituye el vínculo entre el universo del público y el de materiales bibliográficos y documentales, cada uno con sus particularidades; sin embargo, coinciden en el aspecto normativo, establecido por factores políticos, económicos, culturales y sociales, y por la propia normativa bibliotecológica, en la que están contenidos valores y preceptos propios de su misión histórica y cultural. En la actualidad se enfatiza la libertad y el derecho en cuanto al uso de la información; sin embargo, las normas que ordenan el vínculo entre materiales y lectores se manifiestan en las condiciones para la disponibilidad y el acceso de los servicios, los espacios de lectura y la configuración de los acervos. A esto se suman las RS del libro y de la lectura, cuya función social cobra sentido en los contextos educativos, como la escuela.

Respecto a la naturaleza instrumental que se le asigna a este recinto, Jacob señala que:

[...] la biblioteca es signo e instrumento del poder moral, político, económico e intelectual de la autoridad religiosa, de la monarquía, de la aristocracia, de la nación y de la república, desde luego también lo es del poder científico y académico (1996: 16).

Ese poder se manifiesta en el vínculo que hace posible el encuentro afortunado o desafortunado entre los dos universos antes mencionados. En ese punto de intersección es en donde se juegan las RS de la acción bibliotecaria. En las bibliotecas se identifican momentos o hechos trascendentales y coyunturales que han dado lugar a evoluciones y retracciones en su trayectoria, debido tanto a ideologías e idealizaciones que acompañan a la palabra escrita como a las innovaciones tecnológicas de los objetos que la portan y a las prácticas de lectura. En este siglo la información es un elemento más que se suma a las RS de la Biblioteca.

La UNESCO afirma que en las actuales sociedades del conocimiento, les corresponderá a las bibliotecas un papel importante en la reducción de la brecha digital, además, deberán tomar una posición ante el desequilibrio entre el desarrollo exponencial de las bases de datos y la generalización de los accesos de pago a cambio de informaciones efímeras. Asimismo, “con su contribución a la difusión de los conocimientos, las bibliotecas se pueden convertir en protagonistas fundamentales del desarrollo, favoreciendo la reducción de la extrema polarización de nuestro mundo en el acceso a los bienes culturales y la información” (UNESCO, 2005: 71); también afirma que “la biblioteca es desde hace mucho tiempo un lugar en el que se aprende a aprender y en el que se transforma la información en conocimiento. En las sociedades basadas en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, las bibliotecas tienen que promoverlo y facilitarlo a todos los niveles” (2005: 72). Finalmente:

Las bibliotecas pueden además facilitar considerablemente los itinerarios de aprendizaje individualizados. Por otra parte, las redes, que abren la perspectiva de crear espacios de almacenamiento virtual y permiten efectuarlo en función de la demanda, desempeñarán un papel muy importante en el fomento de las prácticas autodi-

dácticas. La biblioteca –desde el bibliobús hasta el gran complejo arquitectónico contemporáneo– seguirá siendo un pilar de la circulación social de los conocimientos y un factor de vitalidad para las redes de aprendizaje. En efecto, sus funciones cognitivas y evolutivas hacen de ella una organización de aprendizaje por excelencia (2005: 73).

La biblioteca tiene una responsabilidad social que se torna más compleja no sólo por los aspectos sociales, culturales, económicos y tecnológicos que señala la UNESCO, sino también porque ahora debe cumplir con la función de formar lectores, lo que implica el fortalecimiento de capacidades para leer códigos y géneros con diversos niveles de complejidad, enseñar habilidades informativas que exige el mundo moderno, promover la lectura por placer. En suma, las bibliotecas deben participar en hacer de la lectura una actividad que potencie las capacidades humanas para que puedan usar la información en su formación, actualización, desarrollo humano responsable, solidario y consciente con su entorno.

La biblioteca es un lugar donde las personas pueden apropiarse de la información en sus más variadas representaciones y géneros. A la vez, es un espacio donde se construyen sociabilidades con los objetos, pero también entre los sujetos y no únicamente en el edificio, pues la biblioteca puede extender su presencia en diferentes espacios públicos y virtuales. La biblioteca web 2.0 reúne variados recursos y diversas redes sociales, en donde los encuentros se multiplican. Sin duda, la RS de la biblioteca moderna le debe mucho a la biblioteca pública, que a partir del siglo XIX legitima el ejercicio del derecho a la educación, a la lectura y al acceso a los libros, de tal manera que su función ya no es sólo preservar el libro y el privilegio de pocos, sino que se convierte en el lazo que hace posible el acceso y uso de los recursos bibliográficos, documentales y la información para las diversas comunidades. Asimismo, se

requiere de un modelo cultural y de un proyecto social para que ese lazo se consolide, ya que si un lado se debilita el otro sufre las consecuencias.

## LOS USOS DE LA BIBLIOTECA EN MÉXICO EN CIFRAS

La UNAM tiene uno de los sistemas bibliotecarios más poderosos y modernos del país, conformado por 131 bibliotecas distribuidas en facultades, escuelas, institutos, centros y programas, incluidas las de los planteles de bachillerato (16) y las ubicadas en las direcciones generales de Preparatoria y de CCH. A los acervos físicos se suman las colecciones electrónicas que ofrecen títulos y contenidos de calidad a través de CLASE: Ciencias Sociales y Humanidades, PERIODICA: Ciencias Exactas y Naturales, Latindex: Directorio de revistas académicas, SciELO México: Revistas en texto completo, Red SciELO: Revistas en texto completo, BIBLAT: Indicadores bibliométricos; además de los catálogos LIBRUNAM, SERIUNAM, TESIUNAM, MAPAMEX; Fondo antiguo; Multimedia UNAM. Se cuenta también con bases de datos de revistas electrónicas, recursos electrónicos en evaluación, recursos libres, Hermes: Open access, colección de impresos sueltos “Tobías Chávez”, folletería mexicana del siglo XIX.

Los jóvenes que cursan el bachillerato de la UNAM forman parte de una generación que ha experimentado revoluciones en el sistema bibliotecario debido a las innovaciones y al surgimiento de nuevas textualidades, soportes, espacios ya no sólo físicos sino también virtuales, prácticas de lectura, todos ellos influenciados entre sí por factores sociales, culturales, económicos y tecnológicos (Chartier, 2000). De tal manera que tienen ante sí un mundo más competitivo que les demanda aprendizaje y actualización permanentes, es decir, no será

suficiente la formación que obtengan en las asignaturas ni cuando egresen del bachillerato o de las carreras profesionales.

En México es frecuente que las representaciones y prácticas sociales relacionadas con la biblioteca se encuentren ancladas, fundamentalmente, a la actividad escolar, la cual norma y prescribe los textos que deben ser leídos para el estudio y la elaboración de tareas, si bien los modelos pedagógicos también influyen en el uso de la biblioteca. De ello depende por igual la ausencia o la precariedad de las bibliotecas escolares en buena parte de las escuelas de nivel básico, al grado que se tornan invisibles por ser espacios reducidos, cerrados o que casi funcionan como bodegas. Y en algunas escuelas, incluso, la biblioteca es un lugar de castigo.

La primera Encuesta Nacional de Lectura realizada en 2006, reveló en cifras la relación de los mexicanos con las bibliotecas. El 66.4% de los entrevistados declaró haber asistido alguna vez a una biblioteca y se encuentra altamente relacionada con la escolaridad, con un máximo de 85.8% entre los entrevistados con educación universitaria, y disminuye conforme la escolaridad es menor, hasta un mínimo de 12.5% entre los entrevistados sin escolaridad. Acuden para investigar el 72% y estudiar el 52%. En el uso de libros en bibliotecas predominan los jóvenes de 18 a 22 años (14.0%) y de 12 a 17 años (13.9%), aunque los porcentajes del resto de los grupos de edad no están tan distantes de estas cifras, con excepción de los mayores de 55 años, con un mínimo de 3% (CONACULTA 2006: 67).

En el año en que se realizó la Encuesta, la Red Nacional de Bibliotecas Públicas estaba integrada por 7 210 bibliotecas, se identificó que el 72% de los entrevistados acuden a esas bibliotecas, en cambio, el 19.6 a la escolar, 3.2% a la universitaria. En general, se acude a buscar libros fundamentalmente, 77.5%, siguen los periódicos con 8.2%, las revistas con 8.0% y el Internet con 6.2%, la música con 3.2% y las películas con 1.4% (2006: 69).

Los espacios de lectura fuera de casa, del 47%, y en donde acostumbran a leer más son:

**Tabla 6**

Escuela	41.6 %
En el lugar de trabajo u oficina	27.9 %
Biblioteca	21.9 %
Parques o plazas	13.6 %
Camiones	13.4 %
Espera en consultorio	12.4 %
Espacios religiosos	8.8 %
En el metro	5.5 %
Librerías	5.4 %
Café Internet	4.1 %
Cafeterías o lugares de comida.	3.1 %

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2006: 52).

**Tabla 7**

¿Cuándo fue la última vez que asistió a una biblioteca?	Porcentaje (de 66.4% que ha visitado una biblioteca)	Porcentaje sobre total de población
Menos de 1 mes	12.7	8.4
De 1 a menos de 3 meses	13.7	9.1
De 3 a menos de 6 meses	8.3	5.5
De 6 a menos de 12 meses	6.8	4.5
De 1 año a menos de 3 años	14.9	9.9
De 3 años a menos de 5 años	7.3	4.8
De 5 años o más	24.7	16.4
No sabe/No contesta	11.6	7.8
No ha ido a una biblioteca -	-	33.6

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2006: 68).

En cuanto a los que no acuden a las bibliotecas, más de la mitad de los encuestados (52.6%) responde que se debe a la falta de tiempo; el 24.8% refiere que es por falta de gusto por la lectura, en tanto que el desconocimiento de dónde están y la lejanía figuran como los siguientes motivos, en orden de importancia, para no asistir (2006: 70).

Aun cuando la compra de libros aparece como la principal vía de acceso, es importante señalar que la mitad de los entrevistados señala otra como la principal. En cuanto a la calidad, el porcentaje más alto lo obtiene la disponibilidad de los materiales (64.5%), a continuación, la calidad de la atención (63.8%), la suficiencia de los materiales (51.8%) y la rapidez del servicio (52.7%) (2006: 71).

