

Investigación de la lectura en Alemania. Métodos y resultados

CHRISTINE GARBE

SOBRE LA HISTORIA Y LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA LECTURA EN ALEMANIA

En la primera parte de mi ponencia doy una visión general de los planteamientos teóricos y los métodos empíricos de la investigación sobre la lectura en Alemania. En la segunda parte profundizaré en la discusión que se lleva a cabo actualmente en Alemania respecto a la lectura, la cual fue motivada por los resultados del estudio internacional PISA 2000; y en la tercera parte presento resultados acerca de la investigación biográfica de la lectura y con base en ellos muestro algunas posibilidades para fomentar exitosamente la lectura.

El paradigma de la socialización en la investigación de la lectura

Los últimos tres decenios han sido un periodo fértil para la investigación de la lectura y los medios de comunicación en Alemania. En los años setenta, el paradigma de socialización se integró en la investigación de la lectura y sustituyó los conceptos más antiguos del “desarrollo a través de la lectura” y la “educación a través de la lectura”, por el concepto de la socialización a través de la lectura o la socialización literaria. La idea de un *desarrollo* a través de la lectura supone un proceso de maduración *interno* casi “natural”; en Alemania se hablaba de diferentes “etapas de edad de lectura”, que se basaban una en otra, y que recibieron sus nombres según el supuesto material de lectura preferido en cada una: la “edad de los cuentos de hadas”, la “edad de *Struwwelpeter* (Pedro el Hirsuto), la “edad de las baladas”,

la “edad de Robinson”, etcétera. Este desarrollo parecía transcurrir de manera ampliamente automática, y por tanto escaparse de una influencia intencional por parte de los padres y los maestros. En cambio, el concepto de la “educación a través de la lectura” o la “educación literaria” se refería a todas las formas de *intervención intencional* en este desarrollo, estaba dirigida por las normas específicas de una “formación literaria”, y ahora sobreestimaba con mucho, a la inversa, las posibilidades de una influencia consciente sobre los procesos invaluable en el desarrollo literario. Frente a esto el concepto de la “socialización a través de la lectura” abrió el campo de la investigación para planteamientos nuevos y de mayores alcances.

Este concepto de socialización debe su origen a la teoría de la socialización, que en los años 70 y 80 se convirtió en el paradigma directivo en las ciencias sociales y de la educación en Alemania (Hurrelmann / Ulich 1991).

Esta corriente de la investigación intenta abarcar todas las influencias intencionales y las condiciones no intencionales a través de las cuales un ser humano recién nacido se convierte en un “sujeto capaz de actuar en sociedad”; es decir, se capacita para convertirse en miembro de un orden social existente (Hurrelmann en Groeben 1999b; Hurrelmann 2002).

En los años 70, y parcialmente en los años 80, estas influencias eran modeladas de manera más bien determinista: la sociedad *marca* al individuo, o el individuo tiene que *adaptarse* a la sociedad. En cambio, desde mediados de los años 80 se ha colocado en el primer plano una visión social-constructivista: el individuo se apropia *activamente* de las normativas de la sociedad, él *construye* su propia *biografía* en una sociedad *abierta*. La sociología alemana acuñó una serie de conceptos para describir las sociedades del conocimiento post-industriales, post-modernas: “sociedad del riesgo” (Beck 1986), “sociedad de opción múltiple” o “sociedad de la vivencia” (Schulze 1992), se cuentan entre los conceptos más conocidos.

De manera paralela a la investigación de la socialización en las ciencias sociales, también la estética de la recepción en la ciencia literaria descubrió al lector como un sujeto que actúa activamente, que en el acto de la lectura construye un significado subjetivo diferente

en cada caso a partir de la “partitura” del texto. Mencionemos a los dos más importantes representantes de la llamada Escuela de Constanza de la estética de la recepción en Alemania: Wolfgang Iser (1972; 1984; 1991) y Hans Robert Jauss (1982).

Esta visión fue fortalecida sobre todo por la investigación de la lectura de la psicología cognitiva, sobre todo de los países anglosajones: la lectura no es una *recolección pasiva de sentido*, sino una *construcción activa de dicho sentido*. En este proceso, el lector debe recurrir a sus propios conocimientos del mundo, sus experiencias vitales y sus experiencias literarias.

En estas dos fuentes se apoya la investigación de la socialización a través de la lectura, y –en sentido más estricto– la investigación de la socialización literaria. Sus cuestionamientos principales son los siguientes:

¿Cómo se convierte un niño, un joven, o un adulto, en un *lector asiduo (habitual) (de literatura)*? ¿Qué factores –influencias personales, instancias e instituciones de la educación para la lectura, qué oferta de lecturas y medios de comunicación– son especialmente importantes para una “carrera de lector” que tenga éxito? Aquí, el tema esencial es el de “socialización *para* la literatura”. Los más importantes intentos de sistematización, de los años 90 en Alemania, los presentaron Hartmut Eggert y Christine Garbe, con su introducción “Socialización Literaria” (1995), y Cornelia Rosebrock, con un volumen antológico sobre la “Lectura en la época de los medios de comunicación” (1995).

La perspectiva general de la investigación que presentamos Hartmut Eggert y yo se ha convertido entretanto en una obra estándar en la investigación alemana sobre la lectura, a la cual se hace referencia en muchos tratados; esta obra contiene una visión general de la historia de la investigación sobre la lectura, los conceptos teóricos de diferentes disciplinas (ciencia literaria, lingüística, psicología, sociología, pedagogía, etcétera), los diferentes métodos empíricos y los más importantes resultados de la investigación empírica en la zona de habla alemana. Por ello, me da un gusto especial poderles traer como regalo la segunda edición, actualizada, de nuestro libro, que acaba de aparecer hace dos semanas.

Sobre este campo se presentan importantes investigaciones empíricas en los dos tomos de la obra *Socialización a través de la lectura* (1993), financiados por la fundación Bertelsmann: Volumen 1: “Clima de lectura en la familia”, por Bettina Hurrelmann y otros, y Volumen 2: “Lectura en la vida diaria de los jóvenes”, de Heinz Bonfadelli y Angela Fritz, y “Carreras de lectores – continuidad y rupturas”, de Renate Köcher.

El segundo planteamiento de la investigación sobre la socialización a través de la lectura es el siguiente: ¿Qué consecuencias tiene la lectura (de literatura) sobre el proceso de socialización (o desarrollo de la personalidad)? ¿Qué funciones y significados subjetivos tiene la lectura para la capacidad de acción social y la formación de la identidad personal de un sujeto en la sociedad actual de los medios de comunicación, del saber, o de la información? Aquí el concepto esencial es “socialización *a través de* la literatura”. Esta cuestión trató ya de dilucidarla Helmut Fend en 1979 en su estudio del mismo nombre, referido a las clases escolares de literatura; sin embargo, el problema también subyace a muchos estudios cualitativos de los años 80 y 90, sobre todo en el ámbito de la investigación biográfica de la lectura, sobre lo cual hablaré más adelante en detalle. Con respecto a la especial importancia de la lectura en la infancia y juventud, hay que mencionar aquí sobre todo las investigaciones y estudios de casos de Werner Graf (1995; 1997a; 1997b; 2001) y Erich Schön (1989; 1990; 1993), que se encuentran en numerosos artículos dispersos; el proyecto de investigación de Kassel “Historia de la lectura como apropiación de la cultura”, de los años 80, de Rudolf Messner, Cornelia Rosebrock y otros (los resultados están publicados en Behnken y otros 1997), o como el más reciente ejemplo, el estudio de Hartmut Eggert, Christine Garbe, y otros, sobre la “Intelectualidad literaria en la sociedad de medios de comunicación” (Eggert y otros 2000), en el cual hemos evaluado entrevistas de amplio alcance con 24 estudiantes.

