



Universidad de
SanAndrés

Universidad de San Andrés
Escuela de Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Tesis de Licenciatura

Jóvenes entre líneas: prácticas y hábitos de lectura en jóvenes
del conurbano bonaerense

María Belén Zuazo Belluscio

Directora: Dra. Claudia Torre

Buenos Aires, Julio 2015

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que participaron, de una manera u otra, en la construcción de este trabajo. A Claudia Torre, por su tutelaje, sus valiosos aportes y sus agudas sugerencias. A Mercedes di Virgilio, por acompañarme en la elaboración del proyecto. A mi familia y amigos, por prestarme su escucha y apoyo a lo largo del proceso. Finalmente, a los jóvenes, por concederme su voz y revelarme su intimidad como lectores.



Universidad de
San Andrés

Índice

Resumen académico	2
Introducción	3
El problema de investigación	3
Elección del universo de estudio.....	6
Apuntes metodológicos	7
Capítulo I. Estado de la cuestión	11
Línea historiográfica.....	12
Línea sociológica	13
Línea etnográfica.....	17
Capítulo II. Marco conceptual	20
Literatura y hegemonía.....	20
La lectura como práctica cultural.....	22
Las buenas y malas lecturas	23
El lector como cazador furtivo	24
Lectura y formación	25
La adolescencia como experiencia específica	27
A modo de síntesis	29
Capítulo III. Preferencias de lectura	30
Preferencias en género	30
Preferencias en temática	34
Criterios de selección de textos	38
Modos de adquisición de textos	40
A modo de síntesis	42
Capítulo IV. Sentidos y representaciones atribuidos a la lectura	45
Sentidos en torno a la lectura	45
Representaciones asociadas con la lectura.....	49
Lectura y género	50
Reflexiones sobre la palabra y la imagen.....	51
La (a)temporalidad del acto de leer.....	52
Lecturas legítimas e ilegítimas.....	53
A modo de síntesis	55
Capítulo V. Mediadores de lectura.....	58
La familia	59
El grupo de pares	62
La escuela	64
El bibliotecario/librero	68
A modo de síntesis	69
Consideraciones finales	72
Anexo metodológico	76
Perfil de los entrevistados.....	76
Instrumento de recolección de datos	76
Guía de entrevista.....	77
Bibliografía.....	78

Resumen académico

Los hábitos de lectura en jóvenes han sido problematizados desde la emergencia de las sociologías de la lectura a principios del siglo XX. La cuestión se encuentra inmersa dentro de un problema mayor, el de la transmisión generacional de las herramientas culturales y pautas culturales, y su redefinición permanente. El presente estudio examina las prácticas de lectura espontáneas de adolescentes que residen y asisten a la escuela secundaria en el conurbano bonaerense. En particular, las dimensiones indagadas son: las preferencias lectoras de los jóvenes, los sentidos y representaciones que estos atribuyen a la lectura y el rol de los mediadores de lectura en sus biografías lectoras. Para ello, este trabajo se vale de una metodología cualitativa consistente en entrevistas semiestructuradas, que fueron realizadas a once jóvenes con distintas intensidades lectoras. En primer lugar, se destaca el lugar de las novelas, las sagas y las (auto)biografías entre los géneros preferidos por los entrevistados, y el romance, el terror, y la historia entre las temáticas más populares. En segundo lugar, se comprueba la existencia de un mosaico de sentidos construido en torno a la lectura, que en general aparecen entrelazados: aprender cosas nuevas, resolver interrogantes, manejar otro vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, adquirir conocimientos y aptitudes relevantes para la vida cotidiana, conocer los propios orígenes, compartir una experiencia con otros significativos, entretenerse y despejar la mente. En cuanto a sus representaciones, se subrayan las diferencias lectoras por género, la pérdida de la temporalidad en el acto de leer, la percepción de lecturas legítimas e ilegítimas, y el establecimiento de relaciones entre palabra e imagen. Finalmente, se comprueba que los mediadores de lectura tienen un lugar central en las trayectorias lectoras juveniles, y que coinciden con la familia, el grupo de pares, la escuela y/o el bibliotecario/librero. Se concluye que una de las novedades de la adolescencia es la ansiedad por la identificación, que conduce a los sujetos a consumir símbolos y plantea una instancia de acercamiento a la lectura.

Palabras clave: prácticas de lectura, adolescencia, consumos culturales, formación lectora, mediadores de lectura.

Introducción

En los intercambios cotidianos, puede verse el término *juventud* asociado con los sentidos más diversos: salud, criminalidad, drogadicción, belleza, estilo, consumo, conflictividad, rebeldía, entre otros. Desde el punto de vista de la generación adulta, la juventud es objeto de rechazo y estigmatización, pero también de deseo y exaltación. Se añora los años juveniles, pero se teme y hostiga a los jóvenes actuales. Quizás por darles voz a estos jóvenes, por permitirles que ellos mismos relaten sus experiencias e intereses aunque fuera solamente en relación con la lectura, surgió este trabajo.

Estás páginas se proponen examinar los hábitos y prácticas de lectura espontáneas en adolescentes del conurbano bonaerense. En términos específicos nos proponemos: i) identificar las preferencias lectoras de los adolescentes, ii) describir los sentidos y representaciones que los adolescentes atribuyen a la lectura y, iii) indagar acerca del lugar del mediador en las trayectorias lectoras adolescentes.

Los interrogantes que orientan este trabajo son: ¿qué leen los jóvenes?; ¿para qué leen y qué se representan de lo que leen?; ¿cómo se convierten en lectores? Esta última pregunta remite al concepto de mediador en la lectura, estudiado por Michèle Petit (1999), una representante de la etnografía de la lectura. El mediador de lectura es aquel que introduce un determinado texto en la vida del joven, dando un nuevo rumbo a su trayectoria como lector.

El problema de investigación

No hace falta profundizar demasiado en las concepciones adultas para encontrarnos con la afirmación “los jóvenes de ahora ya no leen”: existe desde hace algún tiempo una hipótesis generalizada de retroceso de la lectura (Mauger, 2004). ¿Es esta hipótesis válida para los adolescentes del conurbano bonaerense? Por lo pronto, el corpus teórico acerca de la cuestión coincide en que estos discursos obedecen a un conflicto generacional o, incluso, a la dificultad de los jóvenes en declarar sus prácticas lectoras reales (Lahire, 2004). Esto significa que, en el imaginario juvenil, hay géneros o temáticas más *declarables* que otros géneros o temáticas. Bahloul (2002) explica que lo que sucede es que los lectores reproducen discursos desvalorizantes sobre sus propias prácticas y, por lo tanto, omiten algunas de ellas, dejándolas por fuera del espectro de la lectura. Evidentemente, existen razones por las cuales esto sucede, y aquí se encuentra el eje de la cuestión.

En materia de lectura, hay géneros, textos y autores *consagrados* y otros que no lo son. En términos de Lahire (2004), existen categorías lectoras socialmente valoradas y, otras, que por

no serlo, resultan menos *declarables*. Además, existe una categoría específica denominada *literatura*, que posee sus propios criterios de inclusión y exclusión. No todos los textos forman parte de ella, de la misma manera que no todos los textos forman parte de las declaraciones juveniles. De acuerdo con Williams (2009), la literatura es una categoría *aparentemente* objetiva de libros escritos en cierta calidad. En realidad, es el resultado de la preponderancia de un código estético en particular, el de las élites letradas. El predominio de esta categoría está dado justamente por la invisibilización de aquello que le dio origen, un acuerdo entre percepciones subjetivas. Aunque profundizaremos sobre estas cuestiones más adelante (véase capítulo II de este trabajo), nos interesa destacar que la hegemonía atraviesa todas las prácticas culturales, incluso las más íntimas.

Estudiar los hábitos y prácticas lectoras implica despojarse de aquellos criterios socialmente construidos, lo que resulta difícil y problemático. En particular, implica hacer a un lado aquello que Argüelles (2003) describe como la visión moralizante de la lectura, la concepción por la cual la lectura es buena *per se*. Como advierte el autor, se le suele atribuir a la lectura una fuerza humanizadora, pero se puede amar la literatura y ser una mala persona.

Por su parte, Lahire (2004) identifica como un error teórico y metodológico frecuente en estudios sobre prácticas de lectura la naturalización de ciertas categorías de lectura, como “popular”, “intelectual”, “burguesa”, etcétera. Lo anterior implicaría situar en las obras lo que es producto de un encuentro entre estas y sus usuarios socialmente diversificados. Siguiendo al autor, resulta problemático pensar que a cada grupo social le corresponden productos específicos cuando hay obras y modos de leer transversales a distintos grupos sociales. Incluso, los lectores universitarios leen de la misma manera que los de extracción popular: se identifican, se emocionan, ríen, lloran, los aman, los odian. El desafío para el investigador es, entonces, tratar de reconstruir las experiencias específicas de cada individuo con la lectura.

Otra cuestión que viene a complejizar este escenario es la emergencia de nuevos formatos y experiencias lectoras asociados con las TICs. El auge de la lectura digital parece poner en jaque el *códice* del que habla Chartier (2008), el clásico pliego con hojas –aunque pronto veremos que esto no es tan abrupto. Sí es cierto que este nuevo formato de lectura trae aparejados modos de leer diferentes de la lectura privada y silenciosa característica del Romanticismo. En palabras del autor, “la revolución del texto electrónico es tanto una revolución de las estructuras del soporte material de lo escrito como de las maneras de leer” (2000: 6)

A partir de un estudio realizado por Albarello (2011) sobre las representaciones de la lectura digital, se puede deducir que ambos formatos de lectura tienen una relación de

complementariedad. Es cierto que la aparición de la textualidad digital viene a trastocar lo que conocemos como lectura, pero el texto impreso no deja de tener función. El autor señala que, mientras que el texto digital se asocia con una lectura superficial o un “pantallazo informativo”, los lectores recurren al texto impreso para realizar una lectura en profundidad. Cada dispositivo parece invitar a un distinto tipo de lectura: la pantalla a una lectura rápida, diagonal, puntual y utilitaria, y el texto impreso a una lectura lenta, concentrada, relajada. Además, existen diferencias en cuanto a la interfaz especializada del libro y la interfaz multitarea de la computadora: la lectura de libros exige exclusividad en la tarea que se está realizando, pero cuando se trata de la pantalla es posible realizar una simultaneidad de tareas. En efecto, el texto electrónico posee elementos paratextuales (enlaces, multimedia) que complejizan el acto de leer e invitan a seguir diversos caminos. A diferencia del texto tradicional que posee una jerarquía determinada (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo), el hipertexto es un tipo de escritura no secuencial, interactiva, que da la posibilidad de elegir.

Al incluir la lectura digital en este estudio, el abanico de las prácticas culturales por analizar se abre significativamente. La decisión de relevar un espectro de prácticas de lectura lo más amplio posible ha sido tomada en función de los hallazgos de Lahire (2004). El autor sostiene que, desde el punto de vista metodológico, incluir la mayor diversidad de géneros y categorías posibles en los cuestionarios realizados a los entrevistados permite tener una noción más completa acerca de sus prácticas, no tan sesgada hacia el tipo de lecturas canónico. Además, resultaría problemático incluir ciertos géneros y categorías lectoras en detrimento de otros en tanto implicaría una visión parcializada de la realidad.

Ahora, definir la frontera entre lo que entendemos por lectura y lo que queda por fuera de esta categoría tampoco es tarea sencilla (¿es pertinente incluir la lectura de letreros en la vía pública?; ¿qué sucede con la lectura de posts en Facebook, Twitter o Instagram?; ¿y con los mensajes de Whatsapp?). En realidad, la lectura forma parte de la vida cotidiana de los individuos, pero relevar todas sus formas excede los alcances y objetivos de este trabajo. A fines prácticos, utilizaremos el mismo criterio que el de la Encuesta Nacional de Hábitos y Prácticas de Lectura realizada en 2011 por la Secretaría de Cultura de la Nación (véase Moreno, 2014). Aquí el criterio para relevar lecturas es que impliquen al menos 15 minutos de atención concentrada. Esto excluye la lectura de letreros en la vía pública, y muchas de las lecturas que se dan en el marco de las redes sociales. En cambio, se incluye la lectura de blogs, revistas, historietas, periódicos, sitios web informativos, manuales de instrucciones y, por supuesto, libros.

Por otra parte, creemos que la articulación entre las investigaciones de consumos culturales juveniles y la práctica educativa puede conducir a un rico debate acerca de la construcción de sentidos de los jóvenes en torno a lo escolar, como a una revisión crítica de la institución escolar y la pertinencia de sus contenidos en un contexto de fuertes mutaciones culturales (Pini et ál, 2012). Las investigaciones sobre consumos culturales juveniles, en diálogo con la pedagogía, son susceptibles de contribuir al diseño de estrategias pedagógicas que confronten y complejicen las socializaciones primarias de los jóvenes, y sus conocimientos literarios cotidianos. En efecto, hay ciertas experiencias con la lengua escrita que exceden el ámbito escolar pero que no dejan de ser relevantes para la construcción de conocimiento en ese ámbito. En consonancia con Martín-Barbero, esta investigación parte del supuesto de que “la escuela deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literaridades y las visualidades” (2003: 80).

Elección del universo de estudio

Cuando hablamos de estigmatización de la juventud, hablamos de los jóvenes argentinos, todos. Sin embargo, es posible que los máximos depositarios de los discursos sociales de criminalidad, conflictividad, inactividad, rebeldía sean los jóvenes del conurbano bonaerense, protagonistas en un escenario de acentuada polarización y conflictividad social. La experiencia de ser joven en el conurbano posee ciertas particularidades que vale la pena mencionar, y que motivan la elección de nuestro universo de estudio.

El conurbano bonaerense es un espacio de convivencia forzada entre los jóvenes más ricos y los más pobres del país (Feijó, 2005), lo que trae aparejada una evidente conflictividad social, aunque quizás no tan acentuada como la que transmiten los medios. No dejan de llamar la atención las altas tasas de pobreza y vulnerabilidad entre los jóvenes del conurbano: según datos relevados por la Universidad de San Martín¹, en el tramo de edad que va de los 15 a los 19 años la tasa de pobreza equivale al 28,7%, y la de vulnerabilidad al 52,9%. Si se tiene en cuenta que los jóvenes presentan mayores deseos de consumo que las demás franjas etarias (Urresti, 2002), es evidente que la baja capacidad de demanda de muchos jóvenes del conurbano, sumada al elevado contraste social que lo caracteriza, se corresponde con altos niveles de frustración.

¹ Datos obtenidos para el IV trimestre de 2013 por el *Observatorio sociolaboral de los jóvenes del conurbano bonaerense*, perteneciente a la Universidad de San Martín. Consultado el 10/07/15 en: <<http://www.unsam.edu.ar/observatorio-jovenes/datos.html>>

Existe también la preocupación por aquellos jóvenes que no trabajan ni estudian, cuyo porcentaje llega al 15, 8% para jóvenes entre 15 y 24 años del conurbano, según la misma fuente consultada. Este fenómeno tiende a depositar en los jóvenes discursos sociales acerca de la inactividad, el desinterés y la apatía. Sin embargo, estas características carecen de valor descriptivo sobre los jóvenes entrevistados en este trabajo, como veremos más adelante. En cambio, la lectura se vincula con una red de actividades e intereses diversos.

Otro de los fenómenos que atraviesan la experiencia juvenil en el conurbano es la segregación residencial. El desarrollo de urbanizaciones privadas destinadas a familias con altos ingresos, junto con emergencia de nuevas villas miseria y la ampliación de otras instalan un panorama de creciente polarización social (Torres, 2001). Evidentemente, la contracara de la segregación residencial es la segmentación educativa (Braslavsky, 1984), es decir, la generación de circuitos educativos diferenciados en calidad y tipo de población que albergan. Como plantea Feijóo (2005), en lugar de las escuelas heterogéneas de la vieja sociedad, el escenario educativo del conurbano abarca escuelas homogéneamente pobres en barrios pobres, y homogéneamente ricas en barrios ricos. Aunque el panorama no sea alentador desde el punto de vista de la justicia social, las diversas experiencias territoriales, familiares y educativas de los jóvenes del conurbano bonaerense hacen de estos un grupo de interés para la investigación en Ciencias Sociales.

La segregación residencial incide en que el acceso al libro sea más dificultoso, ya que algunos barrios se encuentran alejados del centro comercial. A modo de ejemplo, veamos lo que señala Floreal, de Tigre:

“Mis amigos leen [libros] en el celular, yo también hago eso a veces. Cuando no los encuentro es más fácil, para no tener que ir a la librería. Si no, tengo que pedirles a mis papás que me lleven al centro [...]” (Floreal, 16)

Esto significa que las estrategias y experiencias de los jóvenes lectores del conurbano podrían variar significativamente de las de la Capital Federal, por ejemplo, donde la disponibilidad y oferta cercana de libros es mayor.

Apuntes metodológicos

Como advierte Bahloul (2002), una de las dificultades de llevar adelante una investigación basada en categorías estadísticas es que los lectores consideran que determinadas cosas no son lectura. Por ejemplo, los no lectores de libros podrían definirse como no lectores en absoluto, incluso aunque fueran lectores de diarios y revistas. Por eso, la autora plantea la necesidad de retornar a la sociología de la lectura cualitativa, que permite indagar en mayor profundidad acerca de las prácticas de lectura reales. Además, la lectura no es solamente una

práctica cultural sino también social en tanto se inscribe en la complejidad de las interacciones entre sujetos. En este punto cobran relevancia la biografía familiar y educativa del lector, la socialización de la lectura y las representaciones del libro y la lectura; y para abordar estas cuestiones quizás los diseños cuantitativos no son los más pertinentes.

La decisión metodológica implicada en este estudio parte de los supuestos anteriormente mencionados. En otras palabras, creemos que un diseño cualitativo es el que mejor capacidad de respuesta tiene frente a las preguntas de investigación planteadas, en tanto estas implican la descripción e interpretación de experiencias subjetivas (Sautu, 2005). Con esto no queremos decir que las prácticas lectoras no puedan ser abordadas desde un diseño cuantitativo; la mejor decisión metodológica para abordarlas dependerá del aspecto del problema sobre el que desee indagar, es decir, de los objetivos de investigación planteados.

De las estrategias metodológicas cualitativas disponibles, hemos elegido realizar entrevistas semiestructuradas. La entrevista tiene como objetivo *acceder a la perspectiva del sujeto estudiado* (Corbetta, 2003), algo deseable desde el punto de vista de este estudio. También se caracteriza por ser un instrumento abierto, flexible, adaptable a distintos contextos, moldeable en el curso de interacción. Pero su flexibilidad se presenta en diferentes grados: estructurada, semiestructurada, no estructurada. Respecto de la entrevista estructurada, el autor señala que la predeterminación de las preguntas y su ordenamiento plantean serias limitaciones para el objetivo de flexibilidad y adaptabilidad de esta estrategia. En el otro extremo, la entrevista no estructurada puede exceder los núcleos temáticos que pretendemos indagar, y que poseen un carácter específico. En cambio, la entrevista semiestructurada se presenta como la alternativa más apropiada para dar cuenta del problema planteado: en ella se conjugan el abordaje de ciertos núcleos temáticos específicos y la flexibilidad y adaptabilidad de la entrevista no estructurada. En la entrevista semiestructurada, el investigador dispone de un guión que recoge los núcleos temáticos a indagar durante la entrevista, y la interacción determina el orden de presentación de los temas y los modos de realizar las preguntas.

A fin de responder a las preguntas de investigación, se realizaron entrevistas a once adolescentes de entre 13 y 18 años que residen y asisten a la escuela en el conurbano bonaerense. El recorte de edad se corresponde con el del grupo etario que asiste a la escolaridad media. En cuanto a la selección de casos, Corbetta (2013) explica que la entrevista cualitativa no aspira a cubrir el objetivo de *representatividad* de la muestra seleccionada, como en el caso de la encuesta, por ejemplo. Esto significa que no pretende –ni puede– reproducir las características de una población determinada en un tamaño reducido. En cambio, la entrevista

cualitativa busca cubrir situaciones sociales variadas, por lo que resulta necesario identificar una serie de variables relevantes para la problemática de estudio y combinarlas.

Bajo dichos supuestos metodológicos, se identificaron en este estudio algunas variables de importancia para capturar una variedad de perfiles lectores, a saber: edad, sexo, localización geográfica, intensidad de lectura. Entre las variables mencionadas, se privilegió esta última para seleccionar casos, y se retomó la categorización de la ENHPL realizada en 2011 (véase Moreno, 2014):

- No lectores: aquellos que leen menos de 15 minutos seguidos aunque sea de vez en cuando.
- Lectura baja: entre 15 minutos y 1 hora y media semanales.
- Lectura moderada: entre 1 hora y media y 3 horas y media semanales.
- Lectura media: entre 3 horas y media y 7 horas semanales.
- Lectura alta: entre 7 y 13 horas semanales.
- Lectura intensa: más de 13 horas semanales.

La utilización de este criterio no se encuentra exenta de dificultades: es evidente que los lectores no leen todas las semanas con igual intensidad. Tal como explica Floreal, uno de los entrevistados:

“Capaz puedo estar mucho tiempo sin leer, pero cuando encuentro un libro, lo leo y lo leo y quizás lo termino en una semana. Se pasa volando. Pero no tengo un tiempo fijo.” (Floreal, 16)

Este testimonio evidencia que la intensidad de lectura tiene un carácter cambiante. Sin embargo, para poder abordar la cuestión, se les preguntó los jóvenes cuánto tiempo habían leído por placer en la última semana, y se los agrupó en las categorías mencionadas. Entonces, se estableció la cuota mínima de un sujeto por cada categoría de intensidad lectora. Como resultado, se entrevistó a una no lectora (Zoe), dos jóvenes de lectura baja (Paola y Corrado), dos de lectura moderada (Magdalena y Nazareno), dos de lectura media (Amparo y Sol), dos de lectura alta (Iván y Floreal), y dos de lectura intensa (Amalia y Lucero).

Si bien este fue el criterio que predominó, se buscó también que la muestra fuera lo más variada posible en términos de sexo, edad y localización geográfica. Así, se seleccionaron a cuatro varones y cinco mujeres: tres de 13 años de edad (Corrado, Iván, Zoe), dos de 14 años de edad (Amparo, Nazareno), dos de 15 años de edad (Lucero y Paola), dos de 16 años de edad (Magdalena y Floreal), una de 17 años de edad (Sol) y una de 18 años de edad (Amalia). Además, los entrevistados viven y asisten a la escuela en cinco barrios diferentes del Conurbano bonaerense: dos en Pilar (Sol y Nazareno), dos en Tigre (Lucero y Floreal), dos en

Benavídez (Magdalena y Zoe), dos en Valentín Alsina (Iván y Paola) y tres en San Isidro (Amparo, Amalia y Corrado).

Por último, los núcleos temáticos abordados en las entrevistas se corresponden con las dimensiones de análisis elegidas, a saber: preferencias lectoras, sentidos y representaciones atribuidos a la lectura y mediadores de lectura (véase cuestionario en anexos). La intención de las entrevistas fue que los sujetos pudieran realizar un trabajo de reconstrucción de sus trayectorias lectoras, evocando sus experiencias lectoras en sentido amplio, y enfatizando su carácter social.



Universidad de
San Andrés

Capítulo I. Estado de la cuestión

En este capítulo trazaremos un recorrido por las diversas investigaciones existentes que guardan relación con nuestro campo de problemas. Así, los estudios acerca de la lectura en tanto consumo cultural pueden ser catalogados en torno a tres líneas o perspectivas, a saber: la línea historiográfica, la línea sociológica y la línea etnográfica/antropológica. Si dichas categorías fueron establecidas a fines de facilitar la entrada al campo de estudios acerca de la cuestión, cabe destacar que dichas líneas de investigación se encuentran interrelacionadas y mantienen un diálogo permanente entre sí. Además, de ninguna manera pueden ser consideradas las únicas categorías posibles en lo que atañe a los estudios del libro y la lectura.