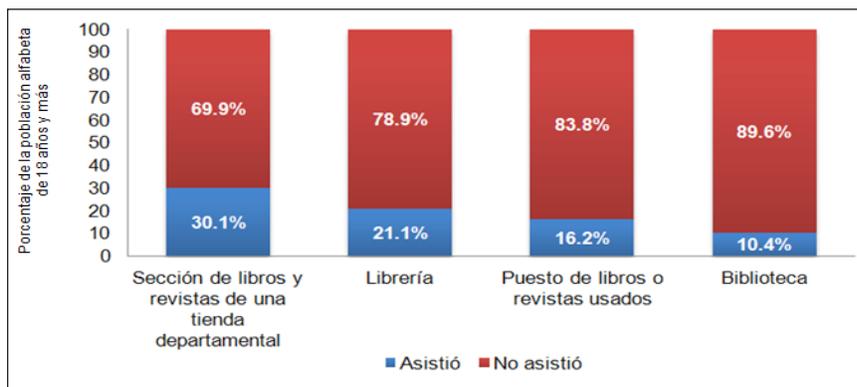
En la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales (CONACULTA, 2010: 92-94), el 29% de los encuestados declararon que en el último año acudieron a alguna biblioteca, de ellos el 51% acudieron a una pública, el 39%, a una escolar y el 7% a una universitaria; el motivo principal en el 51% de los casos fue la búsqueda de información o investigación para la escuela, el 13% para leer en el tiempo libre. El 32% no acude a ellas porque no tiene tiempo y al 28% no le gusta leer.

En la Encuesta Nacional de Lectura 2012, el 49% de los encuestados no asiste a las bibliotecas públicas por las mismas razones que en la encuesta de 2006; del 51% que sí asiste, 77% busca información para la escuela o el trabajo, 40% estudia, 33% acompaña a hijos/amigos/conocidos, 22% dice ir para leer por placer; se aprecia que este último porcentaje se ha duplicado en seis años. El canal de acceso a los libros es la compra (45.7%), seguido del préstamo por un amigo o familiar (20.1%), el regalo (17.9%); el préstamo bibliotecario o de salas de lectura disminuyó ligeramente en relación con la encuesta anterior (10.2%) y sólo 1.2% por fotocopiado (Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C., 2012).

En la Encuesta Nacional de Lectura de 2015, (INEGI: MOLEC, 2015), en los tres meses anteriores a la fecha del levantamiento realizado los primeros 20 días del mes de febrero, el mayor porcentaje de asistencia a lugares donde se puede acceder a material de lectura lo registraron las personas que acudieron a la sección de libros y revistas de una tienda departamental, en segundo lugar se encuentran las personas que fueron a una librería, en tercer lugar las que acudieron a un puesto de libros o revistas usados, y el menor porcentaje se registró en personas que fueron a alguna biblioteca.

**Gráfica 4**

*Asistencia a establecimientos de venta o préstamo de materiales de lectura*



Fuente: INEGI, Módulo de Lectura (MOLEC), levantado durante los primeros 20 días de febrero de 2015.

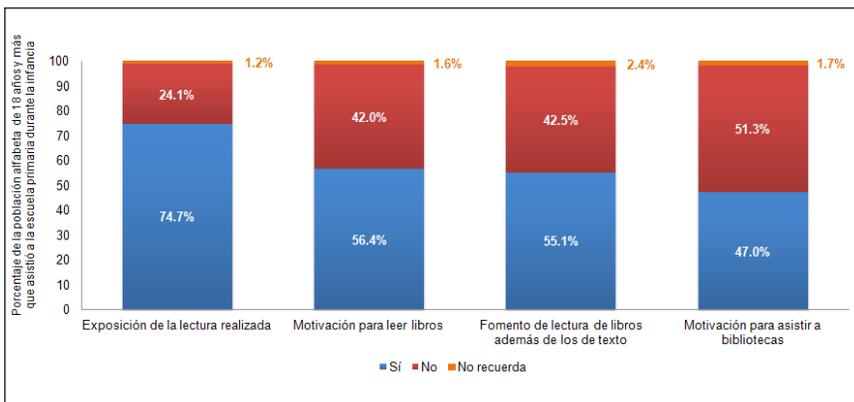
No es factible comparar estos datos con las dos encuestas anteriores por la diferencia temporal, pero se puede inferir que se mantienen los porcentajes de asistencia a las bibliotecas. Por otra parte, a diferencia de las encuestas 2006 y 2012,

## Las representaciones y prácticas de lectura...

se incluyó la pregunta sobre los estímulos para acudir a las bibliotecas por parte de los maestros en la escuela primaria durante la infancia. En el 47% de los casos hubo algún tipo de motivación.

**Gráfica 5**

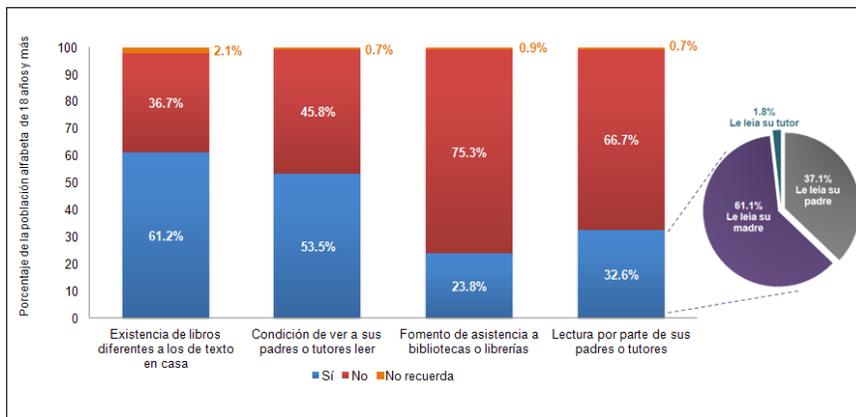
*Estímulos para la práctica de lectura por parte de los maestros en la escuela primaria durante la infancia*



Fuente: INEGI, Módulo de Lectura (MOLEC), levantado durante los primeros 20 días de febrero de 2015.

En cuanto el fomento de la lectura por parte de la biblioteca, se observa que es de la que menos recibieron, solo el 23.8%, cifra que podría reducirse, ya en el cuestionario se comparte con las librerías:

**Gráfica 6**  
Estímulos en la infancia para la práctica de la lectura en el hogar



Fuente: INEGI, Módulo de Lectura (MOLEC), levantado durante los primeros 20 días de febrero de 2015.

Los datos indican una tendencia a la disminución de la asistencia a las bibliotecas. Los asistentes principales son los estudiantes durante su proceso educativo; después, la mayoría se olvida de ella, por lo que la biblioteca se convierte en un espacio fundamentalmente derivado o como extensión de la escuela. En las bibliotecas escolares y en no pocas públicas suelen privilegiarse los recursos para el estudio y quedan fuera otros géneros y medios, como revistas, películas, comics o videojuegos, que acrecentarían el patrimonio cultural y las experiencias de lectura. En cuanto a los programas de fomento a la lectura mediante la literatura, dirigidos a niños y jóvenes, en su mayoría tienen la finalidad de que se adquiriera el gusto por esa actividad con la idea de mejorar el aprendizaje, lo cual, de ninguna manera es negativo, pero se pierden de vista otros alcances y se reduce la posibilidad de que la biblioteca sea ese lugar en donde la lectura pueda ir en sentido contrario, un lugar

en donde sea posible “Leer, entonces, al estar pedagógicamente asegurado, era una actividad que había sido lo suficientemente controlada para que nada (malo) pasase, o para que lo que pasase fuera lo que estaba previsto que tenía que pasar y no cualquier otra cosa” (Larrosa, 2003: 592).

En el espacio escolar se pierden las posibilidades de que mediante la lectura pueden florecer facultades cognitivas, reflexivas, dialógicas, creativas, imaginativas, afectivas, contemplativas, lúdicas, de libre albedrío, que potenciarían el deseo de indagar, de ampliar los saberes, de tener experiencias de lectura significativas como camino para causar el deseo, el placer y el sentido de aprender, sin menoscabo y con mayor provecho para el proceso educativo. En algunos países se siguen modelos pedagógicos orientados a promover que los alumnos investiguen, indaguen, formulen preguntas, duden, busquen, imaginen, aprendan a construir conocimiento, a generar ideas propias, resuelvan problemas en forma individual y colectiva, valoraren y comuniquen los resultados. Se incluyen también programas de habilidades informativas, para la identificación, validación, selección y uso de fuentes de información. En esta modalidad los alumnos también fortalecen la lectura crítica, las habilidades informativas y la escritura.

## LA BIBLIOTECA, LAS REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES DE LOS JÓVENES DE BACHILLERATO DE LA UNAM

En las narraciones de los alumnos de bachillerato, sobre los usos y experiencias en la biblioteca, encontramos elementos para explicar tanto algunos de los resultados de las encuestas antes expuestos como la configuración de las RS sobre estas instituciones. La extensión de las representaciones y prác-

ticas de lectura y con el libro, al igual que los elementos propios que se han generado históricamente, han creado ciertos estereotipos que el propio personal ha asumido y pone en acción.

**Anónimo 1**

A la biblioteca voy por las tareas y a veces voy a ver qué hay.

**Anónimo 2**

Acudo a la biblioteca por las tareas y algunas ocasiones para ver qué libros hay en las secciones porque es muy grande la biblioteca.

**Anónimo 3**

Acudo a la biblioteca más que nada por tareas. No he encontrado algo para mis intereses personales.

**Mayra**

A la biblioteca casi no voy, únicamente a sacar información para tareas o para los exámenes, no he buscado algo para mis intereses personales.

**Andrea**

A la biblioteca voy a por las tareas o a buscar información para exposiciones para la escuela, cuando nos dejan algo o en libros de consulta, pero no he encontrado algo que sea de mi interés, siempre son materiales de consulta para la escuela.

**Liliana**

Como en sexto de primaria [mi papá] me llevó por primera vez a una biblioteca... Pues fue mi cumpleaños y me dijo que me iba a... por un regalo, y yo creí que era otra cosa y cuando vi que era una biblioteca dije ¡ah como que no!, ya me dijo que escogiera un libro y escogí una de Shakespeare, *Macbeth*; y ya, me gustó mucho, sí lo leí.

A la biblioteca voy para buscar libros para trabajos de la escuela. Para lo que me gusta no he buscado.

**Martha**

A la biblioteca de la escuela sólo voy cuando tengo tarea, también acudo a la Biblioteca Central.

**Ma. José**

La biblioteca casi no la uso, no he ido.

**Viviana**

Vengo a la biblioteca cuando no tengo nada qué hacer, pero poco.

**Frida**

Sólo voy a la biblioteca de la escuela; pero no acostumbro, prefiero comprarme mis libros porque luego me encariño de los libros. En la biblioteca sí me gusta leer, pero entre los librereros, y normalmente no te dejan hacer eso: normalmente cuando me “cachan”, ¡a las mesas! y ya me voy, no me gusta estar en las mesas.

Y me gustaría que incluyeran materiales infantiles, porque me siguen gustando mucho.

**Gabriela**

Sí voy bastante a la biblioteca de la escuela. Primero porque a veces hay libros que cuesta trabajo conseguir y aquí están los ejemplares, te puedes encontrar libros bastante interesantes, ejemplares que, pues, simplemente ves el título y es interesante y lo lees.

**Alicia**

Acudo más por las tareas, exposiciones, investigaciones.

