



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRÁCTICAS DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. TIEMPOS Y
LUGARES

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

JESÚS MANZANO CAUDILLO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. MANUEL F. AGUILAR TAMAYO

CUERNAVACA, MORELOS

FEBRERO, 2019

Esta tesis fue dirigida por el Dr. Manuel F. Aguilar Tamayo en la Unidad de Investigación Educativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). El proyecto contó con el apoyo de una beca para estudios de doctorado del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología con número (CVU / Becario) 130028 / 218718. Se recibieron recursos para realizar estancia de investigación en la *California State University of San Bernardino*, (USA) del PIFI-UAEM-2012.

Dedicatoria

A lo largo de este camino ilusamente pensaba, durante momentos de descanso, que recordaría los nombres de todas las personas que deseo estén aquí, vano afán. No obstante en uno de los últimos esfuerzos que una tesis de doctorado requiere agradezco el apoyo, las atenciones, los consejos, los estímulos, el tiempo, la paciencia, la escucha, los espacios, la amistad, el afecto y amor de todos lo que me rodean.

A mi madre, Olivia, por el aliento de vida, apoyo, cariño y solidaridad.

A mi padre† por acompañarme en el camino.

A mis hermanos

Sarahi, porque tu presencia siempre es un remanso de calma.

Angélica, porque quiero pensar que aún hay tiempo para gordianamente anudar los lazos de sangre que me unen a ti.

Daniel e Higinio, no saben cuánto añoro los días de cofrades en la Unidad Lindavista Vallejo, días dulces de inocencia plena.

A mi tía Nohemí† porque a pesar de que sus ideas y las mías fueron tan diferentes y distantes, pudimos compartir.

A mi tío Rubén, mis recuerdos más lindos de Lomas Lindas son las tardes de futbol o beisbol, con lluvia y sin ella, o las tardes cantando contigo guitarra en mano guiados por los *Guitarra fácil*.

A mis tíos Víctor, Bertha y Yolanda† y, primos, Roberto, Paola, Víctor e Ivonne,

A mis sobrinos Boris, Alexa, Monserrat, Teo, Ulises y Valeria.

A mi abuela María de Jesús, la Chata Luna, por tu legado,

A Paola Torres, porque tu aparición tan refulgente y enceguecedora, únicamente podía haber sido como lo fue.

A Jesica, compañía vital durante parte de mi vida, hoy con un camino bifurcado reconozco y agradezco que cuantas veces me caí, me levantaste; cuantas veces enfermé, me sanaste; cuantas veces me perdí, me encontraste, porque juraría que una vez dijiste: si me necesitas, silba.

A Eugenia Parra, por mis inicios.

A Manuel por creer, por la infinita paciencia, por preguntarme en los momentos cruciales, por guiarme en los momentos fundamentales, por su amistad siempre presente.

A Iliana, por la familiaridad con que me hizo sentir en casa cada que me daban hospedaje.

A Gude, por su presencia, aunque intermitente, siempre perenne, por su atenta y generosa escucha, por ser una interlocutora indómita, por el diálogo enriquecedor.

A Elizabeth García, por la casi infinita aventura que significó Cancún en mi vida, por su grata amistad, por su escucha, por su compañía durante momentos difíciles de la vida.

A Tania Irene, remolino en sí misma, que no ensimismada, por las noches de vino acompañadas de plática y risas, porque con sus palabras duras, que no impertinentes, me dice lo que pocos se atreven.

A Fede y Susana por el acompañamiento en momentos poco gratos, por las noches de risas, charla y vodka.

A Carmen Verdín, amiga en la distancia, porque aun viéndote tan poco, cada vez que ocurre es como si lo hiciera frecuentemente.

A Laura Salazar, compañera de trabajo farragosa, infatigable, dura, siempre-tengo-la-razón, por su persistencia en ir al choque cual rinoceronte.

A Laura Cruz, por ser un remanso de algarabía durante, posiblemente, la época más rutinaria de mi vida y por los pulques de los lunes.

A Yanceli, por acogerme entre sus alas cuando nuestras orfandades se acentuaron, tejiendo así terciopelo en las sombras del día.

Al señor Hernández, por ser un pagado de sí mismo y porque cuando lo he requerido me ha tendido su mano amistosa.

A Chendo y Tania por los cumpleaños anuales de Emiliano y el cobijo a este huérfano.

A Lupita Rodríguez, por su paciencia y rapidez para responder a mis interminables y prontas consultas sobre lengua y estilo.

A los becarios del Colmex, Fabi, Juanito, Nacho y Raquel.

A Galia, por su admirable inocencia y tozudez con que navega por la vida, cuando deba cobrar dinero ya sé de quién debo ir acompañado.

A Carmen Trejo, quien me ha descubierto un lado de la academia en el Instituto que yo no veía por dónde ni cuándo.

A mis compañeros del Instituto, Irvin, por ser un avivado y curioso interlocutor que me pone casi siempre a prueba. Mi parce Manolo Mendiola, a quien descubrí conversaciones mediante. Claudia Ixchel, siempre dispuesta a conversar de literatura. Anelly, Angie, Ambro, las mosqueteras. Al doctor Armando Burciaga.

A Eduardo Rodríguez, por la amistad y la libertad brindada.

Amparo Torres, por las tardes ocasionales de parloteo esperando que llegara la hora de cenar.

Dianita, por ser mi comparsa en el viaje hacia la tierra más lejana que he pisado.

Cristina Arévalo y Aleida Pineda compañeras de universidad.

Alexandra Beugnot, porque mi referente de mayo es el francés no el del 5.

A los compañeros de Historia del rock Fernando, Dulce, Daniel, Lorena, David, Lily, comparsas siempre dispuestos a escuchar las peroratas de filosofía, literatura, cine y música.

Elizabeth Trujillo, amiga risueña.

Emiliano Aldegani, mi segundo amigo argentino, un agasajo tenerlo en casa, espero hayas disfrutado tanto como yo. Gracias por el Fantasma Blitz.

Harriet, mi primer amigo español, filósofo que me reconfortó una vez pasado mi examen de maestría.

A Lilia Susana y Morelia Sánchez, compañeras de travesía en maestría y doctorado,

Alcira Soler, Dominique de Voghel, Santiago Acuña, Virginia Montero, Lucía Moctezuma, profesores comprometidos con mi formación.

A Manuel Ordóñez, quien me enseñó que en el oscuro seno del río más oscuro en lugar de corazón se puede tener un perro enloquecido, a ser un bandido con la barba crecida.

Miguel Santillán, espero pronto hacerte una visita allá, en Inglaterra.

A las chicas de la Cámara, Daniela, Carmen, Lucero, Liliana, Magda, Briseida, quienes me dejaron intuir que la docencia puede brindar invaluable satisfacción.

A Cecilia Arreguín, Jesús Flandes y Thalía, porque ustedes tres, cada uno en su justa medida me encaminaron por la docencia, este es el resultado más acabado.

A Efraín Bartolomé quien me enseñó lo racional de la vida y también me descubrió que la belleza no entra en ninguna categoría.

A mi tía Nacha† por hacer más que agradables mis estancias de niñez en tu casa de Córdoba, a mis primos, Magos, Geli, Tito, Yiyo y Dany.

Agradecimientos

En primera instancia agradezco al Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo, director a la vez exigente y cálido.

Gracias al acompañamiento y la lectura sensible del Dr. Antonio Padilla Arroyo, interlocutor atento.

Agradezco infinitamente la lectura inteligente y precisa de la Dra. María Luisa Zorrilla Abascal, la Dra. Gabriela López Aymes, la Dra. Susana Escobar Fuentes, la Dra. María Concepción Martínez Omaña y el Dr. Jorge Guerrero Barrios

ÍNDICE

ÍNDICE.....	9
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO UNO. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	17
1.1 ANTECEDENTES	17
1.2 TEXTO, LECTOR Y LECTURA	25
1.3 LA PRÁCTICA LECTORA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	29
1.3.1 Práctica lectora y niveles escolares	30
1.3.2 Práctica lectora y desempeño profesional.....	32
1.3.3 Práctica lectora y búsqueda de información.....	33
1.3.4 Práctica lectora y lectura fragmentaria	36
1.3.5 Práctica lectora y formación universitaria.....	39
1.3.6 Una encuesta en nivel superior	48
1.3.7 Práctica lectora en el posgrado	50
1.3.8 Principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes universitarios.....	54
CAPÍTULO DOS. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y SU ABORDAJE TEÓRICO- METODOLÓGICO.....	59
2.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	59
2.2 OBJETIVO GENERAL	59
2.3 JUSTIFICACIÓN	60
2.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y ELECCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN .	61
2.5 RECOLECCIÓN DE DATOS	66
2.6 ANÁLISIS DE DATOS.....	73
CAPÍTULO TRES. EL ANDAMIAJE TEÓRICO	77
3.1 EL ANÁLISIS SOCIOCULTURAL EN EL ENFOQUE DE JAMES WERTSCH.....	77
3.1.1 El modelo dramático	78
3.2 PROPIEDADES DE LA ACCIÓN MEDIADA	83
3.2.1 El agente y la herramienta cultural: acción y estructura.....	84
3.2.2 Las herramientas culturales: su materialidad	88
3.2.3 La acción mediada: sus diversos objetivos	93
3.2.4 La acción mediada: la diversa historia de su evolución	94
3.2.5 Las herramientas culturales: restricciones y posibilidades de la acción	95
3.2.6 Las nuevas herramientas culturales: la transformación de la acción mediada.....	98
3.2.7 La relación agente-herramienta cultural desde el dominio.....	100
3.2.8 Las herramientas culturales: ¿facilitadoras de la acción mediada?.....	105

3.2.9 Las herramientas culturales: poder y autoridad	108
3.3 LA BIBLIOGRAFÍA Y SOCIOLOGÍA DE LOS TEXTOS	109
3.3.1 El tipógrafo B	109
3.3.2 La obra de William Congreve	112
3.4 LA CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LECTURA	114
3.4.1 Literacidad	118
3.4.2 Conocimientos previos	120
3.5 LA HISTORIA CULTURAL: HERRAMIENTA PARA COMPRENDER UNA HERRAMIENTA CULTURAL	123
3.5.1 La antropología histórica y la expansión de la cultura	124
3.5.2 La teoría interpretativa de la cultura: hacer una descripción densa.....	127
3.5.3 La cultura de matar gatos	129
3.6 LA HISTORIA CULTURAL: HACIA UN NUEVO PARADIGMA.....	132
3.7 LAS PRÁCTICAS SUBVERSIVAS DE MICHEL DE CERTEAU	136
3.7.1 Los antecedentes	139
3.7.2 Producción primaria y secundaria	141
3.7.3 La práctica cotidiana.....	142
3.7.4 El consumo es una trayectoria sumergida (va por debajo).....	146
3.7.5 Estrategias y tácticas.....	147
3.7.6 Los espacios de lectura (los consumos liberadores)	155
3.7.7 La escritura liberadora	159
3.8 FISIOLÓGÍA DE LA LECTURA.....	160
CAPÍTULO CUATRO. LA PRÁCTICA LECTORA DE LOS UNIVERSITARIOS.....	165
4.1 LA PÉNTADA ANALÍTICA COMO CATEGORÍA.....	165
4.2 LOS ESPACIOS DE LECTURA (LA ESCENA).....	168
4.2.1 El espacio privado (la casa mexicana en el siglo XX).....	168
4.2.2 El ánimo que se tiene para la lectura	204
4.2.3 El libro promueve una lectura que requiere de un espacio	206
4.3 LA LECTURA (ACCIÓN MEDIADA)	206
4.3.1 Principales estrategias de lectura que deben adquirir los estudiantes universitarios	207
4.3.2 Anotar y subrayar para no maltratar.....	213
4.3.3 Anotar y subrayar como estrategia de lectura.....	219
4.3.4 Según el tipo de texto leído es el ambiente buscado	231
4.3.5 Tipos de anotaciones.....	233
4.3.6 Conocimientos previos a la lectura.....	235
4.3.7 Tipos de lectura	237
4.4 EL LIBRO (HERRAMIENTA CULTURAL)	247
4.4.1 Texto: la construcción del significado	248

4.5 LOS ESTUDIANTES (AGENTE).....	256
4.5.1 Elementos escénicos: la universidad	259
4.5.2 Elementos escénicos: la familia y los maestros (co-agentes).....	263
4.5.3 Interés, curiosidad o gusto.....	267
4.6 LOS PROPÓSITOS	270
4.7 ESCENARIOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA LECTURA ACADÉMICA	272
CONCLUSIONES	281
Preguntas que se abren.....	309
REFERENCIAS	311
ANEXOS.....	325
I. GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS ESTUDIANTES	325
II. GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL DOCENTE.....	329
III. GUÍA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA	333
IV. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	336
V. LISTA DE ESTUDIANTES ENTREVISTADOS	338
VI. TABLA DE CATEGORÍAS Y CÓDIGOS	340

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Tabla 2.1 Participantes por licenciatura y asignatura	70
Figura 3.1 Imagen de Kerckhove	121
Figura 3.2 La práctica cotidiana	142
Tabla 3.1 Comparación entre estrategias y tácticas	150
Figura 3.3 Estilos de acción	152
Tabla 3.2 Tabla comparativa	154
Figura 4.1 Habitación de vecindad.....	171
Figura 4.2 Fogón	173
Figura 4.3 El baño	175
Figura 4.4 Estar rodeado de libros.....	279

INTRODUCCIÓN

Todo conocimiento y toda investigación es biografía. El tema principal sobre el que gira la presente investigación, la lectura, hoy conceptualizada como práctica lectora, tiene su origen muchos años atrás, cuando era estudiante de nivel preparatoria. En aquel entonces los profesores nos pedían a los estudiantes, que cuando de leer un texto se trataba, entregásemos un resumen. Yo, como otros compañeros, *sabíamos* que un resumen debe contener las ideas principales. Sin embargo de manera constante me preguntaba: ¿las ideas principales para quién?, ¿las que el autor plasmó en el texto?, ¿las que así considera el profesor de la asignatura?, ¿o las que yo considero importantes? No recuerdo lo que en su momento me hayan respondido, no obstante entregaba mis resúmenes.

El ingreso a la universidad tuvo sus particularidades. Había textos que podía leer y comprender con cierta facilidad, hubo otros que me costaba mucho llegar a comprender, tuve que batallar con textos cuya estructura no alcanzaba a observar. Constantemente me preguntaba adónde podía uno acudir para aprender a leer, aprender a encontrar las ideas principales, a distinguir las que no lo son, aprender a subrayar, a hacer anotaciones en el texto, a tomar notas a partir de lo leído. Años después de haber egresado de la universidad encontré un conjunto de libros que fueron de gran ayuda.

Al ingresar como maestro a una escuela preparatoria para impartir clases, tuve la oportunidad de compartir con los estudiantes lo aprendido con respecto a la lectura, quiero pensar que a más de uno le habrá servido en algo. No obstante, lejos estaba de comprender lo que hay detrás de ponerse a leer, lejos estaba aún de leer todos los materiales obtenidos durante la maestría y el doctorado. Hoy sé que no todos los textos se leen igual, que los conocimientos previos juegan un papel importante, que el entorno sociocultural en que se desenvuelve el lector facilita o dificulta la adquisición y el desarrollo del hábito de lectura, que un mismo texto puede leerse de distintas maneras según las preguntas con que se aborde. Esto y más se engloba en el concepto de práctica lectora.

La presente investigación se centra en describir la práctica lectora de los estudiantes universitarios. El detonante de este tema se halla en dos experiencias obtenidas durante el tiempo que se estuvo trabajando con estudiantes de nivel superior quienes debían elaborar mapas conceptuales a partir de la lectura de textos. La persistencia en las *deficiencias* encontradas nos hizo pensar en la necesidad de indagar sobre la práctica lectora realizada por dichos estudiantes.

Así, el trabajo que se presenta está constituido por cuatro capítulos. En el primer capítulo se describe el estado de la cuestión; en el apartado de los antecedentes se describen las experiencias que dieron pie a esta investigación; posteriormente se analiza el entramado conformado por el texto, el lector y la lectura; finalmente, se presentan de manera general las distintas aproximaciones que desde la investigación educativa se han hecho de la práctica lectora en el nivel superior.

En el segundo capítulo se plantean el problema de la investigación y su abordaje teórico-metodológico. Se establecen la pregunta de investigación y el objetivo general. Se sustenta la elección y se caracterizan las estrategias de investigación que hacen posible el análisis de los datos recolectados, este proceso es descrito ampliamente.

En el capítulo tres se presentan los enfoques teóricos utilizados para la construcción del objeto de estudio. Estos enfoques son la teoría sociocultural y la historia cultural. Posterior a la propuesta sociocultural, se caracterizan las propiedades de la acción mediada y las herramientas culturales, con dichas propiedades se conceptualiza a la lectura. Hacia el final de la revisión del enfoque sociocultural se describe a la lectura desde esta perspectiva.

El segundo gran apartado de este capítulo, la historia cultural, está configurado por una descripción general por cómo esta disciplina abrevó particularmente de la antropología, cómo instauró dentro de su campo de conocimiento la idea de la construcción cultural de los significados y cómo estos significados cambian al paso del tiempo. Hacia al final de este apartado se desarrolla la concepción de la práctica lectora propuesta por de Certeau, la parte importante de esta perspectiva son los conceptos de lugar, espacio, estrategia y táctica.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados de las entrevistas y observaciones realizadas. El orden de presentación atiende a la p ntada analítica, esto es, se muestran los resultados a partir de los espacios de lectura, la lectura, el libro, los estudiantes y el propósito. En el último apartado se presenta el análisis realizado de las observaciones en el aula.

Finalmente en el capítulo cinco se expone la discusión de los hallazgos más relevantes de este estudio.

CAPÍTULO UNO. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1 ANTECEDENTES

Hace algunos años se trabajó como parte del proyecto denominado “El aprendizaje de conceptos científicos y su evaluación mediante mapas conceptuales” cuyo responsable fue el Dr. Aguilar Tamayo (2006). La participación en este equipo de trabajo tuvo como resultado, entre otras cosas, diversas publicaciones (Acuña, Aguilar Tamayo, y Manzano, 2010; Dominguez Marrufo y Manzano, 2012; Manzano, 2010; Manzano, Aguilar Tamayo, Sánchez Valenzuela, y Alvarado Vázquez, 2010). Una constante detectada con respecto al uso de los mapas conceptuales en el campo de la educación superior, ha sido la elaboración deficiente¹ que se hace de ellos, particularmente los que son resultado de la lectura de un texto. Parte de la problematización de la presente investigación surge de dos experiencias vividas en educación superior en las cuales se utilizó el mapa conceptual como estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje. Lo que en un primer momento fue una experiencia convertida en una anécdota, en un segundo momento, de reflexión desde el campo de la investigación educativa, hizo posible que se convirtiera en un trabajo de investigación doctoral.

Ambas experiencias pueden conceptualizarse desde el contexto de la práctica lectora, dicho contexto, en general, es el siguiente: en dos universidades públicas donde se ha intervenido con sendos grupos es usual que en las licenciaturas en ciencias sociales y humanidades se trabaje en su mayoría mediante la lectura de textos, es decir, la manera de cubrir los contenidos temáticos de los programas de las distintas asignaturas se hace mediante un fuerte componente de lectura y otro un poco menor de escritura. La tarea solicitada a los estudiantes, mayoritariamente, para dar muestra de que han leído es hacer un resumen del texto, este suele entregarse al docente puesto que forma parte de los elementos para evaluar su desempeño.

¹ Decir que un mapa conceptual es deficiente, significa que de algún modo no cumple con la propuesta original de Novak (1998; Novak y Gowin, 1988), la cual tiene su fundamento en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y colaboradores (1983). Sin embargo, el mapa conceptual concebido como una representación externa, permite ubicarlo como un texto (Aguilar Tamayo, 2004), de lo cual puede afirmarse que un mapa conceptual siempre dice *algo*, pues como texto siempre será posible leerlo.

Posteriormente en la clase donde se discutirá el texto leído, el estudiante podrá hacer uso de su resumen para participar en clase. En otras ocasiones ocurre que los estudiantes deban hacer una exposición del texto leído frente al grupo, ya sea de manera individual o en equipo.

Debe reconocerse que, así planteado en este contexto, las actividades comunes como el resumen o la exposición no conducen de manera directa a problematizar o genera una pregunta que sea generadora de estrategias de interpretación o de comunicación (como lo puede ser la pregunta de enfoque al elaborar un mapa conceptual). Comúnmente el resumen presenta las ideas principales del texto, una vez presentado para su evaluación pocas veces es trabajado en una segunda versión o tomado como base para otro tipo de trabajo posterior más complejo, como puede ser un ensayo.

La primera de estas experiencias está vinculada a la elaboración del mapa conceptual como soporte para exponer en clase y comentar las ideas principales de un texto (Aguilar Tamayo, García, Cuenca, y Montero, 2006; Aguilar Tamayo, García, Montero Hernández, y Cuenca Almazan, 2012). La segunda consistió en la resistencia, por parte de los estudiantes, a apropiarse del mapa conceptual donde incluso hubo muestras de un abierto rechazo (Manzano y Aguilar Tamayo, 2012; Manzano et al., 2010).

Lo acontecido en la primera experiencia es, en términos generales, lo siguiente: se buscaba analizar el proceso, en términos de su secuencia, de escritura y lectura del mapa conceptual, especialmente cuando estos son elaborados para interpretar un texto y para servir de ayuda al exponer un tema. Se hallaron principalmente dos cosas, primera: una propensión para escribir y leer el mapa conceptual de izquierda a derecha²; segunda, que los apartados del texto leído se convierten en una rama del mapa conceptual. La lectura del mapa conceptual, siguiendo una secuencia de izquierda a derecha puede interpretarse como la fuerte presencia del proceso de lecto-

² Para los detalles completos de la observación se remite al lector a las fuentes referidas.

escritura del alfabeto occidental, donde se escribe y se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo, otras nociones están también involucradas, como es el orden progresivo, qué se lee primero y qué después, y con ello también nociones sobre el pasado y el futuro. Este proceso de escritura y lectura es transferido al mapa conceptual, cuyo proceso de escritura y lectura puede desarrollarse de manera distinta, la lectura del mapa conceptual puede iniciar en cualquier concepto y podrá tener secuencias simultáneas de lectura. Con respecto al segundo hallazgo de las investigaciones, en el cual se observó que el estudiante, en la dificultad de comprensión y reflexión que exige la construcción proposicional del mapa conceptual, optaba por una estrategia de transferencia de la estructura y jerarquía del texto leído al mapa conceptual, dicho de otra manera, se desvía la interpretación y construcción jerárquica del mapa conceptual para acomodar la lógica narrativa y expositiva de los textos. Esto supone una limitada comprensión de las relaciones conceptuales y, en un segundo orden, ausencia de comprensión de las problemáticas conceptuales tratadas en los textos leídos.

Haber detectado esta transferencia de la estructura y jerarquía del texto al mapa conceptual, permite deducir que ante la demanda cognitiva planteada al estudiante de aprender un conjunto de conceptos y su respectivo orden jerárquico dentro de un dominio del conocimiento, el estudiante resuelve la demanda convirtiendo los párrafos del texto en ramas -agrupaciones de conceptos- de un mapa conceptual. Dicho de otra manera, preserva las construcciones sintácticas del texto en lugar de construir relaciones conceptuales (proposiciones) que son uno de los elementos del mapa conceptual.

Haber descubierto esta sustitución de estructuras, mediante la revisión y evaluación del mapa conceptual, puede dotar al docente de elementos para saber si el estudiante ha sido capaz de detectar y aprender las ideas principales de un texto y la manera en que están relacionadas, y no tanto si aprendió a elaborar mapas conceptuales.

Otro elemento importante que se observa en el alumno al copiar la narrativa de un texto leído a la estructura del mapa conceptual es que genera en ellos una ilusión de

comprensión, la cual no es fácil de detectar si se considera la aparente consistencia visual que muestra el mapa conceptual que se ha elaborado.

No obstante lo anterior, debe admitirse que un mapa conceptual puede estar estructurado por una *intención narrativa del autor* (Aguilar Tamayo y Padilla Arroyo, 2004; Padilla Arroyo, Aguilar Tamayo, y Cuenca, 2006). La interpretación de un mapa conceptual construido así va más allá de leer únicamente las proposiciones, lo que debe leerse son las líneas narrativas que configuran al mapa conceptual. Se reconoce, sin embargo, que la construcción de los mapas conceptuales elaborados por los estudiantes de la observación realizada no obedece a la construcción de líneas narrativas, por ello el fenómeno observado contribuye a la reflexión y como antecedente para esta investigación.

La construcción del mapa conceptual que sustituye la organización jerárquica y la suplanta por la secuencia narrativa del texto, crea en apariencia mapas conceptuales de lectura fluida, pero evita el desarrollo de relaciones proposicionales producto de la interpretación y comprensión del sujeto, sólo es capaz de cambiar de formato un párrafo al formato visual y gráfico del mapa conceptual, es una paráfrasis que por sí sola no podrá generar mayor comprensión o síntesis. Cuando alguien que no es experto en el dominio del conocimiento respectivo, lee un mapa conceptual con las características citadas, puede suponer que está bien elaborado, pues el mapa conceptual presenta una estructura proposicional que es reflejo de una estructura narrativa coherente, el experto podría detectar en este mapa, ideas fragmentadas, con poca relaciones significativas entre ellas

Haber detectado y observado esto, permitió hallar mecanismos de evasión y simulación utilizados por estudiantes de nivel superior, tanto de manera consciente o no, cuando deben elaborar mapas conceptuales a partir de la lectura de textos científicos. Dichos mecanismos son la segunda experiencia vivida y recuperada posteriormente a la impartición de una asignatura de carácter teórico durante un semestre en una universidad pública. En este caso el mapa conceptual fue utilizado como estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje, los estudiantes en lugar

de entregar resúmenes después de leer los textos establecidos debían entregar mapas conceptuales como parte de los elementos para la evaluación del curso.³

Las estrategias de resistencia hacia el mapa conceptual reconocidas a partir de la experiencia anterior son varias. La más evidente fue que casi la mitad del grupo dejó de asistir al curso, a esto se aúna la creencia de que no asistir a clase no significa abandonar el curso, la prueba es que la mayoría de los que dejó de asistir entregaron sus mapas conceptuales al final del periodo escolar. Estos fueron copia de mapas conceptuales elaborados por los estudiantes que continuaron asistiendo. Así se tienen otras dos estrategias, la *copia* de mapas conceptuales y la *simulación* al entregar mapas conceptuales que no son resultado de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una tercer estrategia se detectó durante el proceso de revisión de los mapas conceptuales de los estudiantes que sí asistieron a todo el curso. Esta estrategia es similar a la observada en la primer experiencia descrita: copiar y transcribir fragmentos de textos que se reconfiguran para hacerlos pasar por proposiciones de un mapa conceptual, cuando en realidad son cadenas de conceptos (Aguilar Tamayo et al., 2006; Aguilar Tamayo et al., 2012).

La reflexión teórica y práctica generada con el objetivo de describir, explicar y comprender las experiencias referidas ha llevado a plantearse una serie de problemáticas acerca de la elaboración y el uso del mapa conceptual por parte de los estudiantes universitarios. Son tres las problemáticas planteadas a partir de la reflexión sobre los mapas conceptuales.⁴

La primera problemática tiene que ver con la técnica de elaboración del mapa conceptual, ¿es la técnica del mapa conceptual algo difícil de aprender? Ésta pregunta se origina en la reflexión que gira en torno a la formulación de proposiciones por medio de las cuales se establecen relaciones conceptuales en el proceso de elaboración del

³ Para los detalles completos de la experiencia se remite al lector a las fuentes referidas.

⁴ La descripción de las problemáticas detectadas y su planteamiento como hipótesis de trabajo puede no ser compartida por el equipo de trabajo.

gráfico. Para Novak y colaboradores (1998; Novak y Cañas, 2006; Novak y Gowin, 1988) es precisamente con la formulación de proposiciones que puede observarse en el estudiante un logro de aprendizaje. Desde la teoría del aprendizaje significativo puede afirmarse que, mediante la formulación de proposiciones, el aprendiz ha establecido una relación no arbitraria entre su estructura cognitiva y los contenidos que debe aprender (Ausubel, 2002; Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983)

Con respecto a si aprender a hacer mapas conceptuales es fácil o difícil las evidencias no son del todo concluyentes. Mientras que la propuesta de Novak (1998) sugiere que la técnica de elaboración pueden aprenderse en diez pasos y podría tomar algunas cuantas sesiones de instrucción; para Moon y colaboradores (2011) un aprendiz de mapas conceptuales debe estar familiarizado con la teoría que subyace al mapa conceptual para llegar a convertirse en un buen mapeador, esto supondría un proceso que trasciende las sesiones técnicas de elaboración y podría implicar un mayor tiempo del que supone originalmente Novak.

La relación entre aprendizaje a partir de textos y los mapas conceptuales ya ha sido estudiada con resultados diferentes. Para los estudiantes que recién se inician en la elaboración de mapas conceptuales se ha detectado que pueden presentar sobrecarga cognitiva (Chang, Sung, y Chen, 2002; Reader y Hammond, 1994), lo que impediría que se beneficien de las bondades y potencialidades que brinda.

Finalmente, otro estudio (Acuña, Aguilar Tamayo, y Manzano, 2012), considera que la reelaboración del mapa conceptual es importante para que se produzcan cambios significativos a nivel topológico y semántico –en la complejidad del mapa conceptual–, por ello la importancia del diseño de sistemas mediacionales que apoyen la construcción y reelaboración del mapa conceptual. Este estudio también detectó que una ayuda mediacional que fomente la reelaboración brinda mejores resultados a estudiantes con mayores niveles de comprensión de lectura en relación con estudiantes que presentan un bajo nivel.

La segunda problemática tiene que ver con el tipo de textos que se presentan a los estudiantes como material de lectura de una asignatura. Algunos de estos textos

pueden ser considerados como *difíciles* o *fáciles* por los estudiantes. Parte de una investigación anterior (Manzano, 2010) permitió observar que los profesores universitarios suelen proporcionar a sus estudiantes una amplia variedad de textos; desde aquellos que han sido diseñados como material didáctico o libros de texto universitarios, hasta artículos científicos de revistas especializadas con un alto nivel de complejidad teórica y metodológica. De aquí que cuando el estudiante se enfrenta a un texto complejo y especializado, el dominio de la técnica del mapa conceptual puede resultar insuficiente y no resulta útil ante la dimensión de una tarea que puede superar los recursos cognitivos y de conocimiento del estudiante.

Existen otros estudios que, por la naturaleza de sus propuestas, permiten pensar que la dificultad o sencillez de un texto está en relación con la manera en que el estudiante universitario aborda el texto. Para la psicología cognitiva la comprensión lectora y la elaboración de mapas conceptuales son tareas cognitivas complejas. Algunas teorías se destacan por explicar la manera en que se ponen en juego ciertos conocimientos para la comprensión lectora, entre éstas se encuentran la teoría de los guiones (Schank y Abelson, 1977) y la teoría de los esquemas (Rumelhart y Ortony, 1982). En términos generales los guiones tienen como función principal ayudar a los sujetos a comprender lo que hay detrás de las situaciones convencionales. Son una guía que organiza secuencialmente una serie de acciones permitiendo que los sujetos estén en condiciones de resolver ciertos problemas de referencia llevando a cabo ciertas inferencias adecuadas.

Los esquemas (Rumelhart, 1980; Rumelhart y Ortony, 1982) son estructuras que contienen datos que permiten representar conceptos generales que se han almacenado en la memoria. Pueden existir esquemas que encajen dentro de otros esquemas, lo cual permite suponer que pueden ser organizados jerárquicamente además de representar diversos tipos de conocimiento y en todos los niveles de abstracción posible. Los esquemas no son solamente representaciones mentales y/o conceptuales, también pueden ser concebidos como procesos activos que interactúan con el medio y permiten la construcción de una representación mental del mismo.

Un elemento que se deduce de la propuesta de los guiones o los esquemas para la comprensión de un texto es el de los conocimientos previos, éstos permiten la formulación de cada uno de ellos. Para García Madruga y colaboradores (1996), la comprensión lectora puede ser considerada como una tarea cognitiva paradigmática puesto que conjugan toda una serie de procesos y subprocesos que corren paralela o secuencialmente, además de estar en permanente interacción.

La tercera y última problemática tiene que ver con los niveles de comprensión lectora por parte de los estudiantes. Planteado como pregunta se formularía de la siguiente manera, ¿qué relación existe entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y la producción de mapas conceptuales deficientes? Algunas investigaciones como las de Acuña, Aguilar Tamayo, y Manzano (2012) y Dominguez Marrufo (2009) han mostrado que, si el nivel de comprensión lectora es bajo, en consecuencia, el mapa conceptual será deficiente. El caso contrario, no resulta tan claro, pero al parecer apunta que un alto nivel de comprensión lectora facilita la elaboración de mejores mapas conceptuales.

Desde el punto de vista de la adquisición y desarrollo de estrategias de lectura, puede afirmarse que cuando un estudiante ha alcanzado los niveles de lector intermedio o lector experto (Hernández y González, 2009) o los niveles de lector en transición o avanzado (Dreyfus y Dreyfus, 1988, citado en Peredo 2012) puede resolver con relativa facilidad la tarea de leer un texto, comprenderlo e identificar las ideas principales. No puede afirmarse del todo que este estudiante logre elaborar un mapa conceptual con las características descritas por Novak (1998; Novak y Gowin, 1988).

Las tres problemáticas planteadas permiten afirmar que elaborar mapas conceptuales a partir de la lectura de textos es una tarea que a los estudiantes les presenta diversas dificultades. La diversidad de textos, en cuanto a géneros discursivos, estructura, niveles de abstracción y complejidad, que deben leer los estudiantes, también son tareas que les representan ciertas dificultades. Esto lleva a preguntar por la práctica lectora de los estudiantes universitarios.

1.2 TEXTO, LECTOR Y LECTURA

Existen al menos, tres conceptos que subyacen a estas problemáticas, el texto, el lector y la lectura. Es en torno a estos tres conceptos que se articula la presente investigación.

La lectura puede considerarse junto con la escritura como partes integrantes de un concepto más inclusivo, el de *cultura escrita* (Castillo, 2002; Chartier, 2000; Leme, 2003). Ésta ha sufrido cambios como resultado del desarrollo de las tecnologías, del contacto con diversas culturas y lenguas, de la difusión de la ciencia y la tecnología, y de la ampliación y profundización de la democracia. Estos cambios en el mundo cotidiano, los avances en los dispositivos tecnológicos de lectura y escritura, con su consecuente modificación de la cultura escrita, han terminado por cambiar también los modos de leer, “ha cambiado tanto la lectura que ya ni sabemos lo que es un libro” (Cassany, 2006, p. 9).

En el mundo de la vida cotidiana, todavía existen personas para quienes la lectura implica leer en voz alta. Otra manera de concebir a la lectura se enfoca en el proceso de comprensión, el cual requiere de ciertos procesos cognitivos como la anticipación de lo que dirá un escrito, activar los conocimientos previos, elaborar hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solamente se sugiere y construir un significado. Estos procesos de manera conjunta son conocidos como alfabetización funcional (Cassany, 2006). Desde esta concepción parece que para convertirse en lector bastaría solamente con desarrollar las destrezas cognitivas que acaban de enumerarse.

Para Cassany (2006), la aproximación a la lectura como objeto de estudio puede considerarse como una tarea lingüística, como un proceso psicológico o como una práctica cultural. La concepción lingüística considera que el acto de leer consiste únicamente en recuperar el valor semántico de cada una de las palabras, de manera que la suma de los significados permitirá al lector descifrar el contenido del texto. Esto tiene como resultado que el significado del texto es único, nunca cambiará en ningún momento.

La concepción psicolingüística –la lectura como proceso psicológico– no considera que el contenido textual sea la suma de los significados de cada palabra, en realidad es el lector quien al activar sus conocimientos previos construye el significado. Pero no basta con el aporte de estos conocimientos, también es necesario que desarrolle ciertas habilidades cognitivas, como hacer inferencias o formular hipótesis, las cuales se verán confirmadas o se desecharán conforme se lea el texto y se construya el significado textual. Estas habilidades contribuyen a la construcción del significado.

La perspectiva cultural enfatiza tres elementos: el *significado de las palabras* y los *conocimientos previos* que aporta el sujeto lector tienen un *origen social*. Puede ser que se nazca con la capacidad para la adquisición del lenguaje, pero éste solo se adquiere al interactuar con la comunidad. Las prácticas de lectura y escritura no son neutras ni surgen de la nada, detrás de cada una de ellas hay una persona con una visión del mundo. En el esfuerzo que se hace por comprender dichas prácticas, también se hace el esfuerzo por comprender dicha visión del mundo.

El entramado que se forma con las prácticas de lectura y escritura, el autor, el texto y el lector es complejo, y se lleva a cabo en el interior de instituciones particulares. La práctica de la escritura y la lectura no siempre ha sido la misma, además de que cumplen con diferentes funciones en cada una de las instituciones. Los lectores de cada uno de los textos que se escriben también tienen propósitos diferentes (Peredo, 1997, 2003). Las instituciones hacen un uso particular de la práctica de escritura y de lectura, los objetivos son diferentes, los papeles que desempeñan el autor y el lector varían de una a otra, la estructura textual es específica en cada caso (Peredo, 2005a, 2005b).

No siempre se lee de la misma manera todos los textos que se debe o se necesita leer. No se lee de la misma manera un periódico, el estado de cuenta del banco, un instructivo, la propaganda de un centro comercial, esto para referirse solamente a textos impresos en papel. Leer en pantalla, en otro idioma, sobre otras disciplinas en las que no se es un especialista, tampoco son actos que se lleven a cabo siempre de la misma manera.

Los dispositivos tecnológicos en los que se soporta la escritura posibilitan y restringen cierto tipo de lectura; los conocimientos previos del lector también posibilitan y restringen ciertos tipos de lectura.

Considerado lo anterior y para fines de este trabajo, se concibe a la lectura como una práctica sociocultural, pues permite comprender precisamente el porqué de estas diferencias a la hora de leer diversos textos que se materializan en los diversos dispositivos tecnológicos. La perspectiva sociocultural parte de concebir a la lectura junto con la escritura como construcciones sociales, actividades socialmente definidas (Ferreiro, 2003).

Si no se lee de la misma manera todos los textos, igualmente se puede afirmar que a lo largo de la historia las formas de leer han sido diferentes, han cambiado, entre otras razones, porque se han diseñado diferentes dispositivos en los que se soporta el texto, los cuales conllevan usos específicos. El uso de un dispositivo no solo está determinado por el diseño de este, sino que también se determina por el uso que de él decida hacer la persona, en este caso el lector. De Certeau (1996) ha denominado *consumo* al uso que de un dispositivo puede hacer un *consumidor*, dicho de otra manera, un dispositivo es utilizado de muchas más maneras para las que fue originalmente diseñado (Wertsch, 1999).

Las prácticas de lectura presentan diversas características que se han manifestado en formas de géneros discursivos particulares. Para cada dispositivo y para cada género, leer y escribir cumplen funciones específicas, el autor y el lector asumen roles particulares, hay estructuras textuales prefijadas. Los dispositivos tecnológicos en los que se soporta el texto, las prácticas lectoras que dichos dispositivos posibilitan o restringen, los papeles del autor y el lector, los conocimientos previos y las maneras en que se construye el significado del texto son cambiantes.

Una perspectiva sociocultural de la práctica lectora implica entonces algo que va más allá de aprender a realizar ciertas tareas cognitivas para la comprensión lectora, también se hace necesario adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso y de cada práctica de lectura y escritura (Cassany, 2003, 2006). La

perspectiva sociocultural permite configurar a la lectura y al texto como herramientas culturales (Wertsch, 1999) que median la construcción del significado de lo leído y el aprendizaje.

Cuando se habla de lectura y textos debe tomarse en cuenta que es en relación con los estudiantes y sus procesos formativos tanto en la adquisición y uso de estrategia cognitivas de lectura como con la práctica lectora universitaria. Al abordar el proceso de lectura es necesario considerar también al texto que se lee, los dispositivos en que está soportado, el sujeto que lleva a cabo la lectura y de sus motivos para leerlo. Preguntarse sobre estos conceptos: el texto, los dispositivos, el lector y los motivos conllevan a comprender la práctica de leer libros como una práctica compleja. Considerando que una persona una vez que sabe leer y escribir se ve inmersa en una serie de interacciones con los textos, es que dichas interacciones pueden considerarse ya como una práctica lectora, para comprender estas prácticas, se hace necesario buscar respuestas a una tríada de preguntas, *¿qué?*, *¿dónde?* y *¿por qué?* lee una persona. Las posibles respuestas a estas preguntas brindarán mayores y más complejos elementos para comprender las prácticas lectoras y por consiguiente las concepciones que los lectores tienen sobre los textos y la lectura (Peredo, 2001, 2005b).

La tríada *qué*, *dónde* y *por qué* se concibe como parte de la *acción humana*, es mediante este concepto donde se hace evidente la utilidad de la teoría sociocultural para comprender la práctica del estudiante lector. Si bien el trabajo de Peredo (2005b) no se inscribe dentro de esta teoría, las preguntas propuestas buscan reflexionar sobre los conceptos de texto (qué), escena (dónde) y los motivos (por qué). Estos conceptos considerados como una aproximación metodológica para el estudio de la práctica lectora pueden ampliarse incorporando otros elementos propuestos por Burke (1969, 1975). Para este autor la *péntada* para comprender las acciones debe considerar a) el acto, que es lo realizado; b) la escena, donde se llevó a cabo el acto; c) el agente, es la persona que realizó el acto; d) la agencia, referida al instrumento utilizado para llevar a cabo el acto y e) el propósito. Gracias a la *péntada* se obtienen las respuestas a las siguientes preguntas, *¿qué se hizo (acto)?*, *¿cuándo o dónde se hizo (escena)?*, *¿quién*

lo hizo (agente)?, ¿cómo lo hizo (agencia)? y ¿por qué lo hizo (propósitos)? La perspectiva analítica de Burke es retomada por Wertsch (1999) en su propuesta de analizar socioculturalmente la acción humana, lo que le permite resolver el dilema entre la estructura y la agencia cuando se busca explicar dicha acción.

La pregunta sobre *qué* se lee implica una caracterización de los textos, su tipología, sus funciones y sus usos; de manera que, por ejemplo, dada la existencia de textos con diferentes usos, es posible explicar qué hacen las personas con los textos que leen, de qué manera seleccionan un texto y por qué dedican tiempo para su lectura.

Otro elemento que permite configurar al objeto de estudio es el cruce conceptual entre los textos (*qué*) y los motivos para leerlos (*por qué*). Este entrecruzamiento genera varias categorías de análisis: identidad lectora, concepciones acerca de qué es la lectura, concepciones sobre la acción de leer, las motivaciones, los valores y recompensas sociales que se otorgan al acto de leer y a los lectores (Peredo, 2003, 2005b). Todos estos elementos pueden considerarse como constitutivos de la práctica lectora.

1.3 LA PRÁCTICA LECTORA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El presente apartado tiene como objetivo describir cuáles han sido las preguntas que han motivado las distintas investigaciones en torno a la práctica lectora en el ámbito de las instituciones de educación superior. En líneas generales se puede afirmar que estos trabajos de investigación analizan y describen a la práctica lectora como una práctica que adquiere rasgos distintivos para cada nivel educativo (Peredo, 2001); que profesionalmente requiere distintos niveles de exigencia tanto para leer como para escribir (Peredo, 2005b); que no siempre fomenta en los estudiantes procesos metacognitivos para la autorregulación (Carrasco, 2003; Peredo, 2007); que debería ir más allá de la lectura fragmentaria que promueve la lectura de la fotocopia (Carrasco, 2004); que tratándose del nivel superior debe entenderse como parte de la formación profesional de los estudiantes y no como una deficiencia que traen consigo (Carlino,

2003, 2004a, 2004b, 2005; Mateos, 2009; Solé et al., 2005); que en el nivel posgrado las problemáticas no son muy distintas que en nivel superior (Peredo, 2012).

1.3.1 Práctica lectora y niveles escolares

Peredo ha venido realizando una serie de investigaciones sobre la práctica lectora que sirven adecuadamente a la construcción del contexto que permiten comprender el lugar que busca ocupar la presente investigación. En una línea de desarrollo temporal, los trabajos de Peredo van desde el nivel medio superior (Peredo, 2001), pasando por el nivel superior (Peredo, 2004, 2005b, 2007) y llegan hasta el nivel posgrado (Peredo, 2012).

En un estudio inicial Peredo (2001) identifica algunas prácticas lectoras vinculadas con los distintos niveles escolares. En la primaria se aprender a leer, el texto se usa de manera uniforme, esto es, hay una sola lectura, una sola interpretación y un solo significado, este se halla en el texto, la lectura sirve de instrumento para el “adoctrinamiento” (p. 62). Para que el docente tenga elementos para evaluar el progreso de la habilidad lectora, se privilegia la práctica lectora en voz alta, igualmente se privilegia la retención de información. En la primaria se aprende a escribir, se copia del pizarrón y se escribe el dictado; por ello no es usual que se pida al estudiante un reporte sobre lo leído.

En la secundaria se conceptualiza a la lectura principalmente como leer libros de literatura, la clase de español es el espacio donde se enseña y aprende que leer hace referencia, principalmente a libros; el concepto de lector se refiere a quien lee muchos libros de literatura. La enseñanza en la secundaria se sostiene en su mayor parte en los libros de texto, pero su uso no siempre es reconocido como práctica lectora. En relación con la escritura el estudiante continúa tomando dictado, la copia sutilmente se enmascara de dos habilidades: en el resumen, que en sentido estricto es una copia de fragmentos del texto y la localización de información para responder cuestionarios que también es una copia. Persiste la práctica lectora de una sola lectura, una sola interpretación y un solo significado que se halla en el texto (Peredo, 2001).

En el nivel medio superior, se diversifica la gama de textos leídos y las estructuras textuales, se introduce al estudiante en la lectura reflexiva. El currículum se hace diverso y se amplía el entorno cultural en que se desenvuelve el estudiante. En términos de las habilidades de lectura el estudiante se inicia en el análisis, la crítica y la reflexión, todas ellas como resultado del diálogo con el docente y los compañeros de clase; entran en escena las disciplinas humanísticas. La lectura transita gradualmente de la búsqueda y memorización de datos hacia propósitos estratégicos. El estudiante se va convirtiendo en un lector con cierta autonomía, se inicia el desapego del texto escolar, finalmente, adquiere la habilidad de sintetizar textos (Peredo, 2001).

En el nivel superior la lectura se centra en ciertas temáticas acordes con la disciplina en que se forma el estudiante. Para Peredo (2001) esto es resultado, entre otras razones por la fragmentación y distribución del conocimiento en la sociedad. Si bien se continúa elaborando resúmenes y síntesis, se van desarrollando habilidades de lectura propias de la disciplina en formación. La comprensión lectora se vuelve parte sustantiva para el aprendizaje (Peredo, 2001).

Lo hallado por Peredo (2001) en el nivel superior donde hay una lectura especializada centrada en temáticas disciplinarias, está en consonancia con lo descrito por Carlino (2005), quien sostiene que los textos leídos en el nivel superior son en su mayor parte, específicos de un campo disciplinar, cuya estructura y jerarquización conceptual también es particular. La manera de leer dichos textos también son algo que se aprende en la universidad. Puede haber textos que sean material de lectura para más de una carrera universitaria, en este caso la diferencia estribará en las miradas y las preguntas con que una disciplina suele interrogar dichos textos. También hay palabras que representan conceptos distintos, por ejemplo, no es el mismo concepto de masa (palabra) para la física (campo disciplinar) que el concepto de masa para la sociología. La especialización referida por Peredo es precisamente lo que se aprende en el nivel superior, en palabras de Carlino.

1.3.2 Práctica lectora y desempeño profesional

Otro estudio que sirve de antecedente para este estado de la cuestión es la tesis doctoral de Peredo, modificada para su posterior publicación como libro (2005b). Dicho texto navega entre los campos de la sociología y la educación. Desde y para la presente investigación tiene puntos de contacto con la historia cultural desarrollada por Chartier (1996). Su investigación tiene como un concepto importante la identidad lectora, la cual implica los contextos y prácticas alfabéticas que forman parte de la historia de los sujetos como lectores. Dicho con otras palabras, la identidad lectora no solo es resultado de las interacciones sociales, también es la sumatoria de las experiencias, que como lectores, van atesorando.

Peredo describe nueve identidades lectoras (2005). No es un estudio con enfoque cuantitativo, no aborda la comprensión lectora, ni procesos metacognitivos. Las trayectorias son construidas desde la historia de vida, desde su educación familiar y formal, sus hábitos y gustos de y por la lectura, el tipo de textos que requieren leer para su desempeño laboral y profesional y, quienes están en ese caso, los tipos de texto que producen para su desempeño laboral y profesional. Resultado de lo anterior Peredo construye tres tipologías de lector, si bien no son prácticas lectoras universitarias en estricto sentido, son prácticas lectoras en adultos, algunos de ellos con formación universitaria y otros incluso con posgrado.

Los tipos de lectores (Peredo, 2005) son el *lector común*, que precisa de la lectura para la vida cotidiana, no se halla obligado a leer textos especializados ni siquiera tampoco a leer para su quehacer laboral.

El *lector informado*, requiere de la lectura para su formación profesional y para el desempeño laboral, una característica importante es que la producción de textos no es una tarea principal.

Finalmente está el *lector productor* que elabora materiales de lectura y cuya producción textual está encaminada primordialmente a grupos de especialistas. Si bien los estudiantes entrevistados se ubican principalmente en el segundo grupo, puede

considerarse que son lectores en transición a ser productores. Un lector productor está en posesión de mejores habilidades para reflexionar sobre su quehacer como escritor y como lector. Sabe que hay varios tipos de lectura.

1.3.3 Práctica lectora y búsqueda de información

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2002), propone hablar de aptitud para la lectura en lugar de comprensión. Igualmente evalúa distintos desempeños en diversas operaciones realizadas durante la lectura: la capacidad de comprender y construir respuestas individuales basadas en diferentes tipos de textos, la obtención de información, la interpretación y la reflexión. En esta propuesta de evaluación puede observarse una concepción compleja de la lectura. Si la lectura puede vincularse a la comprensión, y ésta es entendida como la construcción de un significado por parte del lector, puede afirmarse que las operaciones evaluadas por la OCDE son operaciones que subyacen a la comprensión, entendida de una manera general.

A partir de lo planteado por la OCDE y particularmente desde la obtención de información, Peredo (2007) procura explicar y comprender, el proceso de búsqueda de información en estudiantes de nivel bachillerato. Su objetivo era analizar si había diferencias al interior de las escuelas y de las familias de manera que tuvieran un impacto en la práctica lectora de textos expositivos.

La localización de la información Peredo (2007) la explica mediante dos constructos teóricos, principalmente, la teoría del procesamiento de información y la teoría constructivista.

La teoría del procesamiento de información encuentra su fundamento en la teoría de los esquemas (Rumelhart, 1980; Rumelhart y Ortony, 1982) y en la teoría proposicional de (Kintsch, 1994; van Dijk, 1980, 1993-1994). Los esquemas son estructuras que contienen datos que permiten representar conceptos generales que se han almacenado en la memoria. Pueden existir esquemas que encajen dentro de otros esquemas, lo cual permite suponer que pueden ser organizados jerárquicamente

además de representar diversos tipos de conocimiento y en todos los niveles de abstracción posible. Los esquemas no son solamente representaciones mentales y/o conceptuales, también pueden ser concebidos como procesos activos que interactúan con el medio y permiten la construcción de una representación mental del mismo (Rumelhart, 1980; Rumelhart y Ortony, 1982).

La teoría proposicional busca describir y explicar cómo se construye la representación de un texto para poder encontrar las ideas más importantes. Para este modelo, el lector representa para sí mismo el significado de un texto mediante la construcción de una microestructura. Esta está conformada a su vez por proposiciones que contienen un predicado y están vinculadas entre sí mediante la repetición de uno o más argumentos. Este conjunto de proposiciones a su vez se encuentra jerarquizado, la jerarquía la determina el número de argumentos compartidos. La teoría supone que entre más alto se encuentre una proposición en la jerarquía, será más fácil recordarla. A partir de la microestructura el estudiante construye una macroestructura que es la representación *global* del texto. Los lectores que han desarrollado ciertas habilidades de lectura, o que están en cierto nivel de autonomía, pueden construir la macroestructura a partir de sus conocimientos previos sobre la organización de los textos. Son lectores que han aprendido a sacar provecho de las *señales* del texto: títulos y subtítulos, palabras en negritas o cursivas, resúmenes o preguntas previas a la lectura, entre otras (García Madruga, Martín, Luque, y Santamaría, 1996).

El funcionamiento de los esquemas o las proposiciones es más o menos el mismo, son estructuras que contienen información y que se almacenan en la memoria. El estudiante al aprender los diversos géneros textuales con sus respectivas estructuras los va guardando en su memoria ya sea como esquemas o como proposiciones que dan lugar a las macroestructuras. No está dentro de los límites de esta investigación investigar cómo y por qué decide el estudiante abordar los textos ya sea como esquemas o como proposiciones.

La teoría constructivista postula la necesidad de hacer un uso adecuado de los conocimientos previos lo cual está vinculado estrechamente con el autocontrol (Peredo, 2007). Los conocimientos previos son un concepto puesto en juego con la tríada

conceptual autor, texto y lector. Así, se establecen tres modelos de interacción de los cuatro conceptos mencionados (Rosenblatt, 1994): 1) modelo de transmisión, 2) modelo de translación y 3) modelo transaccional.

En un sentido más general, estos tres modelos (Peredo, 2007; Rosenblatt, 1994) también han sido utilizados para explicar los modelos mentales del proceso de lectura que los lectores poseen. Para el modelo de transmisión, el significado es transmitido directamente del autor al lector, este juega un papel pasivo.

En el modelo de translación el significado se halla en el texto, es independiente de las intenciones del autor y de las habilidades del lector. El significado no se halla constreñido ni por el espacio ni el tiempo, es uno solo; el lector no requiere acudir a su historial de eventos de lectura.

El modelo transaccional sostiene que no hay un significado único, es una construcción del lector quien interpreta desde su historia de vida y sus propósitos.

Finalmente, desde la teoría constructivista la reflexión se construye con base en dos estudios cuyas conclusiones apuntan a lo social y cultural como partes integrantes importantes en la formación de las habilidades lectoras. Scribner y Cole (1988, citado en Peredo, 2007) realizaron un estudio antropológico sobre eventos y usos de la lectura en Liberia, llegando a la conclusión de que el origen y fundamento de las habilidades lectoras se halla en las prácticas sociales contextualizadas histórica y culturalmente. Barton (1994, citado en Peredo, 2007) quien realizó un estudio etnográfico en una comunidad británica sobre prácticas de lectura cotidiana, concluye con un conjunto de premisas que sirven de fundamento al enfoque social y cultural de la lectura. Las prácticas de lectura cotidiana donde intervienen las instituciones y relaciones sociales son detonadoras para la construcción de los significados de los textos.

Hacia las reflexiones finales sobre la localización de la información de estudiantes de nivel bachillerato, Peredo (2007) encuentra que tienen problemas tanto para localizar información anidada, como para identificar los argumentos principales que sustentan una generalización. Una de las razones para ello tiene que ver con que la escuela, en

su nivel básico, se enfoca más en la elaboración de resúmenes que en resolver cuestionarios abiertos.

Los estudiantes de bachillerato igualmente presentan dificultades para comparar textos, autores, argumentos y visiones opuestas o complementarias. Al igual que la problemática anterior Peredo (2007) considera que una de las razones tiene que ver con la menor presencia que tiene la comparación de textos en comparación con elaborar resúmenes o elaborar cuestionarios.

Un último hallazgo en este estudio tiene que ver con los procesos metacognitivos, si bien los estudiantes no reportaron haber sido enseñados formalmente para autorregularse, si hubo algunos que dejaron evidencia de las estrategias de lectura utilizadas para resolver las tareas asignadas. Algunas de dichas estrategias fueron la relectura, leer por párrafos, buscar información particular, elaborar preguntas propias, uso de paráfrasis, entre otras.

1.3.4 Práctica lectora y lectura fragmentaria

Carrasco (2004) sugiere algunas posibilidades didácticas de lectura como recursos de formación permanente con estudiantes de nivel superior, esto después de describir las dificultades y limitaciones frecuentemente observadas por ella en su labor como docente. Se destaca el hecho de que si bien parte de un proceso de autorreflexión sobre su propia experiencia, Carrasco es capaz de: 1) ubicar su experiencia en una revisión teórica general sobre el proceso de lectura; 2) describir la práctica lectora en las instituciones de educación superior que ella ha detectado; 3) describir las dificultades y limitaciones detectadas y, 4) sugerir las posibilidades didácticas de lectura como un recurso de formación permanente.

La práctica lectora es descrita como un proceso de construcción de significados, donde interactúan lector y texto. Inicialmente se consideraba que el texto jugaba un papel preponderante en la construcción del significado. Hoy en día se reconoce más la importancia del lector quien activa sus conocimientos previos en la construcción del significado. Los investigadores han ofrecido distintas respuestas a la pregunta sobre en

qué consiste dicha activación, una de ellas es que los conocimientos previos están organizados a manera de esquemas (Adams y Collins, 1977, citado en Carrasco, 2004).⁵ No obstante que Carrasco (2004) hace referencias al modelo de traslación, coincide en que al interior del modelo transaccional (Rosenblatt, 1994) se comprende mejor el papel de los conocimientos previos del estudiante. Estos junto con lecturas previas, historia de vida y acumulación de eventos de lectura permiten al lector construir el significado del texto.

A partir de lo anterior se comprende mejor la necesidad de caracterizar la diversidad de tipos de textos existentes. Una vez conocidos estos, el lector sabrá qué estrategias utilizar para construir el significado, las estrategias son acciones ejecutadas de manera deliberada e intencional.⁶

Sobre la práctica lectora en las instituciones de educación superior, Carrasco (2004) ha encontrado que la generalidad consiste en no realizar lecturas acompañadas, o no promover prácticas lectoras dirigidas. A esto subyace la idea, generalmente aceptada entre los docentes, que el estudiante que ha ingresado al nivel superior es un lector autónomo, concebido de manera general como el lector que lee sin ayuda de lectores más experimentados y que establece propósitos claros antes de comenzar a leer. El propósito, generalmente aceptado por los docentes universitarios, radica en identificar ideas principales, además de asumir que todos, o casi todos, los textos son iguales en formatos y complejidad discursiva. Usualmente no se sugieren propósitos de lectura si se va a leer para exponer frente al grupo o para comentar en clase. Las maneras de presentar la información varían entre las diversas áreas del conocimiento; así, los estudiantes aprenden a leer, guiados o no, en los formatos propios de su disciplina.

⁵ Note el lector que Carrasco (2004) parte del modelo de traslación referido por Peredo (2005) para poner en contexto al lector y al texto y; también retoma la teoría de los esquemas para explicar el papel de los conocimientos previos.

⁶ Desde la perspectiva de la teoría proposicional, el estudiante que conoce las estructuras de los diversos géneros textuales está en posibilidad de construir la macroestructura, que es el significado global de un texto.

Casi nunca se leen libros completos, en la experiencia de Carrasco (2004) se hace una lectura fragmentaria (Petrucci, 1998), se recopilan fragmentos de libros o artículos y se compilan en una antología de fotocopias. No siempre se explican los criterios de recopilación, además de que al irlos entregando a lo largo del curso, el alumno no los concibe como material de antología.

A partir de lo anterior, Carrasco (2004) describe ciertas condiciones que limitan la práctica lectora de los estudiantes en la universidad. El texto fotocopiado que es extraído de su soporte original es de pobre calidad al ser elegida, usualmente, la opción más barata, lo que la hace en ocasiones ilegible. No se reporta siempre de manera completa los datos del documento fuente, limitando con ello la posibilidad de conocer la obra completa, si fuera del interés del estudiante, o la posibilidad de conocer otras del mismo autor o compararlo con otros.

Las bibliotecas son limitadas en cuanto al acervo, puede ocurrir que no tengan la obra requerida para una asignatura, o que se posean poco ejemplares y no alcancen a cubrir la demanda, o haya uno o dos ejemplares en mal estado y por lo tanto no los den en préstamo a los estudiantes.

Las dificultades reportadas por los estudiantes son las siguientes: les es difícil identificar la tesis de un texto informativo. No revisan los índices de un texto, limitando con ello la posibilidad de saber qué apartados son más importantes. Obvian el título y subtítulos del texto leído, con ello no aprovechan la posibilidad de utilizar determinadas estrategias de lectura. No reconocen la utilidad que brinda conocer las funciones de los diferentes párrafos de un texto, no distinguen un párrafo introductorio o estructurales. En términos generales no saben, o no han aprendido a sacar provecho de la organización del texto para comprender títulos, subtítulos, índices, tipos de párrafos, tablas, entre otros.

Carrasco (2004) ofrece una serie de sugerencias didácticas de carácter general: ayudar al estudiante en identificar los procesos externos y los internos. Propone dos tipos de recursos didácticos: permanentes y aquellos que dependen del material. Entre los primeros se encuentra:

- El establecimiento del propósito de la lectura.
- Identificar el planteamiento en los párrafos superestructurales.
- Establecer relaciones de distinta índole: entre los conocimientos previos y los nuevos, similitudes y diferencias conceptuales, entre otras.
- Identificar conceptos.
- Distinguir los ejemplos utilizados.
- Usarlo como modelo para generar textos similares.
- Leer para elaborar una síntesis.

En otro nivel se hallarían la permanente actualización de los conocimientos previos del estudiante.

Entre los recursos vinculados al material se tiene que:

- Leer un libro completo brinda una visión distinta a leer solo un capítulo, se puede obtener, por ejemplo, el estilo del autor.
- Los diversos formatos ayudan a obtener el mensaje del texto por más de una vía.
- Los textos de divulgación hacen uso del recurso gráfico.

En general, para Carrasco (2004) es importante guiar al estudiante en el reconocimiento del género textual y su respectiva estructura, por ejemplo, la lectura en voz alta de un texto que haga viable esa opción, puede cumplir funciones didácticas de diversa índole, por ejemplo, leer ante el grupo para enfatizar fragmentos o iniciar la discusión.

1.3.5 Práctica lectora y formación universitaria

Los problemas que se observan en la escritura y lectura de textos académicos no deben concebirse como deficiencias de los estudiantes o de los niveles escolares

previos. Carlino (2005) propone se consideren como propósitos intrínsecos al proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura. El trabajo de Carlino puede encuadrarse en el conjunto de textos que tiene como propósito ayudar a aprender los conceptos y las prácticas discursivas disciplinares mediante actividades para reelaborar y así, apropiarse de unos y otras a la vez. El modelo didáctico basado en la transmisión oral de los saberes olvida enseñar las maneras de articular los procesos y prácticas discursivas de la disciplina en la que se forma el estudiante.

Parte importante del trabajo de Carlino se centra en el concepto de alfabetización académica (Carlino, 2003, 2004a, 2005), para ella es "el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (Carlino, 2005, p. 13). De lo anterior se deduce que las prácticas de lenguaje y pensamiento referidas señalan hacia las instituciones de educación superior. Hace referencia también al proceso mediante el cual los estudiantes llegan a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional precisamente por el hecho de haber adquirido y apropiado de las estructuras de razonamiento que se instituye mediante ciertas características discursivas, esto es, la estructura y características de la producción escrita y las maneras legítimas de leerlo.

El concepto de alfabetización académica posee dos significados: uno sincrónico, que apunta a las prácticas de lectura y escritura de una comunidad, y otro diacrónico que indica el proceso mediante el cual se ingresa a dicha comunidad (Carlino, 2003, 2005). En términos del entorno anglosajón, el equivalente o la traducción de alfabetización académica sería el concepto literacy.⁷

El concepto de alfabetización académica, un concepto más completo y complejo que el de alfabetización, pretender indicar que escribir y leer no son procesos que se

⁷ Literacy es un concepto más robusto, que alfabetización, aquel implica la cultura escrita (entendiendo escritura y lectura) en cualquier nivel educativo y fuera de la institución escolar. Dicho con otras palabras, literacy significa participar activamente en la cultura escrita, se es parte de ella, se disfruta siendo parte de ella, incluso se puede ser parte de su crecimiento. Por su parte el concepto de alfabetización se queda corto, hace referencia únicamente al hecho de aprender a leer y escribir en un nivel básico, el que se aprende en la primaria (Carlino, 2003).

llevan a cabo en un mismo nivel o ámbito. Es decir, aprender a leer y escribir no son procesos que se adquieran de una sola vez y para siempre. No son procesos que se aprenden únicamente en la escuela, o que no requieran de un mayor desarrollo una vez habiendo egresado de ella. Incluso se afirma que no pueden ser considerados como procesos que "completen en algún momento" (Carlino, 2005, p. 14). La diversidad de tipos de textos, tópicos, lectores destinatarios, propósitos de lectura y contextos en los que se escribe y lee plantean al lector renovados retos. A partir de esto último incluso recientemente se habla en plural, esto es, se habla de alfabetizaciones; se reconocen distintas culturas escritas, la cultura académica, que promueve la alfabetización académica, es una de ellas.