Los primeros acercamientos significativos a la problemática corresponden a la academia francesa, que en la actualidad continúa teniendo un fuerte peso en la producción de estudios acerca de prácticas lectoras. Muy estrechamente vinculada a esta en términos de paradigma teórico encontramos una relevante y prolífica producción en México, volcada principalmente hacia la línea de investigación etnográfica. Si bien la mayor parte del corpus teórico de América Latina se concentra en la academia mexicana, las prácticas de lectura espontáneas han sido un relevante objeto de estudio para diversos centros de investigación latinoamericanos. Los numerosos estudios sobre consumos culturales realizados en la región dan cuenta de este problema (Catalán y Sunkel, 1992; Landi et ál, 1990; Pini et ál, 2012)

Desde una línea teórica diferente, Estados Unidos ha realizado numerosos aportes a la problematización de prácticas lectoras. Si bien no nos detendremos en los aportes norteamericanos, cabe mencionar que estos se valen del concepto de *literacy*, en español literacidad, que refiere a las prácticas de lectura y escritura en un sentido amplio y no especializado (Scribner, 1984). Este término pone en pie de igualdad las diversas interacciones de los sujetos con la palabra escrita, por lo que resulta una categoría explicativa para una diversidad de prácticas. No podemos dejar de mencionar los estudios españoles acerca de la cuestión. En particular, Lluch y Barbero (2011) se han propuesto investigar las preferencias lectoras adolescentes con el foco puesto en su relación con el mercado, la producción audiovisual y las nuevas tecnologías. Esta línea ha tenido injerencia en estudios locales (Morduchowicz, 2008).

La diferenciación establecida entre las tres líneas de investigación obedece, por un lado, a cuestiones metodológicas y, por otro, a diferencias en el objeto de estudio o en su tratamiento. Mientras que la línea historiográfica se pregunta acerca de los hábitos de lectura en un sentido longitudinal o diacrónico para analizar el devenir de este fenómeno social, la

línea sociológica posee una preocupación más bien sincrónica. En la conformación de la sociología de la lectura, tuvieron especial importancia las encuestas nacionales o regionales de lectura, que obedecían más bien a una preocupación estatal. Es por ello que la línea sociológica posee en sus raíces un sesgo hacia lo cuantitativo, aunque más tarde este enfoque haya sido criticado. Por su parte, la línea etnográfica tiene sustento en una metodología cualitativa, que consiste generalmente en observaciones, entrevistas no estructuradas y el método biográfico de narraciones de vida. Además, su objeto de estudio consiste en la cultura y su relación con la palabra escrita, y su universo de estudio se encuentra acotado a barrios o comunidades pequeñas.

Línea historiográfica

El campo de problemas vinculado con la nueva historia del libro y la lectura fue inaugurado por Henri-Jean Martin y Lucien Febvre (1958) con *La aparición del libro*. La obra estudia el contexto de surgimiento de la imprenta, la evolución del libro y sus repercusiones sobre la vida cultural, económica y política en Occidente. Sin embargo, se considera a Chartier (1999; 2001) como uno de los mayores exponentes respecto de la línea historiográfica de la lectura. El autor refiere al libro en su formato material (un pliego con páginas) como un *códice* que ha sufrido diversas revoluciones o quiebres: la lectura silenciosa y visual de los tiempos medievales, la propagación de la lectura a partir de la invención de la imprenta y la Reforma protestante, la pasión por la lectura en la Ilustración y la emergencia de nuevos lectores —obreros, campesinos, artesanos, mujeres niños— o la popularización de la lectura durante el siglo XIX (Chartier, 1999). Según esta interpretación, en la actualidad asistimos a un desafío del *códice* por parte de la textualidad digital.

Dentro de la línea de Roger Chartier se encuentran inscriptos Cavallo y Lyons. En su *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*, Lyons (2012) da cuenta de las transformaciones históricas de las relaciones entre lector y texto respecto de los cambios sociales, políticos, económicos, y las innovaciones tecnológicas que repercuten sobre la materialidad del texto. El autor realiza un interesante contrapunto entre las expectativas y concepciones de autores y editores respecto de la lectura y las prácticas reales de los lectores. Esta perspectiva se encuentra alineada con la de Anne Marie Chartier y Jean Hébrard (1994), quienes en *Discursos sobre la lectura* dan cuenta de las polémicas históricas suscitadas por la lectura para descubrir la génesis del imaginario contemporáneo acerca de ella. Así, los discursos hegemónicos acerca de la lectura no siempre guardan correlato con las prácticas efectivas. A su vez, cada discurso es producido institucionalmente, y conlleva mecanismos de legitimación y exclusión de otros discursos alternativos.

Desde una óptica más subjetivista, el argentino-canadiense Alberto Manguel (1999) construye *Una historia de la lectura* a través del relato de diversas escenas históricas que permiten dar cuenta de los imaginarios y significaciones sociales atribuidas a la lectura por diferentes culturas. El autor construye imágenes casi anecdóticas acerca de la lectura en diversos grupos sociales, relacionándolas con su biografía como lector. Así, recrea las prácticas de lectura silenciosa de la Edad Media como las de lectura privada características de los siglos XVIII y XIX, y las lecturas prohibidas durante los totalitarismos europeos del siglo XX.

Las investigaciones argentinas en bibliotecología se encuentran mayormente volcadas hacia la línea historiográfica, y mantienen un diálogo permanente con la academia francesa. En efecto, Parada (2007) avanza hacia una historización de la edición, el libro y la lectura. El autor llama la atención sobre las dificultades que presenta el abordaje de las etapas prehispánica y colonial, y realiza estudios acerca del impacto de la tipografía en la edición durante la Revolución de mayo y la expansión de la cultura impresa en Buenos Aires para el Centenario. En otro sentido, Sardi (2010) estudia las prácticas de lectura escolares durante las primeras décadas del siglo XX, en un contexto fuertemente marcado por los flujos inmigratorios y las preocupaciones por la construcción de una identidad nacional homogeneizadora desde el aparato estatal.

Por último, nos interesa destacar una investigación reciente realizada por Batticuore (2005), que representa un punto de encuentro entre los estudios de género y la historia argentina de la lectura. La autora da cuenta de la irrupción de las mujeres en la escena literaria argentina durante las primeras décadas del s. XIX: primero como lectora, luego como mujer letrada y finalmente como escritora. A partir de la revisión de algunos testimonios de mujeres letradas de la época, la autora reconstruye el proceso por el que la mujer dejó de estar relegada de la cultura escrita para pasar a ser una constructora activa de conocimiento; proceso que coincide con el de consolidación nacional bajo el régimen rosista, donde la palabra escrita era motivo de disputa. El ingreso de la mujer en el mundo literario trastocaría, por otra parte, los modos de pensar, sentir y hacer literatura.

Línea sociológica

El campo de estudios conocido como *sociología de la lectura* nace en el siglo XX, y su surgimiento guarda estrecho vínculo con las preocupaciones y problemáticas que se debatían en la esfera social. Los primeros estudios en el área tienen origen en Europa y Estados Unidos principalmente, de la mano del suizo Nicolas Roubakine y los norteamericanos Waples y Berelson. Como explica Poulain (2004), la génesis de las sociologías de la lectura europeas tiene lugar en el período de entreguerras, cuando la crisis económica amenaza con provocar una caída del consumo. En este contexto, las editoriales buscan identificar los intereses y

preferencias de los lectores para aumentar las ventas, a la vez que las bibliotecas buscan conocer la *psicología* del lector para cumplir su misión de fomentar la lectura. La respuesta es la proliferación de encuestas longitudinales de lectura, que arrojan en su mayoría datos cuantitativos, poco analíticos y poco explicativos de la diversidad y complejidad de prácticas lectoras.

Más tarde, durante la segunda posguerra, la sociología de la lectura viene a dar respuesta al clima de alarmismo generado por la crisis editorial y la propagación de los nuevos medios de comunicación que, se supone, serían indicadores del retroceso del libro y la lectura. En Francia, la preocupación por el iletrismo da lugar a la actividad de sociólogos como Joffre Dumazedier y Jean Hassenforder. Estos realizan estudios cuantitativos, basados en encuestas nacionales de lectura, y arriban a la conclusión de que si bien la lectura disminuye en ciertos casos, se constituye como una práctica cada vez más difundida socialmente. Dichos estudios se consideran las primeras investigaciones sólidas y significativas dentro del campo de la sociología de la lectura (Poulain, 2004).

Sin embargo, la revolución cultural de la década de 1960 viene a poner en jaque algunos supuestos de las ciencias sociales, y la recientemente creada sociología de la lectura no constituye una excepción. La revolución cultural llama la atención sobre la dominación de clase, la construcción de la hegemonía política y cultural, los mecanismos de control sobre los cuerpos y, ante todo, las formas menos visibles de legitimación de ciertas culturas en detrimento de otras, que tiene como principal pieza de engranaje el sistema educativo. La perspectiva crítico-marxista encuentra su eco en la *sociología de la lectura*, que viene a reivindicar las culturas populares y sus prácticas. Autores críticos como Bourdieu, Passeron y Bahloul (Gutiérrez Valencia, 2009) establecen un giro en los estudios sobre prácticas lectoras, tanto en su marco teórico como en su objeto de estudio y metodología.

En particular, Bahloul (2002) cuestiona la categoría de *poco lectores*, utilizada comúnmente en las encuestas longitudinales de lectura. La autora argumenta que se trata de una categoría poco explicativa de las prácticas reales de los sujetos, ya que, lejos de ser un grupo homogéneo, “el grupo de *poco lectores* abarca prácticas y representaciones diferenciadas” (2002: 28). Además, señala la dificultad de llevar adelante una investigación basada en categorías estadísticas, ya que un lector asiduo de diarios y revistas podría autodefinirse como “no lector”, reproduciendo un discurso deslegitimante sobre sus propias prácticas. En última instancia, la autora pone en cuestión las lecturas y modos de leer socialmente legitimados para echar luz sobre aquellos que se desarrollan en sectores populares. Y para poder dar cuenta de estos verdaderamente, es necesario avanzar hacia una sociología de la lectura cualitativa. En

cuanto a su objeto de estudio, no va a ser ya la frecuencia lectora y los géneros leídos, sino la biografía familiar y educativa del lector, la socialización de la lectura y las representaciones del libro y la lectura. Evidentemente, la autora da el primer paso hacia la etnografía de la lectura, nutriéndose de los aportes de la antropología.

En este contexto, emergen los llamados estudios *de recepción*, que abandonan el punto de vista de la obra, el autor o el editor para sumergirse en la producción de significados que se desprende de la interacción entre el lector y el texto. En relación con dicha perspectiva, Peroni (2003) utiliza el método biográfico para referir a las trayectorias particulares de lectura de obreros jubilados y presos, considerados *lectores precarios*. A su vez, rechaza las categorías de lecturas distinguidas y lecturas dominadas para dar espacio al concepto de apropiación, poniendo el foco en las relaciones bidireccionales entre lector y texto.

Cabe mencionar aquí a Michèle Petit (1999), quien problematiza las experiencias de lectura de jóvenes inmigrantes en zonas vulnerables de París, e indaga acerca del lugar de las bibliotecas populares en la integración social y la construcción de la propia identidad de dichos jóvenes. Las relaciones entre lectura y juventud han sido objeto de numerosos y relevantes estudios (Détréz, 2010; Lahire, 2004; Singly, 1993), quizás porque es en ellos en quienes se deposita la supuesta decadencia de la cultura escrita. Como explica Lahire (2004), no es que la frecuencia lectora de estos jóvenes haya disminuido, sino que los géneros populares entre ellos no coinciden con los socialmente valorados.

Los *estudios de recepción* tuvieron un gran impacto sobre el desarrollo de una sociología y etnografía de la lectura latinoamericanas. Por ejemplo, el mexicano Argüelles (2003) realiza una compilación de entrevistas que echan luz sobre las vicisitudes de las trayectorias singulares de lectura. Además, llama la atención sobre “el poder inmaterial de la literatura”, denunciando los discursos hegemónicos y escolarizados acerca la lectura, y reivindicando a la lectura como un medio para el goce personal y no como un fin en sí mismo.

Recientemente se ha abierto una línea de investigación que tematiza la lectura en la era digital. Tal es el caso de Cassany (2006), quien llama la atención acerca de la multiliteracidad de la lectura contemporánea; esta implica el salto constante de un género a otro, de un registro a otro, de un canal a otro e incluso de un idioma a otro. La lectura contemporánea se constituye, entonces, como un espacio de negociación entre diferentes estilos, retóricas y tradiciones. En otro sentido, Lluch y Barbero (2011) sugieren que en la sociedad de la información, leer se conjuga en plural. Por un lado, existe una diversidad de modos de leer implicados en la interacción con el texto en pantalla. Por otro, la lectura hoy se extiende al

campo de los sonidos y las imágenes, apelando a una discursividad intermedial. Además, la mutación tecnológica trastoca los modos de producción y circulación de bienes culturales, es decir, de modos de circulación del saber. Los saberes se encuentran ahora difusos y descentralizados a la manera de un *mosaico*, más accesibles a jóvenes y adolescentes y menos controlados por autores y editores.

Estrechamente vinculada con la línea de investigación de Lluch y Barbero (2011), la argentina Roxana Morduchowicz (2008) analiza las relaciones de complementariedad entre las lecturas juveniles y los medios de comunicación. Lejos de constituir esferas apartadas, una esfera remite a la otra: las lecturas populares se convierten en *films*, e Internet se transforma en una fuente para elegir y llevar adelante la lectura. No obstante, como señala Sardi, la lectura digital trae consigo ciertas novedades respecto del modelo tradicional de lectura: “la lectura digital se caracteriza por ser una lectura discontinua, que busca, a partir de palabras clave o rúbricas temáticas, el fragmento textual del cual quiere apoderarse (...) sin que sea percibida la identidad y la coherencia de la totalidad textual que contiene ese elemento” (2014: 74).

Asimismo, Albarello (2011) realiza un estudio cualitativo acerca de las representaciones de la lectura en pantalla en jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires, confrontándolas con las de la lectura en papel. Los principales hallazgos de esta investigación en términos de representaciones lectoras consisten en la identificación de ciertas concepciones comunes. Por un lado, la lectura digital se presenta como superficial, fragmentaria, no lineal, no jerarquizada, impersonal, utilitaria y dispersa. Por otro, la lectura en papel se concibe como extensa, concentrada, profunda, reflexiva, jerarquizada y vinculada con el disfrute.

Finalmente, no dejan de tener relevancia aquellas investigaciones que se ocupan de vincular las prácticas de lectura con las estrategias del mercado. Lluch (2009) se ha abocado a estudiar los mecanismos de seducción de la literatura juvenil. La autora tematiza el fenómeno por el que un autor o relato se convierte en una marca, en un ícono cultural o mediático. Si la marca es promovida con éxito, el lector puede identificarla fácilmente y acceder a nuevos productos y textos. Este es el caso de *best sellers* como *Harry Potter* o *El código Da Vinci*. Estas se valen además de la estrategia de “publicación de clones”, es decir, la reproducción de protagonistas o tramas comunes en obras nacidas del éxito de obras anteriores. De este modo, “se imita la manera de escribir, el tipo de personaje, el género; en definitiva cualquier característica que cree en el lector una sensación de volver a vivir el placer creado por el producto madre” (2009: 6). Respecto de las características narrativas de estas obras, cabe destacar lo que se define como “regla del yo”, o la fusión entre el autor, el lector y el personaje narrador, donde los tres imitan la voz del adolescente.

Desde una óptica similar, Canavire (2013) plantea como escenario la ciudad de San Salvador de Jujuy para indagar acerca de las representaciones, experiencias y prácticas lectoras de los sujetos respecto de los libros de autoayuda. Recuperando las apropiaciones de los entrevistados, devela la trama y las estrategias de la industria cultural respecto de este tipo de obras. Este estudio conjuga las intencionalidades y estrategias del mercado editorial con la recepción de los lectores.

Línea etnográfica

Puede pensarse que el primer acercamiento etnográfico a la lectura haya sido el de Levi-Strauss (1995) en *Lección de Escritura*, la narración de una experiencia con los indios nambikwara en Brasil. A partir de este incidente, el autor reflexiona acerca del prestigio atribuido al manejo de la lengua escrita, aún en las comunidades más remotas. En efecto, parecería que este representa un factor de respetabilidad y autoridad frente a quienes no lo poseen.

Como mencionamos más arriba, la línea etnográfica en los estudios acerca de prácticas de lectura es aquella que presenta una metodología cualitativa y un enfoque teórico crítico, basado en la concepción de la lectura como práctica cultural y social de producción de sentido. Además, su objeto de estudio no son ya la frecuencia lectora y las preferencias en género y temática, sino las redes de socialización del libro y la lectura, las comunidades de lectura, las representaciones acerca de la lectura, los significados atribuidos a ella y sus relaciones con otras prácticas. Estos estudios poseen a menudo un universo de estudio muy acotado, consistente en barrios o comunidades pequeñas. Los estudios de Bahloul (2002), Petit (1999) y Peroni (2003) inauguran esta línea de investigación en tanto ponen en diálogo a la sociología de la lectura con la antropología, y recogen los aportes de los estudios de recepción. Las investigaciones etnográficas de la lectura tienen un gran protagonismo en Latinoamérica, especialmente en México, y retoman los aportes de la línea francesa crítica para indagar las prácticas de lectura en comunidades latinoamericanas en toda su profundidad.

¿Por qué México lidera las investigaciones en hábitos de lectura en Latinoamérica? Históricamente, este país ha demostrado una gran preocupación por la lectura desde el punto de vista estatal, especialmente en niños y jóvenes. Estas inquietudes cristalizaron en la puesta en marcha del *Programa Nacional de Bibliotecas* en 1983, y el *Programa Rincones de Lectura* en 1986, dirigido a todas las escuelas primarias del país. Así, parte de las investigaciones realizadas en el área consisten en dispositivos de evaluación del Programa (Gutiérrez Valencia, 2009). Al igual que en Francia, las encuestas nacionales de lectura tuvieron una gran importancia en los primeros acercamientos al problema (véase Chávez Méndez, 2002), aunque

luego este tipo de estudios fue complementado con investigaciones de carácter etnográfico, como las que veremos en este apartado.

En la misma línea que Petit (1999), la mexicana Ortega Cortez (2006) se propone indagar acerca de los hábitos de lectura de los usuarios de las bibliotecas públicas con el trabajo *Comunidades y trayectorias de lectura en la biblioteca pública. Un estudio etnográfico en el municipio de Chalco*. El principal hallazgo de esta investigación consiste en la identificación de características comunes en las trayectorias lectoras de los usuarios de las bibliotecas, como el acceso a libros y su disponibilidad en las bibliotecas, las demandas de información, las comunidades de aprendizaje y de lectura y los mediadores de lectura. La importancia de este hallazgo consiste en dar cuenta de algunos de los factores que intervienen en la formación de un lector. Además, se presenta a la biblioteca pública como un espacio de igualdad de las oportunidades y de construcción de capital cultural, inclusive en los medios más desfavorecidos.

Por su parte, Román Haza (1997) investiga las prácticas de lectura desde el punto de vista de las trayectorias individuales, la socialización en la lectura y la formación de lectores. No obstante, relaciona estos fenómenos con la situación económica y educativa mexicana, en conjunto con el funcionamiento de las bibliotecas, la industria editorial y los medios masivos de comunicación. Resulta evidente que la estética de la recepción nunca deja de estar presente en los estudios latinoamericanos acerca de la lectura. En efecto, el estudio de Sunkel (2001) acerca de los hábitos de lectura en sectores populares se encuentra enmarcado dentro de este paradigma, y se centra en la dimensión de apropiación del texto.

En otro sentido, no deja de tener relevancia el estudio etnográfico de Lucía Tennina (2010) acerca del *Saraus*, o el fenómeno de las reuniones literarias en las favelas de San Pablo, Brasil. Estos ponen sobre la mesa un nuevo problema, el de la literatura oral, y, en particular, el de la poesía oral. Dicho fenómeno no solo opone la incipiente literatura marginal a la literatura consagrada y dominante sino que problematiza lo que concebimos como lectura ¿es la canción una forma de hacer literatura? ¿es cantar una forma de leer?

No queremos dejar de mencionar la obra del inglés Sarland (2003) *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*, que analiza la recepción de las obras literarias por parte de los jóvenes enfatizando los conflictos ideológicos desatados en este encuentro. Asimismo, el autor señala las tensiones entre las preferencias juveniles en materia de lectura y las lecturas impulsadas por el currículum escolar.

Por fin, cabe aclarar que nuestro análisis se nutre de los aportes conceptuales y metodológicos de la sociología de la lectura crítica y cualitativa (Bourdieu, 2010; Argüelles, 2003; Lahire, 2004). Sin embargo, se retoman algunas contribuciones de la línea etnográfica de la lectura (Petit, 1999; Peroni, 2003; Bahloul, 2002), como las cuestiones acerca de la socialización lectora, la formación lectora y los mediadores de lectura.



Universidad de
San Andrés

Capítulo II. Marco conceptual

En las páginas siguientes, discutiremos algunos problemas teóricos que hacen a las categorías históricamente construidas de lectura y juventud. En definitiva, nos proponemos comprender los atravesamientos políticos implicados en dichas categorías, recuperando los aportes teóricos de investigadores inscriptos en distintas líneas de investigación.

Para comenzar, enunciaremos la tensión entre lectura y literatura y la cuestión de la hegemonía en la definición de esta última. La *literatura* equivale a una categoría específica dentro del universo de lo textual, e incluye criterios de inclusión y exclusión que le son propios. Si bien nuestro análisis comprende géneros no literarios, mencionar las vicisitudes en la construcción de la categoría *literatura* y comprender su impronta ideológica resulta fundamental para desnaturalizar ciertas prácticas.

Literatura y hegemonía

Williams (2009) tematiza las condiciones históricas del surgimiento del concepto de literatura, cuyo origen se encuentra en el Renacimiento. En un primer momento, *Literature* refería a la capacidad de leer y ser leído, es decir, tenía un pleno sentido, similar al actual *literacy* (véase Scribner, 1984). Sin embargo, más tarde la literatura deviene en una categoría de especialización de la lectura, una categoría general y abarcadora de otras categorías como la poesía. Este proceso coincide con el del desarrollo de la imprenta, la palabra impresa y el libro. De este modo, la institucionalización del concepto tiene lugar en el siglo XIX, cuando se convierte en una categoría de especialización de una práctica, en términos de clases sociales. Se transforma en un concepto impregnado de la delimitación de lo *culto* y lo *humanista*, que implicaba cierto nivel de acceso a la educación. Así, la literatura pierde su sentido como práctica de lectura y deviene en una categoría aparentemente objetiva de libros escritos en cierta calidad.

De acuerdo con Williams (2009), la constitución de la literatura como categoría específica asiste a tres tendencias, a saber: a) el pasaje del saber al gusto o sensibilidad como criterio, b) la creciente especialización de la literatura en trabajos de imaginación, y c) el desarrollo del concepto de tradición, que requiere de una literatura nacional. Respecto del gusto y la sensibilidad, estas constituyen definiciones aparentemente objetivas de cualidades subjetivas. Es decir, comienzan como categorías de condición social, pero luego son extrapoladas a otros campos culturales además de la literatura; es decir, se generalizan a un amplio rango de conductas públicas y privadas (cfr. Bourdieu, 2010). En este proceso, la crítica funciona como actor clave para la legitimación de la literatura sobre la base de criterios aparentemente

objetivos. Entonces, la literatura y la crítica se constituyen en formas de limitación clasista y control de una práctica social (Williams, 2009). Estas ejercen funciones de selección y discriminación, de manera que surgen categorías como mala literatura, literatura popular, obras fundamentales y obras menores. A su vez, la selección tiene una lógica circular: la crítica establece valores literarios, incluye y excluye incidiendo sobre las prácticas. De acuerdo con Argüelles (2003), la literatura tiene un poder inmaterial que implica la desvalorización del placer y valorización del conocimiento abstracto.