Cuando nos dejan leer libros o cualquier lectura que quiera leer; pues sí, en mi cuarto, en silencio, o cuando no me concentro estoy en la biblioteca aquí de la escuela. En la biblioteca dicen “guarda silencio, no hablen, no griten, no se rían”, por eso casi no acudimos.

**Alexandra**

Aquí a la biblioteca voy cada que tengo un trabajo. La biblioteca es muy buena, tiene muy buenos libros. Bueno, los libros que yo he consultado están muy completos, y sí tiene variedad de libros.

Aparte de que ahí, en la biblioteca... Bueno, cuando yo entré al CCH no sabía cómo ni dónde se consultaba, y te dicen ahí, las señoras... “De tal materia, es tal clasificación” y así te vas guiando.

Los libros sí están en muy buen estado para..., imagínate que mil años metidos, y pues sí están bien.

Sí encuentro normalmente lo que busco. Y cuando estoy en la biblioteca, pues leo en la biblioteca.

**Diana**

Sí acudo a la biblioteca. Casi no me gusta ir a la biblioteca, pero cuando lo hago es para buscar libros para trabajos de la escuela, para complementar, y por lo mismo no he buscado algo que sea para mis intereses personales.

**Itzel**

Voy a la biblioteca a sacar libros para la escuela. No he encontrado algo que me llame la atención que sea de mi gusto personal.

**Marbella**

Sí voy a la biblioteca. He encontrado libros interesantes.

**Christian**

Voy a la biblioteca principalmente a consultar libros para mis trabajos de investigación y para buscar un buen libro que no tenga.

De mis gustos particulares no he encontrado tanto, porque no manejan mucha literatura de terror y suspenso, pero para la escuela sí me ha ayudado demasiado.

**Edgar**

A la biblioteca voy a estudiar y a leer. Realmente no he encontrado algo para mis intereses personales.

**Jorge**

A la biblioteca nada más voy a sacar cosas que me dejan de lectura. No he buscado algo para mis gustos personales.

**Anahí**

A la biblioteca voy a sacar tareas. He encontrado libros de arte que traen muchos temas que me gustan.

**Graciela**

A la biblioteca acudo a consultar libros de la escuela y a veces para sacar lectura para mi placer. He encontrado libros muy interesantes y también libros con un contenido muy general que la verdad pienso que no valen la pena tener en una biblioteca, que a veces necesitas algo más específico.

**Erick F.**

A la biblioteca casi no voy, a veces sólo para consultar algunos libros cuando tengo tarea o sacar fotocopias, pero no es muy frecuente.

**Hugo**

Continuamente voy a la biblioteca, normalmente para mis materias porque la información es más severa, más cierta en los libros que en Internet. Y sí he encontrado libros interesantes.

**José Luis**

Casi no voy a la biblioteca de la escuela, antes frecuentaba la biblioteca pública que está por mi casa.

**Ricardo**

A la biblioteca acudo sólo para las tareas.

**Brian**

Aprovecho la biblioteca, me gusta porque hay libros muy interesantes.

**Ana**

En la primaria como iba en una escuela de tiempo completo, nos daban dos horas para leer y teníamos nuestra biblioteca. Yo escogía los libros. Pues había de todo; luego agarrábamos de... así, como de ciencia, las partes del cuerpo humano y así, y otros libros así, que eran así como más novela o cuentos como *El Niño de Pijama Rayadas*. (sic)<sup>7</sup> Y en la secundaria también teníamos biblioteca y también me gustaba ir mucho; bueno, pedir libros. Para la secundaria ya leía más como novelas, de *Pregúntale a Alicia*, como a Carlos Castañeda; cosas un poquito más grueso.

**Areli**

Voy a la biblioteca solamente aquí, a la del CCH. Desafortunadamente..., desgraciadamente (es la palabra correcta) pues cerca de donde yo vivo no hay una biblioteca a la que pueda acceder. Igual, en la secundaria teníamos una biblioteca pero nunca nos llevaron. Creo que ni siquiera la conocí o no...

Voy cada tercer día yo creo, sino es que... Hay semanas en las que voy diario, pero mínimo cada tercer día para buscar la información. En la escuela es más para buscar la información.

Los libros que a mí me interesan leer por mi cuenta, son libros que me recomiendan o que yo busco en Internet.

---

7 *El niño con el pijama de rayas* del escritor John Boyne.

La biblioteca es como más para las tareas. Pero si de pura casualidad llego a encontrar libros que saco y digo “pues voy a leerlo a ver qué tal está”.

Pero aquí la desventaja es que son textos muy desactualizados, entonces hay que actualizar el acervo de la escuela; porque es enorme y encuentras muchas cosas, pero hay libros que son..., que están muy maltratados; y también fomentar buenos hábitos, como el de no subrayar los libros que no soy tuyos; que es algo que se encuentra mucho aquí en la biblioteca.

Es fastidioso; para mí y para todas las personas que saquen los libros de... Que todos los ocupamos.

Es muy egoísta.

El acervo a lo mejor está completo, sólo hay que actualizarlos. Entonces el actualizar ya implica que se tienen que sacar libros que ya sus bibliografías no sirven, que ya están muy atrasadas, y meter nuevas.

Creo que todo está muy bien y creo que lo único, pues una campaña concientizadora para los chavos; como te comentaba, que no sabemos ocupar los libros –bueno, no saben–; no saben buscar, no saben cuáles son las reglas dentro de la biblioteca. Pero en cuanto al espacio y a las atenciones del personal, pues hasta el momento no tengo una queja.

### **Brenda**

A la biblioteca en el kínder definitivamente no; en la primaria, sí. Ahí sí tenía acceso directo a la biblioteca. En la secundaria tampoco. Y aquí en el CCH pues..., pues se supone que sí tengo acceso, pero pues los libros no están tan actualizados; son muy rezagados. Y hay muchísima información donde tú dices que esa información es de 20 o 30 años atrás, y pues estarte informando de cosas pasadas, como que ya no.

Aquí a la biblioteca no sé... casi no voy, cada vez que me solicitan un libro. Como hay en la biblioteca puras secciones así como de filosofía y todas esas ciencias sociales, pues evito ir ahí.

De matemáticas... Ah, bueno, es que eso es otra cosa. Sí, eso sí consulto. Cuando hay algo que me interesa de matemáticas o física; voy y checo, y sí hay muy buena información. No, no, no; está mal en el aspecto de cosas sociales.

A la biblioteca de aquí le hace falta obviamente actualización, un gran mantenimiento de todos los libros porque no están padres... ¿Qué más? Que hubiera un acceso universal a cualquier libro; ya sea... Porque hay muchísimas cosas en donde viene especificado

en el idioma que es y aquí en el español te lo traducen de diferente manera. Entonces no es nada agradable estar viendo cosas que no son.

**Betsy**

En la primaria no había biblioteca, sólo “rincón de lectura” pero casi no leía.

En la secundaria había biblioteca, fui como dos ocasiones a buscar libros que el profesor nos indicaba para hacer la tarea.

Aquí en la prepa sí hay biblioteca, he ido más de diez ocasiones para hacer mis tareas, por libros que me piden, a buscar información o cuando no tengo clase me voy a leer un poco. Pero mi biblioteca es algo deficiente porque sólo está abierta la parte de abajo y los libros que más nos sirven como estudiantes están en la parte de arriba, que está cerrada desde hace más de un año por problemas internos entre los bibliotecarios y las autoridades.

La actitud de los bibliotecarios deja mucho que desear porque no son de gran ayuda cuando se recurre a ellos, además no hay mucho material disponible.

Me gustaría que tuviera un espacio al aire libre para leer, como un jardín de lectura.

**Diana G.**

A la biblioteca de aquí sí, sí voy. Bueno, voy a buscar a veces los libros para hacer la tarea, pero pues así, muy seguido, no.

Pues en la primaria iba mucho porque sí me mandaban a la biblioteca, pero después dejé de ir.

La biblioteca de aquí, me parece que está muy bien, pero siento que le hacen falta libros. No sé hay muchos libros muy interesantes. Faltan libros de química y física. Porque yo luego he ido a buscar y luego así, cuando voy no encuentro de temas que necesito. Me ha pasado que también cuando voy encuentro libros de otros temas interesantes y luego me los llevo.

Yo le agregarías la biblioteca le agregaría los libros nada más. O sea, está bien el espacio, el servicio.

**Sandra A.**

Recurso casi siempre más a libros en mi casa que por ejemplo aquí en la biblioteca. Pues, creo que se me hace más cómodo, porque por ejemplo, hay libros aquí que son muy grandes y muy pesados y yo vivo aquí a dos horas, entonces se me hace muy complicado estar cargando dos o tres libros, así enormes, o en todo caso sacarle

copias, nada más a lo que yo necesite; se me hace más fácil en mi casa tenerlo y buscarlo por mi propia cuenta.

Pues, yo siento que la biblioteca está muy completa, casi la gran mayoría que yo he tenido que consultar un libro porque me lo piden –no tanto por gusto– encuentro los libros que yo quiero o que yo requiero.

Lo que no me parece mucho es la forma en la que están acomodados los libros, siento como que no tienen ni pies ni cabeza la biblioteca porque en ocasiones yo busco un libro y es, por ejemplo, el EB no sé qué número tanto ¿no?, entonces voy a buscarlo al lugar donde se supone que tiene que estar. Para empezar ni siquiera en los anaqueles, ni siquiera está escrito ni qué libros hay ni qué área, entonces tengo que estar buscándolos o preguntando y luego están... se supone que tienen que estar en un lugar y están en otro, no están acomodados; eso sí no me gusta.

Y bueno, luego en buscar... por eso tampoco me gusta ir, porque para buscar un libro me tengo que pasar media hora.

### **Paloma**

Pues últimamente la he visitado a diario, la biblioteca de la escuela y fui a la biblioteca de Iztacala. Una de las cosas que me sorprendió fue que todos los libros... yo creo que de diez libros que hay sólo uno es en español; entonces la mayoría de libros que yo buscaba, inglés, inglés, inglés, entonces yo dije “guau, no sé mucho inglés, cómo le voy a hacer”.

Fuí a buscar un trabajo de biología y yo veía y decía, inglés, entonces a mí se me dificultó un poco esto pero aquí en la biblioteca no están muy completos los libros porque buscaba biodiversidad, entonces buscaba y no estaba actualizado.

Pues yo siento que para el servicio de biblioteca sería cuestión de nada más actualizar un poquito los libros, renovar un poquito más la información, los libros; y en cuestión de fomentar la lectura yo siento que lo debemos de hacer desde abajo, desde pequeños, porque ahorita ya, aunque a uno le obliguen y le vuelvan a obligar, yo siento que ahorita ya casi ya... lo que ya está uno formado, y lo que ya está uno hecho es lo que va a ser. Sí, bueno yo siento que sí es iniciar desde abajo porque la lectura nos rodea para todo, entonces, queremos saber algo tenemos que leer, queremos investigar, queremos aprender, tenemos que leer.