La cultura académica es propia del nivel superior, con ello se quiere decir que las tareas de lectura y escritura que se asignan son particulares y se distinguen de las exigidas en los niveles escolares previos. La especialización de los distintos campos disciplinares en los que puede formarse un estudiante universitario, permite afirmar que la cultura académica no es homogénea.

Otra característica de la alfabetización académica es que no puede enseñarse dicha alfabetización en una sola asignatura o en un solo periodo lectivo; no es tampoco una estrategia remedial para el nivel de habilidad lectora con que llegan los estudiantes a nivel superior (Carlino, 2004b). Por lo anterior es que los docentes de cada asignatura deben considerarse como los guías que introducen gradualmente a los estudiantes en el reconocimiento y producción de las formas de pensamiento y discursivas de la disciplina en que los están formando.

A partir de una serie de estrategias diseñadas por ella misma, para que los profesores introduzcan a sus estudiantes en las prácticas de escritura y lectura propias de su disciplina, Carlino (2005) desarrolla diez principios que dan sustento a dichas estrategias.

1. Nadie aprende por recepción pasiva, apropiarse de un saber colectivo implica que los estudiantes lo transformen, complementariamente, los docentes deben prever y promover esta cognición.

2. No se aprende de una vez y para siempre, los contenidos se abordan más de una vez y de distinta manera. Los docentes deben considerar dicha recursividad además de la posibilidad de hacerlo de más de una manera y con mayor complejidad.

3. Nadie aprende por sí mismo una disciplina, para ello se precisa del diálogo con expertos que ya forman parte de la disciplina. Los profesores son dichos expertos y pueden invitar a otros a compartir con sus estudiantes.

4. No se aprende por imposición, solamente si se tiene interés en hacerlo y confianza en sí mismo. Los docentes pueden crear ambientes que promuevan el interés por aprender en los estudiantes y su creencia en conseguirlo.

5. Es ineludible que haya ciertos desajustes entre las expectativas de estudiantes y docentes, son precisamente estos últimos quienes deben promover los ajustes necesarios.

6. Leer y escribir son procesos intelectuales que se reconocen al interior de prácticas sociales específicas, es decir, son herramientas para aprender que dependen de las prácticas sociales de hacer cosas con el lenguaje. Es difícil pensar que los docentes universitarios no se hagan cargo de dichos procesos; no hacerlo es como desconocer los rasgos distintivos que permiten al estudiante formar parte de la cultura académica.

7. Los docentes en tanto miembros ya reconocidos de una cultura académica, realizan sus prácticas de manera natural, para los estudiantes esta naturalidad es difícil de reconocer y practicar. Los docentes deben comprender su papel de guías e introductores.

8. Ser autónomos al interior de una cultura académica es algo que ocurre cuando se está familiarizado con las prácticas discursivas de dicha cultura. El estudiante es un novicio intentando familiarizarse, debe hacerlo con la ayuda del docente.

9. Saber lo que piensa el estudiante de la práctica docente, tanto en lo que tiene que ver con los contenidos de la asignatura y de la disciplina como en los modos de enseñanza, es algo a lo que debe estar atento el docente.

10. Es necesario tomar como objeto de investigación y análisis la enseñanza para mejorar la práctica docente.

Bajo una idea de responsabilidad compartida, estudiantes, docentes e institución escolar son responsables de la interpretación y producción de escritos y su lectura. De manera similar a lo afirmado por Peredo (2012) sobre la imposibilidad de que los docentes de posgrado puedan de manera natural o intuitiva resolver los problemas de habilidades de lectura y escritura detectadas en sus estudiantes, Carlino (2005) sostiene algo semejante al afirmar que de la misma manera que no deben darse por sentado las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de nivel superior, no puede suponerse que los profesores universitarios sepan cómo compensar las deficiencias detectadas en sus alumnos. Los docentes son poseedores de un conocimiento no teorizado, esto es, no han tenido ocasión de reflexionar sobre la naturaleza y características de su práctica discursiva, se hace reconstruirla desde un nivel conceptual más explícito.

Otra aproximación a las prácticas lectoras en la universidad es la de Mateos (2009) quien describe las principales dificultades que afrontan los estudiantes universitarios; a partir de ello propone estrategias para enseñar a leer textos académicos y, finalmente describe las principales competencias lectoras que deben desarrollar los estudiantes universitarios.

Una de las primeras dificultades descritas es que los estudiantes realizan lecturas reproductivas, por ello cuando toman notas repiten literalmente o parafrasean lo leído, copian las ideas literalmente, pero no las dotan de sentido. En este copiado del texto se pierden, entre otras cosas, la estructura del texto, la jerarquización de las ideas, las ideas globales, la relación entre ellas, no se hacen inferencias, con todo esto es difícil elaborar ideas a partir de lo leído, adoptar una postura crítica frente al texto y reflexionar

sobre el propio conocimiento. Se lee sin un propósito claro, definido previamente al inicio de la lectura (Mateos, 2009).

Una segunda dificultad estriba en un desajuste entre los textos académicos que se asignan a los estudiantes y los conocimientos previos que estos poseen. En la mayoría de los casos, los textos que deben leer los estudiantes no son textos que se hayan escrito pensando en ellos, esto es, no son textos que tomen en cuenta el nivel de conocimientos previos de la disciplina en que se están formando ni su experiencia en el reconocimiento de las estructuras discursiva propias de la disciplina. Los textos son escritos pensando en los pares profesionales quienes ya dominan las lógicas argumentativas, los conceptos en un alto grado de complejidad y abstracción y un conjunto de conocimientos que ya no es necesario explicitar, por ello, un texto así resulta complejo para los estudiantes. Se comprende entonces por qué cuando no son capaces de leer al nivel de los expertos en la disciplina, lo que hacen es una lectura reproductiva (Mateos, 2009).

Una tercera dificultad radica en que la misma universidad refuerza las prácticas lectoras tradicionales, es usual que los estudiantes lean de una sola fuente o dos, casi siempre es el manual de la asignatura y/o los apuntes de clase. A esto debe sumarse que el papel cumplido por las evaluaciones, al enfocarse en el recuerdo de los contenidos de lo leído, cierra el círculo de la práctica lectora tradicional. No son frecuentes las evaluaciones que solicitan al estudiante el contraste de diversos textos, la integración conceptual o la toma crítica de una postura, por tanto, los estudiantes se enfocan principalmente a la lectura reproductiva. Han aprendido a resolver las tareas de lectura y escritura que les demandan en los niveles escolares previos al universitario, al ingresar al nivel superior, sus estrategias no son suficientes ni adecuadas para desempeñar lo requerido, como que la lectura cumpla su función epistémica (Mateos, 2009; Solé et al., 2005).

Otra dificultad se plantea desde el punto de vista del estudiante, quien al enfrentar al texto lleva consigo las concepciones sobre el aprendizaje que posee, a su vez estas implican una epistemología del texto y las creencias sobre el papel del lector. Estas

concepciones, epistemología y creencias, se refuerzan por las prácticas lectoras en que está inmerso el estudiante durante su paso por la universidad.

Los estudiantes que asumen un modelo transmisivo (Rosenblatt, 1994) del conocimiento o enfoque superficial suponen que el significado del texto se transmite del autor al texto y de este al lector. Es decir, que el significado reside únicamente en el texto y el lector no juega papel alguno en su construcción. Por ello el lector se centra tanto en las palabras y su significado; la lectura se ve como una tarea para demostrar sus conocimientos.

Los estudiantes que se adscriben en el modelo transaccional del conocimiento o el enfoque profundo (Rosenblatt, 1994) consideran que el significado es una construcción social resultado de la interacción entre texto y lector. Éste se concentra en el significado para integrarlo e integrarse en el mundo que le rodea. La lectura se concibe como una herramienta que permite construir el mundo.

Para enseñar a leer textos académicos Mateos (2009) parte de repensar la idea de que leer mucho no es suficiente para aprender a leer, lo cual suele ser uno de los enfoques asumidos por profesores universitarios que así lo creen. Se sugiere que sean estos profesores quienes enseñen a sus estudiantes aun cuando ambos se muestran escépticos. Si docentes y estudiantes ven a la lectura como una práctica natural, ¿por qué no asumirla en conjunto como una práctica lectora disciplinar? En consonancia con Carlino (2005), Mateos sostiene que las prácticas lectoras disciplinares adquieren sentido si se realizan dentro de la comunidad académica y científica. Requieren de competencias que no se adquieren en los cursos y talleres extracurriculares, destinados a desarrollar las competencias generales de lectura e incluso de escritura. La práctica lectora (y escritora) universitaria tendría que formar parte del currículum, no estar fuera de él (Carlino, 2004b).

Otra estrategia para enseñar a leer parte de reconocer que la práctica lectora es un proceso intencional; con base en los propósitos se eligen y definen las estrategias de lectura, las cuales a su vez determinan el nivel de comprensión lectora. La práctica lectora, guiada por los docentes, debería dirigirse hacia los niveles de comprensión que

vayan más allá de la lectura reproductiva, para lograrlo no basta con que los docentes seleccionen los textos a leer, además deben explicitar por qué y para qué se leerán determinados textos (Mateos, 2009).

Junto con lo anterior deben formularse tareas que también demanden ir más allá de la repetición, como pueden ser el desarrollo de un proyecto, preparar una presentación oral, redactar un informe, diseñar una investigación, debatir y argumentar a favor o en contra de un tema, puede ayudar a la comprensión. Los profesores serán los guías para que la práctica lectora universitaria se transforme de una lectura reproductiva en una herramienta epistémica (Mateos, 2009).

También debe promoverse la lectura autorregulada, para que los estudiantes logren establecer los objetivos de la lectura, así como elegir y evaluar las estrategias de lectura más adecuadas para la realización de la tarea, se precisa que los docentes acompañen a los educandos en las primeras etapas. En actividades de lectura conjunta pueden promover la formulación de preguntas y la reflexión sobre el papel de los estudiantes como lectores universitarios, sobre las razones de por qué se leen determinados textos y porqué se eligen ciertas estrategias.

En un proceso gradual y paulatino los estudiantes deben ganar el control de sus procesos lectores, el docente puede hacer de guía y mostrar explícitamente cómo lee, interpreta y resuelve las tareas de las actividades para la comprensión. En otro momento, o alternativo a este papel, pueden formarse pequeños grupos para realizar la lectura de los materiales. En éstos el rol del profesor se limita a supervisar u orientar en menor medida.

Finalmente, sobre las competencias lectoras que deben desarrollar los estudiantes, Mateos (2009) parte de afirmar que el uso epistémico de la lectura, que permite la construcción del significado del texto, no es un proceso de todo o nada, o que pase de ser una competencia lectora ausente a una competencia lectora altamente eficaz. En el proceso de adquisición hay estaciones intermedias; a continuación se describen cuatro diferentes niveles de comprensión en los que pueden situarse los lectores universitarios; estos deben verse como un continuo gradual y paulatino que va

desde el diálogo del lector con el texto hacia un diálogo con ideas de otros textos, es decir, se va de la lectura literal a la intertextualidad.

- La *lectura local* consiste en comprender las palabras e ideas por separado y las relaciones locales entre las ideas; el lector puede recordar y parafrasear ideas del texto, es una lectura muy pegada al texto.

- La *lectura global* reside en comprender las ideas más generales del texto, consecuentemente el lector resume las ideas y las organiza en esquemas. En estos dos niveles de comprensión lectora el estudiante logra pensar y elaborar esquemas con funciones taxonómicas.

- En la *lectura elaborativa* se realizan inferencias que trascienden las ideas explícitas del texto, el lector comienza a pensar con lo que lee y no solamente en lo que lee, también inicia el diálogo con otros autores y textos.

- Finalmente, la *lectura crítica* busca comprender, evaluar y contrastar diferentes perspectivas sobre un problema, en el dialogo iniciado anteriormente, ahora el lector diferencia, valora y es capaz de sostener una postura propia. En estos dos niveles, principalmente en el último, la lectura es a la vez intertextualidad.

En todos los niveles descritos la lectura puede incorporar técnicas como la de subrayar y anotar en los libros, insertar pequeñas notas explicativas o aclaratorias y tomar apuntes, entre otras estrategias para marcar, recordar, relacionar o elaborar durante el proceso de lectura.

Tomando en cuenta que leer es una actividad intencional y estratégica, no debe suponerse que la práctica lectora debe partir siempre de la lectura crítica. El uso de cada una de las estrategias lectoras, entendidas como diversos niveles de comprensión, debe aplicarse según el propósito o la tarea prevista. Por ejemplo, si en una prueba se evaluará el recuerdo de los contenidos de un manual, una lectura elaborativa será suficiente. La autonomía en el uso de cada una de las lecturas, pensada a su vez como la competencia lectora adquirida, consiste en identificar plenamente el objetivo de la lectura y en la regulación de la propia comprensión.

Considerando todo lo anterior, se hace comprensible que la lectura, junto con la escritura, son competencias que están estrechamente vinculadas a las prácticas sociales en que se desarrollan y de los propósitos particulares que configuran dichas prácticas (Carlino, 2005; Mateos, 2009; Peredo, 2005b). Que en la universidad los estudiantes pasan de haber leído textos del tipo expositivo-descriptivo a leer textos del tipo explicativo-argumentativo; de leer básicamente de un solo texto, que usualmente es el libro de texto, a sintetizar información proveniente de diversas fuentes, e incluso por momentos llevan a cabo procesos de intertextualidad. Que un conjunto de textos puede ser leído recurrentemente pero comprendiendo que ahora se hace desde propósitos diversos. Que la alfabetización académica, entendida como proceso, no es uno solo y general para todas las disciplinas universitarias.

1.3.6 Una encuesta en nivel superior

Hernández y González (2009) también han realizado investigación centrada específicamente en el nivel superior. Parten de concebir a la práctica lectora desde la perspectiva sociocultural. Es un estudio con enfoque cuantitativo, donde realizaron encuestas a 315 estudiantes de las licenciaturas de Administración, Derecho, Economía y Sociología, se encontraban cursando del 4° al 9° trimestre en la primavera del 2004.

Parte de sus hallazgos consisten en haber detectado que más de la mitad de los estudiantes que reportaron usar el transporte público, hacen recorridos que les toma más de una hora, a partir de estos datos Hernández y González deducen que este tiempo lo utilizan para leer. Se destaca que después de la casa, que ocupa el primer lugar en los espacios para leer; el transporte público ocupa el segundo, seguido de la escuela y la biblioteca.

Un segundo hallazgo es que la palabra *libro* es referida solamente a la lectura social, estos son libros que están fuera del ámbito escolar; los otros libros no se consideran como tales, estos son denominados como académicos, son los que forman parte de los programas de estudios o que son solicitados por los docentes como material complementario. Hernández y González (2009) destacan que la novela es el libro social más mencionado, consideran que esto puede obedecer a que hay un goce

en la práctica lectora, este goce encontrado debería ser aprovechado por los docentes para trasladarlo de los libros sociales a los académicos.⁸

Con respecto a cómo leen, Hernández y González (2009) parten de que la cantidad de libros leídos define a los lectores como expertos, intermedios o inexpertos, no obstante, esta consideración no permite saber cómo están leyendo, es decir, si utilizan estrategias de lectura y cuáles son, si subrayan, hacen anotaciones o toman nota. Para interpretar sus resultados Hernández y González elaboraron una tipología de tres tipos de lectores (p. 116). Con este criterio, se encontró que más de la mitad pueden considerarse lectores intermedios, en el siguiente nivel, inexpertos, se hallan una tercera parte.

Lector inexperto, lee de principio a fin, lee y subraya, lee todo de la misma manera, lee y relea varias veces.

Lector intermedio, lee el primer párrafo y el último, toma notas, hace cuadros sinópticos, lee por secciones y resume, investiga palabras desconocidas,

Lector experto, lee según sea el texto, hace mapas conceptuales, elabora cuestionarios, etiqueta párrafos, busca palabras clave

En la encuesta también se preguntó sobre la adquisición del hábito de la lectura, contrario a los estudios que señalan al entorno familiar como el iniciador, se encontró que poco menos de la mitad (44.6%) indicaron que lo adquirieron en la escuela, mientras que solo el 14% lo hizo en el hogar. Para Hernández y González (2009) el hecho de haber adquirido el hábito de la lectura en la escuela y aprendido a valorarla en dicha institución parece reforzar cierta idea de obligatoriedad y no tanto el gusto por leer.

⁸ Los estudiantes entrevistados cuando fueron cuestionados sobre los libros recientemente leídos respondieron *Ensayo sobre la ceguera* de José Saramago. Cuando dicho libro apareció varias veces en las respuestas, se pensó que tal vez no era un libro leído de manera voluntaria, de tipo social en los términos de Hernández y González (2009). En entrevistas posteriores se ahondó en esta pregunta y se supo que se había leído porque lo habían dejado como lectura en una asignatura.

Hacia el final del estudio se hizo una pregunta de carácter valorativo, se les preguntó a los estudiantes su propia consideración como lectores. Si bien dicha valoración, por parte de las autoras, parte de la tipología anteriormente descrita, no se preguntó exactamente con las mismas palabras. A los expertos se les denominó *asíduos*, a los intermedios, *intermitentes* y a los inexpertos como *esporádicos*. Las opciones con los resultados más altos fueron intermedios y expertos. Este dato contrasta con el resultado obtenido desde el punto de vista de las estrategias utilizadas que ubican a los estudiantes como lectores inexpertos e intermedios. Para Hernández y González (2009), es de destacarse este contraste entre la consideración que tienen los estudiantes de sí mismos como lectores y su ubicación entre los niveles lectores inexperto e intermedio. Esta ubicación les resulta sorprendente si se toma en cuenta que los estudiantes llevan al menos doce años en el sistema educativo y que al ingresar a la universidad su desempeño como lectores debería estar en el nivel de expertos.

La consideración de Hernández y González (2009) sobre los estudiantes como lectores expertos como resultado de haber estado en el sistema educativo al menos doce años, puede ser resignificada desde la perspectiva de Carlino (2005), quien sostiene que el estudiante al ingresar a la universidad entra en un proceso de aprendizaje de las estructuras discursivas propias de la disciplina en la cual se forma, por ello la lectura y la escritura no son las mismas que se desarrollan en los niveles educativos previos a la universidad.

1.3.7 Práctica lectora en el posgrado

Hay una preocupación y queja por parte de profesores de posgrado con respecto a las deficientes habilidades lectoras, requeridas para el posgrado, de los estudiantes que ingresan a sus programas. Una característica de la práctica lectora universitaria es la lectura de fotocopias de artículos de revistas científicas, de divulgación, o de capítulos de libros, entre otros. Para Peredo (2012) esta práctica lectora se caracteriza por ser una lectura de piezas sueltas y desorganizadas de información, cuya idea de unidad y cohesión, en términos de una asignatura es difícil de obtener. A partir de lo anterior no resulta difícil comprender la opinión de profesores, a nivel posgrado, sobre la mala

calidad de reportes de lectura, avances del trabajo de investigación y los trabajos académicos solicitados en cada una de las asignaturas para sus respectivas evaluaciones. En su investigación sobre las habilidades de lectura en el posgrado, Peredo ha estudiado a docentes y estudiantes por separado, algo que, afirma, no había ocurrido, usualmente se les estudiaba interactuando.

Peredo (2012) parte de una suposición importante desde su punto de vista, la institución de educación superior da por sentado la competencia de la lectura sin continuar desarrollándola. Esto es, supone que las competencias de lectura y escritura son únicas, es decir, una vez se han adquirido ya no se considera importante, por parte de los profesores de nivel superior o posgrado, ocuparse de su desarrollo.

En su análisis sobre la formación del estudiante como lector durante sus años de formación, Peredo (2012) encuentra que en el nivel medio superior al estudiante no se le ha enseñado a comparar autores, a inferir argumentos implícitos, a encontrar información anidada, a tomar una postura frente a lo leído, entre otras habilidades. Para los efectos de la presente investigación puede afirmarse que todo lo anterior aplica igualmente para el nivel superior.

Peredo (2012) retoma el concepto de alfabetización académica de Carlino (2005) para sostener al igual que ella y para consolidar parte de su diagnóstico de la formación de los estudiantes como lectores. Así, comparte la idea acerca de que el estudiante de nivel superior se halla en un doble aprendizaje: primero, el de adquirir el discurso propio, desde un punto de vista técnico, de la disciplina en la que se forma. Segundo, aprender a leer y analizar los textos que la disciplina produce. Si bien, en general, puede aceptarse que hay profesiones que se basan más en la producción de textos que otras, no puede dejar de reconocerse que es cierto que se introducen en una diversidad de géneros textuales que es necesario conocer y manejar.

Uno de los hallazgos de Peredo (2012) al entrevistar a docentes de posgrado, es que mientras, por un lado, muestran preocupación por los bajos niveles de competencia lectora que perciben en sus estudiantes; por el otro, no saben cómo ayudarlos en sus problemas de comprensión, ni enseñan estrategias para la lectura académica. Como

una propuesta para el diseño de estrategias que puedan ser de utilidad a los docentes de posgrado, Peredo parte del estudio de PISA 2009 (Gutiérrez y Flores, 2012, citado en Peredo). En relación con la lectura se evalúan tres habilidades: 1) acceder y recuperar información; 2) integrar e interpretar y, 3) evaluar dicha información. Así, la habilidad lectora se refiere a "...la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad". (Gutiérrez y Flores, 2012, p. 21, citado en Peredo). Si los docentes tuviesen conocimiento de lo referido por PISA, podrían, en medida de sus posibilidades, diseñar y poner en práctica estrategias que desarrollen en los estudiantes las habilidades evaluadas por PISA o desarrollarlas a niveles de mayor complejidad, como son los requeridos en nivel superior y posgrado.

Con base en Dreyfus y Dreyfus (1988, citado en Peredo, 2012), Peredo categoriza a los lectores de posgrado en novato nivel uno, en transición, avanzado y hábil. El *novato nivel uno*, ignora la relevancia que tiene para la disciplina en que se desenvuelve el propósito de las lecturas realizadas. Al desconocer el campo disciplinar, los conceptos en que se introduce en sus primeras lecturas son poco claros. Tiene problemas para encontrar las lógicas argumentativas, no tanto de los autores como de los textos leídos. Sus estrategias para buscar información se basan en palabras, de las cuales desconoce si son o no conceptos. Como aún no domina la literatura no le es posible elaborar conexiones entre autores o teorías. Es incapaz de reconocer sus procesos metacognitivos.

El *novato en transición* tiene claridad en sus objetivos de lectura y está al pendiente de su comprensión lectora (metacognición). Son estudiantes que elaboran fichas, resúmenes y organizan la información. Son capaces de utilizar categorías analíticas y conceptos clave para buscar la información. En algunos casos elaboran mapas conceptuales y redes semánticas con el propósito de establecer y representar gráficamente las jerarquías. Utilizan definiciones y discriminan a partir de sus objetivos. Todo lo anterior son bases para la construcción de lógicas argumentativas.

El *novato avanzado*, al igual que el *novato en transición*, ha desarrollado habilidades metacognitivas. Es capaz de elaborar taxonomías con propósitos específicos. Esto le permite la comparación de autores, escuelas de pensamiento, disciplinas y asumir una posición crítica. Incluso distingue las lógicas explicativas además de encontrar vacíos conceptuales en las lecturas realizadas.

El *lector hábil*, ya no es considerado un aprendiz, sino un lector camino a ser experto, caracterizándose porque a partir de sus propósitos de lectura toma decisiones, ha adquirido la capacidad de elegir entre varias opciones, incluso, dado que domina el saber hacer lleva a cabo ciertos procesos en forma automatizada.

Finalmente, Peredo (2012) propone que desde un inicio, los estudiantes de posgrado pueden leer de manera analítica, tomando en cuenta y partiendo de cada uno de los niveles recién señalados. Las operaciones que sugiere pueden realizar son:

a) Que el lector de un vistazo al texto para reconocer su estructura, las secciones componentes y su contenido, de esta manera podrá prever los contenidos.

b) Distinguir entre ideas, datos, argumentos e información complementaria.

c) Ubicar los autores referidos a lo largo del texto y en las referencias, esto permite detectar vínculos entre autores e ideas.

d) Clasificar y definir, algunas disciplinas refieren a conceptos similares con significados distintos o, de manera más puntual, algunos autores apelan a los mismos conceptos pero con significados diversos a los aceptados por la disciplina.

e) Dialogar con el texto, particularmente cuando se ha detectado la pregunta de investigación de un texto o el objetivo principal de su escritura, a partir de este momento el estudiante puede conocer el porqué de dicha pregunta.

f) Aprender a describir, una estrategia para hacerlo es formulándose preguntas sobre el texto leído.

g) Interpretar y leer entre líneas, es un proceso más complejo, para ello puede leerse entre pares y dialogar sobre lo leído, comentar la lectura con expertos, se trata, entre otras cosas, de desarrollar la intertextualidad.

h) Reconocer que un texto se estudia con fines distintos, según los niveles escolares, los propósitos de la lectura, si es para elaborar un reporte, para una exposición, entre otros.

i) Recuperar la lectura para momentos posteriores, para ello deben hacerse anotaciones, resúmenes, esquemas, cuadros, mapas.

1.3.8 Principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes universitarios

Se ha expuesto en este capítulo que para la alfabetización académica (Carlino, 2005), las prácticas lectoras y de escritura están estrechamente vinculadas a las prácticas sociales en que encarnan. Así, la lectura es resultado también de las interacciones llevadas a cabo por comunidades amplias o pequeñas; en el caso de la presente investigación se trata de las comunidades académicas que producen y comparten textos y sus modos particulares de leerlos e interpretarlos.

La práctica lectora de los que recién ingresan a la universidad se enfrenta a diversas dificultades. La primera de ellas es que se transita de leer textos del tipo expositivo-descriptivo a leer textos del tipo explicativo-argumentativo, estos últimos son característicos de las comunidades científicas. Segunda, se pasa de leer un solo texto en una asignatura a la lectura de diversos textos, de los cuales hay que realizar una síntesis. Este proceso de intertextualidad no es sencillo, además de identificar las distintas voces con sus respectivos significados, el estudiante debe encontrar su propia voz, entendida como su punto de vista o uno que integre el de todas las lecturas realizadas.

La propuesta de las recientes investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura consiste en que los profesores universitarios reconozcan las particularidades del discurso científico de su disciplina y tomen el papel de guía para los estudiantes (Estienne y Carlino, 2004). Deben, por lo tanto, enseñar a identificar los géneros

académicos propios de la disciplina y cómo han de ser leídos e interpretados. Un mismo texto se lee de diferente manera según la disciplina desde la que se aborde (Carlino, 2003, 2005).

Si se pidiera a los profesores de universidad que describan la práctica lectora de sus estudiantes, es probable que dijese algo como lo siguiente: que se limitan a repetir o parafrasear lo que leen, que las ideas principales son copiadas sin que tengan ningún sentido para ellos. Que difícilmente reconocen y establecen relaciones entre las ideas globales, de organizarlas y jerarquizarlas. Que escasamente elaboran inferencias o relacionan lo recién aprendido con sus conocimientos previos. Que leen sin un propósito claro y definido. Que serán pocos los que tomen una postura crítica hacia el texto y reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje y comprensión (Mateos, 2009).

Son varias las razones que explican el comportamiento lector de los estudiantes de nivel superior, algunas parten de las condiciones para aprender que establece la propia enseñanza universitaria: se espera que lean y comprendan críticamente pero no se les dice cómo ni se les enseña a hacerlo.

Los conocimientos previos de los lectores relativos con la temática que se lee y la estructura discursiva del texto son elementos que potencian o restringen la comprensión y construcción del significado. ¿Qué sucede en la universidad? Los textos que se deja a los estudiantes son escritos para una comunidad académica y científica que da por sentado un conjunto de conceptos, teorías, paradigmas, entre otros, los cuales no se detienen a explicar. Aunado a esto, los educandos no poseen los conocimientos previos pertinentes acerca de la temática a leer ni sobre la estructura discursiva del texto, por ello les resultan complejos. La lectura no cumple su función epistémica; hay dificultades para construir el significado, identificar las ideas principales y las secundarias y deducir el paradigma desde el cual se escribe. Solo les queda el recurso de reproducirlos cuando deben explicar lo leído.

La misma universidad refuerza las prácticas lectoras tradicionales, en la literatura especializada se reporta que es usual que los estudiantes lean de una sola fuente, a lo

sumo dos, casi siempre es el manual de la asignatura y/o los apuntes de clase. A esto debe sumarse que el papel cumplido por las evaluaciones, al enfocarse en el recuerdo de los contenidos de lo leído, cierra el círculo de la práctica lectora tradicional. No son frecuentes las evaluaciones que solicitan al estudiante el contraste de diversos textos, la integración conceptual o la toma crítica de una postura. Por tanto, los estudiantes se enfocan principalmente a la lectura reproductiva y desdeñan las lecturas *elaborativa*, *reflexiva* y *crítica*. En resumen, han aprendido a resolver las tareas de lectura y escritura que les demandan en los niveles escolares previos al universitario, al ingresar al nivel superior, sus estrategias no son suficientes ni adecuadas para desempeñar lo requerido, como que la lectura cumpla su función epistémica (Mateos, 2009).

Suspenda el lector por un momento las tareas de lectura que demanda la universidad, lo que queda es el estudiante y su manera de resolver la práctica lectora que se le encomienda. Al enfrentar al texto lleva consigo las concepciones sobre el aprendizaje que posee, a su vez estas implican una epistemología del texto y las creencias sobre el papel del lector. Estas concepciones, epistemología y creencias, se refuerzan por las prácticas lectoras en que está inmerso el estudiante durante su paso por la universidad.

Las personas que asumen un modelo transmisivo del conocimiento o enfoque superficial suponen que el significado del texto se transmite del autor al texto y de este al lector. Es decir, que el significado reside únicamente en el texto y el lector no juega papel alguno en su construcción. Por ello el lector se centra tanto en las palabras y su significado; la lectura se ve como una tarea para demostrar sus conocimientos.

Las personas que se adscriben en el modelo transaccional del conocimiento o el enfoque profundo consideran que el significado es una construcción social resultado de la interacción entre texto y lector. Éste se concentra en el significado para integrarlo e integrarse en el mundo que le rodea. La lectura se concibe como una herramienta (cultural) que permite construir el mundo.

CAPÍTULO DOS. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y SU ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Partiendo del capítulo anterior donde se ha descrito de manera general la investigación realizada sobre prácticas lectoras en el nivel superior y tomando en cuenta las dificultades a las que enfrentan los estudiantes universitarios en sus procesos de formación y desarrollo como lectores, la pregunta de investigación que guía el trabajo se formula de la siguiente manera:

- ¿Qué características presentan las prácticas lectoras de los estudiantes de licenciatura y de qué manera influye el contexto en la construcción de las prácticas lectoras?

Esta pregunta supone que la lectura y el libro son herramientas culturales cuyo uso forma parte de los procesos de formación de un estudiante de nivel superior. Que las deficiencias que poseen los estudiantes a su ingreso a la universidad no deben ser consideradas como un problema sino como una condición que debería ser desarrollada con el propósito de alcanzar los fines de la formación. Que son los docentes quienes deben formar a los estudiantes como escritores y lectores de un discurso académico, en términos de la disciplina en que se están formando. Que dicha formación implica que los estudiantes conozcan los géneros y estructuras discursivas de los textos que se producen en su disciplina de formación.

2.2 OBJETIVO GENERAL

El propósito de esta investigación es conocer y describir las prácticas lectoras de los estudiantes de educación superior. Los supuestos de los que se parte son: primero, que la lectura y el libro son concebidos como una herramienta cultural; segundo, que la lectura es un proceso que forma parte de la formación universitaria.

2.3 JUSTIFICACIÓN

El libro y el texto académico y científico es un recurso esencial para conservar y difundir la cultura, posiblemente no hay otra herramienta cultural más aceptada y utilizada para este fin. Si se parte de considerar que la universidad es una institución en la cual sistemáticamente se crea, difunde y conserva el conocimiento –propósitos y la razón de ser de las universidades–; resulta de interés conocer los procesos de lectura y comprensión que, aunque fundamentales, parecen ser procesos deficientes y limitados.

La razón de ser de esta investigación es estudiar las prácticas de lectura de los estudiantes universitarios en el contexto la cultura académica y escrita. En una perspectiva más amplia, esta investigación permitirá comprender de forma más compleja otros problemas relacionados al aprendizaje de conceptos y la mediación de este aprendizaje, como es el caso del uso de herramientas culturales, como el mapa conceptual, cuya potencialidad y limite ha sido ya discutido previamente en este trabajo y que abrió la necesidad de comprender de mejor forma los problemas en torno a las prácticas lectoras que aquí se han formulado

La investigación se origina entonces en comprender cómo se configuran las prácticas de lectura para luego, en otro momento distinto a esta investigación, diseñar métodos e intervenciones didácticas para facilitar el desarrollo de estrategias lecturas y de escritura complejas.

Otras razones por las cuáles esta investigación resulta pertinente en el campo de la educación son las siguientes:

- Las prácticas lectoras son el centro de muchas de las acciones de enseñanza y aprendizaje en la universidad y parecen ser dadas como prácticas efectivas y consolidadas en la universidad, esta investigación permitirá observar si esto es así.

- Se plantea a la lectura no sólo como un problema de cultura general, sino como una herramienta cultural cuyo uso es central en los procesos formativos y educativos, que, entre otros elementos, tiene que ver con los procesos de formación profesional.

- La presente investigación es de tipo básica y puede brindar elementos para el diseño de estrategias para ayudar a la mejora de la comprensión lectora.

- Es importante destacar que esta investigación también puede ayudar a comprender de manera diferente cómo y por qué ayudan las estrategias de comprensión lectora planteadas por algunos investigadores (Baumann, 1985, 2001; Cassidy y Baumann, 1989; García Madruga, 2006; García Madruga et al., 1996; Núñez y Rivera, 1993)

2.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y ELECCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN

La teoría sociocultural, el concepto de acción mediada y la péntada burkeana cumplen una doble función en la presente investigación. Son la teoría que posibilita la construcción del objeto de investigación y su problematización; también son la estrategia de análisis de los datos obtenidos.

El concepto de acción mediada planteado por Wertsch (1999), permite dotar de significado a las entrevistas aplicadas a estudiantes de licenciatura. Estas fueron analizadas desde las 5 categorías: agente, agencia, escena, acto y propósito. Por razones analíticas se deja establecida la siguiente diferencia, cuando se hace referencia al agente, la agencia, la escena, el acto y el propósito desde la teoría se les denomina conceptos. Cuando se les menciona como parte de la estrategia analítica, se le denomina categorías. En realidad, la concepción de uno y otra es complementaria, mientras que desde la teoría son resultado de un proceso de abstracción, como parte de la estrategia analítica permiten observar cómo la teoría encarna en los datos.

La teoría sociocultural desde la perspectiva de Wertsch (1999), recoge la péntada analítica de Burke (1969). Este engranaje conceptual Wertsch-Burke es el que configura, primordialmente, la presente investigación. El concepto de *acción mediada* de Wertsch permite construir la acción del sujeto desde un punto intermedio. Dicho punto, en cierta medida logra dar respuestas a las problemáticas metodológicas planteadas, por ejemplo, desde la sociología. Entre aquellos que optan por la agencia (entendida de manera general como la acción individual) y entre los que están del lado

de la estructura (entendida como la negación de la acción individual al estar constreñida por la estructura), es posible mirar, desde este punto intermedio, de una nueva manera las dos palabras que conforman el concepto: *acción* como el referente directo a la acción individual y *mediada* como el referente directo a la estructura.

La acción mediada también es consecuencia de la propuesta conceptual de la denominada escuela histórico cultural, con raigambre en la psicología, cuyos nombres más representativos son Vygotski, Luria y Leontiev. Una de las fortalezas metodológicas de esta escuela es la continuidad en la perspectiva marxista, especialmente la del materialismo histórico, que recupera un concepto de origen hegeliano, la dialéctica. Ésta, entendida de manera muy general como la interacción de contrarios, permite comprender de forma más compleja en qué consiste la acción mediada de Wertsch (1999). Sí como recién se ha dicho la acción mediada es el punto intermedio entre la agencia y la estructura, es porque Wertsch propone resolver esta tensión conceptual mediante la dialéctica, así, la síntesis de dicha tensión es la acción mediada. Dicho de otra manera, la acción mediada es resultado de la interacción dialéctica entre la agencia y la estructura.

Las categorías de la péntada burkeana, esto es, como estrategia analítica de investigación, por motivos analíticos se vacían momentáneamente de su contenido conceptual (histórico cultural) y ahora se les resignifica desde la perspectiva de una historia de las prácticas, particularmente la práctica lectora (Cavallo y Chartier, 1998). Para ambas, especialmente la práctica lectora, implica estudiar al menos tres elementos, al sujeto lector, al texto y al libro, entendido como el dispositivo en que está soportado. Estos elementos tienen su análogo en la péntada burkeana, respectivamente son: el agente (sujeto) y la agencia (texto y libro). Si bien para la perspectiva burkeana la agencia puede suponer a estos últimos, para Cavallo y Chartier son elementos distintos. También es posible, desde la perspectiva burkeana, que el análisis se centre exclusivamente en el texto o en el libro, por separados, como la agencia (herramienta cultural).

Por lo anterior, se considera importante hacer la distinción de la péntada analítica como parte del constructo conceptual y como la estrategia analítica de investigación. No

es que la primera concepción no permita dotar de significado a los datos, lo que sucede con la segunda concepción es que es un instrumental conceptual mucho más fino y sensible que permite aproximarse al dato y construirlo de una forma igualmente más fina y compleja. Esto último como resultado de enriquecerse con la mirada que la historia de las prácticas permite.

Una segunda vertiente de la péntada analítica desde la historia de las prácticas es la propuesta por de Certeau (1996). Como se verá más adelante, también permite dotar de significado a los datos de las entrevistas, especialmente en lo que hace a la escena. Con de Certeau hay una construcción analítica importante que permite comprender, particularmente, la *creación del espacio*, descrita por varios de los estudiantes entrevistados.

Como un adelanto se brinda la distinción conceptual elaborada por de Certeau entre lugar y espacio. El primero es la dimensión física que posee una materialidad, precisamente por ocupar un lugar en el espacio es medible; la duración de la presencia en el lugar también puede medirse en el tiempo. Es pues ese par conceptual conocido como lugar y tiempo.

El segundo, el espacio, es el uso que se da, o las actividades realizadas en el lugar. Es este segundo concepto de suma importancia para comprender lo dicho por los estudiantes cuando afirman que no importa si hay mucho ruido en el lugar donde se hallan, ellos se *crean* se espacio y se ponen a leer.

La historia de las prácticas, que permite reconstruir la práctica lectora, tiene su riqueza en que, si bien se tienen, por ejemplo, las categorías de agente, agencia y propósito, sus modos de interacción han variado al paso del tiempo. Por ello la necesidad de la recuperación histórica de las prácticas lectoras. Se tiene el siguiente ejemplo.

El *lógos* en la antigua Grecia podía tomar dos formas; hablado o escrito. A la primera corresponde el verbo *legein*, a la segunda *kulindeitai*. En el *Fedro* hace Platón decir a Sócrates:

..., con que una vez algo haya sido puesto por escrito, las palabras *ruedan* por doquier, igual entre los entendidos que como entre aquellos a los que no les importa en absoluto, sin saber distinguir a quiénes conviene *hablar* y a quiénes no. (275d)⁹

El "algo haya sido puesto por escrito" es el *logos*. El verbo griego para ruedan es *kulindeitai* que a su vez proviene de la forma simple del verbo rodar o circular (*kulindo*), el cual aplica perfectamente si se toma en cuenta que lo escrito se hace en papiros, los cuales se enrollan y que en su desplazamiento se diría que ruedan, literal y metafóricamente "por doquier".

No es un *quién*, sino un *qué* (lo que ha sido puesto por escrito) lo que no sabe "distinguir a quiénes conviene hablar y a quiénes no". Cuando el *logos* habla (*legein*), debe entenderse que se refiere a la lectura en voz alta. De lo anterior se infiere que la escritura tiene la función de preservar el *logos* para acceder a él, al momento de leerlo en voz alta; no es una práctica lectora silenciosa la que debe llevarse a cabo.

De este tópico tratado en el *Fedro* en general y, de este pasaje en particular, se infieren más asuntos. Hay dos tipos de discurso: el hablado y el escrito. La verdad del *logos* radica en el discurso hablado cuando se lee lo escrito en el papiro (la herramienta cultural donde se preserva). El discurso hablado supone así un lector-interlocutor, el que sabe que ahí radica el *logos*. El discurso escrito es una lectura llevada a cabo por alguien que no sabe dialogar con lo escrito (*logos*), es un leedor de palabras. El texto puede leerse una y mil veces, se lee y se releo, sin que por ello se acceda al *logos* (Cavallo y Chartier, 1998). Esta práctica lectora de la antigua Grecia permite dotar de un significado a lo dicho por los estudiantes "leo y releo y, si no entiendo, vuelvo a leer".

Otra inferencia derivada de lo anterior es que la escritura está puesta al servicio de la oralidad (cultura oral griega), abona a la emisión de un sonido objetivado en palabras

⁹ Cursivas nuestras. Se ha consultado la versión de editorial Gredos (Platón, 1986)

adecuadas y acertadas, bien sonantes. A esta función de la escritura se le vincula a un período de producción escrita: "auralidad" (Cavallo y Chartier, 1998).

Otra función de la escritura en conjunto con el libro fue la de conservar el texto. Dicha preservación permitiría, pasado un tiempo, traer el *logos* nuevamente a la memoria. Es una especie de auralidad a largo plazo.

Dicho con otras palabras, el libro cumple, hasta ese momento, con dos funciones, una de las cuales, la conservación del texto se supedita a la otra, la lectura en voz alta para recuperar el *logos*. Posteriormente (hacia el siglo V a. C.) se configura una línea más nítida que separa al libro destinado básicamente a la lectura, del libro cuyo propósito es la fijación y preservación del texto (Cavallo y Chartier, 1998).

Otra inferencia tiene que ver con el tipo de libro y de lectura. El *logos* escrito y puesto a rodar en los *Diálogos*, es de carácter, principalmente filosófico, es decir, es un texto vinculado a una práctica lectora de carácter profesional. Textos que particularmente se dejaban rodar en la Academia. Es, en cierto sentido, una lectura obligatoria, como las que se asignan en las instituciones de educación superior.

En *Recuerdos de Sócrates* hay un pasaje que permite hacer una última, por el momento, inferencia (IV, 8-10)¹⁰. Sócrates, al enterarse que Eutidemo ha coleccionado muchos libros y de diversas disciplinas le pregunta si es cierto lo que ha escuchado decir. Éste responde afirmativamente, asegurando además que los sigue recolectando con el fin de tener el mayor número de ellos. Conociendo Sócrates las disciplinas a las que pueden estar dedicadas algunos de esos libros, vuelve a preguntar en varias ocasiones si desea ser médico, arquitecto, geómetra, astrólogo o rapsoda; a todas ellas responde negativamente. De lo anterior se deducen dos cosas: primero, se hace evidente lo que recién se ha comentado, la práctica lectora obligada de determinados textos vinculada a una profesión. Segundo, y aquí se halla la novedad, la colección privada de libros que no tiene nada que ver con el ejercicio de una profesión. Una

¹⁰ Se ha consultado la versión de editorial Gredos (Jenofonte, 1993).

biblioteca para la lectura ¿caso de entretenimiento, de placer, de gozo estético? Tal vez.

2.5 RECOLECCIÓN DE DATOS

Tomando en cuenta que los estudios y experiencias que dieron origen a nuevas preguntas se realizaron con estudiantes de ciencias sociales, se tuvo pensado, originalmente, trabajar con estudiantes de dicha área. Los vínculos académicos que se tenían en ese momento con el claustro de profesores del Instituto de Ciencias de la Educación hicieron posible el acceso a un grupo perteneciente al área de ciencias sociales. También se tenían vínculos académicos con la Facultad de Humanidades, hoy día el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, esto permitió ampliar las áreas del conocimiento en investigación, en este caso las humanidades. El tercer grupo de estudiantes que fueron entrevistados provenientes del área de las ciencias naturales también fue resultado de vínculos académicos con parte del grupo de profesores.

Si bien es un muestreo por conveniencia, se reconoce que los tres grupos a los que se tuvo acceso pertenecen a tres áreas del conocimiento diferentes: ciencias sociales, humanidades y químico biológicas. Con ello se cubre un rango de diversidad que otorga un cierto grado de validez a las comparaciones y análisis de las entrevistas y observaciones realizadas. Partiendo del supuesto de que las áreas de ciencias sociales y humanidades son áreas cuya práctica docente y procesos de enseñanza aprendizaje están fuertemente sustentadas en lo oral, en el saber conocer. El último acceso obtenido en el área de ciencias naturales permitió tener un primer acercamiento a las prácticas lectoras de dicha área. Esto es importante pues se parte del supuesto de que la práctica docente y los procesos de enseñanza aprendizaje se sustentan en el saber hacer.

Para Cavallo y Chartier (1998) la dificultad de hacer una historia de la lectura, por ejemplo, radica en que no hay evidencias materiales que permitan historizar un gesto (leer) que ya no es tan fácil visualizar. Para ello se recurre a otras historias, como la del libro, del papel, de la imprenta, de la cultura material, entre otras. Una de las

dificultades enfrentadas para esta investigación cuyo objetivo es caracterizar una práctica lectora, fue la escasa viabilidad para realizar observación *in situ*. Esto es, hacer un seguimiento de los estudiantes a lo largo de un día cotidiano y así tener datos que permitieran saber en qué momentos del día leen; durante cuánto tiempo; cuáles y cómo son los materiales leídos; qué hacen con ellos durante la lectura, es decir, subrayan, anotan, entre otras acciones; saber si cuando leen en un espacio como la biblioteca o la casa hacen cosas distintas a cuando leen en el transporte público. Otra dificultad estribaría cuando los estudiantes ya estuviesen en casa, sería difícil obtener datos sobre su práctica lectora cuando leen en su recámara, por ejemplo, si lo hacen ante su escritorio, en la cama, en el suelo o en un sillón; no se sabría si hacen anotaciones y de qué tipo, o si toman notas a partir de lo leído.

Por todo lo anterior es que se consideró a la entrevista semiestructurada como el instrumento adecuado para la recolección de datos, así, se buscaba recuperar la construcción de las situaciones de lectura desde la perspectiva de los actores (Kvale, 2007; Rodríguez, Gil, y García, 1999). Es importante señalar que el acceso obtenido a los grupos entrevistados, la elección de la entrevista semiestructurada y la observación no participante, formó parte de otra investigación doctoral que se realizaba en conjunto con la presente investigación (Domínguez, 2014).

Las entrevistas y las observaciones fueron realizadas entre agosto del 2011 y marzo del 2012. Los rubros que se interesaba cubrir con la entrevista fueron el texto y el libro, cómo adquieren sus libros, su concepto de lector y cómo se desarrolla el hábito de la lectura, las actividades realizadas al momento de leer y los lugares donde leen. El guion de entrevista puede consultarse en el Anexo I.

Antes de comenzar a aplicar las entrevistas, se llevaron a cabo dos entrevistas piloto con estudiantes de nivel superior, esto con el fin de saber si se necesitaba ajustar el guion de la entrevista. Debe señalarse que se utilizaron dos guiones de entrevista, esto como resultado de las facilidades de tiempo y espacio proporcionadas por los docentes y estudiantes. Originalmente el tiempo previsto para cada entrevista era de 50 minutos aproximadamente, este guion fue aplicado con los estudiantes de Docencia y Filosofía. Con respecto a los estudiantes de Biología molecular el espacio y tiempo

otorgado para las entrevistas fue en el aula y durante las horas de clase, es decir, no eran condiciones ideales, por ello el guion se modificó para que la entrevista durase 30 minutos. Pese a dichas modificaciones se procuró preservar el sentido del guion original recuperando los aspectos más importantes y condensando las interrogantes.

Los datos provienen de las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres grupos de asignatura, dos de ellos provienen de una universidad estatal del centro del país, si bien la temporalidad del periodo es semestral o 18 semanas, en realidad solamente son 16 semanas de clases efectivas pues las dos últimas están programadas para los exámenes ordinarios. El tercer grupo es de una universidad ubicada en la Ciudad de México, en ésta los cursos son trimestrales y su duración es de 14 semanas. Los estudiantes de la universidad estatal cursan estudios superiores en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, mientras que el proveniente de la Ciudad de México es del área de las ciencias químico biológicas, esto es así pues se considera que permitirá validar los resultados que se obtengan con los dos primeros grupos.

Las entrevistas con los estudiantes de Docencia y Filosofía fueron similares en cuanto al proceso y las condiciones: fueron entrevistados en cubículos de la Unidad de investigación en la fecha y hora acordados, tuvieron una duración aproximada promedio de una hora con veinte minutos.

Los estudiantes de Docencia tuvieron permiso de la docente para acudir a su entrevista durante la clase, a estos alumnos les fue prometido un punto extra en la calificación final. Es un grupo de séptimo semestre, se encontraban cursando la asignatura de Historia Mundial II. Dicha asignatura se imparte cinco horas a la semana, en dos sesiones que tenían una duración de dos y tres horas. El docente frente a grupo es profesor-investigador de tiempo completo. El grupo constaba de 17 estudiantes oficialmente inscritos, se entrevistó solamente a 16.

En cuanto a los estudiantes de Filosofía, acudieron fuera del horario de clase, fueron invitados a participar por el docente, quien les comentó que la participación era voluntaria, no se les ofreció retribución alguna. Este es un grupo de tercer semestre, el nombre de la asignatura que cursaban al momento del trabajo de campo es Historia de

la Filosofía Antigua. La asignatura se imparte cuatro horas a la semana, en dos sesiones de dos horas cada una. El docente que impartió la asignatura es profesor de tiempo parcial. Este grupo contó con 12 estudiantes escritos oficialmente, uno de ellos estaba recursando la asignatura, por ello se entrevistó solamente a 11.

Si bien las entrevistas iniciaron con los estudiantes de Docencia, hubo un momento en que se empató el tiempo con las entrevistas a los de Filosofía durante el periodo escolar que fue de agosto a septiembre de 2011. En el primer trimestre de 2012 se iniciaron las entrevistas con estudiantes de biología molecular.

No obstante las modificaciones llevadas a cabo para los estudiantes de Biología molecular, la mayoría de las entrevistas tuvieron una duración en promedio de 50 minutos, esto como resultado de que se abundaba en las respuestas. Es un grupo de quinto trimestre, la asignatura en la cual se levantaron los datos es Laboratorio de Bioquímica, en este caso la asignatura fue impartida con la participación de dos profesores-investigadores de tiempo completo. El grupo estuvo integrado por 19 estudiantes, uno de ellos dejó de asistir desde la sexta semana del trimestre, se entrevistó solamente a 16. La asignatura se impartía seis horas a la semana en dos sesiones, la primera sesión tenía una duración de cuatro horas y era la práctica de laboratorio; la segunda sesión duraba dos horas y tenía como objetivo que se expusieran los resultados de la práctica llevada a cabo en la primera sesión. Los estudiantes tienen clases literalmente durante todo el día, incluso los sábados realizan ciertas actividades escolares. Por lo anterior fue que los docentes propusieron que se realizaran las entrevistas durante el tiempo de sus clases. Cuando se autorizó la entrada al aula, el trimestre ya iba en su cuarta clase, la cual fue aprovechada para realizar la primera de tres observaciones llevadas a cabo en las clases subsecuentes.

Las limitaciones con los estudiantes de Biología molecular no solo fueron en tiempo, también en espacio. El lugar donde se realizaron las entrevistas fue donde se guardan los materiales y sustancias de trabajo, una especie de bodega entre dos salones que se encuentran comunicados; entrevistador y entrevistado se sentaban en un banco cada uno. El ruido circundante de la clase siempre fue una constante, además de ciertas interrupciones cuando se requería tomar algún material o sustancia; esto

repercutió en la concentración, en varias ocasiones se tuvo que recapitular. No obstante lo anterior, a los estudiantes les interesó el estudio y participaron de buena manera; igualmente hubo un gran esfuerzo por parte de los docentes pues las actividades del trimestres están planeadas de manera muy justa y precisa.

Además de los estudiantes, también se realizaron entrevistas a los cuatro profesores, en el caso de los docentes de la Ciudad de México las entrevistas se llevaron a cabo por separado.

Tabla 2.1 Participantes por licenciatura y asignatura		
Licenciatura	Asignatura	Participantes
Docencia en ciencias sociales y humanidades	Historia Mundial II	16 estudiantes
Filosofía	Filosofía antigua	11 estudiantes
Biología molecular	Laboratorio de bioquímica I	16 estudiantes

Las entrevistas fueron grabadas en archivos de audio cuyos formatos son WAV y MP3. Las transcripciones de los audios se hicieron mediante la aplicación para transcripción llamada F4. Dado que la mayoría de las entrevistas han sido transcritas por una persona a la que se le pagó por sus servicios, una vez que se entregaba el archivo electrónico de la transcripción, se revisó el texto cotejándolo con el archivo de audio. Una vez finalizada la revisión, se considera que la entrevista está lista para ser analizada mediante el programa Atlas.ti (2014).

Atlas.ti (2014) es un programa para computadora diseñado para realizar análisis cualitativo, su diseño se originó en la propuesta de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 2002), pero es suficientemente flexible para incorporar variaciones a los métodos analíticos. El procedimiento inicial consiste en crear un directorio conocido como Unidad Hermenéutica, dentro de este deben estar todos los documentos que serán analizados. Dichos documentos serán denominados y manejados por el programa como Documentos Primarios. En esta misma Unidad

Hermenéutica serán integrados los códigos que se formularán como resultado del proceso de fragmentación de los datos y los memos que serán producto de los procesos de reflexión que se llevan a cabo durante la codificación.

Los documentos sometidos a análisis son las entrevistas realizadas a los estudiantes y docentes, los programas de las asignaturas, los Planes y programas de estudio. En el caso de los estudiantes de Biología molecular se tiene copia de todas las prácticas de laboratorio que realizaron durante el curso. Con respecto a los estudiantes de filosofía no se pudo contar con sus trabajos finales.

También se realizaron observaciones en el aula y el laboratorio. En el caso de los grupos de la universidad estatal, uno de los propósitos de la observación consistió en documentar la dinámica propuesta por los profesores cuando se revisaban textos de fácil comprensión y textos de difícil comprensión,¹¹ la presentación de los textos por parte de los docentes, la frecuencia y tipo de participación de los estudiantes. Previo a las observaciones, se solicitó a los docentes que indicaran dos textos, de la bibliografía básica de los programas de sus asignaturas, como de fácil y difícil comprensión para los estudiantes. Todas las observaciones se grabaron en audio, a la par se tomaron notas de campo con base en algunas pautas sugeridas por Gibbs (2007) y Angrosino (2007).

Con respecto al tercer grupo, la observación buscaba saber el papel que juega la lectura previa de los materiales asignados por lo profesores en la práctica de laboratorio, cabe señalar que uno de los objetivos de la asignatura es la integración de las clases teóricas Bioquímica I y Bioquímica II.

La observación llevada a cabo para la presente investigación se hizo en conjunto con otra compañera del doctorado, la razón de ello obedece a la cercanía de la pregunta del problema de investigación y su objeto de estudio de ambas

¹¹ Como se ha visto los conceptos de *fácil comprensión* y *difícil comprensión* utilizados aquí, son una aproximación muy general al tema de la comprensión lectora y la fácil o difícil comprensión que se puede tener de un texto. Las propuestas conceptuales de Cassany (2006), García Madruga y colaboradores (1996), Mateos (2009) y Carlino (2005) han sido de gran ayuda para comprender la complejidad de la comprensión lectora.

investigaciones (Domínguez, 2014). Las observaciones en los tres grupos se hicieron en distintos momentos a lo largo del período lectivo, se consideró que de esta manera podrían recabarse datos, precisamente, de los momentos en que se hubiesen leído los textos de fácil comprensión, mediana y difícil comprensión, la exposición de dichos textos por parte del docente y los tipos de participación por parte de los estudiantes. Para llevar a cabo la observación se conversó inicialmente con los profesores sobre los requerimientos de la investigación que se realizaba, estuvieron de acuerdo. La observación fue del tipo no participante, esto es así porque el propósito de la observación era conocer la interacción entre docentes y estudiantes en el momento en que interactúan en el aula, esto es, cuando están en el proceso de negociar los conocimientos (Goetz y LeCompte, 1984). Otra razón obedece a que en el momento de la observación, la participación hubiera robado tiempo a la clase (Flick, 2004). En la primera sesión de la observación el docente hizo una breve presentación explicando las razones por las cuales nos encontrábamos ahí. En la medida de lo posible la observación se realizó colocándose en una posición que fuera lo menos visible posible, por ejemplo, sentándose en la parte de atrás del aula o del laboratorio. Durante el desarrollo de la clase se tenía como propósito recabar datos sobre la manera en que el docente hacía la presentación de los textos a trabajar, su tratamiento durante la clase y el cierre de este; si el docente facilitaba los textos o dejaba que los estudiantes los consiguieran por su parte. En cuanto a los estudiantes se pretendía obtener datos sobre sus niveles y tipos de participación. La guía de observación puede consultarse en el Anexo III.

Debe señalarse que los criterios de la observación no pudieron aplicarse del todo con el grupo de Biología molecular. Una de las razones es que la asignatura de Laboratorio de Bioquímica I es subsecuente de dos asignaturas teóricas, Bioquímica I y II, para quinto trimestre ya se encuentran en una etapa de aplicación de los conocimientos. Otra razón tiene que ver con que los docentes ya habían hecho una selección de textos que consideraban fáciles para los estudiantes, además de que versaban sobre los mismos temas para que los estudiantes estuvieran en libertad de elegir qué texto leer. En su caso el criterio de observación obedeció a presenciar las dos modalidades de clase: la de laboratorio y la de exposición de resultados.

Durante el tiempo que se llevaba a cabo la observación, también se realizaron las entrevistas,¹² por lo que al final de cada clase, hubiese sido sesión de observación o no, se convocaba a uno o dos estudiantes con quienes se había concertado la reunión para ese día.

2.6 ANÁLISIS DE DATOS

La aproximación a los datos obtenidos se hace desde la perspectiva cualitativa, una de las razones para hacerlo así obedece a que esta perspectiva es considerada como un proceso comprensivo y profundo, que la caracterización de las prácticas que llevan a cabo los sujetos, sus razones para actuar de una manera y no de otra pueden ser conocidas mediante las entrevistas y las observaciones que se tienen planeadas (Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 1990; Strauss y Corbin, 2002; Taylor y Bogdan, 1987).

En el caso de la presente investigación, el proceso de codificación más que centrarse en construir una teoría (Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 1990, 2002; Taylor y Bogdan, 1987), se centró en describir, a partir del análisis y mirada de la péntada analítica de Burke (1969) la práctica lectora de los estudiantes universitarios. La concepción de la práctica lectora, desde la historia cultural, se amplía y se inserta en la péntada analítica burkeana; por lo que el análisis de las entrevistas se estructura con bases en sus cinco elementos. Así, se comprende que los hallazgos más que sostenerse desde los argumentos estadísticos, lo hacen desde la comprensión. Dicho con otras palabras, la pertinencia de los informantes obedece más a un planteamiento conceptual que a la representatividad estadística.

El análisis de los datos se realizó mediante el programa informático Atlas.ti (2014), que permitió la codificación directamente de las entrevistas, las observaciones de campo y otros documentos. Hacia la parte final de esta etapa cuenta con una serie de códigos, familias de códigos, de supercódigos y de redes de códigos. Son un total de 47 entrevistas realizadas, 43 a estudiantes y 4 a docentes.

¹² Ver la Guía de entrevista para los estudiantes en los Anexos.

El primer análisis consistió en leer varias veces las entrevistas con el fin de familiarizarse con los datos, desde esta primera lectura se hicieron codificaciones. Los códigos se han desarrollado con base en la péntada analítica, esto es, las categorías de códigos principales son las que tienen que ver con la escena, el acto (práctica lectora), el agente (estudiante universitario), y la motivación. A su vez cada una de estas categorías incluye los códigos que permiten ir configurando las características de la práctica lectora. Por ejemplo, la categoría Escena contiene los códigos espacios para la lectura, tipos de lectura, ambiente de lectura, espacios creados, conocimientos previos a la lectura, si lee en la biblioteca, entre otros.

La categoría denominada Acto (práctica lectora) incluye los códigos estrategias de lectura, adquisición de libros, concepción de lectura, iniciación en la lectura, anotaciones en los libros, entre otros.

La categoría Agente incluye los códigos: ideal de persona lectora, cómo se consideran los estudiantes como lectores, el ideal de una persona no lectora, cómo se vuelve lector el estudiante, entre otros.

La categoría Propósito contiene los códigos utilidad de la lectura, por qué no les gusta la lectura, el gusto por la lectura, lo que leen más, lo que significa para ellos la lectura, cuáles son sus razones para leer, entre otros. La tabla de categorías y criterios puede verse en el Anexo VI.

Como en toda investigación de esta naturaleza, a los sujetos participantes se les informó con detalle sobre lo que se pretende llevar a cabo, se les pidió su autorización para hacer públicos los resultados obtenidos y en todo momento su identidad estará protegida.

Una parte de la reflexión metodológica pasó por la transformación de la pregunta sobre los textos. Ya no es pertinente preguntar cuándo son fáciles o difíciles en su lectura. Lo que se debe ver ahora es qué se espera de los estudiantes cuando se les deja leer textos. Una de las cosas esperadas de los estudiantes de educación superior cuando se les asignan las lecturas es que construyan un significado. La concepción de

esta construcción se basa en el conocimiento que brinda de significado a la vida cultural, atendiendo a lo simbólico. Se halla en sintonía con la metodología cualitativa entendida como un proceso circular que tiene como punto inicial una experiencia o una anomalía, la cual se busca interpretar en su contexto y desde las visiones de los participantes. No tiene como fin último el hallazgo de una verdad, sino la construcción de un relato verosímil. Si bien hay un diseño inicial de la investigación, este se transforma y cambia a lo largo del proceso. La recolección de datos y su análisis inciden en dicha transformación del diseño.

CAPÍTULO TRES. EL ANDAMIAJE TEÓRICO

En este capítulo se hace una descripción profunda de los enfoque teóricos utilizados para la construcción del objeto de estudio. Dichos enfoques son dos principalmente la teoría sociocultural, particularmente el enfoque propuesto por Wertsch (1998); la historia cultural, especialmente la propuesta elaborada por de Certeau (1996).

Posterior a la descripción de la propuesta sociocultural de Wertsch (1998), se describen las propiedades de la acción mediada y las herramientas culturales, conceptos ambos con lo cuales se conceptualiza a la lectura. Hacia el final de la revisión del enfoque sociocultural se describe a la lectura desde esta perspectiva.

El segundo gran apartado de este capítulo, la historia cultural, se configura por una descripción general por cómo esta disciplina abrevó particularmente de la antropología, cómo instauró dentro de su campo de conocimiento la idea de la construcción cultural de los significados y cómo estos significados cambian al paso del tiempo. Hacia al final de este apartado se desarrolla la concepción de la práctica lectora propuesta por de Certeau, la parte importante de esta perspectiva son los conceptos de lugar, espacio, estrategia y táctica.

3.1 EL ANÁLISIS SOCIOCULTURAL EN EL ENFOQUE DE JAMES WERTSCH

El análisis sociocultural busca comprender la relación que existe entre el funcionamiento de la mente en el desarrollo de una actividad considerando el contexto cultural, histórico e institucional. Las diversas ciencias sociales han abordado el tema desde sus particulares concepciones teórico-metodológicas, esto ha generado cierta dificultad para relacionar unas respuestas con otras. Tal dificultad se manifiesta de dos maneras, con un diálogo insuficiente tanto entre las diferentes disciplinas, como entre diversas especialidades de una misma disciplina.

A continuación, se describe la propuesta sociocultural de Wertsch (1999) la cual servirá de base para describir los puntos de convergencia con otras propuestas teóricas que servirán de sustento al presente trabajo.