Resumiendo: el horizonte de cuestionamientos de la investigación de la socialización a través de la lectura y la literatura es mucho más amplio que el de una enseñanza tradicional de la lectura o una didáctica de la literatura: sobre todo se trata de *condiciones personales, estructurales e institucionales*, que desempeñan un papel en el proceso

de un desarrollo hacia el lector y, en consecuencia, tanto de influencias intencionales de los padres, de la escuela, de las bibliotecas y de otras instancias de fomento a la lectura, como también de efectos no intencionales, o incluso efectos no deseados, de la clase escolar de literatura, de los entornos mediales, o del clima familiar de lectura.

El tema de investigación “Socialización a través de la lectura en la sociedad de medios de comunicación”

Con el paradigma de la socialización literaria se ha trazado el contorno de un complejo campo de investigación que requiere una combinación de diferentes disciplinas especializadas y métodos. Desde principios de los años 90 existen en Alemania esfuerzos, impulsados inicialmente por mi maestro, el profesor Hartmut Eggert, de la Universidad Libre, de Berlín, por reunir los proyectos de investigación y a los investigadores e investigadoras que hasta ese momento estaban trabajando de forma aislada. A mediados de los años 90 surgió de esto –tras varios simposios preparatorios– una solicitud a la Sociedad Alemana de Investigación para establecer un tema de investigación sobre “Socialización a través de la lectura en la sociedad de medios de comunicación”, el cual fue aprobado en 1997, y desde 1998 les da apoyo a entre doce y quince proyectos de investigación (cada uno con duración de dos años) (Groeben [Ed.] 1999a).

Este tema de investigación busca lograr un intercambio entre diferentes disciplinas científicas y culturas especializadas, así como una integración de métodos cuantitativos y cualitativos. Los investigadores e investigadoras participantes provienen de la ciencia y la docencia literarias, de la investigación sobre literatura infantil y juvenil, de la ciencia de la comunicación y los medios, de la psicología, sociología y pedagogía, así como de la psicología pedagógica. El espectro de los métodos que representan abarca desde los tests psicológicos estrictamente estandarizados, pasando por sondeos estandarizados y parcialmente estandarizados a través de cuestionarios, hasta la observación participante (basada en la investigación de campo etnográfica), el análisis documental de los productos de los alumnos, y entrevistas abiertas, narrativas. Los cuestionamientos del tema de investigación

se extienden a tres dimensiones de análisis: para mostrarlo, les he reunido algunos ejemplos de cada dimensión en una lámina:

1. Socialización a través de la lectura bajo una perspectiva diacrónico-histórica (del sistema social en su conjunto); es decir, proyectos sobre la historia de la socialización a través de la lectura de los siglos XVIII hasta el XX;
2. Socialización a través de la lectura bajo una perspectiva diacrónico-individual; es decir, proyectos sobre el desarrollo en la historia de la vida de “carreras de lectores”, respecto a biografías de lectores, e instancias centrales de socialización a través de la lectura, como la familia, la escuela, los grupos de personas de la misma edad, etcétera.
3. Socialización a través de la lectura bajo la perspectiva sincrónico-sistemática; es decir, proyectos sobre la lectura y la utilización de medios, la competencia de lectura y la de utilización de medios, en los niveles que alcanzan actualmente algunos grupos objetivo.

Del programa temático de la Sociedad Alemana de Investigación que estará en vigor todavía hasta el año 2004, han surgido hasta el momento las siguientes publicaciones conjuntas:

1. El folleto especial número 10 del IASL, Archivo Internacional de Historia Social de la Literatura Alemana (1999), en el cual se presenta el programa temático y todos los proyectos individuales;
2. Un número especial de la revista SPIEL (2000), en el cual se presenta el espectro de métodos dentro del campo temático;
3. Un número de la revista “Estudios Psicológicos de Colonia”, en el cual se presentan explicaciones conceptuales centrales del campo temático; y dos publicaciones, en las cuales se presentan los primeros resultados de los proyectos individuales;
4. Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Ed.): Competencia de lectura. Condiciones, Dimensiones, Funciones, Weinheim y Munich 2002.
5. *Ídem* (Ed.): Competencia medial. Condiciones necesarias, Dimensiones, Funciones, Weinheim y Munich 2002.

Finalmente, quiero señalar que existen también muchas otras investigaciones respecto a la lectura por fuera del campo temático de la Sociedad Alemana de Investigación, por ejemplo las apoyadas por la Fundación de la Lectura, de Maguncia. Señalemos dos importantes publicaciones de los años más recientes:

- En 1999 apareció el “Manual de Lectura” (por encargo de la Fundación de la Lectura y la Conferencia Alemana de Literatura), una reelaboración totalmente nueva del primer “Manual de Lectura”, de 1974, y como aquél, de casi 700 páginas.
- En el año 2001 apareció el estudio “Conducta respecto a la lectura en Alemania en el nuevo milenio”, de la Fundación de la Lectura y la Editorial Spiegel, financiado, entre otros, por el Ministerio Federal de Educación e Investigación, en el cual se llevaron a cabo 2,530 entrevistas estandarizadas y 120 entrevistas con hilo conductor, con una muestra representativa de Alemania en su conjunto para cada caso. Con este estudio se obtiene una buena visión general sobre la investigación cuantitativa y cualitativa sobre la lectura en Alemania, y sobre los más recientes datos acerca de la conducta de los alemanes referente a la lectura.

LECTURA EN ALEMANIA – RESULTADOS ACTUALES DE LA INVESTIGACIÓN Y CAMPOS PROBLEMÁTICOS

El Shock del Estudio PISA y sus consecuencias

En diciembre de 2001, cuando los resultados del Estudio PISA Internacional 2000 fueron publicados en Alemania, ésta recibió un shock que desató una amplia discusión sobre la política educativa. El Estudio PISA, en el cual se verificaron las llamadas competencias básicas en alumnos de quince años de ambos sexos en un total de 32 Estados –en el punto esencial de la competencia de lectura, pero también en la competencia matemática y la competencia científica– reveló toda la verdad: en todos los ámbitos verificados, pero especialmente en el ámbito de la competencia de lectura (*reading literacy*), los estudiantes alemanes están en la tercera parte inferior de entre

los 31 Estados participantes. En la “Escala general de lectura”, Alemania ocupó el lugar 21, y muestra con ello (si prescindimos de Liechtenstein: lugar 22, y Luxemburgo: lugar 29) ipeores resultados que *todos los demás* países de Europa occidental y central, y los países anglosajones!

En el estudio mencionado, México ocupa el penúltimo lugar (30), por arriba solamente de Brasil. Ignoro cómo fue recibido este resultado en México, pero en Alemania, el país tradicional de los “poetas y pensadores”, de Goethe y Schiller, de Kant y Hegel, este resultado desencadenó un verdadero “shock” nacional. Desde entonces, los problemas de la lectura, de la competencia para la lectura, y del fomento de la lectura, reciben de nuevo una gran atención pública.

Dado que no sé con qué intensidad ha sido discutido en México el estudio PISA, quiero presentar primero algunos resultados de dicho estudio referido a Alemania; después, explicaré lo que se entendía por “competencia de lectura” en el estudio, y sobre qué elementos los resultados nos aportan información. Finalmente, quiero presentar la crítica que han hecho al concepto de la competencia de lectura de PISA algunas investigadoras e investigadores alemanes, en la medida en que estén involucrados con el concepto de la socialización a través de la lectura. Esta crítica apunta sobre todo a afirmar que PISA no capta las causas de una carencia de competencia de lectura de manera adecuada, y que tampoco pueden sacarse del estudio PISA conclusiones prácticas para un fomento de la lectura prometedor y que pueda tener éxito.