**Beatriz**

La biblioteca de aquí del plantel pues sí me ayudó bastante, incluso encontré libros que pensé que no había, como el de *Drácula*, no sabía que lo tenían, hasta que un día me lo encontré; y pues si vienen bien los libros aunque algunos, por ejemplo, para el área de la salud o que vienen así, ya están muy atrasados, sí hace falta renovar material en esas áreas, pero yo digo que sí están bien.

Pues para mejorar el servicio sería: primera, renovar material de los libros, porque hay unos que ya están muy viejitos y ya se están deshojando y pues muchas veces ya les faltan páginas o muchos ya están rayados, sería revisar que no se raye en los libros porque muchas veces ya están dañados y la información ya no se lee bien; sería también pues material nuevo, sería como promocionar, como en mi caso, que no sabía que había libros pues así, interesantes –bueno todos los libros son interesantes– pero para los diferentes gustos, bueno sería como más promoción, y bueno para mí sería eso.

**Elizabeth**

Voy a la biblioteca sí, muy poco pero sí, bueno utilizo la de aquí de la escuela pero no así en gran cantidad, la que sí he utilizado es la “José Vasconcelos”, está muy grande y pues si llaman la atención muchos libros ¿no?, bueno los libros están muy bonitos; y la de CU, esa también la frecuento.

**Pablo**

Sí recurro mucho a la biblioteca, pero la mayor parte del tiempo en la que yo estoy ahí es por los trabajos en equipo, digamos, porque es un centro de reunión, pero no me he creado el hábito de la lectura en la biblioteca, solamente cuando es necesario, por cuestiones académicas, si se requiere pues bueno sí, pero yo sí conozco compañeros que tienen ese hábito de que si tienen un ratito libre les gusta ir a leer a la biblioteca, pero yo no me he creado ese hábito aquí en el colegio, no me siento cómodo.

En cuanto al servicio de la biblioteca yo pienso que el servicio no influye mucho sino que es cada persona tiene sus intereses y sus hábitos, entonces yo pienso que el servicio de la biblioteca tenga la culpa o influya en que uno vaya a leer ahí o no, yo siento que uno tiene mucho que ver.

**Sandra R.**

Pues ahorita no voy a la biblioteca, de hecho ahora vengo sólo por dos materias que son Psicología y Biología, en este semestre sólo fui una vez a la biblioteca, pero el semestre pasado por Filosofía, sí iba seguido.

Y pues realmente nunca entendí cómo encontrar los libros ahí, siempre me perdía, siempre “y cuál es el área de biología, cuál es el área, dónde están los libros de filosofía y dónde puedo encontrar un libro de historia” y así siempre me perdía para buscar los libros, tenía que preguntarle a alguien para que me dijera dónde estaban; como que siento que falta más ubicación, más letreros grandes, más señalamientos, así, aquí están los de psicología, de este lado están los de historia.

**Mauricio**

La biblioteca ahora sí voy, es como que muy necesario por todas las tareas que me dejan y todo eso, no me dejan que vaya con información de Internet y entonces tengo que acudir a los libros y aparte siento que la información de los libros es más seguro porque la información de Internet la alteran, se puede alterar y los libros están y te piden bibliografía y todo eso.

Lo malo de mi biblioteca es que hay poco de novelas, siento que está pequeña, siento que tiene que crecer más, eso sería lo único. Libros de biología, los [de] física, química, matemáticas, filosofía, hay muchos.

**Erick A.**

Pues yo la consulté varias veces la biblioteca, también por encargo, más que nada de los maestros, que también han visto que la calidad de los trabajos que entregamos a veces ha disminuido, por esto que le comentaba, o que dos alumnos llegan con el mismo trabajo porque los dos lo bajaron de la misma página o algo así.

Entonces sí me ha apoyado bastante la biblioteca; al leer el tema que me dejan, hacer un resumen con mis propias palabras es importante: es un buen apoyo la biblioteca escolar.

La mayoría de las veces, a veces no las encuentras ahí, muchas veces tienes que ir a la Biblioteca Central, porque en el plantel no se encuentran.

El servicio es malo, desgraciadamente. Es una biblioteca relativamente nueva en mi plantel, tiene tres años, creo que yo... fui de la primera generación que la utilizó, pero la calidad del servicio es mala, principalmente los horarios, creo que desde las ocho debe-

ría estar abierta y son las 10:30 de la mañana y no la abren. Vas y quieres consultar un libro y en las computadoras no hay una base de datos certera. Vas a sacar un libro y no hay nadie que te los registre. Es malo el servicio.

Las narraciones de estos alumnos nos permiten identificar los factores que explican las causas del bajo uso de las bibliotecas y el porqué no tienen un posición social tan importante, a diferencia de otros países que cuentan con una gran tradición bibliotecaria y en donde gozan de la estima y valoración de los ciudadanos.

Las experiencias de los alumnos nos revelan que las bibliotecas han estado ausentes durante la formación escolar básica de la mayoría, etapa en donde su apoyo tendría que ser fundamental como complemento de la labor docente. Aun cuando existen colecciones al alcance de profesores y alumnos, como los Libros del Rincón (que posteriormente cambió a la denominación Bibliotecas de Aula), son poco aprovechadas, aunque también es cierto que no pueden sustituir a las bibliotecas escolares por la variedad de colecciones, servicios y programas que las conforman. Tampoco se establece, desde la docencia, la necesidad de recurrir a los recursos de las bibliotecas públicas, ya sea por la falta de los servicios propios en sus planteles o para ampliar las posibilidades de investigación y experiencias lúdicas. Hay casos excepcionales, como Ana y Betsy, gracias a la iniciativa de los docentes, pero a pesar de que el Programa Nacional de Lectura se orientaba en articular estas relaciones, resultó complicado al tratarse de elementos externos al proceso docente. El vínculo entre escuela y biblioteca escolar y pública debe derivarse del modelo pedagógico, lo que hace necesaria su participación en las actividades de aprendizaje de las distintas materias, incluidas las relacionadas con la promoción de la lectura y la educación de usuarios, ahora denominada desarrollo de habilidades informativas.

Derivado de la ausencia de la biblioteca en el discurso y en las actividades prácticas, el espacio también está difuso; si aparece, es como un cuarto, a veces cerrado, inhóspito, cuya percepción constituye una operación formadora de imagen y concepto que se ancla en la estructuración de la imagen de la biblioteca y en la relación con ella, que queda en el niño como un saber previo de pensamiento, latente o manifiesto. Un caso excepcional es el de Liliana, cuyo padre la llevó a la biblioteca en su cumpleaños, a manera de regalo; sin embargo, no es una usuaria frecuente pues no se generó la necesidad o el interés de frecuentarla, y el uso que hace de la biblioteca de su plantel no difiere de los otros jóvenes.

Las bibliotecas de los planteles de Preparatorias y CCH de la UNAM, son para la mayor parte de los alumnos entrevistados, la primera experiencia con una biblioteca escolar propiamente dicha, con ella se empieza a configurar una representación clara de esa institución a través del discurso del docente, de compañeros, de autoridades, de bibliotecarios y de las bibliotecas mismas, con lo cual, se configuran el concepto y la imagen de biblioteca a partir de los elementos que ofrece de cada plantel. Dichos concepto e imagen se crean a partir de los discursos, en este caso el de la biblioteca, que está configurado por los espacios, el mobiliario, las colecciones, el personal, los servicios, las normas, hasta los letreros, incluso los usos que generan los procesos educativos en el bachillerato. Es de notar que no se mencionan programas que se impulsen desde la biblioteca para vincularse con los docentes y atraer a los alumnos hacia actividades que pueden ser de su interés.

En los fragmentos de las narraciones relativas a las bibliotecas de sus planteles encontramos que su representación se encuentra enraizada en la lectura de uso escolar, mientras que la lectura estética, lúdica y por placer prácticamente está ausente. En las respuestas de la mayoría de los entrevistados el

uso de la biblioteca se encuentra anclado a la actividad escolar, la cual, con frecuencia, se realiza como una obligación. En su representación no aparece o es muy tenue el elemento de placer, incluso entre quienes acuden por interés propio. La biblioteca es un lugar que se ocupa generalmente cuando se necesitan materiales, libros e información para las tareas o investigaciones, pero muy pocos acuden con el propósito de indagar más allá de lo indispensable o por intereses personales. Desde el método pedagógico se aprecia la falta de vinculación de la biblioteca para con sus comunidades con una oferta de actividades y motivaciones que no sean las escolares.

En este sentido, las RS que los bibliotecarios, autoridades y docentes tienen de la biblioteca remiten a un uso para fines escolares muy específicos, por lo que se asumen comportamientos y prácticas que llevan a actuar conforme a un posicionamiento consecuente con dichas representaciones, que antecedieron a la biblioteca de su plantel y que son asumidas en las prácticas de estudio, lectura e informativas de los estudiantes.

Asimismo, la representación de la biblioteca justifica el tipo de uso que hacen los estudiantes de ella. La biblioteca aparece en sus narraciones como un efecto metonímico de la lectura y del libro en lo relativo a su representación, anclada en las tareas escolares, y por ello no encuentran nada que sea de su interés. Esa misma justificación puede operar en las actitudes y comportamientos de las bibliotecas relacionados con sus responsabilidades, sus funciones, el desarrollo de servicios, colecciones, el equipamiento y las actividades, al igual que en la adecuación de los espacios y ambientes de lectura.

En conclusión, las declaraciones de los estudiantes nos ofrecen indicios para orientar nuestras búsquedas y profundizar en las representaciones de la biblioteca, a fin explorar los factores en el anclaje que propicia comportamientos relacionados con los usos independientes, permanentes, placenteros,

que trasciendan la necesidad escolar. Además, nos conduce a la necesidad de indagar en las representaciones que los bibliotecarios tienen de sí mismos, de la responsabilidad y funciones de las bibliotecas, de sus comunidades, y también de la lectura, porque de alguna manera sus RS se transmiten en el discurso y en todas las actividades y espacios, y configuran un poderoso discurso que llega a modelar a las comunidades. La biblioteca tiene una presencia poco significativa en las representaciones y prácticas de lectura informativa y lúdica en la mayor parte de los jóvenes entrevistados (inferimos también que de los docentes), cuando tendría que ser “un pilar de la circulación social de los conocimientos y un factor de vitalidad para las redes de aprendizaje. En efecto, sus funciones cognitivas y evolutivas hacen de ella una organización de aprendizaje por excelencia” (UNESCO 2005: 73).