Al establecer las razones de su decisión metodológica, Wertsch (1999) brinda los argumentos que ponen en claro por qué considera a la acción mediada como su unidad básica de análisis. El argumento principal se centra en la discusión sobre qué o quiénes deben ser considerados como las principales categorías de análisis en las ciencias sociales o las humanidades: el individuo o el entorno social en que se desenvuelve. Para la cultura anglosajona esta discusión gira en torno a la agencia (*agency*) o la estructura (*structure*) (Sewell, 1992). Para Wertsch, una manera de resolver este dilema es situar ambos conceptos en una relación dialéctica, de manera que ninguno predomine sobre el otro.

El segundo argumento consiste en retomar la propuesta analítica de Burke (1969, 1975), cuando se busca responder a dos preguntas: ¿qué se hizo? y ¿por qué se hizo?; para éste, la unidad básica de análisis que permite dar respuesta es la *acción humana* la cual está vinculada a la *motivación*.¹³ El *acto*, lo que se ha hecho, y las *motivaciones*, porqué se ha hecho algo, son el punto de partida para un conjunto de categorías de análisis que vuelven más compleja y completa la respuesta a la pregunta ¿qué se hizo y por qué? En total las categorías son cinco: el acto, la escena, el agente, la agencia y el propósito.

3.1.1 El modelo dramático

El modelo dramático de Burke (1969, 1975) propone como unidad básica de análisis a la *acción humana*. Los motivos se explican mediante el *acto*, que es lo acontecido; éste tiene lugar en una *escena* que es el espacio donde tuvo lugar el acto; para que este se lleve a cabo es necesaria la presencia del *agente* o *agentes* quienes utilizan ciertos medios o instrumentos, la *agencia*. Finalmente, todo lo anterior debe tener un *propósito* por el cual se llevó a cabo. Si se planteara mediante preguntas, éstas serían, respectivamente, las siguientes: ¿qué se hizo?, ¿cuándo o dónde se hizo?, ¿quién lo hizo?, ¿cómo lo hizo? y ¿por qué lo hizo?

¹³ La reflexión en torno a la motivación debe ser vista de manera análoga a la problemática de la intención planteada por Olson (1998).

La relevancia de la p ntada analítica de Burke radica en que debe considerarse como una propuesta metodológica particular, es una perspectiva sobre las perspectivas. En otras palabras, la p ntada es una herramienta conceptual que permite interpretar la acción humana y/o sus motivos, no es posible que se haga una sola interpretación, puede haber interpretaciones más adecuadas que otras, pero no una sola. Para comprender mejor esta afirmación, puede pensarse en la delimitación de la escena,  qu  estará dentro y qué estará fuera?,  cu les son las razones para incluir o excluir algún elemento? Este tipo de preguntas se discuten, por ejemplo, en la historia de las ideas políticas, donde el problema gira en torno a cómo delimitar el contexto (Laslett y Runciman, 1962; Pocock, 2011; Richter, 1990; Skinner et al., 2002; Velasco, 1993; Velasco, 1995).

Para los propósitos de la investigación se sostiene que el acto a analizar es la práctica lectora; el agente es el estudiante universitario; la agencia o herramienta cultural es el libro; la escena es la universidad pública; y el propósito es el aprendizaje. A lo largo de este capítulo la descripción de cada una de estas categorías será más compleja y detallada.¹⁴

¹⁴ Otra aproximación a la práctica lectora tiene que ver con los lugares, por ejemplo, los cambios en la iluminación, no es lo mismo leer con luz natural, a la luz de la vela o con luz artificial. Con luz natural se fijan y limitan las horas de lectura al día. A la luz de la vela o con luz artificial el límite impuesto por el día es roto, se puede leer prácticamente a cualquier hora. La luz artificial es mucho mejor que la vela, hoy en día con el avance de la tecnología en la elaboración de los focos se recomienda leer con luz blanca (fría) en lugar de hacerlo con luz amarilla (cálida).

Véanse las distintas combinaciones que se generan entre las características materiales del libro, el lugar donde se lee y la iluminación. Si la página del libro es completamente blanca y si se lee en un espacio abierto a plena luz del día, el resplandor de la página blanca resulta molesto para la vista. Este problema fue resuelto con el llamado papel óptico cuya coloración oscila entre diversos tonos de amarillo crema y acabado mate. Con respecto al libro en papel no parece importante si la iluminación es directa o indirecta. Con la aparición de la computadora y los diversos dispositivos electrónicos, particularmente la notebook y la tableta, la iluminación vuelve a tener un papel importante. Una de las características de las notebook y las tabletas es trabajar con ellas al aire libre, esto implica que su pantalla debe ser muy brillante, pues si se trabaja con mucho sol se corre el riesgo de que se opaque. Cuando se trabaja en espacios cerrados con luz artificial la brillantez de la pantalla se vuelve problemática pues el reflejo de la luz llega a ser molesto además de cansar la vista. En este caso el problema se resuelve mediante luz indirecta. Es altamente probable que para los lectores de hoy en día sea impensable leer a la luz de la vela, hacerlo implicaría una gran cantidad de ellas para que haya una iluminación que se considere adecuada, además el texto debería estar muy cerca de la vela para que pueda estar iluminado. El mobiliario y la organización del tiempo de la jornada laboral va diferenciando más claramente el paso del tiempo entre las horas de trabajo y las de ocio.

Es importante hacer algunos señalamientos en torno al texto de Burke (1975) y el vínculo que existe con el concepto *interacción*, el cual se concibe como parte del trasfondo de la propuesta de Wertsch (1999); particularmente en su construcción del concepto de acción mediada, la cual es resultado de la interacción entre el agente y la herramienta cultural. El artículo *Dramatismo* (1975) forma parte de un conjunto de artículos cuya entrada más general es *Interacción*. Los artículos que le anteceden llevan por nombre *Interacción social* (Parsons, 1975) e *Interacción simbólica* (Swanson, 1975), los tres restantes son *Intercambio social* (Blau, 1975), *Interacción y personalidad* (Schutz, 1975) y *Análisis del proceso de interacción* (Bales, 1975).

Varias ideas subyacen en todos los artículos. La primera se relaciona con la satisfacción de las necesidades humanas, en la búsqueda de estos satisfactores el ser humano explora en la naturaleza con el auxilio de otros seres humanos. Es la ayuda de estos lo que se ha vuelto tema de reflexión para las ciencias sociales. Una segunda idea hace referencia específica a los propósitos de la intervención que, concebida ya como interacción, será principalmente, contar con los recursos para satisfacer la necesidad humana. Una tercera idea se vincula con la naturaleza de las necesidades, ¿son estrictamente fisiológicas (hambre, sed, frío, calor) o hay algunas de otro tipo? En caso de ser las primeras, significaría que el hombre es preso de ellas y por lo tanto el abanico de la interacción se reduce solamente a buscar los satisfactores. ¿En qué medida el contacto con otros seres humanos genera otro tipo de necesidades o búsquedas? En un examen analítico de la sociedad, se hallarán agrupaciones más o menos estables, como la familia, otras serán de carácter formal, como el Estado, ¿de qué manera estas dos agrupaciones, por ejemplo, intervienen para provocar en el ser humano ciertas necesidades?

Las reflexiones sobre la entrada *Interacción* se centran en el papel que desempeñan tanto el individuo como la sociedad. Si bien se habla de sociedad, también puede denominársele con otros conceptos como estructura, colectivo o

representaciones. Así, el concepto de acción humana conlleva la intención de brindar elementos para discernir qué papel juegan el agente y la sociedad.¹⁵

En antropología, la reflexión sobre la interacción se observa en el trabajo de Geertz (1973; 1988 en su traducción al español), quien concibe la cultura como resultado de la interacción, donde la parte importante radica en la negociación de los significados. A continuación, se cita el concepto de cultura, en primer lugar, de la obra en inglés (1973), seguida de una traducción personal, la tercera cita es de la traducción de la obra en español por la editorial Gedisa:

In any case, the culture concept to which I adhere has neither multiple referents nor, so far as I can see, any unusual ambiguity: it denotes an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life. (p. 89)

En cualquier caso, el concepto de cultura al cual me adhiero no tiene referentes múltiples ni, por lo que puedo ver, ninguna ambigüedad inusual: éste denota un patrón históricamente transmitido de significados encarnados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas *mediante* las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes hacia ella.

En todo caso el concepto de cultura que yo sostengo no tiene múltiples acepciones ni, por lo que se me alcanza, ninguna ambigüedad especial: la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida. (Geertz, 1988, p. 88)

¹⁵ La reflexión en torno a la interacción está presente a lo largo de casi toda la historia de la sociología si bien se presenta de diversas maneras, desde Durkheim a Schutz pasando por Weber, Simmel y Mead (Ritzer, 2001).

Se llama la atención sobre lo que se considera una traducción deficiente en la edición en español, una forma más adecuada sería la siguiente:

..., la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas *mediante*¹⁶ las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida. (Geertz, 1988, p. 88)

Considerando esta interpretación, parece pertinente afirmar que el acento puesto en los significados es donde radica la originalidad de Geertz, ya que no es un *medio* que implicaría un artefacto distinto, sino la consideración de que son *las formas simbólicas*, mediante las cuales se desarrolla la cultura; el mundo es un mundo de significados que se negocian y se intercambian. Su estudio sobre la pelea de gallos en Bali (1988) consiste en leer este acontecimiento cultural en los propios términos y significados balineses. No debe entenderse con esto que el antropólogo se convertirá o se mimetizará en el sujeto de estudio, sino que será capaz de entender al otro, con quien interactúa, en sus propios términos.

Es importante señalar que tanto Geertz (1973) como Burke (1969) utilizan la misma metáfora para sus análisis: la escena, la vida es una escena, un drama. El papel desempeñado por el individuo y la sociedad: la interacción, se observa en la sociología bajo otra perspectiva, la relación entre lo *micro*, el espacio y acciones del individuo, y lo *macro*, el espacio y acciones de la sociedad; lo colectivo, es analizado por Goffman (1959; 1981 traducción al español). Es significativa la posibilidad de establecer una relación entre Goffman (1959), Burke (1945)¹⁷ y Geertz (1973), para quienes la vida es vista como un drama representado en un espacio singular, el escenario. Al revisar las referencias consultadas por Geertz y Goffman se encontró que ambos leyeron el trabajo

¹⁶ Énfasis del investigador.

¹⁷ La edición original es de 1945 publicada por Prentice-Hall, para el presente trabajo se ha consultado la edición de 1969 publicada por la Universidad de California.

de Burke.¹⁸ Puede inferirse que los tres pensadores, más o menos por la misma época, habían encontrado una metáfora lo suficientemente potente para ayudar en la comprensión y explicación de fenómenos sociales relacionados. Lo anterior es una muestra de las similitudes entre las reflexiones dadas en distintos campos de las ciencias sociales que giran en torno a la interacción.

3.2 PROPIEDADES DE LA ACCIÓN MEDIADA

La acción mediada implica, principalmente al agente y la herramienta cultural¹⁹, ésta se encuentra inevitablemente ligada a los contextos culturales, históricos e institucionales. Esto es así porque una herramienta cultural no es producto de un sólo hombre, ni está diseñada de una sola vez y para siempre, se desarrolla a lo largo de la historia; las herramientas culturales son diversas y múltiples, se reconstruyen, se redefinen o se resignifican y su existencia se debe a su uso en interacciones sociales.

El argumento que permite a Wertsch proponer un concepto compuesto como la acción mediada tiene su fundamento en Vygotski (2007) cuando este autor presenta su perspectiva para la construcción de unidades de análisis. Afirma que el estudio de un fenómeno no consiste siempre en reducirlo a sus elementos más simples, sino en reducirlo a unidades, las cuales cuentan con todos los elementos que caracterizan al fenómeno en estudio.

Analíticamente y para su mejor y mayor comprensión se retoman las diez características propuestas por Wertsch (1999) para conceptualizar y estudiar la acción mediada:

1. La acción mediada se caracteriza por una tensión irreductible entre el agente y las herramientas culturales.

¹⁸ Es difícil saber cómo fue lo ocurrido, es decir, Goffman y Geerts leyeron a Burke ¿antes o después de que Burke planteara la metáfora? Porque si fue después, retomaron la idea de él. ¿O ya lo habían pensado y coincidieron con Burke cuando lo leyeron?

¹⁹ Donde Burke (1969) habla de *agencia*, Wertsch (1999) habla de *herramienta cultural*, en ambos casos debe entenderse como el instrumento con que el agente lleva a cabo la acción mediada. A partir de este momento se utilizará el concepto adoptado por Wertsch.

2. Las herramientas culturales son materiales.
3. La acción mediada suele tener simultáneamente diversos objetivos.
4. La acción mediada se sitúa en uno o más caminos evolutivos.
5. Las herramientas culturales restringen y, al mismo tiempo, posibilitan la acción mediada.
6. Las nuevas herramientas culturales transforman a la acción mediada.
7. La relación de los agentes con las herramientas culturales puede caracterizarse desde el punto de vista del dominio.
8. La relación de los agentes con las herramientas culturales puede caracterizarse desde el punto de vista de la apropiación.
9. Las herramientas culturales suelen producirse por razones ajenas a la facilitación de la acción mediada.
10. Las herramientas culturales se asocian con el poder y la autoridad.

3.2.1 El agente y la herramienta cultural: acción y estructura

La descripción de las características de la acción mediada se hará primeramente en los términos propuestos por Wertsch (1999), para seguidamente describir cómo estas encarnan en la presente investigación.

El análisis del agente y la herramienta cultural tiene como base la interacción. Si bien en algunas ocasiones y por cuestiones analíticas, se hace necesario enfocarse en describir solamente uno de los elementos, no debe olvidarse que el análisis es de tipo dialéctico. Esto significa que el agente no puede concebirse sin la presencia de la herramienta cultural; más adelante se verá también que tampoco puede concebirse fuera de una escena y sin que la acción mediada tenga propósito alguno.

Existen varias razones para enfocarse en la interacción dialéctica entre el agente y la herramienta cultural, una de ellas consiste en que al describirles por separado debe hacerse en relación del uno con el otro, puesto que el agente ejecuta las acciones con la ayuda de la herramienta cultural. Para la presente investigación se considera que la práctica lectora se lleva a cabo solamente cuando se encuentra un lector (el agente) y un texto para ser leído (la herramienta cultural) en un contexto o condición que regula, potencia o limita las posibles formas de interacción y que dan sentido y propósito a esta interacción²⁰

Así, la interacción entre estudiante y libro puede comprenderse con base en Cavallo y Chartier (1998):

(...) la lectura no está propiamente inscrita en el texto, sin distancia pensable entre el sentido, asignado a este último (por su autor, su editor, la crítica, la tradición, etc.), y el uso o la interpretación que cabe hacer por parte de sus lectores. Un texto no existe más que porque existe un lector para conferirle significado (...) (p.11)

La lectura es, en un plano de análisis, un acto físico que vincula a dos cuerpos, uno de ellos está hecho de papel (o papiro o pergamino) y tinta principalmente, mientras que el otro es de carne y hueso. Incluso algunas partes del libro hacen referencia al cuerpo humano pues se constituye de cabeza, pie y costillas, por ejemplo. La relación establecida entre ambos cuerpos no siempre ha sido la misma, leer en voz alta activa cuerdas vocales y labios, entre otros; así, la comprensión lectora se vinculó a la escucha de la voz. Por su parte la lectura silenciosa consiste principalmente, en tanto gesto visible, en mover los ojos. Para la presente investigación se considera que la materialidad del libro, considerada como una de las razones por las que se transita de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa, ayuda a comprender mejor dicho tránsito. Existen otras evidencias sobre cómo el cuerpo se compromete con la lectura, una de ellas es cuando el lector llora, ríe o tiene miedo. Hoy en día estas emociones

²⁰ Vista desde esta perspectiva, una historia de libro, como herramienta cultural, estará sustentada por los cambios en la materialidad de la herramienta y no tanto por épocas.

producidas pasan completamente desapercibidas para la crítica, pero hace dos siglos e incluso en la Antigüedad, se valoraba o se condenaban estos arrebatos emocionales. Para la teoría literaria la clase de emociones que generaba la lectura era su objeto de estudio, el significado del texto no formaba parte de sus preocupaciones. Ahora ocurre todo lo contrario, las emociones ya no forman parte de su objeto de estudio (Littau, 2008).

Si bien se caracteriza, para fines analíticos, el par conceptual agente-herramienta cultural, no se olvidan los demás elementos de la péntada analítica, antes mencionada. La escena puede ser vista, primeramente, como un espacio físico específico donde se realiza la lectura, un salón de clase, un jardín o una banca de la universidad, la biblioteca, el metro, el microbús, la *ruta*²¹, entre otros. Todos estos lugares, a su vez, pueden ser vistos como espacios públicos, los cuales están delimitados por un horario y una conducta que se espera de los usuarios. Por ejemplo, en las bibliotecas tradicionales, y más comunes en México, no se pueden tomar alimentos ni bebidas, se debe guardar silencio o hablar en voz baja, hay un horario de entrada y de salida.

Para efectos de comparación se tienen, por ejemplo, algunas bibliotecas universitarias en los Estados Unidos donde hay, al menos, cuatro espacios de lectura. Los cubículos de trabajo; las salas de lectura en silencio; el lobby con sillones o sillas en un ambiente más informal, para una lectura posiblemente recreativa o de consulta inmediata (incluso hay espacios para niños); los espacios con escritorio y sillas para una lectura de consulta relativamente silenciosa puesto que no está completamente aislada del acceso a los libros. Las salas de lectura en silencio generalmente no tienen acceso a los libros, se llega con ellos. Finalmente, otros espacios estudiantiles dentro de las bibliotecas pueden incluir mesas, se permite hablar y comer, se cuenta con horno de microondas para calentar comida.

Hay otro tipo de escena como la casa, que puede ser vista como un espacio privado, en ella se puede estar en la sala, la recámara, la azotea, o el jardín si se

²¹ Es una manera de llamar al transporte público, generalmente son los autobuses.

cuenta con uno. En términos de horarios se puede transitar prácticamente en cualquier momento ya sea durante el día o la noche. En comparación con la biblioteca se puede comer al mismo tiempo que se lee.

Hay otros escenarios que pueden considerarse de traslado, como el metro, el *micro*²² o la *ruta*. Los traslados de algunos estudiantes de su casa a la universidad llegan a tomar una hora o dos, por ejemplo, por ello algunos deciden que pueden *aprovechar el tiempo* leyendo los materiales que les han asignado.

La escena también puede ser el ambiente propio de los estudiantes entrevistados de las diversas licenciaturas, en este caso el de filosofía, docencia y biología molecular y que adquieren características particulares.

El propósito puede ser analizado de dos maneras, uno formal planteado en los planes y programas de estudio, y otro individual que refiere a los propósitos que tienen los estudiantes para leer.²³

Otra razón para centrar la mirada en la interacción dialéctica es la posibilidad de pensar en las diversas combinaciones que esto permite, donde momentáneamente alguno de los dos elementos adquiere mayor relevancia.

Para esta investigación se hará necesario enfocarse ocasionalmente en los cambios materiales del libro, los cuales han provocado que la práctica lectora también se modifique. Por ejemplo, en la época del manuscrito no se dejaban espacios en blanco entre una palabra y otra, una consecuencia de ello consistía en leer en voz alta para separar las palabras. En este ejemplo puede verse cómo la herramienta cultural obliga al agente a comportarse de una manera especial, leer en voz alta.

La materialidad del libro posibilita o restringe la práctica lectora. Una vez aparecidos los tipos móviles y la prensa de impresión, la falta de espacios entre

²² Es una manera de llamar al transporte público, en este caso es una especie de camioneta para que se trasladen 30 personas sentadas aproximadamente, más las personas que puedan estar de pie.

²³ La descripción y análisis completos de la escena y las demás categorías se harán en el capítulo metodológico.

palabras se vuelve una restricción para la lectura pues leer en silencio es más rápido que la lectura en voz alta. Los espacios entre las palabras también posibilitaron una lectura vertical rápida. Esto en lo que atañe a la lectura entendida como reconocimiento visual de la palabra escrita, otra cosa son los modelos de lectura que se caracterizan por los fines que persigue. El modelo monástico que se caracteriza por la lectura en voz alta buscaba servir para la memorización además de que pretendía imitar el discurso hablado. El modelo escolástico, que es una lectura murmurada o silenciosa, buscaba ser una labor intelectual que permitiera aprender de los clásicos de la Antigüedad y brindar elementos para la argumentación (Hamesse, 1998).

Por otra parte, es importante distinguir, en términos del consumo de una herramienta cultural, entre un consumidor reflexivo y uno irreflexivo (Wertsch, 1999). Éste último se caracteriza por no saber cómo utilizar una herramienta cultural. En el caso de la presente investigación y para fines de ejemplo, puede considerarse algunos rasgos en la conceptualización o uso que el lector hace del libro; no saber qué son y para qué sirven el índice general, el índice de autores, el índice de conceptos, los títulos y subtítulos, la contraportada y los márgenes, entre otros, podría servir para caracterizar a un consumidor irreflexivo.

Con los ejemplos vistos sobre el libro manuscrito o impreso, se han brindado elementos para comprender, por el momento, dos combinaciones posibles entre el agente y la herramienta cultural que tienen como resultado dos prácticas lectoras diferentes: la primera, la lectura en voz alta; la segunda, la lectura en silencio. Visto desde otro punto de vista, la interacción que se genera entre el agente y la herramienta cultural no es mecánica ni estática, es, como se propone corroborar este trabajo, dialéctica. El libro adquiere su significado y su sentido de herramienta cultural a partir de que se ha leído y del propósito con el que se utiliza.

3.2.2 Las herramientas culturales: su materialidad

El uso de las herramientas culturales gesta cambios en el agente, por ello es importante conocer cómo la materialidad de éstas tiene implicaciones en los procesos internos y externos del agente. Ya se han mostrado algunos ejemplos de cómo un cambio en la

materialidad de la herramienta cultural modificó tanto al lector como a la práctica lectora. La materialidad del libro incide en la relación que se establece con el agente lector, en los modos de leer, en el lugar establecido para leer, en los tipos de libros leídos y en la cantidad de lecturas realizadas. En términos de la experiencia no es lo mismo leer un libro impreso, inalterable y de fácil reproducción que leer un manuscrito único, qué decir de un texto electrónico cuyos hipervínculos permiten al lector reconfigurar el orden de la lectura.

El impreso ayudó a liberar a la mente de la tarea de leer palabras que estaban juntas en el pergamino y que buscaba distinguir una de otra, de introducir mentalmente espacios entre las palabras que debían leerse en voz alta una vez identificadas,²⁴ y que se mantenía ocupada en escuchar lo dicho para su posterior memorización. La aparición del impreso liberó de todo esto al lector, le permitió leer en silencio y llevar a cabo otro tipo de procesos mentales, tales como los descritos por García Madruga y colaboradores (García Madruga, 1982, 2006; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque, y Gárate, 1999; García Madruga et al., 1996).

Algunas de las nociones básicas del uso de los formatos impresos pueden ser transferidos a la operación de otros libros, una vez que se ha aprendido a leer y utilizar un libro en particular, el lector podrá leer otro tipo de libros. Un ejemplo de ello es el cómic entendido en su sentido más amplio, éste se lee casi de la misma manera que se lee un libro, es decir, de arriba para abajo y de izquierda a derecha (en el caso de la lectura occidental).

Se ofrece el corpus de Shakespeare como un ejemplo paradigmático de la materialidad de la herramienta cultural. En su momento los textos del corpus shakesperiano estaban destinados a la representación escénica lo que implicaba que se editaran en cuarto. Las versiones modernas son ahora ediciones en folio, esto ya es

²⁴ Debe recordarse que, en general, el libro en su formato de códice existió desde la época del manuscrito, por ello puede afirmarse que históricamente fue primero la escritura, posteriormente el manuscrito y luego el impreso. La lectura en voz alta se desarrolla en presencia del manuscrito o la copia manuscrita. La *scripto continua* se encuentra desde los manuscritos e incluso hubo impresos que también la incluían. Los primeros impresos imitaban el manuscrito, incluso los títulos y subtítulos, que podían estar en otro color de tinta, se hacían a mano en un proceso posterior

un cambio importante en la materialidad del objeto textual que tendrá sus respectivas consecuencias en la construcción del significado.

Retomando el caso de los estudiantes universitarios, puede afirmarse que las diversas ediciones de una obra pueden convertirse en una decisión de dinero con respecto a su adquisición. Tomando en cuenta el nivel económico de los estudiantes universitarios los cuáles no compran, pues no está en sus posibilidades, todos los libros que requieren para sus estudios universitarios. Decidir entre comprar una edición barata de una obra de Shakespeare o entre un volumen perteneciente a la edición de sus obras completas y que contenga varias de sus obras, es la mayor parte de las veces un asunto de dinero. El sentido que se tenga de la obra será diferente. Es probable que un especialista en la obra del dramaturgo inglés esté en posibilidades de comprar el volumen de las obras completas. Por lo regular las ediciones críticas de las obras completas brindan un contexto muy completo y complejo del corpus del autor editado, esto permite al lector construir un sentido de la obra diferente de aquel que se obtiene si solamente se lee el texto directamente.

Qué decir de las ediciones impresas cuya fuente es el manuscrito, se sabe que las distintas ediciones de un mismo manuscrito son diferentes porque en cada una de ellas se ha agregado las anotaciones contenidas en los márgenes. Asegurar que se ha editado la auténtica obra de un autor es un riesgo, en todo caso puede afirmarse, si ese fuera el caso, que se ha editado la versión más completa cuando se han consultado varias copias del mismo manuscrito y las variaciones que presente cada una se evidencia en el aparato crítico, ya sea en la introducción, en apartados especiales para ello o incluso en notas al pie de página.

Con el propósito de mostrar que todo cambio en la materialidad afecta el significado del texto, se muestran más ejemplos del caso paradigmático que es la obra de Shakespeare. La conversión del formato en cuarto al formato en folio se ve afectada en lo que hace a la composición de la caja. Dado el mayor tamaño que presenta el formato en folio, al editar los libros, los cajistas se veían forzados a desperdiciar espacio o a utilizarlo inevitablemente. En ocasiones con el fin de no desperdiciar espacio, la prosa era convertida en verso, pues así se ocupaba más espacio. En otras ocasiones

se cortaban algunas líneas, por ejemplo, algunos versos eran modificados por los propios cajistas con la finalidad de que un texto en verso quedara dentro de los límites de las columnas. En líneas generales, el formato con que un texto llega a las manos del lector sí afecta a la forma poética o al contenido narrativo y en consecuencia a la interpretación que se hace de la obra (Darnton, 2010b).

Para McGann (1991 citado en Littau 2008) la “variación” no se funda tanto en el lector, sino que es la norma “inexorable de la condición textual” (p.58). Por ello es que las diversas construcciones de significado son los signos más palpables de todo el conjunto de elementos materiales que inciden en la interpretación. Lo que propone McGann es que la práctica lectora está supeditada a la materialidad del libro (herramienta cultural). Complementariamente, el diseño de la herramienta cultural estipula un tipo de lectura primordial, así como las otras lecturas posibles. Esta es otra manera de explicar los cambios de las prácticas lectoras, su sujeción a las condiciones materiales de la herramienta cultural.

Continuando con el análisis a partir de los formatos, la portabilidad es una característica a evaluar; mientras que el formato en folio mide 34 centímetros (cm), el formato en cuarto mide 26 cm. Para Chartier (1988) todo formato tiene una relación directa con el tipo de texto y en consecuencia con una práctica de lectura. El formato en folio requiere de una superficie para apoyar el libro de modo que para él este debe ser un "libro académico o de referencia", es una lectura erudita, académica (p. 310). En tanto que el formato en cuarto, el libro de los humanistas es un libro más portable, manuable, permite la lectura de los nuevos géneros como la novela, es una lectura cuyo fin es el placer y no tanto el conocimiento. Finalmente, se tiene el *libellus*, que es un libro portable tamaño de bolsillo o de libro de buró y que es para temas tanto seculares como religiosos y es útil para los lectores meticulosos. Según sea el propósito de la lectura se es un lector diferente, en el primer caso puede ser un lector erudito mientras que en el segundo es un lector que posiblemente busque llenar un tiempo de ocio con una lectura de placer. El formato también influye en los tiempos para la lectura, un libro en folio que requiere una superficie de apoyo para leerse implica que no puede llevarse a todos lados, eso limita el tiempo que el lector pueda dedicarle a la lectura.

Por su parte el formato en cuarto, más maleable, puede llevarse consigo, puede leerse en cualquier momento y espacio.

En términos del texto como una fuente fidedigna y estable, con la edición de la obra shakespeariana lo que se logró fue precisamente la estabilización del texto. Las ediciones en cuarto tuvieron como base las representaciones teatrales, por ello cumplían con una doble función; la primera es conservar lo dicho en la obra de teatro, la segunda es que sirven como guion escrito para posteriores representaciones. Este formato se encuentra todavía muy vinculado a las artes escénicas, la edición prístina puede considerarse como el texto más representable, el más apegado a la acción que se desarrolla en escena.

La edición en folio tiene otros propósitos, el primero de ellos es preservar la obra completa además de reservarle un lugar en la historia de la literatura. Con este tipo de edición se busca estabilizar el texto y la autoridad del autor, si se agrega la propuesta de Chartier (1988), puede pensarse que con ello se busca cambiar un poco la naturaleza del texto dramático, para convertirlo en un texto destinado a la lectura más que a la puesta en escena.

El impacto de la edición de las obras en folio de Shakespeare también puede ser comprendido desde los conceptos de cultura oral y manuscrita por un lado y la cultura impresa o tipográfica por el otro. Para la primera es completamente aceptable la existencia de múltiples versiones de una misma obra, como ya se ha comentado, era usual hacer anotaciones al margen de las obras y puede esperarse que en el caso de un texto para ser representado sea una práctica frecuente. Para la cultura impresa donde lo que se persigue es la estabilidad de la obra es difícil comprender la existencia de las distintas versiones de una obra, la intención es convertir al autor en el creador exclusivo de una obra. La cultura oral y manuscrita configura una concepción medieval del autor quien busca la circulación de su obra además de autorizar obras que no estén del todo bajo su control. En el cambio hacia la cultura impresa, se transita a una concepción renacentista de la autoría que a la larga se consolidará con la aparición del

*copyright*²⁵ en 1710 en Inglaterra y que pretende salvaguardar la profesión de escritor, de limitar el mercado de traficantes ilegales de libros y ediciones pirata (Littau, 2008).²⁶

3.2.3 La acción mediada: sus diversos objetivos

La diversidad de objetivos tiene su equivalente en los propósitos de la péntada analítica burkeana. Similar a la escena cuyos límites se amplían o estrechan, pueden hacerse afirmaciones sobre los objetivos de la acción mediada, incluso puede que algunos de estos objetivos estén en conflicto o sean antagónicos.

¿Para qué o por qué lee un estudiante universitario?, en una investigación anterior se observó que la mayoría de las veces los estudiantes orientan la lectura en función de objetivos externos, no en la búsqueda de aprendizaje o comprensión sino con el fin de cumplir una tarea asignada, buscando con ello la obtención y acumulación del puntaje correspondiente para acreditar una asignatura (Manzano, 2010; Manzano y Aguilar Tamayo, 2012; Manzano, Aguilar Tamayo, Sánchez Valenzuela, y Alvarado Vázquez, 2010). En otros casos, estudiantes con estrategias más sofisticadas de lectura y con una orientación interna, leen como un medio para la construcción del conocimiento del campo disciplinar y, como parte de la experiencia formativa en el que se está forjando.²⁷

Si se amplían los límites de la escena donde se lleva a cabo la lectura puede observarse otro agente, el profesor, quien tiene sus propios propósitos para que el estudiante lea; si se continúa ampliando la escena se advierte que el programa de la

²⁵ En el caso de los editores franceses no se pagaba el derecho de autor a los escritores, estos recibían un pago único por su obra que vendían al editor. Así, Rousseau vendió por el equivalente de 2,160 libras la que sería su novela más vendida, *La nueva Eloísa* (Lyons, 2011).

²⁶ La primera cultura no tiene ningún problema en considerar al texto como un texto abierto, en contraste con la cultura impresa que no puede dar cabida más que al texto cerrado (Simone, 2001).

²⁷ La reflexión sobre la pregunta de este párrafo ¿para qué o por qué lee un estudiante?, puede responderse también con el trabajo de Pozo y Pérez E. (2009), donde se plantea a la lectura como una competencia transversal, junto con la escritura y otras más, comunes a todas las áreas de la formación universitaria. De hecho se pueden contrastar las competencias universitarias planteadas en este libro desde la teoría y las que efectivamente promueven las universidades investigadas para el presente trabajo. También se tiene el libro de Pozo y Monereo (2002), cuya segunda parte habla precisamente de los procesos de comprensión lectora.

asignatura igualmente tiene como uno de sus propósitos la lectura de materiales cuyo fin es el aprendizaje de los contenidos.

Otra aproximación para comprender los objetivos de la lectura puede ser el Plan y programa de estudios de la licenciatura que en uno de sus rubros deberá especificar qué papel se espera que juegue la lectura en la formación profesional del estudiante. Posiblemente en lo que podría ser la circunferencia más amplia, la del ámbito universitario, es precisamente que la universidad es una institución que tiene como uno de sus propósitos el fomento de la lectura.

Para construir una mejor visión de la práctica lectora, es importante no perder de vista la existencia de los diversos objetivos que los agentes y las construcciones sociales ponen en juego, o limitan, en el desarrollo de dichas prácticas. Debe considerarse que esta diversidad de objetivos también opera en conflicto, por ejemplo, cuando los objetivos del agente no coinciden directamente con los objetivos con los cuales fueron desarrolladas determinadas herramientas culturales.

3.2.4 La acción mediada: la diversa historia de su evolución

Decir que la acción mediada se encuentra situada en uno o más caminos evolutivos significa que está situada históricamente y en constante transformación, es decir, los agentes y las herramientas culturales no serán los mismos siempre, al paso del tiempo sufrirán algún tipo de cambio de acuerdo o no con fines específicos. Esta afirmación tiene su base en el método genético de Vygotski (2007) quién consideró que para comprender el funcionamiento psíquico se debe enfocar la atención en el origen de éste y los cambios en el desarrollo del sujeto.

En ocasiones la evolución de una herramienta cultural puede requerir del agente una serie de habilidades que no tuviera antes o no fueran necesarias. Las posibilidades de que dichas habilidades se desarrollen están en relación con la historia que el agente tiene con el uso de esa misma herramienta cultural u otras diferentes.

Puede hablarse de la computadora como una evolución del texto que se escribe y se lee, su aparición requiere de una serie de habilidades nuevas. Una es la manera de

guardar y archivar los documentos escritos, donde la idea básica es la creación de carpetas, que contienen subcarpetas, que a su vez son contenidas en otras carpetas.

Otro ejemplo es la aparición y envío de los mensajes de texto mediante teléfonos celulares, conocidos como SMS (*Short Message Service*). Inicialmente estaban limitados a 150 caracteres por envío, lo que implicaba que el agente tomara un tiempo para pensar y mandar la información completa y necesaria en un solo mensaje de texto. Al paso del tiempo la limitante de caracteres devino en el uso de estos para representar palabras; para quienes hablan español se tienen los siguientes ejemplos: la utilización de iniciales para abreviar palabras, TQM por te quiero mucho; la ausencia de la ortografía en aras de una economía de letras, *k* en lugar de que o qué; símbolos para representar gestos o emociones, :) una sonrisa; :(tristeza y :P sacar la lengua.

En el caso de los últimos ejemplos el acento recae en la herramienta cultural en lugar del agente; no obstante, el agente puede generar una serie de cambios materiales en la herramienta cultural para su mejor uso. Por ejemplo, en el teclado QWERTY, cuyas teclas se atascaban dada la velocidad que se alcanzaba en el uso de la máquina de escribir, se hizo necesario que las letras más socorridas en el idioma inglés se colocaran no en los dedos índices o medios, sino en los anulares o meñiques, disminuyendo así la velocidad.

3.2.5 Las herramientas culturales: restricciones y posibilidades de la acción

Para Wertsch (1999), los diversos autores que se han enfocado al estudio de la acción mediada pueden ser ubicados en dos rubros principalmente: la perspectiva optimista y la perspectiva pesimista; los primeros se concentran en todo lo que permiten las herramientas culturales, los segundos en todas las restricciones.

Decir que una herramienta cultural es mejor o peor que otra implica un proceso de comparación. El paralelo puede hacerse entre dos herramientas culturales que permitan realizar la misma acción mediada, o bien comparar la misma herramienta cultural entre cómo es ahora y cómo era antes.

Una nueva herramienta cultural o su rediseño, si bien libera de ciertas restricciones, conlleva en sí misma otras. Esto puede deberse a la materialidad de la herramienta, a la multiplicidad de propósitos, a los objetivos y habilidades del agente, a las instituciones o figuras de autoridad que imponen y fomentan el uso de una herramienta cultural en detrimento de otras. De esto último puede deducirse, que los motivos para el uso de una herramienta cultural no radican precisamente en las mayores o mejores ventajas que representan.

Concluye con una serie de premisas para fundamentar la perspectiva social y cultural de la lectura. Afirma que la descripción de las prácticas cotidianas de lectura donde intervienen las instituciones y relaciones sociales es el insumo para la construcción de los significados de los textos. (Barton citado en Peredo 2007, p. 156)

Así, para Scribner y Cole (citado en Peredo, 2007): “la raíz de las habilidades lectoras está precisamente en las prácticas sociales contextualizadas histórica y culturalmente” (p. 156). Mientras que para Heat (citado en Peredo, 2007): “La escuela y la comunidad son instancias que socializan y contribuyen en el desarrollo de habilidades lectoras” (p. 156).

Hay en estas citas los referentes necesarios para argumentar a favor de la teoría sociocultural y del énfasis que pone Peredo (2004, 2007) en el contexto. Hay con la propuesta de Wertsch la posibilidad conceptual de analizar las prácticas lectoras situadas en un momento y cultura particular. La revisión histórica que se ha hecho de la lectura (Cavallo y Chartier, 1998) puede concebirse como la evolución histórica de la herramienta cultural que propone Wertsch (1999). Mientras que, para Chartier, la historia cultural de la lectura (1996, 2006, 2007a, 2007b; Chartier y Madero, 2009) es la descripción de una época particular donde interactúan el lector, el texto y la herramienta cultural en que se sustenta; para Wertsch la descripción de la lectura como acción mediada tendría que ver con la interacción del lector, el libro, la lectura, el contexto y los propósitos de la lectura, es decir, los elementos de la péntada analítica.

La propuesta analítica de la teoría sociocultural permite describir al lector inmerso en un contexto cuyo desarrollo incide en la práctica lectora y en la construcción de significados.

Los conocimientos previos del sujeto son producto de la experiencia que se ha dado en las configuraciones posibles del contexto cultural, uno de ellos, por mencionar un ejemplo, son los eventos alfabéticos o alfabetizadores que han experimentado los lectores. Se insiste nuevamente en las miradas complementarias y complejas de Peredo (2004, 2007) y Wertsch (1999). Mientras que Peredo pone énfasis en el contexto como elemento configurador del conocimiento previo de los lectores que les permitirá resolver las tareas cognitivas de lectura; para Wertsch el contexto forma parte de un conjunto de categorías que permiten explicar la acción mediada, en este caso la lectura. Para Peredo el contexto también está vinculado con las prácticas lectoras.

Con base en Peredo (2001) sobre un estudio en profundidad realizado con 14 adultos se identificaron prácticas de lectura asociadas a los niveles escolares. En la primaria se aprende a leer, los textos se *usan* de la misma manera, se valora por sobre todas las cosas la mecánica de la lectura y la memorización de información. En la secundaria ocurre algo importante, es aquí donde nace el mito que vincula la lectura con el libro y la literatura. Las asignaturas de español, lengua y literatura o el taller de lectura y redacción fomentan la idea de que leer se refiere principalmente a libros y que un *buen* lector es aquel que lee muchos libros de literatura. Así, los libros de texto y otros complementarios no son vistos como actos de lectura. En los bachilleratos técnicos la lectura tiene como propósito primordial el saber hacer. En los otros bachilleratos se inicia al estudiante con la lectura reflexiva, así, los temas y estructuras de los textos se vuelven diversos. En el nivel superior el lector se especializa en textos de campos disciplinares. Finalmente, en el posgrado hay una sobreespecialización basada en la lectura académica. Las conclusiones del estudio de Peredo permiten comprender porqué para los estudiantes entrevistados el concepto *lectura* les remite a la literatura.

3.2.6 Las nuevas herramientas culturales: la transformación de la acción mediada

La acción mediada puede transformarse al menos por dos razones: el nivel de desarrollo alcanzado por parte de los agentes y la introducción de una nueva herramienta cultural.

La introducción de una nueva herramienta cultural para realizar una acción mediada tiene un impacto que siempre es apreciado y valorado. Dicho cambio puede afectar la "organización sistémica" (Wertsch, 1999, p. 77) de la acción mediada que a su vez afectará también al agente, y en casos extremos puede producir una acción mediada completamente diferente. Esto último es importante pues para Wertsch (1999), enfatizando el trabajo de Vygotski, tienen relación con el uso de las herramientas psicológicas que juegan una función en el pensamiento como la de un signo que está cargado de significado.

En un ejemplo sobre el salto con garrocha analizado por Wertsch (1999) hay una cuestión que merece atención, la introducción de garrochas de fibras de vidrio, cuando las anteriores eran o de aluminio o bambú, generó una discusión que se agrupa en dos puntos principalmente. El primero de ellos consiste en afirmar que la acción mediada ejecutada con la garrocha de fibra de vidrio es completamente diferente a la realizada con las otras. La segunda tiene que ver con el rechazo a la introducción de una nueva herramienta técnica.²⁸ En el caso ejemplificado por Wertsch, los competidores que usaban las garrochas de aluminio o bambú se rehusaban a cambiarlas por las de fibra de vidrio. La razón principal para negarse era que la nueva garrocha hacía casi todo por el deportista, es decir, que éste prácticamente solo debía ser arrojado por la garrocha. Parece evidente que el rechazo se debe al papel minúsculo, cuasi inexistente al que queda reducido el agente. Ante esta casi nula intervención, cabría preguntarse ¿es válido otorgar algún tipo de crédito al agente por la acción realizada? Nuevamente se observa en esta disputa la aparición de los dos elementos de la acción mediada

²⁸ Cabe hacer la distinción entre herramienta psicológica y herramienta técnica. Las primeras inciden en la creación y transformación de procesos psicológicos (internos), mientras que las segundas alteran los objetos y las acciones externas.

interactuando, el agente con ciertas habilidades para realizar el salto, con la garrocha como herramienta técnica.²⁹

Por otra parte, la herramienta cultural brinda "el contexto y la norma para evaluar las habilidades de un agente" (Wertsch, 1999, p. 80). Retomando el ejemplo de los garrochistas, si se quiere saber quiénes son buenos saltadores, no se puede comparar conjuntamente a los que saltan usando garrochas de bambú con los que usan la fibra de vidrio.

En relación con la lectura se considera que cuestionarse sobre si hoy se lee mejor que antes, tiene poco que decir, la pregunta importante es la que se planteó al principio de esta caracterización de la acción mediada: ¿de qué forma interactúa el agente (el estudiante universitario) con la herramienta cultural (el libro)? esto es, ¿cómo se caracteriza a la práctica lectora en la universidad hoy en día?

La propuesta de Chartier (Cavallo y Chartier, 1998; Ramírez L., 2009) se orienta en ese sentido. Para él, la lectura es un acto productor de significados, que pone en juego al autor, al lector y el texto. De esta tríada se desprenden las siguientes afirmaciones, algunas de las cuales ya se han mencionado:

1. Un texto no existe por sí mismo sino porque hay un lector capaz de atribuirle un significado, es decir, un lector interactuando con el texto.

2. La lectura no se inscribe en el texto, sino que es la distancia que hay entre el sentido que le atribuyen sus productores, el autor y el editor, y el sentido atribuido por el lector, en este caso la interacción se da entre autor y lector.

3. Un texto no es algo fijo, sino que cambia a medida que lo hacen sus lectores.

4. Consecuentemente, la concepción de la lectura no es única, cambia al paso del tiempo. Para saber cómo se producen estos cambios, Cavallo y Chartier (1998)

²⁹ Puede parecer obvio pero la garrocha no es una herramienta técnica en tanto no sea utilizada por el saltador (el agente) para realizar el salto (la acción mediada) en una competencia (la escena), con el objetivo de ganarla (el propósito).

proponen que el análisis gire en torno a tres conceptos: el libro (lo tecnológico), el texto (lo formal), y las prácticas lectoras (lo cultural). El análisis sobre cómo interactúan históricamente los tres conceptos permitirán describir sus evoluciones particulares.

Un último punto tiene que ver con quién o quiénes deciden cuáles son las herramientas culturales que deben utilizarse para desarrollar una acción mediada.

3.2.7 La relación agente-herramienta cultural desde el dominio

El dominio de una herramienta cultural se refiere a aprender cómo utilizarla. No debe entenderse que dicho aprendizaje sea únicamente de tipo psicomotor. Para Novak (1998) el aprendizaje humano puede ser de tres tipos: cognitivo, afectivo y psicomotor. En la teoría del aprendizaje significativo estos tres aprendizajes son interactivos. El aprendizaje cognitivo se entiende como la construcción de conceptos y proposiciones. El aprendizaje afectivo es el conjunto de experiencias afectivas, puede incluir sentimientos, aversiones, disposiciones emocionales, que están presentes o forman parte del contexto y formas de aprendizaje y pueden influir en los significados que se integran la estructura cognitiva. Finalmente, el aprendizaje psicomotor es la adquisición de habilidades que regulan disposiciones o funciones del cuerpo para dirigir movimientos, atención y ejecución de acciones para operar y controlar, estos aprendizajes no se dan de manera aislada del aprendizaje afectivo y a su vez también se integran a la estructura cognitiva.

El dominio de la herramienta cultural también pasa por un doble proceso, similar al ofrecido por Vygotski (2007) cuando afirma que primero se lleva a cabo en el plano externo y posteriormente realiza en un plano interno, para que ocurra esto último es necesario que exista un mínimo de dominio por parte del agente.

Dominio y apropiación son dos procesos que están fuertemente vinculados, si bien el dominio es una condición necesaria, no por ello es suficiente para que ocurra la apropiación. Cuando se presenta el rechazo hacia una herramienta cultural es difícil que se observe su apropiación, puede, en todo caso, haber solamente un dominio.

Los procesos de apropiación pueden entrar en tensión con procesos de resistencia a incorporar las herramientas culturales y los objetivos que estas suponen. En un caso estudiado en el que se introdujo el mapa conceptual como un mediador en el proceso de lectura de textos universitarios (Manzano, 2010; Manzano y Aguilar Tamayo, 2012) los estudiantes se vieron confrontados en dos niveles, por una parte, al incorporar la técnica del mapa conceptual como una ayuda para el análisis de los textos con el objetivo de comprenderlos. Esta tarea, entró en conflicto con formas culturales arraigadas en prácticas más tradicionales, tales como la lectura para seleccionar párrafos del texto y recuperación inmediata de información. El segundo conflicto fue el de no aceptar el objetivo de la tarea, que suponía, en la estrategia didáctica del profesor el *análisis del texto*; los estudiantes formularon una tarea alternativa, la de *hacer el mapa conceptual que pidió de tarea el profesor*. En estas condiciones los estudiantes desarrollaron estrategias para *hacer el mapa conceptual*, evitando implicarse en el análisis del texto y la construcción de una propia interpretación. Las estrategias que se utilizaron, entre otras, fue la de copiar el mapa conceptual desarrollado en clase (ejemplo) o la de copiar los de algún otro compañero para presentarlos como propios. Este caso ilustra que el dominio y apropiación de la herramienta cultural implica necesariamente el desarrollo de niveles de conciencia que permitan negociar las tareas con los propios significados y organizar los propios procesos para cumplir dichas tareas. En el caso referido, se denominó *simulación* al proceso mediante el cual los estudiantes impusieron los objetivos a la actividad aun y cuando esto implicaba contradicciones a las lógicas de las actividades o propósitos de la lectura sin desplazar del todo la *herramienta*, pero haciéndola funcionar, sólo en apariencia, en el sistema de actividad propuesto por el profesor.

Para Wertsch (1999), la apropiación significa hacer propio lo que es de otros. Para apoyar esta afirmación recurre al trabajo de Bajtín (1981, citado en Wertsch), es importante señalar la construcción de significados hecha por Wertsch desde el ruso para definir la apropiación. En ruso apropiación es *prisvoenie*, tanto la raíz de esta palabra como del adjetivo posesivo, *prosvoit'*, se vinculan con el adjetivo posesivo *svoi*, cuyo significado es "lo de uno". Así, *prisvoit'* significaría traer algo al interior de uno

mismo, es decir, hacerlo propio. *Prisvoenie* hace referencia al proceso mismo de apropiarse de algo.

A partir de la experiencia con estudiantes universitarios en el uso del mapa conceptual concebido como una herramienta cultural, junto con el ejemplo de la garrocha donde se presentó un cambio en el material de construcción, se puede afirmar que, en todo aprendizaje de una nueva herramienta cultural se presenta la resistencia. La simulación puede ser resultado de una resistencia extrema en la que se busca preservar un orden, condiciones o valores y que resultan de tal manera amenazados por los aspectos de innovación que se desarrollan distintas formas de rechazo o rodeo a las actividades. En el caso de los procesos educativos, también es importante considerar que las estrategias de introducción de herramientas deben ser situadas en una zona intelectual del estudiante, de otra manera la frustración que causa el propio desempeño ante una tarea que puede resultar excesiva para el estudiante, y ante la falta de otros recursos para la reflexión y metacognitivos, puede generar también prácticas de simulación

Existen algunas herramientas culturales cuyo dominio y apropiación traen consecuencias importantes; una de ellas es el lenguaje, aprender el idioma materno es también aprehender el mundo. Hacer uso del idioma todos los días, hace que dichas representaciones del mundo se consideren naturales, únicas. ¿Qué sucede cuando se aprende un segundo idioma?, sucede que el mundo comienza a ser visto de manera distinta. Toma su tiempo comprender que algunas palabras del segundo idioma no tengan una traducción literal en el idioma materno. Un ejemplo de ello pueden ser los modos verbales, no todos los idiomas tienen los mismos tiempos y modos verbales.³⁰ Se puede afirmar también que el agente no elige qué idioma materno aprender, en este caso no tiene más remedio que usar las herramientas culturales que le brinda el contexto sociocultural en el cual está inmerso.³¹ De aquí que haya herramientas

³⁰ Sirva esta referencia al lenguaje, como un ejemplo, para comprender que toda herramienta cultural potencia y restringe la acción mediada.

³¹ En términos de la péntada analítica esto correspondería a la escena.

culturales elegidas y no elegidas, un ejemplo de la primera, sería precisamente la adquisición de un segundo idioma.

En relación con las herramientas culturales no elegidas puede pensarse que el agente es un actor pasivo, sujeto a las contingencias de la escena. Pensar así sería olvidar la interacción dialéctica que se busca describir y analizar en el presente trabajo. En el caso de la práctica lectora, el papel que juega el lector se manifiesta en el conjunto de conocimientos previos que se activan. Mientras más lecturas se hayan realizado respecto a un tema se cuenta con un sistema de referencia y contextual que potencialmente haría más fácil y exitosa la comprensión de dicho texto, y caso contrario, un número menor o casi inexistente de lecturas previas podría suponer retos importantes a un lector novato en un campo del conocimiento. Puede pensarse también en los diferentes desempeños entre un lector experto y uno novato, el primero tendrá más recursos para comprender, analizar y en su caso hacer un resumen, mientras que el segundo hará lo mismo pero de manera deficiente (Pozo, 1996).

Cuando la resistencia al uso de una herramienta cultural es muy fuerte por parte del agente, éste puede llegar a manifestar un abierto rechazo. En los casos donde se presenta la simulación el agente ha sido capaz de dominar la herramienta, pero por alguna razón o no ha podido apropiársela o no ha querido. Lo que se observa es un conflicto, donde el agente no lleva la herramienta cultural *a su interior*, puede ser que el conflicto sea de identidad cultural, que vaya en contra, por ejemplo, de las normas y valores propios del entorno en el que ha sido formado y educado el agente.

El trabajo propuesto por de Certeau (1996), en relación con la lectura, permite comprender una manera alternativa sobre cómo se lleva a cabo la simulación y la resistencia en el uso de una herramienta cultural. Describe las maneras en que los sujetos (los agentes) interactúan como *consumidores* de los objetos (las herramientas culturales) que produce la sociedad de consumo. Al hablar de consumidor se piensa de manera casi natural que el sujeto en su interacción es pasivo, pues se considera que no tiene mucho margen de acción para elegir. Para de Certeau el consumidor actúa de manera *furtiva* con esos objetos, al menos de dos maneras: en los modos de *apropiación*, y en la *reutilización* de los objetos, entiéndase asignar usos diferentes para

los que originalmente estaban diseñados los objetos.³² Es en la práctica furtiva donde los sujetos son libres de elección y creativos.

Se cierra este apartado con una reflexión metodológica de Chartier (1998a, 2007) sobre la apropiación. La reflexión parte de preguntar qué significa hablar de lectores y lecturas *populares* en un período que va del Renacimiento a la época clásica. La distinción de lo popular hace pensar que los libros leídos son distintos a los que lee la clase alta, Chartier sostiene que no es así. No hay ni para los lectores nobles ni para los lectores *populares* del Renacimiento una literatura propia de su clase; la literatura que circulaba en la época era compartida por lectores de condición social y cultural muy diversa. La diferencia residía en los múltiples usos que se daba a lo leído. Se reflexiona acerca de asuntos metodológicos sobre lo que podría ser una historia de la lectura y los lectores. Las propuestas conceptuales que se retoman son principalmente dos: la fenomenología, particularmente la ejercida por Ricoeur (2006) y la bibliografía ejercida por McKenzie (2005), ambos citados en Chartier (1998a).

La lectura es una práctica mediante la cual el lector construye el significado del texto, es decir, si no hay lector, el texto permanece mudo, sin expresarse. Lo anterior es la afirmación que establece la fenomenología sobre la lectura. La lectura es una actividad que debe ser entendida en una doble dimensión: individual y colectiva. Individualmente es el acto de interpretación que reclama el texto mismo, hay en éste signos y códigos que deben ser desentrañados. No obstante, el texto no puede constreñir ni hacer dependiente al lector en su proceso de otorgar significado a sus signos, lo individual radica en la capacidad inventiva del lector.

Los límites provienen de la dimensión social, esta colectividad comparte un *horizonte* y espera que dentro de éste el lector otorgue significado al texto. Por consiguiente, si bien el lector puede hacer prácticamente cualquier interpretación de un texto, el hecho es que éstas no son infinitas, son limitadas en su número y por el horizonte que se comparte colectivamente. Así, no hay un significado, hay

³² La *reutilización* puede ser vista como una simulación, el agente-consumidor simula que utiliza la herramienta cultural tal como la sociedad lo determina.

significados que dependen del corpus de obras de un campo disciplinar, de las categorías analíticas e interpretativas configuradas por el mismo campo.

Consecuentemente puede afirmarse que la lectura es una apropiación. Apropiación en un doble sentido, por un lado se apropia el texto mediante la interpretación que hace el lector del texto; la última lectura realizada de un texto produce la última interpretación, la última, por el momento, apropiación del texto. Por el otro lado, la interpretación es una mediación que permite al sujeto lector la comprensión en sí y la construcción de la *realidad*.

No obstante, hay críticas a lo anterior. Para la perspectiva recién descrita parece que los textos existen en y por sí mismos, sin importar los soportes materiales en los que residen. Este es un detalle que la abstracción fenomenológica pasa por alto, el soporte material participa en la significación que se brinda al texto, es decir, cambiar el soporte implica incidir en la construcción del significado. La preocupación sobre la materialidad de los textos, sobre la función expresiva de los recursos no verbales del libro es el tema central de la bibliografía, particularmente la desarrollada por McKenzie (2005).

Finalmente la propuesta metodológica de Chartier (1998, 2007) es que toda historia de la lectura y los lectores debe centrarse, en los procesos históricos de apropiación de los textos. Estos se llevan a cabo en dos mundos, analíticamente separados pero que se presentan juntos, el mundo del texto que es el mundo de los soportes materiales que posibilitan y constriñen la producción de significado y, el mundo del lector, conformado por la comunidad de lectores a la que se pertenece; ésta brinda el *corpus* de obras que deben leerse y los conceptos útiles para su lectura.

3.2.8 Las herramientas culturales: ¿facilitadoras de la acción mediada?

La aparición de una herramienta cultural tiene que ver con razones materiales y culturales, por ejemplo, la imprenta. Mientras que por un lado es importante considerar su aparición como una tecnología que agilizó los procedimientos de impresión; por el otro es igualmente importante saber cuáles fueron las condiciones culturales que

posibilitaron dicha aparición. En términos de la péntada analítica, significa estar dentro de los límites de la escena.

Continuando con la lógica de analizar dialécticamente algunos conceptos en relación con las herramientas culturales, es necesario revisar la producción y el consumo de manera conjunta. Se parte del supuesto de que las herramientas culturales no aparecen únicamente para satisfacer necesidades.

Retomando el ejemplo del salto con garrocha, el paso de los materiales que va del bambú pasando por el aluminio y terminando con la fibra de vidrio, puede ser visto como resultado de ciertas reflexiones sobre cómo hacer para que la acción mediada del salto presente mejores resultados, en este caso, saltar más alto. Incluso, visto en retrospectiva parece que las decisiones tomadas en cuanto al cambio de los materiales son lógicas y correctas. Si se amplían los límites de la escena se verá que el aluminio y la fibra de vidrio no fueron inventados específicamente para mejorar las garrochas; fue después de la aparición de estos materiales que algunas personas dedicadas al deporte se percataron de lo útil que podrían resultar. Wertsch (1999) llama a este fenómeno "consecuencias laterales" (p.101). La aparición de la fibra de vidrio obedece a que la industria militar buscaba una nueva clase de materiales más resistentes y livianos para la industria de la aviación, se ha utilizado en las cañas de pescar, en la fabricación de lanchas, en muebles para el hogar, entre otras aplicaciones; las consecuencias laterales son más una regla que una excepción. La mayoría de las herramientas culturales que se utilizan no han sido diseñadas expresamente para las funciones que se les otorga. En muchas ocasiones su aparición no obedece en nada a lo que podría denominarse el diseño ideal de una herramienta cultural. Puede incluso suceder que se utilicen herramientas culturales que en cierta medida obstaculicen el desempeño sin que el agente lo sepa.

Resultan pertinentes los dos ejemplos que describe Wertsch (1999) para ilustrar las afirmaciones hechas. Retomando el ejemplo del teclado QWERTY, posterior a su invención, se desarrollaron otros diseños cuya distribución permitían alcanzar una mayor velocidad de tipeado. Al existir un límite mecánico de las máquinas para escribir, que requirieran disminuir la velocidad del golpe de las teclas, (Tenebaum, 1996;

Trumbull, 1995), resulta interesante que estos teclados no hayan tenido éxito para sustituir al teclado QWERTY. Las razones podrían encontrarse, según Wertsch, en los fuertes procesos de estandarización de la industria de las máquinas de escribir. Aún y cuando hoy en día dichas máquinas han pasado a ser objetos de museo y los teclados electrónicos han sustituido a los viejos, el teclado QWERTY sigue vigente, si bien las condiciones materiales que originaron dicho teclado han desaparecido, la herramienta técnica o artefacto mediacional es prácticamente la misma. Es poco probable que los usuarios de teclados conozcan el origen del teclado QWERTY, es probable que si se les preguntase sobre el porqué del diseño respondan que tiene la finalidad de hacer más rápida la escritura, cuando en realidad es todo lo contrario. Sirva este ejemplo para señalar cómo es posible que los consumidores consideren que la herramienta cultural que están utilizando es la mejor. Ya se ha expresado que el uso cotidiano de una herramienta cultural puede convertirse en un consumo irreflexivo al considerar *natural* dicho consumo, esto dificultaría pensar en otra herramienta cultural para realizar la acción mediada que se desea.³³

El siguiente ejemplo, menos simple y sencillo, sirve para comprender el supuesto de que las herramientas culturales no son únicamente producto de un diseño bien planeado. Es una herramienta cultural que utilizamos prácticamente todos los días y casi en todo momento: la escritura.

Olson (1998) afirma que el sistema de escritura brinda los conceptos y categorías para pensar en términos de la estructura del lenguaje hablado. De tal modo que un agente no está consciente de su estructura lingüística sino hasta después de haber aprendido a escribir. Esta afirmación tiene sus consecuencias laterales. La primera es en relación con los procesos que originan los sistemas de escritura en términos generales, su evolución histórica no obedece a una reflexión sobre el lenguaje, se origina en la búsqueda de cumplir una función comunicativa y de preservación de la memoria, la reflexión sobre el lenguaje es posterior. Es importante distinguir dos planos

³³ El ejemplo de teclado QWERTY es particular porque el diseño fue pensado específicamente para cumplir con una tarea. A pesar de ello se considera que muestra muy bien la característica descrita en este apartado.

evolutivos distintos, el cultural e histórico, que da origen a herramientas para dar soporte a actividades comerciales y comunicativas, los usos y prácticas introducen modificaciones, readaptaciones y evoluciones de estas herramientas, como ha sido el caso de la evolución del sistema alfabético que amplió sus posibilidades de representación al incluir las vocales. Otro plano evolutivo es la interiorización de las herramientas culturales que el agente hace en los procesos sociales en los que participa, analizado como un proceso de desarrollo del sujeto, en el cual algunos aspectos del desarrollo histórico pueden observarse, pero que son de naturaleza completamente distinta.

3.2.9 Las herramientas culturales: poder y autoridad

Hablar de una herramienta cultural en términos de poder y autoridad implica centrarse por un momento en la autoridad del agente, el cual puede ser individual o de tipo institucional. Es individual cuando la autoridad se centra en los atributos de personalidad, por ejemplo, la inteligencia. Es institucional cuando existe una instancia que obliga a un sujeto a actuar de una determinada manera, por ejemplo, la autoridad que establece el pago de impuestos y servicios.

Enfocarse solamente en el agente puede provocar que se pierda de vista que la introducción de nuevas herramientas culturales afecta las relaciones de poder y autoridad. La aparición de la alfabetización (Ong, 1987) y de la imprenta (Eisenstein, 1994, 2010), tuvieron un impacto importante en las relaciones de poder y autoridad. La aparición de la imprenta y la traducción de la Biblia del latín al alemán por parte de Lutero posibilitó su lectura directa, hizo viable la práctica lectora en voz alta donde la familia se reunía alrededor del lector y escuchaba. También se desarrolló la lectura intensiva, eran pocos los libros que se poseían pero se leían una y otra vez, para reflexionar sobre ellos, para comprenderlos, para hacerlos propios.

La elección de una herramienta cultural no siempre es una elección completamente reflexionada, racional y desapasionada, en ocasiones se debe a que la única herramienta cultural que se ofrece es producto precisamente de ciertos acuerdos y negociaciones de poder y autoridad. Esta imposición dificulta distinguir o pensar en la

posibilidad de que puedan existir otras herramientas culturales para realizar la misma acción mediada.

3.3 LA BIBLIOGRAFÍA Y SOCIOLOGÍA DE LOS TEXTOS

3.3.1 El tipógrafo B³⁴

La bibliografía, más que un estudio filológico, es la disciplina cuyo objeto de estudio es el libro como artefacto que contribuye a la construcción del significado. La bibliografía adquiere un nuevo auge con la aparición de internet que hizo más accesibles los textos, pero también menos confiables. La confiabilidad en el texto era ya una preocupación desde las primeras impresiones de las obras de Shakespeare.

Es común hoy en día para un lector de Shakespeare interpretar sus textos con una gran cantidad de notas al pie, comentarios, apéndices y comparaciones de distintas ediciones, no obstante esto no es todo lo que puede aportar la bibliografía analítica. También permite saber, por ejemplo, que el cajista quien compuso la edición en cuartilla de 1619 de *El mercader de Venecia* fue el mismo que compuso aproximadamente la mitad de la caja de la primera edición en Folio, considerada la principal fuente para la reconstrucción de la obra del inglés (Darnton, 2010).

La bibliografía se interesa por saber cómo un texto queda impreso en el papel, en el libro (herramienta cultural) y mediante qué signos tipográficos. Le preocupa saber cómo esta herramienta transmite al lector todo lo anterior. A mediados de los cincuenta del siglo pasado, en los cursos de doctorado de muchas facultades inglesas donde se impartía filología, introdujeron como asignatura obligatoria el análisis bibliográfico. Estos estudiantes aprendieron a identificar formatos, cotejar rúbricas, detectar la supresión de textos, diferenciar y comparar tipografías, ubicar marcas de agua, analizar materiales gráficos y distinguir encuadernaciones (Darnton, 2010b).