Por otra parte, resulta evidente que este proceso no puede tener lugar si no es en función de la hegemonía. En efecto, Williams (2009), recogiendo los aportes gramscianos, define a la hegemonía como un entrelazamiento de las fuerzas políticas, sociales y culturales que configuran el sentido común. De este modo, las presiones y límites sociales son percibidos como naturales, y se constituye un sentido de realidad que se encuentra vinculado con la dominación de clase. Las experiencias de ocio, entretenimiento y arte se encuentran teñidas por la hegemonía, entre ellas la lectura. Pero la hegemonía es siempre un proceso, y para persistir debe ser renovada, defendida y reconfigurada. A su vez se le presentan desafíos: los de la contrahegemonía y la hegemonía alternativa.

La *literatura* posee entonces un sentido político, pero esta *política de la literatura* no tiene que ver con los compromisos políticos de los escritores, sino con que la literatura hace política en tanto literatura (Rancière, 2011). Tal como explica el autor, hay un vínculo entre la política como forma particular de ordenar la experiencia colectiva y la literatura como práctica definida de la escritura. Si la política es una actividad que define que ciertos objetos son comunes e instala el debate sobre esos objetos, la literatura contribuye a realizar un recorte sobre esos objetos o lo que el autor denomina el *reparto de lo sensible*. Al tratar con palabras y con significados, los escritores no pueden evadir el compromiso de construir un imaginario común:

“La expresión *política de la literatura* implica que la literatura interviene en tanto que literatura en ese recorte de los espacios y los tiempos, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido. Interviene en la relación entre prácticas, entre formas de visibilidad y modos de decir que recortan uno o varios mundos comunes.” (Rancière, 2011: 17)

La *literatura*, así concebida, es más una “expresión de la sociedad” que el fruto la voluntad de tal o cual autor. Consiste en una manera específica de recortar los objetos de experiencia común, de hacer circular la palabra, de producir afectos, de dividir tiempos y espacios, de distinguir lo visible de lo invisible y lo decible de lo indecible. Ofrece entonces un marco de posibilidad definido para las acciones humanas, que es el marco de la política.

Por otra parte, siguiendo a Williams (2009), las nuevas tecnologías del lenguaje no cancelan la importancia de la imprenta, tampoco se añaden a esta como una alternativa más, sino que sus conexiones e interrelaciones son complejas. Pero la literatura tenía correspondencia no solo con una clase social particular, sino con una cierta estructuración de la enseñanza y una tecnología de la impresión. Entonces, resulta evidente que nos encontramos ante una reconfiguración del lenguaje social y de una redefinición teórica a partir de una práctica cambiante (Williams, 2009). A continuación, avanzaremos en la conceptualización de la lectura en tanto práctica cultural.

La lectura como práctica cultural

En términos de Bourdieu (2010), las prácticas culturales y las preferencias se encuentran vinculadas con el nivel de instrucción y el origen social. Dicho de otro modo, los gustos funcionan como indicadores de clase donde se establece una nobleza cultural que en general coincide con aquellos que han tenido acceso a una cultura legítima desde el inicio, en el seno de la familia. Por otra parte, el consumo cultural exige un esfuerzo de desciframiento, de decodificación que solo es realizable para quienes manejan aquel código o *programa de percepción*. Este código forma parte del capital cultural: se encuentra desigualmente distribuido a la vez que otorga distinción.

Siguiendo al autor, existe una *disposición estética* socialmente valorada, que consiste en la capacidad de considerar a las obras de arte legítimas y a las cosas del mundo por su valor intrínseco, independientemente de su función. Es decir, resulta más relevante la forma que la finalidad útil. Los criterios estéticos para la ponderación de un objeto cultural son casi siempre implícitos y funcionan como una herramienta distintiva para quienes forman parte de la nobleza cultural. Como contrapartida, quienes no manejan este vocabulario específico quedan excluidos del circuito de la cultura legítima. De esta manera, el lenguaje mismo comienza a establecer diferenciaciones: aparecen términos como *estética popular*, *vanguardia estética*, *buen gusto* y *mal gusto*. Desde el punto de vista de la élite cultural, la *estética popular* consiste en el rechazo del desapego y la distancia que hacen a la contemplación de la obra de arte en sí misma. Contrariamente, subordina la forma a la función, o busca que la obra sirva para la vida. En fin, la *estética popular* resultaría *ingenua* en tanto mantiene una relación lúdica con las cosas del mundo, y se place de la identificación en un sentido ético. Entonces, los distintos modos de relación con la realidad y la ficción se vinculan con los *habitus* o sistemas de disposiciones característicos de las clases sociales.

El resultado de esta dinámica es la oposición entre el gusto y la necesidad/utilidad. Mientras que el gusto privilegia la forma sobre la función, la utilidad privilegia la función sobre la forma.

Además, el arte y el consumo cultural pasan a cumplir una función legitimadora de las desigualdades sociales dado que opone el placer sensible con un placer “puro”, “sublime” y “desinteresado” que simboliza la excelencia moral. Lo demás se considera un placer inferior.

Entonces, diremos que la relación entre sujeto y objeto cultural se encuentra socialmente configurada. En el caso de la lectura como consumo particular específico, hay ciertos modos de leer que tienden a generalizarse y privilegiarse. En este sentido, Chartier y Bourdieu (2010) llaman la atención sobre la concepción dominante de la lectura como un acto privado, íntimo, silencioso que remite a la individualidad. Esta se trata de una institución histórica, como lo fueron también las prácticas de lectura colectiva entre los siglos XVI y XVII. Pero además, existe una disputa por los significados del texto escrito y la consecuente división entre buenas y malas lecturas, y entre lectura y creación.

Las buenas y malas lecturas

Bourdieu (1996) tematiza la distinción entre *lector* y *auctor*. Mientras que el *lector* comenta el discurso ya establecido, el *auctor* propone discursos y sentidos nuevos. En este sentido, el investigador establece una analogía con el sacerdote y el profeta, donde el sacerdote se vuelca hacia la interpretación y prédica del texto ya escrito y las cosas ya dichas, y el profeta es el “iluminado”, el que produce palabra nueva.

El autor llama la atención acerca de las condiciones sociales de producción de lectores, que tienden a naturalizarse y universalizarse inconscientemente. En cambio, resulta necesario situar al libro y la lectura en una historia de producción y transmisión cultural. Esta consiste en la lucha por las palabras, o las luchas históricas por el sentido, que están impregnadas inevitablemente de un carácter político. Esto es, diversos grupos pueden atribuir sus intereses a ciertos sentidos de las palabras y, sin embargo, es un solo sentido el que se naturaliza, comienza a formar parte del sentido común, se considera “sobrentendido”. Con las obras literarias sucede lo mismo que con las palabras, y aquí es cuando comienza a circular la idea de una interpretación “correcta” del texto escrito. La consecuencia de este proceso consiste en que “(...) se proyecta en las prácticas lo que es la función de las prácticas para alguien que las estudie como algo que debe ser descifrado” (Bourdieu, 1996: 119). Esto significa que la lectura se codifica y se monopoliza el sentido del texto escrito. Así, se conforman prácticas reguladas que construyen imperativos sociales acerca de las buenas prácticas, incidiendo sobre las prácticas reales. El éxito de este proceso consiste en el olvido de las discusiones primeras, las de los especialistas y letrados. En términos de Bourdieu, se trata de la objetivación de una *praxis*.

Y sin embargo, los sentidos cambian, el anacronismo es lo que hace que la obra evolucione y se adapte a los discursos contemporáneos. La obra atraviesa un proceso de reinterpretación, y esta es la prueba de que la decisión acerca del sentido es una decisión política (Bourdieu, 1996). Como plantea el autor, todo libro está marcado por un sistema de clasificación implícito, y es deber de la sociología de la lectura descifrarlo.

Por otra parte, la idea de que la lectura es necesaria está arraigada entre los intelectuales, y estos sienten que deben dar a todos el derecho a la lectura. Esto significa que hay una producción de la creencia en el valor del producto (Chartier y Bourdieu, 2010). Al mismo tiempo que el productor produce un objeto cultural, necesita producir creencia para que se lo reconozca como un objeto cultural. La escuela cumple una importante función en la producción de esa creencia. En este sentido, la lectura se encuentra impregnada de un valor moral.

No obstante, al afirmar la eficacia total del libro se niega la concepción de la lectura como un espacio de apropiación. En efecto, la lectura no se trata solamente del libro sino que consiste en una relación entre lector y texto escrito, mediada por las lecturas y experiencias previas del mismo lector, es decir, por su campo de significados. Entonces, se produce una tensión entre lo que autor y editor intentan transmitir en términos de modos de leer y códigos de lectura, por un lado, y la apropiación subjetiva del lector, por otro. En este punto, resulta pertinente profundizar en la metáfora del lector como cazador furtivo, introducida por Michel de Certeau (2007).

El lector como cazador furtivo

De Certeau (2007) postula que durante la Ilustración se pensaba al libro como un modo de reformar la sociedad, de combatir la vulgaridad, de elevar los espíritus. De esta manera, el libro tenía un sentido pedagógico y moralizador. Este axioma se fundaba en la idea de una capacidad del libro para moldear al individuo, para imprimirse sobre su conciencia —se asemejaba a la visión kantiana del individuo como tábula rasa, sobre el que la experiencia se graba linealmente. Noción de este tipo siguen circulando, por ejemplo, en los discursos más fatalistas acerca de la omnipotencia de la televisión. En cambio, el autor discute la idea de que el consumo cultural implica pasividad e inercia, en tanto esta anula el potencial creativo y la capacidad de agencia de los consumidores.

Esta visión es resultado de un etnocentrismo clasista, es decir, se constituye como un mito necesario para un sistema que privilegia a autores, pedagogos, artistas en su condición de “productores” y en relación a los que no lo son. El resultado es una fuerte escisión entre

lectores y autores, y entre las prácticas de lectura y escritura, donde escribir es producir un texto, y leer es recibir el discurso de otro sin transformarlo.

No obstante, siguiendo al autor, leer implica “peregrinar” por el texto, manipularlo anárquicamente, por lo que en cada lectura el texto se transforma. El libro es una construcción del lector en tanto él también realiza una actividad de producción. El lector separa al texto de la intención original del autor, combina fragmentos, construye sentidos y, en definitiva, traza su propio recorrido por el texto. En el imaginario social, esta función se encuentra reservada al crítico literario —esto se relaciona con un monopolio de la interpretación por parte de una élite letrada que recuerda al de Iglesia con los textos bíblicos.

Pero, ¿por qué el texto siempre se presenta aislado, más allá del alcance del lector? Este postulado pone al lector en un lugar de impotencia, y lo culpabiliza por interpretaciones erróneas e infieles —crea la categoría de *malos lectores*. Se trata de una ficción, una institución social generada por los miembros una élite letrada, que se autoconciben como los “verdaderos” intérpretes. Se conforma una “literalidad” ortodoxa del texto, indiscutible, y una jerarquía que invisibiliza la existencia de otras prácticas lectoras. Y sin embargo, el lector es un viajero, un cazador furtivo: esquivo la ley del texto, avanza y retrocede, y juega con el texto, incluso lo reescribe. Para que el lector se autonomice, es necesario transformar las relaciones sociales que inciden sobre su relación con el texto (De Certeau, 2007).

Lectura y formación

¿Para qué sirve leer? Este resulta un interrogante válido y fundamental. Argüelles (2003) distingue tres posturas históricas en relación al sentido del libro y la lectura, a saber: la elevación moral, el conocimiento de la vida y el goce personal. El autor destaca que los beneficios de la lectura son inciertos, aunque sostener que la lectura no sirve implica caer en un axioma que niega la posibilidad de transmitir la pasión por la lectura. Entonces, los beneficios de la lectura son de un carácter pasional, de un goce íntimo similar al que predica la tercera postura.

Respecto de la relación entre lectura y escuela, el autor sostiene que la lectura para adolescentes y jóvenes adquiere otra significación cuando se introduce el texto por recomendación y no para cumplir las exigencias escolares. En efecto, leer tiene un fuerte carácter extracurricular, que cuenta con los espacios de la biblioteca pública, los clubes de lectores y las salas de lectura. El acto de leer no parece aceptar imperativos, y lo que motiva el acercamiento a la lectura es la recompensa inmediata. Siguiendo al autor, los jóvenes

prefieren el tipo de lectura considerada potencialmente subversiva, a solas, en libertad y alejada del deber.

Sin embargo, la formación lectora continúa siendo un problema para la educación. A juicio de Argüelles (2003) y Petit (2000), la mejor manera de fomentar la lectura es el ejemplo, el contagio del entusiasmo. Así, la lectura no debería convertirse en un deber ni en un riesgo de fracaso; en efecto, el libro y la lectura por sí mismos no tienen utilidad, sino en función de la experiencia subjetiva con estos. El autor critica la dinámica escolar en torno a la lectura. Señala que existen esfuerzos pedagógicos por formar el gusto, disciplinar los hábitos y orientar la pasión, pero la lectura es una práctica anárquica, al modo del lector-cazador de De Certeau (2007). La automatización de las tareas escolares vinculadas con la lectura lleva a los alumnos a adoptar una posición defensiva hacia la lectura y la escritura: se lee y se escribe para cumplir. El resultado es que la lectura acaba por verse como un instrumento para la certificación o el estatus laboral.

Desde una perspectiva similar, Larrosa (2003) señala que la pedagogía ha insistido históricamente en controlar la experiencia de la lectura, orientarla hacia fines preestablecidos. El autor critica el modelo de formación prescriptivo, basado en estados finales deseados. En cambio, es partidario de un devenir formativo plural y creativo. A su vez, problematiza el divorcio entre conocimiento y vida humana, donde el conocimiento es visto desde una óptica utilitaria. Aquel divorcio se traduce en el anhelo de objetividad de las ciencias modernas, en detrimento de la formación humanística. Además, el autor establece las analogías de *lectura como formación* y *formación como lectura*.

Respecto de la *lectura como formación*, esta refiere al potencial transformador de la lectura, a la constitución de la subjetividad. Aquí, la lectura no aparece meramente como un pasatiempo o como un medio para adquirir conocimientos. Asimismo, el autor llama la atención sobre el carácter histórico de las fronteras entre lo imaginario y lo real, y entre el conocimiento y el sujeto. Estas fronteras limitan la capacidad creadora del lenguaje, mientras que encerrar a la lectura en el ámbito de lo imaginario puede obstaculizar su capacidad formativa. En cambio, la lectura como formación implica borrar los límites entre lo que sabemos y lo que somos.

En cuanto a la *formación como lectura*, esta alude a la capacidad de leer los acontecimientos y producir sentido. Aquello implica un tipo particular de relación con el texto que no es de apropiación sino de escucha. El autor plantea que el tipo de formación occidental propugna el querer reducir los objetos a la imagen del hombre, a su medida sin ser transformado. En última instancia, consiste en una omnipotencia sobre las cosas del mundo.

A su vez, el autor conceptualiza la experiencia de la lectura, que consiste en la relación íntima entre texto y subjetividad. Entonces, la experiencia no es lo que “pasa” sino lo que “nos pasa”: es posible enfrentarse a muchos sucesos o estímulos y mantenerse impasible. Aquí el conocimiento no transforma, sino que se vuelve algo útil o un valor de cambio. La actividad de la lectura coincide a veces con la experiencia y a veces no. Se trata de un subproducto: no puede ser planificada, anticipada, causada. La experiencia tiene lugar cuando confluyen el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada. Sin embargo, estos no la garantizan, solo ofrecen un marco de posibilidad —la experiencia de la lectura es contingente.

La adolescencia como experiencia específica

Algunos autores concuerdan en que lo propio de la adolescencia es la declinación o cuestionamiento de las agencias de socialización propias de la infancia —la familia, la escuela— y la emergencia de nuevos agentes de socialización, entre los que destaca el grupo de pares (Lerner, 2008; Urresti, 2002; Feixa, 1996). No puede hablarse simplemente de un desplazamiento, sino de un intercambio de voces en el que la familia pierde su lugar monopólico y se ve obligada a dialogar con otros agentes de socialización.

Como plantea Feixa (1996), las culturas juveniles derivan del encuentro entre varias estructuras sociales. En primer lugar, los grupos juveniles son permeables a la cultura hegemónica, propagada a través de la escuela, los medios de comunicación, las instituciones de control y el sistema productivo. No obstante, esta cultura sufre un proceso de traducción dentro de los imaginarios juveniles; los adolescentes establecen con ella una relación de integración y conflicto. Segundo, las culturas parentales, cristalizadas en valores y normas de conducta, impactan sobre las culturas juveniles. Mediante la socialización primaria, el joven interioriza elementos culturales básicos —lengua, roles sexuales, formas de sociabilidad, identidad étnica y de clase, criterios estéticos— que luego se retomarán en la construcción de un estilo de vida propio. Tercero, las culturas generacionales refieren a la experiencia juvenil específica dentro de los espacios institucionales y de ocio, teñidas por imágenes culturales como la moda, la música, el lenguaje, las prácticas culturales y las actividades focales. Como explican Margulis y Urresti (2000), la distancia intergeneracional entre los jóvenes y los no jóvenes genera distintas construcciones en el plano de la memoria tanto como diferencias funcionales entre los sujetos dentro de los espacios familiares. El diálogo entre la cultura hegemónica, las culturas parentales y las culturas generacionales daría como resultado una cultura juvenil.

Por otra parte, dos son las novedades que Urresti (2002) destaca como características de esta fase: la importancia del grupo de pares y la conquista de espacios en los que estos grupos se

desenvuelven. El grupo de pares constituye una instancia de contención afectiva, de identificación, de experimentación y de descubrimiento del lugar propio y el ajeno. De acuerdo con Lerner (2008), en el grupo adolescente aparecen otros significativos para el Yo, lo que habilita la construcción de subjetividad en tanto este se erige como matriz identificatoria. El joven pasa, entonces, a “tener voz”, o posicionamiento frente al discurso, lo que permite a la vez su introducción en la esfera pública. En otras palabras, cuando hablamos de grupos de pares, hablamos de “[...] verdaderos espacios de actividad simbólica en los que se practica conscientemente la diferenciación social” (Urresti, 2002: 5).

Pero la diferenciación –de otros grupos y de otras generaciones– viene de la mano de la identidad, y aquí es donde entra en juego el *estilo*. Este abarca determinadas formas de hablar, de vestirse, de escuchar música, de leer, de sociabilizar. Como plantea Feixa, el *estilo* consiste en “[...] la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresada en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales, que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo” (1996: 81). El autor califica de “simplista” responsabilizar al mercado de la aparición de determinados estilos juveniles, en tanto anula la actividad de los sujetos en la demarcación de criterios estéticos propios. En cambio, introduce la metáfora del *bricolage*, que permite comprender la manera en que los símbolos son seleccionados, ordenados y reorganizados para comunicar nuevos significados. Aquí los objetos no se reducen a su dimensión funcional, sino que poseen una dimensión simbólica. Como explica Urresti (2002), las actividades de vestirse o comer no se restringen a la satisfacción de necesidades; estas comunican, clasifican y representan.

De acuerdo con el autor, “la ansiedad de identificación los convierte en obesos consumidores de símbolos” (Urresti, 2002: 9). Sucede que la búsqueda de la identidad, del lugar propio, atraviesa esta fase y abre caminos hacia la adultez –aunque, como sugiere el autor, a veces esta se extienda hasta bien entrada la adultez. Pero la indagación acerca de la propia identidad alcanza su corolario cuando el adolescente logra construir una narrativa acerca de la propia vida, el propio origen, las propias experiencias. La lectura, que implica *consumir símbolos*, encuentra su lugar en el *estilo* juvenil en tanto ofrece posibilidades de identificación y desidentificación, de reflexión, de toma de conciencia. En este sentido, Petit (1999) sostiene que en los jóvenes el texto escrito tiene el potencial de descifrar la propia experiencia. En su estudio acerca de las prácticas lectoras juveniles en barrios marginales de París, la autora destaca tres aspectos de la lectura: la construcción del capital cultural, la apropiación de la lengua y la construcción de la propia identidad. Pero ninguno de estos procesos es posible sin

la presencia de un mediador de lectura comprometido con el joven y sus intereses, y creyente en el valor del texto que recomienda.

A modo de síntesis

En síntesis, puede pensarse en la literatura como una categoría socialmente construida que tiene un poder inmaterial, por lo que resulta privilegiada por la institución escolar en detrimento de otras categorías lectoras. En cambio, este último tipo de lecturas a menudo poseen un carácter inconfesable, secreto, indecible, aunque, como sugiere Argüelles (2003), son estas las preferidas por los lectores más jóvenes. Por otro lado, tanto el *gusto* como la *interpretación* del objeto cultural tienen un sentido social (Bourdieu, 2010). En el caso del *gusto* o *disposición estética*, se trata de un criterio que privilegia la forma sobre la función y se halla a menudo sobreentendido. No obstante, se trata de un acervo cultural familiar, extraescolar, por lo que puede considerarse un signo de pertenencia de clase. En el caso de la *interpretación*, esta obedece a una lucha de sentidos en la que la clase dominante acaba imponiendo y legitimando el suyo propio por medio del mecanismo de la *crítica*. En ambos casos, se trata de lógicas de inclusión y exclusión: distinguen el *mal gusto* del *buen gusto* y las *malas lecturas* de las *buenas lecturas*.

Dentro del espectro de los *malos lectores*, podemos encontrar al personaje del lector-cazador furtivo de De Certeau (2007). Lejos de adueñarse del texto en forma lineal e idéntica al texto mismo, el lector-cazador atraviesa un proceso de apropiación que involucra seleccionar, avanzar, retroceder, reescribir, releer. En definitiva, el lector realiza su propio recorrido sobre el texto y, al hacerlo, lo transforma y se transforma. En este sentido, Larrosa (2003) llama la atención sobre el devenir plural de la lectura, en contraposición con los estados finales preferidos por la escuela. El autor tematiza a la lectura como experiencia en su dimensión transformadora, subjetivante y configuradora. En cuanto a los jóvenes, la novedad parece ser el intercambio con un grupo de pares, que contribuye a la creación de un *estilo*, y a la emergencia de nuevos modelos identificatorios, distintos a los familiares. La actividad simbólica tiene un fuerte peso en la adolescencia, en tanto les permite a los sujetos canalizar sus ansias de identificación (Urresti, 2002). Por eso, en esta etapa de la vida, la dimensión subjetivante de la experiencia lectora parece cobrar central relevancia (Petit, 1999).

Capítulo III. Preferencias de lectura

En este capítulo nos proponemos desarrollar las preferencias de lectura de los adolescentes entrevistados, entendidas como las temáticas, los géneros, los criterios de selección y los modos de adquisición de los materiales de lectura. Veremos que, si bien estas dimensiones varían significativamente de joven en joven, es posible identificar grandes tendencias en relación a sus preferencias de lectura.

Preferencias en género

Joelle Bahloul (2002), en un estudio acerca de los *poco lectores*, plantea que el libro es tanto un objeto clasificado como un clasificador social. Como objeto clasificado, el libro consta de un género, que no es más que un modo de distinción de las categorías de las obras. Sin embargo, el *poco lector* se encuentra desprovisto de los instrumentos de clasificación de las obras, por lo que hay géneros que exigen que el entrevistador pregunte específicamente sobre ellos. Aunque nuestro estudio no se restringe únicamente a los poco lectores, encontramos esta misma dificultad en la indagación acerca de los géneros consumidos, lo que deja abiertos interrogantes acerca de la funcionalidad de las categorías en la vida cotidiana, en particular cuando las letras han incursionado en la combinación de formatos, lo que dificulta aún más el “encasillamiento”.

De este modo, más que en el género, el discurso de los jóvenes se centra en el contenido temático. Sin embargo, puede pensarse que ciertas categorías lectoras en términos de formato resultan muy privilegiadas en el discurso adolescente. En contrapartida, hay grandes excluidas, como el cuento, el teatro y los libros científicos.