## Epílogo

*Es pasado el tiempo en que la biblioteca se parecía a un museo, en que el bibliotecario era una suerte de ratón entre húmedos libros y en que los visitantes miraban con ojos curiosos los antiguos tomos y los manuscritos. Es presente el tiempo que la biblioteca es una escuela, en que el bibliotecario es en el más alto sentido un maestro y en que el visitante tiene la misma relación con los libros que el trabajador manual tiene con sus herramientas.*

MELVIN DEWEY, *Profession*

**L**a formación de lectores es una de las responsabilidades y funciones de las bibliotecas, al igual que de la familia, la escuela, la universidad; aunque el Estado no brinde todas las condiciones necesarias para facilitar esta labor se deben buscar alternativas. Dada la complejidad de dicha formación, idealmente tendrían que construirse alianzas entre las institu-

ciones antes mencionadas y con otros sectores, entre ellos escritores, promotores de lectura, editoriales, librerías, museos, casas de cultura, etcétera. Son indispensables, además, las aportaciones de diferentes disciplinas para generar conocimientos, métodos y soluciones, entre ellas, la disciplina bibliotecológica tiene la necesidad de conocer y explicar los procesos de conformación y transformación de las características y necesidades de lectura e información de diferentes comunidades, con el fin de crear y fortalecer el lazo que da sentido a la disciplina, que es el de vincular el universo de los diferentes recursos para leer e informarse. Ese lazo debe mantenerse perdurable y funcional a lo largo de la vida y no sólo circunscrito a una actividad temporal, ya que si bien la educación formal tiene un término, el aprendizaje se prolonga toda la vida, porque el mundo sigue su proceso de evolución. En el siglo XXI las innovaciones sociales, culturales y tecnológicas tienden a acelerar y cambiar los procesos que antes tenían otro ritmo. Por lo mismo, las generaciones requieren de apoyos extraordinarios para adecuarse, en particular las que han nacido y crecido en el marco de estos ritmos y no han conocido otros, para no perder ni afectar las capacidades que requieren en su propio desarrollo y ejercer sus derechos de manera responsable para con la humanidad y la subsistencia, en condiciones óptimas, del planeta.

Al explorar las representaciones y prácticas en las narraciones de los alumnos de bachillerato relacionadas con la lectura, se desvelan experiencias, percepciones, creencias y los saberes transmitidos y los construidos de manera propia, en donde aparecen huellas de los discursos, momentos, personas, objetos impresos, digitales, audiovisuales, los espacios y contextos que los forman y transforman como sujetos lectores. Al respecto, es oportuno el señalamiento de Martos (2012: 117):

Las prácticas de lectura surgen siempre de interacciones sociales y culturales, hasta el punto de que los antiguos antagonismos entre lo individual y lo colectivo, lo espiritual y lo material, lo tangible y lo intangible, se pueden conciliar o superar fácilmente porque un ambiente es siempre algo físico y mental a la vez. Por ejemplo, lo que hace de un aula una “sala letrada” no es un solo factor sino una conjunción de factores personales, materiales y ambientales. En efecto, en la formación de lectores participan un conjunto de mediadores, acciones, intenciones, recursos, espacios

EL LIBRO, EL INTERNET, LOS MEDIADORES,  
LA LECTURA, EL HOGAR, LA ESCUELA,  
LA BIBLIOTECA

**El libro**

En las declaraciones de los alumnos encontramos que a la representación del libro se encuentra anclada la certeza de que su contenido es veraz y de calidad, es decir, el libro es garante de dichas cualidades. Es interesante la estima y la confianza que prevalece sobre un objeto que data de muchos siglos atrás; no es casualidad que los textos sagrados tomaran forma escrita y en torno a ellos se erigieran sistemas de creencias que ahora perviven en las jóvenes generaciones. Por otro lado, es interesante que entre los jóvenes entrevistados –como sucede en otros grupos fuera de este ámbito– no se hace mención a que también puede haber libros de dudosa calidad y veracidad.

Es determinante que los primeros acercamientos a la lectura en la trayectoria de los jóvenes, tanto la de placer como en el espacio escolar, fue a través de los libros. Al mismo tiempo, varios afirmaron que el objeto en sí mismo encierra placeres en los que participan los sentidos del tacto, la vista y el olfato. Estas experiencias también pudieron producirse en la infancia, etapa en la que los sentidos empiezan a florecer en

la medida en que se descubren los elementos de la realidad, por tanto, tener en sus manos sus primeros libros les permitió tocar texturas nuevas, descubrir imágenes, formas, colores, posiblemente los olieron y hasta los probaron. Además, si el libro fue un lazo mediador con un adulto, como los padres, el objeto se convirtió en la voz que dio vida a las palabras e imágenes y se disfrutó con el oído, mientras que la mirada capturó los gestos y quizá el gozo del lector. Esas experiencias y percepciones quedaron capturadas en las representaciones sociales con una dosis afectiva que se plasmó en el libro. Pero también las ausencias de esas experiencias configuran las representaciones relacionadas con la lectura y el libro en la primera etapa de la infancia.

Por otro lado, los discursos también participan del proceso cognitivo y modelan, forman y transforman mediante las palabras y la mirada. Algunos recuerdan a alguien de su familia en los espacios del hogar en un acto de lectura con un libro, periódico o revista, otros hablan de sus experiencias. Sin duda, el hogar es un espacio en donde se hacen presentes los objetos de lectura y se crean los primeros lazos afectivos con ellos, aun cuando no haya un mediador de lectura, el libro, la revista o la historieta pueden constituirse como tales, pero cuando se carece de esa presencia lo que queda es un vacío.

## **Internet**

Las representaciones sociales del libro se usan como referentes para juzgar los contenidos de Internet, sobre los que han formulado ya algunas representaciones. Por ejemplo, los docentes suelen no aceptar ni recomendar el uso de contenidos obtenidos en ese medio. Pero a pesar de la desconfianza y la dudosa calidad de esos contenidos, la mayor parte de los alumnos los usan para obtener información con fines escolares,

en especial el Rincón del Vago y Wikipedia. Por otro lado, tampoco se mencionaron los recursos que se ofrecen a través del portal de la Dirección General de Bibliotecas de la propia UNAM, sólo en tres casos encontramos que contrastan la información que ofrecen los institutos de investigación, otros sitios electrónicos, con algún docente o en libros.

Sin embargo, la mayor parte de los jóvenes refieren las bondades y utilidades de Internet para obtener contenidos de sus aficiones y temas de interés, revistas, mangas, periódicos, música, conciertos, imágenes, juegos; también lo usan con frecuencia para sus relaciones y comunicaciones interpersonales a través de redes sociales y correo electrónico o Messenger y casi ninguno para fines escolares.

Otro aspecto que se reiteró en casi todas las narraciones es la dificultad o desagrado de leer contenidos largos y libros en la pantalla porque es cansado, incómodo y sienten que les afecta a la vista, incluso algunos prefieren imprimirlos; sin embargo, esas condiciones no las relacionaron con la lectura en las redes, correo electrónico o noticias, quizá porque los textos son breves o porque posiblemente interactúan con música e imágenes. Algunos consideran que leer en laptop en el transporte público es riesgoso –y no falta razón–; otros definitivamente afirmaron que no leen ni usan Internet para realizar textos escolares. Como vimos en los datos oficiales de estados y encuestas nacionales, incluso el más reciente de lectura de 2015, se coincide en la preferencia del medio impreso para la lectura de libros.

En el discurso de los jóvenes y en las prácticas de lectura e informativas que describen, se hace evidente la ausencia de programas escolares y bibliotecarios dirigidos a la enseñanza de habilidades informativas o alfabetización informativa, como se le denominan ahora, y que consiste en un conjunto de habilidades que se empezaron a incorporar desde finales del siglo

pasado en la educación de usuarios, pero paulatinamente se han desarrollado propuestas con diferentes aspectos sobre la lectura y el uso de diferentes lenguajes, modalidades de escritura, expresión oral, multimedia, digital, visual, histórica y cultural, electrónica o computacional, redes sociales; a ello se agregan elementos científicos, matemáticos, económicos, médicos, financieros, musicales, gráficos, sinestésicos, entre otros. Esto incluye también el uso de bibliotecas digitales o virtuales y el desarrollo de habilidades de investigación, indagación, localización, selección, evaluación, comparación, estrategias de búsqueda y uso de recursos bibliotecarios. Después se integraron otras habilidades indispensables para las anteriores, denominadas capacidades superiores de pensamiento, que tendrían que haber sido parte de la educación y que en lugar de considerarse como un programa separado deberían configurarse en un modelo pedagógico: lectura y pensamiento crítico, análisis, síntesis, reflexión, razonamiento, pensamiento creativo, ética en cuanto al uso de la información, ya que ahora se enfatiza en los derechos de autor y a los de la privacidad.

Ahora no se pueden concebir educación, lectura e información sin integrar las tecnologías, las habilidades y las prácticas que se requieren para el aprovechamiento de esos recursos, sin descartar o desacreditar aquellos vigentes, de tal manera que las representaciones y prácticas sociales de lectura e informativas no se contagien de prejuicios o mitos que reduzcan las posibilidades de desarrollo de los individuos y comunidades.

En este entorno, el problema se ubica del lado del lector, quien debe controlar y conducir la lectura en una textualidad laberíntica-espacio virtual que “no existe para ser habitado sino para ser recorrido, un espacio transitorio y efímero” (Gubern, 2003: 167).

La alusión de navegar en Internet se antoja como un espacio semejante a una materialidad líquida y cambiante por la

cantidad de información que se suma diariamente a ese espacio. Por lo tanto, el problema no está del todo en los contenidos, como ahora se piensa de los productos electrónicos, sino en la formación de los lectores, en la que debe fortalecerse el desarrollo de capacidades que requieren la lectura crítica y profunda para un uso pleno y provechoso de la oferta cultural escrita. También es importante formar a los jóvenes como productores responsables, ya que la libertad de crear y difundir contenidos en cualquiera de los medios los responsabiliza, considerando que al multiplicarse la oferta de lectura en el medio digital se hacen más confusas y complicadas la selección y discriminación de la información que se consume. De esta manera, en la medida en que mejor nos formemos como lectores plenos, tendrá efectos también en los productos que se generen.

## **La lectura**

Tanto en el aspecto conceptual como en la práctica, la lectura presenta una complejidad que se manifiesta en la formación de lectores; dicha complejidad tiene que ver con los diferentes elementos que participan en su configuración: por un lado el aspecto biológico (si consideramos que los sentidos tienen cada uno sus propias funciones conectadas con el proceso neuronal que aprende a descifrar y a relacionar el significado y los significantes asignados a los códigos, además de las otras capacidades que todo humano tiene en potencia y que requiere de información y experiencias para desarrollarlas), por otro lado, el aspecto emocional o psicológico de cada individuo, que provee informaciones de las sensaciones que le producen las lecturas. Tenemos también el libro de la naturaleza, constituido por sus objetos de lectura, y el libro impreso, a los que se suman los contenidos electrónicos, los sonidos y las imágenes

producidos por el ser humano, al igual que los aspectos sociales y culturales que en cada contexto varían y determinan la configuración de las prácticas de lectura que tiene que ver con normas, valores, usos y formas de acceso.