³⁴ En el mundo de los especialistas en bibliografía al tipógrafo que hizo la caja de la obra de Shakespeare se le conoce como tipógrafo B.

Volviendo con Shakespeare, los especialistas bibliográficos han editado dos versiones diferentes de *El rey Lear*. A su consideración cualquiera de estas dos podrían haber sido elegidas por el dramaturgo como la definitiva. Esta idea de dos textos definitivos es algo que solamente pudo lograrse mediante la bibliografía.

Es preciso puntualizar que la bibliografía busca, entre otras cosas, la edición crítica de un texto plasmado en un libro, con ello contribuye a la construcción del significado, el cual no se halla intrínsecamente en el texto. No obstante lo anterior, no puede afirmarse que al editarse la edición definitiva de un texto, se ha alcanzado el verdadero significado, o que con ello logre alcanzarse (Cassany, 2006).

El análisis bibliográfico vivió su mejor momento en la primera mitad del siglo XX. Es a partir de los cuarenta con la nueva crítica, la deconstrucción de los años sesenta y el nuevo historicismo de los ochenta, que el análisis textual ha ido abandonando su objeto de estudio, la materialidad del libro. Con la caída en desuso de la bibliografía, a mediados de la década de los sesenta, McKenzie (2005) al analizar las publicaciones de la Cambridge University Press hace ver de nuevo la importancia de una disciplina como esta, para el período que abarca de 1696 a 1712, descubrió que había diferencias importantes entre los manuscritos y las publicaciones.

En términos ideales de lo que debía suceder al publicarse un libro, se esperaba que un determinado cajista proveyera de moldes a los tipógrafos, de una prensa particular, quienes harían la edición. En casi todos los casos estas personas dejarían sus marcas a lo largo de la obra publicada, ya fuera en los titulares de la página, en las indicaciones de entrada y salida de una escena, o un número. Semejante proceso sistematizado, en teoría, debería permitir el seguimiento en retrospectiva, de manera que pudiera hacerse desde el ejemplar ya publicado, pasando por el cajista y llegar, hasta el manuscrito original, que podría no existir, como en el caso de la obra de Shakespeare.

Lo que sucede en realidad, a partir de lo descubierto por McKenzie (2005), no es como los especialistas en bibliografía pensaban. Para comprender lo sucedido McKenzie propone un concepto: *producción simultánea*, o sea que un cajista no estaba

dedicado en exclusiva a la edición de un solo libro. En realidad podía estar trabajando en una edición en paralelo con otra durante el día. Diversos especialistas en la obra de Shakespeare coinciden con las irregularidades descubiertas por McKenzie.

El hallazgo no es de poca importancia. Si las casas impresoras hubiesen trabajado como los especialistas pensaban, habría sido relativamente fácil encontrar los errores, los olvidos y las intromisiones de las distintas personas que participaban en el proceso de edición. Una vez encontrado el error, lo consecuente era enmendarlo, así al final del proceso se tendría al auténtico o más auténtico Shakespeare. Lo cierto es que al no trabajarse como se esperaba, es difícil, si no imposible, leer al auténtico dramaturgo inglés.

Lo hecho por McKenzie cimbró a la comunidad de bibliógrafos. El sector ortodoxo se manifestó en contra argumentando, primero, que la *Cambridge University Press* era una empresa pequeña situada en un pueblo de provincias por lo que no podía ser tomada como un ejemplo válido para las inferencias obtenidas por McKenzie. Segundo, que las pruebas encontradas al comparar listas de libros editados con los libros mismos, y que mostraban irregularidades, no eran prueba suficiente para dejar de estudiar a los libros como objetos físicos para analizar y sacar cosas en claro de su proceso de impresión.

Al primer argumento McKenzie respondió mostrando pruebas documentales confirmando que la *producción simultánea* era una práctica llevada a cabo en casas editoras situadas en otros lugares que no fueran Cambridge. Años más tarde se demostró también que la *Société Typographique de Neuchatel* en Suiza editaba bajo el concepto de producción simultánea (Darnton, 2010b). Con la aparición de la imprenta los procesos de edición no cambiaron ni demasiado ni inmediatamente en relación con la época anterior a la aparición del invento de Gutenberg. Esto fue así al menos en el período que va del 1500 al 1800, sin embargo, a principios de la era moderna fue cuando este proceso, en el cual pensaban los ortodoxos, dejó de ser lo que era.

En cuanto al segundo argumento, McKenzie jamás pretendió dejar el análisis del libro como objeto que contribuye a la construcción del significado. De hecho hizo un

análisis más exhaustivo sobre el tipógrafo B que arruinó *El mercader de Venecia*, con la metodología tradicional. Una de sus conclusiones consistió en dotar de nombre y apellido al tipógrafo B: John Shakespeare, quien por cierto no tenía ningún tipo de lazo consanguíneo con William. En un análisis hoja por hoja, también pudo identificarse a los distintos tipógrafos responsables del texto y, de esta manera, acercarse lo más posible al texto que Shakespeare realmente escribió (Darnton, 2010b).

3.3.2 La obra de William Congreve

Un segundo problema, estrechamente ligado a la edición es ¿cuál es el papel que desempeña la bibliografía en la comprensión general de la literatura?, esto es, después del problema de la edición, viene el del significado. El segundo ensayo de McKenzie (2005) que cimbró nuevamente a la comunidad de especialistas iba en ese sentido: “*Typography and Meaning: The Case of William Congreve*” (La tipografía y el significado: el caso de William Congreve).

Hay una diferencia importante entre el efecto que produce ver la representación en el escenario de un teatro y el efecto que produce su sola lectura en papel. La ortodoxia afirmaba que lo principal era el texto en sí, el que se representaba en el escenario; lo secundario era la tipografía utilizada cuando el guion de una obra se asentaba en el papel de un libro. Para McKenzie (2005) esto no era así, para él ambas experiencias son relevantes. Cualquiera que fuera el efecto producido por la puesta en escena, tenía un efecto distinto cuando era impreso en papel, será precisamente la tipografía la base con la cual el lector se hace una idea de la obra.

Las obras de Congreve pasaron de ser editadas en folio y en cuartilla a editarse en octavo. Este pequeño cambio, aparente, la hizo más portable, al grado de que podía ser sujeta más cómodamente con ambas manos. A esto habría que agregar la elegancia, que satisfacía el gusto de la clase burguesa emergente. Fue este nuevo diseño el que dotó de un nuevo significado a la obra de Congreve.

Para la nueva edición en octavo se buscó un uso más equilibrado de los espacios y simetría más refinada. Para indicar una nueva escena, con sus entradas y salidas,

aquellas fueron numeradas, se agregaron tipografías ornamentales y listas de personajes. Esto permitió al lector ubicar quiénes eran los personajes que se hallaban en escena junto con la articulación de las distintas partes (las escenas) con los actos y la obra en total. Congreve y Shakespeare aparecieron relativamente juntos, con un año de diferencia, con el mismo traje del canon clásico que comenzaba a forjarse (Darnton, 2010b).

Las conclusiones a las que llegaba McKenzie (2005) coincidían con las de otra disciplina que también se preocupaba por el mismo tema: la historia del libro (Darnton, 2010a). Para los historiadores hay una fecha importante que abona al fortalecimiento de la figura del autor, en 1710 se promulgaba la primera ley que consideraba los derechos de autor, se llamó *Proyecto de ley para la promoción del aprendizaje mediante la asignación de derechos sobre copias de libros impresos a los autores, u compradores de estas copias*, durante el período de tiempo fijado al respecto. Un aspecto central de dicha ley era el reconocimiento del derecho a la propiedad sobre el producto de la imaginación del autor. Esto provocó que gradualmente la condición del escritor cambiara, en lugar de ser un oficio a expensas de un mecenazgo, comenzó a generar cierta independencia del autor al poder vivir de su propia pluma.

McKenzie consideró que este proceso de transformación debía ser analizado más allá de la simple bibliografía, para ello propuso lo que llamó *sociología del texto* (2005). Con dicho enfoque lograba vincular el análisis bibliográfico anglosajón con la historia (cultural) del libro francesa (Darnton, 2003c). Dicha historia describía el impacto que tuvo la imprenta de Gutenberg en fenómenos de más amplio espectro, como en la lectura monástica, la lectura renacentista, el precio de los pergaminos, las listas de préstamo en las bibliotecas de entonces, el desarrollo de rutas comerciales, entre otros. De tal manera se pasó del análisis detallado de libros concretos en la pequeña ciudad de Cambridge, al comercio de libros en Londres. Uno de los descubrimientos de McKenzie fue que a pesar de la promulgación de la primera ley que protegía los derechos de autor, del combate a los monopolios de los libreros y editores, del fin del control por parte del estado en la producción y distribución de libros, los editores se congregaban en asociaciones y continuaban de algún modo con el control de libros por

sobre los autores. Un dato que ayuda a comprender lo anterior es que la producción de libros no aumentó significativamente como consecuencia de alguno de los cambios mencionados. De manera similar en Inglaterra y Francia, los análisis cuantitativos arrojaron resultados imprevistos, las tendencias económicas a largo plazo evidenciaban más cosas que los cambios políticos, sociales y culturales (Darnton, 2010a).

3.4 LA CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LECTURA

La lectura es concebida como una tarea lingüística, un proceso psicológico o una práctica cultural. La presente investigación se ubica principalmente en este último acercamiento. Considerando que los límites disciplinares se hacen cada vez más difíciles de mantener o discernir, se reconoce que se darán algunos pasos en la lectura entendida como un proceso psicológico pues la psicología cognitiva, que ha abordado la lectura de manera profunda y compleja, brinda elementos de reflexión para el presente trabajo.

Hoy en día todavía existen personas que creen que leer significa hacerlo en voz alta. Una segunda concepción se enfoca en la comprensión, donde leer significa principalmente comprender. La comprensión requiere de ciertos procesos cognitivos, que de manera conjunta son conocidos como alfabetización funcional: anticipar lo que dirá un escrito, poner en uso los conocimientos previos, elaborar hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solamente se sugiere y construir un significado.

Desde esta perspectiva, para comprender bastaría con desarrollar las destrezas cognitivas recién enumeradas para que la lectura llegue a todos, dicho en otros términos, para que todos seamos lectores es cuestión de aprender dichas destrezas.

Sin embargo, no siempre se lee de la misma manera todos los textos que se debe o se necesita leer. No es lo mismo leer un periódico, el estado de cuenta del banco, un instructivo, la propaganda de un centro comercial, esto para referirnos solamente a textos impresos en papel. También hay que considerar la lectura en pantalla, en otros

idiomas, de otras disciplinas en las que no se es especialista, estos tampoco son actos que se lleven siempre de la misma manera.

El aporte que ha hecho y continúa haciendo la psicología cognitiva al proceso de la lectura es importante. Si se piensa en el campo de la educación, es muy importante a la hora de diseñar e implementar estrategias didácticas que busquen o promuevan la comprensión lectora o la alfabetización académica.

Aunado a lo anterior, también se concibe a la lectura como una práctica sociocultural que permite comprender precisamente el porqué de estas diferencias al momento de leer diversos textos que se materializan en diversas herramientas. La perspectiva sociocultural parte de concebir a la lectura junto con la escritura como construcciones sociales, como actividades que están socialmente definidas.

Además de que hoy en día no se leen de la misma manera todos los textos, los cuales están soportados en otras tantas herramientas culturales, se puede afirmar que a lo largo de la historia las formas de leer han sido diferentes. Dichas herramientas presentan una serie de potencialidades y de limitantes para la lectura. Las prácticas de lectura presentan diversas características que se manifiestan en formas de géneros discursivos particulares.

Para cada herramienta cultural y para cada género, leer y escribir cumplen funciones específicas, el autor y el lector asumen roles particulares, hay estructuras textuales prefijadas. Dicho con otras palabras, las herramientas culturales en las que se materializa el texto, las prácticas lectoras que dichas herramientas posibilitan o restringen, la función de los discursos, los papeles del autor y el lector y las maneras en que se construye el significado del texto son cambiantes.³⁵

³⁵ El trabajo que Cavallo y Chartier coordinaron (1998) puede ser visto como la caracterización particular que la interacción entre autor (un agente que forma parte de la escena), lector (agente) y libro (herramienta cultural) presenta a lo largo de la historia.

Además de aprender las tareas cognitivas que la comprensión lectora implica, también es necesario adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso y de cada práctica de lectura y escritura.

Continuando con los argumentos que abonen a una más compleja descripción de las prácticas lectoras, a continuación se presentan tres miradas diversas (Cassany, 2006) sobre el significado del texto, el papel del texto y del lector.

La concepción lingüística considera que el acto de leer consiste únicamente en recuperar el valor semántico de cada una de las palabras, de manera que la suma de los significados de cada una de ellas permitirá al lector descifrar el significado del texto. Lo que tiene como resultado que dicho significado sea único y permanente.

Por otra parte, para la concepción psicolingüística el significado del texto es una construcción del lector, quien además de desarrollar las habilidades cognitivas enumeradas más arriba, aporta sus conocimientos previos, para dicha construcción.

Respecto a la perspectiva psicolingüística de la lectura, Cassany (2006) acentúa más los procesos cognitivos que se ponen en marcha cuando se lee. Dicho de otro modo, ¿qué pasa cuando no se poseen los conocimientos previos pertinentes? Su conclusión es que aun cuando no se posean estos, la comprensión del texto no es imposible. Un lector que haya desarrollado la literacidad crítica junto con procesos cognitivos tales como hacer inferencias o formular hipótesis, estará en posibilidad de darse cuenta por sí mismo sobre cuál es su nivel de comprensión del texto y de cuáles son los conocimientos previos de los que carece. Un texto puede dar por sentado información relevante para su comprensión, no obstante, ello no impide la construcción general de su significado. Un lector que ha desarrollado la literacidad crítica es capaz de identificar los fragmentos textuales que le guiñan el ojo para decir –acá debes poner la información que falta–. Consecuentemente debe gestionar el conocimiento necesario y construir significados coherentes.

Aunado a lo anterior y como una manera de comprender el aporte de la perspectiva sociocultural, en el tema de los conocimientos previos se tiene la lectura en

otras lenguas. Cassany (2006) se hace una pregunta interesante, si para comprender lo leído es necesario la existencia o el aporte de los conocimientos previos, ¿cómo es posible comprender un texto cuando se desconoce la cultura que lo generó? En términos del lenguaje científico o de la escritura académica, esta pregunta se respondería afirmando que los conocimientos de los campos disciplinares al estar basados en conceptos, el único problema que presentarían es el de las etiquetas (Novak y Gowin, 1988); esto permite a los científicos de un área específica dialogar entre ellos sin hablar el mismo idioma.

A partir de lo analizado en este capítulo surge una pregunta: leer ciencia ¿es transcultural? La lectura intercultural es difícil, pues se necesitan los conocimientos previos suficientes y adecuados para comprender lo que se lee. Basta recordar el ejemplo sobre el visitante que entra a una tienda para turistas. La lectura académica no presenta, o presenta en menor medida, las dificultades planteadas en términos culturales; es en la literatura, en la lectura de periódicos o revistas que se evidencian las dificultades culturales para la lectura.

Finalmente, la concepción sociocultural enfatiza que el significado de las palabras y los conocimientos previos que aporta el sujeto lector tiene un origen social. Se nace con la capacidad para la adquisición del lenguaje, pero esto solo se logra al interactuar con la comunidad. Por lo anterior, puede afirmarse que el discurso no es neutro, no surge de la nada; detrás de cada discurso hay una persona con una visión del mundo. En el esfuerzo por comprender un discurso, también se hace el esfuerzo por comprender dicha visión del mundo.

El entramado que se teje entre discurso, autor y lector es complejo. Las prácticas de escritura y de lectura se llevan a cabo en el interior de espacios institucionales que configuran prácticas de lectura y escritura específicas. Un aviso laboral se manda por correo electrónico, una tesis de posgrado se escribe en una universidad, un examen se hace en una escuela. El aviso es redactado por un ejecutivo con cierta preparación que ocupa un cargo directivo, la tesis la escribe un estudiante para obtener el grado que otorga una universidad y el examen lo elabora un maestro que tiene un contrato. Cada discurso escrito cumple diferentes funciones en cada una de las instituciones. La lectura

de éstos obedece a propósitos diversos. Cada institución hace un uso particular del discurso, los objetivos son diferentes, los papeles que desempeñan el autor y el lector varían de una a otra, la estructura textual es específica en cada caso.

A continuación se analizan algunos ejemplos que evidencian la importancia de la concepción sociocultural sobre la construcción del significado.

¡A Víctor le acaban de consignar! Si esta frase se dice en México, los escuchas supondrán que a Víctor se lo ha llevado la policía a un ministerio público, pensando además en la probabilidad de que haya cometido algún delito. En Colombia esta frase significa que a Víctor le han depositado su sueldo en su cuenta bancaria, lo cual le permite disponer de su dinero.

Entrada liberada. Esta frase puede sonar un poco confusa, los mexicanos podrían creer que la entrada estuviese encerrada, o bajo resguardo. Este aviso se encuentra en los museos de Santiago de Chile, indica que la entrada no tiene costo alguno. En México se diría que la entrada es gratis.

Objetivo: el estudiante discriminará..., en el campo de la educación, por ejemplo, la palabra discriminar es utilizada como sinónimo de diferenciar, de aquí que el objetivo de una tarea sea encontrar las diferencias entre, al menos, dos objetos o fenómenos. En el campo de la sociología la discriminación es entendida como el acto de marginar o hacer de lado a una persona por cuestiones religiosas, creencias políticas, preferencia sexual, color de piel, entre otras.

3.4.1 Literacidad

El significado y los conocimientos previos del lector tienen un origen social, por ello Cassany propone el concepto de *literacidad* para referirse a las prácticas de comprensión de lo escrito (2006). Lo considera un concepto neutro que no conlleva connotaciones negativas como puede ser el concepto de alfabetización, que puede ligarse al alfabeto y el proceso mecánico de adquisición de la lectoescritura. A esto puede agregarse el concepto opuesto o negativo de analfabeto, el cual en algunos lugares implica algo más allá del hecho de no saber leer y escribir. En algunos

contextos, analfabeto es visto como sinónimo de inculto o ignorante, como si no existiera más cultura que la escrita. La literacidad implica lo siguiente:

- Conocer el código escrito, es decir, las reglas lingüísticas además de las convenciones establecidas (puntuación, diseño).

- Conocer los géneros discursivos, las convenciones de cada uno de ellos, su estructura, la función que desempeña, el contenido.

- El papel del autor y del lector, qué funciones llevan a cabo, cómo cambia de un género a otro, las maneras de desempeñarse.

- Las formas de pensamiento, la cultura escrita conlleva una manera de ver el mundo además de ponerlo por escrito, los géneros discursivos se escriben precisamente en conjunto con estas formas de pensar.

- La identidad y estatus como individuo, colectivo o comunidad. El que produce un discurso o el que sabe hacer uso de él, obtiene ciertos atributos o rasgos de identidad.

- Los valores y representaciones culturales. La escritura conlleva también la creación y difusión de valores religiosos, políticos, culturales, de género, entre otros.

Otro de los conceptos centrales en la propuesta de Cassany (2006) es el de *lectura crítica*, en términos generales debe entenderse como el desvelamiento de la ideología que subyace al texto. Dicho énfasis obedece a las exigencias que imponen el establecimiento y la difusión de la democracia. El desarrollo de la lectura crítica se concibe en el interior de la concepción sociocultural de la lectura. El significado ya no reside únicamente en el texto, ni es solamente cuestión de poseer los conocimientos previos pertinentes, ahora el autor, el lector y el contexto son partes activas en la construcción del significado.

Conforme enlaza los conceptos de lectura crítica y la perspectiva sociocultural de la lectura, formula una síntesis que permite comprender las respuestas de los estudiantes entrevistados para esta investigación sobre su concepción de la lectura.

“Dicho con sencillez, antes creíamos que el discurso transmitía un contenido y que leer consistía en recuperarlo. Había que aportar conocimiento previo para construir la comprensión, pero el significado era independiente del autor, del lector o del contexto” (Cassany, 2006, p. 93). En el capítulo cuatro se verá cómo la idea expresada por Cassany permea en la concepción que tienen los estudiantes de la lectura y sobre cómo lograr la comprensión del texto. Para algunos de ellos el significado reside en lo escrito, por ello su empeño en leer y releer para su *descubrimiento*. Pocos de ellos están conscientes del contexto sociocultural en que se desenvuelven; igualmente, pocos son capaces de percatarse del contexto disciplinar en que se forman.

3.4.2 Conocimientos previos

La importancia de los conocimientos previos está en relación con la concepción cultural de la comprensión lectora, no se pretende diluir el papel que juega en términos de reportes de investigación propios de la psicología cognitiva.

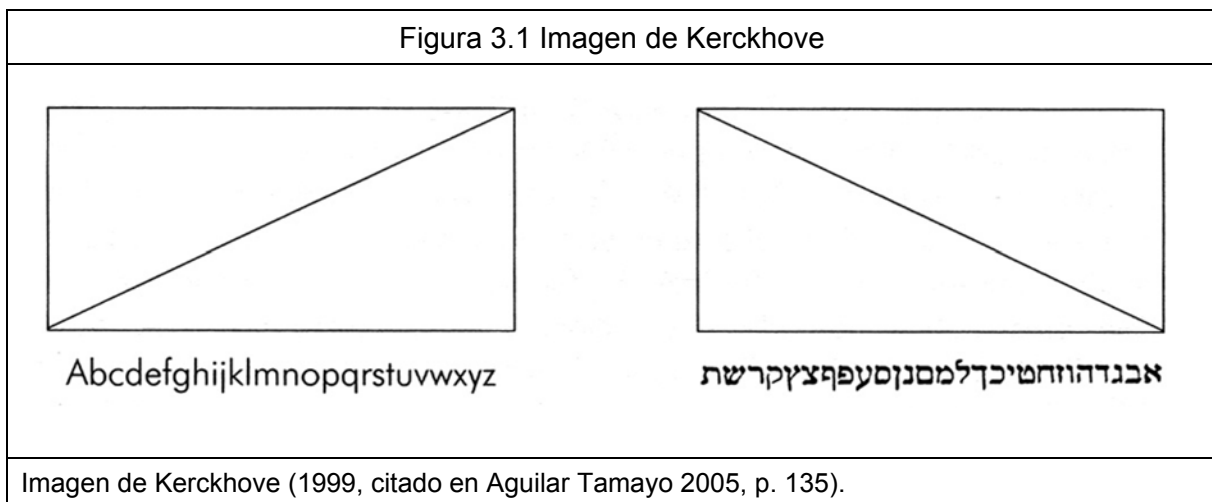
“Me fijé en una escultura. Entré en la tienda y un empleado me sirvió un refresco. Ofrecí 50 euros. Todos se rieron” (Tomado de Cassany, 2006, p. 144). Muy probablemente el párrafo citado no resulte muy claro a muchos lectores. Si se cuenta con el esquema *comprar en una tienda*, donde se ubicaría un comprador, un vendedor, un objeto a obtener, un espacio dedicado para que se lleve la compra-venta y la existencia de dinero para adquirir el objeto; es posible que el lector se pregunte ¿qué papel juega el refresco en la escena descrita?, ¿por qué todos se ríen cuando el visitante ofreció los 50 euros si el dinero, al parecer, es para pagar la escultura?

Para comprender el ejemplo, es necesario poseer el esquema *comprar en Oriente*, gracias a este se deduce que lo usual es agasajar al comprador con una bebida como puede ser un refresco o un té; en las tiendas orientales se acumulan todo tipo de cosas, y existe la costumbre de regatear por el objeto que desea comprarse. Conociendo lo anterior se comprendería que el comprador debe hacer una primera oferta ante la cual

el vendedor puede reírse como una manera de manifestar su desacuerdo por el ofrecimiento inicial.³⁶

Leer en la lengua materna es diferente a leer en lengua extranjera, respecto a la primera se afirma que ya se han automatizado ciertos procesos lingüísticos (reconocimiento visual de la grafía, procesamiento sintáctico), que permiten al lector enfocar su memoria de trabajo en la elaboración de inferencias y la construcción de significado. Cuando se lee en lengua extranjera, al no estar plenamente familiarizados con la sintaxis y el léxico, la memoria de trabajo cuenta con menos recursos cognitivos para elaborar inferencias, por ejemplo.

A continuación se muestra otro ejemplo que permite comprender cómo el ascendente cultural de los lectores incide en la construcción del significado de un texto. Se tiene la siguiente imagen:



Ante esta imagen Kerckhove pregunta ¿cuál de estas dos líneas asciende y cuál descende? Si se afirma que la línea de la izquierda es ascendente, ello obedece a que

³⁶ Sirva también este ejemplo, particularmente el gesto de la risa para comprender lo que afirma Geertz (1988) respecto a cómo un acto cargado de significado se convierte en un gesto. En el caso del dueño de la tienda la risa significa un rechazo a la oferta inicial del comprador, un significado eminentemente cultural.

muy probablemente el lector ha sido educado en una cultura cuya escritura proviene del alfabeto romano. Otra inferencia de lo anterior es que el tiempo y la realidad se configuran de izquierda a derecha. En caso de haber elegido la línea de la derecha es porque el lector ha sido educado en la lengua hebrea.

La dificultad para comprender un discurso no es propia solamente de las diferencias culturales que existen en culturas con distintos idiomas, también puede existir entre los que hablan un mismo idioma. El siguiente es un ejemplo acerca de un anuncio que se ve con frecuencia en la Ciudad de México:³⁷

Se ponchan llantas gratis.

Para los españoles puede resultar difícil entender las palabras *ponchan* y *llantas*. Estas son dos dialectismos de las palabras pinchan y neumáticos respectivamente, que resultan más transparentes para ellos. A esto hay que agregar la ironía en la frase, si se hace la conversión: se pinchan neumáticos gratis; aún no hay garantía de que el lector español haya construido el significado de la frase. Este tipo de anuncio se encuentra regularmente en las puertas de los estacionamientos privados, cuando alguien se estaciona frente a una de estas puertas con toda seguridad impedirá la entrada y salida de los vehículos que posee el que habita en esa casa. El propósito que tiene tal mensaje es el de prohibir que se estacionen frente a la puerta del estacionamiento.³⁸

El traductor de un párrafo como el anterior puede literalmente traducir lo que se ha escrito en el idioma original, pero no puede suponer cuáles son los conocimientos previos del posible lector. La traducción de lo leído, puede hacer asequibles las palabras lo más posible, pero no puede mostrar todos los conocimientos que están implícitos. De hecho los traductores lo saben muy bien, deben conocer la cultura o disciplina de quien escribió el texto para hacer alguna traducción.

³⁷ Tomado de Cassany (2006).

³⁸ En términos de la teoría del habla de Austin (1990) el anuncio sería el acto locucionario (lo dicho) y la prohibición de que se estacionen frente a la puerta del estacionamiento es el acto ilocucionario (la intención de lo dicho). El hecho de que efectivamente nadie se estacione frente a la puerta es el acto perlocucionario (la acción llevada a cabo como consecuencia de la intención de lo dicho).

Puede afirmarse que para Cassany (2006) los conocimientos previos son de varios tipos, básicos como los que tienen que ver con las estrategias de lectura; los de un campo disciplinar, donde los conocimientos previos son considerados parte importante de la alfabetización académica (Carlino, 2005); y por último los culturales, que permiten comprender los ejemplos de los anuncios. ¿Cómo podría hacer la traducción un angloparlante de la frase: *parece haber toreado en todas la plazas*, si el discurso del cual proviene se halla en el campo de la política?

3.5 LA HISTORIA CULTURAL: HERRAMIENTA PARA COMPRENDER UNA HERRAMIENTA CULTURAL

La razón de un apartado sobre historia cultural es consecuencia de haber comprendido que toda herramienta cultural es resultado de un desarrollo histórico, por ejemplo, en lo que hace a su diseño o el propósito para el que se utiliza. Por ello, se hace necesaria una historia del libro, pero ¿qué tipo de historia? La historia cultural. Ésta reúne un conjunto de características adecuadas para el tipo de análisis histórico que debería desarrollarse en el interior de la teoría sociocultural. En el presente apartado se mostrará, en líneas generales, cuál ha sido la evolución de la historia cultural como disciplina y porqué es considerada para la construcción del objeto de investigación.

Esta descripción se hará desde dos enfoques analíticos, uno interno que considera a la historia cultural como una propuesta en contra de ciertos enfoques históricos pasados que dejaban de lado asuntos tanto importantes como difíciles de historiar. El segundo enfoque, externo, busca describir los vínculos existentes entre la historia cultural y el giro cultural (Burke, 2006b), que se ha gestado también en otras disciplinas como la ciencia política, la geografía, la economía, la psicología y la antropología, por citar algunas. Este giro cultural consiste, en términos generales, en un cambio paradigmático que va de la creencia en una racionalidad universal y por lo tanto inmutable, a la idea de que existen valores que son ejercidos por un grupo particular de personas, en un espacio y tiempo particulares.

Una manera de definir un objeto es comparándolo con otro para determinar en qué se parecen y en qué difieren, encontradas las diferencias se pueden inferir los

elementos que caracterizan al objeto. A la pregunta ¿qué es la historia cultural? puede responderse comparándola con la historia *tradicional*, aquella de la cual busca marcar distancia. La historia tradicional se delinea como aquella donde el sujeto particular es invisible, de aquí que se describa como la narración de los grandes acontecimientos, los grandes personajes de la historia, la historia de las naciones, la historia de la guerra, entre otras.

La historia cultural, en cambio, no es una disciplina ortodoxa a la usanza de la historia tradicional. Hay historiadores culturales que trabajan de manera intuitiva, están los que manejan métodos cuantitativos, los que se enfocan en la búsqueda de significados, otros se dedican a las prácticas y las representaciones. Si hay un hilo conductor que hilvane la labor de los historiadores culturales, es el de lo simbólico y su representación (Burke, 2006b); su descripción y narración es una manera de historiar que va más allá de decir la fecha de nacimiento de una persona, dónde se educó, quiénes pertenecían a su círculo de amistades, qué obra material produjo y otros datos semejantes. En su lugar, se detectan patrones culturales a partir de la descripción de los pensamientos y los sentimientos característicos de una época y las maneras en que estos se expresan o manifiestan en obras literarias o artísticas. El historiador puede descubrir tales pautas culturales al estudiar "temas", "símbolos", "sentimientos" y "formas" (p. 22, haciendo referencia a un ensayo de Huizinga); la tarea del historiador cultural consiste en capturar la alteridad (Darnton, 1987).

3.5.1 La antropología histórica y la expansión de la cultura

En este apartado se evidencian ciertos problemas de origen de la historia cultural. Particularmente se describe cómo la manera de interrogar e interpretar a las fuentes no fue muy consistente, estos primeros historiadores culturales acudían a ciertas fuentes, pero queda la impresión de que *convenientemente* encontraban precisamente lo que querían afirmar. El retrato de la época o la captura del *Zeitgeist* no parece ser tan objetivo o cierto, como Burckardt o Huizinga pretendían hacer ver.

La historia de la cultura popular problematiza y critica que, en sus orígenes, la historia cultural se centraba en la alta cultura. Posteriormente también se

problematizaría el concepto mismo de cultura popular, la cuestión principal consistía en definir qué era aquello que debía ser objeto de estudio, ¿la historia de los marginales?, ¿quiénes sí entraban en la cultura popular y quiénes quedaban fuera?

El giro de la historia cultural hacia la antropología busca resolver en cierta medida esta problemática, una consecuencia de la influencia antropológica es que el concepto de cultura se utiliza hoy de manera más flexible. En lugar de una historia que describa las condiciones objetivas como las causas de ciertos acontecimientos, ahora se busca describir las costumbres, los valores y los modos de vida de la época analizada. El concepto de cultura aparece junto a ciertos adjetivos que evidencian precisamente la aplicación antropológica de la cultura como algo relativo y no universal, así surge la cultura impresa, la cultura cortesana, la cultura del capitalismo, la cultura material, la cultura escrita, entre otras (Burke, 2006).

La historia cultural que se ocupaba principalmente de la alta cultura o la cultura popular, se focaliza en la vida cotidiana a través de la historia de ciertos objetos como son las imágenes, herramientas, ropaje, muebles, entre otros, y mediante la historia de ciertas prácticas, la lectura, los juegos, los bailes, por ejemplo.

Uno de los vínculos intelectuales más importantes entre la historia cultural y la antropología es el establecido por Geertz (1988; 1973 en su edición original), especialmente la *lectura* que hace de la cultura. El acento puesto en los significados es donde radica la originalidad de Geertz, el mundo es significados que se negocian y se intercambian. Hacer historia cultural desde esta perspectiva implica leer el mundo en los propios términos de la cultura en cuestión. Su estudio sobre la pelea de gallos en Bali es precisamente eso, leer un acontecimiento cultural en los propios términos y significados balineses. No debe entenderse con esto que el historiador se convertirá o se mimetizará en el sujeto de estudio, sino que será capaz de entender al otro en sus propios términos. La propuesta analítica de Geertz está vinculada con el enfoque dramático de Burke (1975).

En el texto que sirve de introducción al libro de Geertz (1988), Reynoso afirma en la parte inicial que la propuesta de aquél puede verse como un movimiento que abre y

deja un "espacio generoso para propugnar una lectura del quehacer humano como texto y de la acción simbólica como drama, reivindicando la capacidad expresiva de una retórica autoconsciente" (p.89). En este pequeño fragmento puede leerse la impronta que ha dejado Burke (1969) en el trabajo de Geertz. Son dos los elementos: el primero es que la acción humana puede leerse como un texto, el segundo es que la acción simbólica puede leerse como un drama. La propuesta de Burke radica precisamente en analizar el drama desde su péntada analítica. Incluso la metáfora brinda significados en exceso, la acción humana puede considerarse precisamente como un drama, que es intercambio de símbolos y significados. Desde la disciplina antropológica, la de Geertz es vista como una antropología simbólica.

Su definición de lo simbólico es clara y útil para la historia cultural, sobre todo si se parte de concebirla como esa búsqueda de patrones mentales que subyacen consciente o inconscientemente a una época y que se objetivan, principalmente, en objetos y prácticas.

..., lo simbólico (sea un rito de pasaje, una novela romántica, una ideología revolucionaria o un cuadro paisajístico) tiene una existencia tan concreta y una entidad tan manifiesta como lo material; las estructuras que lo simbólico trasunta, si bien elusivas, no constituyen milagros ni espejismos, sino hechos tangibles. La construcción de conceptos adecuados para dar cuenta de ellas en términos de generalizaciones pertinentes es la tarea intelectual más apremiante que nos aguarda, si es que queremos ampliar la incumbencia de la antropología más allá del despliegue repetitivo de sus recursos tradicionales. (Geertz, 1972, citado en Geertz, 1988, p.10).

Ambas propuestas van tomadas de la mano, mientras que la historia cultural tiene como objetivo encontrar y describir los patrones mentales de cada época que se objetivan en objetos y prácticas; para Geertz está claro que lo simbólico, algo abstracto en primera instancia, es algo material, es algo que se objetiva en lo material.

3.5.2 La teoría interpretativa de la cultura: hacer una descripción densa

La primera aproximación al concepto de cultura de Geertz (1988) consiste en afirmar que el concepto es esencialmente de tipo semiótico.³⁹ La naturaleza de un concepto así, parte de considerar al hombre como un sujeto que se desenvuelve en el interior de una urdimbre de significaciones que él mismo ha tejido. La cultura es precisamente esa urdimbre y el análisis de la cultura, labor realizada por la antropología, es indagar los diversos significados que se entretajan, es una ciencia interpretativa. Por lo anterior, es que el concepto se configura semióticamente, dichas significaciones no están a la vista, no son tan evidentes.

Para comprender lo anterior de mejor manera Geertz (1988) se sirve de un ejemplo que va complejizando. Se debe imaginar a dos jóvenes que contraen rápidamente el párpado del ojo derecho, en uno de ellos el movimiento es resultado de un tic involuntario, en el segundo es un guiño de confabulación dirigido a un amigo cómplice. Si ambos movimientos fueran videograbados por una cámara será difícil detectar cuál de ellos es el tic y cuál es la señal de complicidad. En términos de la acción realizada no es posible distinguir entre uno y otro, lo que no se puede negar es que entre el tic y el guiño hay una diferencia importante.

El que ha guiñado el ojo está llevando a cabo un acto de significación, es un acto que comunica algo de manera muy precisa. 1) es un acto deliberado, 2) está dirigido a una persona, 3) transmite un mensaje específico, 4) hace uso de un código socialmente establecido y 5) busca pasar desapercibido para el resto de las personas. Si se analiza nuevamente en términos de las acciones realizadas, quien tiene el tic llevó a cabo una sola acción, contraer el párpado; quien hizo el guiño realizó dos, contrajo el párpado y ejecutó una señal. Para Geertz (1988) lo que hizo el guiñador es un gesto, que se compone de conducta y cultura. Hasta aquí la sencillez del ejemplo.

Lo anterior se vuelve más complejo si se agrega a un tercer joven quien remeda el guiño de complicidad, la acción realizada es la misma que la de los otros dos jóvenes,

³⁹ Es altamente significativa la coincidencia entre esta afirmación y el trabajo desarrollado por Vygotski en *Pensamiento y habla* (2007), para quien el signo es fundamentalmente de tipo semiótico.

la diferencia estriba en que el tercero ni posee un tic, ni manda una señal, lo que hace es una caricatura del guiñador. Este segundo gesto también es un acto deliberado, dirigido a una persona o a varias, transmite un mensaje específico, hace uso de un código socialmente establecido y, en este caso, no busca pasar desapercibido, sino que pretende que la gente alrededor se percate de ello. Posiblemente el código de este gesto ridiculizador se configure con un parpadeo exagerado, una ejecución trabajosa, o agregando una mueca, más que un ambiente de confabulación lo que se respira es el ridículo.

Un último nivel de complejidad podría consistir en el joven ridiculizador que previamente ha practicado el parpadeo para que salga perfecto cuando llegue el momento del remedo, para ello práctica frente al espejo. La acción, una vez más, será la misma, pero el significado es diferente, en este caso es el ensayo de una acción que se realizará más adelante y cuyo significado será distinto al de la práctica.

El guiño, el ridículo y el ensayo son acciones que pueden ser confundidas con un tic involuntario, pero cuyo significado distinto las convierte en gestos diferentes. Este ejemplo puede hacerse más y más complejo, ¿qué pasaría si el guiñador cómplice parpadea pero sin que en realidad esté mandando una señal de conspiración?, esto se constituye en un gesto diferente a cuando se conspira de verdad.

Todos estos significados no son evidentes, por lo que la labor del antropólogo consistirá en ir desmadejando y desentrañando esas urdimbres de significaciones. En esa tarea se encontrará con jerarquías estratificadas de estructuras significativas, seguramente sobrepuestas a otras o entrelazadas, se deberá entonces definir su campo social de acción y su alcance. Culturalmente dichas estructuras pueden resultar extrañas, irregulares, no significativas, poco visibles, por tanto, el antropólogo, y por extensión el historiador cultural, deberán trabajar para capturarlas primero y explicarlas después. Geertz emplea la metáfora de la lectura, hacer etnografía es leer (hacer una interpretación textual) un manuscrito en lengua extranjera, que ha sido borroneado, lleno de elipsis, inconsistencias, enmendaduras y con comentarios tendenciosos.

Una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica [...]. Aquello por lo que hay que preguntar es por su sentido y su valor: si es mofa o desafío, ironía o cólera, esnobismo u orgullo, lo que expresa a través de su aparición y por su intermedio. (Geertz, 1988, pp. 24-25)

En términos de la explicación antropológica o descripción densa es fundamental argumentar la consistencia de la interpretación, de manera que otros puedan comprender lo que se ha explicado. La descripción densa se caracteriza por tres elementos: 1) es interpretativa, 2) lo interpretado es el flujo del discurso social y 3) la interpretación reside en atrapar *lo dicho* en tal discurso de naturaleza finita, para fijarlo de manera que pueda ser *consultado* posteriormente.

A manera de síntesis, la importancia del enfoque semiótico en el análisis de la cultura radica en la entrada al mundo simbólico en que viven las personas, entrada que permitirá sostener, en sentido amplio, una *conversación*.

3.5.3 La cultura de matar gatos

Una segunda aproximación a la cultura se explica con el vínculo intelectual establecido entre Geertz y Darnton. El libro *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa* (Darnton, 1987), es resultado de un seminario que inicialmente versaba sobre la historia de las mentalidades impartido únicamente por éste en la Universidad de Princeton y que en sus últimos seis años terminó en un seminario conjunto con Geertz sobre historia y antropología.

El intercambio de significados de Geertz permite comprender cómo el sujeto se percata de la existencia del otro, ese otro que dota de significado al mundo de una manera distinta al yo. De ahí su propuesta de comprender el mundo del otro en sus propios términos y significados. Dicha propuesta es retomada por Darnton quien definió la tarea del historiador cultural como "la captura de la alteridad" (Burke, 2006b, p. 55). Al igual que Geertz, Darnton (1987) utiliza la metáfora de la lectura; un ritual o una ciudad pueden leerse igualmente que un cuento o un texto filosófico. La interpretación puede

ser diferente, pero todas las lecturas permiten construir el significado que adjudicaron en su momento los contemporáneos de la época bajo estudio.

En la introducción a su libro, Darnton (1987) deja establecidos de manera general algunos supuestos metodológicos sobre la labor del historiador cultural fuertemente influenciado por la antropología. Inicialmente busca definir a la historia cultural como la disciplina que aborda a la cultura de la misma manera en que la antropología estudia las culturas extranjeras, es decir, con un espíritu etnográfico.

En la tarea de resolver el dilema entre alta cultura y cultura popular, el oficio del historiador etnográfico consiste en describir y analizar cómo la gente común entiende y dota de significado a su mundo. Para ello debe adentrarse en su cosmología, saber cómo organiza mentalmente la realidad y cómo se expresa conductualmente. Un punto de partida para comprender su pensamiento es el reconocimiento de la otredad, conceder que los *otros* que no lo son culturalmente sino en el tiempo, no piensan como nosotros. Es importante tenerlo en cuenta pues es frecuente suponer, por ejemplo, que los mexicanos de hace dos siglos pensaban y sentían exactamente igual a como lo hacen los mexicanos de hoy en día.

Una puerta de entrada a esa otredad es la incompreensión, inicial, del chiste, del proverbio, del rito o de un poema, entre otros, ahí hay una pista que debe seguirse. Cuando se analizan los documentos que contienen las descripciones de estos actos, gestos u obras literarias se desvela un mundo de significados ajeno al nuestro, se advierten los hilos que tejen la urdimbre ajena.

Por tanto, la propuesta metodológica, trazada en líneas generales, es la siguiente: se parte de afirmar que toda expresión individual se manifiesta generalmente en el idioma, que las sensaciones se clasifican y el significado se construye en el interior de la urdimbre cultural. Si se traslada lo anterior al oficio de historiar antropológicamente debe ser posible que la trama de significados sea la que permita construir la dimensión social del pensamiento, es decir, debe ser posible ir del texto al contexto y viceversa, de manera que los hilos se vayan destejiendo y adquieran su significado.

La obra de Darnton (1987)⁴⁰ debe verse como un intento serio y válido por resolver el dilema entre estudiar la alta cultura o la cultura popular. Por esto, encuentran cabida los análisis sobre una antigua versión de Caperucita roja; un relato sobre una matanza de gatos; el orden en que es llevado un archivo de la policía, orden que es una manera de concebir la realidad la cual a continuación es examinada epistemológicamente por los enciclopedistas; cierra el libro con una serie de cartas enviadas a Rousseau por sus propios lectores.

En el ensayo que da nombre al libro “La rebelión de los obreros: la gran matanza de gatos en la calle Saint-Séverin”, la anécdota es la siguiente: en la Francia del siglo XVIII algunos aprendices de impresores capturaron a varios gatos que eran muy ruidosos durante las noches. La captura fue seguida de una simulación de juicio a los gatos cuyo veredicto fue su aniquilación por medio de la horca; todo esto produjo risas y regocijo entre los captores. El análisis (o sospecha) de Darnton inicia precisamente con el gesto risueño de los aprendices captores, cómo es posible que hoy en día un acontecimiento como ese no sea motivo para reír. La ausencia de risa es, para él, para nosotros, un indicativo de que entre la Francia del XVIII y el presente hay una distancia cultural que otorga significados distintos a un mismo acto (recuérdese el acto de cerrar el párpado derecho de Geertz).

El examen iniciado por Darnton sigue en líneas generales la péntada analítica de Burke (1969, 1975). El análisis del *escenario*, que servirá para configurar los *propósitos* de los diversos *actores*, examina las primeras relaciones laborales modernas, particularmente entre los impresores; el oscuro tema de las ceremonias y los simbolismos populares en general y entre los impresores en particular y; también se revisa el significado que tenían los gatos en las ceremonias. En la manera como Darnton analiza la matanza de gatos puede observarse la influencia de Geertz, la acción es la persecución de los gatos, el análisis cultural junto con la descripción densa construirá el significado para descubrir, por qué nosotros ya no perseguimos gatos ni

⁴⁰ Las reflexiones de Darnton sobre historia cultural también se encuentran en sus obras posteriores (2003b, 2003c, 2010a).

nos causa gracia hacerlo. El resultado es que la persecución significaba una cacería de brujas, un festival, una cencerrada, un juicio de burla y una broma obscena, todos estos gestos son explicados a lo largo del ensayo.

El interés por la obra de Geertz para los historiadores culturales radica en primer lugar en que su propuesta de construcción e interpretación de los significados puede vincularse a la tradición de la escuela alemana de la hermenéutica, cuyo más distinguido representante es Gadamer (1993). En segundo lugar porque la metáfora dramática resuelve de algún modo la problemática surgida de la historia cultural enlazando la inquietud por la alta cultura con la reciente atracción por lo cotidiano.

A la par de las obras de Geertz y Darnton, había una serie de estudiosos que avanzaban en la misma dirección, E. Le Roy Ladurie, D. Roche, N. Davis, L. Hunt, C. Ginzburg y H. Medick entre otros (todos citados en Burke, 2006b). El concepto y la propuesta metodológica de descripción densa de Geertz (1988) fue la guía que terminó por encauzar a estos teóricos. La mayoría de ellos se asumían como historiadores sociales y seguidores de Marx, hacia finales de la década de los sesenta del siglo pasado voltearon hacia la antropología en busca de una alternativa a la reducción explicativa de que todo proviene de la superestructura marxiana. La antropología, que ya no tenía como su objeto de estudio a la alta cultura, se volvió así más significativa al brindar de herramientas a los historiadores para el estudio de la cultura popular.

3.6 LA HISTORIA CULTURAL: HACIA UN NUEVO PARADIGMA

El impulso que brindó la antropología en general y Geertz (1988) en particular a la historia cultural, inició en la década de los setenta y perduró hasta finales de los años ochenta. En esta década comienza a utilizarse una nueva etiqueta para designar la labor de dichos historiadores: la Nueva Historia Cultural. Ésta se distingue, por ser la forma dominante de historia cultural que se practica hoy en día, busca ofrecer alternativas a las viejas formas de hacer historia previas a la relación entre historia y antropología. El adjetivo *cultural* tiene la intención de distinguirla de la historia intelectual, por lo cual enfatiza las mentalidades, las presuposiciones o los sentimientos,

en lugar de las ideas o los sistemas de pensamiento, también busca diferenciarse de la historia social.

Una de las características distintivas de la nueva historia cultural es la preocupación por asumir y asumirse en el surgimiento de lo que se conoce como *teoría cultural*, esta teoría puede interpretarse como una respuesta a ciertos problemas y como reconceptualización de dichos problemas (Burke, 2006b). La teoría cultural ha permitido ver a los historiadores problemas antiguos de forma diferente, además de posibilitar la identificación de otros nuevos. Estos teóricos también han echado mano del concepto de *suplemento* de Derrida (Culler, 2011), con la idea de configurar la metáfora del margen en relación con un centro.⁴¹

La nueva historia cultural abreva de cuatro pensadores relevantes para su quehacer de historiar: M. Bajtín, N. Elías, M. Foucault y P. Bourdieu (Burke, 2006b). Para Chartier (1996) uno de los rasgos distintivos de esta nueva manera de hacer historia tiene que ver con el estudio de las representaciones y las prácticas.

Bajtín es considerado uno de los teóricos culturales importantes del siglo pasado, comenzó a ser reconocido fuera de Rusia a partir de la traducción al francés y al inglés de su libro *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de Francois Rabelais*, (1998). Los conceptos que la nueva historia cultural retoma de este libro son los de *carnavalización*, *destronamiento*, *lenguaje del mercado* y *realismo grotesco*. Hay asimismo una serie de ideas que han tenido poco impacto más allá del ámbito literario pero que pueden resultar de utilidad para la nueva historia cultural. Estas ideas tienen que ver con los géneros discursivos y las diferentes voces que pueden oírse en un solo texto, que él denomina *polifonía*, *poliglosia* o *heteroglosia* (Bajtín, 2012).

⁴¹ Para comprender el concepto de suplemento se pide al lector que piense en un diccionario, éste en sí mismo conforma una unidad íntegra, a pesar de ello hay ocasiones en que al final del diccionario se agregan ciertos añadidos (los suplementos) que tienen el objetivo de completarlo. A partir de lo anterior se describen entonces dos significaciones del suplemento: el suplemento es un agregado que no es esencial pero que se *suma* a una unidad total. El suplemento, al añadirse, tiene el propósito de *completar*, lo que supone una falta en la unidad considerada completa. Así, el margen es un suplemento del centro.

La obra de Elias (1939-1988) ha brindado, entre otros, los siguientes conceptos, *umbral de vergüenza* y *umbral de repugnancia*, ambos fueron elaborándose durante los siglos XVII y XVIII, lo que terminó por excluir cada vez más diversos modos de comportamiento de la gente educada. Otro concepto es el de *presión social orientada al autocontrol*. Si bien en esta obra se encarga sobre todo de la influencia en el proceder en la corte y las formas de conducta en la mesa, desafortunadamente sus posteriores trabajos sobre el deporte, sobre el tiempo o sobre el contraste entre establecidos y forasteros se han visto opacados por la relevancia de la obra citada.

Si Elias enfatizaba el autocontrol, Foucault pone el acento en las autoridades y dispositivos que ejercen un control sobre el cuerpo. Son básicamente tres las ideas con las que Foucault ha ayudado a los nuevos historiadores de la cultura a llevar a cabo su oficio. La primera de ellas es una crítica a la concepción de la historia como interpretaciones teleológicas, como una historia que va de un momento de atraso a uno de mayor progreso. En esta crítica se inserta su concepto de *arqueología* (Foucault, 1968, 1970) y la idea de la *discontinuidad* o de la *ruptura*, por ejemplo, entre la concepción de la medicina antes y después del siglo XVII (Foucault, 1966). La *invención* de la locura en el siglo XVII (Foucault, 1967) o de la sexualidad en el XIX (Foucault, 1977). Dichas rupturas o invenciones también pueden ser vistas desde el cambio de paradigma de Kuhn (Merquior, 1985).

Un segundo conjunto de ideas está en relación con las *epistemes* (Foucault, 1970) que son las expresiones de una cultura en particular que a la vez que posibilitan ciertas acciones, también las restringen. Merece atención la metáfora utilizada por el filósofo francés, mientras que Geertz (1988) llama urdimbre a los elementos culturales que dan significado a las acciones, para Foucault son redes o rejillas, las cuales permiten acceder a las estructuras intelectuales. Metafóricamente una rejilla estaría colocada en el fondo de un sedimento, al extraerla quedan atrapadas en ella dichas estructuras, pero a la vez hay otras que se quedan en el sedimento.⁴²

⁴² No deja de tenerse en cuenta que la interpretación de las metáforas es con base en las obras traducidas al español.

En tercer lugar, la historia de Foucault es una historia intelectual que incluye las prácticas, las teorías, los cuerpos y las mentes. La práctica se concibe en términos de lo que él denomina la *microfísica* del poder, es decir, el nivel micro es un espacio donde puede observarse cómo las formas de pensamiento de una época actúan sobre el cuerpo para hacerlo dócil (Foucault, 1976). Son estos espacios los que posteriormente estudiará de Certeau (1996) y a los que propondrá un uso táctico en contraposición al estratégico.

La labor intelectual de Foucault puede ser vista en dos etapas complementarias. En *Las palabras y las cosas* (1968), declaraba su interés en las taxonomías y categorías que subyacen a todo aquello que puede ser pensado, dicho o escrito en una época determinada, es decir, se interesaba en los diferentes *discursos*. Años más tarde en *El orden del discurso* (1999), su objetivo consistía en estudiar las formas de control del pensamiento, incluyendo aquellas que excluyen ciertas ideas o temas. Este orden del discurso es un concepto que posteriormente permitirá a Leme (2003) analizar los problemas de comprensión lectora en la universidad.

El trabajo de Bourdieu, por su parte, contribuyó con los conceptos de *campo*, *teoría de la práctica*, *reproducción cultural* y la *distinción*. El campo es un ámbito que adquiere autonomía en un momento concreto, en una cultura determinada y, quizás lo más importante, genera sus propias convenciones culturales. La reproducción cultural es un proceso mediante el cual una clase social mantiene su posición y privilegios con auxilio del sistema educativo, el cual se hace ver como libre y equitativo, cuando en realidad lo que hace es elegir, para otorgar el acceso a la educación superior, a los nacidos en la clase privilegiada (Giner, 2003).

La teoría de la práctica considera a esta como un acto improvisado y prolongado que se ve constreñido por los esquemas culturales inculcados tanto en la mente como en el cuerpo. Mediante la metáfora de la economía, que concibe a la cultura como mercancía, se comprende el concepto de distinción. Cuando se ha invertido mal el capital cultural, una de las estrategias a utilizar es la distinción, que permitirá a una clase social distanciarse de las clases que considera inferiores además de amenazantes. "La identidad social yace en la diferencia, y la diferencia se afirma contra

lo más próximo, que representa la mayor amenaza" (citado en Burke, 2006b, p. 78); esta es otra manera de comprender el suplemento derridiano, el centro como la clase privilegiada y el margen como la clase amenazante.

El trabajo conjunto de estos cuatro pensadores ha influido en el objeto de estudio de la nueva historia cultural, donde las prácticas se encuentran como uno de los más distintivos.

3.7 LAS PRÁCTICAS SUBVERSIVAS DE MICHEL DE CERTEAU

La lectura concebida como práctica, se define en contraposición a la historia de la escritura y la historia del libro. En el presente apartado se revisa lo propuesto por de Certeau (1996), principalmente el papel del lector en los cambios de las prácticas lectoras y en los *usos culturales* del impreso.

En un primer momento cuando los historiadores describen las distintas representaciones sobre determinados objetos o fenómenos lo que hacen es reflejar la realidad. Es precisamente ésta idea la que pondrán en entredicho los historiadores culturales.

Científicos y filósofos han sostenido que el conocimiento es una construcción y no un reflejo fiel de un objeto o fenómeno extramental. Hoy en día es difícil admitir el supuesto de que una representación, sea ésta de cualquier tipo, se corresponde de esa manera tan directa con el objeto que busca representar. En palabras de los historiadores culturales puede afirmarse que las fuentes no son ese objeto que tiene su correspondencia con la *representación* que se *extrae* de ella.

Por tanto, para estos historiadores la realidad es una construcción social. La propuesta de Foucault (1970) se vuelve, entonces, significativa cuando afirma que los *discursos* son prácticas que *construyen* de manera sistemática los *objetos* a los que se refieren. Para Burke (2006b), los historiadores deben mucho a de Certeau (1996) por su postura constructivista y su teoría cultural.

No obstante, de Certeau guarda una diferencia conceptual con ciertos sociólogos, donde ellos hablan del *comportamiento* de los consumidores, de los votantes o de otros grupos, de Certeau (1996) habla de *prácticas*. Se analizan las prácticas de la gente común, acciones cotidianas, como amueblar la casa, ver televisión, andar de paseo por la calle o ir de compras. Mientras que los sociólogos sostenían que los consumidores son pasivos, de Certeau afirma que son creativos.⁴³

En ese orden de ideas, la creatividad del consumidor se hallaría en la opción elegida de entre un conjunto de objetos que ha sido producido en serie y exhibidos para su compra en las tiendas, y en la libertad que tienen para interpretar lo que leen, escuchan o ven en la televisión. Es importante tener presente que de Certeau escribió a finales de los setentas por lo que él habla en términos de una tienda *tradicional* en comparación, por ejemplo, con las compras en línea que se hacen hoy en día.

De Certeau (1996) se aproxima a los objetos mirándolos desde el punto de vista de su *uso, apropiación y reutilización*. Pensaba en los sujetos comunes quienes eligen de un conjunto de opciones, que reordenan lo elegido y que son capaces de colocar en contextos nuevos los objetos que se han apropiado. Esto último permite observar una semejanza con la apropiación y nuevos usos de las herramientas culturales (Wertsch, 1999) vistas ahora como objetos de consumo para de Certeau.

Así, se construye una nueva práctica cotidiana, mediante los diversos usos que los sujetos asignan a los objetos. No obstante, esta libertad con la que de Certeau (1996) ve actuar a la personas tiene sus límites pues se reutilizan objetos elegidos de una restringida gama de opciones que ha sido establecida por otros. A estas maneras creativas de usar los objetos, de Certeau las denominó *tácticas*, por su limitado margen de maniobra, en comparación con la *estrategia* de Bourdieu (Giner, 2003) que puede entenderse como un práctica impuesta.

⁴³ La propuesta del consumidor creativo coincidiría con los nuevos enfoques sobre la lectura, por ejemplo, la transaccional, la cual supone un papel activo del lector, cuya acción construye el significado del texto.

Es importante para esta investigación la coincidencia conceptual observada entre la perspectiva de Wertsch (1999) y la de de Certeau (1996) en los siguientes términos. El primero, en su intento por brindar explicaciones de los fenómenos sociales utiliza la propuesta analítica de Burke (1969, 1975), donde se plantean los cinco elementos ya mencionados:

- Acto, es lo sucedido en el pensamiento o en los hechos, en términos de pregunta podría quedar de la siguiente manera, ¿qué se hizo?

- Escena, es el trasfondo del acto, la situación en que tuvo lugar, respondería a la pregunta ¿cuándo o dónde se hizo?

- Agente, es la persona o grupo de personas que llevaron a cabo el acto, como pregunta sería ¿quién lo hizo?

- Agencia, se refiere a los medios utilizados para realizar el acto, daría respuesta a la pregunta ¿cómo lo hizo?

- Propósito, es el motivo por que se llevó a cabo el acto, como pregunta sería casi hasta redundante, ¿por qué lo hizo?

Por su parte de Certeau (1996), al analizar el habla remite al concepto de la enunciación, la cual se caracteriza por lo siguiente:

- Una efectuación del sistema lingüístico por medio del decir (la lengua sólo es real en el acto del habla).

- Apropiación que se hace de la lengua por parte de quien la habla.

- La idea de un interlocutor, que puede ser real o ficticio, que permite el establecimiento de un contrato relacional, es decir, se le habla a alguien.

- El establecimiento de un presente mediante el yo que habla, lo que trae consigo una organización temporal, al crearse el presente, se hacen posibles el antes y el después de un *ahora*.

De manera similar a Wertsch cuando extrapola la péntada de Burke, de Certeau considera viable la aplicación de este modelo a fenómenos no lingüísticos al hacer referencia al *uso* de un bien. Es precisamente en esta idea donde convergen las propuestas de ambos, en el uso que se hace de una *herramienta cultural* y en el uso que se hace de un *objeto de consumo*. Es el *uso* de la herramienta cultural, junto con todo lo que conlleva, lo que construye a la *práctica*.

En términos de los conceptos de estructura y agencia, el trabajo de la historia cultural consiste en brindar explicaciones a los hechos ya no desde la estructura, sino desde la agencia. Contrario a las explicaciones marxistas que buscan dar cuenta de lo social a partir de la estructura y superestructura; la historia cultural, y muy particularmente la Nueva historia cultural, busca dar cuenta de la acción de los sujetos como posibilidades de acciones individuales en lugar de verlos como sujetos movidos dentro de engranes mayores que los tienen sujetos.

3.7.1 Los antecedentes

Para una mayor y más compleja comprensión del trabajo propuesto por de Certeau (1996), es importante retomar parte de la obra foucaultiana particularmente la que tiene que ver con su arqueología como enfoque metodológico (1968, 1970) y con el nacimiento de la sociedad disciplinaria (1976).

Una arqueología de las ciencias humanas apunta a la elaboración del concepto tecnología del poder, Foucault (1968) se ve en la necesidad de *seleccionar* entre una serie de procedimientos que formaban el entramado social entre los siglos XVIII y XIX. Hacer dicha selección implicaba a su vez explicar el funcionamiento del entramado a partir de su génesis en el transcurso de los siglos mencionados. Esta revisión histórica deberá entresacar los procedimientos (dispositivos) panópticos cuya presencia es progresiva. Se reconocerán así los rasgos, diseminados al principio, de un dispositivo que debe ser caracterizado y cuyos elementos se combinan y se reproducen lentamente por todo el entramado social.

Como consecuencia de lo anterior son dos los resultados obtenidos: por un lado se tiene el papel concluyente que los dispositivos tecnológicos juegan en la organización de la sociedad; por el otro surge una categoría singular de dichos dispositivos: el panóptico, un dispositivo que lo ve todo, en todo momento y cuya presencia no puede detectarse. Ante la aparición de esta categoría se yerguen dos preguntas: ¿Cómo puede explicarse el desarrollo privilegiado de esta categoría singular, constituida por los dispositivos panópticos? y ¿Qué hay de aquellos otros conjuntos de dispositivos que no configuran el discurso ni son sistematizadores de estas tecnologías?, ¿son acaso una reserva de dispositivos (marginales, suplementarios) que dan pie a desarrollos discursivos diferentes?

En virtud de lo anterior se deduce que una sociedad se compone de dos tipos de prácticas, las primeras son formadoras de las instituciones normativas y disciplinarias; las segundas, probablemente semejantes en número, son *menores*, siempre están ahí, si bien no son formadoras de discursos.

De Certeau (1996) configura su concepto de *táctica* contrastándolo con la propuesta analítica de Foucault; parte de su concepto de *dispositivo* cuya función es eminentemente disciplinaria, de los cuerpos, de las mentes y de los discursos. Si bien existen dispositivos disciplinarios que no pasan desapercibidos por el hecho de cumplir una función estructurante del discurso mismo, no todos desempeñan semejante función, algunos son minoritarios y logran ocultarse de la mirada panóptica que ejercen los grandes dispositivos. Ante los segundos de Certeau se pregunta:

(...) resta por saber qué sucede con los otros procedimientos, también infinitesimales, que no han sido 'privilegiados' por la historia y que no ejercen una actividad innumerable entre las mallas de las tecnologías instituidas. Es el caso particular de los procedimientos que no disponen de la condición previa postulada por aquellos que Foucault dilucida, a saber, *un lugar propio* sobre el cual pueda funcionar la maquinaria panóptica. Estas técnicas, también operativas, pero inicialmente privadas de lo que ha constituido la fuerza de las otras, son las 'tácticas' que supuse proporcionaban un signo formal a las prácticas ordinarias del consumo. (1996, pp. 57-58)

La característica de *no poseer un lugar propio* será la base sobre la que una y otra vez volverá de Certeau (1996) para describir a la táctica.

3.7.2 Producción primaria y secundaria

Utilizando la metáfora de la producción, para de Certeau hay dos tipos. Una primaria que es la creación de objetos del sistema productor y ordenador, donde el consumo de sus productos es impuesto. En términos foucaultianos pueden ser vistos como los dispositivos disciplinarios que buscan la docilidad de los cuerpos (Foucault, 1976; Merquior, 1985) al consumirlos de una sola manera.

La producción secundaria es el consumo alternativo, diferente al originalmente pensado. Este consumo se manifiesta de dos maneras: en la *apropiación* y la *reutilización*. La apropiación consiste en la elección de los objetos a consumir, esto es, no se consumen forzosamente todos. La reutilización se revela cuando los objetos se consumen de manera diferente para el que fueron diseñados originalmente.