En función de las entrevistas realizadas, puede inferirse que la novela es la gran privilegiada en lo que refiere a lecturas adolescentes. En contraste con la idea de García Canclini (2007) de que los jóvenes prefieren los textos breves a aquellos que les “roban el tiempo” y les “mantienen inmóvil el cuerpo”, encontramos en nuestros entrevistados una marcada preferencia por la novela, independientemente de su extensión:

“Lo que más me gusta son las novelas, poesía no leo y cuentos a veces. Prefiero novelas porque son atrapantes, los cuentos son historias cortas y no me entusiasman tanto.” (Amparo, 14)

Amparo nos da una importante razón por la que prefiere las novelas: son *atrappantes*. Cabe preguntarse qué es lo que implica este adjetivo para la joven. Por un lado, lo atrapante aparece vinculado con la cuestión de la atemporalidad, de que el acto de leer puede anular el paso del tiempo, lo que será tematizado apropiadamente en el capítulo IV. Por otro lado,

creemos que lo atrapante de la novela en el imaginario de los jóvenes está dado la posibilidad de *meterse* en el texto, encariñarse con los personajes, odiarlos, sentir compasión por ellos, pensar qué hacer en su lugar, intentar adivinar el futuro. En términos de Lahire (2004), la novela, al proporcionar situaciones-tipo hace más fácil la identificación.

En este punto, cabe recordar la distinción entre *disposición ética* y *disposición estética* (Bourdieu, 2010) presentada en el capítulo II de este trabajo. La cuestión de la identificación y de los componentes morales y afectivos de la lectura se encuentra en el polo de la disposición ética, no tan valorada dentro de los circuitos académicos. Aquí el placer ligado a lectura no tiene tanto un sentido contemplativo, sino que se espera que la obra exprese algo acerca de las propias vivencias. Son estas lecturas “profanas” las que priman entre nuestros entrevistados, al modo de verdaderas experiencias.

Con un peso similar que la novela, la *saga* aparece como un género muy popular ente los entrevistados. Lluch (2009) diría que la *saga* se vale de tres estrategias para atraer a los jóvenes. En primer lugar, la transformación del relato o autor en marca permite que los jóvenes lo identifiquen fácilmente y puedan acceder a nuevos productos y textos. En segundo lugar, la *clonación* de protagonistas, estilos de escritura y tramas comunes en el mercado editorial favorece su adquisición por parte de los lectores, que desean revivir el placer creado por el texto madre. Tercero, respecto de las características de la narración, la fusión entre lector, autor y personaje narrador, donde los tres imitan la voz del adolescente, favorece la identificación del lector con el texto. Además, la repetición de personajes, lugares y situaciones, los cambios de ritmo narrativo que generan suspenso, el lenguaje simple y en énfasis en la acción son otras de las características de este tipo de narraciones (Lluch, 2009). También puede pensarse en la *saga* como un género estrechamente vinculado con lo cinematográfico y, en efecto, muchas veces sucede que película y libro se complementan:

“Vi la primera película [de *Crepúsculo*] y empecé a leer los libros. Terminé de leer la *saga* antes de que salieran las últimas dos películas. También leí *La huésped* que es de la misma autora de *Crepúsculo*, y después de que lo leí salió la película y fui a verla. Pueden pasar las dos cosas: que lea el libro y quiera ver la película o que mire la película y quiera leer el libro.” (Magdalena, 16)

El caso de Magdalena ilustra la idea de Morduchowicz (2008) de que los medios no se desplazan entre sí sino que se retroalimentan mutuamente. En efecto, el estudio empírico del que participa la autora demuestra que el tiempo destinado a la televisión u a otros medios no incide sobre la lectura de libros. En cambio, los diferentes medios se entrelazan a la manera de un mosaico, se agregan unos a otros y a menudo llegan a coincidir en temporalidad. Entonces, la computadora puede funcionar como soporte de la lectura, y la lectura puede ser una

continuidad de lo consumido en cine y televisión. Esto significa que cine y lectura, lejos de competir, podrían complementarse y potenciarse.

No deja de llamar la atención el interés particular de los entrevistados por la biografía y la autobiografía. Al respecto, Sardi (2014) propone que el interés por la biografía entre los más jóvenes se vincula con la búsqueda de modelos, orientaciones, experiencias y vivencias que resulten funcionales a la propia experiencia.

“Leo muchos libros de biografías de jugadores de fútbol y de tenis [...] Me gusta ver cuando eran chicos, que no tenían mucha plata, y jugaban todo el día al fútbol. Y me llama la atención que ahora son muy buenos jugando [...]” (Nazareno, 14)

“Me gustaba [*El diario de Anna Frank*] porque aunque estaba complicada ella con la familia seguían, aunque fuera en un lugar chiquito y con poca comida ellos seguían.” (Amparo, 14)

Aunque *El diario de Anna Frank* no consiste propiamente en una biografía, posee la impronta íntima de ese género. Resulta interesante notar que cuando hablan de biografías, los adolescentes entrevistados otorgan especial importancia a la superación de las vicisitudes y conflictos por parte de las personas/personajes. Puede pensarse que este género les otorgue herramientas frente a sus propias vicisitudes y conflictos.

En otro sentido, Sibilia (2008) sugiere que el auge de las biografías en el mercado editorial se relaciona con un fenómeno cultural contemporáneo que consiste en la exhibición de la intimidad en distintos medios de comunicación, al modo de un espectáculo. Del mismo modo, el fenómeno implica la proliferación de reality-shows, talk-shows y documentales en primera persona en la televisión y de redes sociales en Internet. Así, la biografía permite la exploración de la intimidad del otro, que muchas veces se relaciona con la propia intimidad.

En palabras de Lahire (2004), en los jóvenes prevalece el gusto por las lecturas “verdaderas”, “reales”, “cotidianas”, o que podrían serlo. Así, nuestros adolescentes leen historias reales –las biografías– o les demandan a las novelas que sean realistas:

“No me interesa mucho el tema, no soy de leer ese tipo de libros. Me gustan las cosas más realistas, de acción quizás alguno.” (Nazareno, 14)

“Tengo amigas que leyeron *Crepúsculo*, pero a mí esas cosas tan de ficción como vampiros no me gustan.” (Amalia, 18)

De manera similar, Bahloul (2002) describe las preferencias de los *poco lectores* enfatizando que, cuando se trata de novelas, ellos prefieren historias ni tan realistas ni tan ficticias: se trata de algo que podría pasar en la vida real pero que no es la vida real. Como consecuencia, se marginan cierto tipo de novelas, en especial las de ciencia ficción. En palabras de la autora, se les reprocha estar demasiado lejos de la experiencia vivida, se las acusa de “demasiada ficción”.

Vinculados con las biografías, encontramos los libros de actualidad, cuyo eje central son los personajes públicos que aparecen en los medios de comunicación masivos. En términos de Bahloul (2002), los libros de actualidad ofrecen la ilusión de legitimidad literaria a los contenidos difundidos por los medios audiovisuales: se convierte la televisión en libro. A su vez, implica la transformación de una experiencia individual en una trama novelesca –lo que nos recuerda a la dinámica del *reality-show*.

Desde que Bahloul realizó su estudio acerca de los *poco lectores*, nuevos medios se popularizaron y, con ellos, nuevos personajes ingresaron a la esfera pública. Tal es el caso de las figuras provenientes de las redes sociales, como los *bloggers* y, en particular, los *youtubers*. Al igual que los personajes televisivos, se editan libros de actualidad acerca de estos nuevos personajes. Uno de nuestros entrevistados manifiesta preferencia por este tipo de lecturas:

“[...] hay *youtubers* que son gente que se hizo famosa por videos de *youtube*. Y hay libros de esas personas. Esos sí me gustan.” (Corrado, 13)

Este tipo de libros goza de gran popularidad entre los jóvenes, en parte por su interacción con otros medios de comunicación masivos, en parte debido a las estrategias de *marketing* puestas sobre ellos. Las portadas con colores estridentes, los paratextos repetitivos que ponen foco en la emotividad, las informaciones que anticipan los hechos que acontecerán en el libro son para Lluch (2009) características del nuevo producto del mercado cultural: la literatura juvenil. Por otra parte, la lectura digital parece tener un lugar relevante dentro de los consumos culturales de Corrado:

“Leo cosas de computadora cuando estoy con amigos. Nos hablamos y también leemos notas y cosas sobre juegos [...] Vemos las cosas que cambian, las cosas nuevas.” (Corrado, 13)

Francisco Albarello (2011), en un estudio acerca de las representaciones que suscita la lectura digital, afirma que el libro se encuentra más asociado al disfrute, al goce personal, mientras que la pantalla tiene un sentido más utilitario y práctico. Este parece el sentido que le otorga nuestro entrevistado a la lectura digital: una lectura de consulta, que lo mantiene actualizado acerca de las novedades de los videojuegos que utiliza. Pero no es el único caso en que la lectura en pantalla aparece asociada con los propios intereses y hobbies:

“En Internet leo varias páginas de deportes y algunas noticias pero tanto no. Leo el diario en la compu.” (Nazareno, 14)

Al igual que Nazareno, otros entrevistados afirman leer el diario en la computadora, aunque “solo los titulares.” Es que aquí tanto el soporte digital como el formato del periódico en sí mismo propician una lectura fragmentaria, no lineal, diagonal, al modo de un “pantallazo informativo”. Algo similar sucede con las revistas: se leen tanto en formato digital como en

papel, pero nunca linealmente. O se lee diagonalmente o se selecciona un artículo de interés para ser leído con mayor detenimiento. Aquí los elementos paratextuales, como las imágenes o las características tipográficas, facilitan la obtención de la “idea central”.

Por otra parte, las historietas, aunque no tan populares, continúan teniendo un espacio dentro de las lecturas juveniles:

“Primero saqué [de la biblioteca] *Hush hush*. Leí todos, del uno hasta el seis. También saqué libros de *Mafalda*. Cuando no venían mis profesores y estábamos en hora libre yo sacaba el libro y leía.” (Paola, 15)

Aquí se demuestra también la preferencia por la saga, que invita al lector a “devorarla” completa, más allá de su extensión. Tanto es así, que hasta se puede renunciar a una “hora libre” para continuar con la lectura. Resulta sorprendente, entonces, que los discursos de sentido común sostengan que “los jóvenes no leen”.

Hasta aquí hemos nombrado los géneros que tienen mayor presencia en los testimonios de los adolescentes. Cabe preguntarse cuáles son los “marginados” o, incluso, los “excluidos”. En primer lugar, la poesía solo estuvo presente en el testimonio de Lucero:

“Sí, me gusta la poesía. El otro año gané una mención por una poesía que se llamaba haiku, que es un género japonés [...] Están buenos los poemas haikus, es todo relacionado con la naturaleza y los sentimientos.” (Lucero, 15)

No obstante, la poesía como género se encuentra en estrecho vínculo con la canción. Aunque la pregunta por las preferencias musicales excedía los propósitos de este trabajo, creemos que es posible que los jóvenes se encuentren con la poesía en sus consumos musicales.

En segundo lugar, solo Magdalena se mostró como lectora de ensayos en temas de psicología y espiritualidad:

“No había una trama que seguir, cada capítulo era distinto. Solo leí este [*El lado A y el lado B del amor*] de psicología, y ahora estoy leyendo un libro budista que no sé si entra tanto en psicología, es más de religión o espiritualidad.” (Magdalena, 16)

Finalmente, tres fueron los géneros excluidos de los discursos adolescentes: los libros científicos, los cuentos y el teatro. Cabe preguntarse el motivo de su ausencia en los testimonios juveniles, y dejar abierto este interrogante para la realización de un nuevo estudio en profundidad. En primera instancia, es posible que los cuentos y el teatro hayan quedado a la sombra de la novela, la más *atrás* en lo que a ficción se refiere.

Preferencias en temática

Al igual que con el género, hay temáticas que resultan más repetitivas que otras en los testimonios adolescentes. Este es el caso del romance y, en particular el romance adolescente.

A menudo, este aparece combinado con otras temáticas, como la historia, las matemáticas, la psicología o la ciencia ficción.

“[Mi libro favorito es] *La soledad de los números primos* [...] Es una historia de una chica y un chico que se gustan pero nunca lo dicen, y al final no terminan estando juntos.” (Amalia, 18)

“No, justo me gustó esta [autobiografía]. Me gustan más... ¿viste *Bajo la misma estrella*? Lo leí y me encantó. Es más de amor, no sé. Leí bastante del autor.” (Sol, 17)

“Leí algunos libros de *Harry Potter*, también *Crepúsculo* pero me falta uno. También leí otro que no es muy conocido y se llama *Tiempo entre costuras*.” (Lucero, 15)

Y, contrariamente a la creencia social que dicta que “solo las mujeres leen novelas románticas”:

“Ahora estoy leyendo un libro que es de amor y todo eso. Me lo habían dado en la escuela pero no lo terminé de leer, y ahora decidí terminarlo.” (Iván, 14)

Este último testimonio deja lugar para pensar en el lugar mediador de la escuela: ¿por qué Iván decide terminar en las vacaciones un libro que le habían dado para leer en la escuela, ahora que su calificación no está más en juego?, ¿qué fue lo que lo *atrapó*?, ¿qué sucede con el contrapunto entre placer y obligación?, ¿de qué manera puede la escuela administrar exitosamente esta tensión? Estas cuestiones serán profundizadas en el capítulo V de este trabajo.

En cuanto al testimonio de Lucero, este da cuenta de dos combinaciones temáticas. Por un lado, *Crepúsculo* es un punto de encuentro entre el terror y el romance y, por otro, *Tiempo entre costuras* es una novela romántica transcurrida durante la España franquista. Sin embargo, cuando se le pregunta a la joven si comparte gustos literarios con sus amigos, ella responde que, a diferencia del grupo, no es muy amante de las novelas románticas. Esto significa que, si bien Lucero ha leído algunas novelas románticas, no se define como lectora exclusiva de este tipo de obras. En consonancia con Bahloul (2002), puede interpretarse que las clasificaciones escolares excluyen o desvalorizan la novela sentimental, y muchas veces sucede que los lectores reproducen este discurso desvalorizante sobre sus propias lecturas. Vayamos al caso de Magdalena, interesada por la psicología aplicada al amor:

“Mi tío me había prestado un libro, *El lado A y el lado B del amor*, que era bastante largo y no sé si me interesaba tanto todo. Me interesaban capítulos específicos, y leí esos nada más. No era tanto que me interesara leerlo todo, sino que tenía algunas dudas que me quería sacar.” (Magdalena, 16)

No es menor el hecho de que la entrevistada manifieste haber seleccionado fragmentos de su interés antes que haber leído todo el libro lineal y jerárquicamente. Como hemos visto, De Certeau (2007) sugiere que el libro es una construcción del lector en tanto él también realiza

una actividad de producción. Ilustrando la metáfora del lector-cazador, Magdalena separa al texto de la intención original del autor, combina fragmentos, construye sentidos y, en definitiva, traza su propio recorrido por el texto. El testimonio de la joven pone en evidencia que leer es una actividad de consumo y producción simbólica, donde el lector y texto se transforman en cada lectura (Larrosa, 2003).

Los temas históricos parecen tener también una importancia fundamental en las elecciones lectoras de nuestros entrevistados, en especial la novela histórica o la historia novelada:

“[...] también leo bastantes cosas de historia. Hay un autor que se llama Daniel Balmaceda, tengo tres o cuatro libros de él. Está bueno porque son libros grandes con historias cortitas. Son historias que pasaron en algún momento de la historia.” (Floreal, 16)

“Me gusta más que nada *Anna Frank* porque yo tenía familia judía en un momento, también tuvieron que escapar y vinieron para Argentina, y entonces eso me hace acordar bastante y yo no los pude conocer mucho a esos familiares. Aparte me gusta porque ella casi sobrevive pero por muy poco tiempo la mataron. Igual se pudo conocer su historia, y me gustó eso [...] A partir de ahí empecé a leer otros libros del tema.” (Amparo, 14)

Vemos que en Amparo la temática histórica del nazismo cobra una significatividad central en tanto le permite conocer los propios orígenes, una de las dimensiones de la lectura tematizadas por Petit (1999). Además, estos orígenes conservan algo del orden de lo traumático, y aparentemente la lectura facilita su tramitación. La entrevistada menciona que le gustó que se haya podido “conocer su historia”, lo que de alguna manera implica darle voz a las víctimas, traerlas al presente para hacerles justicia.

En cuanto al gusto por los libros de aventuras, Bahloul (2002) sostiene que se trata de una sobrevaloración de los textos que ponen en escena la acción y la vida en movimiento, y tienen un sentido de realización personal. En efecto, varios de los entrevistados manifiestan haber disfrutado de textos como *Relato de un naufrago* o *El loco de Praga*, que ponen sobre la mesa el anhelo humano de supervivencia frente a las fuerzas de la naturaleza. En el caso de *Maze runner*, mencionado por dos de los entrevistados, la cuestión de la supervivencia aparece combinada con la ciencia ficción y el terror:

“Aventura está muy bueno. Tipo *Maze runner*, esos los leí. No sé si es aventura, pero es sobre muchos corredores en un laberinto que está lleno de monstruos y tienen que buscar la forma de salir.” (Lucero, 15)

Como en el caso de Lucero, varios de los jóvenes entrevistados manifestaron preferencia por lo relacionado con el terror:

“Sí, me gusta [el terror]. Hace poco estaba leyendo uno de fantasmas pero lo dejé porque tenía que estudiar.” (Paola, 15)

Siguiendo a Morduchowicz (2008), estas temáticas acompañan a las del cine juvenil, por lo que los textos de terror se presentan como una prolongación de lo consumido en los medios audiovisuales, y viceversa. Además, puede interpretarse que la temática del terror constituye un signo de paso a la adolescencia porque implica la capacidad de autocontrolarse y mantenerse en sí frente a estímulos atemorizantes. En términos de la autora, el poder “tolerar” implicaría una muestra de crecimiento y madurez.

Lo interesante de este testimonio es que pone en escena una temática que ha sido relegada por el racionalismo de la modernidad, pero que permite la tramitación del miedo, una respuesta humana a los fenómenos desconocidos o incomprensibles. Pero aunque la humanidad haya avanzado en la comprensión del mundo, la literatura fantástica recuerda al lector que el misterio continúa formando parte de él. No es de extrañar que los adolescentes se interesen en este tipo de lecturas: al ser nuevos en el mundo, conservan el interés por aquello que no puede ser aprehendido desde la razón. La generación adulta, en cambio, tiende a considerar lo *sobrenatural* como imposible.

Además, la declaración de Paola echa luz sobre la contradicción inherente a la relación escuela-lectura. La escuela se presenta como promotora neutral de la lectura, pero en los hechos no promueve cualquier lectura, sino aquella que responda a los criterios sociopolíticos de validación. Es posible el terror no represente una temática socialmente relevante desde el punto de vista de la escuela. También aparece aquí una cuestión de tiempos: la escuela busca generar el interés genuino por la lectura pero administra los tiempos de los estudiantes de manera tal de que la lectura por placer sea una actividad destinada a las vacaciones de verano o al fin de semana en el mejor de los casos.

En otro sentido, algunas de las temáticas lectoras recurrentes en los jóvenes guardan vínculo con sus actividades extraescolares, como los videojuegos en el caso de Corrado, los deportes en los casos de Iván y Nazareno, y la música en el caso de Sol:

“Leí una autobiografía de Heith Richards, el guitarrista de los *Rolling Stones*. Es todo sobre la vida de él.” (Sol, 17)

Estos constituyen claros ejemplos de cómo la lectura se entrelaza con otras actividades de la vida cotidiana. En efecto, como plantea Petit, “la lectura no es una actividad aislada: encuentra —o deja de encontrar— su lugar en un conjunto de actividades dotadas de sentido” (1999: 108). Esto significa que la lectura como práctica cultural no puede separarse de otras prácticas y disposiciones sociales que configuran un determinado *habitus*. De este modo, las preferencias en materia musical, por ejemplo, pueden presentar un correlato con las preferencias lectoras.

Por último, los jóvenes entrevistados demostraron interés por cuestiones relativas a la autosuperación. Por un lado, como ya mencionamos, la cuestión de la supervivencia, donde el hombre aparece enfrentado a los arbitrios de la naturaleza, alude a la capacidad de autosuperarse. Por otro lado, varias de las obras leídas se relacionan con la elevación espiritual— como *Camino hacia el Nirvana*—, la superación de conflictos propios de la adolescencia —como *Hush Hush*—, y hasta con la problemática social de las adicciones:

“[Mi libro favorito es] uno que se llama *A million little pieces*, que me lo recomendó mi hermana y me encantó [...] es la vida de un señor que era adicto a muchas cosas, y me gusta que muestre cómo fue mejorando de a poco. Al principio estaba perdido, estaba grave, y después su vida fue mejorando de a poco. Y al final fue feliz, se superó.” (Sol, 17)

No parece casual que las lecturas de autoidentificación cobren relevancia en una etapa de la vida tan crítica como la adolescencia. Sucede que, como sugiere la mirada psicoanalítica (Lerner, 2008; Trinilk de Merea, 2008), durante la adolescencia se juega la construcción de la propia identidad, y aquí la identificación con otros significativos cobra una importancia fundamental. Como hemos visto, en los jóvenes el texto escrito tiene el potencial de descifrar la propia experiencia, construir una narrativa sobre la propia vida (Petit, 1999) y poner en marcha procesos identificatorios. Así, el hecho de ponerse en contacto con personas y personajes capaces de superar conflictos y vicisitudes forja en el adolescente la idea de que hay salidas posibles, y lo aleja del lugar de imposibilidad, del “no tener respuesta”.

Criterios de selección de textos

Por criterios de selección de textos entendemos el conjunto de factores influyentes en la instancia de elección lectora de los jóvenes. Encontramos que la temática, el autor, las consultas en internet y la recomendación tienen un peso fundamental a la hora de elegir qué se va a leer. El último de los factores mencionados remite inevitablemente al problema de los mediadores de lectura, que será tematizado en el capítulo V de este estudio. No obstante, cabe recordar los postulados de Argüelles (2003), para quien la lectura solo es efectiva y subjetivante si se realiza por recomendación y no por obligación.

Veamos los siguientes casos:

“[Elijo] basándome en el libro anterior. Por autor y por tema. Si leí uno de matemática voy a buscar uno que se parezca.” (Amalia, 18)

“El primero de John Green lo encontré porque había leído otro libro, fui y pregunté en la librería por algo parecido, del mismo tema, y me dieron el de John Green. Y ahí empecé a leer todos.” (Sol, 17)

Si bien en los dos testimonios el tema aparece como criterio principal para la selección, este no es el único factor influyente en la elección del texto. Así, vemos que para Amalia el autor

también es un criterio relevante, y para Sol el tema aparece acompañado de otras dos cuestiones: la recomendación del librero/vendedor y el autor. De esta manera, no puede hablarse de un único criterio de selección de textos sino de varios entrelazados. En particular, el caso de Sol no puede sino recordarnos el fenómeno de “publicación de clones” del que habla Lluch (2009), y que consiste en la reproducción de los personajes, el estilo de escritura, el género y la trama de obras que han tenido éxito en primera instancia. Al buscar “algo parecido” la joven demuestra el deseo de repetir la experiencia placentera que vivió con el texto anterior, y el mercado tiene los recursos para satisfacer dicha demanda. Ahora, no podemos hablar de Sol como una consumidora ingenua: ella desarrolla estrategias para dar con la obra que busca, y que posteriormente le traerá satisfacción.

Por otra parte, el criterio de recomendación aparece en casi todos los entrevistados, aunque esta remite a distintas fuentes: la mayor parte de las veces son los familiares o amigos los que recomiendan, en algunos casos –como los de Sol y Paola– es el librero o el bibliotecario, pero nunca el profesor –aquí aparece más la obligación que la recomendación.

“*Mi planta de naranja lima* me lo recomendaron mi mamá y mi hermana, cada vez que leíamos algo nos poníamos las tres a llorar, un desastre.” (Amparo, 14)

“[...] leí el libro de *Los juegos del hambre* y después vi la película. En el colegio muchos lo leían y un amigo me dijo que estaba bueno y lo empecé a leer.” (Nazareno, 14)

Resulta interesante pensar que existe un contenido emocional de la lectura que puede ser compartido; es decir, las “lecturas profanas”, las que privilegian la función sobre la forma, pueden darse en el marco de la socialización lectora. En este sentido, Bahloul (2002) sugiere que la lectura no es solo una práctica cultural sino también social en tanto se inscribe en la complejidad de las interacciones. Aquí la biografía familiar y educativa del lector cobra fundamental relevancia, ya que las representaciones del libro y la lectura se construyen en el marco de las redes de socialización. Estas redes colocan al libro en un lugar cotidiano y activo, favoreciendo el intercambio de obras literarias. Además, aseguran el intercambio de libros con aquellos que tienen experiencias, representaciones y disposiciones similares.