Los resultados de este primer examen internacional de rendimientos PISA 2000 (*Programme for International Student Assessment*) desataron en Alemania un fuerte debate sobre política educativa: en el ámbito de la competencia de lectura, casi 10% de la población de alumnos examinados (niños de 15 años al final del periodo escolar obligatorio) no alcanzaron ni siquiera el más bajo de cinco niveles de competencia, cuyas exigencias están definidas de la siguiente forma: *captar las ideas principales, localizar información sencilla, y vincular el texto y el conocimiento cotidiano*. Otro 13% de los estudiantes alemanes estaban en el nivel I de competencia, es decir, no eran capaces de realizar rendimientos sobre comprensión de textos

que fueran más allá de ese nivel, como *clasificar* y *evaluar* las informaciones leídas. Por lo tanto, según el examen PISA, casi una cuarta parte de los alumnos alemanes solamente estaban dotados al final de su periodo escolar obligatorio con capacidades mínimas de lectura, uno de cada 10 jóvenes estaba incluso por debajo de este mínimo, y podría formar parte en potencia del creciente número de los llamados analfabetas funcionales o secundarios de las sociedades post-industriales. La Sociedad Alemana de Analfabetismo (en su investigación número xxx) parte de que en Alemania (de cerca de 80 millones de habitantes), unos 4 millones, es decir 5 por ciento, son analfabetas, y que las escuelas alemanas canalizan a la sociedad cada año a unos 80,000 jóvenes que están en camino hacia el “analfabetismo secundario”: ien realidad un resultado verdaderamente demoleedor respecto al sistema escolar alemán!

Los expertos del Estudio PISA definen a “los niños de 15 años que no han alcanzado el nivel de competencia I, como grupo de riesgo con respecto a sus perspectivas de tener éxito profesional” (PISA 2000, 117). La proporción de los niños de inmigrantes en este grupo de riesgo es especialmente alta, o sea que su integración a la comunidad lingüística alemana muestra considerables déficits, porque el dominio del alemán como idioma de uso cotidiano es una condición esencial para la competencia de lectura en el examen alemán de PISA. Pero la carencia de las capacidades lingüísticas de ninguna manera puede limitarse solamente a este grupo social de los niños con trasfondo de migración; también niños alemanes con asombrosas debilidades en su idioma materno recibían evidentemente menos apoyo compensador en el sistema educativo alemán que en otros países. Por ello, de los 31 Estados que participaron en este examen de rendimientos escolares, Alemania solamente ocupó el lugar número 21 en la escala general. El alto porcentaje, de casi una cuarta parte, de quienes estaban en el nivel de competencia I y por debajo, contribuyó, esencial pero no exclusivamente, a este resultado; también en el nivel de competencia más alto, el V, la participación de los estudiantes alemanes estuvo por debajo del promedio internacional (PISA 2000, 103). También llama la atención que la distancia entre los alumnos más débiles y los más fuertes en rendimientos en Alemania es mayor

que en todos los demás países, y que la escuela en Alemania demuestra ser especialmente incapaz de nivelar las condiciones culturales debidas al medio ambiente: en Alemania existe la relación más grande entre el origen social y el éxito en la educación. Dicho de otra manera: quien viene de una casa paterna bien situada social y culturalmente tiene las mayores oportunidades para hacer una exitosa carrera escolar, y en cambio aquéllos que estén en desventaja respecto a su “capital cultural” por su origen familiar, son quienes tienen oportunidades especialmente malas para nivelar estas desventajas en el curso de su socialización escolar.

Las diferencias entre los sexos, por lo que toca a su conducta y su competencia respecto a la lectura, conocidas desde hace mucho en la investigación de la misma, fueron también confirmadas por el estudio PISA: las niñas no solamente leen de otra manera y otras cosas que los niños, sino que también leen *mejor*: concretamente, con una distancia significativa, en todos los 31 Estados examinados (mientras que las diferencias en los rendimientos matemáticos fueron significativas en favor de los niños solamente en 14 Estados, y las de los rendimientos de ciencias naturales solamente en 3 Estados!): “Las mayores y más consistentes diferencias de sexo se observan en el ámbito de la lectura. En todos los Estados participantes en el estudio PISA, las niñas obtuvieron en la lectura notas significativamente más altas que los niños. En Alemania, la ventaja en rendimiento corresponde aproximadamente a la mitad de un nivel de competencia, y es comparable en términos generales con la diferencia detectada en todos los Estados de la OCDE.” (PISA 2000, p. 253).

Al respecto es notable, sobre todo, que la distancia entre niños y niñas se hace tanto más grande cuanto más exigentes sean las tareas (y alcanza su mayor nivel en las tareas del ámbito “reflexionar y evaluar”, Cf. *ídem*, p. 254). Esto se muestra especialmente en los llamados “*textos continuos*”, esto es, en los *textos escritos* puros, mientras que las diferencias entre las niñas y los niños son menores en los llamados “*textos no continuos*”, es decir, combinaciones de letras e imágenes. También en la velocidad de lectura, las niñas son claramente superiores a los niños.

Precisamente en el examen de las diferencias entre sexos, para los expertos de PISA se reveló una relación claramente demostrable entre el interés por la lectura y el rendimiento de lectura: “En la mayor parte de los Estados participantes en el estudio, la actitud de los niños respecto a la lectura es claramente más negativa que la de las niñas. En el promedio de los países de la OCDE un total de aproximadamente 46 por ciento de los niños contestaron afirmativamente la pregunta de si solamente leen cuando tienen que hacerlo, mientras que solamente 26 por ciento de las niñas afirmaron esto de sí mismas. En Alemania, la proporción de las niñas es comparable con el valor internacional (también 26%), pero la proporción de los niños es claramente superior (52%).” (PISA 2000, 262).

Correspondiendo a estas actitudes sobre la lectura, los niños y niñas de quince años se distinguen también claramente con respecto al tiempo que leen todos los días. En Alemania, 55% de los niños indican que nunca en absoluto leen por gusto (valor medio de la OCDE: 40%), mientras que la proporción correspondiente para las niñas es de 29% (valor medio de la OCDE: 23%).

El promedio de ambos sexos que nunca lee por gusto es entre los jóvenes de Alemania de 42%, y con ello ocupa de nuevo el primer lugar entre todos los países en los cuales pudo demostrarse una relación estadística significativa entre la lectura durante el tiempo libre y la capacidad de lectura (en casi la mitad de los Estados examinados!) (PISA 2000, p. 114).

El concepto de competencia de lectura en el Estudio PISA

Para ocuparse del estudio PISA 2000 es primero indispensable aclarar qué es lo que se entiende aquí por “competencia de lectura” (“*Reading Literacy*”), y por lo tanto, qué fue lo que se examinó. El concepto de lectura en el que está basada la concepción internacional del Estudio PISA no se alimenta de teorías de la ciencia literaria o hermenéuticas, sino de enfoques de psicología cognitiva de la investigación de la comprensión de textos, y tiene una fuerte orientación *pragmática* o *funcionalista*: “La competencia de lectura se entiende en el Estudio PISA, de acuerdo con la investigación de la comprensión de textos,

(...) como un trabajo activo con los textos. En la literatura psicológica sobre la comprensión de textos existe unanimidad acerca del hecho de que el proceso de comprensión del texto tiene que entenderse como una actividad de construcción por parte del individuo. Leer no es una recepción pasiva de la información que está contenida en el texto correspondiente, sino una (re)construcción activa del sentido del texto. Las afirmaciones contenidas en el texto se vinculan activamente con el conocimiento previo, el conocimiento del mundo y el conocimiento lingüístico que posee el lector. El trabajo con el texto se puede entender como un acto de generación de sentido, en el cual interactúan el conocimiento previo del lector y la tarea objetiva del texto” (PISA 2000, p. 70/71). En este contexto, son conceptos centrales por ejemplo la noción del “buen procesador de información” (p. 76), la “capacidad para leer de forma estratégica, referida a las tareas y los objetivos” (p. 73), la “competencia metacognitiva” (p. 77), un “amplio repertorio de estrategias específicas y generales”, así como una “rica base de conocimientos” (*ídem*).