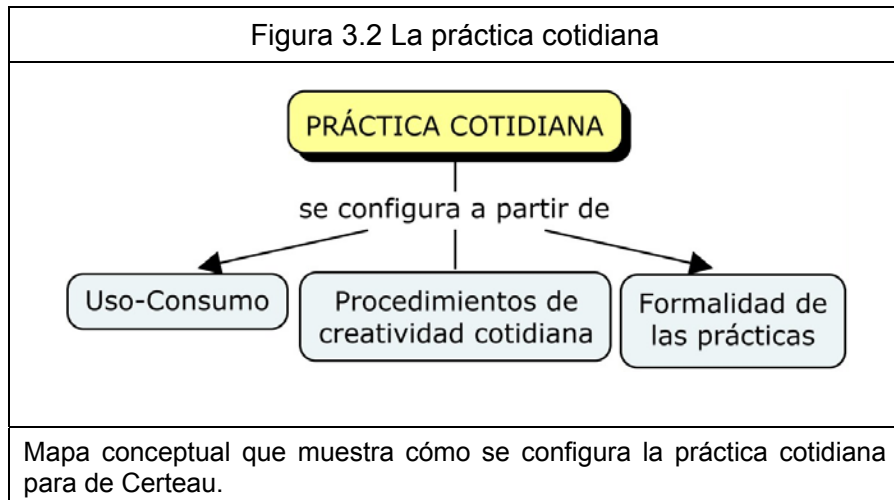
Al comparar el consumo alternativo propuesto por de Certeau (1996) con el uso de la herramienta cultural de Wertsch (1999) se infiere lo siguiente: para éste, el uso (consumo) de la herramienta cultural se acepta o se rechaza. La aceptación se caracteriza por un primer período de dominio técnico de la herramienta cultural, para posteriormente llegar a la apropiación, donde puede ser utilizada de forma diferente de la diseñada originalmente. Sin embargo, el rechazo de la herramienta cultural puede ser tajante y manifiesto al grado de servirse de estrategias de resistencia (Manzano y Aguilar Tamayo, 2012) como la simulación; se simula que se usa (consume) la herramienta cultural, lo que no conlleva a su dominio ni mucho menos a la apropiación.

La resistencia manifestada en el uso (consumo) de la herramienta cultural puede comprenderse, en términos del análisis ofrecido por de Certeau (1996), como una imposición, por ello la reutilización es de una doble naturaleza. La primera es una reutilización como simulación que termina por ser nada; la segunda es la reutilización como la apropiación de Wertsch (1999), que es precisamente el consumo alternativo.

Es en esta práctica furtiva, el uso (consumo) alternativo, donde los sujetos-consumidores se sienten libres de elegir y manifestar cierta creatividad.

3.7.3 La práctica cotidiana

El concepto de práctica cotidiana se configura a partir del uso o el consumo, los procedimientos de la creatividad cotidiana y la formalidad de las prácticas. Estas tres determinaciones cumplen con un papel específico en la configuración de las prácticas cotidianas como la que es objeto de estudio en la presente investigación, la práctica lectora. La primera determinación describe en qué consiste el uso o consumo (la lectura, que conjuntamente con las otras dos determinaciones se constituye en la práctica lectora) de los objetos (los libros), realizado en un espacio y que genera un comportamiento. La importancia de esta descripción radica en que por ser casi invisibles o furtivas, hay que nominarlas para que se hagan visibles, para que salgan de las sombras y ponerlas bajo el reflector de los conceptos.



Puede pensarse que el uso-consumo de los objetos (los libros) está plenamente determinado, lo que cancelaría toda posibilidad de un consumo original o innovador, para de Certeau (1996) no es así. Si una manera de analizar y mostrar lo acotado del escenario es mediante los dispositivos disciplinarios de Foucault (1976), para de

Certeau es en el uso-consumo de los dispositivos donde se presenta la *creatividad cotidiana* pues estos pueden ser apropiados y utilizados de maneras completamente diferentes a las asignadas. Así, la utilidad de la clasificación foucaultiana de los dos tipos de dispositivos disciplinarios (los panópticos y los marginales), se ve comprometida, pues los primeros también son reutilizados, las posibilidades del uso-consumo de los objetos se incrementan.

El consumo es un concepto central para de Certeau (1996), pues articula el trabajo de sociólogos como Bourdieu. Colocado frente al dilema objetivista-subjetivista Bourdieu opta por apuntar a las prácticas, consideradas como el resultado de la relación dialéctica entre la acción (agencia) y la estructura (Ritzer, 2002).

Es importante destacar la semejanza entre Bourdieu y de Certeau en relación con el concepto práctica y aquello que denomina. También deben enfatizarse los contornos del objeto de conocimiento o problema en el cual se inscribe la discusión para Bourdieu, de Certeau, Burke y Wertsch. La problemática puede describirse como la interacción que se gesta entre la estructura y la acción, considerados estos dos conceptos desde la sociología. Luego entonces, ¿cuál o cuáles son los determinantes de la acción humana?, entendida esta última como acción social.

Para Bourdieu (Ritzer, 2002) esto es un falso dilema, no se puede enfocar la estructura y negar la existencia de la persona, ni el estudio puede centrarse únicamente en ella y dejar de lado las constricciones que conlleva lo social. Es por lo anterior que promueve el uso de un concepto que sea producto del reconocimiento de la interacción entre la estructura y la acción: la práctica. Para Wertsch (1999) la solución que permite ir más allá del dilema estructura-acción es la péntada analítica retomada de Burke (1969) y que se constituye de un acto dramático, lo acontecido. Así, donde para Wertsch hay una acción mediada, para Bourdieu y de Certeau hay una práctica.

Lo innovador consiste en dejar de ver el consumo como una actividad pasiva de recepción de productos y concebirlo como una actividad creadora anónima, resultado

de un consumo diferente al originalmente pensado.⁴⁴ Así, se propone dejar de analizar los productos culturales ofertados en el mercado de bienes y pasar a estudiar las maneras (entendidas como prácticas) en que son consumidos.

En la búsqueda de una respuesta al dilema interior de la historia cultural, que se debatía entre la alta cultura y la cultura popular, de Certeau (1996) propone el análisis de los que hasta ese momento han sido sujetos anónimos, de los que no prevalece nada, los consumidores. Será entonces su objeto de estudio el nuevo uso-consumo (la práctica, las prácticas) que dan los sujetos a los objetos.

Mientras que hay ciencias sociales o disciplinas que se han dedicado al estudio de las representaciones o los comportamientos, ahora es necesario centrarse en el *uso (práctica)*. El ejemplo propuesto por de Certeau (1996) es elocuente; ante las imágenes transmitidas por la televisión (representaciones), y del tiempo que un sujeto ha invertido en verlas pasivamente (comportamiento), lo que debe hacerse ahora es averiguar lo que ha *fabricado* el sujeto con todas esas imágenes durante el tiempo que las ha observado. No debe confundirse la fabricación de objetos (producción primaria) con la fabricación del sujeto (producción secundaria), ésta última deviene o es producto del consumo.

Ante la imposibilidad de escapar de las grandes estructuras del sistema que impone los productos y sus consumos, hay un consumo alternativo difícil de detectar, cuya fuerza radica en la posibilidad de anteponer el sujeto a las estructuras, si no se puede escapar, al menos habrá algunas acciones reconfortantes.

Si para Foucault (1976) el análisis debía pasar de los grandes sistemas que ejercen el poder, al análisis de los dispositivos donde este encarna, entonces no hay manera de escapar al poder. Si bien es cierto que dichos dispositivos están prácticamente en todos los espacios (el panóptico), para de Certeau (1996) se vuelve necesario sostener que la sociedad no se reduce a este sometimiento por parte de los

⁴⁴ De manera similar Wertsch considera que la herramienta cultural en su devenir histórico se utiliza para acciones diferentes de las originalmente diseñadas, resultado de un uso irreflexivo o de la apropiación.

sujetos. Continuando con el concepto del uso-consumo, es importante averiguar de qué manera se *juega* con los dispositivos disciplinarios, descubrir las *maneras de hacer* que se constituyen en una contrapartida a la disciplina. La creatividad se implanta en *maneras de hacer* que configuran la infinidad de prácticas cotidianas mediante las cuales los consumidores se reapropian del espacio asignado por la sociedad. Para de Certeau dichas *maneras de hacer* se constituyen en la antidisiplina (foucaultiana).

Visto desde la herramienta cultural de Wertsch (1999), puede pensarse en qué tan amplio, poderoso o transgresor es el uso-consumo que analiza de Certeau (1996). Sí, hay libertad de elección, pero ¿es completamente libre o alternativo? Como se vio en el apartado correspondiente, la práctica está determinada (posibilitada y constreñida) por la materialidad de la herramienta cultural.

Los usos-consumos (que una vez llevados a cabo son las *operaciones*), son múltiples, incluso para un mismo objeto, las diferencias están, entre otras razones, relacionadas con un contexto social particular o con propósitos específicos. En lo que atañe a la presente investigación puede afirmarse que dentro del ámbito universitario, el uso y apropiación que hace un profesor del libro no es igual al del estudiante. Es precisamente por tales diferencias que se vuelve importante distinguir las *operaciones* que llevan a cabo los sujetos en la sociedad de consumo.

Estas operaciones, que pasan desapercibidas casi por completo, pueden considerarse marginales, pero al ejecutarse en una sociedad de consumo, en realidad son llevadas a cabo por una inmensa mayoría. Las operaciones de dicha marginalidad masiva son anónimas, y ofrecen la única posibilidad de actuar creativamente. La importancia de detectar y describir estas operaciones consiste en reconocer precisamente la creatividad que se desarrolla en esos actos furtivos.

Las operaciones son así, una manera de escapar a los dispositivos disciplinarios de Foucault (1976, Merquior, 1985); las estructuras omnipresentes de la sociedad de consumo se reconfiguran mediante las tácticas.

3.7.4 El consumo es una trayectoria sumergida (va por debajo)

Si se busca describir la producción secundaria del consumidor en términos de qué forma adquiere dicha producción, ésta es la de una trayectoria. Las trayectorias se llevan a cabo en espacios ya designados y diseñados, solo que no son coherentes, no lo son en relación con dicho espacio, son incluso un poco insensatas.

En términos de lo oralizado son frases imprevisibles para un lugar ordenado por las lógicas organizadoras de los sistemas. Pese a hacer uso de un vocabulario recibido por parte de otros lenguajes (televisión, periódico, supermercado, disposiciones urbanísticas, por ejemplo) con sus respectivas sintaxis (como pueden ser los horarios de los programas, los días en que salen los periódicos y sus suplementos, los horarios en que abren los supermercados), éstas trayectorias aún son heterogéneas. Es decir, el lenguaje y la sintaxis impuestos al consumidor dejan la impresión de estar constreñido en exceso; se piensa que los objetos producidos primariamente deben consumirse de una sola manera, y no es así, por ello la trayectoria resulta distinta para los sistemas donde se ejecutan; trazan sutilmente intereses y deseos diferentes.

Las trayectorias van y vienen como olas sobre los riscos, éstos son los lenguajes y sintaxis impuestos. Las aguas-trayectorias en su ir y venir poco a poco van erosionando los riscos-lenguajes-sintaxis. De tales aguas-trayectorias los sistemas organizadores y ordenadores, en estadísticas por ejemplo, saben poco. En realidad son corrientes marinas que vistas desde la superficie o desde lo alto son imperceptibles.

¿Por qué? Para responder se debe saber qué hacen las estadísticas. Éstas se limitan a clasificar, calcular y poner en tablas los consumos de los objetos producidos primariamente. Aunque resulte obvio hay que decirlo, las categorías y taxonomías provienen de la producción industrial y administrativa. Lo cual implica que lo clasificado, calculado y puesto en tablas sea solamente el material producido primariamente y no las trayectorias, esto es, los consumos.

La fuerza de los registros estadísticos reside en su capacidad de segmentar, de clasificar en infinidad de categorías, tal división hace imposible hacer un rastreo o

registro de la trayectoria-consumo. Dicho de otro modo, se puede dar cuenta de lo utilizado pero no de las *maneras* de utilizarlo. Se puede hablar de los objetos consumidos, pero no de las *maneras* de consumirlo.

La trayectoria, ya no tanto como concepto sino como representación, es insuficiente. Al dibujarse sobre un plano, el tiempo y el movimiento se reducen a un dibujo-línea susceptible de ser capturado en su totalidad por el ojo. Por útil que pueda ser dicha representación hay una sustitución de una sucesión temporal de lugares (la trayectoria en sentido puro) por una sucesión espacial de puntos (la trayectoria dibujada en papel). Una operación (el consumo) es sustituida por un gráfico.

Un signo reversible (el trazo de la trayectoria), va de un punto en el plano a otro, sustituye a una práctica irreversible. Una vez trasladado de un punto a otro, aunque sea posible regresar espacialmente, no es posible hacerlo temporalmente. Dicho de otro modo, es una huella en lugar de un acto. El trazo dibujado en un plano de la trayectoria permite pensar que es posible la sustitución de lo uno (lo trazado) por lo otro (la operación-consumo). Esto no es así, se hace necesario recurrir a otro modelo: el análisis desde la estrategia y la táctica.

3.7.5 Estrategias y tácticas

En términos de quién ejerce qué, las estrategias son llevadas a cabo por el sistema productor organizador, mientras que las tácticas la ejecuta el sujeto-consumidor (de Certeau, 1996).

El sistema productor organizador se rige por una racionalización estratégica. Ésta ayuda a distinguir, en un primer momento, lo que es propio de lo que es ajeno. Lo propio es el lugar donde se ejerce el poder, el poder propio, la voluntad de poder. El lugar propio también permite administrar las relaciones sostenidas con lo ajeno, lo exterior. La estrategia es una acción de la modernidad, la científica, la política y la militar. La distinción entre lo propio y lo ajeno establecida por la estrategia, produce efectos importantes (de Certeau, 1996):

1. Lo propio constituye una victoria del lugar sobre el tiempo. Poseer un lugar propio permite establecer a modo los tiempos de acción, planear las acciones a futuro, tener una cierta independencia en relación con las contingencias presentadas por el ambiente.

2. Se ejerce una mirada panóptica (Foucault, 1976), ésta observa y toma nota sin que se percaten de ella. La toma de nota permitirá recopilar información para el análisis de problemáticas y la toma de decisiones. La mirada panóptica permite un ver más allá y en su caso prever, adelantarse al tiempo.

3. Para hacerse de un lugar es necesario un tipo de poder, el poder de hacerse de un lugar propio. Un poder es previo al conocimiento, no solamente su efecto; el axioma *saber es poder*, se viene abajo. El poder de poseer un lugar propio permite construir el conocimiento que posibilitará el ejercicio (de poder) de las estrategias.

Las estrategias combinan tres tipos de lugares en un proceso más o menos lineal. Gracias a la posesión de un lugar propio, es posible la construcción de lugares teóricos, o sea, los sistemas con sus respectivos discursos totalizadores. A su vez, éstos permiten la configuración de un conjunto de lugares físicos donde finalmente se ejercen y reparten las fuerzas.

Este concepto de *estrategia* remite a la estrategia de Bourdieu (Giner, 2003); una acción pensada y realizada al interior de un espacio configurado por interacciones de diversa índole, las cuales caracterizarán dicho espacio. Este espacio es el *campo* de Bourdieu.

En contraste con la estrategia, que es el lugar donde actúa y se impone el sistema productor y ordenador, se encuentra la táctica. Su principal característica es la ausencia de un lugar propio, su lugar es el del otro, el de la estrategia. Por ello es que a la táctica no le preocupa la delimitación con lo exterior pues no le brindará grado alguno de autonomía. Como resultado de la ausencia de lugar, prepara sus operaciones y asegura una independencia en relación con las circunstancias.

La táctica actúa en el lugar que le es impuesto con un orden y una ley. Todo lo que posee la estrategia, la táctica carece de ello; no puede mantenerse a sí misma, no puede prever ni planear a futuro; es puro movimiento. En lugar de planear, aprovecha las ocasiones, depende de ellas, no puede guardar lo ganado. Si bien la ausencia de un lugar propio le permite movilidad, está atada a las oportunidades del instante. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos *ocasiones*. Lo hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos, su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de *aprovechar* la ocasión.⁴⁵

Considerando que el lugar físico de la táctica es el de la estrategia y ésta domina y conoce su lugar plenamente, aquella debe ser cuidadosa. Debe aprovechar las fallas que encuentra en el lugar, debe actuar furtivamente...

..., en las circunstancias que el instante preciso de una intervención transforma en situación favorable, en la rapidez de movimientos que cambian la organización del espacio, en las relaciones entre momentos sucesivos de una 'jugarreta', en los cruzamientos posibles de duraciones y de ritmos heterogéneos..., (de Certeau, 1996, p. 45)

En la díada lugar-tiempo la estrategia se centra en lo primero, la táctica en lo segundo. Mientras que la primera se enfoca en la resistencia que el establecimiento de un lugar puede oponer al paso del tiempo, la táctica se enfoca en la hábil utilización del tiempo que permite socavar los cimientos del poder. Apostar por el lugar o el tiempo distingue las maneras de actuar (de hacer).

Para de Certeau (1996) las prácticas cotidianas pueden caracterizarse por ser de orden táctico, son prácticas donde es difícil que el sistema productor se percate de lo acontecido. La lectura es precisamente una de éstas prácticas.

⁴⁵ Más adelante se verá como la práctica lectora de los estudiantes es una táctica que se desarrolla en lugares que no son los espacios propios para la lectura, o sea los que determina la estrategia. El principal es el transporte, se lee durante los traslados, siempre y cuando exista la posibilidad de viajar sentado. Leer en el transporte público cancela la mayoría de las veces, la posibilidad de tomar notas, así, no puede guardar lo ganado.

Las tácticas son acciones cuyas huellas son difíciles de detectar a simple vista. Son operaciones realizadas en espacios efímeros, circunstanciales, donde se toman decisiones y una vez tomadas, los límites del espacio y el espacio mismo se difunden. Pueden incluso pasar por acciones pasivas, pero en realidad están ocurriendo cosas como el uso-consumo creativo, la apropiación y la reutilización. En términos estadísticos, bordados de científicidad y racionalidad administrativa, las operaciones pueden ser capturadas en su material, pero no en su forma, para ello se tendría que realizar un trabajo de campo mucho más fino, sensible a estos usos-consumos.⁴⁶

Tabla 3.1 Comparación entre estrategias y tácticas		
	Estrategias	Tácticas
Espacio	Es un lugar delimitado, establece un adentro y un afuera, puede ser apropiado por los sujetos.	No tiene espacio.
Operaciones	Las estrategias permiten dividir el espacio, crear una especie de subespacios donde se imponen las posibilidades de consumo.	Solamente puede hacer uso de ellos, reutilizarlos para fines diferentes. No es posible planear lo que se hará.
Duración	Tienen una duración en el tiempo, y por tanto al interior del espacio delimitado. Su duración puede planearse y proyectarse a futuro	Son ocasionales.
Decisiones	Largamente pensadas, diseñadas, dan estabilidad al espacio	Tomadas en el momento, pueden tomarse en un espacio, pero este es efímero. Se da la posibilidad del espacio porque es un determinante de la decisión que se toma. (Qué productos de la despensa llevar, se debe recordar lo que se tiene en casa y a partir de ahí decidir).
Huellas	Dejan huellas perceptibles	No hay huellas perceptibles a primera vista. Pueden pasar por ser acciones pasivas (como por naturaleza), por ejemplo, la lectura.
Comparación entre las características de las estrategias y de las tácticas.		

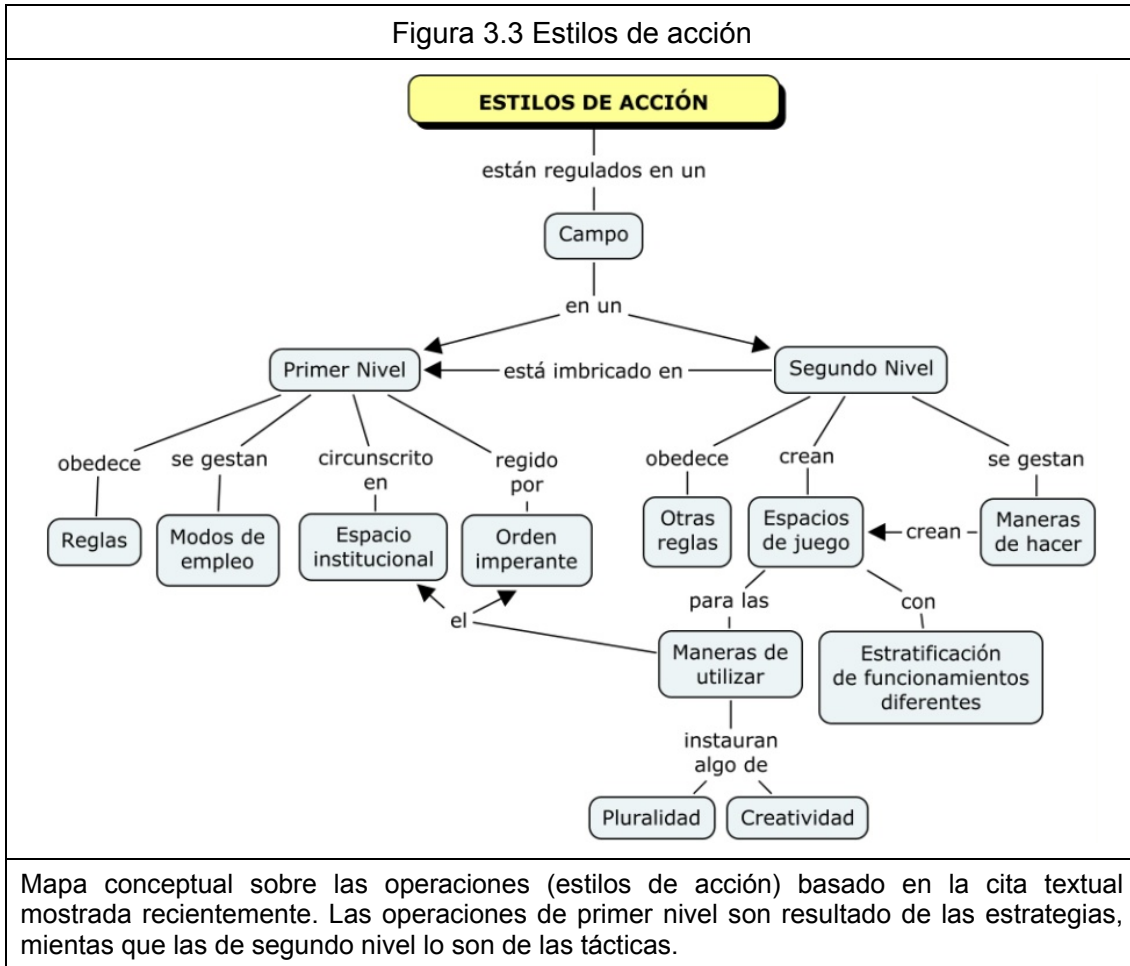
⁴⁶ De hecho este tipo de estudios son los que dieron pie a la serie de documentos de trabajo y libros publicados por de Certeau (Giard, 1996).

Las tácticas presentan continuidades y permanencias, manifiestan también hasta qué punto la inteligencia es indisociable de los combates y los placeres cotidianos que articula.

La siguiente cita es larga pero es una descripción clara sobre las operaciones:

Hace falta pues especificar esquemas de operaciones. Como en literatura uno diferencia los *estilos* o maneras de escribir, uno puede distinguir las *maneras de hacer*, de caminar, de leer, de producir, de hablar, etcétera. Estos estilos de acción intervienen en un campo que los regula en un primer nivel (por ejemplo, el sistema de la fábrica), pero introducen una forma de sacar provecho de éste que obedece a otras reglas y que constituye como un segundo nivel imbricado en el primero (como el escamoteo). Asimilables a los **modos de empleo**, estas *maneras de hacer* crean un espacio de juego con una estratificación de funcionamientos diferentes e interferentes. De esta forma, las maneras de *habitar* (una casa o una lengua) propias a su Cabilia natal, el norafricano que vive en París o en Roubaix las insinúa **en** el sistema que le impone la construcción de una vivienda de interés social o en el sistema de la lengua francesa. Sobrepone esas maneras y, mediante esta combinación, se crea un espacio de juego para las **maneras de utilizar** el orden imperante en el lugar o respecto de la lengua. Sin salir del sitio donde le hace falta vivir y que le dicta una ley, instauro algo de la **pluralidad** y la creatividad. (de Certeau, 1996, p. 36). (Ver mapa conceptual)

Figura 3.3 Estilos de acción



Al complejizarse cada vez más su propuesta, se hace necesario el uso de otros conceptos que requieren a su vez de nuevos significados. Por ejemplo, el concepto de *mercancía cultural*, además de haber sido estudiado desde el punto de vista del sistema de producción, de la distribución y del consumo, ahora debe ser visto también como el "repertorio con el cual los usuarios proceden a operaciones que les son propias", así se convierten en el "léxico de sus prácticas" (de Certeau, 1996, p. 37).

Lo que el consumidor hace con las mercancías culturales es producir, ¿pero qué produce? Deben recordarse los dos tipos de producción mencionados más arriba, una primaria que es racional, expansionista, centralizada, espectacular y ruidosa; otra secundaria calificada como consumo, se caracteriza por sus ardidés, su desmoronamiento al capricho de las ocasiones, sus cacerías furtivas, su clandestinidad, su murmullo incansable; en suma una especie de invisibilidad pues no se distingue casi

nada por productos propios (¿dónde tendría su lugar?), sino por el arte de utilizar los que le son impuestos (de Certeau, 1996). Es con esta descripción de la producción-consumo que se comprende mejor porqué la táctica no cuenta con espacios ni productos, es ocasional y efímera. Como se ha descrito más arriba la producción secundaria solo tiene su ser en el otro, su espacio en el otro.

Una vez más es posible establecer similitudes entre la herramienta cultural de Wertsch (1999) y la práctica de consumo expuesta por de Certeau (1996). Si el concepto de *práctica* se define a partir de la interacción dialéctica de dos elementos, en términos de la psicología cultural, la práctica es resultado de la interacción entre sujeto y herramienta cultural en un contexto que potencia y restringe la actividad que se realiza.

En un esfuerzo inicial por caracterizar la producción-consumo o el uso-consumo, el primer uso histórico o más profundamente analizado es el de la lengua, o al menos es uno de cuyos estudios es posible retomar algunas hipótesis de trabajo. El acto de habla supone lo siguiente (de Certeau, 1996):

- Una *efectuación* del sistema lingüístico, esto es, un acto de habla donde tienen lugar todas las posibilidades, donde la lengua es real.

- Una *apropiación* de la lengua, primero hay un aprendizaje de la lengua y después hay un uso personal e individual de ella.

- Un *contrato relacional*, se habla a alguien (ya sea real o ficticio).

- Todo acto de habla establece un tiempo *presente* mediante el acto del *yo* hablante, el *presente* es una fuente del tiempo, organiza la temporalidad (el presente crea un antes y un después) y la presencia de un *ahora* que es un estar en el mundo.

De lo anterior se deduce que los elementos para el análisis del acto de habla son los siguientes:

- La *realización* de un acto,

- La *apropiación* de un algo,
- La *inscripción* en una relación y
- La *ubicación* en el tiempo

El análisis del acto de habla visto como uso-consumo permite extrapolar estos elementos a actos no lingüísticos, mismos que serán vistos como uso-consumo. Sin que sean forzosamente las mismas categorías analíticas, es posible establecer un paralelismo entre éstas y la péntada analítica de Burke.

Tabla 3.2 Tabla comparativa		
	Péntada analítica	Acto de habla
¿Qué?	Acción mediada	Apropiación
¿Quién?	Agente	Inscripción
¿Dónde?	Escena	Ubicación
¿Cómo?	Herramienta cultural	Realización
¿Por qué?	Motivo	
Tabla comparativa entre la péntada analítica de Burke y el acto de habla analizado por de Certeau.		

En los dos esquemas analíticos subyace la idea de lo acontecido. Mientras que para Burke es la acción mediada, para de Certeau es la apropiación de la lengua. En relación con quién ha ejecutado la acción mediada las ideas son complementarias, si para Burke es un agente, éste al hablar se inscribe en un contrato relacional establecido por ese otro a quien se habla, ya sea real o ficticio. La escena, lugar donde se ha llevado a cabo la acción mediada se integra con la ubicación en el tiempo que establece un presente, un pasado y un futuro. En lo que respecta a la herramienta cultural con que se ejecuta la acción mediada, su complemento es un acto de habla con el que se actúa.

3.7.6 Los espacios de lectura (los consumos liberadores)

Debe distinguirse entre lugar y espacio en relación con la estrategia y la táctica. La primera domina los *lugares* entendidos como la parte física con dimensiones de extensión como largo y ancho, y límites. El *espacio* es la manera en que se ocupa el lugar, en el caso de la estrategia el uso-consumo está diseñado por las estructuras dominantes. La táctica atiende los espacios al hacer un uso diferente de los lugares. Para de Certeau “el espacio es un *lugar practicado* [...], la calle geoméricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por intervención de los caminantes”, (1996, p. 129).⁴⁷ Más adelante se describirá cómo los estudiantes entrevistados para esta investigación transforman los lugares, como el transporte público, en espacios al leer durante su traslado.

La lectura es “el espacio producido por la práctica del lugar que constituye un sistema de signos: un escrito”, (de Certeau, 1996, p. 129). Es importante destacar esta denominación de la lectura como un espacio donde se llevan a cabo acciones pero no se caracteriza por la movilidad, puesto que otros autores, la conciben como una práctica donde hay movilidad.

De Certeau (1996) inicia el análisis de la lectura estableciendo el concepto que tiene de los lectores (consumidores). Reconoce la diferencia de clase, la clase burguesa posee el acceso a la alta cultura; la clase desposeída, sin importar los esfuerzos que lleve a cabo, carece de él. Este acceso implica de algún modo y en términos de lugar, la movilidad; la visita a los museos, teatro, cine, danza, música. Para los desposeídos lo único que queda es la televisión, el radio, la prensa y los libros; la recepción y el consumo de estos productos más que conllevar movilidad alguna, lo que implican es cierta pasividad. No obstante, de Certeau se rebela contra la idea del consumidor pasivo.

Se vive en una sociedad ordenada cada vez más a partir del discurso científico, este discurso a su vez es producido y estructurado mediante la escritura. Si una

⁴⁷ Las cursivas son propias.

sociedad puede ser explicada y comprendida mediante el binomio conceptual producción-consumo; ahora el discurso científico amplía esa explicación utilizando los conceptos de escritura y lectura.

Pero lectura y escritura no siempre han estado unidas, en realidad ha sido la escuela el espacio donde ambas, si bien precariamente, han venido a conjuntarse. “El texto sólo tiene significación por sus lectores; cambia con ellos; se ordena según códigos de percepción que se le escapan. Sólo se vuelve texto en su relación con la exterioridad del lector (de Certeau, 1996, p. 183).⁴⁸ El fragmento anterior supone y afirma dos cosas: primera, que el significado de un texto no es algo que tenga existencia propia y que ocupe un lugar en el espacio; consecuentemente se despoja así al texto-libro de su condición de depositario del significado puesto ahí por su autor. Segunda, al quedar fuera el texto-libro y el autor, la significación textual es una construcción del lector, no es única y fija, cambia conforme cambia el lector. Si entre texto y lector hay una fusión de horizontes en un momento determinado, al paso del tiempo, y como resultado de la acumulación de experiencias, de lecturas y de conocimientos previos, dichos horizontes habrán cambiado.

De Certeau (1996) plantea cómo la idea del lector-productor es puesta en duda; hay un empeño en arrebatarse a éste su práctica, su creación de significado: “¿De dónde nace entonces la muralla china que circunscribe lo ‘propio’ del texto, que aísla del resto su autonomía semántica, y que hace de ésta el orden secreto de una ‘obra’?” (p. 184).

Para el sistema productor ordenador la lectura es una sola, la establecida socialmente por el discurso científico. Esta lectura, la socialmente aceptable, sostiene que el sentido, concebido como un tesoro, yace en el texto mismo. Este tesoro, puesto que está enterrado y no está al alcance de todos, debe ser descubierto por el lector. Para ello se requieren ciertos conocimientos previos, es aquí donde el planteamiento

⁴⁸ Es importante destacar la semejanza entre el concepto de texto para de Certeau planteado en esta cita, como la relación entre texto y lector; y el concepto de lectura que sostienen Cavallo y Chartier (1998), para éstos la lectura no es algo que se halle en el texto mismo, debe reconocerse una distancia entre el sentido del texto y el uso o interpretación del lector. Complementariamente afirman que el texto existe porque existe un lector que construye el significado del primero

que diferencia entre la clase poseedora y la desposeída adquiere sentido, solamente la primera tendrá acceso a las herramientas adecuadas para desenterrar el tesoro.⁴⁹

Al paso del tiempo el uso del libro, considerado como exclusivo de los privilegiados, ha logrado establecer el significado textual como algo secreto que solamente puede ser encontrado e interpretado por sus verdaderos intérpretes, es decir, los privilegiados. La lectura de éstos convierte al resto de las lecturas posibles, realizadas fuera del discurso productor, en lecturas marginales, contestatarias, casi heréticas. En la construcción de un espacio, el libro se convierte en una herramienta cultural que solamente puede ser utilizada por los intérpretes oficiales, los únicos socialmente autorizados. Esto último permite comprender por qué el consumo (la táctica) de los no productores, no tiene un espacio propio o por qué su espacio en realidad es el espacio del otro y cuya actividad (táctica), la lectura, pasa de largo a los dispositivos disciplinarios (la interpretación oficial productora de discursos). Las libertades interpretativas solamente se permiten a los lectores *oficiales*, mientras que a los estudiantes (los sujetos de esta investigación) les están estrictamente prohibidas.

Es la jerarquía social la que obtura la realidad de la lectura o la hace difícil de detectar. Puede parecer obvio, pero a instituciones fuertes corresponde un mayor ocultamiento de las lecturas prohibidas, a instituciones débiles, una salida a flote más fácil de dichas lecturas creadoras o liberadoras. Lo importante es notar que *las otras lecturas* siempre están ahí, como los discursos minoritarios de Foucault (1968), llevándose a cabo silenciosamente, transgrediendo o ironizando, sin que la oficialidad se dé por enterada; o como el suplemento derridiano.

Es posible pensar en una condición de autonomía para el lector-consumidor siempre y cuando se genere un cambio en las relaciones sociales que estipulan su relación con los textos. Pero ¿qué es entonces la práctica lectora? Es un estar y no estar, un lector-consumidor está cuando lee, pero a la vez no está pues al leer se

⁴⁹ En términos de la presente investigación, la lectura que se espera de los estudiantes es la establecida por el discurso científico, discurso creado, difundido y preservado al interior de la universidad. Este discurso se ha llegado a conocer como el discurso universitario, la lectura que se espera entonces, es una lectura universitaria.

transporta a otra parte, a ese espacio creado por los autores, pero donde estos mismos tampoco están. El momento de la lectura construye una “escena secreta”⁵⁰ (de Certeau, 1996, p. 186) a la cual se entra y se sale a voluntad. La lectura-consumo está bajo la potente luz de un reflector, un dispositivo disciplinario con cuya luminosidad puede ser testigo del consumo pasivo por parte del lector. Pero la lectura-consumo que éste hace es creadora de oscuras sombras que buscan pasar de noche, a escondidas del haz de luz.

Otra manera de ver al lector es asociarlo con los “viajeros” que transitan por parajes ajenos, o con “nómadas”, cuya caza es furtiva y se realiza en campos que no han escrito ellos (de Certeau, 1996, p. 187).

Lo que sigue es una larga cita cuyo objetivo es mostrar cómo la lectura en silencio es *otra lectura*, una lectura no oficial que liberó al cuerpo del texto (oralizado), que logró la autonomía del lector y lo liberó de las casillas de consumo asignadas por la estructura.

..., en su nivel más elemental, la lectura se ha convertido desde hace tres siglos en una acción del ojo. Ya no está acompañada, como anteriormente, por el rumor de una articulación vocal ni por el movimiento de una manducación muscular. Leer sin pronunciar en voz alta o a media voz es una experiencia ‘moderna’, desconocida durante miles de años. En otro tiempo, el lector interiorizaba el texto; hacía de su voz el cuerpo del otro; era su actor. Hoy, el texto ya no impone su ritmo al sujeto, ya no se manifiesta por medio de la voz del lector. Este retiro del cuerpo, condición de su autonomía, es un distanciamiento del texto. [...] Debido a que el cuerpo se retira del texto para únicamente comprometer una movilidad del ojo, la configuración geográfica del texto organiza cada vez menos la actividad del lector. La lectura se libera del suelo que la determinaba. (de Certeau, 1996, pp. 188-189)⁵¹

Así, se resume lo que de Certeau (1996) ha anunciado a lo largo de todo su texto. También permite comprender por qué el largo camino que recorre desde la

⁵⁰ Tome nota el lector como una vez más se apela a la metáfora de la escena.

⁵¹ La liberación del cuerpo de la lectura oral y del texto posibilitó la lectura silenciosa pero también la opción de leer en prácticamente cualquier lugar o muebles. Recuérdese a las mujeres que posan para la cámara y leen sentadas en sillas que a la larga, no parece tan cómodas.

caracterización de la cultura occidental, de conceptos tales como campo, estrategia y táctica (Bourdieu), dispositivo (Foucault), de la propuesta de la teoría en las artes de hacer, hasta llegar a la lectura.

En esta cita la lectura en silencio se convierte en el acto liberador del lector-consumidor de los usos-consumos de los productos que se le asignan estratégicamente. Con la lectura en voz alta el cuerpo está sujetado al (por el) texto; un texto cuyo autor no está de cuerpo presente pero continúa, mediante el texto, imponiendo su ritmo al sujeto. El cuerpo está ineluctablemente atado al texto mediante la producción de la voz, se debe prestar el propio cuerpo al cuerpo del otro. ¿Qué puede hacerse para que este sometimiento del lector se termine?, ¿Cómo lograr su autonomía, para dejar de estar bajo la luz que le arroja el dispositivo disciplinario que le impone el tipo de consumo? La lectura en silencio es el acto de liberación, sólo así puede deshacerse del cuerpo invisible que está presente, sólo así puede, furtivamente, leer-consumir diferente. La lectura se ha liberado del texto que la sujetaba, y ha liberado al lector; y es éste quien al leer ha liberado a la lectura.

3.7.7 La escritura liberadora

El concepto de escritura para de Certeau (1996) supone la existencia de la página en blanco y del texto. El cuaderno y la hoja *de papel* son el lugar que se produce (primariamente) para su consumo. La hoja *en blanco* es el espacio de la escritura (una práctica de orden táctico). La transformación de la hoja de papel en hoja en blanco es la conquista temporal de un lugar propio (se conquista un lugar cuando se le ha transformado en un espacio), un lugar delimitado para la producción (secundaria) del sujeto. Este espacio permite tomar distancia del sistema productor ordenador, la escritura ahí ejercida está bajo el control del escriba-consumidor. El espacio de la hoja en blanco, bajo la mirada del sujeto, es posiblemente la zona sobre la que se tiene el mayor control posible. Recordando el ejemplo del televidente que ha pasado un tiempo viendo el televisor y de quien no es posible saber lo que ha construido, sucede algo similar con el escriba-consumidor y su espacio conquistado.

La operación ejecutada es la construcción de un texto; ideas, creencias, conceptos expresados como materiales lingüísticos son transformados y plasmados en el espacio conquistado. El discurso universitario ha definido cuáles son los pasos para producir un texto legible y válido. Si se quiere formar parte de ese discurso, habrá que atenerse a sus recomendaciones de uso, en caso contrario será difícil reconocer esa escritura, ese texto.

3.8 FISIOLOGÍA DE LA LECTURA

Hay una relación que el libro (herramienta cultural) establece con un cuerpo (agente) mediante la lectura (acción mediada); este cuerpo que ocupa un lugar en el espacio busca, cuando lee, estar en una posición: sentado, recostado, acostado; requiere a su vez de un espacio para hacerlo, una casa, un salón, una biblioteca, un parque; demanda de un mueble como puede ser una silla, un sillón, un banco, una cama, un escritorio, una mesa, o el suelo. Se debe disponer de un tiempo para la lectura, el tiempo de ocio que se vincula a una lectura de placer, como divertimento; puede ser una lectura de carácter profesional la cual estaría sujeta a horarios de trabajo o estudio, o bien, para llenar un tiempo muerto, como la espera en un consultorio, durante un viaje o un vuelo.

Con los estudiantes universitarios, lo que puede ser un tiempo muerto, como el traslado de la casa a la universidad ya sea en camión o en metro, se convierte en un tiempo de trabajo, pues se aprovecha para leer un material asignado por el profesor. Incluso ese lugar, el asiento del camión y el ruido circundante, son convertidos en un espacio de trabajo, los estudiantes se aíslan, se abstraen y se meten en su espacio para leer concentrados. De aquí la importancia de conocer los espacios que utilizan los estudiantes para leer; la lectura además de ser un acto de interpretación es una actividad que posibilita la inspección del cuerpo. La importancia de la historia de la relación libro-cuerpo mediante la lectura, es que además de ser constructores de significados, la materialidad del libro determina modos y hábitos de leer. Por ejemplo, el rollo de papiro requiere de una persona que sostenga el rollo y lea en voz alta para que el patricio romano pueda escuchar completamente concentrado. Los libros de gran

formato como el gran folio (más de 40 cm), requieren de un mueble especial para recargarlos y de cierta disposición del cuerpo para leerlos.

Tanto la lectura en voz alta como la silenciosa, establecen relaciones con el cuerpo, la primera lo hace con la boca, con la lengua, emitiendo el sonido de lo leído o de lo que se está dictando; el oído, mediante la escucha ayuda a la memorización y a la reflexión sobre lo dictado. Con la aparición del espacio en blanco entre las palabras que configura la lectura silenciosa, la palabra escrita se internaliza, la lectura ocupa ahora un espacio privado e interior en la mente del lector. Durante el siglo XVIII la lectura en voz alta era una práctica minoritaria, no obstante, cabe preguntarse si la relación corporal con la lectura se había remitido solamente al movimiento de los ojos que recorren la página. Con la aparición de la literatura libertina, ocurre que se busca el ocultamiento del cuerpo, el lector no debe ser sorprendido leyendo tales textos.

A pesar de la disminución de la lectura en voz alta, a lo largo del siglo XVIII e inicios del XIX, se consideraba a la lectura silenciosa como perniciosa para la salud. La inmovilidad podría provocar la relajación muscular, aletargamiento, congestión, flatulencia y constipación. La lectura silenciosa en cama perjudicaba los ojos, el cerebro, el sistema nervioso y el intelecto (Littau, 2008), esto en cuanto a lo fisiológico. En lo ideológico derivaba en un aislamiento social como resultado de la aparición de un nuevo espacio para la lectura, la recámara. Las mujeres jóvenes generaban cierta preocupación pues el encierro era una manera de escapar a la vigilancia pública paternal o patriarcal. La mujer transforma la recámara en un espacio táctico donde caza furtivamente (de Certeau, 1996), donde construye su significado apartada de la mirada masculina y paternal.

Algunos textos de la época evidencian un interés mayor por las reacciones fisiológicas del cuerpo que por ver a éste como un instrumento de la lectura expresiva. Por citar solo dos, se pueden tener ataques de llanto incontrolable si se lee *La nueva Eloísa* de Rousseau (Darnton, 1987). Según escribió Johann Georg Heinzmann en 1795 (citado en Darnton, 2010a), la lectura en exceso puede producir "Propensión a enfriamientos, jaquecas, debilitamiento de la vista, calores, gota, artritis, hemorroides,

asma, apoplejía, mal pulmonar, indigestión, constipación, desórdenes nerviosos, migrañas, epilepsia, hipocondría y melancolía” (p. 183).

Este deseo casi irrefrenable por la lectura tiene como una de sus bases el incremento en la edición de más libros de tipo secular en el siglo XVIII (Littau, 2008); el concepto de lectura intensiva tomó un giro que consistía en hacerlo con pasión desenfrenada. El auge de la novela también jugó un papel importante pues sumergió profundamente al lector en un mundo de ficción. Los lectores de ese entonces buscaban una manera de ponerse en contacto con los personajes entrañables de las novelas leídas, había un nuevo talante hacia la lectura y el libro, manifiesto, por ejemplo, en la conocida fiebre wertheriana. *La nueva Eloísa* de Rousseau provocó que los lectores le escribieran cartas para manifestar el conjunto de emociones despertado durante su lectura, hay una suerte de abandono que provoca el llanto, suspiros y un corazón acongojado (Darnton, 1987). Todo lo anterior puede ser visto como una experiencia donde el cuerpo se relaciona profundamente con la lectura silenciosa.

La manera en que esta conducta adictiva se hace patente tiene que ver con la voracidad por leer y leer, no bien apenas se ha terminado un libro, cuando ya se está iniciando otro.

[...] los hombres y mujeres que leen libros, que se levantan a la mañana con un libro en la mano y se van a dormir también con un libro, que se sientan a la mesa con él, lo tienen a su lado en el trabajo, lo llevan consigo en las caminatas y no pueden separarse de él hasta haberlo terminado. Pero apenas han devorado la última página, ya están buscando ávidamente dónde hallar el próximo libro [...] y lo engullen con voracidad. No hay fumador ni aficionado al café, no hay bebedor de vino ni jugador que tenga por su pipa, su botella, su juego o su café adicción tan intensa como el lector hambriento de libros. (Gottlieb 1795, citado en Littau, 2008, p. 77)

Con el pasaje anterior parece que en realidad es una necesidad fisiológica la que determina la conducta irrefrenable de leer un libro tras otro, de aquí probablemente la idea de la lectura como una adicción. No obstante lo anterior, en realidad la crítica se

centra en el exceso de lectura desordenada, sin propósito y no tanto la lectura misma. La adicción corporal, resultado de la lectura excesiva, también corre el riesgo de ser contagiosa.

Como en toda adicción, se necesitará de dosis cada vez mayores de libros para leer, lo que conlleva a leer también más fugazmente, poco de lo leído permanece en la memoria del lector. Si con la aparición de las ciudades el ritmo de vida, comparado con el campo, se volvió turbulento, algo similar ocurrió con las prácticas y experiencias lectoras: se hicieron fragmentarias y discontinuas.

Es la novela, una vez más, la que se lleva la peor parte en el surgimiento de la adicción por la lectura. Regularmente las novelas eran leídas en solitario y en silencio, lo que fomentaba una relación íntima entre libro y lector. Además de las características arquitectónicas, tiempo libre o ingreso destinado a la compra de libros, el aislamiento depende de que el libro pueda ser llevado a un lugar apartado de la casa; es precisamente la aparición de la imprenta la que facilitó dicho transporte al permitir la manufactura de libros pequeños. El apogeo de la novela se debe al tamaño portátil posibilitado por la imprenta (Ong, 1987). Lo anterior permite observar cómo la materialidad del libro, en este caso su tamaño, media en su consumo.

CAPÍTULO CUATRO. LA PRÁCTICA LECTORA DE LOS UNIVERSITARIOS

4.1 LA PÉNTADA ANALÍTICA COMO CATEGORÍA

En este capítulo se presentan los resultados de las entrevistas y observaciones realizadas. El orden de presentación atiende a la péntada analítica, esto es, se muestran los resultados a partir de los espacios de lectura, la lectura, el libro, los estudiantes y el propósito. En el último apartado se presenta el análisis realizado de las observaciones en el aula.

La interacción dialéctica establecida entre los elementos de la péntada obliga a separarlos para observarlos más fácilmente, no obstante, en algunos fragmentos extraídos de las entrevistas de los estudiantes, puede encontrarse convergencia, o evidencia de todas las interacciones de los elementos de análisis, por esa razón en ocasiones se recurre al mismo fragmento repetidamente para mostrar los distintos aspectos descubiertos por el análisis:

Trato de estar en un lugar en silencio, trato de estar en tranquilidad, y me gusta leer en voz alta para escucharme cuando estoy leyendo, pero si no tengo esa posibilidad, no importa, yo como que me creo mi espacio. Porque he tenido que hacerlo, aunque esté el ruido por allá yo me meto en mi libro y me dedico a mi libro o busco un espacio. Cuando vivía con mis papás me metía al baño, me subía a la azotea, me salía al patio, y hoy en mi casa tengo la oportunidad porque mis hijos van a la escuela y yo voy en la tarde, en ese momento aprovecho que estoy sola y me dedico a leer, pero si no está ese espacio me lo busco para estar a solas con el libro. (Guadalupe, 37 años, Docencia)

Analizado desde los cinco elementos de la péntada analítica se tiene:

El agente lector. Guadalupe de 37 años, estudia la licenciatura en Docencia, en el momento de la entrevista cursaba el séptimo semestre de ocho, tiene un trabajo de tiempo parcial en una escuela exclusiva para mujeres, está casada y tiene hijos.

La escena. En la respuesta de Guadalupe destacan dos lugares específicos convertidos en espacios de lectura (recuérdese la diferencia entre lugar y espacio visto en el capítulo dos. Hay un tercer lugar, que puede ser cualquiera, en donde se *crea* un espacio para la lectura.

El primer lugar es la casa de sus padres, cuando vivía ahí, Guadalupe podía leer en el baño, la azotea y el patio. Aislarse en un lugar privado, como el baño, o salir a un espacio abierto, como la azotea o el patio son indicativos de que busca estar sola y en calma, con una relativa tranquilidad. El baño no es un territorio compartido; patio y azotea tampoco son zonas donde se realicen actividades la mayor parte del tiempo. Deben destacarse las diferencias entre pretender ocultar el cuerpo, como resultado de leer textos libertinos y entre este aislarse. Mientras que en el primer caso lo que se busca es no ser sorprendido leyendo dichos materiales; en el segundo, lo que se pretende es aislarse del ruido que dificulte concentrarse en la lectura.

El segundo lugar es su casa actual, Guadalupe está casada y tiene hijos. La dinámica familiar reinante le permite disponer de un tiempo y espacio para leer. En su respuesta se infiere que el esposo sale a trabajar y tácitamente informa que sus hijos van a la escuela en la mañana, eso le deja toda la casa para ella sola, así, aprovecha el espacio que permite la soledad en el transcurso de la mañana y se pone a leer.

Guadalupe describe las características deseables para su espacio de lectura: “un lugar en silencio, trato de estar en tranquilidad”; si no es posible entonces *crea* su espacio: “Porque he tenido que hacerlo, aunque esté el ruido por allá yo me meto en mi libro”; así, procura aislarse para enfocarse en la lectura, escapar *furtivamente* de la realidad. El lugar que no le brinda las características para leer (un espacio de uso estratégico) es utilizado tácticamente.

Hay un espacio que no aparece, la biblioteca; no es prioritario para ella, asiste sólo cuando no hay otra opción, “hay veces que tengo que leer en la biblioteca”. Guadalupe trabaja dos días a la semana en una escuela femenina en un horario de 8:30 a 1:30; las clases en la universidad inician a las 4:00 p.m. Lo anterior permite suponer que cuando lee en la biblioteca es porque ese día ha trabajado y al salir va directo a la universidad,

aprovecha el tiempo y entonces lee en la biblioteca, “hay otras veces que tengo que leer en la ruta”, [...], “en el salón de clases, también si hay una oportunidad unos diez minutos libres también ahí aprovecho para leer”.

La herramienta cultural. Aunque solamente se hace referencia al libro, los estudiantes entrevistados leen libros en papel, fotocopias (que pueden ser de libros completos o fragmentos, así como artículos científicos y libros en formato electrónico). Guadalupe lo dice claro: “me meto en mi libro”; si puede leer en el baño, el patio o la azotea, es debido a la portabilidad de la herramienta cultural.

Gran parte de los libros de ciencias sociales se imprimen en formato media carta (22 x 14 cm aproximadamente), lo cual les otorga portabilidad. Las fotocopias regularmente se hacen en tamaño carta; con el fin de ahorrar dinero y papel (para no cargar tanto en sus mochilas), los estudiantes solicitan que dos páginas de un libro se fotocopien en una cara de la hoja para obtener cuatro páginas por hoja fotocopiada. En muchos casos las doblan por la mitad, así, se transforma en una especie de libro, en un material portable. El dispositivo electrónico con la pantalla más grande, para leer documentos electrónicos, es de 32.77 cm; las medidas generales del dispositivo son 30.57 cm de alto por 22.06 cm de ancho, casi el tamaño de una hoja tamaño carta, es un texto portable.

La acción mediada (práctica lectora). Guadalupe estudia Docencia. Es común para quienes estudian en el área de las ciencias sociales y las humanidades que gran parte del modelo didáctico de las asignaturas se apoye en la lectura de materiales. Por ello, Guadalupe busca un espacio o se lo crea; su práctica lectora no es ni en voz alta, ni colectiva. Si bien, como ella misma afirma, le gusta leer(se) en voz alta, esta práctica de lectura es distinta a la realizada en la antigüedad; no busca ser un recordatorio de lo pensado en voz alta o dictado. Esta diferencia es importante, en la antigüedad la escritura tenía como propósito servir de recordatorio a lo expresado oralmente. En la actualidad lo escrito busca ser la evidencia de lo que se ha pensado. Así, Guadalupe lee, entre otras cosas para aprender y para cumplir con los requisitos establecidos en clase.

El propósito. El propósito de la lectura está estrechamente vinculado con el punto anterior, la acción mediada. Se lee por dos motivos: el primero de ellos obedece a que la lectura es necesaria para la participación en clase, aunque se puede participar sin haber leído, pero es probable que dicha participación sea poco productiva y evidencie que no se ha leído. Es importante participar porque forma parte de los criterios para la evaluación final.

El segundo motivo es que se desea aprender; asunto más difícil de mostrar. La asignatura de Historia mundial, impartida por la profesora, al parecer gustó a los estudiantes que la cursaron. Los materiales leídos durante el período de obtención de datos fueron del agrado de los estudiantes; son libros de historia que se leen como relatos verosímiles muy bien narrados que describen acontecimientos históricos.

4.2 LOS ESPACIOS DE LECTURA (LA ESCENA)

La escena está conformada por los espacios donde generalmente el estudiante lee; también es una dimensión de las actividades previas a la lectura, como la búsqueda de un espacio.

Debe recordarse la diferencia entre lugar y espacio; el primero es la parte física, con dimensiones de extensión como ancho, largo y límites. El espacio es la manera de ocupar el lugar. La táctica ocupa los espacios al hacer un uso diferente de los lugares. “[...], el espacio es un lugar practicado [...], la calle geoméricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por intervención de los caminantes” (de Certeau, 1996, p. 129).

Con base en las entrevistas recabadas, los espacios se caracterizan principalmente de tres maneras: los lugares donde se lee, la descripción física de cómo deben ser y el ambiente que debe prevalecer.

4.2.1 El espacio privado (la casa mexicana en el siglo XX)

Sobre la mecánica de la lectura se tiene lo siguiente: la mayoría de los chicos leen durante el día, éste conlleva todas las actividades del ser humano en general, las

cuales, como el paso del transporte, son ruidosas; como se lee durante el día (cuando hay mucho ruido), se buscan ambientes de tranquilidad. Estos ambientes o se encuentran, o se crean en los espacios como la casa. Ésta a su vez tiene subespacios: sala, recámara, azotea, patio, entre otros. En estos espacios ocurren cosas (Augé, 1993), son los lugares descritos por Petrucci (1998). Hay un lugar especial que se ha detectado en las entrevistas: el transporte, especialmente el transporte público. Este espacio es donde se percibe o comprende más clara y evidentemente el uso táctico del espacio (Certeau 1996).

No se detecta clara y explícitamente en las respuestas de los estudiantes entrevistados la existencia de un lugar denominado como la biblioteca o estudio, donde se resguarden los libros y se utilice para leer, estudiar o hacer las labores escolares. Si un espacio asignado exclusivamente para las labores intelectuales no parece tener cabida en la vida cotidiana de los estudiantes entrevistados, en consecuencia, tampoco lo tiene en la familia. Las dos únicas posibles excepciones son Perla (quien estudia Filosofía) cuyo padre es propietario de una librería y por quien la casa está llena de libros. La segunda es María cuya madre estudió letras y por lo comentado también hay un número importante de libros en casa. ¿Qué significa la inexistencia de este espacio?, ¿en qué medida la pertenencia a una clase social incide en la inexistencia de este espacio?

La descripción de la *práctica lectora fragmentaria* realizada por Petrucci (1998) debe enriquecerse con la perspectiva de la pertenencia a una clase social. Esta práctica lectora fragmentaria se objetiva gradualmente en las entrevistas realizadas, se evidencia la ausencia de un espacio dedicado exclusivamente a la lectura o las tareas intelectuales. Las entrevistas permiten detectar más elementos (mecánicas de la lectura) que los señalados por Petrucci, estos últimos son lugares fijos con mecánicas de la lectura propias, no suponen el traslado del lector, son bienes inmuebles como la casa donde vive el lector. Así, se ha detectado una característica no señalada: la de un lector en tránsito, que se traslada de un lugar a otro, ya sea de la casa al trabajo o de este a la escuela, también hay estudiantes que leen en el lugar de trabajo cuando este

lo permite. Estos *no lugares* (Augé, 1993) son convertidos en espacios de lectura, por el hecho de ser utilizados tácticamente, son espacios de lecturas *furtivas*.

Un camino para comprender la ausencia de la biblioteca de casa (como espacio) en las entrevistas realizadas es la descripción de la casa mexicana en el desarrollo del siglo XX. Para ello se retoman dos trabajos que analizan la vida cotidiana desde la historieta y la cultura material en los anuncios de la prensa ilustrada. A continuación, se describen dos tipos de casas habitación; el primero proviene del análisis de la historieta en el período comprendido entre 1904 y 1940. Se deduce de estas historietas la pertenencia a la clase baja. Esto puede considerarse como un reflejo de los autores quienes pertenecen a la misma clase social, así, lo representado es su propio entorno (Camacho, 2006). El segundo tipo deriva de una serie de inferencias a partir de la cultura material promovida por los anuncios de la prensa ilustrada y cuyo nicho de mercado es la clase media ascendente (Ortiz, 2006). Los artículos ofertados por estos anuncios se perciben como difíciles de adquirir por los personajes que aparecen en las historietas.

Las historietas analizadas para la representación de la vivienda fueron publicadas bajo el patrocinio de la cigarrera *El Buen Tono*, aparecieron en *El Imparcial*, *Ranilla* y *El Universal* en diversos períodos, iniciando en el año de 1904 y dejando de aparecer en 1940. Se destacan en primer plano los personajes del *Ranilla* que daría, precisamente, nombre a la publicación y un segundo que también da nombre a la historieta: *Mamerto y sus conocencias* (Camacho, 2006).

La escena total donde se desarrollan las acciones es la vecindad, habitada generalmente por la clase media baja. Su diseño arquitectónico es regularmente el que sigue: se define por un pasillo central, a ambos lados se hallan las puertas que dan paso a las diversas viviendas. La socialización se desarrolla mayormente en este pasillo, aquí también se ubican los espacios de usos compartidos, como los retretes, los tendederos y los braseros para cocinar.

Las viviendas constan, habitualmente, de un cuarto pequeño el cual se divide funcionalmente en comedor y dormitorio, no están separados por paredes como

acontece hoy en día. Al no contar con baño, el aguamanil es el objeto utilizado para el aseo personal diario, la ducha se toma llenando un cubo de agua y es literalmente a *jicarazos*. En el espacio del dormitorio se halla la cama, regularmente pegada a una pared para liberar sitio. A su lado está el buró y encima una vela para iluminarse un poco por las noches, dicha luz no será para fines de lectura. Como un signo que corrobora la ausencia de baño y por tanto del retrete, debajo de la cama se guarda la bacinica; en caso de haber sido utilizada durante la noche, a la mañana siguiente muy temprano se vierte su contenido en una coladera del patio central de la vecindad y se enjuaga para volver a colocarla en su lugar. (Ver figura 4.1).

Figura 4.1 Habitación de vecindad



Habiéndosele admitido, volvió á su casa y como primer preparativo procedió á darse un vistazo en los callos, pues no le pareció prudente ir á tratar con fieras sin tener asegurado el libre uso de los pies.

Segunda colección de historietas ilustradas
de El Buen Tono, núm. 43.

En esta figura se observan, principalmente, tres cosas de las ya señaladas. La primera es que la cama se halla pegada a la pared, esto se deduce por la posición en que se ha dibujado la cama y el cuadro que está encima de ella junto con el perchero. Por encima del hombro izquierdo de la figura se ha trazado una línea que representa la unión de las dos paredes en escuadra. A la izquierda de la línea está el muro donde se han colocado los objetos descritos. Debajo de la cama se observa la bacinica. Finalmente, la persona representada requiere de una vela en el suelo para estar mejor iluminado y así revisarse los callos cuidadosamente. Tomado de Camacho, 2006.

Un mueble que distingue el dormitorio del comedor es el ropero, hecho de madera y dividido en dos, en la parte superior se cuelga la ropa; la inferior consta de cajoneras para ropa doblada y a su vez sirve de tocador. El comedor es un espacio ocupado principalmente por tres objetos, la mesa, las sillas y una repisa donde se guarda la despensa.

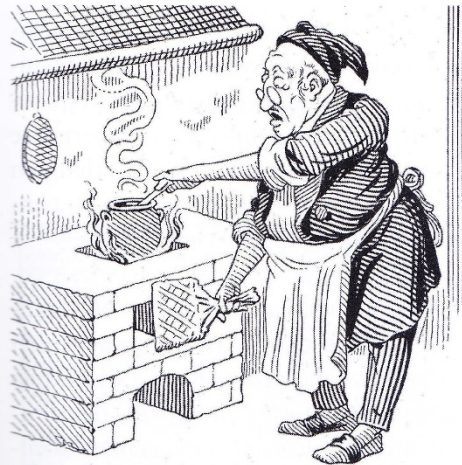
También se ha representado otro tipo de vivienda en las vecindades, cuenta con varias habitaciones como: la recámara, la cocina, el comedor, el baño y la sala. Ésta última se ocupa por dos sillones individuales y un esquinero de madera; los muebles no son para uso cotidiano sino para recibir visitas. Será hacia los años 20's y 30's cuando la sala se convierta en lugar de reunión para la propia familia, además de ser la primera habitación de la casa, anteriormente uno debía atravesar por la cocina para llegar a la sala. El baño se caracteriza por poseer únicamente una tina para la ducha, en estas historietas es representativa de las clases altas. La cocina es ocupada por un fogón o brasero, la estufa se colocaría más tarde. La instalación del fogón es una pequeña construcción de ladrillos, junto a este la misma instalación servía para guardar en la parte superior ollas y utensilios de cocina, la parte intermedia era el contenedor de las cenizas y en la parte inferior se guardaba la despensa. (Ver figura 4.2).

En el establecimiento y asentamiento de la modernidad no parece tener cabida un espacio o un mueble para los libros, lo anterior se infiere de la breve descripción de las viviendas representadas. Los principales espacios en que se divide la vivienda son para la conservación y reproducción de la fuerza de trabajo: el comedor y el dormitorio. No hay tampoco lugar para lo que se conoce como la sala.

A continuación, se analiza la descripción de la vivienda de la clase media. Esta casa tiene, o mejor dicho debe tener, los lugares adecuados para acoger los muebles u objetos que harán la vida más fácil en el hogar. Se da por sentado que los lectores de estos anuncios viven en departamentos o casas cuyas habitaciones son suficientes y están claramente delimitadas para dar cobijo a cada una de estas herramientas culturales (Wertsch, 1999), u objetos de consumo (de Certeau, 1996). Es también, en

cierto modo, una sugerencia sobre cómo ser moderno, cómo estar al día en cuanto a las herramientas culturales que deben consumirse y cómo han de ser consumidas, además de los lugares donde deben colocarse.⁵²

Figura 4.2 Fogón



Siendo de oficio comadrón, el buen hombre estaba empapado en las atenciones que se deben a los niños, y mientras les buscaba nodriza, se puso a condimentar un cordial que mitigase el hambre de los pobres chicos.

Tercera colección de historietas
ilustradas de El Buen Tono, núm. 10.

En esta figura se muestra el fogón, está hecho de ladrillo, puede observarse la parte intermedia para contener las cenizas y la parte inferior para guardar utensilios. Llama la atención la vestimenta utilizada, mientras que en la figura anterior el saco y sombrero cuelgan del perchero, como una señal de que se ha llegado a casa y es posible despojarse de estas partes del atuendo; el sujeto aquí representado porta lo que puede ser una especie de saco largo con solapa ancha que se ha arremangado o, una bata de estar en casa, lo que permite interpretar su calzado como unas cómodas pantuflas. De ser esto último, es posible suponer la pertenencia a la clase alta. Tomado de Camacho 2006.

En términos de estos usos estratégicos de los lugares y de los espacios que establecen una gramática del consumo, no debe extrañar la ausencia, de manera generalizada, de

⁵² Este es ya el uso estratégico descrito por de Certeau (1996).

un lugar claramente delimitado por sus dimensiones espaciales y por su uso, como la biblioteca. Si acaso cabe señalar un lugar similar, el *estudio*, que solamente se halla en casas cuyos habitantes pertenecen al sector de la clase alta. Es prácticamente imposible hallarlo en sectores de la clase baja o popular.