Por otro lado, es posible notar que, mientras que la recomendación de amigos y familiares tiene un lugar clave en la elección lectora, las consultas en internet tengan un lugar marginal. Solo Nazareno y Corrado manifiestan consultar algunas veces en internet acerca de su material de lectura, aunque la recomendación continúa prevaleciendo:

“Los conozco por internet y mi hermano también los lee y me da sus libros.” (Nazareno, 14)

Teniendo en cuenta que se trata de la llamada “generación multimedia” (Morduchowicz, 2008), no deja de llamar la atención que las consultas en internet tengan escaso peso en las elecciones lectoras de los jóvenes. Al parecer, la interacción *cara a cara* es la que predomina en el momento de decidir qué obra leer. No obstante, las películas presentan cierta relevancia en términos de motivación:

“Me lo recomiendan mis amigas, y si hay alguna película que me gustó y tiene libro lo leo [...] me encanta ver la película y ver cómo cambia, comparada con el libro.” (Sol, 17)

En el próximo capítulo veremos qué es lo que sucede cuando “el libro llega a la pantalla” en las representaciones juveniles, pero por ahora nos interesa destacar que la película puede funcionar como disparadora de las lecturas adolescentes. Aquello refuerza la hipótesis de Morduchowicz (2008) de que ambos lenguajes –escrito y audiovisual– no compiten, sino que se complementan. O, por lo menos, no en todos los casos:

“Si está la película, miro la película” (Zoe, 13)

“Lo que pasa es que también empecé a ver una serie y tengo muchas más distracciones que antes. Ya no me llama tanto leer.” (Magdalena, 16)

Por último, nos interesa destacar que las características físicas del libro y sus elementos paratextuales muchas veces funcionan como factores influyentes a la hora de elegir qué leer. Como plantea Lluch (2009), el atractivo de la portada del libro, los paratextos que apelan a la emotividad y las informaciones que adelantan qué es lo que va a suceder en el texto son estrategias de seducción del mercado editorial:

“Hay una sección de adolescentes [en la librería], yo voy, leo la contratapa y veo cuál me interesa.” (Lucero, 15)

En este sentido, Bahloul (2002) señala que entre los *poco lectores* predomina la materialidad del libro, en contraposición con el criterio “por autor” que solo sirve para quienes detentan las reglas de decodificación. Entre nuestros entrevistados, ambos criterios y otros se combinan y refuerzan mutuamente, aunque la recomendación tiene un lugar predominante.

Modos de adquisición de textos

En lo que respecta a los modos de adquisición de textos, las redes de socialización y circulación de libros cobran un lugar fundamental. En efecto, gran parte de los jóvenes lectores entrevistados manifiesta haber adquirido las obras a través de préstamos de amigos o familiares:

“En la escuela nos pasamos libros con mis compañeros, vos te llevás uno y dejás otro. Nos los prestamos.” (Lucero, 15)

El testimonio anterior da cuenta de una de las formas más sofisticadas de préstamo de libros. En general, el préstamo se da de manera más espontánea, menos organizada, donde de la recomendación se pasa al préstamo:

“El psicoanalista me lo recomendaron y *La historia del loco* también. Se los pedí a una amiga, los dos libros son de una amiga.” (Amalia, 18)

De este modo, la lectura se configura como un espacio de sociabilidad, y por qué no, de identificación del grupo de pertenencia en tanto da cuenta de valores y criterios estéticos comunes, aquellos que distinguen el *nosotros* del *ellos*. En este sentido, los consumos culturales pueden formar parte del *estilo*, del plano estético del ser joven (Margulis y Urresti, 2000).

En otras ocasiones, los entrevistados demostraron una marcada preferencia por adquirir el libro en forma permanente, en detrimento del préstamo:

“Me gusta comprarlos, voy a la librería.” (Sol, 17)

“No sé qué leen mis amigos, no nos prestamos libros. Un libro es tuyo. Mis amigos los leen en el celular, yo también hago eso a veces. Cuando no los encuentro es más fácil, para no tener que ir a la librería.” (Floreál, 16)

Como afirma Bahloul (2002), a menudo el objeto-libro es valorado en su materialidad, más allá de su contenido. Incluso, el libro como objeto permite la acumulación de “capital cultural objetivado”. Es por ello que la autora sugiere que la relación entre libros leídos y libros conservados no es directa: existen lectores que conservan libros sin leerlos y lectores asiduos que frecuentan las bibliotecas. Del mismo modo, Albarello (2011) explica que el objeto-libro se encuentra impregnado de mayor valor que el texto digital, por su precio monetario y porque es posible conservarlo y atesorarlo. El autor plantea que al texto en papel se le deposita una particular carga afectiva, histórica, cultural e incluso mística, de relación entre autor y lector.

Los casos de Sol y Floreal demuestran que la conservación del objeto-libro es a veces tan importante como su lectura –cabe repasar la afirmación de Floreal: *un libro es tuyo*. Aquí puede pensarse que la posesión del libro conforme un “capital identitario objetivado”: el libro aparece como una prolongación del Yo, o como testimonio una experiencia lectora que ha resultado significativa y subjetivante. Es probable que en términos espaciales la acumulación de libros no sea casual, y los jóvenes los ubiquen en un lugar íntimo y distintivo.

Por otro lado, Floreal es el único de los entrevistados que declara bajar libros de Internet de vez en cuando. Contra lo que dictan las creencias sociales, generalmente la adquisición de libros requiere de la interacción *cara a cara*. No obstante, a veces no es el joven mismo el que asiste a la librería sino algún familiar:

“Yo los pido, y me los regalan mis familiares, sobre todo mi papá. Por ejemplo, una vez dije que me interesaba leer *Anna Frank* pero no lo pedí, y después mi papá vino y me lo trajo.” (Magdalena, 16)

“La mayoría de los libros que compré no me gustaron. Los regalados siempre me gustan más. Es como que siempre elijo mal yo. Yo no puedo elegir bien para mí pero los demás eligen bien.” (Amalia, 18)

En ambos casos los libros se regalan, aunque en el primero la elección es de la entrevistada. Empero, en el caso de Amalia, la elección queda en manos de un mediador de lectura que conoce los gustos y preferencias de la joven.

La biblioteca escolar también aparece como una fuente de adquisición de libros, sobre todo en el caso de Paola:

“Yo le pregunto a la señora de la biblioteca y me dice lo que tiene, me dice si está bueno el libro.” (Paola, 15)

Aquí la biblioteca no es solo un lugar de adquisición de obras sino también de recomendación y selección. La mediación lectora queda en manos de la bibliotecaria, quien mantiene una relación individualizada con la joven.

Finalmente, varios de los adolescentes manifiestan leer libros que ya tenían en su casa:

“La mayoría están en mi casa que los leyeron mis hermanos y me los recomiendan, y si no me los compro. Mi mamá me acompaña y me compra algún libro. Pero por lo general están en casa. Me fijo en la contratapa si es algo que me puede interesar o le pregunto a alguien de qué se trata.” (Amparo, 14)

Es evidente que el tener libros en el hogar forma parte de la socialización y la biografía lectora del joven, que lleva a construir representaciones en torno a la lectura. Pero la oportunidad de “crecer entre libros” forma parte del acervo cultural familiar, y cuando no está, son los docentes, los bibliotecarios o los amigos quienes cobran importancia como mediadores (véase capítulo V).

A modo de síntesis

En este capítulo hemos visto las particularidades respecto de las preferencias lectoras de adolescentes del conurbano bonaerense. Dichas preferencias pueden ser desagregadas en preferencias en género, preferencias en temática, criterios de selección y modos de adquisición de textos.

Primero, respecto de las preferencias en género, vimos que la novela tiene un lugar fundamental en su carácter *atrapante*, y la *saga* tiene un fuerte peso en las elecciones adolescentes en tanto este rasgo aparece exacerbado. Además, dicho género guarda un estrecho vínculo con lo cinematográfico y, en efecto, cine y lectura muchas veces llegan a complementarse y potenciarse. Por otra parte, la biografía y la autobiografía tienen un lugar

central debido a que ofrecen modelos y orientaciones frente a las propias vivencias (Sardi, 2014) y responden a las demandas sociales por realidad e intimidad (Sibilia, 2008). Por otra parte, los libros de actualidad basados en *youtubers* aparecen como una novedad en cuanto a lectura juvenil, además de las revistas y manuales digitales sobre videojuegos. Como contrapartida, los géneros marginados son las historietas, los ensayos y la poesía, y los excluidos son el cuento, el teatro y los libros científicos. En fin, podemos decir que si las preferencias lectoras juveniles se nos revelaran, estas dirían: “queremos ficción, pero no demasiada”.

Segundo, en cuanto a las preferencias en temática, el romance adolescente, combinado con otras temáticas como la historia, las matemáticas, la psicología o el terror, resulta privilegiado. No obstante, hallamos cierto resguardo en nuestros entrevistados cuando se trata de declararse lectores de novelas sentimentales, probablemente porque reproducen el discurso desvalorizante sobre estas (Bahloul, 2002). Las aventuras, que ponen en escena la vida activa y el movimiento, también resultan favorecidas, vinculadas generalmente con la supervivencia y la autosuperación. Asimismo, la temática del terror fue mencionada con bastante frecuencia entre los adolescentes, en tanto implica una muestra de crecimiento, a saber, la capacidad de autocontrolarse y vencer los miedos infantiles (Sardi, 2014). Por otra parte, la lectura, como actividad social y cotidiana, se encuentra entrelazada con las actividades extraescolares de los jóvenes, tales como la música, el deporte o los videojuegos.

Tercero, la recomendación de amigos y familiares aparece como el criterio de selección de textos más relevante, aunque a menudo entrelazado con otros criterios, como el autor, el tema y las características físicas del objeto libro. Entonces, las redes de socialización del libro y la lectura (Bahloul, 2002) protagonizan la selección y la circulación de libros, colocándolos en un lugar activo y cotidiano. Pero este intercambio de información de obras solo se da entre personas con intereses y disposiciones similares, por lo que la escuela o la biblioteca, en caso de funcionar espacios de mediación, vendrían a abrir el espectro de lecturas disponibles. Encontramos que, contrariamente a lo que dictan las creencias sociales, las consultas en internet tienen un lugar marginal a la hora de elegir textos y, en cambio, aquí predominan las interacciones *cara a cara*.

Por último, en cuanto a los modos de adquisición de obras, tanto el préstamo como la compra resultan fundamentales. En particular, la compra permite la acumulación de lo que hemos denominado “capital identitario objetivado”, donde el libro en su materialidad sirve como testimonio de una experiencia vivida o de un proceso de subjetivación. Además, el objeto-libro se encuentra atravesado por una carga afectiva, histórica y cultural que conforma una suerte

de *halo*. El libro también puede ser un regalo de un amigo o familiar, y aquí la elección puede quedar en manos del joven como del mediador de lectura. A su vez, hemos visto que la biblioteca escolar puede servir como espacio de adquisición y recomendación de obras.



Universidad de
San Andrés

Capítulo IV. Sentidos y representaciones atribuidos a la lectura

Tal como su título indica, en este capítulo abordaremos los sentidos y las representaciones que los jóvenes entrevistados atribuyen a la lectura. Cuando hablamos de *sentido*, nos referimos al *para qué* de la lectura desde el punto de vista subjetivo, o las diversas significaciones que acompañan al acto de leer. En cambio, entendemos como *representaciones* a aquellos imaginarios que rodean al texto escrito; estos se construyen y reconstruyen a partir de las experiencias subjetivas con la lectura, las ideas previas de los lectores, sus biografías lectoras, los intercambios con otros lectores, y la interacción con los discursos sociales acerca de la lectura.

Los sentidos y representaciones de los sujetos en torno a la lectura, entonces, son quizás lo más difícil de aprehender para el investigador, – y casi imposibles de catalogar y generalizar–, ya que forman parte de la identidad particular de cada lector. Por ejemplo, resultaría inconcebible que el cuestionario de una encuesta longitudinal de lectura incluyera preguntas específicas por las representaciones de los entrevistados. Y aunque intentara descomponer dichas representaciones en dimensiones, creemos que nunca agotaría el espectro de representaciones posibles. Es por esto que las líneas más etnográficas de la lectura las incluyen, mientras que las líneas más cuantitativas no pueden dar cuenta de ellas.

Sucede que, aunque la dimensión social de la lectura promueve ciertos sentidos y representaciones, no agota sus posibilidades. En este sentido, hemos introducido la metáfora del lector-cazador de De Certeau (2007): el lector no se mantiene impasible frente al texto o frente a los discursos hegemónicos acerca de la lectura, sino que construye su propia lectura, experiencia e interpretación.

Sentidos en torno a la lectura

Cuando hablamos del *para qué* de la lectura entre los adolescentes, las respuestas son muy diversas, tanto o más que las preferencias lectoras. A esto se suma la complejidad de que para un sujeto la lectura puede tener varios sentidos que se complementan. Tomemos el caso de Magdalena:

“Si leo novelas, creo que es por entretenimiento, como una serie. También para despejar la mente. Si leo psicología o espiritualidad, es más como investigación o fuente de información, para aprender. También para sacarme dudas.” (Magdalena, 16)

Para Magdalena, la lectura aparece vinculada con el entretenimiento, es decir, con fines similares a los de la televisión. Pero a este *para qué* se añaden otros: encontrar información

relevante, aprender cosas nuevas, resolver interrogantes, y el no menor *despejar la mente*. Es decir, existe aquí un mosaico de significaciones que se refuerzan las unas a las otras, y el caso de Magdalena no es el único que pone en evidencia este aspecto de la lectura. Por otro lado, acerca del texto impreso como fuente de información o investigación, la entrevistada sugiere que:

“Me empecé a interesar por el budismo, y a leer cosas en internet. Y al final dije: ‘en vez de tanto internet voy a leer un libro que me dé mucha más información de verdad, posta’.” (Magdalena, 16)

Siguiendo a Albarello (2011), la lectura en pantalla se asocia, dentro del imaginario de los lectores, con una primera aproximación o “pantallazo de información”, mientras que el texto impreso se concibe como una fuente de lectura en profundidad. Es decir, la pantalla invitaría a una lectura más superficial que el papel, y este último se asociaría con un tipo de lectura más profundo y reflexivo. Algo de esto deja verse en el testimonio de la joven: en un principio, canaliza sus inquietudes a través de búsquedas en internet, y luego recurre al texto impreso para llevar adelante una lectura que suponemos más completa y exhaustiva. A esto se agrega un nuevo factor, y es que la entrevistada no se representa al libro como una mera fuente de información, sino como una legítima y confiable. Supone que el texto impreso brinda “información de verdad, posta”, es decir, posee un *halo de confiabilidad* del que el texto digital carece.

Asimismo, las cuestiones de saber más, informarse, están presentes en varios testimonios de los entrevistados:

“Yo leo si me interesa el tema, y para saber más. Además aprendés otro vocabulario, decís ‘esta palabra no la conozco’. O sabés cosas que capaz te sirven después.” (Floreal, 16)

Aquí el *saber más* no solo tiene un sentido intrínseco, sino que sus fines involucran la adquisición de saberes y habilidades que se pongan en juego en el futuro: “sabés cosas que capaz te sirven después”. Quizás la construcción de este sentido se relacione con la internalización de la lógica escolar, una lógica con beneficios diferidos en tiempo y espacio, donde el sentido de los saberes no se funda exclusivamente en el presente sino más bien en un futuro hipotético – el ejercicio de la ciudadanía, el desempeño profesional, etc.

Por otro lado, la cuestión del vocabulario y la expresividad aparece tanto en el testimonio de Floreal como en otros testimonios. Aunque parte de este sentido se relaciona con el de *aprender cosas nuevas*, mucho tiene que ver con el desempeño en la vida cotidiana, ante todo en el desempeño escrito y oral:

[...] creo que leer me ayuda a expresarme mejor, o a tener más vocabulario.”(Sol, 17)

Puede pensarse, entonces, que para algunos jóvenes la actividad de leer consista en una herramienta de mejora para el propio desempeño lingüístico, y la propia expresividad. Si tenemos en cuenta que una de las grandes transformaciones propias de la adolescencia consiste en pasar a “tener voz”, o posicionamiento frente al discurso (Lerner, 2008), podemos pensar en la lectura como una práctica que potencia la construcción de discursos propios, y eleva la confianza del joven en su capacidad de construcción. Además, hemos visto que Petit (1999) distingue tres sentidos de la lectura para los jóvenes, a saber: la construcción de capital cultural, la apropiación de la lengua y la construcción de la propia identidad. Entonces, puede pensarse que la cuestión del vocabulario y la expresividad tenga consecuencias en términos de la construcción de capital cultural y la apropiación de la lengua por parte de los adolescentes.

Volvamos por un momento al caso de Amparo, presentado en el capítulo anterior:

“Me gusta más que nada Anna Frank porque yo tenía familia judía en un momento, también tuvieron que escapar y vinieron para Argentina, y entonces eso me hace acordar bastante y yo no los pude conocer mucho a esos familiares.” (Amparo, 14)

Como plantea Lerner (2008), uno de los grandes desafíos para el adolescente es la elaboración de una narrativa sobre la propia identidad, lo que habilitará la construcción de un Yo. Pero la construcción de esta narrativa requiere volver necesariamente sobre los propios orígenes, la propia biografía familiar, los interrogantes en torno al nacimiento. Para Amparo, la lectura puede formar parte de este retorno, y despejar interrogantes y tabúes que quizás de otra manera no hubiera podido tratar. Este caso visibiliza cómo la lectura puede formar parte de la construcción de la propia identidad (Petit, 1999); a veces resulta necesario volver a los orígenes para pensar en un futuro o salida posibles.

Siguiendo con el caso, también podemos pensar en la lectura como un lugar de encuentro o de socialización de experiencias lectoras:

“*Mi planta de naranja lima* me lo recomendaron mi mamá y mi hermana. Cada vez que leíamos algo nos poníamos las tres a llorar, un desastre.” (Amparo, 14)

La lectura no solo habilita experiencias individuales, sino también experiencias compartidas de socialización lectora. En este caso, el libro posee dos acepciones: por un lado, es un signo de identificación de un grupo –en este caso, el grupo familiar– y, por otro, consciente o inconscientemente, funciona como un vínculo o espacio de encuentro entre sus integrantes. En otras palabras, resulta una herramienta de identificación como de cohesión.

En otro sentido, la función de entretenimiento que los entrevistados atribuyen a la lectura – como en el citado caso de Magdalena– muchas veces aparece vinculada con la de la televisión:

“Es más para conocer otras cosas y para distraerme, para no estar todo el día viendo la tele.” (Floreal, 16)

“Porque cuando estoy aburrida sé que es mejor leer un libro que ver tele o estar con el teléfono. Yo creo que es para distraerme más que nada.” (Sol, 17)

De este testimonio pueden destacarse dos aspectos. Por un lado, como hemos mencionado, uno de los sentidos que la joven otorga a la lectura es similar al de la televisión. Por otro lado, aunque en algunos aspectos la lectura y la televisión resulten similares, “es mejor leer un libro”. Cabe preguntarse por las raíces de dicha afirmación. ¿Es posible que las agencias de socialización –familia, escuela, grupo de amigos– valoren más un dispositivo que otro? ¿Será que la lectura sigue siendo considerada una herramienta de “elevación moral e intelectual”, y no así la televisión? O, en cambio, ¿puede pensarse que la lectura reporte verdaderamente mayores beneficios subjetivos que los que reporta la televisión? Por el momento, no tenemos una respuesta cerrada frente a dichos interrogantes, aunque tendemos a pensar que se trata de una combinación entre ambos factores.

El sentido de *entretenerse/distraerse* se encuentra vinculado con el de *despejar la mente*, aunque estos no coinciden plenamente:

“Para despejarme, cuando leo no pienso en nada más. Me siento a leer y miro la hora y pasó un montón de tiempo.” (Lucero, 15)

“Para distraerme, y para mi mente, a veces siento que me sirve.” (Iván, 13)

Creemos que la cuestión de despejar la mente se relaciona con lo que Petit (1999) denomina “salirse de uno”, es decir, sumergirse en nuevas situaciones, conocer personajes con diferentes características psíquicas, identificarse y desidentificarse y, lo más importante, escapar por un momento de las preocupaciones de la realidad inmediata. Como plantea más adelante Iván:

“A veces me identifico con los personajes, o pienso en qué haría en la situación.” (Iván, 13)

Las cuestiones que menciona el joven forman parte de una auténtica experiencia de lectura, aquella que no puede ser planificada, anticipada ni causada (Larrosa, 2003). En este *sumergirse en el texto*, el joven entabla una relación con la palabra escrita que no es de apropiación sino de escucha, de comprensión, de ponerse en el lugar de un otro ficticio. Lejos de mantenerse impasible frente a lo que lee, se involucra activamente, construye sentidos, le atribuye una carga emocional, transforma y es transformado.

Por último, algunos de los entrevistados hicieron mención de un sentido moral de la lectura, que consiste en la adquisición de conocimientos y aptitudes para desenvolverse en la vida cotidiana. Al respecto, Petit (1999) señala que una de las aptitudes derivadas de la lectura son

la tolerancia, la relativización de la otredad, y la empatía frente a la vivencia del otro. Veamos los testimonios de Amalia, Paola y Sol:

“[...] dicen que los que leen más encuentran más respuestas frente a las situaciones de la vida. Y comparándome con mis amigas que no leen, es verdad. Y mis otras amigas que leen también, son más rápidas. No es que lo hago por eso, pero me doy cuenta que es así. Pero me re gusta, no sé.” (Amalia, 18)

“Sí, me sirvió [el libro]. Porque ahí te daba consejos, y todo eso.” (Paola, 15)

“Creo que *Bajo la misma estrella* te ayuda a valorar más todo.” (Sol, 17)

Si retomamos la distinción entre disposición ética y disposición estética (Bourdieu, 2010), podremos apreciar cómo los testimonios de nuestros entrevistados se vuelcan casi exclusivamente hacia la disposición ética: se sumergen en la obra más de lo que la critican o aprecian estéticamente, y encuentran en el texto herramientas que les sirven para la vida. No obstante, como afirma Amalia, “no es que lo hago por eso”, es decir, no se le atribuye al texto una utilidad concreta –la lectura no tiene un sentido utilitario– sino que los aprendizajes derivados de él son gratuitos, contingentes, no planificados. Estos jóvenes participan de una verdadera experiencia de lectura (Larrosa, 2003) en términos de configuración y transformación subjetivas.

Por otra parte, no siempre es fácil definir el *para qué* de la lectura –“me re gusta, no sé”. A menudo, aparecen sentidos inconscientes, o no explícitos, lo que dificulta su abordaje. Sin embargo, los testimonios revelan que aunque algunos de los sentidos se mantengan desconocidos, estos existen. Lo notable es que exista una multiplicidad de sentidos, incluso para un mismo sujeto. Entonces, puede inferirse que no hay un sentido universal, como no hay una interpretación universal (De Certeau, 2007). En cambio, hay sentidos e interpretaciones, de acuerdo con las experiencias subjetivas con el texto.

Representaciones asociadas con la lectura

A fin de abordar las representaciones o imaginarios juveniles en torno a la lectura, hemos construido ciertas categorías en función de las declaraciones de los entrevistados. Las representaciones –a diferencia de las preferencias en género, por ejemplo– no admiten preguntas directas, sino que parte de la tarea del entrevistador consiste en identificarlas en el transcurso del diálogo, y focalizarse en ellas a la hora de repreguntar. Es por ello que las categorías de análisis fueron construidas con posterioridad a las entrevistas, tras constatar la persistencia de ciertos discursos en los testimonios juveniles. Dichas representaciones o, mejor dicho, conjuntos de representaciones, pueden ser abordadas desde cuatro ejes, a saber: lectura y género, reflexiones sobre la palabra y la imagen, la (a)temporalidad del acto de leer y lecturas legítimas e ilegítimas.