La lectura se entiende sobre todo como “lectura de información”, o como “medio para construir estructuras de saber”, y por lo tanto, como calificación clave en la sociedad de información o de saber, basada en las letras. La “competencia de lectura” (*Reading Literacy*) significa comprender textos escritos, aprovecharlos y reflexionar sobre ellos, con el fin de alcanzar objetivos propios, desarrollar más el propio saber, y participar en la vida social.” (p. 80).

Siguiendo el enfoque pragmático y psicológico-cognitivo, la competencia de lectura se subdivide en tres competencias parciales, dos de las cuales se basan en que se aprovechen primordialmente informaciones internas al texto (“obtener informaciones”, “interpretación referida al texto”), y la tercera exige la asociación de estas informaciones con el conocimiento externo al texto (“reflexionar y evaluar”) (Cf. PISA 2000, 82 ss.). Por lo tanto, las tareas del ámbito “reflexionar y evaluar” son las más exigentes; ellas presuponen la obtención de informaciones y la interpretación referida al texto, y exigen que el lector relacione el texto “con experiencias propias, inventarios de conocimientos e ideas” (PISA 2000, 83).

El *corpus* de textos que fueron utilizados en el estudio PISA para las pruebas de lectura se basa, de acuerdo con el enfoque pragmático, en un concepto muy amplio de texto: además de los llamados textos “continuos” (es decir, escritos de manera continua), también se incluyeron combinaciones de textos e imágenes o diagramas, planos, tablas o gráficas (los llamados textos “no continuos”), en total con una proporción de 62 : 38 por ciento. (Cf. PISA 2000, p. 81, Tabla 2.1). El examen internacional de lectura abarcó 141 tareas, referidas a un total de 37 diferentes textos. De éstos, muy pocos son textos narrativos o literarios en sentido estricto: de los textos continuos, 12% se asignan a la categoría “cuento”, el resto se refiere a textos apelativos o expositivos. También las tareas formuladas respecto a los textos, que se reconocen por las tareas documentadas como ejemplo, se refieren casi exclusivamente a capacidades cognitivas de comprensión de textos: no se examinan de manera explícita ni capacidades emocionales o estéticas, ni morales, sociales o reflexivo-críticas de las normas.

Lectura como práctica cultural / Competencia de lectura en el contexto de socialización

El concepto funcionalista y predominantemente cognitivo del estudio PISA ha sido problematizado explícitamente por investigadores de la lectura, pedagogos y docentes; de la forma más amplia por la profesora Bettina Hurrelmann, de la Universidad de Colonia, que vincula sus deducciones del estudio PISA con un “alegato en favor de un concepto didáctico de la lectura como práctica cultural” (Hurrelmann 2002a). Ella señala que, sobre todo en una perspectiva didáctica, es indispensable introducir un concepto de lectura de mayor amplitud que comprenda las motivaciones para la lectura, los sentimientos durante la lectura, y las conversaciones sobre lo leído; es decir las dimensiones motivacionales, emocionales e interactivas, como componentes ellas mismas de la competencia de lectura, y no como “variables de fondo”, como sucede en el estudio PISA. Esto es de importancia central sobre todo en la perspectiva de socialización, y por lo tanto también para la didáctica, pues describe la diferencia entre el acto de la lectura y la socialización a través de la misma: “entre la

medición del logro y la introducción en el mundo del idioma escrito” (Hurrelmann 2002a, 7).

Si no se quieren sacar conclusiones abreviadas problemáticas de los malos resultados que obtuvieron los alumnos de Alemania en el examen internacional PISA (como por ejemplo: “necesitamos más entrenamiento en estrategias de lectura en las escuelas!”), entonces se tiene que incluir en la consideración el proceso mismo de la socialización a través de la lectura en el modelado de la competencia de lectura. Por lo tanto, el tema de investigación interdisciplinario “Socialización a través de la lectura en la sociedad de medios de comunicación” que he presentado anteriormente ha desarrollado otro modelo de “competencia de lectura en el contexto de la socialización”, que parte de la *idea directiva* normativa de un “sujeto capaz de actuar socialmente” (Cf. Hurrelmann 2002c, 111-126). Este modelo incluye las *condiciones* personales, sociales y mediales de una socialización exitosa a través de la lectura, al igual que los *efectos* sociales y personales de una competencia de lectura desarrollada. Las *dimensiones* descriptivas de la competencia de lectura abarcan motivaciones, cogniciones, emociones, reflexiones, y finalmente todas las interacciones referidas a la lectura, casi siempre resumidas en los últimos tiempos con el término de “comunicaciones de contacto” (Groeben/Hurrelmann, Medienkompetenz 2002, pp. 11-18 y 275-286).

El estudio de PISA mismo señala indirectamente la necesidad de un modelo ampliado de este tipo cuando constata que existe una relación significativa entre el interés por la lectura y la competencia de lectura (Cf. PISA 2000, 129). Esto resulta especialmente claro en las ya mencionadas diferencias en la competencia de lectura específicas de los sexos. Mediante análisis de regresión ha podido demostrarse que el interés en la lectura tiene un alto valor explicativo para la capacidad de lectura. En otras palabras: al comparar las capacidades lectoras de los niños y niñas que muestran *un interés igualmente grande* por la lectura, se reducen muy considerablemente las diferencias; si se agregan todavía diferentes indicadores para el *gusto por la lectura*, desaparece casi por completo la influencia del sexo en la capacidad de lectura. “Por lo tanto, si existe un gusto comparable por la lectura, no son de esperarse diferencias significativas en la capacidad de los niños y las niñas.

Estos resultados señalan que las diferencias de los sexos en el ámbito de la lectura están motivadas, por lo menos en parte, por diferencias en las características motivacionales.” (PISA, p. 265). Las autoras de este capítulo del estudio PISA llegan a la conclusión de que un “fomento de la lectura para los jóvenes” tendría que comenzar “especialmente en la motivación para la lectura y en las actividades vinculadas con ella” (*ídem*, 266).

Por lo tanto, también desde la misma perspectiva del estudio PISA, se señala la cuestión de las *condiciones* personales, sociales y mediales de una exitosa socialización a través de la lectura y un fomento de la misma, pregunta a la cual el enfoque del estudio de PISA no es capaz de dar respuesta. Por ello, la socialización a través de la lectura tiene que ser modelada a partir de la *perspectiva de la adquisición* (Rosebrock 2002), si se quieren llevar a cabo intervenciones exitosas en dirección a un *fomento sistemático y sistémico de la lectura*. Con ello llego a la tercera parte de mi ponencia: algunos resultados de la investigación biográfica de la lectura, en la cual también deben incluirse mis propias investigaciones (especialmente respecto a las diferencias de sexo en la socialización literaria).

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA DE LA LECTURA

La investigación biográfica de la lectura se interesa sobre todo por la cuestión de la *adquisición* de hábitos, intereses y competencias de lectura; por lo tanto, inquiere las *condiciones* bajo las cuales un infante, un niño que todavía no habla, se convierte en un *lector* adulto.

“La lectura es la actividad menos natural del cerebro”

La dificultad de esta cuestión se pone de manifiesto si nos damos cuenta de un hecho que ha formulado de la siguiente manera el investigador alemán del cerebro, el fisiólogo y psicólogo, profesor Ernst Pöppel (de la Universidad de Munich): “La lectura es la actividad más antinatural del cerebro. ”La lectura de letras, afirma Pöppel,

no había sido prevista por la evolución. Uno de los más enormes desarrollos mentales del ser humano ha sido el de formular el lenguaje en la escritura. El cerebro utiliza para las actividades de la lectura y escritura una parte que en realidad tiene otras tareas, y tiene que aprender en un trabajoso proceso los gigantescos logros de abstracción que se requieren para transformar todo aquello que es posible decir en un sistema de solamente 25 a 30 letras. [Por lo demás, el cerebro solamente es capaz de aprender a leer en los primeros diez años de vida de forma que se domine sin esfuerzo.] (Pöppel 2002, p. 747).