Para este análisis, se retoma la prensa ilustrada como guía para obtener la información y señalar los gustos. Si bien el trabajo de Ortiz (2006) no es semejante al realizado por Camacho (2006), sí hay, con la descripción de los objetos, el señalamiento del espacio requerido.⁵³

Se tiene un anuncio de jabón para baño, donde una figura de mujer y un bebé están recargados sobre una tina de baño de la cual solamente se muestra un fragmento, el suficiente para deducir que es una tina, no se infiere forzosamente que sean madre e hijo. Al fondo se observa una pared cuadrículada que semeja los azulejos y lo que parece un lavabo con llaves características de la época. Este espacio que se muestra fragmentado es el baño; el aguamanil ha sido sustituido por el lavabo y se puede tomar la ducha o un baño de tina, así se llevan a cabo las actividades propias. En el caso de la historieta, la ducha implicaba llenar una cubeta con agua y bañarse a *jicarazos* en el espacio de la cocina. A espaldas de la figura femenina se observa el respaldo de una silla que permite deducir que está sentada y sostiene en sus piernas al bebé. Este es un baño grande, en él se ha instalado tina, lavabo y aún hay espacio para una silla. (Ver figura 4.3).

Otro signo de un espacio requerido que no está explícitamente representado, pero sí está señalado, es el clóset, que sirve para guardar la ropa y usualmente se encuentra al interior de la recámara. Hay anuncios sobre abrigos y sombreros para hombres, en otros se observa a un grupo de mujeres llevando varias cajas como indicio de haber comprado; un tercero invita a comprar ropa de infantes para toda ocasión. El requerimiento de lugar para guardar todas estas cosas es mayor al que brinda el ropero

⁵³ Este señalamiento es similar al propuesto por Barthes en *El grado cero de la escritura* (1973), quien en las líneas iniciales del texto describe que "Hébert jamás comenzaba un número del *Père Duchene* sin poner algunos '¡mierda!' o algunos '¡carajo!'. Esas groserías no significaban nada, pero *señalaban*". Estas últimas cursivas son propias.

descrito por Camacho (2006) anteriormente. Así, la recámara, que ahora incluye el clóset, es un lugar más amplio que aquél donde sólo se colocaban cama y ropero.

Figura 4.3 El baño



Anuncio en Revista de Revistas, 18 de septiembre de 1927.

La presente figura permite tener una idea de las dimensiones de un baño. Como se ha descrito, hay lugar suficiente para colocar la tina, el lavabo y una silla. Tomado de Ortiz 2006.

La casa es un lugar moderno y burgués. En Europa durante la Edad Media el rey y la nobleza vivían en castillos y palacios, el clero regular lo hacía en los monasterios y el secular en las parroquias; los siervos y campesinos en chozas; solamente la burguesía vivía en casas. Paralelamente en México la aristocracia terrateniente vivía en las haciendas, podía poseer palacetes en la ciudad; la gente del campo lo hacía en cuartuchos de adobe o las rancherías; solamente la clase media que vivía en las ciudades habitaba departamentos o casas (Ortiz, 2006).

La casa mexicana de principios del siglo XX retoma elementos arquitectónicos de las casas del virreinato; sus muros son austeros, los patios amplios, las habitaciones se comunican por corredores coronados por arcos. En términos generales, la casa mexicana de principios del siglo pasado presenta la siguiente configuración: todas las habitaciones están alineadas del frente hacia el fondo del terreno, adyacente a estas hay un corredor techado que las comunica. El salón principal se ubica en primer lugar, después se halla el comedor, la cocina al final. Todas esas habitaciones están en un nivel mayor que el piso. Debajo de ellas se encuentran el sótano, las cavas y bodegas cuyas ventanas quedan al ras de suelo y forman parte de la fachada. Las recámaras se sitúan en el segundo piso. En ocasiones las partes más altas de la casa se destinan a áticos, buhardillas y torreones. Ciertas habitaciones del primer nivel cumplen las funciones de vestíbulo, donde se espera para ser recibido; de salitas para tomar el té; o de espacio para la escritura en el *secretaire*.

Es en estas casas urbanas de la clase burguesa donde finalmente se encuentra la biblioteca ocupada por libros y muebles de estilo francés o inglés, muestra de estar al día en el tipo de mobiliario utilizado y de la pertenencia de clase (Ortiz, 2006). Solamente en construcciones como las descritas o en departamentos grandes es posible dar cabida a todo los objetos anunciados y promocionados y, consecuentemente dar muestra del estilo de vida que se es capaz de llevar. El *Puerto de Veracruz* sugería que el ajuar de la recámara de una niña debía componerse de una cama angosta, un ropero con dos lunas angostas, un peinador, un chifonier, lavabo, dos burós y una mesa; en total son ocho tipos de muebles que requieren de su respectivo lugar para colocarse. En las modestas habitaciones de las historietas descritas por Camacho (2006) es difícil imaginar que puedan entrar todos estos muebles sin ver reducido el lugar de manera drástica. La mención de este ajuar igualmente señala la asignación de un lugar particular para las niñas de la familia; complementariamente indica que deben existir otros lugares para los padres y para los niños varones.

El baño de la casa mexicana se renueva, gracias a los ingleses, a partir de la instalación de sus primeros muebles con agua corriente, y particularmente con el excusado. La habitación dedicada a la costura vespertina también era el lugar para que

los niños hicieran las tareas de la escuela. La cocina, por otra parte, se fue delimitando y apartando más conforme acogía diversos enseres como el refrigerador y la estufa, cuyo funcionamiento por medio de gas se generalizó hacia la segunda parte de los años veinte.

El desarrollo de la tecnología y la implantación, o imitación, del *american way of life* hacia la década de los 50's posibilitaron gradualmente la presencia de aparatos electrodomésticos que por su tamaño requirieron de un lugar considerable, particularmente en la cocina. La estufa de gas y el refrigerador son dos electrodomésticos cuya ausencia es difícil de imaginar hoy en día. Por el gran tamaño que ocupaban cuando salieron al mercado, y que ocupan ahora bajo la premisa de *más es mejor*, es difícil pensar que tuvieran o tengan cabida en las viviendas de una o dos habitaciones representadas en las historietas (Camacho, 2006).

En la década de los años treinta la corriente funcionalista en la arquitectura será la que predomine por sobre las demás. Así, las nuevas colonias Hipódromo, Roma y parcialmente la Juárez, donde reinaba el gusto porfiriano cedió el paso a la nueva concepción arquitectónica, que se significaba por su *menos es más*.

Existen además ocupaciones que también suponen un lugar y ciertos muebles. Antes de la aparición de la televisión, el entretenimiento habitual en el interior de las casas consistía en conversaciones animadas acompañadas por juegos de mesa y música; dicha actividad era posterior a la comida, lo que se conoce como sobremesa. Se infiere que ésta requiere de un lugar: el comedor, además de la mesa y sillas.

El ambiente

El ambiente para realizar la práctica lectora puede ser silencioso, tranquilo, cómodo y limpio, estas características son descritas por los propios estudiantes; no implica forzosamente que un espacio silencioso sea el mejor para todos. Un lugar así permite a los estudiantes concentrarse más fácilmente. Víctor generalmente busca un lugar tranquilo para leer pues se desconcentra fácilmente, sin embargo, afirma que lee

cuando va en el transporte público para aprovechar el tiempo que le toma llegar de un lugar a otro.

Pero por lo general trato que sea un lugar tranquilo porque me desconcentro muy fácil. (Víctor, 25, Biología)

Ulises, por otra parte, más que tener lugares determinados para la lectura, busca ambientes, en su caso deben ser de tranquilidad, sin mucha gente, el bullicio lo distrae. Este tipo de ambientes los encuentra en una biblioteca, en su cuarto o en algún parque.

Pues en sí no tengo un lugar definido, generalmente busco los lugares más tranquilos, no tan poblados porque el bullicio de la gente me distrae mucho, entonces tiene que ser un lugar tranquilo..., (Ulises, 26, Filosofía)

Antonio prefiere lugares tranquilos para leer como los parques, si se trata de su casa, se encierra en su cuarto. De ser necesario lee en la ruta, dada la dificultad para concentrarse que implica el camión solo lee la información, no analiza.

Me gustan los lugares tranquilos, el parque Solidaridad, parques en general, en mi casa, solo, encerrado, solo, me gusta lo tranquilo sin distractores, que siempre va a haber uno..., (Antonio, 25, Docencia)

Brenda también elige silencio y tal vez un ambiente bucólico, en el jardín de su casa hay una hamaca donde ella se tiende a leer, no hay ruidos o alguien que moleste.

Se instaló para que se pudiera poner una hamaca en la esquina, y entonces es tan a gusto estar en medio del jardín, nadie te molesta, los ruidos de la casa pues están en la casa, uno puede leer ahí horas. (Brenda, 21, Biología)

Maribel también selecciona el mismo lugar, el silencio es sinónimo de tranquilidad.

Debe ser un lugar tranquilo, pocas veces lo logro pero... silencioso, no me gusta tener ruido cuando leo, veo que otras personas pueden trabajar así, pero a mí no me gusta tener ruido. (Maribel, 21, Docencia)

Para Lizbeth es el ambiente social circundante lo que puede formar a un lector, esto permitirá que se vaya tomando el gusto a la lectura.

[...], siento que el ambiente estimula. Por ejemplo, si en casa nadie lee, entonces cómo vas a leer o acercarte a un texto. (Lizbeth)

Para Antonio, el ambiente jugó un papel particular; hizo el servicio social en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), lo asignaron a una comunidad alejada en la cual había pocas oportunidades para actividades recreativas y de entretenimiento propias de la ciudad. La biblioteca de la escuela contaba con un gran número de ejemplares de los denominados *Libros del rincón*, un conjunto de libros que la Secretaría de Educación Pública imprime. No tuvo más remedio que leer. Eso lo convirtió en lector.

[...], tenía muchísimos libros, entonces comencé a leer ¿Qué más hacía si no había nada que hacer? No hay televisión, no hay nada, radio, nada... me tocó ir a la comunidad más lejana de ese municipio, yo estuve dando mi servicio social en Conafe en el estado de San Luis Potosí, en el municipio de Temuic, y me mandaron a una comunidad, ufff..., estamos hablando que serán unos 30 kilómetros de distancia caminado o a caballo. (Antonio, 25, Docencia)

Las condiciones del espacio: estar solo en una práctica privada, casi íntima

Describir las condiciones del espacio implica caracterizar la práctica lectora, es decir, determinar qué hacen los estudiantes en el momento preciso de leer, dónde, qué hay a su alcance, cuáles son las actividades previas, cómo es el ambiente, entre otras. Si al inicio se buscaba solo la clasificación de los espacios, dejando fuera del análisis al

agente, ahora se aprecia el significado de lo acontecido, aquel ha vuelto a la escena. Entre espacio y agente hay una interacción dialéctica que deviene en/de la práctica lectora. Así, se busca también dotar de sentido a la práctica lectora, un poco a la usanza de los historiadores del libro.

Si bien lo descrito no es muy distinto de lo anterior, la diferencia estriba en que se busca plasmar el significado de la práctica lectora, un poco a la manera de los autores coordinados por Cavallo y Chartier (1998). Lo anterior como resultado del análisis más global de las categorías de la péntada analítica.

¿Qué se manifiesta en este espacio de lectura íntima? La construcción de una identidad lectora diferente de las prácticas lectoras previas. Ahora la lectura es un diálogo con uno mismo, uno mismo que es el lector. No es la lectura en voz alta ni de la antigüedad, ni de la práctica lectora monástica o la lectura murmurada de la práctica lectora escolástica. Si bien en ocasiones es todavía una lectura sonorizada, su propósito no es compartir, como sí lo era para los antiguos griegos. Es una lectura para sí, para compenetrarse plenamente con el autor y el texto, como hacían los lectores de la *Nueva Eloísa* de Rousseau.⁵⁴

No es una lectura sacra, es una lectura formativa realizada en espacios privados. Pudiendo ser murmuradas, no son lecturas para realizarse en espacios públicos, al menos no uno donde haya gente en exceso. Este espacio privado alberga muebles pequeños, de uso personal, como una pequeña mesa, una silla, la cama (si bien no es precisamente pequeña), regularmente se hallan en los espacios personales, como la recámara.

⁵⁴ Hay una hipótesis central en el análisis del habla para Vygotski (Baquero, 1997), se puede indicar la siguiente línea genética: habla social – habla egocéntrica – habla interior. Es plausible pensar que la transición de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa puede concebirse análogamente a esta línea. La lectura en voz alta es un habla social, se lee para sí y para los otros; la lectura murmurada es un habla egocéntrica, se lee para sí mismo, además de ser resultado de la todavía existente escritura continua; finalmente la lectura silenciosa es el habla interior. Esta lectura permite que se lleven a cabo otros procesos psicológicos (superiores, diría Vygotski). La descripción de las hablas, como la de muchos otros conceptos adquiere dos vertientes, la funcional y la estructural. Los conceptos de sentido y significado (Baquero, p. 84 y ss.) pueden servir para comprender complementariamente la alfabetización académica de Carlino (2005).

Se recuerda a Guadalupe quien busca un espacio en silencio y tranquilo, le gusta leer en voz alta para escucharse, en caso de no ser posible no importa demasiado, ella crea su propio espacio, se mete en su libro. Cuando vivía con sus padres leía en la azotea, en el patio o en el baño; hoy, en su propia casa, no necesita salir a ningún lado o ubicarse en un espacio particular. Sus hijos van a la escuela durante la mañana, ella va en la tarde, eso le deja toda la casa para ella sola. Su práctica lectora es íntima, privada, puede leer sentada o acostada. La lectura en lugares como la azotea, patio o baño suponen una mecánica. La primera no involucra forzosamente sentarse en una silla, puede estar en el piso y recargada sobre la pared, Guadalupe incluso lee acostada con una almohada bajo la cabeza. Es difícil pensar que se pueda meter una silla al baño, en todo caso la lectura se hace sentada en el inodoro. El signo de intimidad queda señalado al considerar que puede leer en voz alta para escucharse, es una lectura murmurada, un leer para sí misma que deviene del aislamiento y que a su vez cierra el círculo al permitirle enfocarse en la lectura.

Las diversas descripciones tienen en común que todas las lecturas son realizadas durante el día. La actividad diurna es causa de casi todas las distracciones que los lectores procuran evitar; una entrada inesperada en la recámara, un ruido ambiental que no cesa (televisión o autos y camiones pasando). Otros esperan la llegada de la tarde-noche para leer, cuando la ciudad se aquieta gradualmente. Incluso el cuerpo mismo puede ser un distractor, por ello se va al baño antes de ponerse a leer. La música es un tipo de barrera para los ruidos, de preferencia instrumental, para que la mente no se distraiga demasiado, se escucha con un volumen bajo. Leer en la azotea o el patio tiene como propósito evitar el ruido que provoca la familia.

La lectura se hace prácticamente en cualquier lugar, más adelante se verá que además de la casa, están la escuela y los medios de transporte (metro, auto, ruta, micro, entre otros). Realizar dicha actividad es posible gracias a la portabilidad del libro, el octavo, doceavo o dieciseisavo lo hacen llevadero a cualquier lugar, puede leerse a toda hora. La lectura analizada, por otra parte, está ligada a la práctica escolar, se lee porque se pide en la escuela.

Casandra lee en su recámara, sentada ante una mesita, no debe entrar nadie o se distraerá, el espacio buscado es uno de tranquilidad y silencio, como el de los demás. Lee durante el día, si lo hiciera de noche no correría el riesgo de ser interrumpida por una inesperada visita.

Sí, en mi cuarto en una mesita que nadie entre, porque si no, no entiendo, pero sí en mi cuarto. (Casandra, 19, Filosofía)

Esther desea el silencio, "no necesito nada más que silencio". Su práctica lectora parece el paradigma de la lectura silenciosa, que no haya ruidos que puedan distraerla de la lectura. Su lectura también se supone nocturna, qué mayor silencio el que pueda brindar la noche.

Maribel procura lugares tranquilos y silenciosos, puede haber un poco de ruido, "bajito" como el de la televisión, eso no es problema para ella. Trabaja en una tienda que da a la calle donde pasan autos, esto no le molesta, pero si una persona se para a su lado y se pone a platicar entonces todo cambia.

Debe ser un lugar tranquilo, pocas veces lo logro pero..., silencioso, no me gusta tener ruido cuando leo, veo que otras personas pueden trabajar así, pero a mí no me gusta tener ruido; sí, puede mi hermana estar viendo tele en el otro cuarto, nada más cierro la puerta, se escucha bajito el ruido pero sí logro concentrarme con poco ruido, no me gusta así también, que si hay una tardeada porque vivo cerca de un campo deportivo, ¡ay no!, no puedo porque es mucho ruido y no, tengo un vecino herrero que muchas veces que está clavando y no puedo. (Maribel, 21, Docencia)

Alain también prefiere un lugar silencioso, donde no se vaya a distraer, busca abstraerse de aquello que le rodea y concentrarse. En cuanto a la hora del día, prefiere hacerlo en la noche, es cuando hay más silencio, más calma.

[...], estar en un lugar en donde haya silencio, donde no me vaya a distraer yo, trato de abstraerme de las cosas, de las cosas de afuera, y concentrarme en eso, y a

veces llego a leer un poco, a veces, leo a veces ya en la noche, porque como..., hay más silencio, entonces está en calma y es cuando más me concentro y, lo primero que hago es apartarme de lo que me pueda distraer cuando leo. (Alain, 20, Filosofía)

Araceli es más específica en las características del espacio requerido, bien iluminado, ventilado y en silencio. Evita distractores, por ejemplo, antes de ponerse a leer se asegura de ir al baño para no levantarse a mitad de la lectura. Debe estar bien iluminado para que no le dé sueño, bien sentada, de lo contrario se cansará y perderá la concentración. No le gusta leer en la ruta porque las interacciones que se producen ahí, como moverse para que alguien se siente o se levante, la desconcentra. En el salón tampoco, pues los compañeros ya le preguntan una cosa o ya le preguntan otra.

[...], de que si quiero ir al baño, es hacerlo antes de, para no distraerme, en ese sentido sí soy así, “ya voy a leer” entonces no tiene que haber ningún distractor, le voy a dedicar el tiempo a la lectura, finalmente.

Tiene que ser donde no haya ruido, donde haya iluminación, siempre busco la luz, tengo que estar sentada bien porque si ya empiezo con mala postura me canso, obviamente, entonces no, como que siento que no leo bien. (Araceli, nd,⁵⁵ Docencia)

Dulce requiere de música y silencio. La música instrumental le ayuda a imaginar lo que lee, además de eso, silencio. Aunque no da más detalles sobre estos dos aspectos, se infiere que, si bien requiere de un espacio tranquilo, la música estará en un nivel bajo, al grado de que funja como un acompañante que le permita enfocarse en la lectura.

Bueno, primero tiene que haber música instrumental porque si no hay, siento que no me concentro muy bien, es que eso me ayuda para imaginarme lo que estoy leyendo y pues silencio, porque eso es lo que me gustó de la casa en donde vivo que hay mucho silencio, no hay fiestas y todos los que estamos ahí, realmente estamos dedicados a estudiar. (Dulce, 21, Docencia)

⁵⁵ No dijo su edad.

Perla no vive en Cuernavaca, de lunes a viernes se queda en casa de una tía, es en los fines de semana cuando va a casa de sus padres. Con su tía tiene asignada una recámara donde lee en la cama o el suelo. Cuando está con sus padres le gusta leer en la azotea para que no la molesten, en su familia son "medio escandalosos". También lee en su cuarto o en la sala, cuando ocupa estos espacios es porque su familia o no se encuentra o no están haciendo escándalo. Casi siempre lee acostada boca abajo.⁵⁶ Aunque Perla no lo declara explícitamente, la razón de leer en la azotea, en su cuarto ya sea con su tía o con sus padres y leer en la sala cuando no está su familia obedece a que busca un lugar tranquilo que permita concentrarse en la lectura.

Leo en mi cuarto, entre semana con mi tía leo nada más en mi cuarto y, ahí leo en la cama o en el suelo.

Me gusta leer en la azotea para que no me molesten, porque a veces son medio escandalosos en mi familia y, también a veces leo en mi cuarto, pero cuando leo en mi cuarto o en la sala es porque no hay nadie o no están haciendo escándalo.
(Perla, 18, Filosofía)

Éder también es de los estudiantes que busca estar solo y con un poco de música. Reconoce que los factores externos pueden entretenerlo, por eso busca el retiro. A veces lee en la ruta, es complicado hacerlo, es fácil distraerse.

[...], tengo que estar solo, pero solo como que conmigo, que esté centrado en esa lectura, como que no hacer caso a los demás, o estar leyendo escuchando música y si me centro y puedo estar solo en la habitación leyendo, a veces leo en la ruta, pero sí es un poquito más complicado, los factores ajenos te distraen, me gusta leer pero solo, leo solo y ya. Un cuarto con ventilación, tranquilo. (Éder, 21, Docencia)

⁵⁶ Estas mecánicas de la lectura, leer acostado en el suelo o la cama, en el patio y en la azotea, remiten y pueden ser comprendidas desde la práctica lectora fragmentaria o anárquica (Petrucci, 1998).

Jorge gusta de estar en un lugar cerrado, tranquilo, una vez más se prefiere un lugar que permita meterse en la lectura y facilite su comprensión. No lo expresa tácitamente, pero se infiere que cuando hace una lectura recreativa, las características del lugar no son importantes, por ello describe que al salir de viaje con sus padres puede llevarse un libro y leerlo en el camino, lo mismo acontece en la ruta.

[...], porque me gusta estar en un espacio cerrado, tranquilo, donde pueda yo directamente meterme en la lectura y poder comprenderla.

[...], en el carro, por ejemplo, cuando salgo con mis papás salimos a otros lados a visitar a mis tíos o de viaje, me llevo un libro en ese transcurso del camino y en la ruta igual también. (Jorge, 22, Docencia)

Lilia reconfigura el lugar en su espacio de lectura cuando este no le ofrece todo lo necesario. Por cuestiones de tiempo se ve obligada a leer en la ruta, para aislarse del ruido que la rodea, se coloca sus audífonos y escucha música "muy bajita" para concentrarse. Cuando lee en casa, si es necesario limpia el lugar para la actividad, pone música "tranquila muy baja", reconoce su dificultad para concentrarse. Si le dieran a elegir qué momento del día prefiere para leer, escogería la noche, le gusta más. Lo descrito por Lilia es muestra, como se ha indicado, de la práctica lectora realizada durante el día.

Por lo general a veces por los tiempos también, a veces tengo que leer en la ruta para que me dé tiempo leer y, en ocasiones, llego a mi casa pongo una música tranquila muy baja. Limpio el lugar donde voy a leer, ya sea tarea o leer, que el lugar este limpio y así empiezo a leer y me concentro porque me cuesta mucho trabajo concentrarme y en la noche, me gusta más en la noche.

(¿Y cuándo es en la ruta?) No me molesta, me pongo mis audífonos con música muy bajita y me concentro en leer, porque en ocasiones, ves que muchos dicen que se marean, a mí eso no me pasa. (Lilia, 22, Docencia)

Samantha encuentra en su recámara el lugar tranquilo preferido, se sienta delante de su escritorio, quita las cosas que podrían estorbarle y se pone a leer.

Pues en mi cuarto es en mi escritorio, entonces pues sí..., pues prácticamente le quito, quito las cosas que estorben del... ¿cómo se llama? (Del escritorio).

Y agarro un lápiz, una goma y una pluma, pongo mi carpeta a un lado, y ya no, nada más. (Samantha, 22, Filosofía)

Julia, quien renta junto con otras estudiantes una casa, busca también el silencio y estar sola, condición que encuentra en su recámara, sobre todo si es para investigar o leer. En caso de que haga un trabajo en equipo dispone de la mesa del comedor o la cocina.

Me gusta mucho trabajar en lugares donde esté en silencio, sola, casi siempre me voy a mi cuarto, no como a mi otra compañera que sí le gusta estar en la mesa o en la cocina, entonces ella se queda ahí y yo me subo, si hacemos un trabajo de equipo, pues sí me quedo abajo con ella, pero si es para estudiar, investigar o leer, sí me subo y yo sola. (Julia, 20, Filosofía)

Lizbeth procura que no haya con quien conversar para leer, se reconoce como “muy platicona”. Puede leer en el colectivo, pero si se encuentra a alguien es probable que hagan plática, lo mismo sucede en casa si esta su mamá o su esposo. De aquí su afirmación inicial, que no haya nadie con quien platicar. Así, la lectura en los medios de transporte aparece como una manera de querer aprovechar el tiempo, como puede inferirse de lo dicho por Lizbeth, el medio de transporte es un espacio para la lectura. En ocasiones podrá realizar otras actividades, como charlar con conocidos si se encuentran en la misma unidad. Este es un cambio importante, el medio de transporte se ha transformado en un espacio para la lectura, se le utiliza tácticamente (de Certeau, 1996).

Que no haya nadie con quién platicar, porque soy muy platicona. Por ejemplo, en el colectivo procuro ir leyendo, pero si me encuentro a alguien, pues ya me pongo a

chismear y ya no leo, o igual en casa, si está mi mamá o mi esposo, pues me pongo a platicar y no leo..., (Lizbeth, nd,⁵⁷ Docencia)

Karla acostumbra a leer en su recámara, en su escritorio. Antes trabajaba con música, ahora ya no le gusta, demanda estar sola pues le permite terminar más rápido. Si bien no hay un lugar exclusivo para la lectura y las tareas intelectuales, estas actividades se realizan en los lugares personales del lector, como la recámara, tal vez el lugar más privado e íntimo con que cuentan los lectores en casa, aun y cuando se comparta. Hay en este caso otra conversión de un lugar con sus características propias en un espacio de lectura. Los lectores persiguen, cuando saben que es posible hallarlo, un lugar de tranquilidad, que favorezca y permita la lectura.

Sí, o sea tiene que haber un ambiente tranquilo para que puedas concentrarte. Antes era estar estudiando con música, fuera la que fuera, pero ahora sí ya de plano no me gusta. Yo prácticamente trato de estar sola para terminar más rápido porque si no me estoy distrayendo y nunca termino. (Karla, 25, Biología)

Yanet vivía antes en una casa donde no provenía tanto ruido de la calle, ahí podía leer tendida en una hamaca. Hoy en día vive en una casa donde ocurre lo contrario, eso dificulta un poco leer en casa. Hasta hace poco no tenía un escritorio donde sentarse a trabajar, ahora que ya posee uno afirma que tendrá más tiempo para leer. Yanet considera que la noche es mejor para realizar sus lecturas pues ya no hay mucho movimiento afuera, en la calle.

Pues algo relajado, una hamaca..., je, je, lo que pasa que antes leía más porque en la casa donde antes vivíamos no había tanto ruido, estaba lejos de la carretera, entonces ahorita donde estamos viviendo sí me desconcentro mucho porque pasa mucho carro, luego como a las siete de la mañana ya hay un buen de tráfico y carros ahí pitando, –hazte para allá– y los niños en la calle gritando, que ya van en

⁵⁷ No dijo su edad.

la escuela, y ya como a la una cuando van de regreso, entonces sí como que hay mucho ruido..., y antes porque no tenía así como mi escritorio o algo así para leer, pero como ahorita ya me lo compré, hoy, ya voy a tener tiempo de leer. (Yanet, 23, Docencia)

El espacio privado

El análisis de los espacios donde los estudiantes leen permite construir una tipología de aquellos. No es una práctica frecuente leer en la biblioteca, un espacio diseñado específicamente para ello. La mecánica y usos que dichos espacios posibilitan son caracterizaciones más particulares de la práctica lectora fragmentaria (Petrucci, 1998).

Una manera de concebir los espacios es desde lo privado o lo público; las actividades y actos que se desarrollan en uno y otro son diferentes. En términos del ambiente adecuado para la lectura, lo que se busca en ciertos espacios públicos, como la biblioteca, son las condiciones de silencio y tranquilidad.

El espacio privado mencionado generalmente es la casa, los lugares específicos donde se lee son el cuarto propio, la mesa del comedor, la sala, entre otros; un lugar como la casa permite al estudiante leer acostado o tumbado en el suelo, algo difícil de encontrar en una biblioteca. Otro elemento del espacio privado es el horario, en éste, el agente lector no está constreñido a un horario de servicio, podría, si fuera necesario, leer toda la noche en su espacio. Caso contrario a los espacios públicos cuya limitante más evidente es el horario de funcionamiento.

[...], leo a veces ya en la noche, porque como..., hay más silencio, entonces está en calma y es cuando más me concentro... (Alain, 20, Filosofía)

[...], pero casi siempre leo acostada y en la noche, ya que no haya mucho ruido. (Yanet, 23, Docencia)

La casa es un lugar compartido, sala, cocina, comedor, baño, se comparten. La recámara es posiblemente el único lugar propio que tienen los estudiantes para sí, siempre y cuando no la compartan con un hermano o hermana. La recámara es un lugar ideal para leer, se puede estar sentado en una silla, en la cama o acostado. Hay estudiantes que al leer necesitan que haya música con un volumen bajo, con la finalidad de generar un ambiente tranquilo y relajado.

Hay momentos del día en que los espacios compartidos de la casa: sala, cocina y comedor, están desocupados, entonces los estudiantes pueden leer ahí. Cuando la familia no está en casa, es otro tiempo para aprovechar y ponerse a leer. Hay quienes ante la imposibilidad de encontrar estos espacios desocupados deciden trabajar entonces en la biblioteca.

La arquitectura y las actividades desarrolladas en los espacios compartidos de la casa obligan al estudiante a encerrarse en su recámara para leer. Este acto es similar a lo ocurrido en los monasterios cuando la práctica lectora era en voz alta, los monjes se encerraban en sus celdas por un doble motivo: para que las voces de los demás lectores no fueran una distracción y para que la voz del monje encerrado no fuera a su vez una distracción para los demás.

La recámara con que cuentan las estudiantes es una versión renovada del cuarto propio de Virginia Woolf (2004), donde se reclusan las mujeres del siglo XIX para leer, para ser absorbidas y trasladadas por las novelas románticas propias de la época, para escribir y para hallar un lugar, su lugar en el mundo.

Sí, en mi cuarto en una mesita, que nadie entre, porque si no, no entiendo, pero sí en mi cuarto. (Casandra, 19, Filosofía)

Pues eso ha sido siempre en mi cuarto porque ahí nadie me molesta, y desde que estaba en mi casa siempre me decían 'pues si vas a hacer tarea vete a tu cuarto' y ya nadie me molestaba. (Dulce, 21, Docencia)

Me gusta mucho trabajar en lugares donde esté en silencio, sola, casi siempre me voy a mi cuarto. (Julia, 20, Biología)⁵⁸

Hay otros espacios que son compartidos y que por sus características están casi siempre desocupados: la azotea, la terraza y el patio.

Cuando vivía con mis papás me metía al baño, me subía a la azotea, me salía al patio..., (Guadalupe, 37, Docencia)

Me gusta leer en la azotea para que no me molesten, porque a veces son medio escandalosos en mi familia..., (Perla, 18, Filosofía)

Hay quienes no viven en casa de sus padres. Algunos porque la universidad a la que asisten está fuera de su ciudad de nacimiento y tuvieron que mudarse; otros porque su casa está muy lejos de la universidad, y viven con familiares, lo que significa que no cuentan con un lugar al que consideren como propio. Otros se ven en la necesidad de rentar un espacio; ya se ha mencionado a Julia, quien es una estudiante que comparte la renta de un departamento con otras dos jóvenes, una de ellas es compañera de la universidad. Mientras que su compañera gusta de leer en la mesa del comedor, Julia, prefiere hacerlo en su cuarto pues es un lugar silencioso. Si deben hacer un trabajo en equipo lo hacen en la planta baja de la casa.

Liliana, quien comparte departamento con Julia y otra estudiante, acostumbra a leer en el comedor pues está bien iluminado, y no hay mucho ruido, contrario a lo considerado por Julia.

Ahorita en mi departamento leo en el comedor, suele haber poca gente porque solo vivimos tres ahí y me es fácil concentrarme porque está solo, buena iluminación y ahí siempre leo. (Liliana, 20, Biología)

⁵⁸ Se destaca un hecho sobre estos tres testimonios, provienen de mujeres, de cada una de las licenciaturas analizadas. ¿Es acaso una manera de mostrar la vigencia del ensayo de Woolf?

Recámara, comedor o cocina, María lee en estos espacios, por ahora vive con sus abuelos. Cuando vivía con sus padres sí tenía un espacio para ella sola, su recámara. Ahora es más difícil pues no posee un espacio personalizado, en ocasiones, si debe leer textos de la escuela prefiere leerlos en la biblioteca de la universidad.

En mi cuarto, en el comedor o en la mesa de la cocina. Cuando son cosas de la escuela, sí, es que ahorita vivo con mis abuelos, entonces está bien difícil porque pues toda mi vida como viví con mis papás estuve acostumbrada a tener un lugar donde leer, como la iluminación y cosas así, y ahorita ya está complicado. Cuando tengo que leer cosas de la escuela prefiero quedarme en la biblioteca de la escuela porque ahí en mi casa está un poco imposible. (María, 21, Biología)

Brenda lee principalmente en su cuarto y en la biblioteca los textos de la escuela. En el jardín de su casa instalaron una hamaca para estar ahí placenteramente, la usa, sobre todo, para leer novelas.

Perla, quien vive con una tía durante la semana, tiene su cuarto, lee en la cama o en el suelo, una de las actividades que no se harían normalmente en un espacio público. Los fines de semana cuando está en casa con sus padres le gusta leer en la azotea, también lo hace porque así puede evitar el ruido o escándalo que hace la familia en sus diligencias cotidianas. Si no hay nadie en la casa entonces se permite leer en su cuarto o en la sala.

Zoila se sienta sola a leer en la mesa del comedor cuando el texto es de historia o filosofía, por ejemplo. Les pide a todos que desocupen la mesa pues necesita ponerse a trabajar, muestra feaciente sobre la inexistencia de un lugar asignado específicamente para la lectura o las tareas intelectuales. Ante la ausencia de un lugar para la lectura se deben reconceptualizar funcionalmente los lugares, para el caso de Zoila es el comedor; y también los objetos, la mesa donde se come se transforma en la mesa de trabajo. Así, la lógica capitalista impone los lugares y sus usos; una casa para una familia, la casa dividida en espacios mínimos requeridos como comedor, sala,

baño, cocina y recámaras con sus usos respectivos de comer, estar para ver la televisión, la higiene y las abluciones individuales, la preparación de los alimentos y, el descanso y la sexualidad. No hay un lugar para los deberes escolares, por ello el comedor y la mesa son reasignados para dichas tareas. Estas prácticas de lectura que utilizan tácticamente el comedor y la mesa pasan desapercibidas para la mayoría. El comedor transita de ser un espacio privado donde la familia se reúne para comer, a uno de intimidad donde se realiza la práctica lectora fragmentaria y silenciosa.

Los espacios de lectura son espacios reconvertidos de otros lugares. Se hace evidente y significativo lo dicho por de Certeau (1996) al afirmar que la táctica no tiene un lugar, que su lugar es de lo otro, en este caso del comedor. Para los medios de transporte su lugar es el metro, el microbús o la ruta. La táctica no busca preservar lo ejecutado, en cuanto el lector se levanta de la mesa de trabajo, esta inmediatamente vuelve a ser lo que era: la mesa del comedor. Al cerrar el libro, o guardar las fotocopias en la mochila para alistarse a bajar del metro, o del camión, estos continúan como lo que son.

La mesa de todos para comer, entonces normalmente les digo –por favor podrían desocupar el lugar–, y ya se van, entonces no tengo un espacio fijo que diga yo lo ocupo para leer. (Zoila, 24, Docencia)

Ana casi siempre lee en la sala de su departamento.

Yo leo casi por lo regular en la sala de mi departamento, casi siempre. (Ana, 23, Docencia)

El espacio público

En los espacios públicos, como el parque, se lee por necesidad, como si no hubiera remedio. En la biblioteca se lee porque es un espacio adecuado para ello. En los datos recolectados se encuentran dos posturas principales hacia la biblioteca como espacio de lectura. La primera es la de asistir a ella porque les gusta el espacio en sí, van por

gusto, por decisión. Esta postura se encontró mayormente en los estudiantes de Biología molecular.

(¿Solo lees en tu casa?) Y aquí en la biblioteca, sí, sí, realmente son los dos puntos que puedo leer. (Brenda, 21, Biología)

En la biblioteca Vasconcelos,⁵⁹ en la biblioteca, a veces en el transporte cuando no tengo otra opción. Pero por lo general trato que sea un lugar tranquilo porque me desconcentro muy fácil. (Víctor, 25, Biología)

Muchas veces me voy a bibliotecas, o en mi casa cuando no hay nadie..., (Cristina, 20, Biología)

En mi casa o aquí en la biblioteca. (Jocelyn, 21, Biología)

Si no, leo en la biblioteca de Zacatenco, soy fan de esa biblioteca, la Víctor Bravo⁶⁰, o si no leo en algún banquito de Zacatenco, y ya. (Rebeca, nd,⁶¹ Biología)

Te digo, en la biblioteca es un lugar que me parece bonito porque está en silencio, porque, aunque haya gente, estás tú solo ahí con tu libro nada más y es agradable el lugar. Generalmente hay bancas, están las sillas y te puedes recargar si necesitas escribir o algo así, tienes la comodidad para hacer tus tareas, para leer, para recargarte, en mi casa también me gusta mucho leer porque está así el lugar. (Guadalupe, 37, Docencia)

En la biblioteca, también leo mucho ahí, si no, en mi casa y también en el transcurso de la ruta también voy leyendo, no es muy cómodo. (Diana, 21, Filosofía)

⁵⁹ Se refiere a la Biblioteca José Vasconcelos ubicada en la colonia Buenavista de la Ciudad de México, fue inaugurada durante el gobierno de Vicente Fox.

⁶⁰ La biblioteca Víctor Bravo Ahuja es la Biblioteca Nacional de Ciencia y Tecnología del Instituto Politécnico Nacional campus Zacatenco, situada en la Ciudad de México.

⁶¹ No dijo su edad.

Una segunda postura es la de asistir a la biblioteca porque no hay otro lugar donde leer o estudiar; se observa que no es un espacio prioritario para desarrollar en ella las actividades relacionadas con la universidad.

Cuando tengo que leer cosas de la escuela prefiero quedarme en la biblioteca de la escuela porque ahí en mi casa está un poco imposible. (María, 21, Biología)

[...], he ido pocas veces a la biblioteca y solamente he leído ahí como por dos horas como mucho que he ido, –no sé de los otros–..., (Ana, 23, Docencia)

Hay estudiantes que van a la biblioteca como pueden ir a cualquier otro lugar, no tanto porque reúnan las características ideales de tranquilidad, de iluminación, de mobiliario o de materiales.

(¿En la biblioteca de tu facultad?) No, de allá de la pública, de allá de Tepoztlán. O luego en mi casa, luego cuando no hay nadie, luego ahí en el cuarto, luego en donde luego se me ocurre, luego leo, cuando no hay nadie en la casa entonces aprovecho y cuando leo. (Alain, 20, Filosofía)

Pues en sí no tengo un lugar definido, generalmente busco los lugares más tranquilos, no tan poblados porque el bullicio de la gente me distrae mucho, entonces tiene que ser un lugar tranquilo, puede ser en la biblioteca, en mi cuarto o en algún parquecillo por ahí. (Ulises, 26, Filosofía)

Sí, en el salón, en la biblioteca o en un parque. (Hilda, 27, Docencia)

Una de las razones para no ir a las bibliotecas, o para ir en contadas ocasiones es que éstas no cuentan con todos los libros que los estudiantes requieren, por ello, presuponiendo que no encontrarán los libros es que prefieren comprarlos o fotocopiarlos.

Pues los compro, porque aquí en la biblioteca no hay muchos libros de donde tomar mano, generalmente nunca encontramos la bibliografía que nos solicitan.

Pues tengo que hacer mano de lo que encuentro, aquí en la biblioteca hay muy poquitos libros y muchas veces no se encuentra la información que uno necesita..., (Guadalupe, 37, Docencia)

La percepción de que la mayoría de los libros propuestos para leer no se hallan en las bibliotecas tiene sus matices. Para Esther la deficiencia de materiales es en el área de literatura.

No porque por decir, nos dejan leer, por decir en literatura, ahí en la biblioteca no están esos libros, en la biblioteca he visto muchos de pedagogía, de didáctica, de psicología enfocadas al área de nosotros, pero los libros así de novelas históricas, de novelas literarias, sí hay algunas de Juana de Arco, de hecho, hay algunas pero las que nos piden realmente no las he ido a buscar ahí, sino que prefiero tenerlas ahí en mi casa...algunas las compro, algunas las fotocopio. (Esther, 45, Docencia)

En ocasiones las condiciones físicas de los materiales son un obstáculo para sacarlos en préstamo o fotocopiarlo, por esta razón acuden poco a la biblioteca y prefieren conseguir los libros por otros medios.

Casi no voy a la biblioteca de la facultad⁶², he ido en pocas ocasiones, pero cuando es un solo libro, cuando no lo hay, bueno sí lo hay pero solamente hay una copia no dejan sacarlo, no dejan que te lo lleves, –se vaya a perder– o si está muy maltratado te dicen que no le sacan copias porque si lo abren se va a romper, como es el único ejemplar yo creo, pero no, casi no voy a la biblioteca de la escuela, mejor lo busco en internet, en un PDF de algún libro o pido una referencia de algún libro y ya mejor lo busco en PDF. (Abraham, 22, Docencia)

⁶² Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

La biblioteca no es la primera opción para buscar información, por el contrario, es la última, se indaga en ella cuando no parece haber otra opción.

No, no, porque precisamente porque trabajo no tengo tiempo de estar viniendo en otro horario o venir más temprano a investigar... ahorita, por decir, en las noches llego, tengo que investigar un tema y ahí lo busco y si no, pues bueno ya este, empiezo a investigar un poco de internet y si ya tengo necesidad voy a la biblioteca y más fácil. (Esther, 45, Docencia, trabaja en la mañana y estudia por la tarde)

Se destaca cómo para los estudiantes la lectura parece una sola actividad. Salvo contadas excepciones, que se verán más adelante, queda la impresión de que un estudiante puede hacer el mismo tipo de lectura, ya sea recreativa o crítica, en una biblioteca o en un parque. Se antoja difícil considerar que en este último espacio o el transporte público se lea de manera crítica, sobre todo si se toma en cuenta que implica subrayar, hacer anotaciones en el libro o las fotocopias, o tomar notas. Hay estudiantes que reportan que el tipo de lectura realizada en estos espacios es una lectura informativa.

En la ruta, nada más leo pero no analizo, nada más leo la información porque no se me da eso de concentrarme como tal. (Antonio, 25, Docencia)

Si bien se ha reportado que la lectura en los espacios privados obedece a que estos brindan ambientes de silencio, tranquilidad y buena iluminación, lo que permite inferir que permiten concentrarse; también es cierto que los estudiantes se adaptan a las circunstancias, la lectura no es la misma en un espacio privado que en el transporte.

Esther se vio obligada a aprender a leer en la ruta por cuestiones de tiempo. Imparte clases en la mañana; hacia el mediodía procura comer en casa para ver a su hija, saber que está bien; después debe salir hacia la universidad. Los trayectos realizados en la ruta le permiten leer con diversos propósitos: para preparar la clase matutina y leer los materiales de la universidad. *Aprendió a ignorar el ruido y la música*, este es un ejemplo de espacio creado.

[...], por lo mismo de que estoy trabajando, leo en la ruta, en un principio no podía, me mareaba y me daba dolor de cabeza y sentía que se me bajaba la presión ¡llegaba con un asco! [...]. En un principio leía cuando se paraba o iba muy despacito; pero ahorita no me distrae ni el ruido, ni la música ni nada, bueno, si el de enfrente se voltea, pues yo volteo, pero si no, me concentro. Pero leo por capítulos, veo de qué trata, si no le entiendo lo subrayo, leo la idea, ¿qué es lo que trata este capítulo?... , pero ahorita leo en la ruta, ¡pero por el tiempo!, porque regreso a mi casa a comer, para ver cómo está mi hija, y otra vez regreso a la universidad, y en la mañana salgo a trabajar, doy las clases, ¡preparo mi clase!, también tengo que preparar mis clases, tengo que leer mucho para preparar mis clases, para yo poderla explicar. (Esther, 45, Docencia)

A Hilda el traslado de su casa a la escuela y viceversa le toma alrededor de dos horas, por ello, acostumbra a leer en la ruta, momento principal en que lee. Dependiendo de las circunstancias lo hace en su casa, en el salón de clases, en la biblioteca o en el parque.

En el traslado de mi casa a la escuela. Es una hora, estamos hablando de dos horas. Sí, el traslado de ida y venida y de regreso. (Hilda, 27, Docencia)

Lilia en ocasiones lee en la ruta para que el tiempo le alcance y pueda leer todo el material que le dejan en la escuela.

Por lo general a veces por los tiempos también, a veces tengo que leer en la ruta para que me dé tiempo leer... (Lilia, 22, Docencia)

Más que leer en la ruta, Yanet lo hace en el autobús, ella no vive en Cuernavaca, renta un espacio, se infiere que los fines de semana va a su casa, afirma que lee cuando viaja en el autobús. Prefiere comprar los libros pues le permite llevarlos a todos lados, lo cual posibilita leer el libro prácticamente en cualquier momento.

No, en la ruta no me gusta, en el autobús sí, antes, bueno ahorita sí como que ya agarré esta costumbre de leer, porque antes, cuando me iba a mi casa, siempre me

iba así, me dormía en el autobús o iba viendo las películas o así, pero de un, de hace un medio año para acá ya no me duermo, ya no veo ni las películas, mejor me pongo a leer, o sea ya así como que se me hacen interesantes y digo –no pues mejor de ir viendo ahí la televisión o irme durmiendo pues mejor me pongo a leer– (Yanet, 23, Docencia)

María, quien estudia en la universidad ubicada en la Ciudad de México, normalmente lee cuando va en el metro. Su uso del espacio es semejante a la lectura que hace Esther en la ruta. No parece que en el metro lea materiales de la escuela, su afirmación permite inferir que lee cosas por propio gusto y que no son precisamente textos escolares:

[...], normalmente leo cuando voy en el metro, sí, porque luego a mi casa y ya me tengo que poner a hacer cosas de la escuela. (María, 21, Biología)

El trabajo también se configura como lugar para leer. Maribel trabaja en la mañana, y realiza las actividades de lectura mayoritariamente en el trabajo. De ahí se va a la universidad, traslado que aprovecha para leer en la ruta. Una vez en casa, durante la noche, si hay actividades que puede adelantar entonces les dedica un tiempo.

Por ejemplo, en la tienda donde estoy, si pasan ahí los carros, pero no sé si sea cuestión de acústica del lugar o algo, pero sí escucho que pasan los carros, pero eso no me desconcentra, pero si alguien se pone aquí a mi lado y se está escuchando, ahí sí me es molesto.

Entrevistador: Entonces en donde tu lees y realizas tus actividades de la escuela es en tu negocio y en tu casa ¿En tu casa preferentemente?

Maribel: En ambas, porque si trabajo en la mañana..., si voy a mi trabajo en las mañanas, ya no regreso en la noche, entonces, si tengo cosas pendientes, pues que siempre hago una parte de los trabajos o tareas en las noches y otras en las mañanas que estoy ahí, en ambas. (Maribel, 21, Docencia)

Araceli trabaja en un internado de niños donde le permiten hacer sus actividades de la universidad, entre ellas la lectura.

Finalmente, yo en donde trabajo es un internado con niños, ahí es donde me están permitiendo pues prácticamente laborar y ahí es como mi casa también, entonces se puede decir, para contestar la pregunta en lo que es mi trabajo. (Araceli, nd, Docencia)

Hay un caso especial, la lectura en la banqueta realizada por Andrés, es un estudiante que trabaja de velador en un panteón, él vive enfrente; durante la entrevista no se indagó más profundamente, pero en su casa la televisión permanece prendida permanentemente. El sonido de la televisión es un distractor para Luis, por ello lee en la banqueta frente a su casa durante la noche, en plena madrugada. Llama la atención su afirmación de que el tiempo de lectura puede ser de las tres a las siete de la mañana, o bien de nueve de la noche a cinco de la mañana.

Andrés: En plena madrugada, fuera de mi casa cuando no haya nada de ruido.

Entrevistador: Afuera de tu casa debo entender así en la calle...

Andrés: En la calle.

Entrevistador: En la calle lees, en la madrugada ¿más o menos de qué horas son las que estamos hablando?

Andrés: De tres de la mañana hasta las siete de la mañana a veces, otras veces desde las nueve de la noche hasta las cinco de la mañana.

Entrevistador: ¿Algún otro lugar además de la calle?

Andrés: Adentro de mi casa sería la opción, también, pero ahí sería ya más de las 11 de la noche o 12 de la madrugada hasta las siete u ocho de la mañana.

Entrevistador: ¿Por qué...?, con respecto al primer espacio que me decías, la calle afuera de tu casa, ¿por qué lees ahí en la calle afuera de tu casa?

Andrés: Porque como dejan la tele prendida, la tele lo único que hace es que me distrae, me distrae y, no, no me ayuda en nada y como no puedo, o sea no debo de apagarla porque me regañan, lo que hago es que me salgo de mi casa y, afuera de

mi casa está tranquilo y como vivo enfrente del panteón pues estoy más tranquilo, no pasa ni un carro, nada. (Andrés, 20, Filosofía)

Espacios creados

Como se ha visto los estudiantes buscan espacios de tranquilidad, silenciosos, que les permitan concentrarse. La búsqueda de un espacio así ya se observaba desde la Edad Media a partir de la lectura monástica, el silencio es sinónimo de tranquilidad. Lo que se intenta también es que el lugar sea cómodo, que no provoque cansancio. La tranquilidad del espacio facilita la concentración, la posibilidad de estar completamente enfocado en el texto. Otro propósito para buscar un espacio tranquilo es estar a solas, la lectura en solitario es otra característica de la lectura en silencio.

Los espacios son convertidos para la lectura, o se *crean* cuando no es posible leer en un espacio diseñado especialmente para ello, ya sea que no exista o que no se posea. Vistos como consumidores (de Certeau, 1996), los estudiantes transforman los lugares al hacer de ellos espacios para la lectura; el comedor ha dejado de ser el lugar para comer, la recámara ya no es exclusivamente para dormir, la cocina no será solo para cocinar o platicar, entre otros. Ahora todos estos lugares también son espacios para la lectura. Su conversión necesita ciertos requisitos, uno de ellos es que no haya personas realizando actividades diferentes, por ejemplo, el comedor será un espacio para la lectura fuera de los horarios de comida. La cocina, cuyo tamaño permita que haya una mesa y sillas, será un espacio para la lectura fuera de los horarios en que se preparan los alimentos.

Aunado a lo anterior, este uso de los lugares es de tipo táctico. Los estudiantes han decidido ir más allá del uso predeterminado, por ello es que leen en lugares donde resultaría difícil hacerlo. Si la lógica de su vida cotidiana establece que deben usar el transporte público por períodos prolongados de tiempo, este no puede ser un tiempo muerto, el tiempo muerto de los no lugares donde no ocurre nada (Augé, 1993). El lugar debe ser utilizado tácticamente y convertirse en un espacio de lectura.

En la conversión no es posible deshacerse del todo de ciertos elementos físicos que presenta el lugar y que resultan incómodos para el nuevo uso. El ruido es un ejemplo, en el caso del transporte público este es una presencia prácticamente inevitable, así, los estudiantes además de utilizar tácticamente los medios de transporte configuran otro espacio al que algunos han denominado “meterse en sí mismos”, es un aislarse del mundo. Es contrastante cómo ante la necesidad de cumplir con la lectura como actividad de una asignatura, el silencio o la tranquilidad no parecen ser tan indispensables como a veces se refiere, sobre todo en lo que hace al transporte público. Los estudiantes pueden leer cuando van en el metro, en el micro o en la ruta, en estos casos es difícil que la conversión física del lugar pueda llevarse a cabo. Ocurre entonces lo que ellos llaman *crearse* su espacio, lo cual consiste en hacer un esfuerzo de concentración para aislarse del entorno ruidoso. Hay quienes escuchan música con audífonos con un volumen bajo y eso les facilita el *aislamiento*, esta música es una especie de barrera, es como los gruesos muros de las celdas de los monjes medievales donde se encerraban para no molestar o ser molestados con los *ruidos* de lectura en voz alta. Si bien ninguno de los entrevistados reportó algo al respecto, una desventaja de leer en el transporte público sería la imposibilidad de escribir notas, aunque es posible que sí puedan subrayar, tal como Esther.⁶³

Bajo la circunstancia de que en ocasiones no es posible estar en una biblioteca, por ejemplo, se crean estos espacios con la idea de que el estudiante podrá aislarse del espacio público, ese donde las condiciones no son las deseables para la lectura. Complementariamente, ya se han descrito las razones por las cuales, la biblioteca no es la primera opción para leer o realizar las actividades escolares.

Ya se ha señalado el caso de Guadalupe, cuando vivía con sus padres en ocasiones tuvo que meterse al baño, subirse a la azotea o salirse al patio, todos esos lugares fueron *convertidos*. En un caso extremo tuvo que crearse su propio espacio *metiéndose* en su libro. Hoy que está casada no tiene necesidad de eso, sus hijos van en la mañana a la escuela, ella asiste en la tarde a la universidad, esto le permite

⁶³ Más adelante se verá que esta lectura es la que se caracteriza como local (Mateos, 2009).

aprovechar la mañana para leer en casa. Busca preferentemente espacios silenciosos o tranquilos, pero si no le es posible encontrarlos entonces ella *crea* sus espacios, esto significa que aun cuando haya mucho ruido ella se *mete* en su libro, se dedica a él.

Fernando es de los que se ve obligado a leer en la ruta, a pesar del ruido que conlleva él puede ir "concentradísimo".

A: Yo puedo leer en cualquier lado, aún..., bueno, otras veces en la ruta la gente va hablando y voy concentradísimo, entonces también puede que dependa de otras cosas..., (Fernando, 20, Filosofía).

La *conversión* de Éder también se ha observado, si bien admite que necesita estar en un espacio solo, lo que permite suponer que busca estar solo cuando va a leer o que debe ser un lugar silencioso, tranquilo, inmediatamente después acepta que puede leer en la calle o en la banqueta. La soledad del espacio o momento que busca es más bien creada y no algo siempre existente. Cuando se trata de "lectura pesada" se concentra para no escuchar nada del ruido circundante.

Éder: A veces..., bueno, tengo que estar solo, pero solo como que conmigo, que esté centrado en esa lectura, como que no hacer caso a los demás, o estar leyendo escuchando música y si me centro y puedo estar solo en la habitación leyendo, a veces leo en la ruta pero sí es un poquito más complicado, los factores ajenos te distraen, me gusta leer pero solo, leo solo y ya. Un cuarto con ventilación, tranquilo.

Entrevistador: Entonces no tienes alguna preferencia por un lugar para leer.

Éder: No fijate que no, en la calle, en la banqueta, me siento, pero depende también..., la lectura pesada sí me centro y no escuchar nada (Éder, 21, Docencia).

Lilia crea su espacio de lectura, hay ruidos que pueden perturbarla y otros que no. Cuando lee en el campo debajo de un árbol *no usa los audífonos* porque no hay ruido como en la ciudad, el aire del viento al pasar o el trinar de los pájaros no son distractores para ella. Para bloquear el ruido de la ciudad acude a otro tipo de *ruido*, la

música en volumen bajo, la cual crea una barrera que le permite concentrarse en la lectura.

Entrevistador: ¿Y cuándo es en la ruta?

Lilia: No me molesta, me pongo mis audífonos con música muy bajita y me concentro en leer, porque en ocasiones vez que muchos dicen que se marean, a mí eso no me pasa.

Entrevistador: Además de tu casa, en la ruta ¿dónde más lees?

Lilia: En el campo donde viven mis papás.

Entrevistador: ¿Y ahí exactamente en dónde lees?

Lilia: Debajo de un árbol.

Entrevistador: [...] ¿Y cuando estás en el campo también te pones audífonos?

Lilia: No.

Entrevistador: ¿Por qué ahí no?

Lilia: Porque no hay ese ruido, el viento, los pájaros, eso no me molesta (Lilia, 22, Docencia).

La conversión o creación del espacio también obedece a la dinámica diaria del estudiante, por ejemplo, porque trabaja en la mañana y estudia en la tarde, se ve obligado a leer en el transporte público que le lleva del trabajo a la escuela. La conversión o creación no obedece a la falta de bibliotecas o que en casa no pueda leer, en realidad son lugares que el estudiante no ocupa durante el día.

En lo que toca a la casa, su conversión se debe a que en ella no hay un lugar especialmente habilitado para ello. Ninguno de los estudiantes entrevistados reportó que en su casa hubiera un lugar al que ellos denominen la biblioteca o estudio. Es por lo anterior que la cocina, el comedor, la sala, el baño, la recámara o la azotea, cuando se tiene, se transmutan en el espacio para la lectura.

Samantha también es creadora de su espacio, más que retirarse del ruido cotidiano, busca aislarse de la realidad. Para ella estos espacios son resultado de leer

novela, su lectura no la hace en cualquier momento o lugar, es un tiempo y espacio que busca pues sabe que le facilitarán salirse de la realidad.

“Leo más (...) novelas, ¿por qué?, porque me agradan, me..., es como un rito personal leer novelas, porque no lo hago en cualquier momento y no lo hago en cualquier lugar, es como un espacio personal, entonces es como salir de la realidad, entonces por eso es que prefiero la novela” (Samantha, 22, Filosofía).

4.2.2 El ánimo que se tiene para la lectura

Abraham lee acostado en su cama, para él es más importante la disposición que se tiene hacia la práctica lectora que la búsqueda de un espacio con las mínimas condiciones, puede concentrarse en la lectura, aunque haya alrededor gente platicando o música.

Ana considera que debe sentirse "despierta" y no estar muy cansada y sentirse cómoda. Recuerda que en el bachillerato le dijeron que no leyera en un lugar cómodo, pues de lo contrario podría darle sueño y quedarse dormida. La comodidad la encuentra en el sofá de su casa, sube los pies y en las piernas se coloca un cojín para recargar el material, pone música con un volumen que no la distraiga, pero que le impedirá dormirse. Afirma tajante que la condición mínima para disponerse a leer es que haya luz.

Fernando si bien lee en su cuarto o en la sala cuando no hay nadie, y existe garantía de que habrá cierto silencio en la casa, también reconoce que en ocasiones va en la ruta con la gente a su alrededor hablando y él va "concentradísimo". Su caso sirve de ejemplo para mostrar cómo los estudiantes buscan un espacio de tranquilidad para leer y evidencia cómo pueden abstraerse del entorno ruidoso, para leer también.

Hay algo que Fernando no reconoce por completo pero que intuye en relación con la posibilidad de leer en ambientes diferentes. Considerando la opinión de otros estudiantes, la respuesta puede encontrarse en los tipos de textos que se leen, y los motivos para su lectura. Los textos pueden ser académicos y de ficción; los motivos

pueden ser escolares o recreativos. Los estudiantes afirman que para concentrarse en el texto académico deben estar en un lugar tranquilo, lo que permitirá hacer bien las actividades requeridas.

No creo que se lean de la misma manera, algunos se leen con unos intereses y otros con otro, algunos se leen con un interés académico, intelectual, otros se leen con un interés estético o artístico o simplemente como distracción, leer un cuento para divertirse para entretenerse (Fernando, 20, Filosofía).

Para Marcos lo necesario son ganas de leer. Él puede hacerlo en el baño, la ruta o el salón, si te atrapa la lectura, el ambiente que te rodea no es una distracción. Incluso puede leer junto a un grupo de personas que estén hablando y no enterarse del tema que tratan. Por eso su afirmación inicial, lo que debe haber es la disposición de ánimo para leer. Cuando ha intentado leer con música se distrae, si es en español se pone a cantar la canción, si es música clásica imagina y espera lo que tocará un violín u otro instrumento.

Lo que debe de haber es..., ¡ganas creo realmente!, a mí me gusta hacerlo en el baño porque tiene no sé, me gusta, también puedo leer en la ruta o también puedo leer en el salón porque hasta cierto punto si te atrapa la lectura, sí. Puede estar al lado, no sé, alguien discutiendo, porque me ha pasado incluso, estoy leyendo y alguien me dice algo y no estoy poniendo atención, ya de repente como que escuchas – ¡míralo, hasta parece que le pone atención! – y – ¿Qué, de qué estaban hablando? –..., como que sí me atrapa ¿Qué es lo que debe existir? la disposición de querer leer (Marcos, 22, Filosofía).

Ulises es tajante en su respuesta, lo que necesita es música y ganas de leer. Si bien le gusta mucho el blues y esa es la música que pone al leer, sostiene que ya no se enfoca tanto en la letra o el cantante.

Ulises: Pues música y yo..., y mis ganas [...]

Entrevistador: ¿Escuchas música mientras lees?

Ulises: Sí.

Entrevistador: ¿No te distrae?

Ulises: No porque ya no me concentro tanto en las letras o en el cantante, sino sólo es la música de fondo que me ayuda a no tener distracciones, de cualquier otra distracción que no sea la lectura (Ulises, 26, Filosofía).

4.2.3 El libro promueve una lectura que requiere de un espacio

La lectura silenciosa requiere de concentración y atención, lo que implica en la mayoría de los lectores la búsqueda de silencio y tranquilidad para desarrollar este tipo de lectura. Por otra parte, el espacio también puede ser analizado desde el punto de vista de la arquitectura, no se puede leer en cualquier lugar (aparentemente), lo que significa que no puede leerse en todo momento, debe cumplir con ciertas características.

El formato actual del libro permite al lector manipularlo directamente y de manera independiente, como se ha descrito en el capítulo anterior, el códice posibilitó que el libro se volviera más manejable, abriendo nuevas relaciones, posiciones y lugares de lectura, mientras que con el volumen se hacía necesaria la ayuda de otras personas y de atriles para sostener y manipular el libro mientras se realizaba la lectura.

4.3 LA LECTURA (ACCIÓN MEDIADA)

Es innegable que aún hoy en día los estudiantes universitarios adquieren gran parte de los conocimientos disciplinares mediante la lectura de textos. Es menos probable estar de acuerdo con la idea de que los estudiantes de ciencias sociales y humanidades leen más que los formados en ciencias, ciencias de la salud o ingenierías. A la gran cantidad de diversos textos de la disciplina que leen los universitarios se le denominará géneros académicos.

Para comprender de manera más profunda y compleja el análisis sobre los entrevistados, este apartado se propone describir primero, las diversas habilidades o estrategias de lectura requeridas, propuestas por distintos autores; enseguida,

centrarse en las dificultades enfrentadas por los estudiantes universitarios y, finalmente, reflexionar sobre el tipo de apoyo que los profesores pueden brindar en el aprendizaje de la lectura académica.

4.3.1 Principales estrategias de lectura que deben adquirir los estudiantes universitarios

Como el constructo sociocultural que es, la lectura es concebida desde diversas perspectivas; por ejemplo, como un proceso que requiere la adquisición y desarrollo de ciertas habilidades, en este apartado se describen diversas aproximaciones conceptuales y sus distintos niveles de desempeño. También es vista como una acción que posibilita la construcción del conocimiento de las disciplinas en que se forman los universitarios, por ello las estrategias de comprensión lectora deben manejarse de manera autónoma. Así, durante el tiempo que asiste a la universidad el estudiante debe aprender a leer textos académicos.

Centradas en la lectura

Un enfoque tradicional concibe a la lectura, en general, como el proceso de reconocimiento de los significados de las palabras, su propósito final consiste en la interpretación de tales significados. Visto así, este reconocimiento supone que la lectura no es más que un proceso de decodificación y obtención de información contenida en los textos. El libro, depositario del texto, es la herramienta cultural que preserva y difunde el conocimiento y donde la lectura reproduce lo contenido en ellos (Estienne y Carlino, 2004); esta es la *perspectiva lingüística* de la lectura (Cassany, 2006).

Un segundo enfoque asigna una nueva función a la lectura que va más allá de la mera reproducción. Ahora es una tecnología del conocimiento (Olson, 1998), una herramienta cultural epistémica que reconfigura el conocimiento y la forma de conocer. Con base en esto la comprensión (como acción mediada) se reconceptualiza, la construcción del significado ya no se extrae del texto, ahora es resultado de la interacción entre el autor, vía el texto y los conocimientos previos del lector. La lectura deja de ser una búsqueda y adquisición de información y se convierte en construcción

de conocimiento. Esta es la *perspectiva psicolingüística* de la lectura (Cassany, 2006). En términos de las teorías sobre el aprendizaje, es una muestra del aprendizaje significativo, donde los nuevos conocimientos se relacionan con los conocimientos previos del estudiante.