Lectura y género

Según Petit (1999), uno de los riesgos que la lectura representa para los jóvenes se relaciona con la pérdida de la virilidad. Por un lado, se teme de las lecturas que vinculadas con la interioridad, ya que en ciertos contextos ser varón implica la capacidad de “mantenerse en sí” y “evitar el contacto con las propias debilidades”, aspectos que la experiencia lectora puede minar. Por otro lado, la pasividad e inmovilidad que el acto de leer parece requerir pueden vivirse como algo angustioso por parte de los jóvenes.

“[El colegio] te recomienda cosas para que leas en tu casa. Pero eso lo leen más las mujeres que los hombres [...] lo encuentran más interesante [...] Es que los hombres son más de jugar al fútbol. Mis amigas mujeres leen más, se llevan un libro y cuando hay hora libre se quedan leyendo.” (Corrado, 13)

El rechazo hacia la inmovilidad que el acto de leer supone (Petit, 1999) tiene un fuerte peso en el testimonio de Corrado; incluso podía inferirse que el entrevistado concibe a lo masculino como una fuerza en movimiento, volcada hacia al exterior, y a lo femenino como un repliegue hacia el interior. Algo similar sucede en el testimonio de Paola:

“[...] mis compañeros mucho no leen. Les gusta más jugar y estar con los amigos. Solo una chica, Malena, es muy tímida y se la pasa leyendo.” (Paola, 15)

Aquí la lectura aparece aún más vinculada con el repliegue hacia el interior, e incluso con la timidez. Entonces, la lectura parece concebirse como una práctica más cercana al polo de la reflexión que al de la acción, al de la introversión que al de la extroversión, y al de lo femenino que al de lo masculino. Por una parte, la percepción de Paola sobre Melina indica que la joven se refugia en la lectura ante la dificultad de establecer relaciones interpersonales. Por otra, el excesivo interés por la lectura llevaría a Melina apartarse del grupo. En este sentido, Petit (1999) incluye dentro de los tabúes vinculados con la lectura el de “separarse del grupo”. Por tratarse de una actividad solitaria, el acto de leer aparta al joven del grupo, y, en una cultura que atribuye valor a las actividades compartidas, el repliegue sobre uno mismo puede ser visto como “desatento”, “desconsiderado” en el mejor de los casos, y como “hacerse el culto” o “creerse importante” en el peor. La lectura, entonces, puede consistir en una actividad de resistencia frente al *deber ser* social.

Además de las diferencias en materia de frecuencia lectora según género, algunos jóvenes se representan diferencias en términos de preferencias lectoras:

“[...] los varones no leen mucho. Los que leen, leen *Harry Potter* y esos que a mí no me gustan mucho. Me gusta más lo real, no tanto lo ficticio. Creo que en general las mujeres leen más, pero también hay hombres que leen. Y quizás ellos piensan lo mismo: que ellos leen más que las mujeres. Depende de la persona.” (Amparo, 14)

La importancia de este testimonio yace en su capacidad de condensar varios aspectos. En primer lugar la joven plantea que la frecuencia lectora de las mujeres es mayor que la de los varones, pero con una salvedad: las mujeres parecen leer más *en general*, pero existen casos de lectores masculinos excepcionales. Es decir, si dicha representación fuera cierta, el promedio de horas de lectura semanales en mujeres resultaría mayor que el de varones, pero el desvío estándar de horas de lectura semanales en varones superaría al de las mujeres –encontraríamos muchos “poco lectores” o “lectores moderados” y algunos “lectores intensos”.

En segundo lugar, respecto de las preferencias lectoras, Amparo sostiene que los varones disfrutaban más de las lecturas de ciencia ficción que lo que lo hacen las mujeres. Como hemos visto en el capítulo anterior, la entrevistada demanda lecturas reales, o que podrían serlo. Sin embargo, no atribuye las mismas demandas a los varones, y sitúa sus demandas en el plano de lo ficticio, de lo imposible.

En tercer y último lugar, puede verse cómo la joven matiza su discurso al final del testimonio: “depende de la persona”. Es decir, se produce un viraje de lo social o “macro” a lo individual o “micro”, donde existen casos y preferencias particulares. A medida que el discurso avanza, se refuerza la libertad de elección del sujeto o, en otras palabras, se rescata la dimensión subjetiva de la lectura, que involucra la construcción de sentidos propios.

Reflexiones sobre la palabra y la imagen

Bordelois (2003) sugiere que en la actualidad se asiste al declive del culto a la palabra. La autora explica que las palabras han demostrado ser abrumadoras, mentirosas, rígidas y desgastadas, lo que condujo a un desmantelamiento de la idea de la palabra como entidad autónoma. Cada vez más, sugiere, las palabras se encuentran acompañadas de la imagen, expresión de lo “real”, o de aquello que pretende ser real –sabemos que la fotografía se encuentra atravesada por la ideología.

No obstante, la hipótesis del declive de la palabra no presenta correspondencia con los hallazgos de este estudio. En realidad, los testimonios de nuestros entrevistados indican que, aunque existe una preferencia por lo “real”, lo “verdadero”, estos no siempre anteponen la imagen sobre la palabra:

“No vi la película, me gusta más leerlo. Es distinto. Después miro la película y pienso que el libro es mejor [...] porque te podés imaginar cualquier cosa. La película te dice lo que tenés que imaginar, y sos como menos libre.” (Lucero, 15)

“En el libro tenés más lugar para interpretar; te podés imaginar todo, cómo son los lugares, los personajes, el espacio. En la película ya te lo dan y por ahí no es como te lo imaginabas.” (Sol, 17)

Al parecer, en el imaginario de los adolescentes entrevistados, la imagen atenta contra la imaginación, y restringe la libertad. No solo la imagen no es imprescindible, sino que aparece como indeseable. La palabra, entonces, supone un esfuerzo creativo que resulta gratificante en tanto no existen restricciones que operen sobre aquella creación –más allá de las de índole psíquico. La palabra como disparador implicaría realizar caminos individuales sobre el texto, y apropiarse de un tiempo de reflexión, alejado de la precipitación del presente (Petit, 1999).

Otra cuestión que aparece en los testimonios es la dificultad por parte de la imagen de ser completamente fiel al texto, o de reproducir todo lo que el texto tenía para decir:

“[...] en mi imaginación es todo mucho más lindo. Siento que la película no puede transmitir todo lo que decía el libro. Además las formas: por ejemplo, en la película de *50 sombras* hacían todo muy duro, no era algo real. También omiten un montón de partes importantes y no queda bueno, como que no pueden reflejar todo lo del libro.” (Amalia, 18)

En esta declaración se le acusa a la imagen de “no ser real”, un hallazgo relevante si se tiene en cuenta que se sostiene que en el escenario contemporáneo es la imagen justamente la que apela a lo real (Bordelois, 2003). Además, se plantea una de las limitaciones que la imagen posee, la de no poder transmitir *todo*, de tener que omitir ciertos detalles necesariamente. Parecería que, en términos de transmisión, la palabra resulta una herramienta más potente que la imagen –contrariamente a la idea de que “una imagen vale más que mil palabras”.

Sin embargo, uno de nuestros entrevistados demostró preferencia por la versión cinematográfica de las obras:

“Fue mejor [cuando fui a ver la película]. Por ejemplo, *El hobbit* también lo leí y después fui a ver las películas, y [...] están bárbaras, es mucho más rápido que leer el libro [...] aparte por la imagen, los sonidos. En un libro capaz te distraés, o no lo terminás.” (Floreál, 16)

Aquí los motivos de preferencia de la pantalla consisten en la velocidad y los recursos (la imagen, el sonido), junto con un menor riesgo de distracción o de interrupción que el del texto escrito. En este sentido, si el acto de leer implica una separación respecto del tiempo y espacio, un “perdersé” del mundo real, en la pantalla estas posibilidades parecen mayores. Esta cuestión nos lleva a próximo apartado.

La (a)temporalidad del acto de leer

Una de las características fundamentales de la experiencia de lectura es la pérdida de la temporalidad. El “sumergirse en el texto” muchas veces implica perder el anclaje en la realidad, dejarse llevar por personajes y situaciones concebidos por otro, pero que dicen algo acerca de las propias vivencias:

“[...] un día íbamos a ir a la playa y no me di cuenta, me quedé todo el día leyendo hasta las ocho de la noche. ¡Me perdí el día de playa!” (Amparo, 14)

“[...] cuando leo no pienso en nada más. Me siento a leer y miro la hora y pasó un montón de tiempo.” (Lucero, 15)

“Capaz puedo estar mucho tiempo sin leer, pero cuando encuentro un libro, lo leo y lo leo y quizás lo termino en una semana. Se pasa volando.” (Floreal, 16)

¿Acaso estos testimonios no nos recuerdan al lector del Romanticismo? Este lector solitario, silencioso, concentrado y sumergido durante horas en el texto (Chartier, 1999; Mangel, 1999) no puede estar demasiado alejado de los jóvenes lectores del siglo XXI. Estos testimonios evidencian que la reconfiguración de las prácticas culturales es gradual, y que las prácticas de lectura actuales conservan elementos residuales de períodos anteriores. Del mismo modo, Albarello (2011) sugiere que la lectura digital puede ser analizada desde el “efecto de arrastre” de dispositivos anteriores: los modos de leer asociadas a ella no son totalmente innovadores, sino que un texto en pantalla puede ser leído superficialmente en primera instancia, y luego ser impreso y leído en profundidad.

A juicio de Petit (1999), la lectura es un modo de escape de la precipitación del presente: la urgencia por hacer lo que es “útil” y por hacerlo rápido no rigen para la lectura. La lectura es *tiempo perdido* si se la evalúa desde las categorías de lo útil o productivo –hemos mencionado que no posee un sentido universal, una utilidad clara y definida, lo que conforma uno de sus principales tabúes (Petit, 1999). Sin embargo, es *tiempo ganado* en la medida en que el joven le atribuye sentidos particulares. Cuando es por placer, la lectura se constituye como un espacio libre de exigencias inmediatas, lo que reafirma aún más su devenir plural y creativo.

Lo notable es que, aunque la actividad de leer muchas veces demande horas, estos jóvenes puedan afirmar que “se pasa volando”. Esto se relaciona con el carácter *atrapante* del libro, ante todo de la novela, un aspecto que ha sido trabajado en el capítulo anterior. En principio, podemos afirmar que toda obra de ficción posee esta característica, aunque el texto, a diferencia de la pantalla, deja un margen de manipulación –volver hacia atrás, ir hacia adelante, saltar fragmentos– que permite al lector ser partícipe de la construcción del relato (De Certeau, 2007).

Lecturas legítimas e ilegítimas

Como hemos visto en el capítulo II de este trabajo, algunas instituciones sociales, como la crítica y la escuela, cumplen un importante rol en la difusión de ciertos criterios estéticos aparentemente objetivos, aunque fundados por las clases letradas (Williams, 2009). Estas instituciones ejercen funciones de selección y discriminación, legitimando ciertos textos y géneros y deslegitimando otros. No deja de llamar la atención el hecho de que estos límites y

categorías estéticas sean percibidos como naturales por los lectores, incluidos nuestros entrevistados:

“Mis profesores dicen todo el tiempo que *50 sombras* no es literatura de verdad. En cambio Borges, por ejemplo, sí. El colegio te re afecta en ese sentido, no me dan ganas de leer esos libros que dicen que no están tan buenos [...] Yo diría que por todos los recursos de estilo que podés encontrar, los símbolos, no sé.” (Sol, 17)

Este testimonio da cuenta de la definición de literatura como categoría especializada y aparentemente objetiva de libros escritos en cierta calidad (Williams, 2009). Además, echa luz acerca del lugar de la escuela en la difusión de ciertos criterios de inclusión o exclusión dentro de la categoría de literatura, y su injerencia sobre las prácticas reales –“el colegio te re afecta en ese sentido, no me dan ganas de leer esos libros que dicen que no están buenos”. Los *recursos de estilo* que menciona la joven forman parte de los criterios estéticos que distinguen a las lecturas legítimas de las ilegítimas. Pero Sol no es la única que identifica ciertos criterios de distinción entre lecturas:

“No es lo mismo leer *Crepúsculo* que *Cien años de soledad*. Si alguien está leyendo *Crepúsculo* es como que no importa, y si alguien está leyendo *Cien años de soledad* sí [...] Porque hay libros que te enseñan cosas y otros que no. Es como que no te generan nada, son tipo *pochocleros*” (Amalia, 18)

Durante la realización de este trabajo, nos hemos enfrentado en varias ocasiones con el siguiente dilema teórico: ¿hasta qué punto la percepción de los jóvenes sobre la lectura se sostiene sobre la internalización de lógicas de clasificación clasistas, y hasta qué punto estos ejercen sus propios juicios de valor en función de sus experiencias con la lectura? Pensando en el ejemplo concreto de Amalia, ¿en qué medida la afirmación de que “hay libros que te enseñan cosas y otros que no” es una reproducción del discurso escolar, y en qué medida ella se vio realmente más apelada por ciertos textos que por otros?

En otras palabras, si afirmamos que las representaciones que poseen los jóvenes de la lectura derivan de la interiorización de discursos hegemónicos, ¿acaso no estaríamos anulando la posibilidad de que ellos formulen su propia crítica? Y sin embargo, existen jóvenes que se muestran muy críticos y que, sin haber tenido contacto con autores provenientes de la sociología de la cultura, son capaces de distinguir ciertos discursos sociales en torno a la lectura como creaciones arbitrarias:

“Vos leés historietas y no es tan importante, pero si tenés un libro y lo llevás abajo del brazo, es como que la gente piensa ‘ah, este chico es culto, está leyendo’. Aunque ni lo leas ya parece importante tenerlo, o cuando alguien entra a tu cuarto y ve libros... En cambio las historietas no son tan valoradas [...] Ves a alguien que está leyendo o tiene un libro, y te da otra imagen de la persona. Yo leo las dos cosas: los libros gordos y los de historietas.” (Floreal, 16)

El testimonio de Floreal reúne varios de los conceptos esbozados en este trabajo. En primer lugar, el joven hace alusión del libro como “capital cultural objetivado” (Bahloul, 2002), es decir, como un objeto impregnado de valor simbólico –“aunque ni lo leas, ya parece importante tenerlo”. En segundo lugar, distingue lecturas socialmente valoradas –las de los “libros gordos”– de lecturas deslegitimadas –las de historietas. En tercer lugar, reconoce a la lectura o la mera posesión de libros como un modo de distinción social y cultural –“ves a alguien que está leyendo o tiene un libro, y te da otra imagen de la persona”. Cuarto y más importante, el entrevistado, habiendo tomado conciencia de los discursos hegemónicos en torno a la lectura, decide ignorarlos – “yo leo las dos cosas: los libros gordos y los de historietas”. En este sentido, podemos decir que el joven ejerce *resistencia* frente a los discursos y prácticas canónicos (véase Giroux, 1992).

Asimismo, el discurso de Magdalena denota un tono crítico hacia las condiciones sociales de producción de lectores:

“¿Como que si lees esto sos más culto que si lees aquello? Sí, eso lo re siento [...] Creo que si te ponés a pensar en la calidad de lo que escribe Borges y el la calidad de lo que escribe John Green, obviamente va a ser mejor lo que escribe Borges. Pero en realidad cada uno tiene que leer lo que a cada uno de gusta y le interesa. O sea, por ser de mayor calidad no quiere decir que te va a gustar. Uno tiene que leer lo que a uno le gusta, yo creo eso.” (Magdalena, 16)

La entrevistada menciona el criterio de *calidad* como aquel que distingue las lecturas socialmente valoradas de las que no lo son. Al igual que Floreal, demuestra cierto escepticismo sobre lo que los cánones literarios representan, y privilegia al placer por sobre criterios estéticos abstractos. En ambos casos, hay un desmantelamiento del sentido de “elevación moral e intelectual” atribuido tradicionalmente a la lectura, y la producción de nuevos sentidos, vinculados al placer y a la libertad de elección.

A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo, hemos indagado acerca de los diversos sentidos y representaciones construidos por los adolescentes entrevistados en torno a la lectura. Hemos visto que estos derivan de experiencias personales con la lectura, del contacto con instituciones sociales de producción de lectores, de intercambios interpersonales, y de prejuicios y expectativas en torno a la lectura.

Respecto de los sentidos que la lectura adquiere para los jóvenes, encontramos un mosaico de sentidos particulares, en detrimento de un sentido universal. Y, lo que añade complejidad a la cuestión, los sentidos nunca vienen solos: un mismo sujeto puede construir un mosaico de sentidos que se refuerzan y complementan. Asimismo, los principales sentidos declarados

fueron: aprender cosas nuevas, resolver interrogantes, manejar otro vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, adquirir conocimientos y aptitudes relevantes para la vida cotidiana, conocer los propios orígenes, compartir una experiencia con otros significativos, entretenerse y despejar la mente.

En cuanto a las representaciones que los jóvenes poseen acerca de la lectura, estas páginas se han propuesto analizarlas desde cuatro ejes, a saber: lectura y género, reflexiones sobre la palabra y la imagen, la (a)temporalidad del acto de leer y lecturas legítimas e ilegítimas. No obstante, sabemos que el universo de representaciones juveniles sobre la lectura no se agota en estas categorías, y que su tematización en profundidad podría ser tema de otro trabajo. Nos hemos restringido a las que tuvieron mayor presencia en los discursos de los entrevistados.

En primer lugar, los adolescentes se representan diferencias en frecuencias y géneros lectores entre mujeres y varones. Además, algunos de ellos establecen una relación lineal entre el género femenino, la introversión y la lectura. Como contrapartida, el género masculino se encuentra asociado con actividades dirigidas hacia el exterior, como el juego y el “estar entre amigos”, en detrimento de la lectura. Además, se vincula a los lectores masculinos con los géneros de ciencia ficción y aventuras.

En segundo lugar, hemos visto que existe un contrapunto entre el predominio de la imagen sobre la palabra que caracteriza a las sociedades contemporáneas (Bordelois, 2003) y las relaciones que establecen los jóvenes lectores entre texto y pantalla. En la mayoría de los casos, se percibe a la versión cinematográfica del texto como decepcionante, incompleta, desleal al texto y obstaculizadora de la imaginación. En cambio, la palabra se concibe como un disparador potente en lo que a la imaginación se refiere, en tanto no hay restricciones que operen sobre ella.

En tercer lugar, para los jóvenes entrevistados el acto de leer supone desvincularse de la temporalidad y la espacialidad reales, para sumergirse en situaciones y personajes concebidos por otro desconocido, pero que los apelan personalmente. La lectura los aleja de las exigencias del entorno inmediato, y de sus imperativos de productividad y utilidad.

Cuarto y último, los entrevistados demuestran ser conscientes de que existen lecturas y géneros socialmente valorados, y otros que no. Además, identifican algunos criterios de inclusión y exclusión dentro de los cánones literarios, como la *calidad* y los *recursos de estilo*. No obstante, algunos demuestran un fuerte tono crítico frente a los discursos sociales en torno

a la lectura, lo que contribuye a la elección libre de materiales de lectura y a la producción de sentidos personales alejados de la “elevación moral e intelectual”.



Universidad de
San Andrés

Capítulo V. Mediadores de lectura

La cuestión a abordar en este capítulo es la de los mediadores de lectura, es decir, aquellas personas que, por promoción directa o indirecta, introducen al joven en la lectura. Resulta evidente que las experiencias de la primera infancia en torno al texto escrito poseen una importancia fundamental para la formación de lectores. Por ejemplo, la presencia de libros en la casa, la lectura a niños en el hogar, la narración de historias inventadas y la lectura en presencia de niños son factores que inciden sobre las prácticas lectoras juveniles.

“Toda mi familia materna lee, algunos son escritores. Capaz para mí leer vino en la sangre.” (Amalia, 18)

A juicio de Petit (1999), lo crucial en la formación de jóvenes lectores es la presencia de un mediador comprometido con el joven y sus intereses. En este capítulo desarrollaremos el lugar de la familia, la escuela, el grupo de amigos y la biblioteca/librería en las mediaciones lectoras de los adolescentes entrevistados. Veremos que, en algunos casos, los jóvenes consideran a un mediador como fundamental, y describen a dicha relación como un *hito* para sus biografías lectora. En otros casos, refieren a su trayecto de formación como lectores de forma más progresiva, donde este se nutre de múltiples encuentros con otros lectores.

En realidad, el *hito* en la trayectoria de un lector no es más que una construcción que un adolescente realiza *a posteriori*. Cuando Amalia plantea que para ella “leer vino en la sangre”, provee una explicación a un fenómeno contingente: su pasión por la lectura. Sucede que, la construcción de una narrativa acerca de la propia identidad implica volver sobre el pasado y dotarlo de sentido, incluso aunque este no fuera su sentido original –aquél permanece desconocido para el mismo lector.

“El pasado es arcilla que el presente labra a su antojo. Interminablemente.”
(Borges, 1991)

Este es el dilema teórico con el que nos enfrentamos: por un lado, los jóvenes remitirán a sus experiencias lectoras dotándolas de significaciones, causalidades y consecuencias, “labrándolas”; por otro, sabremos que dichos sentidos son construcciones que dotan de coherencia al relato sobre “cómo se vuelve uno lector”. Entonces, no podremos acceder con veracidad al origen, al *hito* fundamental de sus historias lectoras, probablemente porque no lo hay. Sí podremos acceder a los relatos adolescentes acerca de este *hito* fundamental, y estos relatos son los que abordaremos en este capítulo. En cualquier caso, la importancia de un Otro adulto que introduce al joven a la cultura escrita es innegable –dicha cultura no existiría si no fuese por la transmisión generacional (Debray, 1997).

La familia

Hemos destacado el lugar de las experiencias acontecidas en la primera infancia para la formación de lectores, incluso aunque la gran mayoría de esas marcas sean “ciegas” (Rorty, 1991), es decir, permanezcan desconocidas para el lector y nunca puedan ser plenamente explicadas. Sin embargo, estas constituyen la pieza clave de su identidad como lectores. Veamos el caso de Amparo, quien destaca el papel de algunas experiencias familiares acontecidas en la primera infancia en su formación como lectora:

“[Mis familiares] me leían mucho. Y también leían. Yo me ponía celosa porque no podía leer y me compraron un librito con animales, me pasaba los días con eso. Mientras los otros leían, yo estaba con mi librito.” (Amparo, 14)

En la trayectoria lectora de Amparo, el ejemplo cobró casi el mismo peso que la recomendación. El entusiasmo por “pertenecer”, por participar de una práctica cultural y social –cabe recordar las prácticas de lectura colectiva de los siglos XVI y XVII (Chartier y Bourdieu, 2012)– llevó a la joven a ingresar tempranamente en los circuitos de socialización lectora. En cierto sentido, Amparo comenzó a leer mucho antes de poder decodificar nuestro sistema de escritura en términos de correspondencia entre grafema y fonema –sabemos que la lectura no solo se remite a dicha habilidad.

Distinto es el caso de Corrado, quien a pesar de las tendencias familiares, no desarrolló una preferencia por la lectura tan acentuada como Amparo (figura entre los poco lectores):

“[...] mi mamá [es lectora] sobre todo. También mis hermanas. En las vacaciones todo el mundo leía y yo miraba la tele. Hacía lo contrario de lo que hacía el resto.”(Corrado, 13)

La comparación entre estos casos ilustra la complejidad en la construcción de lectores. Si bien ambos jóvenes se encontraron con estímulos similares, sus reacciones fueron diversas, si no contrarias: en Amparo prima la identificación con los hábitos y preferencias familiares, mientras que el caso de Corrado demuestra una marcada desidentificación.