Por otra parte, la escisión entre lectura utilitaria o eferente y de placer o estética data de siglos, sabemos que en los monasterios medievales estaban proscritas las lecturas que suscitaran alguna agitación física, pues las conmociones sólo podían ser espirituales en un cuerpo controlado y mortificado para no sentir. Esta concepción se ha mantenido en las aulas, en las bibliotecas y en el hogar, e incluso se reforzó cuando el Positivismo privilegió la razón sobre la emoción. Precisamente en el discurso de los jóvenes encontramos que unos diferencian el estudio de la lectura y otros la asocian directamente con el placer. Ciertos materiales, reportajes, notas, revistas y cómics tampoco se consideran lectura, algunos de ellos la denominan “entretenimiento”. Para una de las jóvenes la lectura equivale a tiempo empleado: si es un texto breve que requiera menos de 30 minutos queda fuera de la categoría de lectura. Otros, en cambio, consideran lectura incluso a las matemáticas.

Los géneros también influyen en las percepciones; por ejemplo, los literarios están más asociados a la lectura por placer mientras que la lectura científica se relaciona con la utilitaria (si bien algunos la consideran placentera). Debido a ello, es motivo de incredulidad que alguien se emocione con la lectura de la tabla periódica, es más, posiblemente el lector no reconozca esas emociones o las descarte y se inhiba de confesarlas ante la posibilidad de que lo tilden de loco.

En general, a los jóvenes entrevistados les gusta leer y la mayoría prefiere temas y géneros de su interés, aunque prevalece la lectura de uso escolar. Puede ser que los resultados de las encuestas de lectura no reflejen del todo las prácticas lectoras, pues

al asociarlas con el estudio no se declararía lo que se lee. Es interesante que las encuestas realizadas en Francia sí precisan las diferencias entre lecturas escolares y otras, y es más clara la respuesta. Por ejemplo, de 2007 a 2008 se encontró que el 25% de los encuestados nunca o casi nunca han leído libros fuera de los solicitados por un maestro en los últimos tres meses antes de la investigación; sin embargo, el 25% son lectores ávidos y leen todos los días, y la lectura sigue siendo la actividad principal del 15% de los adolescentes.

Aunque estos datos se mantienen con pocas variantes, en los últimos años se observa una mayor presencia de los cómics y de los contenidos audiovisuales en los medios electrónicos (Caillon, 2008).

Si bien la oferta electrónica actual nos consume tiempo, ello no implica necesariamente que se lea menos pero sí que se lee de forma diferente. Aunque no se declare o reconozca como tal esa lectura en el entorno digital, reduce la destinada a libros y otros medios impresos, pese a que la preferencia por ellos en cuanto a confianza y gozo prevalezca.

### **La lectura en el hogar**

Se observa que la iniciación a la lectura en el hogar por parte de los padres no es una práctica generalizada, pocos son los abuelos(as), tíos(as) o hermanos(as) mayores lectores. Como lo reflejan las cifras de las encuestas de lectura, casi el 40% ha carecido de una mediación en el hogar. En otros casos, el regalo y compra de libros infantiles ha estado presente, también el acceso a los libros de los hermanos ha abierto posibilidades de descubrir el interés y el gusto por la lectura. Algunos de los jóvenes que se iniciaron en la lectura sin mediaciones tuvieron acceso a libros, mientras que otros además miraron leer a algún familiar; así, en el contexto del hogar estuvieron pre-

sentos los libros y la lectura y se incorporaron a las representaciones desde edades muy tiernas.

### **La lectura en la escuela**

En las evocaciones de los jóvenes sobre su tránsito por la escuela primaria pocos recuerdan haber leído libros; el docente –salvo contados casos– no parece haber acompañado ni promocionado el gusto por la lectura, ya fuera la escolar o la de otro tipo de géneros, lo que coincide con los datos de las tres encuestas nacionales de lectura. En general, la mayoría refiere a que iniciaron la lectura en la secundaria y que encontraron el placer de leer entre los temas y las narrativas, aunque las lecturas fueron obligatorias, factor al que se suele responsabilizar por la pérdida del gusto lector. Muchas veces no es factible recordar la manera en que se aprende a leer en los primeros años de la educación básica, pero allí puede encontrarse un factor determinante en la formación de lectores, ya que un método inadecuado genera deficiencias en las capacidades lectoras, con consecuencias para el proceso de aprendizaje que llegan hasta la educación superior.

En relación con el aprendizaje, algunos neurocientíficos han realizado diferentes estudios sobre el funcionamiento del cerebro en las diferentes etapas de la lectura y han encontrado errores en la enseñanza que tienen efectos neuronales. Cabe puntualizar la importancia de esos estudios porque generalmente nos orientamos al aspecto social y cultural, y poco o nada consideramos la parte biológica, que debe ser incorporada en la formación de los mediadores involucrados tanto en la enseñanza como en la promoción de la lectura. Así, en cuanto a la manera de iniciar a los niños en el conocimiento de las letras, Dehaene (2014: 235 ss.) encontró que el deletreo en las primeras etapas es fundamental para el desarrollo neuronal

relacionado con el lenguaje oral y escrito, por lo que se opone a los modelos pedagógicos que obligan a los pequeños a leer la palabra completa, pues resulta antinatural.

La institución escolar tiene una poderosa función en la configuración de las representaciones y prácticas sociales de la lectura, es de lamentar que una buena parte de las lecturas escolares, aun sin causar rechazo, se olvidan por no comprenderse, de manera que quedan exentas de significación y pasan indiferentes, sin apenas dejar huella: no dejan nada, caen en un vacío. Por ello, los docentes tendrían que concebirse como transmisores, mediadores, acompañantes, incluso remediadores que ayuden a completar los vacíos que dejan la familia, otros docentes y hasta las lecturas, y en alianza con las bibliotecas su labor puede potenciarse hasta el infinito, a lo largo de toda la vida de sus alumnos y continuarse a las generaciones siguientes.

### **La lectura y la biblioteca**

En las trayectorias de los jóvenes, y como se refleja en los resultados, la instancia bibliotecaria tiene una presencia débil: el marco social y cultural de los ámbitos escolar y familiar procuran poco los vínculos con ella y es evidente que tampoco el bibliotecario sale de su recinto para construirlos.

En el campo de la bibliotecología estamos ante el desafío de renovar la dimensión simbólica y real de la lectura, los objetos que participan, la biblioteca, los contextos, es decir, todo aquello que incumbe a la formación de lectores, lo que implica incidir en las representaciones y las prácticas sociales tanto de los públicos como de los mediadores, cuya intervención, además de la participación de las comunidades, produzca dicha formación, la cual, requiere el desarrollo de diferentes capacidades para dominar distintos tipos y niveles de lectura a fin de alcanzar, de manera progresiva, su uso pleno.

El uso de la lectura y los textos suele estar sometido a los tiempos, resultados y modos de enseñar que dictan los programas que privilegian la lectura eferente o utilitaria (que a veces queda en un nivel técnico porque sólo se leen palabras en la superficie, se obtiene datos, los lectores se apropian de aquello que logran entender y memorizar) y se exilian tanto la lectura estética, la relectura, la lectura profunda, crítica, el diálogo, el intercambio de experiencias, ideas y fantasías que suscitan la imaginación. Tampoco se enseña a leer y escribir diferentes tipos de géneros y códigos, propios de cada disciplina. Aparte de controles de lectura, es escaso el uso de la literatura para vincular y ampliar los temas de diferentes asignaturas, o para enriquecer el capital lingüístico y cultural. Además, no se ha integrado, salvo en algunas pocas instituciones, la enseñanza de las habilidades informativas, que hoy en día son indispensables en las sociedades del conocimiento.

Todo ello hace que la lectura poco se aproveche para activar y fortalecer capacidades de reflexión, pensamiento crítico, curiosidad, duda, imaginación, para formular hipótesis, indagar, ampliar los conocimientos, la información, para el goce, para obtener experiencias estéticas y significativas.

La biblioteca puede tener una función estratégica en la medida en que logre constituirse como un espacio en donde se inicien los acercamientos cordiales con la lectura, y se reparen los vínculos malogrados y se fortalezcan las capacidades para que cada lector encuentre los sentidos y significados de la lectura, tome conciencia de los usos que puede hacer de ella para informarse, formarse y transformarse, ser libre y responsable de sus actos y su participación en la construcción de contextos como ciudadano del planeta.

Es así que la biblioteca, *per se*, es complemento de la labor de la familia y de la escuela en la formación de lectores y debe sustituirlas en los casos en donde están ausentes o no puedan

asumir dicha labor. Las carencias o deficiencias en el dominio de la lectura ocasionan brechas y exclusiones, y no faltan riesgos, como señala Brunner (2000: 62. Cursivas desde el original):

[...] el problema para la educación en la actualidad no es dónde encontrar la información, sino cómo ofrecer acceso sin exclusiones a ella y, a la vez, enseñar/aprender a seleccionarla, a evaluarla, a interpretarla, a clasificarla y a usarla. Hay una cuestión adicional envuelta aquí: cómo desarrollar las “funciones cognitivas superiores” –*problem-solving, problem-finding, planning, reflecting, creativity, deeper understanding*” (Gardner, 1999: 75)– que son indispensables en un medio saturado de información, evitando que la educación quede reducida al nivel de las competencias básicas o elementales. Asimismo, la escuela deja de ser el principal medio de información para las nuevas generaciones y debe competir con otros medios como la televisión y la Internet, sobre cuyo uso se espera, además, que ella informe y enseñe.

La biblioteca puede propiciar los vínculos entre la lectura utilitaria y la lectura estética, y de igual manera entre los diversos recursos para leer, en vez de ahondar en su antagonismo. Las nuevas condiciones requieren del aprendizaje de diferentes maneras y prácticas de lectura con la innovación de soportes y de géneros discursivos, incluso, extender la lectura a diversos códigos, de tal manera que la formación ya no sólo implique propiciar la lectura placentera y utilitaria, sino también el desarrollo de diferentes capacidades relacionadas con distintas modalidades y usos de la lectura para hacer y para ser un lector, y en consecuencia, un ciudadano lúcido.

La representación social de la biblioteca en México pocas veces se encuentra vinculada a la práctica de la lectura placentera, más bien se relaciona con las necesidades de información y las actividades escolares o académicas; sin embargo, sería una visión parcial considerar que la escuela es la única

causa por la cual la mayor parte de la población mexicana recurre pocas veces por voluntad propia a las bibliotecas. También, la institución bibliotecaria debe aportar a la construcción de su representación social, de manera que ocupe un lugar significativo en las relaciones con la comunidad, pues si se descuidan las acciones dirigidas a construir vínculos sociales permanentes, el lazo social no logra anudarse y la biblioteca no logra forjarse un lugar visible y estratégico en sus comunidades, menos aún frente a los espacios virtuales paralelos.

Cuando los jóvenes prescinden de la biblioteca reducen sus alternativas de lectura e información, lo que afecta su formación y su desempeño profesional y laboral en un entorno que exige un alto grado de desarrollo de las capacidades para generar conocimiento, recurso indispensable para una sociedad que tiende a desarrollarse cada vez más mediante dicho recurso.