Un tercer enfoque (Cassany, 2006), afirma que el significado de las palabras y los conocimientos previos, tienen un origen social (*perspectiva sociocultural*), esto es, no hay discurso sin un sujeto emisor, complementariamente, conocer el discurso es conocer al sujeto. La tríada discurso, autor y lector deben entenderse como entidades histórico-sociales, sin embargo, sus usos y funciones son particulares.

La alfabetización académica también se aparta del enfoque tradicional, en lo que implica aprender a leer y a escribir. Muchos profesores universitarios suscriben, plenamente conscientes o no, el enfoque tradicional, para ellos la lectura es básicamente un proceso mecánico de carácter general, cuyo propósito es la extracción de un significado. Consecuentemente, estos profesores se quejan, suponiendo además que lo hacen con razón, de que los niveles educativos previos fallaron en su tarea en enseñar a leer y escribir a los estudiantes.

Centradas en el lector

Para Peredo (2005), existen tres tipos de lectores: el *común*, que precisa de la lectura para la vida cotidiana. El *informado*, requiere de la lectura para su formación profesional y para el desempeño laboral, una característica importante es que la producción de textos no es una tarea principal. Finalmente está el lector *productor* que elabora materiales de lectura y cuya producción textual está encaminada primordialmente a grupos de especialistas. Si bien los estudiantes entrevistados se ubican principalmente en el segundo grupo, puede considerarse que son lectores en transición a ser productores.

El Plan de estudios de la licenciatura en Biología molecular tiene como perfil de egreso que los estudiantes serán capaces de desempeñarse en actividades de investigación, innovación y aplicación del conocimiento. A partir de lo anterior se

diseñan actividades extracurriculares cuyo propósito es formar gradualmente al estudiante como futuro investigador en su campo. Por ejemplo, cada año se pide a los estudiantes que elaboren un póster con base en un tema que estén trabajando en ese momento y se expone en un encuentro entre los mismos estudiantes. Los requisitos para elaborar el póster son propuestos por los profesores quienes auxilian a sus propios estudiantes; el rigor establecido es semejante a un encuentro de investigadores profesionales. Este tipo de actividades se observó únicamente con los estudiantes de Biología molecular.

Un lector productor está en posesión de mejores habilidades para reflexionar sobre su quehacer como escritor y como lector. Sabe que hay varios tipos de lectura. Lo anterior permite comprender, hasta cierto grado, porqué los estudiantes se limitan a describir a grandes trazos un solo tipo de lectura. O porqué casi ninguno describió a la lectura como un ejercicio metacognitivo o un proceso que va de arriba abajo y de abajo hacia arriba. Por ejemplo, si los estudiantes distinguen diferentes tipos de lecturas, puede interpretarse que se están formando como lectores informativos, no tanto como lectores productivos. Hay lectores como Brenda (Biología) que sí distinguen leer un material de la escuela y uno por recreación.

Hay un cuarto y último punto de vista para analizar la lectura de los entrevistados, sin estar en pleno conocimiento de lo que el proceso lector implica, puede suceder que un egresado de licenciatura ingrese al posgrado. Ahí las deficiencias se evidencian respecto a la construcción del objeto de estudio, de la lógica argumentativa y en la construcción de redes conceptuales. Si bien está basado en las habilidades lectoras requeridas para los estudios de posgrado (Peredo, 2012), brinda elementos que posibilitan comprender lo expuesto por los estudiantes.

La formación de los estudiantes de nivel superior, particularmente los de ciencias sociales y humanidades, tiene como parte de su base las habilidades de lectura y escritura. Lo esperado es que un estudiante al llegar al nivel superior sea capaz de analizar y relacionar ideas abstractas, identificar autores y escuelas de pensamiento, estar en posibilidad de dialogar con los constructos teóricos y, a partir de todo lo anterior generar algunas ideas propias.

Sin embargo, la realidad es diferente, al ingresar a la universidad los estudiantes no han aprendido la comparación de al menos dos argumentos, la inferencia de información implícita, la localización de información anidada, ni a asumir una postura crítica fundamentada de cara a argumentos opuestos (Peredo, 2012). Las habilidades de síntesis tampoco han sido desarrolladas, lo que imposibilita una mayor capacidad de análisis. No obstante, debe reconocerse que los estudios de nivel superior, por las características propias de la disciplina que se ha elegido, fomentan ciertas habilidades con base en cada campo disciplinar. Así, el estudiante aprende un vocabulario y discurso específico, además de leer y analizar los textos de la disciplina (Carlino, 2005). En lo referente a las ciencias sociales y humanidades hay un mayor uso de la lengua escrita, en síntesis, todo estudiante universitario debe conocer y manejar los diversos géneros textuales de su disciplina.

Se recuerda que la conveniencia de la perspectiva sociocultural radica en enfatizar la interacción del estudiante con la herramienta cultural (el libro) inmersos en una escena, donde se hallan con otros agentes, como los profesores. Así, hay una construcción cultural sobre la herramienta cultural que media el aprendizaje de los saberes propios de una disciplina, la que se estudia a nivel superior. Para Bajtín es una dialogicidad donde conviven los autores, que a su vez traen consigo voces autorizadas del pasado; los estudiantes (lectores) que atribuyen significado desde sus diálogos internos y los profesores con su doble autoridad, la de ser expertos en la disciplina y la que les otorga la institución escolar (2012, citado en Peredo, 2012).

En ambos agrupamientos, las habilidades centradas en la lectura y las centradas en el lector, se pretende, primero, dejar de manifiesto la interacción dialéctica entre los elementos de la pñntada analítica y, segundo, reconocer que los conceptos articuladores son la lectura como acción mediada y el lector como agente. Mientras que en el primero se congregan los trabajos de Cassany (2006) y Mateos (2009), en el segundo se aglutinan los de Peredo (2005) y Dreyfus y Dreyfus (1988, citado en Peredo 2012).

Desde el punto de vista de los contenidos descritos, hay cierto paralelismo entre ambos conjuntos. Mientras que el análisis de Cassany (2006) es de carácter general, es

de algún modo, una revisión histórica de las distintas concepciones que se han tenido y se tienen sobre la lectura. No entra en detalles, no es su propósito, sobre las estrategias de lectura desarrolladas o a desarrollar por parte del lector, son un marco contextual.

Por su parte Peredo (2005), pone como marco general de análisis el entorno laboral, es el *espacio* donde las personas en edad productiva leen más. Por ello, su descripción de los tres lectores toca explícitamente la relación entre trabajo y lectura, la utilidad que ésta brinda al lector para su desempeño profesional. Debido a esto es que su lector analizado va desde aquel que no tiene estudios superiores o posee un bajo nivel de escolaridad, hasta aquel que si ha cursado la universidad e incluso el posgrado. Cada uno de estos lectores tiene diversos propósitos para leer, incluso podrían requerirle la escritura de textos informales o académicos. El objetivo de su descripción es análogo al de Cassany (2006), por esta razón tampoco puntualiza las estrategias de lectura requeridas.

La segunda semejanza consiste precisamente en lo que Cassany (2006) y Peredo (2005) no detallan, las estrategias de lectura, su desarrollo o no por parte del lector, el nivel de aproximación y análisis del texto, la intertextualidad que detona la lectura de un determinado texto, la probabilidad de reportar procesos metacognitivos, el nivel en que el lector está consciente de que la lectura es una actividad intencional y estratégica, entre otros.

Algo que se observa inmediatamente es la diferencia en el número de niveles de desempeño que proponen Mateos (2009) y Dreyfus y Dreyfus (1988, citado en Peredo, 2012), mientras que la primera describe cuatro, el segundo sugiere tres. Más que la diferencia, lo que debe importar es que ambos análisis parten de un nivel básico, o de aprendiz, del uso de las estrategias de lectura, pasan por un nivel intermedio y llegan a un nivel avanzado.

Ya se ha descrito que la perspectiva lingüística de Cassany (2006) se caracteriza por considerar que el significado del texto se halla en éste mismo y que la comprensión es un proceso básicamente de conocer el significado de todas las palabras leídas, de

manera que aquel es igual a la sumatoria de todos los significados de las palabras. Este marco general permite comprender el comportamiento lector en su nivel inicial, por ello, mientras que la *lectura local* consiste en comprender palabras e ideas por separado, la estrategia de búsqueda de información para el *novato nivel uno* toma como base las palabras y no conceptos. Si aquella lectura consiste en recordar y parafrasear ideas del texto, este lector tiene poca claridad en los conceptos que recién aprende dado su desconocimiento del campo disciplinar en que se inicia. En general sus estrategias están poco o nada articuladas, no son de mucha utilidad al lector. Conocer únicamente el significado de las palabras es como tener todas las piezas de un rompecabezas separadas y agrupadas por colores, así, no serán de mucha ayuda.

En la perspectiva psicolingüística (Cassany, 2006) el lector aporta sus conocimientos previos, el significado ya no se halla en el texto, sino que es una construcción del lector. Son estos conocimientos previos lo que posibilitan que en la *lectura global* se comprendan las ideas más generales del texto, se escriban resúmenes y organicen esquemas. Por su parte el *novato en transición* realiza similares tareas: elabora fichas, resúmenes y organiza la información; maneja categorías de análisis y su búsqueda se basa en conceptos, ya no en palabras. Es posible que las fichas o esquemas elaborados por novatos nivel uno, sean muy similares, por no decir idénticos; entre novatos en transición serán visibles algunas diferencias, éstas tendrán como base precisamente la diversidad de conocimientos previos que aporta cada lector.

Por último, la perspectiva sociocultural (Cassany, 2006) que considera la parte histórico-cultural que rodea a la tríada autor, texto, lector. Recuérdese el ejemplo citado en un capítulo anterior sobre el anuncio que reza: “Se ponchan llantas gratis”; es muy probable que solamente los mexicanos sean capaces de comprender lo que el citado anuncio quiere decir o cuál es su intención, lo anterior como resultado de su bagaje cultural que les permite dar el sentido adecuado a la advertencia.

Si bien la correspondencia entre esta perspectiva y la *lectura elaborativa* y el *novato avanzado* no es tan transparente, como puede serlo en los análisis anteriores, se considera que es posible comprender de mejor manera, es decir, desde esta perspectiva, la utilidad de las estrategias de lectura. Las inferencias elaboradas por el

lector ahora trascienden los límites del texto, ahora sus conocimientos previos y bagaje cultural le permiten comparar autores, escuelas de pensamiento o disciplinas, ubicarlos como resultado de su tiempo histórico y conceptual. Quizás la parte más destacable de este nivel de desempeño de las estrategias de lectura es la posibilidad de reportar los procesos metacognitivos.

4.3.2 Anotar y subrayar para no maltratar

Anotar en los libros implica considerarlos instrumentos de trabajo. Semejante a los lectores de manuscritos quienes anotaban en los márgenes de los libros, actúan los lectores entrevistados. También están quienes no lo hacen, ¿por qué?, hay básicamente dos argumentos: porque es como *lastimarlos*, de agredirlos y la otra razón parece un asunto de estética, se ven *feos* y eso da pistas sobre la personalidad del propietario. Pervive la idea sobre el libro como un objeto intocable, que no puede ser mancillado, como si fuera palabra de dios. Pero entonces ¿qué práctica lectora es la que llevan a cabo los estudiantes?, ¿es posible que puedan leer sin anotar nada? Acaso esta lectura puede ser descrita como lectura académica, ya Peredo (2012) ha reportado las deficiencias lectoras con que llegan al posgrado los estudiantes de nivel superior. La lectura que subyace a lo narrado por los estudiantes parece tener características de ser lectura de placer, en la cual no se describen otros procesos de elaboración como el subrayado y anotación, que puede implicar la construcción de ideas, reflexiones y aproximaciones al significado de los textos. En algunos casos se describe una práctica lectora que se mueve en el nivel de lectura local o novato nivel uno. Es decir, se subraya, pero no se hace nada más, lo subrayado son palabras sueltas, no conceptos considerados importantes, incluso aún en el aprendizaje inicial de conceptos, estos son poco claros y confusos.

Los estudiantes entrevistados no conciben a la lectura como la herramienta epistémica que les ayudaría a pensar *con* lo leído y no únicamente sobre lo leído. Por lo anterior es que entre ellos no hay ninguno que no realice anotaciones en sus libros, ni tampoco alguno que lo haga plenamente convencido. Más que agrupar o distinguir entre quienes anotan y quienes no, se propone un análisis diferente. Tanto las razones

para anotar, como los tipos de anotaciones forman parte de la práctica lectora que se va configurando y describiendo en esta investigación. En cierto modo todos anotan en sus libros; en un primer grupo se ubican quienes anotan, pero no tanto porque obedezcan a una estrategia de lectura, sino a una idea de *maltratar* lo menos posible el libro. En el segundo grupo están aquellos que sí anotan y subrayan con base en alguna estrategia de lectura. Si bien se puede hacer un análisis de los tipos de anotaciones, se consideran de mayor importancia las razones para realizarlas. Se ha detectado una razón particular para anotar, que se denominó *subrayar para no maltratar*. Las personas que dan este argumento consideran que evitan el subrayado y las anotaciones para preservar el libro con el menor *maltrato* posible. En esta actitud subyacen diversos significados atribuidos al libro y a la lectura: por ejemplo, que subrayar y anotar es maltratar el libro:

Entrevistador: Regresando un poquito con la pregunta anterior de que por lo regular no haces anotaciones en los libros, ¿por qué por lo regular no le haces anotaciones en los libros?

Diana: Por no maltratarlos, más que nada por no maltratarlos.

Entrevistador: ¿Crees que si anotas es una manera de maltratarlos?

Diana: Sí un poco, bueno, por ejemplo, con el lápiz no, pero de repente con marcador o con pluma, de repente se corre la tinta y daña al libro.

Anotar en el libro crea conflictos en el lector

Entrevistador: ¿Tú haces anotaciones en tus libros?

Fernando: No me gusta dejar marcas en mis libros, soy muy cuidadoso y eso me causa conflicto, muchas veces porque tengo que transcribir pedazos muy grandes del libro porque..., no sé, me siento mal rayando un libro, cómo explicarlo...

Anotar en el libro es como escribir sobre los conocimientos que contiene:

Entrevistador: ¿Haces anotaciones en tus libros?

Dulce: No me gusta rayar mis libros.

Entrevistador: ¿Por qué?

Dulce: Es que para mí los libros..., ni tampoco me gusta prestarlos porque, bueno, en primera me costaba comprarlos, y en seguida, es que un libro tiene muchísimos conocimientos y no me gusta rayarlos, sí hago anotaciones en hojas recicladas.

La biblioteca familiar está conformada por los libros de texto coleccionados del paso en la educación básica y que proporciona gratuitamente la Secretaría de Educación Pública (SEP), de nivel secundaria o bachillerato, libros de consulta como diccionarios y libros de texto que algún familiar con estudios universitarios ha dejado en la casa. Estos libros asignados y obsequiados por el sistema educativo no han llegado a casa por una decisión propia de comprarlos. Incluso en una familia con varios hermanos los libros están repetidos, conforme avanzan en su vida como estudiantes los menores reciben los mismos títulos que los mayores. El segundo origen de los libros radica en que, si bien fueron comprados, tampoco se realizó una adquisición resultado de una decisión propia. Los chicos que egresaron de la primaria y continúan con la secundaria, o incluso el bachillerato, *deben* comprar los libros de texto que solicitan los profesores de las distintas asignaturas. Lo mismo ocurre con algunos de los libros que se adquieren si se hacen estudios universitarios.

Aquello que se considera por los estudiantes como un libro caro tienen una variación muy amplia, para los estudiantes de Docencia y Filosofía los precios de los libros más caros que han adquirido no rebasan los \$700, para los de Biología molecular el precio más elevado ronda los \$2000. No obstante, el argumento para no hacer anotaciones no estriba únicamente en el precio del libro.

Arturo, si tiene que escribir, lo hace en una hoja aparte, también puede ser que anote en un *post-it* y lo pegue en el libro, puede colocar un separador, en caso de ser muy necesario subraya con un lápiz lo que le interesa; evita hacer anotaciones directamente en las páginas del libro. Otra razón para no rayar su libro es que, si lo

presta, ese posible lector no podrá hacer una lectura *objetiva* pues inevitablemente verá las anteriores anotaciones.⁶⁴

En el caso de Jocelyn, el costo del libro es un elemento a considerar para ser subrayado o anotado. Ella tiene dos libros sobre su carrera que son más conocidos en el ambiente de los estudiantes por el nombre de sus autores que por el título: “el Chang” y “el Mathews”, dado que el segundo es más caro, Jocelyn sí hace anotaciones en el Chang, al Mathews lo cuida más.

Entrevistador: Bien. Ahorita ya me has dado ejemplos de dos libros tuyos; uno que es el Chang que tú compraste, y otro que es el Mathews que te regaló tu primo. ¿Hay más libros que tengas tú de la carrera?

Jocelyn: No. Solo esos dos.

Entrevistador: En esos dos libros que tienes ¿Los subrayas o les haces anotaciones cuando los lees?

Jocelyn: En el Chang sí hacía anotaciones, pero en el Mathews no, lo cuida más

Entrevistador: ¿Por qué sí subrayas el Chang y no subrayas el Mathews?

Jocelyn: Pues no sé. A lo mejor por lo caro, o inconscientemente. Igual y porque a lo largo de la carrera aprendes muchas cosas y conviviendo con tus compañeros aprendes mucho de ellos y una vez una compañera encontró un libro rayado, estábamos las dos en la biblioteca y dice ‘¡Ay! ¿Cómo rayan el libro? ¡Los libros no se rayan!’ Y yo ‘Yo también rayo el mío’ pero pues mío.

Si debe tomar notas las escribe en una hoja aparte. En ocasiones hay palabras cuyo significado ignora, entonces las anota en un cuaderno, lo que va conformando una especie de glosario, posteriormente busca su significado en el diccionario y lo escribe en el cuaderno. También puede hacer las anotaciones en hojas sueltas indicando la página y el párrafo, hojas que posteriormente pueden adjuntarse al libro.

⁶⁴ Lo contrario se pensaba en la Edad Media.

Los libros siguen considerándose como portadores de valores que preservan ideas y fomentan acciones valiosas, positivas; en consecuencia, la lectura adquiere esas connotaciones. No obstante, tal concepción, no lleva a una práctica lectora, si los libros son valiosos y preservan ideas sustanciales, pero no por ello se leen; dicho con otras palabras, no son considerados como herramientas epistémicas que posibilitan la construcción del conocimiento. Es importante volver a los libros que conforman la biblioteca familiar, en la cual se repiten los libros proporcionados por la SEP, es un hecho que no los tiran ni los regalan. La mesa del comedor se raya, los vasos y los platos se desgastan o terminan por romperse, al control remoto de la televisión le fallan los botones, al teclado de la computadora de escritorio se le borran las letras. Todo lo anterior es resultado del uso diario, de formar parte de la vida cotidiana; el deterioro de estos objetos no es visto como antinatural. Anotar o subrayar en un libro no se acepta fácilmente, no son objetos de uso diario. Así, la idea se cierra como en un círculo, como no consideran al libro un instrumento de trabajo, no se permiten subrayarlo.

Para Misraim sus libros son algo sagrado que no puede o debe ser maltratado si además quiere que se preserven por más tiempo. En todo caso hace anotaciones o pequeños diagramas de flujo en hojas aparte, las cuáles guarda en la página respectiva del libro donde obtuvo la información. Obsérvese nuevamente cómo el haber comprado el libro instaura cierta reticencia a hacerle anotaciones.

Entrevistador: ¿Y a tus libros les haces anotaciones?

Misraim: No, mis libros son como sagrados, los quiero bien cuidaditos, hago anotaciones en hojas aparte y voy haciendo las anotaciones y sacando pequeños diagramas de flujo de como fui leyendo, pongo el título o el subtítulo, y digo 'de aquí, lo importante son estos tres puntitos, pongo flechitas'. Y esa hoja de mis anotaciones la dejo en esa página para que cuando yo regrese ahí vea lo que...

Entrevistador: ¿Por qué no te gusta hacerle anotaciones a los libros?

Misraim: No estoy de todo seguro... no me gusta. Siento que como los he comprado, rayarlos o doblarlos no me gustan, porque siento que se maltratan y duran menos tiempo

Ya se ha descrito porqué las anotaciones en los libros se conciben como maltrato; cuando se escribe sobre ellos con pluma, puede correrse la tinta, lo que se considera un daño. Cuando no hay más opción que escribir sobre ellos, se hace con lápiz, dejando abierta la posibilidad de borrar posteriormente. Por tanto, no existe la posibilidad de encontrar registro del aprendizaje de los estudiantes con los *insights* anotados en los márgenes. Además, es probable que el libro se lea solamente una vez.

Marcos sostiene dos ideas principales en relación con las anotaciones. Desde pequeño considera que los libros son una especie de objetos sagrados, por lo tanto, no pueden ser rayados. De aquí que no anote en sus libros, en caso de ser necesario lo hace con lápiz, en lugar de subrayar pone corchetes de inicio y final para destacar el fragmento que considera importante. También redacta observaciones en hojas sueltas y las guarda en la parte de atrás de los libros.

Karla no escribe en los libros, en todo caso les pega *post-it*, si tiene que subrayar lo hace con marca texto de un tono claro. Las razones para no rayarlos son dos, la primera tiene que ver con la idea de un posible futuro lector, al cual no se le puede prestar un libro rayado porque no entendería lo que esto significa, son distractores visuales que dificultan la comprensión, por lo tanto, no se debe prestar así, ¿acaso hay una idea del *qué dirán* si se presta un libro rayado? La segunda, porque así la educaron en su familia, le enseñaron que no debía rayarlos, así se lo "inculcaron". En todo caso si es inevitable anota con letra chiquita, como si con eso hiciera más ligera la culpa, de todos modos, hay libros cuyos márgenes solo permiten escribir con letra pequeña. No obstante estas dos razones para no anotar directamente en el libro, se destaca el gesto de anotar en los *post-it*, si bien durante el momento de la entrevista no se profundizó en lo escrito en ellos. El gesto de anotar en los *post-it* puede ser un indicativo de acciones que serán llevadas a cabo posteriormente, por ejemplo, el tránsito de una lectura local a una global (Mateos, 2009) o de un desempeño de novato nivel uno a novato en transición (Dreyfus y Dreyfus 1988).

Rebeca no hace anotaciones en sus libros por lo que ella llama "ideología de respeto a los libros", le estresa rayarlos. Cuando tiene que escribir en los libros lo hace

mediante un *post-it*, así puede agregar todo lo pertinente, ya sea algo importante o porque hacen alusión a algo que posteriormente le será de utilidad. Es de las personas que si al fotocopiar diferentes capítulos de un mismo libro en momentos diferentes, y hacia el final se percata que lo ha fotocopiado completo o casi, entonces deja de anotar en las fotocopias. No obstante, se percibe una inconsistencia en esto último, si los ha fotocopiado, leído y subrayado, entonces cuando se da cuenta de que tiene casi todo el libro, ya no podría decidir conservarlo íntegro. Así que o no los lee en su momento o nunca subraya.

Para Antonio tampoco los libros deben o pueden ser rayados, como le costaba mucho comprarlos, no quería ni tocarlos para que no se maltrataran o se mancharan. Aun así, a partir de la sugerencia de un profesor de subrayar los fragmentos importantes de los textos Antonio decidió subrayar y anotar en los libros, lo cual le ayudó a desarrollar una comprensión lectora.

Liliana no anota porque no le gusta dañar los textos, no le gusta estudiar en sus libros y encontrarlos con caritas o flechitas, le distrae y opta por mantenerlos así como son; en todo caso prefiere apuntar en una hoja. Una vez más pervive la idea de que anotar en un libro es una manera de dañarlo, además de una concepción estética, que implica que los libros con anotaciones se *ven mal*. Aunado a esto, Liliana presenta una particularidad, cuando tiene que volver a leer considera a las anotaciones contenidas como distractores. Si esas notas son huellas de la lectura anterior y si las hizo ella ¿no pueden ser vistas como recordatorios? ¿Cuáles son entonces las estrategias de lectura que maneja Liliana? ¿Cómo es posible que los vestigios de un trabajo de estudio puedan ser considerados estorbos visuales?

4.3.3 Anotar y subrayar como estrategia de lectura

En este apartado se analiza cómo la idea del estudiante de considerar las anotaciones y el subrayado en sus libros como una mancha en el texto no da lugar a la idea de que pueden formar parte de una estrategia de lectura.

La práctica lectora universitaria tendría que dejar de subrayar palabras, o ser mera reproducción de las palabras de un texto y dirigirse hacia la comprensión lectora más profunda. Ir de uno hacia el otro no es asunto de todo o nada, en el camino hay estaciones intermedias que hacen uso de distintas estrategias. Ya se han descrito dos propuestas de diferentes niveles de comprensión en los que pueden situarse los lectores universitarios (Dreyfus y Dreyfus, 1988; Mateos, 2009); éstas deben verse como un continuo gradual y paulatino que va desde el diálogo del lector con las palabras del texto hacia un diálogo con ideas de otros textos; se transita de la lectura literal a la intertextualidad.

Para que los estudiantes se permitan anotar en los libros sin la sensación de hacerles daño es importante que sean los propietarios del libro y se lo hayan *apropiado* (Wertsch, 1999), con sus anotaciones y subrayados se transforma en un instrumento de trabajo (herramienta cultural); como tal será leído en más de una ocasión, si no, qué sentido tendría subrayar y escribir sobre él. Es difícil imaginar que con una sola vez que se lea y anote sea suficiente, con frecuencia el fragmento subrayado se convierte en un texto especie de copia-resumen. Así, el libro se concibe como repositorio doble; del conocimiento con su texto mismo y de los aprendizajes con las anotaciones de los estudiantes. Los *insights* que tienen los estudiantes entrevistados al leer quedan asentados en los espacios en blanco que brinda el libro; semejantes a los lectores monásticos y escolásticos de manuscritos quienes anotaban en los márgenes.

Anotar y subrayar son a su vez ayudas para la comprensión, puede haber lectores que realicen prácticas lectoras críticas y muy elaboradas y no por ello anotan *en* los libros. Si bien es deseable que se subraye y anote debe enfatizarse que la razón obedece a que con ello se generan otras herramientas para la comprensión como la escritura, la categorización, la elaboración de hipótesis, entre otras.

No subrayar o anotar en los libros de la biblioteca puede tener, al menos, dos motivos: por estar precisamente en contra de subrayar o anotar, dada la dificultad para conseguirlos; por ser una condición para el préstamo del libro. Por lo anterior es que en la medida de sus posibilidades procuran no dejarles marcas y en caso de ser necesario

lo hacen con un lápiz. Es costumbre encontrar en las bibliotecas públicas afiches que invitan al lector a no rayar (ni maltratar) los libros.

Escribir, anotar o subrayar, también sirve para cumplir con la tarea de la siguiente clase, o para participar. Marcar los libros obedece a la urgencia que se tiene por entregar los trabajos escolares. Marcos raya los libros y súper raya las fotocopias, la diferencia estriba en que hacerlo en aquellos es un poquito más doloroso. En la preparatoria, Brenda tenía prohibido anotar en los libros, entonces les puso *post-it*, a la larga ocasionó que sus libros estuvieran repletos de ellos al grado que ya no había espacio para más. Finalmente decidió subrayarlos y hacer pequeñas anotaciones en los márgenes con lápiz.

Hay prácticas lectoras que se comprenden desde la perspectiva lingüística (Cassany, 2006). Primero se anotan o subrayan las ideas principales para enfatizarlas; los conceptos que sean confusos se escriben con las palabras propias; finalmente, se busca el significado de los términos desconocidos. Con ello se va armando un rompecabezas cuya construcción final es el significado del texto. Esta mecánica adquiere variantes muy sutiles, como anotar “cositas” (Éder), se utiliza “la parte de hasta atrás” que presentan algunos libros (Andrés), se escriben “mapas conceptuales en chiquito” (Lilia).

Fernanda brinda un rico fragmento del cual se extraen importantes ideas, puede considerarse paradigmático por todo lo que muestra explícitamente y lo que subyace a su discurso. Se transcribe primero:

"Pues yo creo que el ya tener un libro es darle más valor, no quieres tenerlo todo rayado o mucho menos, porque aparte de que no se ve bien, no es práctico, porque si alguien más lo lee no lo va a entender, no piensa igual que tú, para esa persona no es importante lo que tu subrayaste o pensaste, o lo anotaste porque era importante para ti, pero si tuviera un libro haría anotaciones en otro lado, pero no lo subrayaría." (19, Biología)

La primera idea establece que el hecho de poseer un libro lo hace más valioso. Esto significa que los libros ya poseen *a priori* un valor, este los hace atractivos y genera la idea de comprarlo para poseerlo. Una vez poseído, el libro adquiere un *plus* de valor además de ser leído, cuidado y preservado. Adquirido ese *plus* de valor al ser comprado se refuerzan las razones para no anotarlo. En el concepto *valor* o *valioso* del libro hay también una concepción estética, un libro subrayado no se ve bien.

Un libro subrayado tampoco es práctico. Cuando es intervenido se considera como una herramienta cultural en transformación, resultado de las diversas marcas de lectura que los anteriores dueños o lectores han dejado. Estas marcas influyen en la construcción de significado textual del lector actual. La idea de “no es práctico” deja de lado una función del subrayado; que atiende a la detección de la idea principal y las secundarias. Visto bajo estos criterios debería considerarse como práctico, pues se convierte en un guía de lectura. En el caso contrario, si atiende a criterios particulares sucede lo afirmado por Fernanda, no podrá ser utilizado como guía de lectura, para ella es un inconveniente. Ante una hipotética interacción entre dos lectores cuyo medio para interactuar es un libro que se lee en distintos momentos, el subrayado personal del supuesto primer lector no tendrá sentido para el segundo, solamente significará algo para quien lo hizo. Por todo lo anterior Fernanda no subrayaría en el libro, haría sus anotaciones en otro lado.

La razón de Samantha para no anotar en sus libros es estética, no le gusta abrir un libro y ver que está todo rayado, incluso si son libros de su carrera. Si tiene que escribir algo lo hace en su carpeta. Esto remite a otras declaraciones de estudiantes que distinguen entre sus libros de la escuela y sus libros de literatura, respecto a los primeros se muestran menos renuentes a escribir en ellos, es posible que en el fondo resida la idea de que son instrumentos de trabajo. En cuanto a los de literatura tienen claro que no los van a rayar. Lo anterior permite comprender que el subrayado y las anotaciones obedecen a estrategias y técnicas de lectura, por ello no tienen problemas para anotar en los libros de la escuela. Los de literatura son para una lectura recreativa, tal vez no vean la necesidad de anotarlos.

Hay otro caso particular para la utilización de las anotaciones, Fernando sostiene que al leer un texto subraya lo importante, pasado un tiempo cuando relea el texto señalado ya no parece tan relevante. He aquí una razón para no subrayarlos o en caso de ser necesario hacerlo con lápiz. Pero ¿pueden las ideas principales de un texto, cambiar de un tiempo a otro? ¿No será que las estrategias de lectura de los estudiantes van transitando de los niveles iniciales a los niveles altos? No es que lo importante haya dejado de serlo, el asunto radica en los propósitos de la lectura, cuando éstos sean distintos lo subrayado será diferente. O tal vez el estudiante ha pasado por un deficiente proceso de alfabetización académica (Carlino, 2005) y por lo tanto, no tenga noción de cuáles son las ideas importantes a destacar de los textos de la disciplina en la que se está formando.

Leer no es solo descifrar las letras o las palabras, implica comprender lo que se lee, las ideas transmitidas por el autor. Cuando se ha comprendido lo leído se facilita la obtención de la idea principal del texto. Si un texto es claro y ordenado en sus ideas facilitará su comprensión. Además, se debe encontrar la utilidad de lo leído.

Leer consiste no solo en pasar los ojos por las letras sino comprender el contenido y encontrarle la utilidad ¿no? como le comentaba, hay gente que por su trabajo por situaciones piensa que no es útil para nada, pero en algún momento de tu vida es funcional. (Maribel, 21, Docencia)

La comprensión del texto puede provenir de la relectura tantas veces sea necesaria para *comprender* o *creer que se ha comprendido* (ilusión de comprensión). En esta declaración subyace la distinción entre el desciframiento de los códigos, la comprensión lingüística (Cassany, 2006) que consiste en recuperar el valor semántico de cada una de las palabras, al final la suma de los significados permite la construcción del significado textual. Lo anterior supone que el significado del texto es único y nunca cambiará, de aquí que la comprensión o construcción del significado sea producto de la repetición. Lo expresado por Cassany permea en la concepción que tienen los estudiantes de la lectura y sobre cómo lograr la comprensión del texto. Para algunos el significado reside en lo escrito, por ello su empeño en leer y releer para su

descubrimiento. El contexto sociocultural en que se desenvuelven es importante para pocos de ellos; y no muchos son capaces de considerar el contexto disciplinar en que forman.

Para mí la lectura sería estar, por medio del sentido de la vista, entender estos símbolos los cuales son parte de nuestro lenguaje, y poder captar la idea o mínimo descifrarla; para mí es muy diferente, una cosa es leer y otra cosa es entender, comprender, porque yo puedo leer, me han dejado leer a Kant que es el que me está *dando lata* que lo puedo leer –y lo puedo leer en un ratito– pero no entendí, entonces digo que para mí la acción de leer es esto así tan simple como que vas, descifras el código y ya está. Ya como que dices las palabras al aire, por así decir, entendiste muy parcialmente lo que dijo; ya cuando te adentras un poco más y repites y repites hasta entender, comprender, sí, como que empiezas la lectura y en base a la lectura comprendes, como que van de la mano, tanto se puede solo leer así muy parcialmente y otra, como que una lectura más adentrada. (Ángel, 19, Filosofía)

Como si fuera un axioma, se cree que si después de leer no se ha comprendido es porque entonces se ha realizado una mala lectura. Dicho con otras palabras, si no se ha comprendido es porque no se ha leído.

Leer tiene no sé, lo que sí sé que no es una buena lectura es lo que me pasaba cuando estaba en la Normal, que no entendía lo que leía, terminaba de leer y no entendía, entonces yo creo que para poder decir que sí leí algo tengo que haber comprendido lo que ese texto me quiso transmitir, para mí eso sí es muy importante porque me ha pasado que leo cosas y que a los dos años o a los dos meses lo vuelvo a leer y no recuerdo haberlo leído, ¿entonces? ¿Qué pasó aquí? entonces no comprendí lo que leí, y trato de que cuando no comprendo algo..., y por eso también anoto, para ir más o menos relacionando mis ideas con lo que el libro me está diciendo. (Ana, 23, Docencia)

El proceso que sigue a la comprensión es la apropiación del texto (lectura crítica, novato avanzado). Es decir que lo aprendido puede ser expresado con palabras propias, comparado con las ideas propias, y si fuera el caso, enseñarse a otros. Cuando no hay esta apropiación es que solo se ha leído por leer, como si fuera una distracción. No efectuar una lectura crítica, como la promovida en filosofía, es visto por los entrevistados como algo negativo.

Leer creo que sería asimilar, extraer las ideas, los conocimientos de algún texto o algún libro, revista, que te lo puedas apropiar que lo puedas hacer tuyo, que aprendas algo de él porque creo que cuando lees por leer no te deja, no se te queda nada, sino nada más sería, nada más como para distraerte y ya.

Cuando el aprendizaje que tienes ahí lo puedes expresar con tus propias palabras, lo puedes interpretar y, lo puedes interpretar con tus propias ideas y, lo puedes enseñar a otras personas. Cuando no, nada más lo repites textualmente y memorísticamente y si no lo comprendes y lo entiendes y puedes discutir y preguntar al texto o criticarlo. (Alain, 20, Filosofía)

La finalidad de la lectura está en aprender cosas, en buscar el conocimiento, el medio necesario es el texto. Visto como herramienta cultural presenta ventajas, en este caso frente a la fugacidad, lo efímero de la oralidad, el texto está ahí y puede consultarse tantas veces como sea necesario. Otra ventaja frente a lo oral es la posibilidad de diálogo entre interlocutores de épocas distintas. El desarrollo del pensamiento crítico es un resultado de la lectura, entendida como comprensión y apropiación.

..., pero el fin de la lectura no está en leer, sino está en aprender cosas, buscar conocimiento.

..., es un medio de comunicación a través del cual puedes aprender infinidad de cosas y que tiene unas características que le dan ciertas ventajas y ciertas desventajas frente a la oralidad, el texto está ahí y lo puedes consultar eternamente, bueno no eternamente, pero en tanto tengas el texto puedes acceder a él, en cambio pues una plática con una persona depende de muchas cosas..., (Fernando, 20, Filosofía)

En el proceso de lectura es importante la contextualización, esta permitirá analizar, interpretar, comparar y criticar lo leído. Comparar las ideas de los autores con las experiencias personales permitirá forjarse una opinión propia,

Sí, para mi leer es sumergirte en el contexto del autor y después analizar, interpretar eso que está escrito ahí, para mí, inmiscuirte dentro de lo que te está platicando y compararlo, analizarlo, interpretarlo y criticar lo que te está diciendo, y no tiene que ser necesariamente algo de historia, las novelas luego te relatan cosas, vivencias de los autores y luego las comparas con las tuyas y ya tienes la perspectiva del autor, y ya te quedas con tu conocimiento. (Éder, 21, Docencia)

Para los entrevistados estudiar ciencias sociales permite todo lo anterior, lo que no sucede cuando se cursan ciencias fácticas experimentales. Aprender ingeniería, por ejemplo, no implica una lectura profunda permanente, solo se saca información, más que apropiarse de los conceptos implica aprender fórmulas y sustituciones. ¿Entonces dónde queda la lectura del periódico, una revista, una carta, un oficio, un instructivo, un reglamento, acaso eso no es leer? En términos de lo propuesto por Peredo (2005b), los estudiantes de ingeniería tendrían cabida en la segunda categoría. El lector informado se caracteriza porque necesita de la lectura para su formación profesional y su desempeño laboral, en pocas ocasiones produce textos. Existe una diferencia importante entre leer textos de ciencias sociales, con los cuales “te transportas”, y leer textos de ciencias exactas, con los que no se establece esa relación, además de ser “muy cuadrado”.

Sí, lo que pasa es que cuando salí de la preparatoria, cuando salí del bachillerato tecnológico, entonces ahí no leemos, solo leemos libros de Física, Matemáticas, por decir Baldor, las leyes de colisión...

Sí, pero son más que aprenderte las fórmulas y sustituciones, y después de eso entré al IPN a estudiar ingeniería, igual sí lees, pero no mucho, si quieres aprender más, obviamente como que tienes que leer más...

Sí, es que no tienen como que la misma esencia, como que aquí, como por decir, lees textos históricos o literarios, como que te transportas y si estás leyendo matemáticas no te transportas, es como muy cuadrado el asunto ¿no? bueno para mí no tiene un sentido.

Pues leer es imaginar, leer es transportarte, para mí leer es como una máquina del tiempo, como estar en el momento y de repente despertar y ver el presente y que ha producido a lo mejor ese fenómeno, un ejemplo otra vez histórico: a mí me llama mucho la atención, por decir yo soy de Cuautla, el referente histórico de Cuautla en cuanto a personajes es José María Morelos y Pavón y entonces he leído libros sobre el rompimiento del sitio de Cuautla que hace Félix María Calleja y soy como..., yo conozco las calles, los lugares donde se supone que fue la batalla, entonces me pongo a imaginar, y después de eso, en qué se convirtió o qué produjo esa guerra o ese conflicto, y cómo es que la gente de ahí, cómo es que percibió el conflicto, trataron de solucionarlo..., y qué visión le da el gobierno para crear un patriotismo a fuerza y de todo eso, no sé, a mí la lectura se me hace como una máquina del tiempo. (Abraham, 22, Docencia)

La lectura también puede ser placentera, leer por leer, para cumplir con las obligaciones escolares resulta aburrido. Leer por compromiso hace perder el interés por leer, incluso puede ocurrir que no se comprenda lo leído. Esta idea de lectura borraría la división entre lectura de placer y lectura obligatoria, que serían los materiales que se leen en la universidad.

Sí yo creo que sí, al menos así la siento, sí, y suele suceder, aún todavía llega..., bueno yo observo compañeros, amigos que están en preparatoria y dicen “que flojera leer”, pero por ese gusto, precisamente por compromiso y ya no como a conciencia, “leo porque tengo que leerlo”, sin embargo, no se llega a un grado de interés, de comprensión, y no por eso yo digo que comprendo perfectamente, porque tampoco, yo sé que también conforme a los niveles pues va también la situación de la comprensión. (Araceli, nd, Docencia)

El placer por leer está vinculado con la pasión hacia la carrera, si se está completamente a gusto con ella no habrá problemas para estudiar y leer, en caso contrario solamente se hará para entregar los deberes escolares.

..., yo veo a una de mis primas que está estudiando biología en la UNAM y veo que llega a su casa, se recuesta, ve un rato la tele, come y hasta las quinientas hace una hora de tarea yo creo, o luego se pone a leer sus libros de telenovelas pero no veo que agarre un libro de su carrera, entonces pues no sé, depende de cada persona. Otra compañera que está igual en Biología sí la veo leyendo. Es como nos apasione nuestra carrera, si nos gusta mucho pues leemos y si no pues solo leemos por entregar. (Jocelyn, 21, Biología)

La lectura es un proceso muy personal, casi íntimo al pensar en apropiarse del libro, vivirlo letra por letra, vivir las experiencias con base en el libro, hacer lo que dice el libro.

Leer es, no sé, tomar un texto, un libro y relacionarlo contigo, hacerlo tuyo, como que ir, cada cosa que vas leyendo, cada letra irlo viviendo, como que irlo siguiendo, ir haciendo tu vida en base del texto, así como que... no sé, dar pasos, imaginarte que das los pasos, es como que meterte en el libro y hacer lo que dice la lectura, irlo haciendo. (Casandra, 19, Filosofía)

Contrastando con lo anterior se encuentra Perla, no es de su agrado la idea sobre la lectura que abre puertas. Ella lee porque le gusta, así sin más. No obstante, se observan inconsistencias, por un lado, declara que la literatura es ficción y es tanto como ver televisión u otra cosa que no sea la realidad; parece que el sentido crítico fomentado por la filosofía llega al extremo con Perla. Más adelante afirma que lee desde niña porque eso le abre las puertas a un mundo distinto, donde todo lo que imaginas puede ser realidad, precisamente por eso le agrada la literatura. ¿Acaso estas puertas son diferentes de aquellas que al principio rechazaba? Los textos filosóficos llaman su atención porque la invitan a reflexionar sobre asuntos poco cuestionados, en ellos descubre sus mismas inquietudes. La filosofía le gusta para cuestionar y la literatura para imaginar.

[...] es que no me gusta a mí esa idea de que la lectura te abre puertas y no sé qué tantas cosas, a mí me gusta leer porque me gusta leer, pero creo que eso es una cuestión de gusto como te puede gustar el chocolate o no, y nadie te dice que comer chocolate es bueno o malo y no me gusta.

[...] porque también depende de lo que leas, si lees literatura, la literatura es ficción y es lo mismo como si vieras la tele o cualquier cosa que no sea la realidad.

Es que la lectura para mí, al menos cuando estaba pequeña, es que va a sonar muy Disney, pero sí es como un mundo distinto y donde puedes imaginar y todo puede ser realidad. Por eso me gusta mucho la literatura, pero los textos filosóficos a mí me gustan mucho porque yo creo que se cuestionan cosas que la mayoría de las personas no se cuestionan o porque a veces yo tenía las mismas inquietudes, pero los escritores de filosofía creo que lo redactan mejor de lo que yo veo. Y otros como la antropología algunos textos estaban padres porque te decían o describían culturas que tu creías, bueno ni siquiera creías que existían, y entonces sí la mayoría de las lecturas me gustan para imaginar, pero los textos filosóficos para cuestionarme. (Perla, 18, Filosofía)

La lectura también es vista como una actividad recreativa, casi un deporte y como tal no puede dedicarse mucho tiempo a ella, pues deviene en cansancio físico.

Para mí es una actividad muy recreativa, yo podría decir que es tanto como un deporte, pero..., porque también cansa mucho estar cierto tiempo, por ejemplo, yo no puedo estar más de cuatro horas continuas leyendo, o que de repente tengo que hacer alguna pausa porque me canso, de repente “ya mejor mañana le sigo” porque es muy cansado. (Ulises, 26, Filosofía)

En el fondo subyace la idea de que el conocimiento adquirido mediante los libros no se halla en otra parte.

Porque me parece que es como conocimiento, de alguna manera que adquieres, o sea leer un libro te deja algo así como hacer ciertas cosas, te deja algo. Leer te deja

conocimiento que no puedes adquirir en otro lado, la tele, ¿no? Adquieres conocimiento. (Alan, 19, Biología)

Este contenido verdadero contrasta con el falso que se difunde en la televisión, en los medios o internet. La posibilidad de analizar el contenido de los libros radica en leerlos más de una vez, es probable que no se analice todo el texto, pero sí al menos una parte.

[...] entonces eso de tener libros son ventanitas a ciertos tipos de mundo, ciertos tipos de informaciones son estas ventanas que nos alejan a lo mejor de esta información que puede venir falaciosamente en televisión, en medios, internet –porque no siempre se saben utilizar las cosas–, entonces el tener libros nos fomenta una lectura.

No, yo creo que un libro se lee bastantes veces, depende. (Marcos, 22, Filosofía)

La formación de los estudiantes guía sus ideas sobre la lectura. En los estudiantes de filosofía destaca la idea de comprensión como parte de la lectura o como un segundo proceso derivado de la misma. Esto implica una diferencia entre leer, como desciframiento de los códigos, y comprender.

Para los estudiantes de docencia la lectura es un proceso que permite imaginar otros mundos u otras épocas; posiblemente tal concepción se infiere de los textos sobre historia.

Los estudiantes de biología molecular, formados como futuros investigadores, consideran a la lectura como un elemento importante en su formación. Les permite manejar información que brinda el sustento conceptual a la parte experimental, sus reportes de laboratorio deben basarse en teorías y conceptos, para la interpretación de los resultados. Considerando que casi todo el tiempo leen textos científicos, y que sus escritos son de la misma naturaleza, tienen más claro la diversidad de géneros textuales. Según el texto leído, es su contenido y sus propósitos, la lectura puede ser acerca de cosas cotidianas, para entretener o para obtener información.

Pues en observar el contenido que tenga, pero sobre todo en extraer el propósito que te quieren dar en la lectura y eso depende mucho del tipo de texto que tengas. Yo creo que es eso, la lectura más bien puede ser entretenerte, obtener conocimiento... o incluso pueden ser cosas como cotidianas..., (Horacio, 21, Biología)

4.3.4 Según el tipo de texto leído es el ambiente buscado

En los lugares tranquilos y en soledad se leen textos académicos, no son para leer ficción. La lectura académica requiere un espacio que brinde la posibilidad de subrayar, escribir notas, tener a la mano otros textos, disponer de la computadora o una tableta para acceder a documentos electrónicos o navegar en internet buscando cierto tipo de información.

Entrevistador: ¿Tú lees todos los textos de la misma manera?

Cristina: No, depende el área o el tema que éste leyendo. No sé, si, por ejemplo, ahorita en mi carrera es algo como que más específico, trato de buscar o hacer analogías con otras cosas o de otros cursos que ya llevé para que se me haga más fácil. Y si es un área que no desconozco, siempre trato de subrayar conceptos que desconozco, los busco y trato de interpretar esos conceptos en el texto. (Cristina, 20, Biología)

Brenda mantiene su atención al máximo cuando está leyendo un texto científico, prácticamente se aísla del ambiente circundante, para ella todas las palabras, todas, pueden determinar que se comprenda o no el texto. En caso de leer novelas románticas su concentración puede relajarse, se permite incluso distraerse con el canto de unos pájaros en la ventana. Reconoce que la vigilancia otorgada a los textos es diferente según el género y la finalidad de la lectura. Para el primero la intención es aislarse del mundo y lograr meterse en el texto, en caso contrario se permite "interactuar mucho más con el ambiente", no requiere estar tan abstraída.

Entrevistador: ¿Todo tipo de lecturas, o nada más novelas?

Brenda: No, no, nada más novelas, cosas científicas y de la escuela en mi cuarto, definitivamente. Necesito una mesa, necesito estar escribiendo, necesito tomar apuntes: Entonces sí, eso en la hamaca como que sería medio complicado [Risas].
(Brenda, 21, Biología)

Ángel también distingue los tipos de texto y espacio que requiere para su lectura. Si es una lectura "analítica" y uno de sus propósitos es leerla para participar en clase, busca un lugar donde no haya tanto ruido, puede ser incluso la azotea de su casa. Prefiere leer sentado que acostado. Si la lectura es recreativa puede hacerla incluso en la ruta, sin importar cuánto movimiento y ruido haya. Ángel distingue entre las lecturas que le gustan y las que debe leer, considera que ésta última es "algo más serio" y "algo de lo que debe entregar cuentas

Pues cuando quiero hacer una lectura de tarea, por ejemplo, analítica, [...] que tengo que entender para poder comentar en clase, entender que me decía, yo intento..., mi cuarto no tiene puertas, espero a que este calmado el ambiente en mi casa o me subo a la azotea, y pues intento estar lo más callado o sea que no haya tanto ruido; no haya tanto, pues ruido siempre va a haber y tengo que acostumbrarme que siempre va a ver ruido externo, entonces irme de ese tipo de ruido de hermanitos, de estar gritando y todo eso; y también me gusta leer sentado, acostado casi no, como que me lastimo, no me acomodo, y pues sí, más que nada que esté un ambiente un poco callado; en cambio cuando es así algo que me gusta, que se me ha antojado leer, incluso en la ruta, aunque la ruta se vaya moviendo y todo eso, ya no me importa..., y aparte, igual y yo hago mucho la distinción entre qué es lo que me gusta, esto que quiero leer por mi cuenta y que no le encuentro un fin aparente, tan sólo como satisfacer esa necesidad [...] de leerlo, y otra, que es lo que me están pidiendo leer y es algo más serio, que si bien sí capta mi interés y me gusta, como es algo más serio y algo de lo que debo de entregar cuentas de qué hice, [...] intento hacerlo en un ambiente propicio para entregarlo lo mejor posible.
(Ángel, 19, Filosofía)

Diana pone música clásica o tranquila y a leer, en otras ocasiones se abstrae únicamente en el texto.

Según el tipo de lectura que hará es el espacio donde Hilda puede leer, por ejemplo, si es sobre historia, procura estar en un lugar tranquilo. En otras ocasiones, depende del momento, lo hace en la ruta o en lugares públicos.

4.3.5 Tipos de anotaciones

Durante la lectura de un libro se pueden dejar dos tipos de marcas gráficas: el subrayado y las anotaciones, el primero se hace ya sea con lápiz o marca textos. Una variante del subrayado es poner corchetes que delimiten el fragmento de texto que se considera importante, a continuación, se escribe en los márgenes, con lápiz y brevemente lo que se ha comprendido.

Para Ángel el subrayado tiene como objetivo destacar las ideas principales o cosas que le gustaría discutir, mientras que las notas breves pueden indicar dudas, o que no entendió el fragmento, o dos ideas que se contrastan.

Diana marca algunas citas que le gustan, trata de no rayar los libros, hace anotaciones en una hoja, en las fotocopias sí escribe notas.

En su caso Perla anota para destacar la idea principal, para describir en sus propias palabras lo leído cuando tiene dudas, o escribir la definición de alguna palabra.

Hay quien marca los libros de la escuela, pero cuida de no rayar las novelas. Aun en estos casos hay cierta idea de conservación del libro, Horacio solo subraya con plumón marcatextos los libros académicos, se abstiene de anotar en ellos. Dicha técnica tendrá una utilidad posterior al releer únicamente la parte subrayada.

Las anotaciones se escriben en los márgenes y casi siempre con lápiz. Es aquí donde puede observarse una distinción en el significado y utilidad de las anotaciones para dos prácticas lectoras, separadas por siglos, que a la vez distintas, guardan un propósito compartido. Mientras que para los lectores del medioevo, la unidad del texto

incluía las anotaciones realizadas por el copista (tanto aquellas notas originadas en la lectura del copista, como de aquellas que recuperaba de otros lectores que habían marcado el libro anteriormente, por lo que no significan un problema sino incluso podría servir como una especie de guía para la lectura; para los estudiantes entrevistados puede ser un obstáculo para la construcción del significado, ya sea al leer un libro con marcas del dueño original, o la consideración hacia aquel lector a quien pueden prestar el libro. El propósito de las notas se comparte en su origen, pues buscan ayudar a la lectura, en un caso a la lectura propia y de otros, y en el caso actual, sólo para el lector quien realiza las notas, es decir, un carácter privado de la escritura que reflexiona sobre el texto, a diferencia de una escritura pública que se integra al texto. Vale la pena también aclarar que existen diferencias importantes en aquello que se lee, es decir, la capacidad o postura del lector para diferenciar las voces de los autores, de los textos y de los comentarios.

Hay quien anota las ideas en general del libro leído y que se está explicando en clase. También hay quien anota lo que ha entendido del fragmento que se está leyendo.

Una manera de comprender por qué se raya un libro o no, es en términos de la propiedad. Para Jocelyn, si el libro es propio se puede señalar, si pertenece a la biblioteca no, afirma que no marca los libros de la biblioteca porque la regañan y si llegan a descubrirla puede generarle un problema. Así, se tienen, al menos, dos razones para no anotar en los libros, una de carácter administrativo donde quiere evitarse la sanción administrativa. La segunda, que en cierto modo refuerza y es reforzada por la primera, porque es una forma de maltratarlo.

4.3.6 Conocimientos previos a la lectura

Los conocimientos previos ayudan a la construcción del significado de un texto. Cuando se poseen y hay un dominio sobre un área del conocimiento, la lectura de un texto es más rápida que cuando no sucede lo anterior.⁶⁵

Los estudiantes diferencian entre una lectura rápida que no requiere mucho trabajo de reflexión y una lectura que exige más tiempo, precisamente porque implica hacer conjeturas o formular hipótesis las cuales deben verificarse o reformularse conforme se avanza en la lectura. Los conocimientos previos que posee un estudiante le permiten leer más rápido. También hay lecturas que les gustan o no, con las primeras lees más rápido e incluso puedes buscar información adicional o hacer actividades extras por iniciativa propia. De lo contrario, al sentirse forzados no aprenden mucho.

Karla distingue entre lectura profunda y lectura rápida, superficial para hallar un dato.

[...], hay unos para estudiar, por ejemplo, ahí sí me tomo mis lapsos, lo leo lento, que entienda perfecta esta parte, pero a veces cuando nada más me piden buscar X cosa pues lo que hago es en los artículos una súper lectura rápida y ya veo si me sirve. Entonces igual depende la circunstancia. (Karla, 25, Biología)

En el esfuerzo por comprender lo leído se acude a lo estudiado en otros cursos y se hacen analogías para facilitar la lectura.

[...], ahorita en mi carrera es algo como que más específico, trato de buscar o hacer analogías con otras cosas o de otros cursos que ya llevé para que se me haga más fácil. Y si es un área que no desconozco, siempre trato de subrayar conceptos que

⁶⁵ ¿Juegan los conocimientos previos un papel en el espacio de lectura?, ¿qué papel juegan cuando un estudiante lee en la ruta? Si posee los conocimientos previos pertinentes y un dominio sobre el campo disciplinar donde se inscribe el texto a leer, es probable que la lectura sea menos problemática en comparación con un texto del que se conoce poco. Así, esta dificultad no será una más que se agregue a lo que implica leer en la ruta. Dicho con otras palabras, cuando se lee algo sobre lo que se conoce, las dificultades que presenta leer en la ruta son menores. No se requiere tanto silencio y tranquilidad para concentrarse.

desconozco, los busco y trato de interpretar esos conceptos en el texto. (Cristina, 20, Biología)

Algunos como más complejos, algunos como que la lectura puede ser más fluida. No que sea difícil y que no la entienda, tal vez tienes que regresarte. Lo que a veces suelo hacer es recurrir a textos similares, entonces si un tema no me quedó claro con tal autor, busco a otro autor, entonces cuando ya me quedó claro regreso a él y ya lo entiendo mejor, pero sí hay textos más difíciles que otros. (Lizbeth, nd, Docencia)

En términos del análisis realizado por Madrugá y colaboradores (1996), al leer se construye una estructura de conceptos y significados más amplios que los propuestos en el texto leído. El papel de los conocimientos previos en relación con la estructura es el de facilitar su construcción, cuando es así, se puede leer más rápidamente. Si se carece de los conocimientos previos relevantes la lectura es lenta, pues cognitivamente se debe trabajar más en la construcción de la estructura de conceptos y significados. El testimonio de Misraim es ejemplo de lo anterior

[...] los textos que leo que son de asignaturas a las que no soy tan asiduo, sí los leo más rigurosamente en esta cuestión de ir haciendo notas, porque los temas más familiares, los que me gustan más, me gusta irlos leyendo e irlos relacionando con el conocimiento que ya tengo. Y los otros no, tengo que ir viendo para qué me sirven poco a poco: 'ah, pues esto sirve para tal cosa' y así. (Misraim, 23, Biología)

Cuando Rebeca leyó *El último tango en París* por primera vez, lo hizo despacio pues estaba en francés y apenas se iniciaba en el aprendizaje y en la lectura en ese idioma, aquí se observa el papel de los conocimientos previos. Las relecturas sucesivas de esa novela fueron "como algo muy ligero, muy ameno", los conocimientos previos adquirieron cada vez mayor relevancia, eso facilitó y agilizó las relecturas. Afirma que para que la lectura no sea difícil, cuando lee sobre un tema del que no se entiende, se debe procurar comprender, primeramente, la idea general.

Depende de lo que estés leyendo. Por ejemplo, mi libro ese que mencioné de *El último tango en París* lo he leído como ocho veces, poquito más, y la primera vez me regresaba, porque apenas estaba aprendiendo el idioma, iba rayando palabritas o escribiendo palabras, o así, y la última vez que lo leí es como algo muy ligero, muy ameno, algo que tienes que disfrutar, es decir, no te estás tomando el tiempo, etcétera, y por ejemplo, esto, cuando es un tema que no entiendes, primero debes como entender la idea general y primero debes entender el fundamento de lo que estás leyendo, depende mucho de lo que estés leyendo. (Rebeca, nd, Biología)

4.3.7 Tipos de lectura

Hay una aceptación generalizada acerca de los distintos tipos de lectura, los cuales están relacionados con los motivos para hacerlo, con el tipo de texto, con los conocimientos previos que se poseen, con los hábitos y costumbres que se han adquirido, entre otras razones. Las diferencias en la lectura se deben primero a los motivos para realizarla y segundo a las características del texto. Los tipos de lectura también están en relación con los campos disciplinares.

Para los estudiantes hay textos cuya lectura se les complica, si bien no hay una declaración explícita sobre las razones que generan los problemas de comprensión. Por el tono de las entrevistas se infiere que es debido a la ausencia de conocimientos previos pertinentes, sin los cuales se dificulta la construcción del significado del texto.

Desde la perspectiva disciplinar, para los estudiantes de filosofía la lectura es una práctica que requiere un mayor esfuerzo que en las demás ciencias, según refieren ellos realizan procesos analíticos, de abstracción y racionales más completos y complejos que el resto de sus compañeros.

[...] por ejemplo, en filosofía ahí no, es diferente, ahí tienes que analizar, comprender, interpretar eso y hacer un escrito, un ensayo sobre eso, o sea ahí ya es más de cuidado filosófico, ahí ya es más racional y como en literatura no aplica eso. (Alain, 20, Filosofía)

También existe la idea de que la lectura implica un análisis, no se puede leer por leer, ni mucho menos leer regularmente de tal manera.

[...] porque tengo compañeros que sí leen mucho, pero pues leen por leer, realmente no analizan el libro, nada más lo leen. (Dulce, 21, Docencia)

Hay una conciencia de que la literatura puede leerse como mero disfrute, como experiencia estética y académicamente.

[...] porque yo te puedo leer una novela nada más para..., no la puedo leer con perspectiva académica, como cuando me están pidiendo un trabajo, sí la puedes analizar pero la lees más como un disfrute, y hay textos que te piden con rigor académico y –“analízame este capítulo” –, que trate de interpretar esto, y ahí le das otro carácter, pero sí se puede leer de distintas maneras. (Éder, 21, Docencia)

Aunque los estudiantes no describen los diversos tipos de textos leídos con el vocabulario específico de la disciplina, son capaces de detectar diferencias. Un texto académico es aquel que presenta “muchas citas”, tiene un carácter más “profesional” o “histórico”, se percibe que el autor ha leído “mucho”, por ello son lecturas “más pesadas”. Se requiere de más tiempo, más conocimientos previos, la construcción de su estructura y significados no son sencillos.

Entrevistador: ¿Consideras que hay textos fáciles y difíciles?

Éder: ¡Sí claro! por la misma persona que te lo está escribiendo, por ejemplo, Carlos Cuauhtémoc Sánchez es un autor muy criticado, y a mí cuando me dicen ¿Por qué lo critican tanto?... y por ejemplo, el libro de *Cañitas* en secundaria, este de *Casa fantasma* de Carlos Trejo también lo leí, son libros que a comparación de otros libros, que te diré, como el de *Las venas abiertas de América Latina*, que tienen muchas citas, esos libros como que son más de vivencias, entonces no puedes comparar uno con otro porque esos libros no te citan autores, estos que te citan autores, libros con un carácter más profesional, histórico, son libros en los que estos cuates que te escriben leyeron mucho, pero mucho, y estos que te escriben autores

así que... son lecturas completamente distintas, y pues obviamente son lecturas más pesadas que las otras, los otros son más fáciles de leer. (Éder, 21, Docencia)

Hay estudiantes cuyas ideas están muy arraigadas en la certeza de que la literatura es pura imaginación y preciosismo estético. La imagen mental que se construye a partir de un texto literario, si bien está apegada a la narración, puede tener variaciones. No sucede lo mismo con un texto científico, los conceptos deben comprenderse no imaginarse; su significado está vinculado a un campo disciplinar.

Por ejemplo, un cuento es como usar tu imaginación, los personajes, esta casita, así... y acá te vas a la ciencia y esto es así y es así, no hay otra opción, entonces no sé cómo explicarlo, pero no se leen de la misma manera. (Julia, 20, Biología)

Pues no, porque, por ejemplo, no sé, es algo raro, porque cuando vas leyendo vas imaginando, si es algún diálogo en tu mente haces las expresiones, entonces sí es diferente. Y cuando estás leyendo un texto de algún concepto te enfocas más en comprender el concepto que en imaginar la escena que te están presentando ¿no? (Verónica, 21, Biología)

Leer novela es más fluido, más rápido, más emocional, trae recuerdos. Lo que no se registra es que la novela puede leerse de manera ligera, como un gesto de recreación y esparcimiento, y con el propósito de hacer una lectura crítica.

Se admite que ciertos textos se leen más fluidamente que otros, pero no se reconoce explícitamente que los conocimientos previos pertinentes juegan un papel fundamental (Ausubel et al., 1983). Igualmente se acepta que hay materiales complicados que implican leer, en ese momento, escritos afines que auxilien en la comprensión del texto.

Algunos como más complejos, algunos como que la lectura puede ser más fluida. No que sea difícil y que no la entienda, tal vez tienes que regresarte. Lo que a veces suelo hacer es recurrir a textos similares, entonces si un tema no me quedó claro

con tal autor, busco a otro autor, entonces cuando ya me quedó claro regreso a él y ya lo entiendo mejor, pero sí hay textos más difíciles que otros. (Lizbeth, nd, Docencia)

Los textos científicos conllevan una lectura más detenida, implican la relectura, hacer anotaciones, elaborar resúmenes, leer otros textos, preguntar a compañeros sobre lo que entendieron, buscar información en internet, entre otras actividades. Una novela es básicamente para imaginar, esto último no significa forzosamente que sea una práctica lectora equivocada, no debe perderse de vista que el propósito de una lectura superficial es diferente a la lectura profunda.

Otra manera de leer está relacionada con la disciplina en que se ha formado el estudiante. Cada disciplina estructura su discurso de manera particular (Bruner, 1988); las ciencias fácticas configuran un discurso comprobable, mientras que las ciencias sociales y las humanidades configuran un discurso verosímil. Éstas no buscan comprobar las afirmaciones, la veracidad de lo dicho radica en la narrativa misma del discurso. Lo anterior permite comprender porqué para los estudiantes un mismo texto se lee diferente desde la perspectiva disciplinar, así, un mismo libro se lee en Filosofía o Letras.