A diferencia de lo que sucedía hace pocos decenios, gracias a los progresos en la investigación del cerebro, la psicolingüística y la psicología cognitiva, actualmente conocemos con mucho más detalle las exigencias extraordinariamente complejas que están vinculadas con el proceso de la adquisición del lenguaje escrito en las escrituras alfabéticas, es decir, con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En el ámbito de las cogniciones se trata de procesos de identificación de palabras y frases, de la asociación de grupos de frases, de la elaboración global de coherencia, la asignación a macroestructuras (tipos de textos), y finalmente, del conocimiento de las intenciones de los textos y los medios de representación; en el ámbito de las motivaciones y emociones, se trata de la capacidad de comprometerse afectivamente en la lectura (disfrute, identificación, etcétera), de la capacidad de construir una disposición a la lectura (motivación de lectura) y de la capacidad de ajustar unas a otras las necesidades y las ofertas de lectura; en el ámbito de las reflexiones, finalmente, se trata de actividades reflexivas durante la lectura (p. ej., estrategias de verificación metacognitivas), y de la capacidad de realizar intercambios comunicativos respecto a lo que se ha leído, tras haber realizado la lectura.

Para la investigación biográfica de la lectura, de esto se deriva la cuestión siguiente: ¿en dónde depende el proceso de adquisición de competencia de lectura de manera especialmente intensa de contextos sociales que lo apoyen? En otras palabras: precisamente porque la lectura es para el cerebro una “actividad antinatural”, la constitución de motivaciones para la lectura y la adquisición de la competencia de lectura depende de manera mucho más intensa del *apoyo*

personal por parte de adultos competentes que cualquier otra forma de utilización de medios de comunicación: en cuanto sea capaz de hablar, uno puede sentar a un niño solo frente a una grabadora de cassettes o un televisor, y un poco más tarde, frente a un *gameboy*, una consola de juegos o la pantalla de una PC; ipero no frente a un libro! El oído y la vista, las formas de percepción que se requieren para aprovechar los medios auditivos o audiovisuales, se adquieren en una etapa mucho más temprana de la vida que las capacidades de la lectura y la escritura. Por ello, la investigación biográfica de la lectura, que reconstruye a partir de los testimonios escritos u orales de lectoras y lectores adultos cómo es que han llegado a ser lectores, ha formulado como su primer y más importante hallazgo que:

La lectura no es una “actividad solitaria”, al contrario: la formación de una praxis de lectura estable a lo largo de las etapas de la vida depende de contextos de apoyo sociales y comunicativos; es decir, de relaciones personales. En la infancia, este contexto está representado sobre todo por la familia, casi siempre en la figura de la madre; en la pubertad y adolescencia, este papel lo cumplen, por un lado las personas de la misma edad (amigos, grupos de referencia, culturas juveniles y sus medios de comunicación), y por el otro también personas de referencia adultas que cumplen una función de modelo o de orientación; aquí, muchas veces le corresponde un importante papel a la personalidad de algunos lectores y lectoras (Cf. Schön 1993; Garbe/ Groß, en Garbe [Ed.] 1993).

La “iniciación literaria primaria”

Hasta ahora, la investigación biográfica de la lectura ha obtenido su material sobre todo de círculos de adultos lectores jóvenes con un alto nivel escolar, o sea que ha investigado socializaciones más o menos “afortunadas” a través de la lectura. A partir de este material, intenta reconstruir *fases típicas y formas de transcurrir* de la socialización literaria. Especialmente interesante para la cuestión de las posibilidades y límites de las intervenciones prácticas (en el sentido del fomento a la lectura) es la cuestión de la relación que existe entre los *factores de*

influencia externa y el *desarrollo interno*, es decir, de la socialización propia y la inducida.

De acuerdo con Werner Graf, Erich Schön y otros, en el desarrollo hacia el lector o lectora existen dos fases especialmente “críticas”, en las cuales la formación de motivaciones estables para leer depende de contextos de apoyo externos: Werner Graf las llama “*iniciación literaria primaria y secundaria*”. La introducción primaria en el mundo de los libros se lleva a cabo normalmente en la infancia temprana, es decir *antes* de su entrada a la escuela, concretamente escuchando narraciones o lecturas en voz alta por parte de la madre, el padre o los abuelos, y capacita al niño para experimentar como algo satisfactorio la inmersión en mundos ficcionales transmitidos oralmente. La praxis, experimentada como algo placentero, de la lectura en voz alta, o la lectura conjunta de libros de imágenes, está asociada a una situación comunicativa íntima, por ejemplo, como ritual de buenas noches antes de dormir en una tibia cama, de modo que las experiencias de lectura y las experiencias corporales experimentan aquí un entrelazamiento. También es importante el hecho de que en esta decisiva fase temprana del desarrollo de la lectura, la adquisición de la competencia de lectura (como construcción de una motivación estable para leer) se lleve a cabo sobre todo con *textos de ficción*, dado que los libros de información casi no son de interés para los niños de esta edad. Por lo tanto, si definimos la competencia de lectura con base en el resultado final deseado, como una competencia fundamentalmente pragmática para acceder a los textos de información objetiva, como lo hace el Estudio PISA, soslayaremos muy fácilmente el valor central de los textos *de ficción, literarios* en el proceso de la *adquisición* de esta importante competencia.

Así pues, en la fase preescolar de la “*iniciación literaria primaria*”, el centro de estimulación radica en la familia, y por ello es difícil de alcanzar a través de medidas de fomento público a la lectura; resulta especialmente difícil compensar la falta de esta socialización literaria primaria en familias de las clases sociales más bajas, y de niveles culturales más bajos, mediante otras instancias de socialización a través de la lectura. Sin embargo aquí radica un sector esencial de tareas para los jardines de niños y las escuelas primarias; precisamente la

escuela ya no puede limitarse actualmente a enseñar a los niños a leer y escribir, sino que, al mismo tiempo y desde el primer año, debe proporcionar un amplio acceso al mundo de los libros. Todos los resultados obtenidos en la investigación biográfica de la lectura nos sugieren considerar los primeros cuatro a seis años de escuela como la fase decisiva para fomentar escolarmente la lectura; es decir, el periodo comprendido entre los seis y los diez o doce primeros años de vida de los niños.

Los malos resultados respecto a la competencia de lectura de los jóvenes de quince años que ha revelado el Estudio PISA están fundamentados aquí, al inicio del periodo escolar.

Debido en gran parte a los desarrollos de los medios, actualmente tenemos que ver mucho más que antes con una situación en la cual los niños llegan a la escuela ya con marcadas *competencias de recepción literaria o narrativa*: a través de las lecturas que han escuchado en su casa paterna, los cassettes con radioteatros, las películas en la televisión o los videos que han visto; están familiarizados con historias, personajes y esquemas argumentales complejos. Pero para el proceso de adquisición del lenguaje escrito, en la escuela tienen que “volver a empezar de cero”; en los libros de texto usuales, se ven confrontados con las más simples palabras, frases e historias, lo cual no genera en ellos motivación alguna para seguir leyendo. Muchas veces, los niños viven en la escuela la experiencia “de que el desciframiento de la escritura es tan laborioso y toma tanto tiempo, que no puede satisfacer sus capacidades literarias de comprensión con los pequeños textos que leen ellos mismos. Durante mucho tiempo tienen que invertir tanta energía en los procesos cognitivos que para los lectores habituados ya ni siquiera penetran en la conciencia, que casi no es posible que hagan una construcción y metapercepción diferenciada de relaciones contextuales de lo leído, en completa oposición a lo que sucede con la recepción visual o auditiva de historias.” (C. Rosebrock 2002, p. 13 MS). Por ello, una de las tareas decisivas, no solamente de la enseñanza de la lengua materna, sino de todas las materias que enseña la escuela primaria, consiste en organizar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, de manera que durante la adquisición de la *competencia* de lectura no se pierda la

motivación para leer! Para ello se requiere mucha habilidad didáctica, un alto nivel de competencia profesional y, primordialmente, una conciencia adecuada del problema por parte de los docentes; precisamente ésta última todavía brilla por su ausencia de manera muy notable, por lo menos en Alemania.