Los jóvenes mexicanos tienen el reto de alcanzar la máxima calidad en sus competencias de lectura, escritura e informativas, mientras que la instancia bibliotecaria tiene el compromiso de coadyuvar al alcance de tal reto e impedir el retroceso hacia sociedades desinformadas e ignorantes. Si hay algo que los avances de la cibernética y la robótica no podrán suplantar son las capacidades intelectuales y emocionales tales como pensar, reflexionar, imaginar, crear, dudar, cuestionar, asociar, evocar, sentir, conmover. Todas ellas implicadas en la lectura, pero también estimuladas por esta actividad, la cual nos distingue del resto de los animales.

## LA LECTURA EN EL BACHILLERATO

Los estudios de bachillerato constituyen una etapa crucial ya que en ella las y los jóvenes pueden renovarse y transformar

por convicción aspectos vitales y personales, sin obviar que se trata de una etapa fundamental en el proceso educativo. Aquí la formación implica un compromiso de docentes y bibliotecarios para que el alumnado no sólo adquiera conocimientos e información, sino también tome conciencia de sus capacidades latentes, cuyo desarrollo estará bajo su responsabilidad, al igual que de los recursos para lograrlo. Cabe mencionar que el programa Universo de Letras, de la UNAM, dirigido a promover la lectura y la cultura, le ha dado especial atención a las actividades enfocadas a la comunidad del bachillerato, puesto que en este nivel pueden enmendarse carencias, deficiencias y renovarse los modelos, los métodos, las representaciones y las prácticas para fortalecer las capacidades que les serán fundamentales para su presente y futuro.

Al respecto, resulta esperanzador que varios de los jóvenes entrevistados afirmaron que les gustó leer mucho más a partir de “la prepa” o el CCH, pues aquí encontraron al docente, al compañero o al libro que les permitió descubrir otras posibilidades en la lectura. Dejemos que sean sus palabras las que cierren esta obra.

**Alicia C.**

Leo revistas de moda, de temas que hacen para chavos, que sí considero material de lectura, al igual que los cómics, periódicos, libros, porque finalmente nos estamos informando, estamos haciendo nuestro lo que leemos. [...] La lectura me ha permitido aumentar mi visión del mundo, no quedarme sólo con lo que los demás opinan, formarme un criterio propio, un lenguaje propio, tener un buen vocabulario, para fomentarme, tener una mente más crítica, para saber enfrentarme a la vida y para tener algo que decir frente a lo que estemos.

**Gabriela**

Pues sí, aquí me motivan a leer mis compañeros y maestros, literatura universal y ahorita hispanoamericana.

### **Betsy**

Con la maestra de Lengua discutimos sobre *El Quijote* y sobre lo que entendimos de *Historia de dos ciudades*, ésta también nos la dejó leer la otra maestra, la de Historia, entonces dijo yo me voy apoyar de ahí para saber qué entendieron y cómo van a realizar su ensayo y nos pidió ensayo de *Huesos de lagartija* porque trata de la llegada de Cortés a México, entonces se adentra al tema de historia, pero en sí que se ponga a comentar o discutir con nosotros la lectura, no.

### **Frida**

Mi maestro de Español que tuve el año pasado nos dijo al principio del año: “miren, pueden leer lecturas aparte, les pueden subir puntos, pero tienen que hacer un trabajo”... Me aventé un montón de libros, *El nombre de la rosa*, muy bueno, me fascinó también, y luego... este... ya al final me quedé de “oiga, usted dijo que teníamos que hacer un trabajo, pero no nos dijo específicamente qué debía de llevar el trabajo”, me sonrió y me dijo: “me conformo con que lean” y yo me quedé ¡ah, ok!

### **Mauricio**

La verdad es que mi profesor de aquí de CCH es muy bueno, nos deja cuestionarios y los tenemos que contestar en clase o sea los contestamos escritos y después los contestamos oralmente en clase y con eso te va subiendo puntos o te va restando si no haces las tareas, entonces para ganar participaciones uno tiene que contestar oralmente y pues lo leí para entenderlo y poder contestar porque realmente me gusta, no me arrepiento de haber metido esa materia porque realmente me gusta esa materia, aunque ha sido muy pesada porque sí te piden que leas los cuentos muy rápido, porque vimos temas de cuento y novela, y al principio los cuentos estaban muy fácil pero ya que entramos en novelas, pues eran novelas muy grandes.

Creo que cualquier género me gusta, ahorita inclusive mi maestra de biología me ha dado artículos de biología sobre Mendel y sobre los cromosomas y me han gustado mucho, de hecho pues creo que es gracias a esa materia que le he agarrado el modo a la lectura, porque antes pensaba que era una cosa difícil como que ya no quería entrar tanto y pues ahora ya agarré la forma de leer los libros y es como leerlos con disciplina porque pues si no pierdes como la conexión y el hilo que llevas.

**Christian**

Creo que depende muchas veces de la forma de ser del profesor. Hace dos años la profesora que tuve, pues era una profesora que te dejaba un libro y “lo lees porque lo vas a leer y no me importa si te gusta o no”, entonces igual eso trunca un poco esas ganas de intentar leer, pero las dos últimas profesoras que he tenido, especialmente la de este año, son maestras que te hacen involucrarte en esto de la literatura y aunque, o sea, si te lo dejan por obligación, al menos a mí si han hecho que me gusten, las lecturas del tipo que sean, pero siempre le encuentras lo bueno a una lectura; inclusive he llegado a preguntarles ¿qué libro me recomienda? o así, pues porque ya son maestras con experiencia en eso y cualquier texto que me recomiende un maestro va a ser muy bueno para mi formación.

## Bibliografía

- Abric, Jean-C. (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ambassade de France, CCCIFAL, Ediciones Coyoacán.
- Adler, Mortimer J. y Ch. Van Doren (2001), *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura y comprender lo que leemos*, Madrid, Debate.
- Agamben, G. (2001), *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Álvarez Zapata, D.; Giraldo Giraldo, Y. N.; Ocampo Molina, N. Y.; Guerra Sierra, L. M.; Melgar Estrada, L. y M. Gómez Vargas (2009), “Representaciones bibliotecarias sobre la biblioteca pública, la lectura, el lector, la promoción y la animación a la lectura en Medellín, Colombia”, en *Investigación Bibliotecológica*, vol. 23 (49), pp. 197-240.

AMIPCI (Asociación Mexicana de Internet) (2014), *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2014*. Disponible en: [https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos\\_de\\_internet/Estudio\\_Habitos\\_del\\_Internauta\\_Mexicano\\_2014\\_V\\_MD.pdf](https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf)

Ansermet, F. y P. Magistretti (1912), *Los enigmas del placer*, 1a. reimp., Madrid, Katz.

Ansermet, F. y P. Magistretti (2006), *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente*, Buenos Aires, Katz Discusiones. Disponible en: <http://www.intramed.net/userfiles/katzed.-.pdf> [Fecha de consulta: 30 de agosto de 2013].

Arruda, A. (2000), “Representaciones sociales en el pensamiento ambientalista brasileño”, en Denis Jodelet y Alfredo Guerrero Tapia (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, pp. 31-60.

Baron, Naomi S. (2015), *Words onscreen: the fate of reading in a digital world*, New York, Oxford, University Press. (ebook).

Barthes, R. (1987), “Sobre la lectura”, en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós, pp. 39-49.

Bazin, P. (2007), “Hacia una metalectura”, en Geoffrey Nunberg (comp.), *El futuro del libro ¿Esto matará esto?*, Barcelona, Paidós, pp. 157-172.

- Borioli, G. (2012), “Los rostros del lenguaje. Prácticas de lectura y escritura en la formación de profesores”, en *Praxis educativa*, XV (15), pp. 50-58.
- Brunner, José J. (2000), “Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias”, en *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO, pp. 47-89.
- Bruno, G. (s. a.), *Poema a sus Verdugos*. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/110845402/Poema-de-Giordano-Bruno-a-Sus-Verdugos> [Fecha de consulta: 24 de mayo de 2013].
- Caillon, R. (2008), Les adolescents et la lecture, *Dossier de sociologie*, Université Paris XIII. Disponible en: [dansloeil-ducteur.free.fr/documents/lecture\\_ado.pdf](http://dansloeil-ducteur.free.fr/documents/lecture_ado.pdf) [Fecha de consulta: 7 agosto de 2009].
- Calvet, Louis-J. (2001), *Historia de la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Calvino, Í. (1994), *Por qué leer los clásicos*, México, Tusquets.
- Cassany, D. (2002), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, D. Cassany (comp.), Barcelona, Paidós.
- Castorina, José A. y C. Viviana Kaplan (2003), “Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos”, en José Antonio Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 9-28.

*Las representaciones y prácticas de lectura...*

Certeau, M. (2000), "Leer: una cacería furtiva", en *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 177-189.

Chartier, Anne-M. (2004), *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. (2000), *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*, Barcelona, Gedisa.

Chartier, R. (2008), *Escuchar a los muertos con los ojos*, Madrid, Katz.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006), *Encuesta Nacional de Lectura*, México, CONACULTA.

CONACULTA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes) (2010), *Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales*, México, CONACULTA. Disponible en [http://www.conaculta.gob.mx/encuesta\\_nacional/#.Vp6VfPn-hAok](http://www.conaculta.gob.mx/encuesta_nacional/#.Vp6VfPn-hAok) [Fecha de consulta: 12 de abril de 2011].

*De la penumbra a la obscuridad. Encuesta Nacional de Lectura 2012. Primer Informe* (2012), México, Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura A. C. Disponible en: <http://www.lector.mx/images/noticias/1.%20ENL%202012%20LR.pdf> [Fecha de consulta: 7 de diciembre de 2012].

Dehaene, S. (2014), *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

DGPL (Dirección General de Planeación), Memoria UNAM. Disponible en: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/> [Fecha de consulta: 30 de agosto de 2015].

Dirección General de Bibliotecas UNAM, Sistema Bibliotecario y de Información. Disponible en: <http://bibliotecas.unam.mx/index.php/dgb> [Fecha de consulta: 15 noviembre de 2014].

Doueih, M. (2010), *La gran conversión digital*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Duarte J. (2003), “Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual”, en *Estudios Pedagógicos*, núm. 29, Valdivia, Chile. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007> [Fecha de consulta: 25 de agosto de 2012].

Duque Cardona, N. (2013), *Representaciones sociales de la lectura-escritura-oralidad en las voces afro-femeninas: horizontes de sentido para prácticas bibliotecarias de educación lectora interculturales en la ciudad de Medellín*, Colombia, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/61/1/EB0315.pdf> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2014].

Duvee, G. y B. Llyod (2003), “Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social”, en José Antonio Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 41-64.