¿Por qué frente a experiencias familiares semejantes, los sujetos construyen distintas trayectorias lectoras? Creemos que se trata de diversas manifestaciones de la lucha generacional y sus procesos (des)identificatorios. Por un lado, Amparo construye su identidad en vinculación con los propios orígenes, e incluso su interés por las temáticas del nazismo y el genocidio parte la inquietud por la historia familiar (véase capítulo IV). Por otro lado, Corrado elige distinguirse de lo familiar en su proceso de subjetivación –y este es precisamente uno de los rasgos de la adolescencia, el *salir de sí*. Pero existe otra cuestión en el testimonio de Corrado, y es la diferenciación de género. En efecto, el joven describe a su madre y a sus hermanas como lectoras, y omite a padre y/o hermanos. Además, en el capítulo anterior

hemos visto que el joven asociaba la lectura con lo femenino: “Mis amigas mujeres leen más [...]”. Es posible que una parte de su identidad como poco lector esté dada por la diferenciación con lo femenino, lo que reivindicaría su identidad masculina.

Entonces, no siempre la presencia de lectores y material de lectura en el hogar engendra jóvenes lectores asiduos, como no siempre la ausencia de estos factores obstaculiza futuras trayectorias lectoras. En este punto, cabe volver sobre el testimonio de Lucero, cuyo padre es actualmente un ávido lector:

“Mi papá me contó que cuando era chico no había ningún libro en su casa, y cuando empezó la facultad la profesora le tuvo que dar dos libros, *El principito* y *Juan Salvador Gaviota*, que yo también los leí. Le tuvo que dar para que lea porque en su casa él nunca había visto libros que no fueran de ferretería, diarios o revistas.” (Lucero, 15)

Si bien la promoción de la lectura no siempre se da al interior de la familia, para que alguien se vuelva lector es imprescindible la presencia de Otro que la facilite –para el padre de Lucero, este Otro es el docente.

Vayamos ahora al caso de Sol, similar al de Amparo:

“Mi mamá [me marcó], que le encanta leer. Como a mí me leían de chica ya de chica tenía esa inquietud. A mis papás les encanta leer y como que desde chica los copiaba, y me terminó gustando.” (Sol, 17)

Como sugiere Petit (2001), para transmitir el amor por la lectura es preciso haberlo experimentado. Es decir, no se puede ser un mediador efectivo si no se ha atravesado la experiencia de la lectura con todas las consecuencias transformadoras que esta implica (Larrosa, 2003). De este modo, y en consonancia con Argüelles (2003), el testimonio de Sol revela que la manera más efectiva de fomentar la lectura es el ejemplo, el contagio del entusiasmo. Como contrapartida, la creencia en el valor del texto per se, o con el sentido puesto en su valor moral o intelectual, no genera en los jóvenes el mismo tipo de respuesta:

“Mi mamá siempre me dice ‘leé, leé, leé’, me exige que lea.” (Iván, 13)

Siguiendo al autor, lo que motiva a los jóvenes a acercarse a la lectura es la recompensa inmediata, no tanto los beneficios diferidos que plantea la escuela o, en ocasiones, la familia. Entonces, puede pensarse que un mediador efectivo es aquel al que la lectura le reporta un goce que desea compartir con otros, y además se encuentra comprometido con los gustos e intereses de esos otros:

“Mi hermano capaz [me marcó], porque a los dos nos gusta mucho el fútbol, y los dos leemos los mismos libros.” (Nazareno, 14)

“[Mi libro favorito es] uno que se llama *A million little pieces*, que me lo recomendó mi hermana y me encantó.” (Sol, 17)

La recomendación del hermano/a mayor cobra un importante peso en esta etapa. A diferencia de los padres, los hermanos/as mayores ofrecen un modelo identificador que se corresponde con el de su grupo etario, y que sigue integrando el ámbito familiar. Considerando que el desafío hacia la autoridad parental y la diferenciación de los orígenes son propios de la adolescencia, la presencia de un modelo identificador alternativo al de los padres otorga nuevas posibilidades de constitución subjetiva.

Como mencionamos más arriba, hay personas y textos que marcan las historias lectoras de los jóvenes, y se constituyen como *hitos* fundamentales:

“[...] cuando tenía 9 años fui a lo de mis primos y me prestaron un libro, *Querida abuela tu Susy*. Creo que ese fue el primer libro que leí, y me enganchó mucho con la idea de leer. Leí otro después, *La pandilla del ángel*, que me encantó y lo leí como tres veces. Esos libros fueron como el principio de mi historia como lectora.” (Magdalena, 16)

Cuando Petit (1999) se pregunta cómo se vuelve uno lector, alude a las diversas vicisitudes que se presentan en una trayectoria lectora. En el caso de Magdalena, se produce un encuentro con textos y personas que no integran el núcleo familiar más cercano, pero que sin embargo poseen impacto en términos de socialización lectora. Existen también formas de promoción indirecta, como explica más adelante la joven:

“[...] una vez dije que me interesaba leer *Anna Frank* pero no lo pedí, y después mi papá vino y me lo trajo. Sí, mi papá es como que me incita a leer en realidad, todo lo que a mí me interese sobre lectura me lo compra. Pero no viene y me lo recomienda. Creo que es otra forma de promoverlo.” (Magdalena, 16)

Este caso demuestra que la lectura es más potente cuando se encuentra alejada de la obligación. Aquí el padre cumple un rol más de facilitador que de mediador, pero no deja de tener relevancia para la identidad lectora de la joven.

Para analizar las relaciones interpersonales que dan lugar a que alguien se vuelva lector, resulta útil indagar acerca de cómo alguien se vuelve no lector. Tal es el caso de Zoe:

“[En mi casa se lee] revistas más que nada, libros no tanto, y mi papá lee el diario.” (Zoe, 13)

Zoe describe a sus padres como no lectores de libros, pero lectores de diarios y revistas; probablemente no disponga de una gran cantidad de libros en su casa. No obstante, su contacto con la lectura no es nulo: lee Facebook y de vez en cuando ojea revistas, aunque no con la frecuencia ni la atención sostenida que permitirían describirla como lectora. Por otra parte, sus hermanos son menores que ella, lo que bloquea la posibilidad de recomendación del hermano/a mayor, un factor muy potente entre los jóvenes – así lo demuestran los casos de Sol y Nazareno.

Por el momento, Zoe no parece haber encontrado un mediador de lectura efectivo, que se comprometa con sus intereses y desee transmitirle el goce de leer. Sin embargo, la historia lectora de la joven aún se encuentra en proceso de construcción y cabe la posibilidad de que se produzca aquel encuentro en el futuro –vale recordar la historia lectora del padre de Lucero, citada al comienzo de este capítulo.

El grupo de pares

Hemos visto que durante la adolescencia el grupo de amigos constituye un referente trascendental en términos de identificación del joven (Lerner, 2008). El grupo de pares supone la ampliación de la red de relaciones en la que se encuentra sumergido el adolescente (Urresti, 2002), y la deconstrucción de las identidades infantiles heredadas. Este consiste en un espacio de identidad –con el grupo– y diferenciación –con los adultos y otros grupos de jóvenes–, y es en aquella delimitación simbólica donde entra en juego el *estilo*, que abarca ciertos consumos culturales específicos. No obstante, la identificación con el grupo de pares no se encuentra exenta de contradicciones, al menos en lo que refiere a la lectura:

“Tuve en común la saga de *Crepúsculo* con mis amigas en su momento, pero ahora no, nada. Muchas están leyendo cosas de John Green, el que escribió *Bajo la misma estrella*. A mí no me gustó para nada la película, es más, me pareció una porquería, y ni loca iba a leer el libro.” (Magdalena, 16)

Mientras que los discursos sociales en torno a la adolescencia nos alertan respecto de la masificación y el consumo cultural acrítico y pasivo, este testimonio revela que pertenecer a un grupo no anula las identidades y preferencias individuales. Además, da por tierra la visión de la omnipotencia del mercado (crf. Lluch, 2009), que creemos debería ser matizada. Como sugiere Urresti (2002), resulta “simplista” responsabilizar al mercado de la aparición de determinados estilos juveniles, en tanto anula la actividad de los sujetos en la demarcación de criterios estéticos propios. En cambio, introduce la metáfora del *bricolage*, que permite comprender la manera en que los símbolos son seleccionados, ordenados y reorganizados para comunicar nuevos significados. Para Magdalena, el grupo de pares posee –o más bien poseyó– una función mediadora, pero esto no quita que pueda realizar su propio juicio de valor acerca de los textos que circulan en su entorno.

Asimismo, de este testimonio se desprende el carácter cambiante de la identidad lectora –y posiblemente de la identidad general. Cabe recordar que, con 16 años, Magdalena se encuentra en una etapa avanzada de la adolescencia, y lleva un largo camino recorrido en cuestiones de construcción identitaria. La trayectoria lectora de la joven denota una complejidad y una especificación crecientes: durante la niñez lee obras infantiles como *Querida abuela tu Susy*, al comienzo de la adolescencia conoce las sagas, las novelas

románticas y las revistas femeninas, y al presente lee obras autobiográficas y de espiritualidad como *El diario de Anna Frank* y *Camino hacia el Nirvana*, respectivamente. Además, manifiesta haber tenido mayores coincidencias con su grupo de pares durante la primera adolescencia, mientras que en la actualidad posee un carácter más autónomo en materia de elecciones lectoras. Quizás esto indique que ha llegado a una suerte de culminación en su trayectoria lectora –aunque somos conscientes de que esta nunca se cierra y continúa nutriéndose de nuevos intercambios, incluso en la adultez.

Vayamos ahora al caso de Amalia, quien demuestra mayores coincidencias con el grupo de pares en materia de elecciones lectoras:

“La mayoría de las veces [comentamos lo que leemos]. Si leímos el mismo libro, sí. Si no les digo ‘leelo’ y después lo hablamos.” (Amalia, 18)

En algunos casos, los grupos de pares conforman verdaderas redes de circulación y socialización lectora. No solo los jóvenes reciben la mediación de otros integrantes del grupo, sino que ellos mismos se constituyen como mediadores, e integran comunidades de lectura efectivas:

“[...] con una compañera sacamos libros de la biblioteca, estábamos leyendo juntas los libros de *Hush hush* [...] Hablábamos de que estaba lindo, y como yo ya estaba adelantada le contaba lo que venía.” (Paola, 15)

Entonces, la lectura en jóvenes no solo se restringe a su versión íntima, silenciosa, aislada; también existen prácticas de lectura conjunta, donde se ponen en juego distintas significaciones, interpretaciones y modos de leer. Cuando la familia no se presenta como espacio de mediación efectivo –como en el caso de esta joven– el grupo de pares puede cobrar importancia en ese sentido. Parte del “salir de sí” que tiene lugar en la adolescencia implica entrar en contacto con otros sujetos, prácticas y objetos culturales. De allí que Petit (1999) establezca como uno de los sentidos de la lectura la construcción de capital cultural, es decir, la ampliación del acervo cultural familiar heredado, y desigualmente distribuido.

En fin, todo parece indicar que, antes de llevar a los jóvenes a “separarse del grupo” –uno de los temores identificados por la autora–, la lectura se constituye como un espacio de socialización de experiencias. Incluso, tiene el potencial de fomentar nuevas sociabilidades. En otros términos,

“Leer no aísla del mundo. Introduce en el mundo de forma diferente. Lo más íntimo puede alcanzar en este acto lo más universal.” (Petit, 1999: 43)

¿Qué es, entonces, lo más universal? Lo más universal parece ser las experiencias humanas colectivas, las que les recuerdan a los jóvenes que no están solos y les permiten nombrar la

propia experiencia. De esta manera, estos se inscriben en una cultura y en un género determinados.

La escuela

La tensión entre lectura y escuela implica que esta se configura como un espacio a la vez de acercamiento y de alejamiento respecto de la lectura. Sucede que no son la escuela o la biblioteca en sí mismas las que despiertan la pasión por la lectura, sino relaciones individualizadas que se dan en este marco (Petit, 1999), y que tendrán importantes consecuencias sobre la relación de los jóvenes con la lectura. Es por eso que, antes que de “la escuela”, deberíamos hablar de la relación alumno-docente-texto, o de la relación alumno-bibliotecario-texto (la cuestión de la biblioteca escolar será profundizada en el siguiente apartado). En efecto, el trabajo de campo realizado demuestra que la naturaleza de la relación escolar entre el adolescente y el texto escrito depende menos de la institución que de las interacciones que se dan al interior de ella:

“Tuve profesores buenos y otros que te hacen más aburrido leer. Este año tuve profesores buenos [...] Hasta a mis amigos que no les gusta leer mis profesores los ayudan para que se interesen más. Y la profesora también nos súper recomienda, se fija en lo que leemos.” (Sol, 17)

¿Cómo es posible que, tratándose de la misma práctica, haya experiencias escolares que hagan de la lectura una actividad “interesante” y otras que la hagan “aburrida”? Hemos dicho que para transmitir la pasión por la lectura, es necesario haberla vivido, haberse dejado transformar por ella. Esta es la condición primordial para que un docente pueda constituirse como mediador de lectura efectivo. La segunda condición tiene que ver con el compromiso hacia la identidad y los intereses del otro; ¡cuántas veces hemos fracasado en la recomendación de un texto por anular las preferencias del otro, forzándolas a coincidir con las nuestras! Tomemos el caso de la docente de Sol: al “fijarse” en lo que leen sus alumnos, la docente de Sol los reconoce, dota de validez sus criterios estéticos particulares, afirma que lo que ellos traen no carece de valor.

Lo anterior no significa que el docente debería promover en sus alumnos el mismo tipo de lecturas a las que estos están acostumbrados –entonces, la tarea docente dejaría de tener sentido. En cambio, el desafío del docente consiste en tomar en cuenta las aptitudes y preferencias de los alumnos para traccionarlos hacia el dominio de textos de complejidad creciente, confiando en que “ellos pueden” (Finocchio y Romero, 2011). Pero la complejidad de la tarea docente en este sentido tiene que ver con una contradicción fundamental de la relación entre la escuela y la lectura:

“Justo la maestra que nos tocó sigue mucho su rutina, capaz que algunos libros no los da porque dice que ‘son para grandes’. Esa profesora te hace leerlo pero después te dice ‘vos tenés que sentir el libro’.” (Lucero, 15)

¿Cuáles son las consecuencias de esa decisión pedagógica? Conocemos el poder que tiene sobre los adolescentes el discurso adulto, incluso aunque estos los desafíen –no se discute con alguien cuyo discurso es desestimado (Kantor, 2008). También sabemos que muchas veces el discurso genera realidad, y si insistimos en que los estudiantes no poseen los recursos necesarios para comprender, que no están preparados para obras de una determinada complejidad, entonces la comprensión lectora de los alumnos se verá efectivamente perjudicada. Como explican Finocchio y Romero (2011), las expectativas del docente guardan un estrecho vínculo con la predisposición de los alumnos hacia el aprendizaje. Un texto de mayor complejidad a la que los estudiantes están acostumbrados puede ser una oportunidad de aprendizaje donde el docente brinde herramientas para comprender, es decir, sirva de andamiaje entre alumno y texto.

Más allá de este problema, el testimonio de Lucero hace visible la contradicción inherente a la relación entre escuela y lectura. Por un lado, la lectura es obligatoria para cumplir con las tareas y preceptos escolares, y el docente debe exigirla en nombre de la institución. Por otro lado, sería deseable que los estudiantes atravesaran una experiencia favorable con la lectura, que les permitiera apropiarse de ella en su vida cotidiana. No obstante, la experiencia de la lectura no puede ser anticipada ni forzada (Larrosa, 2003), por lo que difícilmente pueda haber lugar para el placer en una lectura que ha sido impuesta. Cuando la docente de Lucero plantea que sus estudiantes deben “sentir el libro” esta contradicción se hace evidente: ¿es posible forzar a alguien a “sentir”? ¿cómo “sentir” un libro que no se ha elegido, y que además se presenta como una fuente de (des)aprobación?

Según Argüelles (2003), la lectura no debería verse convertida en un deber ni en un riesgo de fracaso. El hecho de que la lectura se constituya como un instrumento de certificación y promoción obtura la posibilidad de que los jóvenes construyan sentidos propios en torno al texto escrito, y anula su potencial subjetivante.

“[...] nos dan libros para leer y después toman la prueba. Los libros del colegio en general no me interesan. Es más para aprobar.” (Magdalena, 16)

Sin embargo, los docentes, en tanto representantes de la institución escolar y de la cultura escrita, no pueden eludir la imposición. Ahora, existen diversas maneras de posicionarse frente a lo inevitable de la imposición:

“Como que en la escuela no nos ponen libros copados para leer [...] son todos muy añiñados, y siempre cuando te obligan a leer un libro y te dicen que tenés que

leerlo en una semana por ejemplo, no te dan tantas ganas. Yo siempre leo el día anterior y solo el principio.” (Lucero, 15)

“[...] no pueden tener un lenguaje que no sea tal, no pueden no sé qué...es muy aburrido. Son siempre cuentitos o novelas de tal cosa que son casi lo mismo pero un poco más largo.” (Amparo, 14)

“[...] me cuesta seguir la lectura, me aburro y me pongo a pensar en otra cosa. No me parece que tengan una trama interesante. Los temas en general tampoco me interesan. Leímos *La máquina del tiempo*, de Borges, ese la trama era interesante y estaba bueno, pero era muy largo y denso. Capaz era para más grandes, y a nosotros nos costaba seguirlo. Había mucho vocabulario que no entendíamos.” (Magdalena, 16)

¿Cómo es posible que al ingresar al circuito escolar la lectura pueda volverse “aburrida”, “densa” y “poco interesante”? En el capítulo IV, hemos visto que los jóvenes construían sentidos diversos en torno a la lectura, e incluso podían verse *atrapados* por el texto, y quedarse leyendo durante horas, ¿por qué no siempre sucede lo mismo con las lecturas escolarizadas?

En parte, esto se explica con el argumento de la imposición: difícilmente la lectura pueda resultar placentera si es fruto de un imperativo. Argüelles (2003) señala que las obligaciones escolares vinculadas con la lectura llevan a los jóvenes a adoptar una posición defensiva frente a ella: se lee para “aprobar”, como explica Magdalena. Hemos sugerido que el docente no puede eludir completamente la imposición –aunque existen algunas formas de relajarla. En parte, el hecho de que la lectura resulte significativa o no depende de a) la elección de lecturas, dentro de las recomendadas para ese nivel, y b) las actividades vinculadas con aquellas lecturas. Estos factores poseen importantes consecuencias en la relación de los alumnos con la lectura y, a diferencia de la obligación de certificar, forman parte del campo de acción de los docentes.

Las críticas de los adolescentes entrevistados aluden más bien a la primera cuestión, la selección de textos: pecan de “largos”, “densos”, demasiado “añejados”, demasiado “adultos”, o simplemente “aburridos”. Pareciera que la elección del docente nunca se ajustara a los intereses de todos los alumnos, incluso aunque este se mostrara verdaderamente comprometido con sus intereses:

“Hay profesores que se preocupan por que lo que vayan a elegir para leer durante el año sea algo que nos interese. Pero tiene que ser colectivo, y somos 40 pibes, obviamente que a varios no les va a gustar y a otros sí.” (Magdalena, 16)

Sin embargo, algunos docentes encuentran maneras de flexibilizar esta cuestión, dando mayores marcos de elección a sus alumnos:

“Hay uno que leí en el Colegio pero que elegimos. Era *Relato de un naufrago*. Mi papá me contó de qué se trataba, hicimos votación en el Colegio y lo elegí.” (Corrado, 13)

“En el Colegio, lo que hacía una profesora era dar una hora de lectura. Llevaba una caja de libros, y teníamos que llevar nosotros libros o elegir de esa caja, y después de que lo terminábamos de leer hacer la ficha [...] capaz te decía ‘Esto está bueno’ [...] Muchos leyeron su primer libro largo ahí” (Amalia, 18)

“Para el colegio sí [leo], me dieron un libro en castellano y uno en inglés. Y uno estuvo bastante interesante, era *Colmillo blanco* [...] Nos dieron varias opciones, y yo elegí ese.” (Zoe, 13)

¿Cómo forzar los límites de la imposición, haciendo de la lectura una tarea lo más placentera posible? Los docentes de Corrado, Amalia y Zoe proveen algunas respuestas. Tanto las propuestas de votación como de elección de los alumnos tienen el potencial de responder a los intereses de los alumnos. Nótese que, excepto en el caso de Amalia, el abanico de textos posibles no es ilimitado: estará integrado por las lecturas recomendadas para ese nivel desde el punto de vista curricular o institucional. Respetada esta pauta, ¿no sería deseable dejar un margen de elección a los alumnos? Evidentemente, el docente debería acompañar el proceso de selección, tal como lo hace la profesora de Amalia. Y en esto consiste justamente la mediación del docente: ofrecer orientaciones, tomar en cuenta la individualidad de cada alumno, dar información clave que le permita a este tomar la mejor decisión de acuerdo con sus preferencias.

La segunda cuestión se relaciona con las tareas de desempeño que el docente solicita a los estudiantes durante o después de la lectura del texto. En términos de Argüelles (2003), solo se puede incentivar la lectura rompiendo con un sistema obligatorio que prescribe deberes poco atractivos relacionados con leer un libro. Estos deberes le quitarían placer a la lectura:

“En materias como Literatura te dan libros para leer, y después tenés que elaborar un informe.” (Floreal, 16)

“[...] te piden que te acuerdes detalles, qué ropa tenían los personajes.” (Lucero, 15)

Evidentemente, las tareas de desempeño vinculadas con el libro tienen la capacidad de agregar o quitar placer a la lectura. Además, pueden mantener la interpretación textual en un nivel superficial o requerir habilidades cognitivas más complejas, que permitan hacer uso del recurso “texto” en toda su potencialidad. Si solo se le demanda al alumno el esfuerzo de recordar detalles –como en el caso de Lucero– es posible que queden por fuera tareas de desempeño más atractivas para el alumno y tareas de mayor profundidad analítica que extraigan riqueza del texto.

Si bien la cuestión de las tareas y actividades escolares excede los núcleos temáticos abordados durante las entrevistas, creemos que, al igual que en el proceso de selección de textos, resulta efectivo maximizar el margen de elección de los alumnos. El enfoque pedagógico de aulas heterogéneas puede echar luz sobre esta cuestión, en tanto se centra en

la planificación de actividades que dan cuenta de la diversidad. Una de las propuestas realizadas por este enfoque es el *tatetí educativo*, que consiste en presentar a los alumnos nueve actividades diferentes, cada una ubicada en un casillero, de las que deberán elegir solo tres. No obstante, todos los alumnos se verán obligados a realizar la actividad del casillero del medio. De esta manera, la totalidad del alumnado abordará un núcleo básico del contenido, aquel que como docentes creemos que *no puede faltar*, y cada alumno deberá elegir las dos actividades que lo interpele más, de acuerdo con sus deseos, capacidades, intereses y características personales, entre otros (Anijovich et al., 2004).

Tampoco es menor la promoción de actividades complementarias a la lectura:

“Con mi profesora de Lengua estábamos viendo videos de *Romeo y Julieta*, y fuimos al *Teatro Colonial* a verla, está buena.” (Paola, 15)

La contradicción entre la imposición y el placer de la lectura en el ámbito escolarizado no es resoluble, y los docentes se ven inmersos en esta paradoja casi permanentemente. No obstante, la administración de la contradicción sí forma parte del campo de acción del docente, quien puede optar entre exacerbar o relajar la imposición flexibilizando la selección de obras y la realización de tareas. Estas decisiones son determinantes a la hora de definir a la institución escolar como mediadora de lectura efectiva o no. Por último, no debemos olvidar el poder de la recomendación de los docentes, al margen de las obligaciones y preceptos escolares:

“Una profesora vino con una lista de libros suyos que podía prestar, que ya los había leído ella y le gustaban, entonces vos decías ‘qué lindo’. Además te lo puede recomendar conociéndote y conociendo el libro. No es lo mismo.” (Amalia, 18)

La acción de esta docente es gratuita, se origina en un interés espontáneo por los jóvenes y su relación con la lectura. Aquí el sentido instrumental-certificadorio de la lectura se desvanece, en cambio, se pone en juego una relación personalizada y extracurricular entre alumno, docente y texto.