Una investigación actual en Alemania sobre el *desarrollo de la motivación de lectura entre los niños de escuelas primarias* (cuestionamiento de 1,200 niños del 2º al 4º año en Erfurt/Turingia, llevada a cabo también simultáneamente con sus padres y maestras de alemán) dio como resultado que una primera “caída de la lectura” comienza ya desde poco después del segundo año, o sea en la transferencia de la llamada “clase de iniciación” hacia la “lectura y escritura adelantada”.

Un importante indicador de esto es el “gusto por la clase de alemán”. Si todavía en el segundo año 65.6% de las niñas y 51.7% de los niños contestan que la clase de alemán les gusta mucho, en el cuarto año ya solamente son 40.5% de las niñas y 28.6% de los niños. Por lo tanto, entre los jóvenes el gusto por la clase de alemán se redujo en estos dos años escolares casi en la mitad, y en las niñas en más de un tercio! En otras palabras: menos de una tercera parte de los niños dicen al final de su etapa escolar primaria que les gusta la clase de alemán, en la cual como sabemos se trata esencialmente de leer y escribir! Éste es un resultado dramático, ya que revela que en más de 70% de los niños y también en el 60% de las niñas, el proceso de adquisición del lenguaje escrito ha dejado considerables “heridas” que casi no se curan a largo plazo: los pobres resultados de los niños y niñas de 15 años en el Estudio PISA respecto a su capacidad y motivación de lectura podrían en buena parte tener aquí sus causas! De la investigación biográfica sobre lectura y medios podríamos adicionar aquí un resultado: si en la socialización literaria temprana preescolar y en los primeros años de escuela no se logra que los alumnos experimenten en la lectura como una práctica placentera y enriquecedora de la apropiación del mundo a través de los medios de comunicación, ¡y esto se está logrando de manera especialmente mala con los niños! entonces estos niños emigrarán en buena parte ya desde la época de su escuela primaria hacia otros medios, en especial los jóvenes hacia un uso casi exclusivo de

medios con monitores: gameboy, consola de juegos, y PC. Numerosos resultados de estudios actuales sobre los medios de comunicación nos muestran que en las niñas se da más un *uso complementario* de “antiguos” medios impresos y “nuevos” medios audiovisuales y digitales, pero en los niños se está llevando a cabo cada vez más una *sustitución* de los medios impresos por los medios de monitor (Cf. Garbe 2003). Uno de los más grandes retos para la escuela primaria y secundaria del futuro consiste por lo tanto, en mi opinión, en un *fomento de la lectura diferenciado por géneros*, que tenga en la mira especialmente a los jóvenes como grupo problemático. Ellos son como grupo el principal objetivo del mercado *comercial* de los videojuegos; y sin una enérgica compensación por parte de las instancias *pedagógicas*; es decir, la casa paterna y la escuela, no podremos excluir a este respecto una profunda “decadencia medial” en el futuro. (Cf. Christian Pfeiffer: *El desastre llega con destellos multicolores*. En: *Die Zeit*, N.º 39, 18/9/2003, p. 12). Por lo tanto, debe tratarse de lograr, sobre todo entre los jóvenes, constituir a largo plazo una motivación para la lectura, una competencia para la lectura, y hábitos de lectura.

¿Cómo continúa el desarrollo literario si esta “iniciación literaria primaria” originada en la casa paterna y la escuela primaria se ha llevado a cabo de manera *exitosa*? En las personas que después serán lectores asiduos, la adquisición de habilidades suficientes de lectura en los primeros dos a tres años de escuela desemboca en una *fase de placentera lectura infantil*, que sirve sobre todo para la obtención de disfrute y satisfacción de la fantasía, y que frecuentemente se puede satisfacer con materiales y géneros de literatura infantil trivial. Esta fase comienza entre los 8 ó 9 años, y llega más o menos hasta los 12; es decir, hasta el fin de la infancia, la escuela primaria y la etapa de orientación (fin del 6º). Aunque los *materiales* de lectura que prefieren los niños y las niñas son diferentes, el *modo* de lectura en la infancia es, en su mayor parte igual; o sea, todavía no individualizado: los niños se sumergen intensamente en los mundos ficcionales y se olvidan de todo lo que les rodea. Esta fase de un extenso “vicio por la lectura” la encontramos actualmente sobre todo entre las niñas de hogares que gustan de los libros o que proporcionan una estimulación cultural en términos generales, mientras que los niños muchas veces se vuelcan,

ya en esta etapa de su vida, hacia el gameboy, los videojuegos o los juegos de computadora, practicando así otras formas de recepción de medios orientados hacia el placer. En esta fase del desarrollo de placeras lecturas infantiles, los lectores o las lectoras infantiles son ampliamente *autónomos*, es decir no dependen de medidas pedagógicas tomadas por los padres o los maestros. Una vez que ha funcionado el “arranque inicial”, se trata sobre todo de proveerles “material de lectura”: y para ello es especialmente importante –además de los libros que se les regalan– que hayan conocido las bibliotecas o “autobuses de lectura” como proveedores de material de lectura sin costo, y hayan aprendido a aprovecharlos.

La “iniciación literaria secundaria”

Típicamente, la fase del vicio infantil por la lectura desemboca al fin de la infancia en una “crisis de lectura”: por un lado, con el inicio de la pubertad, se ponen en primer plano otros intereses (el interés por el otro género, la moda o la apariencia exterior, las fiestas y discotecas, los encuentros con los amigos, la música, etcétera), y por el otro, justamente en el caso de los niños o niñas que leen mucho, su modo de lectura llega a un límite: los materiales recibidos con gran placer pierden su atractivo, y muchas veces ellos se dan cuenta de lo esquemático y serial de la forma en que se producen. Ahora, la “tarea del desarrollo” para continuar desarrollando la lectura consiste en una transformación del modo de lectura que hasta el momento se había dado, de manera que sea posible seguir manteniendo el placer de la lectura incluso en condiciones psíquicas diferentes y con competencias literarias más desarrolladas.

Por ello, la “crisis de la lectura” al final de la infancia desemboca ya sea en una interrupción del desarrollo de lectura que se ha dado hasta el momento (p. ej., dirigiéndose hacia otros medios), como resultado de lo cual se da la persona que no lee o que lee poco, o en una transformación de la forma de lectura que se tenía hasta ese momento, la cual puede tener diferentes resultados: por un lado, la limitación de la lectura a libros de información y especializados, o bien revistas y periódicos, y una interrupción de la lectura de ficción (el tipo