- Escarpit, R. (1991), "Methods in reading research y Studies on research in reading and libraries", en Bryan Lukham y Valeria Stelmach (eds.), *Approaches and Results from Several Countries. IFLA Round Table On Research Reading*, Alemania, Sauer, pp. 1-16.
- Fabre, M. (2011), "Experiencia y formación: la *Bildung*", trad. de Alejandro Rendón Valencia, en *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (59), Enero-abril 2011, pp. 215-225.
- Faguet, É. (2012), *El arte de leer*, México, Ediciones Coyoacán.
- Foucault, M. (1991), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, 21a. ed., trad. de E. C. Frost, México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006), *Cartas a quien pretende enseñar*, 10a. ed. México, Siglo XXI Editores.
- Galindo Cáceres, J. (2006), "Cibercultura, ciberciudad, ciber-sociedad. Hacia la construcción de mundos posibles en nuevas metáforas conceptuales", en *Cibercultura. Un mundo emergente y una nueva mirada*, México, CONACULTA.
- Giménez, G. (2005), "La cultura como identidad y la identidad como cultura", trabajo presentado en *Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales*, CONACULTA, Jalisco, 26-30 de abril de 2005. Disponible en: [sic.conaculta.gob.mx/documentos/834.doc](http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/834.doc) [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2013].
- Gubern, R. (2010), *Metamorfosis de la lectura*, España, Anagrama.

- Halliday, M. A. K. (1982), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (1993), “Towards a Language-based theory of learning”, en *Linguistics and education*, núm. 5, pp. 93-116.
- Hébrard, J. (2000), *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*. Conferencia presentada en la Biblioteca Nacional, Buenos Aires. Disponible en: [http://formacionbiblioteca.udea.edu.co/moodle/filephp/27/Lectura\\_1/JHebrard\\_Biblioteca\\_Nac.pdf](http://formacionbiblioteca.udea.edu.co/moodle/filephp/27/Lectura_1/JHebrard_Biblioteca_Nac.pdf) [Fecha de consulta: 20 de febrero de 2008].
- Hine, Ch. (2004), *Etnografía virtual*, Barcelona, Editorial UOC. (Nuevas Tecnologías y Sociedad).
- Huizinga, J., (2005), *Hommo ludens. El juego y la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- “Hueso de Ishango” (2012), en *Wikipedia. La enciclopedia libre*, última revisión: 13 de julio de 2015. Disponible en: [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Hueso\\_de\\_Ishango&oldid=83763338](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Hueso_de_Ishango&oldid=83763338) [Fecha de consulta: 20 de febrero de 2012].
- IAB México (2010), *Los internautas mexicanos pasan 79% más tiempo en línea que en TV abierta*. Disponible en: <http://www.iabmexico.com/node/2247>
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2010), México en PISA 2009, México. Disponible en: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios\\_internacionales/PISA\\_2009/Completo/pisa2009.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Completo/pisa2009.pdf) [3 de octubre de 2011].

INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) (2010), “Usuarios de computadora e Internet por grupos de edad 2010”, en *Módulo sobre disponibilidad uso de las tecnologías de información y comunicaciones en los hogares*. Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/especiales/endutih/2010/endutih2010.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/especiales/endutih/2010/endutih2010.pdf) [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2011].

INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) (2015), *Módulo sobre Lectura (MOLEC) mayo de 2015*, boletín de prensa núm. 258/15. Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015\\_06\\_2.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_06_2.pdf) [Fecha de consulta: 3 de junio de 2015].

Jacob, Ch. (1996), *Le Pouvoir des bibliothèques: la mémoire des livres en Occident*, Marc Baratin y Christian Jacob (dir. edit.), París, Albin Michel.

Jitrik, N. (1998), *Lectura y cultura*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

Jodelet, D. (1986), “Representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Buenos Aires, Paidós, pp. 469-494.

Jodelet, D. (2000), “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero Tapia (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, pp. 7-30.

- Jodelet, D., (2008) “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”, en *Cultura y representaciones sociales*, vol. 3 (5), México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 32-63.
- Lahire, B. (2004), *Sociología de la lectura*, B. Lahire (comp.), España, Gedisa.
- Larrañaga, E.; Yubero, S. y P. C. Cerillo (2004), “El valor de la lectura. Un análisis social de la imagen social del lector”, en *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*, Madrid, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, pp. 16-34.
- Larrosa, J. (2003), *La experiencia de la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? (2011), en *PISA In focus*, núm. 8, pp. 1-4. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf> [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2011].
- Leontinev, A. (1969), “El hombre y la cultura”, en *El hombre nuevo*, Barcelona, Ed. Martínez Roca. Disponible en: <http://www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/el-hombre-y-la-cultura.pdf> [Fecha de consulta: 3 de marzo de 2011].
- Levi-Strauss, C. (2010), *Mirar, escuchar, leer*, España, Siruela.
- Lévy, P. (2007), *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, México, Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

- Littau, K. (2008), *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*, Buenos Aires, Manantial.
- López Beltrán, F. (1996), “Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1 (2), julio-diciembre, pp. 391-407. Disponible en: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/Revistas/REVISTAS/MX/REVMEXINVEDU/1996/V1N2A1996/MX.REVMEXINVEDU.1996.V1N2.P391-407.PDF> [Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2010].
- Manrique Sabogal, W. (2014), “Finlandia, el país que ama los libros”, en *Babelia*, suplemento cultural de *El País*. Disponible en: [http://cultura.elpais.com/cultura/2014/10/02/babelia/1412266622\\_185872.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2014/10/02/babelia/1412266622_185872.html) [Fecha de consulta: 6 de octubre de 2014].
- Martos Núñez, E. (2012), “De los espacios de lectura a los espacios letrados”, en *Pulso*, España, Universidad de Alcalá: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros 35, pp. 109-129. Disponible en [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4118777.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4118777.pdf) [Fecha de consulta: 2 de marzo de 2013].
- McKenzie, Don F. (2005), *Bibliografía y sociología de los textos*, Madrid, Akal.
- Mendoza Fillola, A. (2001), *El intertexto lector*, Unidad VI, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-0/> [Fecha de consulta: 3 de marzo de 2012].
- Mir, A. (1974), *Cultura y sociedad. Las ciencias sociales*, México, ANUIES.

- Nielsen (2014), *Attachment to print—it's a parenting thing*. Disponible en: <http://www.nielsen.com/us/en/insights/news/2014/attachment-to-print-its-a-parenting-thing.html> [Fecha de consulta: 30 de octubre de 2014].
- NSSE (National Survey of Student Engagement) (2005), *Exploring Different Dimensions of Student Engagement. 2005 Annual Survey Results*. Disponible en: [http://nsse.iub.edu/pdf/NSSE2005\\_annual\\_report.pdf](http://nsse.iub.edu/pdf/NSSE2005_annual_report.pdf) [Fecha de consulta: 30 de octubre de 2013].
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Moscovici, S. (1981), *La era de las multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Perera Pérez, M. (1999), *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Disponible en: [biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf) [Fecha de consulta: 24 de enero de 2012].
- Picard, D., (1986) *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*, Argentina, Paidós.
- Piña Osorio, Juan M. y Y. Cuevas Cajiga (2004), “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México”, en *Perfiles educativos*, núm. 26 (105-106), México, pp. 102-124.
- Pisani, F. y D. Piotet (2008), *La alquimia de las multitudes. Cómo la web está cambiando el mundo*, Barcelona, Paidós.

- Prensky, M. (2001), “Nativos digitales, inmigrantes digitales”, en *On the Horizon*, vol. 9 (6), MCB University Press. Disponible en: [www.aprenderapensar.net](http://www.aprenderapensar.net) [Trad de Julia Molano].
- Ramírez Leyva, Elsa M. (2007), “Más de cien años de estudio de los lectores”, en *Tópicos de investigación sobre bibliotecología y estudios de la información*, vol. 1, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, pp. 41-90.
- Richardson, Robert D. (2011), *Primero leemos, después escribimos. El proceso creativo según Emerson*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Salazar, T. (2007), “Del carácter contextual de las representaciones sociales”. Ponencia presentada en *V Jornada Internacional e Tercera conferência brasileira sobre representações saciáis*. Brasil, 31 de junio al 3 de agosto de 2007. Disponible en: <http://taniars.files.wordpress.com/2007/06/sobre-el-caracter-contextual-de-las-representaciones-sociales.pdf> [Fecha de consulta: 14 de octubre de 2009].
- Rosenblatt, Louise M. (2002), *La literatura como exploración*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, Louise M. (1996), *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Disponible en: <http://didacticadelalenguano.blogspot.co.uk/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoria.html> [Fecha de consulta: 30 de mayo de 2010].
- Schopenhauer, A. (2013), *Sobre el lenguaje y las palabras seguído de La personalidad literaria*, España, José J. de Olañeta Editor.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2014), Sistema Interactivo de consulta de estadística educativa. Disponible en: [http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN\\_estadistica\\_historica\\_nacional.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf) [Fecha de consulta: 23 de marzo de 2015].

SEP Planea Educación media superior resultados nacionales, Nivel de dominio (SEP, INEE, 2015). Disponible en: <http://planea.sep.gob.mx/ms/estadisticas/> [Fecha de consulta: 30 de junio de 2015].

Shera, J. (1990), *Los fundamentos de la educación bibliotecológica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) (2011), *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2010-2011*, México, Cuadernos de Planeación Universitaria.

UNESCO(2005), *Informe Mundial de la Unesco. Hacia las sociedades del conocimiento*, París, UNESCO.

Van Dijk, Teun A. (2001), “Algunos principios de una teoría del contexto”, en *ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso*, vol. 1 (1), pp. 69-81.

Wagensberg, J. (2007), *El gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*, Barcelona, Tusquets.

Waples, D.; Berelson, B. y Franklyn R. Bradshaw (1942), *What reading does to people. A summary of evidence on the social effects of reading and a statement of problems for research*,

Chicago, The University of Chicago Press. Disponible en: <https://archive.org/details/whatreadingdoest00wapl> [Fecha de consulta: 23 de abril de 2007. Versión digitalizada por Internet Archive en 2011 con patrocinio de Lyris Members y Sloan Foundation].

Winocur, R. (2009), *Robinson Crusoe ya tiene celular*, México, Siglo XXI Editores, Universidad Autónoma Metropolitana.

Zauha, J. (1993), “Recreational Reading in Academic Browsing Rooms: Resources for Readers’ Advisory”, en *In Collection building*, vol. 12 (2-3), pp. 57-62.

Zavala, V. (2002), “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”, en Daniel Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona, Paidós.

Žižek, S., (2009), *El acoso de las fantasías*, 3ª. reimp., México, Siglo XXI Editores.

**Las representaciones y prácticas de lectura de los estudiantes del bachillerato UNAM.** Coordinación editorial, Carlos Ceballos Sosa; corrección de estilo, formación editorial y revisión de pruebas, Editorial Albatros, S.A. de C.V. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la información/UNAM. Se terminó de producir en Ciudad Universitaria, México. D. F. en el mes de diciembre de 2015.