El bibliotecario/librero

Cuando ni la familia, ni los docentes, ni el grupo de pares poseen los recursos para desempeñarse como mediadores de lectura efectivos, muchas veces sucede que el espacio de la biblioteca cobra relevancia. Petit (1999) indaga acerca de la biblioteca como espacio de integración social y de construcción de capital cultural, destacando la figura del bibliotecario como mediador de lectura. En algunas ocasiones, este encuentro transforma las expectativas intelectuales y sociales de los jóvenes, obligándolos a salir de lo conocido, a poner en palabras su propia experiencia. Este es el caso de Paola, cuyas inquietudes literarias no se originaron en la familia, la escuela, o el grupo de pares, sino en su encuentro con la bibliotecaria escolar:

“Yo le pregunto a la señora de la biblioteca y me dice lo que tiene, me dice si está bueno el libro. [...] Me habla, me dice ‘está bueno el libro, porque yo lo leí’. Y yo lo leo, y está bien, está bueno. Ella me dijo de *Hush hush*.” (Paola, 15)

Cabe destacar la importancia que tiene para los jóvenes que el adulto tenga conocimiento del texto que recomienda y, lo más importante, que haya disfrutado personalmente de él. Entonces, dos condiciones son determinantes para definir a un mediador de lectura. Por un lado, como hemos mencionado más arriba, debe estar comprometido con el joven, su identidad y sus preferencias. Por otro lado, debe creer en el valor de lo que recomienda, haber tenido una experiencia personal con el texto, y considerarlo un recurso rico para la vida del joven.

A diferencia de las bibliotecas públicas de las que habla Petit (1999), Paola frecuenta la biblioteca escolar. Su testimonio echa luz sobre la potencialidad de este espacio, autónomo respecto de los deberes y obligaciones escolares, pero igualmente inmerso dentro de la institución escolar. Siempre que se encuentre bien dispuesta y equipada, los jóvenes gozan de fácil acceso a la biblioteca escolar, y al no estar impregnada de la imposición, elude el efecto *rechazo* de los deberes escolares. Pero no basta con colocar textos a disposición de los jóvenes: brindar la posibilidad de ser lector implica la presencia de un personal comprometido con brindarles recursos que puedan serles significativos.

Veamos el caso de Sol, que encuentra en la librería un espacio para la recomendación de obras:

“El primero de John Green lo encontré porque había leído otro libro, fui y pregunté en la librería por algo parecido, del mismo tema, y me dieron el de John Green. Y ahí empecé a leer todos.” (Sol, 17)

Para la joven, el encuentro con el librero significó la posibilidad de sumergirse en un universo de obras que le permitirían construir sentidos, encontrar que la experiencia de otro puede decir algo acerca de la propia experiencia.

Sin embargo, un joven solo se encuentra con el librero o con es bibliotecario cuando ya ha desarrollado un interés suficiente por la lectura como para desear adquirir obras por cuenta propia. Por eso, los espacios de la biblioteca y de la librería resultan fundamentales en términos de formación de lectores, mas no valen como primer encuentro con la lectura –a menos que se trate de una afortunada casualidad.

A modo de síntesis

¿Cuál es el trayecto de vicisitudes que atraviesa un joven para llegar a convertirse en lector? Este es, en definitiva, el interrogante que atraviesa todo este capítulo. La cuestión crucial parece ser el encuentro con un Otro que se encuentre comprometido con la identidad y

preferencias del joven, y que crea en la riqueza que el texto puede tener para la vida del joven porque él mismo ha vivido una experiencia personal con el texto. Este tipo de mediador de lectura puede estar presente en la familia, la escuela, la biblioteca o librería o el grupo de pares.

En primera instancia, las experiencias con la lectura acontecidas en la niñez dentro del seno familiar parecen tener una fuerte impronta en las trayectorias lectoras juveniles. No obstante, hemos visto que no siempre la presencia de lectores y material de lectura en el hogar engendra jóvenes lectores asiduos, como no siempre la ausencia de estos factores obstaculiza futuras trayectorias lectoras –cuando no existe un mediador de lectura en el hogar, la mediación se puede dar en otros ámbitos. Además, dentro del espacio familiar se llevan adelante complejos procesos identificatorios y desidentificatorios que pueden dar lugar a un escaso interés por la lectura a pesar de las raíces, o a un elevado interés en concordancia con las raíces.

En segundo lugar, el grupo de pares, como agencia de socialización extrafamiliar, posee una relevante impronta en la definición de un *estilo*, una categoría que abarca diversos consumos culturales específicos, e impacta sobre la elección de obras del adolescente. Encontramos que varios de los entrevistados son mediadores y mediados dentro del grupo de pares, y en ocasiones se generan dinámicas de lectura conjunta o de préstamo y circulación de obras. Sin embargo, lo que en un determinado momento fue encuentro entre trayectorias lectoras juveniles puede devenir en desencuentro, y a medida que avanza en la adolescencia, el lector deviene cada vez más autónomo y crítico.

Tercero, la escuela puede coincidir con una ocasión tanto de acercamiento como de alejamiento respecto de la lectura, y esto depende no solo de la institución, sino también de las relaciones personalizadas entre el docente, el texto, y el alumno. Existe una contradicción fundamental de la dinámica escolar respecto de la lectura: por un lado, esta se constituye como un requisito para la certificación, de carácter obligatorio, y por otro, se busca que los jóvenes se apropien de la lectura para sus vidas, que la disfruten, que la “sientan”. Los docentes se ven obligados a administrar esta contradicción en su práctica cotidiana, de formas más o menos exitosas. Hemos concluido que una de las maneras que tiene el docente de relajar los márgenes de la imposición es maximizar la elección personal de sus alumnos, tanto respecto de las obras como de las actividades que las complementan. Estas estrategias, junto con la recomendación personal y extracurricular de textos, potenciarían la capacidad mediadora del docente.

Por último, las figuras del bibliotecario y el librero parecen cobrar especial relevancia cuando los otros ámbitos fracasan en la producción de agentes de socialización lectora. En particular, la biblioteca escolar posee un gran potencial para la formación de jóvenes lectores, en tanto se inscribe en el espacio escolar pero se encuentra alejada de los preceptos y obligaciones escolares, y del hastío que estos producen. La única limitación de la librería y la biblioteca consiste en que casi nunca estas coinciden con el primer acercamiento al texto escrito: es preciso haber desarrollado cierto nivel de interés o inquietud por la lectura para desear adquirir textos en estos espacios.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo, se ha intentado dar respuesta a las preguntas por las preferencias lectoras, los sentidos y representaciones acerca de la lectura y los mediadores de lectura en las vidas de algunos jóvenes del conurbano bonaerense. A continuación, presentamos los principales hallazgos de este estudio, junto con las potenciales líneas de investigación que estos suscitan.

Primero, respecto de sus preferencias lectoras, encontramos que los géneros privilegiados son la novela y la saga, definidas por ellos como *atrapantes*. Asimismo, la biografía y la autobiografía tienen un lugar central en tanto ofrecen modelos y orientaciones frente a las propias vivencias (Sardi, 2014) y responden a las demandas sociales por realidad e intimidad (Sibilia, 2008). En relación a la lectura en pantalla, las revistas y manuales digitales sobre videojuegos aparecen como una novedad, además de los libros de actualidad acerca de personajes de *youtube*. En cambio, los géneros marginados son las historietas, los ensayos y la poesía, y los excluidos son el cuento, el teatro y los libros científicos.

En cuanto a las preferencias en temática, la combinación del romance adolescente con temas de historia, matemática, psicología o ciencia ficción tiene amplias repercusiones entre los entrevistados. Las aventuras y los temas de supervivencia, que ponen en escena la vida activa y el movimiento, también resultan favorecidos. La cuestión del terror fue mencionada con frecuencia por los jóvenes; es posible que la capacidad de tolerarla represente una muestra de crecimiento, autocontrol y superación de los miedos infantiles (Sardi, 2014). Además, constatamos la presencia de un diálogo fluido entre la lectura y las actividades que los jóvenes prefieren, como la música, el deporte o los videojuegos. Por eso, estas temáticas estuvieron presentes en los testimonios de los entrevistados.

En relación a los criterios de selección de textos, la recomendación de amigos y familiares tiene un peso crucial. Generalmente, este criterio viene entrelazado con otros, como el autor, el tema y las características físicas del objeto-libro. Encontramos que las interacciones *cara a cara* son las que predominan a la hora de elegir textos, y que las consultas en internet tienen un lugar marginal en este sentido. A su vez, la compra y el préstamo parecen ser los modos más populares de adquisición de textos; también lo son el regalo de un amigo o familiar y, finalmente, el préstamo bibliotecario. Este último parece cobrar mayor relevancia en los casos en que los recursos lectores disponibles en el entorno familiar y social del joven son limitados (cfr. Petit, 1999).

Segundo, los adolescentes se representan diferencias en frecuencias y géneros lectores entre mujeres y varones –a los varones se les adjudica menor intensidad de lectura que a las mujeres, y se los asocia con géneros de ciencia ficción y aventuras, que tematizan la vida en movimiento y las actividades dirigidas hacia el exterior. Además, la hipótesis del predominio de la palabra sobre la imagen en el mundo contemporáneo (Bordelois, 2013) no presenta correlato con los discursos adolescentes, que identifican a la versión cinematográfica del texto como decepcionante, incompleta, desleal al texto y obstaculizadora de la imaginación; y a la palabra con un disparador potente de la imaginación y la creatividad. La lectura implica también la pérdida de las nociones de temporalidad y espacialidad reales, y el escape de las exigencias del entorno inmediato, con sus imperativos de productividad y utilidad.

A su vez, los entrevistados demuestran ser conscientes de que existen lecturas y géneros socialmente valorados, y otros que no lo son (cfr. Lahire, 2004; Bahloul, 2002). Además, identifican algunos criterios de inclusión y exclusión dentro de los cánones literarios, como la *calidad* y los *recursos de estilo*. Incluso, algunos testimonios detentan un tono crítico frente a los discursos sociales en torno a la lectura, y abogan por la elección libre de textos. Si bien el estudio acerca de las representaciones lectoras de los entrevistados se ha focalizado sobre cuatro ejes construidos *post hoc* –lectura y género, reflexiones sobre la palabra y la imagen, la (a)temporalidad del acto de leer y lecturas legítimas e ilegítimas–, la profundización sobre estas y otras categorías podría dar lugar a un nuevo trabajo centrado en las representaciones lectoras juveniles.

Respecto de los sentidos atribuidos a la lectura, encontramos que los jóvenes construyen una multiplicidad de sentidos particulares, en lugar de un sentido único. Además, hemos visto que un mismo sujeto puede construir un mosaico de sentidos que se refuerzan y complementan. Asimismo, los principales sentidos declarados por los jóvenes fueron: aprender cosas nuevas, resolver interrogantes, manejar otro vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, adquirir conocimientos y aptitudes relevantes para la vida cotidiana, conocer los propios orígenes, compartir una experiencia con otros significativos, entretenerse y despejar la mente.

La importancia de este hallazgo yace en su capacidad para desmentir la visión de que existe un sentido único para la lectura: el de *elevación moral e intelectual* (Argüelles, 2003). Entonces, diremos que la lectura solo tiene importancia en la vida de los jóvenes en tanto habilite la construcción de sentidos particulares. Con esto, nos alejamos de la concepción de que la lectura es buena *per se*; en cambio, la concebimos como un recurso poderoso para la construcción identitaria durante la adolescencia, entre otros recursos posibles. Ahora, como todo recurso, la lectura debería ser democratizada, y es aquí donde la escuela y la biblioteca

cobran relevancia. Esto significa que todos los jóvenes deberían tener la *posibilidad* de leer, independientemente de que elijan ser lectores o no lo hagan. Y las condiciones que crean la *posibilidad* de ser lector son, por un lado, la disponibilidad de recursos de lectura, y, por otro, la presencia de un mediador. Esto nos conduce al último hallazgo de esta investigación.

En tercer lugar, un mediador de lectura efectivo es aquel que se encuentra comprometido con la identidad y preferencias del joven, y que cree en la riqueza que el texto puede traer para la vida del joven. El mediador de lectura puede estar presente en la familia, la escuela, la biblioteca o librería o el grupo de pares. Si bien las primeras marcas lectoras en el seno de la familia tienen un lugar importante en los recorridos lectores de los adolescentes, hemos visto que no siempre la presencia de lectores y material de lectura en el hogar engendra jóvenes lectores asiduos, como no siempre la ausencia de estos factores obstaculiza futuras trayectorias lectoras. En efecto, la mediación se puede dar en otros ámbitos, como ser el grupo de pares. Esta agencia de socialización extrafamiliar tiene una importancia central para la definición de un *estilo*, una categoría que abarca diversos consumos culturales específicos, e incluye criterios para la selección de obras. En efecto, varios de los entrevistados son mediadores y mediados dentro del grupo de pares, y en ocasiones se generan dinámicas de lectura conjunta o de préstamo y circulación de obras.

En cuanto a la institución escolar, su relación con la lectura se encuentra teñida por una contradicción fundamental: por un lado, la lectura se constituye como un requisito obligatorio de aprobación, y por otro, se busca que los jóvenes se apropien de dicha herramienta, que la disfruten, que la “sientan”. En última instancia, el deber de administrar la tensión entre obligación y promoción queda depositado en el docente. Encontramos que una de las maneras que tiene el docente de relajar los márgenes de la imposición es maximizar la elección personal de sus alumnos, tanto respecto de las obras como de las actividades que las complementan. Además, la recomendación personal y extracurricular de textos contribuye a que la escuela se configure como un verdadero espacio de mediación y socialización lectora. Sin embargo, la relación docente-alumno-obra es un problema cuyo abordaje merece investigaciones propias, y que puede ser fuente de actividades académicas futuras. Este estudio se ha limitado a analizar las perspectivas de los adolescentes, pero seguramente profundizar sobre las concepciones de los docentes podría darnos una visión más completa y compleja sobre la cuestión.

Finalmente, las figuras del bibliotecario y el librero parecen cobrar especial relevancia cuando los otros ámbitos fracasan en la producción de agentes de socialización lectora. En particular, la biblioteca escolar posee un gran potencial para la formación de jóvenes lectores, en tanto se

inscribe en el espacio escolar pero se encuentra alejada de los preceptos y obligaciones escolares. Estudiar su funcionamiento es otra de las posibilidades que se desprenden de este estudio: en comparación con las bibliotecas públicas (Petit, 1999), las bibliotecas escolares no han sido objeto de indagación en profundidad por parte de las investigaciones en prácticas y hábitos de lectura.

Anexo metodológico

Perfil de los entrevistados

Amalia, 18 años, lectura intensa. Vive en San Isidro y asiste a una escuela de gestión privada en la zona.

Amparo, 14 años, lectura media. Vive en San Isidro y asiste a una escuela de gestión privada en la zona.

Corrado, 13 años, lectura baja. Vive en San Isidro y asiste a una escuela de gestión privada en la zona.

Floreál, 16 años, lectura alta. Vive en Tigre y asiste a una escuela de gestión privada en la zona.

Iván, 13 años, lectura alta. Vive en Valentín Alsina y asiste a una escuela de gestión pública en la zona.

Lucero, 15 años, lectura intensa. Vive en Tigre y asiste a una escuela de gestión privada en la zona.

Magdalena, 16 años, lectura moderada. Vive en Benavídez y asiste a una escuela de gestión privada en la zona.

Nazareno, 14 años, lectura moderada. Vive en Pilar y asiste a una escuela de gestión privada en la zona.

Paola, 15 años, lectura baja. Vive en Valentín Alsina y asiste a una escuela de gestión pública en la zona.

Sol, 17 años, lectura media. Vive en Pilar y asiste a una escuela de gestión privada en la zona.

Zoe, 13 años, no lectora. Vive en Benavídez y asiste a una escuela de gestión privada en la zona.

Instrumento de recolección de datos

A fin de recabar los datos necesarios para realizar este trabajo, se elaboró en primera instancia una guía de entrevista. Esta guía contemplaba las dimensiones de análisis cristalizadas en los objetivos de investigación planteados, a saber: preferencias lectoras – desagregadas en preferencias en género, preferencias en temática, modos de adquisición y criterios de selección de textos–, sentidos y representaciones en torno a la lectura, y mediadores de lectura. En este último punto, realizamos preguntas específicas acerca del lugar de la familia, el grupo de pares, la escuela y el librero/bibliotecario. Previo a la realización de las entrevistas, procedimos a la presentación del problema de estudio y solicitamos algunos datos generales de presentación de el/la entrevistado/a. Solo entonces buscamos cubrir los ítems de la guía elaborada, y grabamos la totalidad de las conversaciones resultantes. Posteriormente, las

entrevistas fueron transcritas y organizadas en matrices de análisis que reflejaban las dimensiones de estudio. A continuación, presentamos la guía de entrevista utilizada; la misma sufrió algunas modificaciones en el curso de la interacción, de acuerdo con los testimonios de los entrevistados.

Guía de entrevista

DATOS DEL/LA ENTREVISTADO/A:

- Nombre:
- Edad:
- Frecuencia de lectura:
- Establecimiento educativo al que asiste:

PREGUNTAS ORIENTADORAS:

Sobre preferencias lectoras

¿Qué fue lo último que leíste? ¿Cómo lo elegiste?

¿Tenés algún libro favorito? ¿Cuál es y qué es lo que te gustó de él?

¿Qué géneros te gusta leer? Por ejemplo: cuentos, novelas, poesía, biografías, revistas, páginas web, etc.

¿Qué temáticas preferís leer? Por ejemplo: terror, ciencia ficción, psicología, deportes, informática, historia, autoayuda, etc.

¿Qué cosas no leerías? ¿Por qué?

¿De qué manera elegís lo que vas a leer? Por ejemplo: por iniciativa propia, porque te lo recomendaron, porque lo viste en internet, porque viste una publicidad, etc.

¿Cómo conseguís los textos? Por ejemplo: los tenías en tu casa, te los regalan, los comprás vos, te los prestan, etc.

Sobre sentidos y representaciones

¿Para qué lees? ¿Qué beneficios te trae leer?

¿Cómo pensás la relación entre la sociedad y la lectura?

¿Alguna vez leíste a escondidas o sentiste vergüenza de contarle a tus familiares o amigos lo que estabas leyendo? ¿Por qué?

¿Alguna vez la lectura te ayudó a superar alguna mala experiencia? ¿Cómo?

Sobre mediadores de lectura

¿Creés que alguna persona influyó para que leas? ¿Cuál/es?

¿Creés que algún ámbito influyó para que leas? ¿Cuál/es?

¿Comentás lo que lees? ¿Con quién?

De las cosas que leíste, ¿alguna fue por recomendación? ¿De quién?

Cuando eras chico/a, ¿recordás que en tu casa te leyeran/se leyera? ¿Creés que eso tuvo algún impacto sobre tus hábitos de lectura actuales?

En tu opinión, ¿la escuela transmite el gusto por la lectura? ¿Por qué? Si no lo hace, ¿cómo podría transmitirlo mejor?

Bibliografía

- Albarello, F. (2011). *Leer/navegar en Internet: Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.
- Anijovich, R. et al. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Argüelles, J. (2003). *¿Qué leen los que no leen?: el poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Paidós.
- Bahloul, J. (2003). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Batticuore, G. (2005). *La mujer romántica: Lectoras, autoras y escritores en la Argentina, 1830-1870*. Buenos Aires: Edhasa.
- Bordelois, I. (2003). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Borges, J. L. (1991). "Todos los ayeres, un sueño". En *Los Conjurados, Obras Completas*, vol. 3, pp. 493. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Bourdieu, P. (1996/1987). "Lectura, lectores, letrados, literatura". En: *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1984). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Canavire, V. B. (2013). "Escenas de lectura e industria cultural: el caso de los libros de autoayuda". *Comunicación Y Sociedad*, 19, 41-60.
- Catalán, C. y Sunkel, G. (1992). *Algunas tendencias en el consumo de bienes culturales en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura: (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. et ál (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier*. México: FCE.
- Chartier, R. y Bourdieu, P. (2010). "La lectura: una práctica cultural". En: Bourdieu, P. *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chartier, R. y Cavallo, G. (2001), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.

- Chávez Méndez, M. (2002). *Práctica de la lectura en México y el libro como producto cultural*. México: Cuadernos altexto, 2.
- Colomer, T. et al. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de Investigación Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Darnton, R. (2003). *El coloquio de los lectores: Ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau et al. (2007). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- Febvre, L. y Martin, H. J. (2005). *La aparición del libro*. México: FCE.
- Feijoó, M. (2005). "Adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense: entre las buenas y las malas noticias". *Anales de la educación común*, Año I, n° 1-2, 135-150.
- Feixa Pampols (1996), "De las culturas juveniles al estilo". *Revista Nueva antropología*, 15, 50, 71-89.
- Finocchio, S. y Romero, N. (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grignon, C. y Passeron, J. C. (1991). *Lo culto y lo popular*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gutierrez Valencia, Ariel. (2009). *El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Landi, O., Quevedo, L. y Vacchieri, A. (1990). *Públicos y consumos culturales de Buenos Aires*. Buenos Aires: CEDES.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Buenos Aires: FCE.
- Lerner, H. (2008) Adolescencia, trauma e identidad. En Rother Hornstein, M.C. (comp.) (2008) *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lluch, G. (2009). *Literatura infantil y juvenil y otras narrativas periféricas*. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.

- Lluch, G. y Martín-Barbero, J. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: CERLALC-UNESCO.
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Manguel, A. (1999). *Una historia de la lectura*. Bogotá: Norma.
- Margulis, M.; Urresti, M. (2000). "La juventud es más que una palabra". En *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, H. et ál (2014). *Lectores, libros, lecturas: cambios en las prácticas y hábitos de lectura*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura.
- Ortega Cortez, F. (2006). "Comunidades y trayectorias de lectura en la biblioteca pública. Un estudio etnográfico en el municipio de Chalco". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Parada, Alejandro E. (2007). *Cuando los lectores nos susurran: libros, lecturas, bibliotecas, sociedad y prácticas editoriales en la Argentina*. Buenos Aires: INIBI, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. Mexico: FCE.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Pini, M. et ál (2012). *Consumos culturales digitales: jóvenes argentinos de 13 a 18 años*. Buenos Aires: Educ.ar, Ministerio de Educación de la Nación.
- Poulain, M. (2004). "Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX". En Lahire, B. (comp.). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Rancièrè, J. (2011). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Roman Haza, M. (1997). "Aspectos sociológicos de la formación de lectores". *Educacion Y Ciencia (México)*. 01 (01): 59-68.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

- Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación: historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe: Ediciones UNL, Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Litoral.
- Sardi, V. (2014). "Lecturas fronterizas: jóvenes y prácticas de lectura". En Moreno, Hilario (dir.), *Lectores, libros, lecturas: cambios en las prácticas y hábitos de lectura*, pp. 65-85. Buenos Aires: Secretaría de Cultura.
- Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: FCE.
- Sautu, R. (2005). *Manual de Metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Scribner, S. (1984). "Literacy in Three Metaphors". *American Journal of Education*, 93, 1, 6-21.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Singly, F. (1993). *Les jeunes et la lecture*. Paris: Ministère de l'Education nationale et de la Culture, Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture.
- Sunkel, G. (2001). "Modos de leer en sectores populares. Un caso de recepción". *Nueva Sociedad*, N°175.
- Tennina, L. (2010). "O povo que se comunicar: Saraus y literatura marginal". Selección de entrevistas a escritores del "movimiento de literatura marginal" de San Pablo. *Afro-hispanic Review*, 29, 2, 263-272.
- Torres, H. A. (2001). "Cambios socioterritoriales en Buenos Aires durante la década de 1990". *Eure (santiago)*, 27, 80, 33-56.
- Trilnik de Merea, A. (2008). "La terminación de la adolescencia". En Rother Hornstein, M.C. (comp.) (2008) *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.
- Urresti, M. (2002). "Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad". *Revista Encrucijadas UBA 2000*, Año II, Nro. 6, 36-43.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.