de lectura, casi siempre masculino, del “lector de libros de información y especializados”); y por otro lado diferentes modalidades de lectura de literatura de parte de los adultos, la cual casi siempre se encuentra entre lectoras mujeres. En diferentes artículos de los años 90, Graf ha reconstruido sobre todo *tres modalidades* de lectura literaria (de ficción) entre lectores y lectoras jóvenes y adultos; éstos resultan de una combinación, en cada caso diferente, de los dos componentes placer por la lectura/motivación para leer, y competencia de lectura/competencia de recepción literaria. Para el llamado “lector conceptual”, es característico que al desarrollar más ampliamente la competencia de lectura se pierda el placer por ésta; de los cual se culpa frecuentemente a la clase de literatura de la escuela. Pero al mismo tiempo se adoptan determinados “conceptos” normativos de la escuela o de otras instancias de formación, se internalizan y se estructuran hasta constituir con ellos un “superyó” literario propio, que ahora dirige la conducta de lectura posterior desde adentro. El “lector conceptual” se propone leer ya solamente libros “de alto nivel”, o literatura que se ocupe de problemas, o los “clásicos”, etcétera. En el otro extremo está el “lector de sentimiento”, que sigue estando orientado por el placer, en cierto modo dirigido por su “ello”, demuestra ser más bien resistente a los esfuerzos de formación escolar de la clase de literatura, y limita sus lecturas al espectro de la literatura de entretenimiento trivial, sencilla o poco ambiciosa. Sin embargo, la *forma de lectura identificatoria*, que casi siempre es algo que se ha conservado de etapas anteriores, logra tener tan poco acceso a la literatura clásica de alto nivel como a la literatura de la modernidad. Por lo tanto es característica del lector de sentimiento una continuación del placer infantil de la lectura, con un estancamiento de la competencia de lectura. El tercer tipo, el del “lector estético” (en cierta forma dirigido por su “yo”) representa en la tipología de Graf el tipo ideal del lector adulto de literatura, dado que éste logra transformar *ambas cosas*: el placer infantil por la lectura se transforma en un placer sublimado más intensamente estético, lo cual solamente resulta posible a través de un perfeccionamiento de la competencia de recepción literaria. Las estrategias de lectura de la infancia, principalmente identificatorias, son sustituidas por formas de recepción más

distanciadas pero de un mayor involucramiento interno. El proceso de lectura se modifica ahora en un juego recíproco de identificación y distanciamiento; se hace contradictorio en sí mismo, estimula intelectualmente y despierta necesidades de discusión. En este contexto, Graf habla de una *pubertad literaria*, en la cual el tipo de lectura infantil pasa por una crisis productiva, y se transforma en una conducta de lectura adulta (Cf. Graf 1995, p. 121)

Para este proceso de re-orientación en la adolescencia, a diferencia de las fases de lectura intrínsecamente motivada, y en parte en forma de vicio, del final de la infancia y la pubertad, son decisivos los centros de estimulación externos, los contextos externos de apoyo para la “iniciación literaria secundaria”. Según todo lo que sabemos, esta fase ofrece una gran variedad de posibilidades para un fomento extra-familiar de la lectura, especialmente a través de la escuela, que hasta el momento han sido aprovechadas sólo de manera insuficiente. Por la investigación biográfica de la lectura sabemos que precisamente en esta fase (al final del nivel secundario I y en el nivel secundario II, es decir, en los años 9/10 hasta el 13 del sistema educativo alemán)¹ la persona del maestro de alemán muchas veces hace sugerencias decisivas, y por lo tanto proporciona accesos al espectro de la “alta literatura” tradicional y moderna, los cuales no hubiera sido capaz de obtener el joven lector por sí mismo. Parece ser especialmente decisivo para el peso de esta influencia de los maestros el hecho de que ellos mismos tengan una intensa relación con la literatura, y puedan transmitirla de manera creíble a sus alumnos y alumnas.

Las encuestas realizadas entre adultos jóvenes (en su mayoría estudiantes), cuya socialización a través de la lectura puede ser considerada exitosa en la medida en que se han convertido en lectores y lectoras, conducen por lo regular a los siguientes resultados: la clase

1 Nuestras nomenclaturas educativas son distintas pero aquí parece estar hablando Christine Garbe de lo que sería equivalente al primer año de nuestra preparatoria (nota del corrector).

de literatura (especialmente en el nivel superior del bachillerato) se recuerda como *positiva y llena de sugerencias*, cuando ha logrado proporcionar el acceso a difíciles textos literarios a través de conversaciones llevadas a cabo entre el profesor y los alumnos, y, todavía mejor, cuando ha abierto el acceso para conversaciones en las cuales se interpretaba el sentido de las obras. La condición para estas “conversaciones literarias” es la persona del docente, en quien se percibe el entusiasmo por la causa que él representa (“La Literatura”), y cuya competencia literaria supera a la de los alumnos, pero que no reclama para sí el monopolio de la “única” interpretación correcta de un texto.

La conversación sobre literatura durante la clase de esta materia, experimentada como satisfactoria por los alumnos, apunta a la interpretación y a desentrañar el sentido de las obras; es una práctica *hermenéutica*, en la cual algunos textos “ajenos” (y muchas veces extraños al principio) se ponen en contacto con las cuestiones vitales propias. A pesar de toda la “crisis de la interpretación” que ha sido constatada por la ciencia literaria, los niños y los jóvenes parecen seguir teniendo la necesidad de formular y verificar por medio de la literatura sus interpretaciones referidas a ellos mismos y al mundo.

Perspectiva: oportunidades y tareas del fomento de la lectura

Finalmente quisiera preguntar qué conclusiones se pueden sacar de la perspectiva biográfica de la investigación de la lectura para las posibilidades y medidas de fomento escolar y extra-escolar de la lectura. La primera conclusión es la siguiente: el fomento de la lectura y la clase de literatura tienen que trabajar primero en la construcción de una *motivación de lectura* estable; solamente sobre esta base tiene sentido ampliar la *competencia de lectura*. En la escuela sigue sucediendo casi siempre lo contrario, y esto en todos los niveles escolares, empezando por la adquisición del lenguaje escrito (aprender a leer y escribir) en la primaria, hasta la clase de literatura en el nivel superior del bachillerato.

En segundo lugar: así como el medio del libro está incluido actualmente dentro de “asociaciones objetivas de medios” por el lado del producto (el “libro de la película”, etcétera) y en “asociaciones subjeti-

vas de medios” por el lado del receptor, también la clase de literatura o las ofertas extra-escolares para el fomento de la lectura deberían servir de una combinación e integración de medios, en lugar de utilizar los medios uno contra otro: la filmación de la literatura, la escenificación teatral, o la elaboración de una versión de radio-teatro se incluyen en este punto, al igual que la investigación en Internet o la elaboración de hiper-textos multimediales con base en obras literarias. Esto implica un manejo no solamente receptivo, sino al mismo tiempo también productivo y actuante, de la literatura.

En tercer lugar: respecto a las fases de desarrollo esbozadas acerca de la biografía de lectores, se puede decir lo siguiente: en la infancia, o sea en la edad de la escuela primaria, un fomento de la lectura que prometa tener éxito tiene que conectarse con el modo de lectura de la “lectura infantil placentera”; aquí se trata sobre todo de mostrarles a los niños que no han podido hacer esta experiencia en su casa paterna, que escuchar historias leídas por otros, y leerlas uno mismo, es una placentera y enriquecedora forma de recibir los medios. Dado que la lectura sirve aquí sobre todo a la satisfacción de la fantasía, se ofrecen materiales del ámbito de la literatura infantil de lo fantástico y de aventuras (¡Harry Potter!), pero también los “clásicos” de la literatura infantil, como Astrid Lindgren, Erich Kästner, y otros. En la clase de literatura resulta especialmente difícil llegar a los adolescentes al final de la infancia y en la pubertad, o sea, en el nivel secundario I. Los materiales que ellos devoran por propia iniciativa de forma adictiva (literatura trivial, cómics, literatura de fascículos y series) deberían ser respetados por la escuela, y ésta no debería convertirlos en objeto de “análisis críticos” en la clase. Los dramas, cuentos y novelas que se leen usualmente en este nivel escolar, tomados del inventario de la tradición literaria, en la mayoría de los casos no toman en cuenta en absoluto los intereses de los adolescentes, y muchas veces destruyen todo interés por la clase de literatura (p. ej., el *Guillermo Tell*, de Schiller, o *El Haya de los Judíos*, de Droste-Hülshoff, etcétera); para esta fase son más recomendables la literatura juvenil moderna, o bien textos sobre complejos temáticos que sean interesantes para los jóvenes. En cambio, un acercamiento prometedor hacia la “literatura canónica” del pasado y el presente solamente puede tener bue-

nos resultados a partir de la fase de la “segunda iniciación literaria”; es decir, en la adolescencia o al terminar el nivel secundario I, y en el nivel secundario II. Y también aquí la escuela debería abrirle a los jóvenes el acceso a un *amplio espectro* de literatura (desde el “Werther” de Goethe hasta la literatura actual, desde los dramas de la antigüedad hasta la moderna novela de adolescentes), y a un espectro igualmente amplio de estrategias de lectura y modos de lectura, que tendrían que estar disponibles según las situaciones y las necesidades. Entre éstas se cuenta el modo de la lectura instrumental (p. ej., bajo la forma de la competencia para realizar una investigación direccionada para obtener información), al igual que el modo de la participación literaria, por ejemplo, la utilización de la literatura y los libros de información como “ayuda vital” o como medio para explicarse a sí mismo y al mundo; el modo de la “lectura conceptual”, o a veces incluso de la “lectura obligatoria” ordenada desde fuera, así como el modo de la “lectura sin objetivo”, para lograr un disfrute estético, o por el placer de obtener conocimientos (p. ej., en la poesía o en los textos filosóficos). El modo de la lectura íntima por placer debería ser respetado por la escuela, pero es aquél al que menos acceso tiene ésta como institución.

Una clase de literatura con muchas variantes y rica en sugerencias, tanto respecto a los materiales de lectura como a las formas de comunicación y modos de apropiación, sería deseable en la escuela bajo el punto de vista de un fomento efectivo de la lectura, pero hasta el momento no se ha convertido para nada en realidad, como lo muestran numerosas autobiografías de lectura de mis estudiantes, de quienes hasta ahora aproximadamente uno de cada dos se queja de haber tenido en su escuela una clase de literatura aburrida, poco inspirada y que muchas veces incluso los hizo alejarse con horror de la materia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bamberger, Richard (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts "Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade". Wien: öbv & hpt; 2000
- Behnken, Imbke; Messner, Rudolf; Rosebrock, Cornelia; Zinnecker, Jürgen (1997): Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur. Weinheim und München: Juventa 1997
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2000): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2000
- Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska (Hg.) (2002): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Pestalozzianum 2002
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske u. Budrich 2001
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine (2003): Literarische Sozialisation. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler 2003
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine; Krüger-Fürhoff, Irmela Marei; Kumpfmüller, Michael (2000): Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken. Weinheim und München: Juventa 2000
- Feierabend, Sabine / Klingler, Walter (2000): Jugend, Information, (Multi-)Media 2000. In: Media-Perspektiven, Heft 11, S. 517-527.
- Fend, Helmut (1979): Sozialisation durch Literatur. Soziologie der Schule IV. Weinheim u. Basel: Beltz 1979
- Garbe, Christine (2003a): Mädchen lesen ander(e)s. Für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, Heft 2/2003, S. 14-29

- Garbe, Christine (2003b): Alle Mann ans Buch! Aufgaben einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, Heft 3/2003, S. 45-49
- Garbe, Christine; Graf, Werner; Rosebrock, Cornelia; Schön, Erich (Hrsg.) (1997): Lesen im Wandel. Probleme der Literarischen Sozialisation heute. Didaktik Diskurse Bd. 2. Lüneburg 1997
- Graf, Werner (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (1995), S. 97-125
- Graf, Werner (1997a): Lesen und Biographie. Eine empirische Fallstudie zur Lektüre der Hitlerjugendgeneration. Tübingen und Basel: Francke 1997
- Graf, Werner (1997b): Das Schicksal der Leselust. Die Darstellung der Genese der Lesemotivation in Lektüreautobiographien. In: Garbe et al. 1997, S. 101-124
- Graf, Werner (2001): Lektüre zwischen Literaturgenuss und Lebenshilfe. Modi des Lesens. In : Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend, S. 199-224
- Groeben, Norbert (Hg.) (1999a): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. 10. Sonderheft des Internationalen Archivs für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL). Tübingen: Niemeyer 1999
- Groeben, Norbert (Hrsg.) (1999b): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Kölner Psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie. Jahrgang IV, 1999, Heft 1
- Groeben, Norbert (Hrsg.) (2000): Interdisziplinäre Methodik der Lesesozialisationsforschung. Sonderheft des Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), Jg. 18 (1999), Heft 1, Frankfurt/M.: Lang 2000
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002a): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa 2002

- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002b): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa 2002
- HANDBUCH LESEN (1999): Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz hg. von B. Franzmann u.a.. München: Saur 1999
- Harmgarth, Friederike (Hrsg.) (1997): Lesegehnheiten - Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt "Öffentliche Bibliothek und Schule - neue Formen der Partnerschaft." Gütersloh: Bertelsmann 1997
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 127/1994, S. 17-26
- Hurrelmann, Bettina (1999): Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: N. Groeben 1999b, S. 105-115
- Hurrelmann, Bettina (2002a): Zur historischen und kulturellen Relativität des "gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts" als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz. In: N. Groeben / B. Hurrelmann 2002b, S. 111 - 126
- Hurrelmann, Bettina (2002b): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch 176 (29. Jg.) Nov. 2002, S. 6-18
- Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel: Beltz 1991 (4. völlig neu bearb. Aufl.)
- Iser, Wolfgang (1972): Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München: Fink 1972
- Iser, Wolfgang (1984): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. - 2. durchges. u. verb. Aufl. - München: Fink 1984

Iser, Wolfgang (1991): Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1991

Jauß, Hans Robert (1982): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982

Lesesozialisation. Studien der Bertelsmann Stiftung (1993):

Bd. 1: Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand: Leseklima in der Familie (unter Mitarbeit von S.Epping und I.Ofteringer)

Bd. 2: Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela; Köcher, Renate: Leseerfahrungen und Lesekarrieren (mit einer Synopse von U. Saxer). Enthält die Studien von Bonfadelli/Fritz: Lesen im Alltag von Jugendlichen (S.7-213) und Köcher: Lesekarrieren - Kontinuität und Brüche (S. 215-310). Gütersloh: Bertelsmann 1993

Pöppel, Ernst (2002): Die unnatürlichste Tätigkeit des Gehirns. [Gespräch mit Dieter Banzhaf.] In: Universitas. Orientierung in der Wissenswelt. Schwerpunkt: "Zukunft des Lesens". 57. Jg., H. 673 / 2002, S. 747-751

Ring, Klaus; von Trotha, Klaus; Voß, Peter (1997): Lesen in der Informationsgesellschaft - Perspektiven der Medienkultur. Baden-Baden: Nomos 1997 ("Resolution zur Lese- und Medienkultur heute": ebd., S. 155-158)

Rosebrock, Cornelia (Hg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa 1995

Rosebrock, Cornelia (2003): Wege zur Lesekompetenz. Reading Literacy und literarische Sozialisation. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, Heft 2, 2003

Schön, Erich (1989): Leseerfahrungen in Kindheit und Jugend. In: Lehren und Lernen 15/1989, H. 6, S. 21-44

Schön, Erich (1990): Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: SPIEL, Jg. 9, Heft 2, S. 229-276.

- Schön, Erich (1993): Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: H. Balhorn; H. Brügelmann (Hg.), Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten. Konstanz: Faude 1993, S. 220-226
- Schön, Erich (1995): Veränderung der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: Lange, Günter / Steffens, Wilhelm (Hg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg 1995, S. 99-127.
- Schön, Erich (1998): Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland- Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden 1998, S. 39-77.
- Stiftung Lesen; SPIEGEL-Verlag (Hrsg.) (2001): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Hamburg 2001
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim und München 1997
- Willenberg, Heiner (1999): Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Heidelberg: Spektrum 1999.