[...] por ejemplo, en literatura hemos leído algunos libros en otras materias y llegamos a séptimo semestre y nos dicen –¿Ya leyeron tal libro?–, –sí– y empezamos a leer el mismo libro, pero siempre es como que, con una visión diferente, el maestro lo enfoca de diferente manera, cada maestro tiene una visión diferente del libro, entonces pues sí nos sirve; en mi caso siento que me sirven más los que leo aquí. (Dulce, 21, Docencia)

[...] por ejemplo, los *Diálogos* de Platón los leía en el tiempo que estuve en Letras.⁶⁶ Leímos el *Ion* y algunos fragmentos de *La República*, pero la manera en que los leíamos en Letras es distinta de como los leemos en Filosofía, porque tratan de

⁶⁶ Perla estudiaba Letras hispánicas, posteriormente se cambió a Filosofía.

aprehender del texto cosas distintas. Me imagino quieren subrayar algo importante para la literatura en ese texto y en filosofía queremos conocer cosas distintas del texto, pero distintas las ideas, no qué tipo de texto es o cosas así. (Perla, 18, Filosofía)

[...] puede haber maneras de leer un texto, a manera de filosofía, a manera de historia, a manera de educación, a manera de comprensión...

Por ejemplo, un libro de poemas, si leemos... bueno, si leemos el libro de poemas, uno está para disfrutar la poesía, pero si uno lo lee a manera de filosofía no es muy disfrutable, es muy perturbador porque te empiezas a preguntar cosas que sabes que no te van a responder...

Por ejemplo, el libro de *Así habló Zaratustra*, de Nietzsche, yo lo disfrutaba porque como que tenía esa... se sentía esa sensación de viveza, de existencialismo, por así decirlo, pero analizándolo desde un enfoque filosófico ya no me gustó tanto, porque empezó a desglosar qué significa esto, qué significa el otro, y cuando yo había encontrado un significado distinto de aquellas palabras que había leído. (Iván, 21 Filosofía)

Pues por especialización, porque no es lo mismo leer, no sé, aritmética, que leer, no sé, un cuento, o leer biología y leer arte, creo que no es lo mismo.

Pues creo que el de aritmética tiene su propio lenguaje, entonces no es lo mismo, de entrada, leer o entender, mejor dicho, una ecuación o algo de este tipo a leer en un enunciado, creo tendría que ser con la noción del significado de los símbolos; en cuanto a biología también necesitas cierta..., es que no es paciencia, sino cierta, no sé, capacidad de ir desglosando términos, porque también es muy técnica la lectura de la biología.

Y leer libros de arte, creo que también es tener una noción de lo que se habla, porque en muchos hablan de las corrientes, de lo que creían que era para ellos la estética, entonces requiere creo que cada uno requiere sí tener muy en cuenta ese tipo de cosas. (Samantha, 22, Filosofía)

Los estudiantes formados en ciencias sociales consideran que los provenientes del área físico-matemática no tienen la misma capacidad de imaginar que ellos.

Pues sí porque nosotros nos imaginamos, si es alguna novela nos imaginamos, por ejemplo, nos dejaban leer el primer semestre los *Diálogos* de Platón, y así pues te imaginas el lugar o te imaginas a Platón. Yo, por ejemplo, me lo imaginaba de alguna forma y ya cuando lo vi en internet ya era diferente. Pues sí, porque ellos no se imaginan nada, dicen –no sabemos por qué estamos estudiando esto si son puros números–. Entonces, también tiene mucho que ver eso, la idea de lo que en un principio tenían de lo que era la carrera y ya cuando están dentro, pues no. (Dulce, 21, Docencia)

También afirman que leer en el área físico-matemática, no es lo que ellos consideran leer. Leer *Álgebra* de Baldor y resolver los problemas que se plantean en sus distintas unidades no es leer; obtener información de un libro como este no es leer. La tipología de lectores de Peredo (2005b) permite explicar las afirmaciones de estos estudiantes. Mientras que Éder estaría identificado, de manera general, como un *lector informado*, quien requiere de la lectura para el desempeño profesional y cumple una función utilitaria, como puede ser un beneficio económico, a su vez considera a los estudiantes de otras disciplinas como *lectores comunes*, quienes tienen un motivo principal y personal para leer determinados textos, precisan de la lectura para transitar como estudiantes universitarios sin demasiados problemas en cuanto a acreditar las asignaturas.

¿Una diferencia?, pues sí, porque los libros que leen, he visto que son..., una vez vi el libro de Baldor de matemáticas y leían esos, sacaban problemas y ya, y hay otras donde están metiendo una materia de humanidades en las otras carreras para tratar de sensibilizar un poco a los chavos y les dicen –escojan un libro y me hacen un reporte– y así, pero no les dan el carácter suficiente, el carácter fuerte que nosotros le damos y que te sirve de mucho... te dicen –préstamelo para leerlo y sacarle un reporte– y ya sacan el reporte y no lo ven como algo más.

Lo leen porque se los piden y nosotros no, nosotros no, en verdad yo y otros compañeros, lo lees y los relacionas con cosas que tú ves, y ya le estás dando otro

carácter, es algo que te sirve, te va a servir siempre para la vida..., y ellos le dan un carácter así de simple, lo hacen por cumplir, no les gusta. A los de derecho todavía, porque son lecturas de leyes y todo eso, y psicología también, pero revisan que a Piaget, que a Vygotski, pero en las otras carreras de ingeniería pues no, casi no leen, nada más les dan libros para sacar problemas.

Pues es que no estás leyendo, estas sacando información nada más, el Baldor es un libro de explicación matemática y ya, pero hay libros, novelas y eso, que son más de interpretación y no son nada más para sacar información y ya. (Éder, 21, Docencia)

En filosofía se lee intensivamente, son pocos textos consultados, en comparación con estudiantes de ciencias sociales, de quienes puede afirmarse que realizan una lectura extensiva, un libro tras otro.

[...] bueno a comparación de historia, ellos sí leen bastante como que toda la información se la tienen que aprender; y nosotros a base de este libro haces toda tu crítica e igual sobre este puedes hacer crítica a otro, porque engloba muchos. Yo veo que en historia, tengo una compañera en historia y lee y lee, uno tras otro, ellos sí leen mucho, un libro tras otro, y nosotros bien relajado... que son un poquito... no difíciles porque tienes que comprender un poquito más, pero... entonces ellos sólo se quedan con la información, de que -dice esto en este libro y pasó esto-. Bueno sí, no es mucho la lectura, si es un poquito más complicado acá tratar de saber esto a que sólo te den la información y leerla. (Casandra, 19, Filosofía)

Por su parte los textos del pasado, como son los medievales y los antiguos son lejanos al lector contemporáneo. La redacción, la tipografía y los tópicos son diferentes a los actuales, a esto debe agregarse la lectura de manuscritos que implican una preparación especial para leerlos. Los textos contemporáneos son más transparentes, la manera en que están redactados y los temas abordados son más cercanos a los lectores de hoy en día.

Le declaración acerca de los tipos de lectura que les agradan o desagradan a los estudiantes permite profundizar la comprensión sobre la predominancia de la lectura local (Mateos, 2009). Los estudiantes declaran su preferencia por lecturas que no tengan un lenguaje técnico, una lectura así es sencilla. ¿Pero acaso las lecturas propias de una disciplina en particular no podrían ser consideradas como técnicas? Queda la impresión de que, para la mayoría de los estudiantes, leer refiere a la literatura o a los materiales que se encargan en las asignaturas. Es probable que en este segundo tipo de textos se encuentre el lenguaje técnico que las hace desagradables.

¿Qué debe de tener? Sencilla, que no tenga palabras tan técnicas, ni tan de alto nivel, que te vaya llevando de la mano, el autor, que te lleve, así, como la de *Ensayos sobre la ceguera* esa me gustó, como que te lleva, esta también, la de *Los bienes terrenales del hombre* también así te lleva, son sencillas, no son tan complicadas las lecturas. (Esther, 45, Docencia)

Pues palabras que no conozco yo. Palabras que nunca en mi vida había escuchado, para mí esas son palabras técnicas o palabras que utilizan personas, por ejemplo, un libro de medicina, palabras que nunca había escuchado y que denominan a una enfermedad de cierta manera. (Guadalupe, 37, Docencia)

Una, es que no entiendo a veces conceptos. Y otra es que, por ejemplo, a veces veo mucho texto y no tienen imágenes, entonces no me puedo idear más o menos de qué es lo que está pasando en esas líneas de ese párrafo. Entonces siento que es más que nada eso. (Cristina, 20, Biología)

También aparece la idea de que leer por obligación no puede considerarse lectura, pues, entre otras cosas, ésta se hace sin el placer de leer. Como contraparte la lectura por gusto, hábito que algunos adquirieron a partir de ingresar a la universidad, sí puede caracterizarse como lectura.

Para muchos de los estudiantes entrevistados es difícil imaginar que la literatura pueda leerse críticamente. La literatura es vista como una puerta a la imaginación que

no logra ser difuminada mediante una lectura académica, sería como despojarla de su parte lúdica. Junto con lo anterior a la literatura se le vincula con una lectura de placer, recreativa, no impuesta por la escuela.

[...] por ejemplo, las novelas las lees, y las puedes problematizar, pero obviamente le quitas lo bonito a la novela, entonces las novelas son más de..., simplemente imaginar, y no ser así tan específico, o como para crítica..., con la predisposición de criticar una novela, yo creo que no se debe de leer una novela, en el caso de otro texto como un ensayo o así, pues obviamente es como de analizar cuál es la propuesta y, qué es lo que propone el autor y cómo lo argumenta, yo creo que ahí, pues obviamente sí. (Diana, 21, Filosofía)

Entrevistador: ¿Cuáles serían los libros obligatorios?

Víctor: A mí me gusta la historia, pero no tanto, prácticamente son de historia; por placer sería la literatura en general, y la novela y poesía también. La historia es obligatoria. (Víctor, 25, Biología)

Los motivos para leer un escrito pueden ser académicos y recreativos.

No creo que se lean de la misma manera, algunos se leen con unos intereses y otros con otro, algunos se leen con un interés académico, intelectual, otros se leen con un interés estético o artístico o simplemente como distracción, leer un cuento para divertirse para entretenerse. (Fernando, 20, Filosofía)

Si bien parece obvio, no todos los materiales que deben leerse en la escuela son del gusto de los estudiantes. Cuando ambos aspectos coinciden redundan en un mejor aprovechamiento para el estudiante, incluso puede motivarlo a buscar más textos relativos al tema.

Pues es que los textos que leo en la escuela también los leería en..., son cosas que me interesan, yo veo a otras personas que cuando les dejan leer un texto en una escuela y no les interesa lo odian y no lo leen, lo leen a fuerza y no le entienden, no

les interesa y ya ahí queda. Pero los textos que me dejan a mí en la escuela sí son de mi interés, nada más los que yo pondría de diferencia..., es que por mi cuenta leo otro tipo de libros de filosofía; en la escuela me dejan libros de filosofía y por mi cuenta leo otros libros de filosofía, o de ciencias, o de historia, o de lo que sea, pero los que sí diferenciaría son los de literatura, porque hay gente que lee la literatura y analiza el contexto sociopolítico y no sé qué..., pero la literatura yo la leo para entretenerme, no para generar análisis. (Fernando, 20, Filosofía)

El caso de *Ensayo sobre la ceguera* resulta importante porque en algunas ocasiones los estudiantes declaran haberla leído y queda la impresión de que lo hicieron por iniciativa propia, sin embargo, responden que fue para una asignatura. Esto puede corroborarse porque muchos de los estudiantes entrevistados afirman haber leído dicha novela.

Resulta interesante lo que Guadalupe declara al final, acerca de que, si alguien le cuenta la trama de cierta lectura, puede decidir ya no leerla.

Me gustó mucho también, el semestre pasado leímos el de *Ensayo sobre la ceguera*, y ese desde un principio que lo empecé a leer, y no tiene puntos y no tiene comas ni nada, como que eso no fue obstáculo para leerlo. Me gustó la historia, como que desde el principio se me hizo interesante, ¿qué va a pasar con esta persona?, que desde un principio te describen que es ciega, qué va a pasar y estaba muy grueso el libro pero aun así no se me hizo pesado leer, me gustó, porque desde el principio me gustó leerlo. También otro que recuerdo que me gustó mucho es el de Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada*, ese también, y a pesar de que desde el principio te cuenta el final. Se me hizo interesante la historia y desde, me gustó, también desde un principio me gustó esa historia, me atrapó y la quise terminar. Hay veces que tienes opción de que los compañeros pues te la cuentan, mira trata de esto y esto, ¡ah, pues ya no la leo!, al fin ya me la contó, pero no, en esas ocasiones si me gustó terminar los libros. (Guadalupe, 37, Docencia)

Vuelve a surgir la idea de que leer implica más que nada la lectura extraescolar. Nadia, ante la pregunta sobre qué le ha gustado de lo que ha leído, responde con referencias únicamente literarias. No cita ninguna de tipo académico.⁶⁷

Pues me ha gustado *Cumbres borrascosas*, también esa colección de *Los Reyes Malditos*, me ha gustado mucho porque habla mucho de historia. Me gusta la historia. (Nadia, 21, Biología)

4.4 EL LIBRO (HERRAMIENTA CULTURAL)

La lectura en espacios públicos permite observar cómo entra en juego otra categoría: el libro (la herramienta cultural); en este caso la portabilidad, como ya se dijo, es resultado de la imprenta que permitió publicar libros más pequeños, en cuarto, octavo e incluso dieciseisavo. Tamaño y portabilidad imprimieron un carácter diferente a la lectura, ya no se necesitaba ir al lugar donde se resguardaban los libros debido a su gran tamaño, folio o gran folio, el libro viajaba con el lector, quien ya no estaría supeditado a los horarios de servicio del espacio público, al llevar el libro con él puede leer prácticamente en cualquier momento. No obstante, la lectura carece de profundidad, pues resulta incómodo tomar notas mientras se viaja. No obstante, recuerde el lector a Maquiavelo, quien por el día iba al campo con libro en mano y disfrutaba de la lectura recreativa, durante la noche, estando ya en casa, con una mesa como soporte, papeles, tinta y pluma para anotar se adentraba en los clásicos, con quienes dialogaba.

Leer en el transporte público como la ruta, autobús, metro, micro, entre otros, es una condición de la práctica lectora (lector en tránsito), una necesidad y no tanto una decisión. Para quien trabaja en la mañana y estudia por la tarde, el tiempo de traslado de un lugar a otro es dedicado a la lectura. Cuando el viaje de la casa a la escuela toma mucho tiempo, por ejemplo, dos horas, es un tiempo *muerto* que se dedica a la

⁶⁷ Oliver Sacks en *El tío Tungsteno* (2003) relata cómo lo podían atrapar los libros de química.

lectura.⁶⁸ Pretender leer todo o casi todo lo que dejan en la escuela es otro motivo para leer en el transporte público. Debido al movimiento del transporte no es posible tomar notas, entonces se ejecuta, una primera lectura rápida para reconocer el tema de la lectura.

4.4.1 Texto: la construcción del significado

Si se parte de considerar que hay textos cuya lectura resulta fácil o difícil al lector, puede deducirse que existen diferentes maneras de leer un texto. Ante un texto fácil la lectura puede ser más flexible, ante uno difícil, se requieren ciertas estrategias de lectura; también hay maneras lúdicas y serias de leer un texto.

Lo anterior se explica y comprende a partir del propósito de la lectura; éste determina el tipo de la misma. En el caso de la lectura académica, también el campo disciplinar establece la lectura que ha de hacerse; los primeros pasos del estudiante en este tipo de lectura y escritura deben darse acompañados por el docente, (Carlino, 2005).

¿Qué determina la sencillez o dificultad en la lectura de un texto? ¿El texto mismo y las estrategias de lectura que posee y usa el estudiante? Ya se ha descrito el papel que juegan los conocimientos previos y la ascendencia cultural para la comprensión lectora (Cassany, 2006), y en el aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983); aunado a ellos está el rol desempeñado por las estrategias de lectura para que la comprensión se facilite o se dificulte (Mateos, 2009).

En el proceso de construcción del significado de un texto intervienen, entre otros, el propósito, la estructura del texto, los conocimientos previos y las estrategias de lectura (García Madruga et al., 1996). En el caso de los textos leídos de las asignaturas que fueron objeto de estudio, el campo disciplinar determina la estructura textual. En línea descendente, dicha estructura guía la lectura ya sea con los tipos de apartados

⁶⁸ Hay estudios antropológicos que consideran a los medios de transporte, al traslado que se hace en ellos de un lugar a otro y a las salas de espera, entre otros, como *no lugares* (Augé, 1993) los cuales se caracterizan porque en ellos no sucede nada.

con que cuenta el texto, la manera en la que están dispuestos, el orden de las ideas presentadas, los conceptos utilizados, entre otros.⁶⁹ Si bien la estructura textual orienta la lectura, no es el único elemento que lo hace.⁷⁰

Visto desde el punto de vista del estudiante, aceptar que la dificultad o facilidad de un texto está en relación con su estructura es tanto como admitir que su significado radica en el texto mismo y que, por lo tanto, es único y estable.

El significado de un texto no radica únicamente en él, consecuentemente tampoco es siempre el mismo. Es el lector quien construye y atribuye el significado de un texto, conforme pasa el tiempo y se hace una relectura el significado cambia, cambia porque el lector tiene otras lecturas, conocimientos previos que le permiten interpretar de manera más completa y compleja.⁷¹

La diferencia no está en los libros, sino está en uno mismo, en la comprensión, en ya darle un nuevo sentido a esa lectura, finalmente pues los libros son los mismos, el que la da la interpretación diferente es pues uno. (Araceli, nd, Docencia)

El significado es construido por el sujeto al momento de leer el texto (Cassany, 2006; Cavallo y Chartier, 1998), consecuentemente el significado no es algo que exista previo a la lectura, por ello tampoco será fijo o permanente.

⁶⁹ Como un ejemplo paradigmático de lo anterior, se trae a la memoria del lector la novela *Rayuela* de Julio Cortázar, quien desde el inicio advierte sobre las dos posibles maneras de leerla. La primera es leyendo los capítulos en el orden acostumbrado y finalizando en el capítulo 56. La segunda es iniciando con la lectura del capítulo 73 y se sigue con el orden de los capítulos propuestos por Cortázar. Para ello se ofrece un *Tablero de dirección* donde se observa el orden en que deberán leerse, para no regresar constantemente a esta página, al final de cada capítulo se indica con un número el capítulo siguiente. Una posible tercera manera es leer todos los capítulos en el orden deseado por el lector.

⁷⁰ El libro moderno tal como lo conocemos hoy en día y la hoja que se lee de dicho libro son herramientas culturales complejas. Las partes del libro como se conocen hoy en día, la portada, la contraportada, la segunda y tercera de forros, los diversos índices, de contenido, de autores, temáticos, glosarios, capitulado, títulos y subtítulos, la separación de párrafos, los diferentes tamaños de fuente, la paginación, son estructuras que marcan, sirven de guía al lector en la construcción del significado.

⁷¹ Desde la perspectiva de Gadamer (1993), este es el horizonte hermenéutico del lector que durante la lectura deberá fundirse con el horizonte del autor.

Cuando a los estudiantes de educación superior se les asignan lecturas, se espera de ellos la construcción de un significado. En términos de la perspectiva constructivista de la educación, el conocimiento no se transmite sino que se construye (Carretero, 2004; Pozo, 1996) negociando, entre otras cosas, los significados. En el caso de la presente investigación éstos son construidos a partir de la lectura de los textos asignados; posteriormente los significados se negocian en el aula, entre pares y con el docente. La construcción de los significados textuales recorre diversas etapas (Cassany, 2006; Mateos, 2009). Cada una se considera como la superación de la anterior, aunque esto no implica su desaparición, sino que se integra al nuevo análisis. Así, la explicación sobre la construcción de los significados textuales se vuelve más compleja y más completa.

Ya se ha sostenido que las prácticas de escritura y lectura se llevan a cabo en el interior de instituciones particulares. A partir de las reglas generales sobre la acción mediada que provienen de la gramática y encarnan en acciones particulares (Burke, 1969), la práctica lectora llevada a cabo en el interior de instituciones particulares se configura como parte de la escena.

Ya se sabe que existen las estrategias de lectura, que durante la lectura se llevan a cabo ciertos procesos cognitivos, que la construcción del significado textual pasa por lo lingüístico, lo psicolingüístico y lo sociocultural; cabe preguntar si todo lo anterior se pone en juego de la misma manera en cada una de las ciencias o disciplinas. Sí, pero de manera diferente, los conocimientos previos sobre los conceptos principales que configuran cada disciplina juegan particularmente un papel importante. Se propone como ejemplo el concepto de masa; existen al menos dos acepciones diferentes para la misma palabra, una en sociología y otra en física. También es importante prestar atención al hecho de que una misma palabra, la etiqueta de Novak (1988), designa dos conceptos diferentes. Ante esto surge una pregunta desde la perspectiva sociocultural, si para comprender lo leído es necesario la existencia o el aporte de los conocimientos previos, ¿cómo es posible comprender un texto cuando se desconoce la cultura que lo generó? En términos del lenguaje científico o de la escritura académica, se respondería que los conocimientos de los campos disciplinares están basados en conceptos, por

tanto, el único problema que presentan es el de las etiquetas; esto permite a los científicos de un área específica dialogar entre ellos sin hablar el mismo idioma. Consecuentemente leer ciencia es transcultural.

¿Es imposible la construcción del significado textual si no se poseen los conocimientos previos? No, un lector que ha desarrollado la literacidad crítica (Cassany, 2006) o la lectura global (Mateos, 2009) está en posibilidades de darse cuenta por sí mismo de cuáles conocimientos carece y de su nivel de comprensión lectora. Un texto puede dar por sentada información relevante para su comprensión, ello no impide la construcción general de su significado. El lector descrito por Cassany y Mateos es capaz de identificar los fragmentos textuales que le guiñan el ojo diciendo –acá debes poner la información que falta–. Consecuentemente debe gestionar el conocimiento necesario y construir significados coherentes.

La estructura de cada texto potencia y restringe las posibilidades de lectura, en cierto sentido indica cómo debe leerse. Por ejemplo, en un artículo científico se sabe que la estructura presenta los mismos apartados: introducción, metodología, experimentación, análisis de resultados y discusión. En ciertas obras literarias habrá una introducción que implica la presentación de los personajes y el contexto en general, el desarrollo de la problemática y el desenlace; conocer los géneros discursivos servirá para orientar la lectura.

Una mecánica de lectura de los estudiantes entrevistados consiste en buscar el significado de palabras desconocidas, después vuelven al texto, o leen el texto por segunda vez, con la idea de que ya no tendrán problemas. Nótese cómo los estudiantes refieren a palabras y no conceptos, esto es una señal de cómo consideran el problema de la comprensión: como un asunto de desconocimiento de significados de las palabras. Para el aprendizaje significativo la formación y aprendizaje de conceptos se construye estableciendo relaciones con otros conceptos y no tanto por la construcción de significados desconocidos. Lo observado en las entrevistas es un indicador de cómo los estudiantes se enfocan en buscar significados de palabras desconocidas. Pocos refieren tener problemas con conceptos, lo que supondría conocer otros o hacer

lecturas complementarias para construir o aprender conceptos nuevos que ayuden a comprender la lectura que se realiza.

También se ha detectado que la mayoría de los estudiantes ante problemas de comprensión cuando se enfrentan a un texto de difícil lectura, tienen como estrategia la relectura cuantas veces sea necesaria. Por ello, ante la pregunta sobre cómo hacen para comprender un texto difícil sus respuestas son "leo y releo y releo y vuelvo a leer", como si la solución consistiera únicamente en un proceso mecánico de repetición y esfuerzo.

Para Casandra según el tipo de texto que lea será la "imaginación" que le despierte la lectura, no será la misma si se lee literatura que filosofía; Fernanda opina lo mismo.

Marco sostiene que efectivamente no todos los textos se leen de la misma manera y esto se debe al papel que juega el lector, el autor, las ideas esgrimidas en el texto y algo que denomina "percepción" que puede entenderse como los conocimientos previos o los propósitos de la lectura. Esto último se infiere cuando afirma:

[...] pero también depende de la percepción y supongo que hay distintos tipos de percepción, así como yo tengo ciertos intereses, hay personas que van a creer que algo es más importante o difiere de cómo yo lo vea. Entonces sí podría decirse que depende lo que obtiene el lector del texto. (Marco, 23, Biología)

Los siguientes ejemplos versan sobre la incidencia que tienen las disciplinas para guiar la lectura, se observa el vínculo estrecho entre práctica lectora y estructura textual.

Para Lilia, la lectura está orientada por el género discursivo propio de cada ciencia. Si bien las estrategias de lectura son más o menos las mismas, los conocimientos previos que se tienen de la disciplina juegan un papel importante.

Es que, dependiendo, yo creo que la rama del libro, por ejemplo, matemáticas, nada más, por ejemplo, si estas en una clase de literatura y un libro de matemáticas no lo vas a leer de la misma manera. Matemáticas así como que, es más números,

fórmulas, y por ejemplo, de literatura es poesía, como que tú también tienes que darle un toque, como que, endulzar tu voz, como que lo estás diciendo. No es lo mismo, son cosas muy diferentes a un libro de historia, puede ser, por ejemplo. (Lilia, 22, Docencia)

Sobre el discurso científico y la perspectiva sociocultural de la construcción del significado, ¿no busca acaso el primero disminuir o eliminar las diferencias culturales que permean en cada lector? Con base en lo anterior se afirma que los conocimientos previos relevantes permiten construir mejor o más fácilmente el significado textual.

Pues por especialización, porque no es lo mismo leer, no sé, aritmética, que leer, no sé, un cuento, o leer biología y leer arte, creo que no es lo mismo.

Pues creo que el de aritmética tiene su propio lenguaje, entonces no es lo mismo, de entrada, leer o entender, mejor dicho, una ecuación o algo de este tipo a leer en un enunciado, creo tendría que ser con la noción del significado de los símbolos; en cuanto a biología también necesitas cierta..., es que no es paciencia, sino cierta, no sé, capacidad de ir desglosando términos, porque también es muy técnica la lectura de la biología. (Samantha, 22, Filosofía)

La imagen que se representa el lector también tiene que ver con los géneros discursivos y puede ser la misma o no. En literatura no es importante que la imagen de lo narrado sea la misma para todos los lectores, para la ciencia sí lo es. El lenguaje científico obliga y busca imponer a los lectores que representen por igual lo descrito en los textos.

Por ejemplo, un cuento es como usar tu imaginación, los personajes, esta casita, así..., y acá te vas a la ciencia y esto es así y es así, no hay otra opción, entonces no sé cómo explicarlo, pero no se leen de la misma manera. (Julia, 20, Biología)

Se observa en los estudiantes dos cosas: primera, que los textos se leen de manera diferente; segunda, que el género discursivo y la ciencia o disciplina en la cual se inscribe un texto orienta la lectura.

..., yo creo que cuando son textos literarios es mucho más fácil la lectura, cuando son temas más especializados es cuando requieres ya más... (Lizbeth, nd, Docencia)

Con los textos científicos se tienen más dificultades en la construcción de su significado dado lo específico de los conocimientos previos requeridos. Por su parte, los textos literarios, a partir de lo hallado en las entrevistas, presentan menos dificultades. Los textos nuevos o novedosos requieren una lectura más rigurosa.

..., los textos que leo que son de asignaturas a las que no soy tan asiduo, sí los leo más rigurosamente en esta cuestión de ir haciendo notas, porque los temas más familiares, los que me gustan más, me gusta irlos leyendo e irlos relacionando con el conocimiento que ya tengo. Y los otros no, tengo que ir viendo para qué me sirven poco a poco –ah, pues esto sirve para tal cosa– y así. (Misraim, 23, Biología)

Arturo reflexiona en relación con el tipo de texto y la aproximación que él hace de acuerdo con esta distinción expresando una analogía entre el contacto que se tiene con diferentes personas de distintos estratos sociales en la vida diaria y los libros que se leen a lo largo de la vida. El trato con las diferentes personas no es siempre el mismo, dependerá del lugar donde se lleve a cabo la interacción. Con los libros sucede algo parecido, son como personas con diferentes ideas, habrá algunos con los que sea más fácil tratar y habrá otros que implicarán más tiempo en su trato (entiéndase leer).

No, no todos los textos se leen de la misma manera, porque no puedo hacer interpretar todas las personas de la misma manera, sería para mí esa analogía, no ves a un historiador con los mismos ojos que ves a un matemático, a un político, a un abogado, a un doctor, entonces no evita que te relaciones con ellos la vida cotidiana, entonces yo soy de ese pensar, que si en tu vida cotidiana te relacionas

con diferentes personas de diferentes ámbitos, con diferentes ideas, el campesino, el del mercado, el brujo de la esquina, el que da masajes, las culturas, no sé, cualquiera que haya por los vecinos que te informen de los... de las etnias que hay por la región de la cultura mexicana y aparte los profesionistas que están, si te tienes que relacionar con ellos cotidianamente, y de ahí puedes escuchar tanto historias personales como historias profesionales y técnicas, educativas, creo que es la misma relación con los libros, es relacionarte con diferentes libros, con diferentes autores, que lo manejan de diferentes formas, entonces yo le decía... (Arturo, 25, Docencia)

Su respuesta se inscribe también en la orientación que brinda el género discursivo para la lectura por lo que pueden activarse esquemas interpretativos distintos. Afirma que, si se lee a Comte, de antemano sabe que no se trata de "un cuento, una trama o una novela", infiriendo con ello que leerá "un análisis de su sociedad, de su contexto".

Pues esa relación ya personal con el autor, ya sabe, de que estoy con un libro teórico de ciencias sociales, si estoy leyendo un libro de Comte, digo él no está haciendo un cuento, no está haciendo una trama, una historia, está haciendo un análisis de su sociedad, de su contexto, está criticando, entonces creo que tienes que ponerte en cierta forma en esos pies del autor, de ver qué es lo que realmente el autor está pretendiendo describir, y adentrarte en sus ideas como sea posible. (Arturo, 25, Docencia)

Por su parte, para Nadia está claro que los géneros discursivos orientan la lectura, y que el lenguaje científico impone la construcción de un solo significado independientemente del contexto sociocultural del lector.

Pues, por ejemplo, aquí en mi carrera, un artículo no lo puedo leer igual que un texto que sea dogmático, por ejemplo, la célula tiene unos procesos dogmáticos, y las procariotas no tienen núcleo, pues eso ya es un dogma [...], si estás leyendo una crítica o algo político, una poesía, pues tienen muchos sentidos, no sólo es uno,

puede estar hablando en metáforas, no vas a entenderlo así como está ahí. (Nadia, 21, Biología)

4.5 LOS ESTUDIANTES (AGENTE)

Se recuerda lo que significa el lector para la presente investigación: un lector universitario que aprende progresivamente a leer un texto propio de la disciplina en la que se está formando. Esto implica, reconocer y distinguir los diversos géneros que se manejan en la disciplina, la estructura textual que configura a cada uno de los géneros y, los conceptos principales y secundarios para la disciplina.

Es importante tener presente y diferenciar las concepciones sobre la lectura que los estudiantes expresaron durante las entrevistas, algunas se basan en un concepto elemental y limitado de lectura, en el mero reconocimiento de las palabras, que ha sido conceptualizado como lectura local de acuerdo con Mateos (2009).

Tan solo leer un anuncio ya estás leyendo algo. Pero ya lector como que ya lee los textos..., Yo siento que ya lector es alguien que tan sólo te está diciendo 'aquí dice tal cosa' ya estoy leyendo, ya estoy teniendo una información que esto es del Laboratorio de Ciencias, ya leyendo y obteniendo información de textos. Siento que ya desde ese momento ya eres un lector. Y uno se volvería lector haciéndolo más de rutina y leyendo más cosas, empezar a leer, si estás estudiando (no se entiende) y una persona que no está estudiando nada, pues de lo que le guste. (Nadia, 21, Biología)

Hay estudiantes que, al parecer, confunden aprender a leer con convertirse en un lector frecuente, que hace lectura crítica, que sabe leer los textos de su disciplina, que distingue entre lectura científica (la que hace para la escuela) y lectura recreativa (la que hace por iniciativa propia y por puro gusto). Rebeca es una de ellas.

Afortunadamente tengo dos hermanas que me doblan la edad, entonces he vivido con puras mujeres, mi abuelita, mis dos hermanas y mi madre. Nunca fui al kínder,

nunca fui a la guardería, porque me estuvieron cuidando en la casa. Entonces me enseñaron todo, a leer, a escribir. Cuando yo entré medio año al kínder –sólo entré medio año, el último año tercer año– yo ya leía y escribía, digo, obviamente no tienen nada que ver, pero ya conocía todos los números, todas las letras, ya tenía mi primer cuentito y así, y desde entonces leo. Por ellas leo, porque mis hermanas me enseñaron. (Rebeca, ND, Biología)

La interpretación de las entrevistas respecto a la concepción de la lectura y la formación del lector, se configura, parcialmente, con base en Baquero (1997). Hay diversas manifestaciones de dichas concepciones, la primera es aprender a leer, es decir, el reconocimiento de letras, sílabas, palabras y oraciones. Para la perspectiva lingüística (Cassany, 2006), es suficiente con conocer el significado de las palabras para construir el significado del texto.

Algunos estudiantes reconocen que se volvieron lectores hasta su ingreso a la universidad. Esto significa que para ellos no es suficiente saber leer, también debe adquirirse un hábito de lectura, es decir, cumplir con la actividad de lectura asignada por los profesores universitarios. En términos de la teoría histórico-cultural, la adquisición del hábito lector puede ser vista desde la línea cultural de desarrollo, ésta se vincula con los procesos de dominio y apropiación de las herramientas culturales (Wertsch, 1999). La herramienta cultural utilizada por los estudiantes es el libro, es la más utilizada en el ámbito escolar universitario; la acción mediada es la lectura del libro. Así, mientras aprender a leer es el dominio de la herramienta cultural, adquirir el hábito de la lectura es la apropiación de ésta.

El sujeto concreto se constituye mediante un doble proceso, el primero es el dominio y apropiación de las herramientas culturales; éstas además de formar al sujeto, lo transforman. El segundo es el proceso de interiorización de las operaciones psicológicas que se construyen como resultado de la vida social del sujeto, estas operaciones se efectúan en el plano interpsicológico. La participación del sujeto en la vida social y sus respectivas consecuencias permiten comprender de una manera distinta y a la vez más compleja, la propuesta de alfabetización académica de Carlino

(2005). Delimitando la escena de la vida social al ámbito escolar, son los profesores quienes introducen al estudiante en la lectura y escritura de la estructura discursiva de la disciplina en la que se está formando el estudiante. El proceso de interiorización de dicha estructura será gradual.

Wertsch (1993) señala que las investigaciones concretas desarrolladas por Vygotski y sus discípulos se centraron fundamentalmente en los aspectos *interpsicológicos* que dan lugar a la conformación de procesos mediados. Considera, sin embargo, que los aspectos históricos, sociales, institucionales, etc., más generales, cumplen un papel decisivo en el surgimiento de los instrumentos de mediación y en la promoción, incluso, de escenarios concretos para el desarrollo de actividades interpsicológicas. El tratamiento de tales escenarios socioculturales específicos, a efectos de avanzar en un programa que intente atrapar la génesis de los procesos psicológicos en la vida social, guardaría coherencia con las tesis generales de la Teoría Socio-histórica. (Baquero, 1997, pp. 58-59)

La escena es el espacio de la actividad interpsicológica. Por tanto, el inicio en la práctica lectora se ubica en la escena. Ésta se analiza desde dos aspectos: el primero abarca los elementos escénicos constituidos por los espacios y las instituciones. Si bien son nombrados de la misma manera, *casa* y *escuela* como espacio y, *casa* y *escuela* como institución, analíticamente son diferentes; la casa es un espacio donde se realizan interacciones y también es una institución.⁷² El segundo aspecto de análisis es la acción-intervención de otros co-agentes provenientes del ámbito escolar y familiar. Existen acciones realizadas por los familiares y maestros que directa o indirectamente inciden en la formación de los estudiantes como lectores.

Hay casos donde el estudiante declara haberse forjado asimismo como lector. Para el co-agente se detecta un nuevo propósito: enseñar a leer, ante el cual cabe preguntarse ¿qué papel juega este descubrimiento en el estudiante? La acción del co-agente puede ser explícita, esto es, tuvo la intención de iniciar en la lectura al

⁷² La casa y escuela como espacios ya fueron descritas en el primer apartado de este mismo capítulo.

entrevistado; o implícita, en un ambiente donde la mayoría lee, el estudiante le ve como algo normal o cotidiano, de ahí que imite el acto de leer. En vista de lo anterior se afirma que la motivación se halla en la escena.

4.5.1 Elementos escénicos: la universidad

La educación en la escuela primaria acerca al lector ciertos libros, y estos son las primeras aproximaciones para que el estudiante se inicie y siga leyendo.

Mi experiencia, fíjese que el primer libro que leí fue el de *El Lazarillo de Tormes*, que lo leí cuando yo iba en sexto de primaria, y ahora que lo analizo, no es un lenguaje tan sencillo y lo entendí, yo creo que difícil, pero traté de entenderlo ¿no? y de ahí empecé a leer. (Maribel, 21, Docencia)

En la universidad las actividades asignadas por los profesores buscan forzar al estudiante a leer, los estudiantes en cierta medida acceden a ello.

Pues yo creo que, en la escuela, los profesores te invitan, obligándote primero a realizar las lecturas, pero de esa manera te despiertan el interés por la lectura. (Guadalupe, 37, Docencia)

De la manera que yo me volví lectora no me gustó mucho porque era de a fuerzas, -lees porque lees- y pues yo decía..., era muy tedioso para mí así como que..., pero ahorita es como ponerte libros primero que sean de tu interés y a través de ellos como que ir conociendo -en ese libro viene ese tema-, interesarte por leer esto más, esto otro. Porque me daban esto, un texto de español, y así como que no me gustaba no me llamaba la atención ni nada, entonces me daban literatura y esto sí me gusta, pero venía relacionado con español, entonces dije - ¡tengo que leer español! - entonces, me imagino, para mi manera de como aprendí a leer, siento que debes primero ponerte primero lecturas, no sé... (Casandra, 19, Filosofía)

Las ciencias sociales y las humanidades tienen como base de gran parte de sus actividades la lectura, los estudiantes tienen una sola opción leer o leer “[...] porque pues aquí en la universidad nos piden leer” (Esther). La universidad los vuelve lectores al dejar constantemente materiales de lectura, es decir, al hacer de la lectura una práctica frecuente “porque digamos, a una persona en nuestro caso, en la carrera de humanidades, que nos dejan leer mucho, estamos leyendo, leyendo, leyendo”, (Ángel).

Para Dulce es interesante cómo la mayoría de sus compañeros reconocen que no tenían “el hábito de la lectura, era muy raro el que leía por su propia cuenta”, hasta el momento de entrar a la universidad, es precisamente ésta la que los vuelve lectores. De no hacerlo, no pueden realizar los trabajos que les encargan, responder a los exámenes o participar en clase.

[...] no podíamos hacer trabajos o no podíamos contestar los exámenes que luego nos hacen –que no son constantes– pero, por ejemplo, nos hacen evaluación continua, entonces lo tomamos como si fuera un examen, empieza la clase y nos empiezan a preguntar los maestros; entonces si no lees pues no puedes participar en la clase y ahí nos dicen –sí participaste–, llevan la lista, si participas te van anotando. (Dulce, 21, Docencia)

Hilda adquiere el hábito de la lectura a partir de entrar a la universidad.

Con la práctica, con el hábito de la lectura te vuelves lector, porque yo, por ejemplo, anteriormente no la tenía, no la tenía, nadie me inculcaba, me decían es que lee, lee, lee, no porque te digan lee, sino a ver, mira te traigo este libro ¿no te parece interesante?, que exista alguien que te anime a que la lectura es buena.

Si, desafortunadamente, porque ni es afortunadamente, así pasa por lo mismo de la carrera que me lo solicita el perfil y, los profesores como que ajá ¿no?, si están aquí es porque les gusta o tienen que leer si no, adiós. (Hilda, 27, Docencia)

Jorge afirma que la universidad le permitió una lectura más allá de lo superficial.

A mí, yo me volví lector porque fue un hábito que me empezaron a inculcar aquí en la universidad, a partir de ahí le empecé a dar el gusto a la lectura, buscar otros textos, me empecé a interesar un poco más y así fue el proceso, considero yo que en lo particular así fue.

Lo que me dejaban nada más los maestros, pero hasta ahorita siento como que me dieron una estructura más específica, como que supieron darme las lecturas más interesantes, o a lo mejor fueron las materias que me impartieron y fueron las que me fueron envolviendo en la lectura..., y sobre todo porque también, si uno no lee, pues no entrega los trabajos ni nada, a lo mejor por la responsabilidad. (Jorge, 22, Docencia)

Iván considera que al ingresar a la universidad se inicia como lector.

Entrevistador: Ya, entonces tú consideras que tu iniciación a la lectura se da ¿hasta tu entrada a la universidad?

Iván: La mía si, sería en la universidad. (Iván, 21, Filosofía)

La lectura en la escuela como una imposición, se debe leer porque se debe leer.

En la escuela, en la escuela siempre se está sometido a la lectura, porque regularmente..., en un principio nadie lee, le llama la atención leer, entonces en la escuela te imponen el leer, y el leer, y el leer, y el leer, y ya es ahí donde, o decides leer, o decides no leer. (Samantha, 22, Filosofía)

El caso de Abraham es contrastante, cuando entró a Docencia se le hacía muy difícil la lectura, al ser una actividad importante en la licenciatura, paulatinamente comenzó a comprar libros.

[...] entonces cuando entré a la carrera se me hacía muy difícil la lectura y ya poco a poco yo empecé a comprar libros porque iba leyendo o así..., por decir ahorita ya tengo yo una pequeña biblioteca. (Abraham, 22, Docencia)

Abraham considera que fomentar el hábito de la lectura en niños pequeños no funciona. El tamaño del libro es importante, si ve un libro grueso puede sugestionarse y no querer leerlo; se debe comenzar con libros delgados, él inició con *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, sin embargo, le daba sueño cuando lo leía.

[...] yo creo que a veces nos sugestionamos cuando vemos un libro muy grueso, entonces a mi parecer, y yo así empecé con libros muy delgaditos, por decir, el primero que leí fue el de *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez que está súper sencillo, y a veces platicaba con mis compañeros de la carrera porque cómo se nos hacía la lectura, les decía que me dormía, intentaba acostarme y leer pero me daba mucho sueño... (Abraham, 22, Docencia)

En la secundaria un profesor le regaló a Abraham *Juventud en éxtasis* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, libro que no terminó de leer, era más o menos grueso y a la mitad lo abandonó.

[...] me regaló un libro que se llama *Juventud en éxtasis* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, algo así se llama, y lo leí, pero estuvo más o menos interesante pues habla de la relación entre adolescentes, etc., y ese fue el primer libro, pero no lo terminé de leer, llegó un momento en que me aburrí y ya lo dejé, pero igual cuando vi, no estaba tan delgado, estaba más o menos grueso y ya no lo quería leer, a la mitad dije –no ya no lo voy a leer– ..., y este yo creo que va más por eso. (Abraham, 22, Docencia)

Estos dos últimos casos aparecen como anécdotas de dos libros que leyó en su momento. Se considera que lo afirmado al principio es lo más apegado a la historia de su formación como lector, es decir, a partir de su ingreso a la universidad se vio en la necesidad de leer le gustara o no.

4.5.2 Elementos escénicos: la familia y los maestros (co-agentes)

Si los espacios institucionales donde se promueve la práctica lectora son la casa y la universidad, los co-agentes que intervienen son la familia y los maestros. Sus propósitos son deliberados, como los ejercidos encargados por los profesores de literatura. También pueden ejercer una influencia al sugerir que se lean determinados libros. El acto de leer consuetudinariamente es una práctica a imitar.

La iniciación en la práctica lectora incluye aprender a leer, es decir, el reconocimiento de las letras y las palabras. Por lo regular este aprendizaje es fonético, se reconocen y relacionan las letras y su sonido, posteriormente se forman sílabas que deben leerse en voz alta para identificar su sonido; por último, se forman palabras que también se leen en voz alta para reconocer su sonido. Esta práctica lectora es ubicada dentro de la perspectiva lingüística (Cassany, 2006), se caracteriza por suponer que el reconocimiento visual de las palabras y sus significado son suficientes para leer un texto y comprenderlo. Si bien lo anterior es importante no basta para generar una comprensión lectora.

En las entrevistas realizadas se observa una distinción entre este aprendizaje y “volverse lector”, que para los estudiantes significa leer habitualmente, de ser posible todos los días; se concibe a la lectura como un hábito. Explícitamente se reconoce la diferencia entre aprender a reconocer letras y palabras y la comprensión lectora o lectura crítica. La perspectiva psicolingüística (Cassany, 2006), sostiene que durante la lectura se activan y ponen en funcionamiento los conocimientos previos del lector. Con ellos el sujeto desarrolla habilidades cognitivas que contribuyen a la comprensión lectora, entre estas se encuentran elaborar inferencias, formular hipótesis las cuales se confirman o rechazan con base en lo leído.

Aprender a leer sucede en el entorno familiar. Posiblemente sin saberlo, los familiares inician a los niños en el aprendizaje de la lectura. Una segunda etapa radicaría en adquirir una mayor velocidad al leer. A la comprensión de lo leído se arribaría mucho después.

Una tía que era maestra ponía a Maribel a hacer copias del libro de lecturas de la primaria, al entrar a la primaria empezó a leer muy pronto.

[...] nos ponía a leer esos libros de lectura que dan en primero: que la lección del Caracolito, pero yo le decía –es que yo no le entiendo nada, no sé ni leer–, pero tienes que transcribir en tu cuaderno y para mí era muy imposible, y como no sabes leer era pasar letra por letra..., y ella tuvo mucho que ver con estas cuestiones, ah no, pero sí me sirvió porque cuando entré a la primaria empecé a leer muy pronto, y ya después ella me fue facilitando libros y esas cosas, ella tiene mucho que ver, creo. (Maribel, 21, Docencia)

A Casandra sus padres le enseñaron antes de ingresar a la primaria, cuando entró se sintió bien al saber algo que los demás niños desconocían.

[...] mis papás fueron los que prácticamente me enseñaron, porque aprendí a leer, no una lectura buena, a leer desde antes que entrara en la primaria porque mis papás siempre estaban conmigo y entonces cuando yo aprendí a leer todavía no entraba y ya sabía leer, pues me motivaban, me hicieron sentir que podía hacer las cosas, entré a la primaria [...], sentía bonito de que sabía leer, de que sabía más que los demás niños de la edad. (Casandra, 19, Filosofía)

Rebeca es el caso poco frecuente de alguien que aprende a leer en casa antes de ingresar al kínder.

Afortunadamente tengo dos hermanas que me doblan la edad, entonces he vivido con puras mujeres, mi abuelita, mis dos hermanas y mi madre. Nunca fui al kínder, nunca fui a la guardería, porque me estuvieron cuidando en la casa. Entonces me enseñaron todo, a leer, a escribir. Cuando yo entré medio año al kínder –sólo entré medio año, el último año tercer año– yo ya leía y escribía, digo, obviamente no tienen nada que ver, pero ya conocía todos los números, todas las letras, ya tenía mi primer cuentito y así, y desde entonces leo. (Rebeca, nd, Biología)

A Ángel le enseñó su madre.

Pues yo me acuerdo que la que me enseñó a leer fue mi mamá y pues así muy, muy simple, de que –esta es la “a”, esta es la “e” –... (Ángel, 19, Filosofía)

Una vez que se ha aprendido a leer, el hábito de la lectura se consolida con la práctica, las experiencias adquiridas, los estímulos provienen de la familia o la escuela. Volverse lector consiste en ir más allá de la perspectiva lingüística de la lectura. Implica leer para cumplir con las actividades escolares y poder participar en clase.

Mi papá, empezamos con revistas, –vamos a leer– y me daba..., –te cambio esta revista por la *Muy interesante*–, según él, –mínimo que leas esto a que leas algo que a lo mejor pues tiene bases–, y me las empezó a cambiar así, me cambiaba mi revista por esto, después me compro él ese libro y la enciclopedia y sí, me empecé así como que –sí, sí es cierto–, pero él me dijo –agarra algo que te vaya a servir, ¿eso de que te va a servir?, empieza a leer esto–, pero él fue el que me empezó a decir. (Casandra, 19, Filosofía)

Yo me inicio con el ejemplo de mis padres, porque siempre han sido lectores y no sé, yo no entendía por qué leían, y me llama la atención el saber qué es eso que tanto les gusta hacer.

Y pues bueno, siempre nos habían comprado enciclopedias o libros ilustrados [...], pero sí me inicio con este ejemplo de que les gusta, de que les divierte, entonces yo empiezo a leer y veo que es muy divertido. (Samantha, 22, Filosofía)

En casa reina la costumbre familiar de leer y se vive como una práctica cotidiana. Si observan a los padres leyendo, los hijos también lo harán, es una manera de seguir el ejemplo. Tomar un libro y leerlo se considera un acto cotidiano.

[...] porque si ves a tus papás hacerlo pues tú también lo haces, es como la costumbre, si ves que después de la comida, después de la sobremesa, tu mamá va y toma un libro y quiere leer un poema, pues dices –Ah bueno, pues si ella está

leyendo, pues entonces yo también juego a eso y tomo un libro, aunque no le entienda- porque era chiquita. O si hay libros que tienen imágenes muy llamativas, como niño te gusta hacerlo, ese es un punto, seguir el ejemplo sí. (Brenda, 21, Biología)

El hábito de la lectura debe aprenderse desde pequeños, ya sea de manera indirecta, como ver a alguien leyendo en casa, o de manera directa, quien lee, busca despertar el interés del niño.

Durante un tiempo yo creo vi como el hábito de lectura y ahí fue donde me di cuenta qué es, qué tan dispuesto estas, porque muchas veces da flojera, o sea que dices: - ¡Ay, ya no voy a leer! mejor me pongo a escuchar música o hacer otra cosa-, que digo es válido, pero el chiste es que uno tenga como el -No, si, nada más leo esta página y ya-. O empezar como a leer cosas fáciles, digeribles, libritos tú ya sabes. (María, 21, Biología)

Pueden ser los maestros de la universidad.

Esther: Pues yo, en mi experiencia me volví lectora porque pues aquí en la universidad nos piden leer...

Entrevistador: Entonces los que te iniciaron la lectura ¿Fueron los maestros de la licenciatura?

Esther: Si, fueron ellos, la verdad. (Esther, 45, Docencia)

Para no odiar la lectura desde el inicio, debe encontrarse el libro adecuado, si se logra, puede convertirse en un vicio.

Bueno, yo creo que uno tiene que encontrar como el libro adecuado, porque si uno empieza a leer algo que no le gusta va a empezar a odiar lo que lee, y yo he visto personas que no les ha gustado leer, pero después encuentran su libro que es como su vicio. (Víctor, 25, Biología)

Sin embargo, una cosa es lo que afirma y otra su experiencia personal. Sostiene que se siente una persona diferente, aunque no aclara en qué sentido, y que siempre le gustó leer.

Yo desde chiquito, no sé, es como algo psicológico, me he sentido como una persona diferente y siempre me gustó leer. El primer libro que leí fue *Tom Sawyer* y me gustó, leí el libro y era un niño, me gustó, me identifiqué con el protagonista y me gustó. (Víctor, 25, Biología)

Un caso parecido es Fernando quien estando en tercero de secundaria compró un libro de Edgar Allan Poe, desafortunadamente no indica cuál fue, y afirma que a partir de ese momento le gustó leer, paulatinamente lo convirtió en un hábito.

Y luego en algún momento en tercero de secundaria, por algo me dieron ganas de comprar un libro de Edgar Allan Poe y ahí empecé a leer y ya me gustó, y se fue convirtiendo en un hábito poco a poco, pero sí veo que es un proceso, no sé cómo se dio, y veo que en muchas personas no se da y en otras personas se da el comenzar hacer un hábito de lectura, no sé de qué depende. (Fernando, 20, Filosofía)

4.5.3 Interés, curiosidad o gusto

Interés, curiosidad o gusto por leer, nacido de la nada, aparentemente; resultado de un acto voluntario por tomar un libro y leerlo, sin factor externo alguno que hubiese impulsado dicha acción. Parece nimia la existencia de obras en casa, los obsequios en forma de libro al celebrar algo.⁷³ No parece se tenga claro cómo surge ese interés, curiosidad o gusto por leer, se tiene la impresión de que es natural, algo con lo que hubieran nacido. En ocasiones lo que existe es un interés o curiosidad por averiguar

⁷³ Recuerde el lector la foto tomada por Rogelio Cuéllar a José Emilio Pacheco en su biblioteca personal. El escritor se halla de costado ante su escritorio rodeado, literalmente, de libros. Hay libros detrás y frente a él. Al fondo se observan dos paredes tapizadas por libros, frente a estas más pilas de libros algunas de las cuales han perdido su equilibrio y se han desperdigado por el suelo. (Ver foto en anexo).

acerca de algo, resulta interesante que los estudiantes declaren acudir a los libros para obtener ese saber. Hay en el fondo la idea de que los libros son ese lugar donde se alberga el conocimiento sobre las cosas.

Para algunos el interés por leer, por saber más de algún tema en particular, juega un papel importante en el proceso de volverse lector. La lectura en este caso se hace porque se quiere, porque llama la atención del lector.

Yo creo que en la medida en que te interesas por el hecho de querer conocer un poco más acerca de ciertos temas, yo creo que es más como esa necesidad de saber, yo creo que eso es lo que genera la lectura y, que es lo que te hace lector, porque quieres saber más acerca de ciertas cosas. (Diana, 21, Filosofía)

Pues yo creo que con los temas que te interesan. Que lo haga porque quiere uno, porque uno sienta que le llama la atención y no por obligación. (Jocelyn, 21, Biología)

El interés por leer más proviene también del deseo de comprender profundamente lo dicho por los profesores. Se observa una distinción entre el interés y el gusto por leer, el matiz es sutil. El interés surge primero y su principal finalidad es conocer más, lo aprendido puede aplicarse en la escuela. El gusto por la lectura es posterior, hay un placer, un disfrute en ello.

..., realmente es así como yo empecé a leer, a esta forma que te estoy diciendo de la ventana, porque si nos vamos a la primaria, sería empezar a leer con la maestra del kínder que me empezó a enseñar... expongo esta y también la otra, que es la de mi parte, realmente la búsqueda de nuevas cositas que te llaman la atención que te sensibilizan. (Marcos, 22, Filosofía)

Para Maribel el interés es importante, la escuela puede asignar la actividad de la lectura, pero eso no implica encontrarle el sentido: "..., y sí tuvo mucho que ver la

escuela y mi interés, porque muchas veces la escuela puede decir –lee mis libros– y yo no encuentro el sentido”, (21, Biología).

Ángel se interesaba por los insectos y buscaba libros al respecto, entonces veía la imagen y leía la descripción; por el contrario, si se lee sobre un tema que no genera interés, se podrá leer el texto, pero no con la misma pasión.

..., me acuerdo que, desde chiquito, lo que más me interesaba eran cosas de insectos y buscaba libros de insectos, y si bien no me leía todo el parrafote, como que veía la imagen y la descripción y eso empezaba a leer, que era lo que me interesaba, y como yo creo en lo personal que siempre toda actividad que hago siempre va relacionado a mi interés, a algo que me interesa. Tal vez que no sea como que tenga un fin utilitario, por decir, –si hago tal actividad me da fruto–, sino que si me interesa hay que hacerlo, a ver qué tal. (Ángel, 19, Filosofía)

Ya se mencionó que los estudiantes no tienen claro cómo surge su sentido de curiosidad. Puede ser que desde pequeños hayan visto un libro que contenía imágenes, diagramas, dibujos, entre otros, y que esto haya llamado su atención. Al parecer, con la curiosidad es suficiente para que los estudiantes se inicien como lectores, lo que no significa que aprendan a leer; antes de ser lectores de palabras, lo son de imágenes (Castro, 2002).

Para Perla es cuestión de gusto, desde pequeña le llamaron la atención los libros, veía las ilustraciones del *Libro de lecturas* de primero de primaria y se imaginaba las historias, de ahí la necesidad de leer, para enterarse de lo que decía. En su caso es difícil saber qué fue primero, si el gusto o el sentirse atraída por las imágenes, es decir, si sería un proceso de factores internos hacia los externos, o si la imagen, un factor externo, se internalizó en el deseo por querer leer, para saber qué dice el libro.

El gusto es lo primero, “el lector primero es por el gusto, por la curiosidad de conocer nuevas cosas, como un aspecto curioso que tiene el hombre por naturaleza y así se vuelve uno lector” (Éder), aunque a veces juega un papel la inducción, de los padres, por ejemplo.

Para Ulises el gusto también es importante para que alguien se vuelva lector, es la única persona de su familia que tiene el hábito de la lectura. No obstante, no deja de reconocer la importancia que juega el entorno del lector, un amigo le prestó el libro *Cañitas* de Carlos Trejo, se le hizo muy divertido, así fue como empezó a leer. Nuevamente aparece la cuestión sobre si es primero el gusto, como factor interno, o un factor externo, en este caso el libro de *Cañitas*, que fue el punto de arranque para volverse lector. En realidad, el asunto no es afirmar qué es primero el factor interno o externo, lo importante es describir cuál es el motivo que promueve la lectura. En el primer caso la motivación se halla en el agente, en el segundo, se halla en la herramienta cultural.

4.6 LOS PROPÓSITOS

Dependiendo del propósito que se tenga para leer será el tipo de lectura efectuada. Los propósitos para leer pueden ser de tipo institucional, es decir, se lee porque en la escuela es un requisito, una actividad importante para el desempeño en las diferentes asignaturas; puesto que a partir de ella giran muchas actividades posteriores, como la discusión grupal, la exposición individual o grupal, la entrega de lo que se conoce como controles de lectura o ensayos finales.

Los textos que se estudian en la universidad no siempre se leen con gusto, si bien no deja de reconocerse la importancia que tiene leerlos. Este tipo de lectura llega a ser más pausada que la lectura recreativa, los estudiantes constantemente deben hacer un alto para la reflexión, para tomar apuntes, hacer esquemas, consultar otro tipo de textos. La lectura recreativa no requiere de esto, por ello es más rápida, con menos interrupciones que la lectura académica.

Los propósitos también pueden ser personales, leer algo por el gusto de hacerlo, sin un fin específico, particularmente sucede con novelas y cuentos. Cuando gusta lo que se lee es probable que incluso se investiguen cuestiones más allá del texto.

No porque depende, primero el tema de que trata, luego pues..., con qué intención lo vas a leer: si es de la escuela, porque te gusta, a mí cuando me dicen "vas a leer

este libro” en la escuela, “ah pues sí lo voy a leer”, pero porque sé que de ahí los profesores me van a preguntar, o porque vamos a hacer exposición o tienes que dar tu punto de vista o no sé, pero si me gusta pues sí lo leo varias veces, porque hay libros que sí son muy interesantes y lo lees una vez y dices “ay, lo vuelvo a leer de nuevo” y cada vez que lo lees aprendes algo diferente y lo ves con otra visión, entonces, depende con qué intención vayas tu a leer ese libro, cuál es tu intención. (Yanet, 23, Docencia)

Si bien en un principio para Yanet la lectura depende del tema que se trate, es decir, la disciplina en la cual se inscribe el texto también debe tomarse en cuenta la intención de la lectura. Lee textos universitarios porque es una obligación, una tarea, lo cual no implica forzosamente que el texto le guste. Sin embargo, hacia el final de su respuesta Yanet parece confundir la intención de la lectura con el hecho de que el texto sea de su agrado o no. Afirma que si le gusta es capaz de leerlo de nuevo, además que con cada lectura aprenderá algo, pero eso no se relaciona directamente con la intención de leer.

Cuando Rebeca leyó *El último tango en París* la primera vez lo hizo despacio pues estaba en francés y apenas se iniciaba en el aprendizaje y en la lectura en ese idioma, aquí se observa el papel de los conocimientos previos. Las relecturas sucesivas de esa novela se le hicieron "como algo muy ligero, muy ameno", los conocimientos previos para la lectura de la novela fueron cada vez más relevantes y, facilitaron y agilizaron las relecturas. Al final afirma que cuando se lee sobre un tema del que no se sabe, se debe entender primeramente la idea general para que la lectura no sea difícil.

Con Zoila vuelve a aparecer la idea del espacio como posibilitador de un mejor enfoque en la lectura. Si lee textos de filosofía o pedagogía debe hacerlo en lugares cerrados, tranquilos y silenciosos, esto implica que no se puede leer en cualquier momento⁷⁴ o lugar. Otros textos como una novela, comedia o cuento⁷⁵ son lecturas más relajadas, por lo tanto, se pueden leer en todo instante y espacio.

⁷⁴ Lo cual significa que la escena implica tiempo.

Finalmente, con Verónica se confirma una vez más el género discursivo y la ciencia o disciplina en que el texto puede ser inscrito.

Pues no, porque, por ejemplo, no sé, es algo raro, porque cuando vas leyendo vas imaginando, si es algún diálogo en tu mente haces las expresiones, entonces sí es diferente. Y cuando estás leyendo un texto de algún concepto te enfocas más en comprender el concepto que en imaginar la escena que te están presentando ¿no? (Verónica, 21, Biología)

Algunos estudiantes, particularmente los de filosofía, hacen una lectura intensiva, de pocos textos, en comparación con estudiantes de ciencias sociales, por ejemplo, de quienes puede afirmarse que realizan una lectura extensiva, leen un libro tras otro.

Pues no, ya viéndolo bien no, solo es como que..., bueno a comparación de historia, ellos sí leen bastante como que toda la información se la tienen que aprender; y nosotros a base de este libro haces toda tu crítica e igual sobre este puedes hacer crítica a otro, porque engloba muchos. Yo veo que en historia, tengo una compañera en historia y lee y lee, uno tras otro, ellos sí leen mucho, un libro tras otro, y nosotros bien relajado..., que son un poquito..., no difíciles porque tienes que comprender un poquito más, pero..., entonces ellos sólo se quedan con la información, de que “dice esto –en este libro– y pasó esto”. Bueno sí, no es mucho la lectura, si es un poquito más complicado acá tratar de saber esto a que sólo te den la información y leerla. (Casandra, 19, Filosofía)

4.7 ESCENARIOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA LECTURA ACADÉMICA

En este apartado se describe y se hace un análisis general de los modelos didácticos desarrollados en cada una de las asignaturas de las que se obtuvieron los datos. Esto con el fin de presentar el contexto donde se construye el conocimiento socialmente,

⁷⁵ La herramienta cultural (agencia) influye en el acto, a qué hora se realiza, que a su vez influye en la escena.

además de ir formando al estudiante en el tipo de lectura que debe realizarse en el dominio del conocimiento en que se está formando.

En la asignatura de Historia de la Filosofía Antigua, el modelo didáctico es el siguiente. El profesor facilita con el tiempo suficiente para su lectura el material asignado para las clases. Con este grupo la primera observación realizada fue en relación con un texto de difícil comprensión según el criterio del profesor. El texto revisado es un artículo de una revista especializada, fue publicado en 3 partes, en los números consecutivos 10, 11 y 12 de la revista Cuadernos de Filosofía, el nombre del artículo es “La doctrina de Platón acerca de la verdad” y fue escrito por Martin Heidegger (1952, 1953, 2007).⁷⁶

Bajo la idea de que el texto fue leído por los estudiantes, el profesor inicia la clase con una introducción muy breve del texto, diciendo quién lo escribió y cuál es la idea general que corre a lo largo de éste. A continuación, otorga la palabra a los estudiantes preguntando quién tiene dudas o quién quisiera hacer un comentario acerca del texto.

Gradualmente se va perdiendo el temor a preguntar y cuando lo hacen inquieran sobre fragmentos de algún párrafo. La mecánica es casi siempre la misma, un estudiante lee en voz alta un fragmento y al terminar pregunta al profesor –¿eso qué quiere decir?–. A continuación, el profesor responde a la pregunta, lo hace sin necesidad de acudir al texto revisado para la ocasión. En la mayoría de los casos hace algunas anotaciones, esquemas o viñetas en el pizarrón (blanco) para ayudarse en su respuesta. Una vez que termina de explicar vuelve a preguntar si hay más dudas. Entonces un segundo estudiante hace lo mismo, indica la página y el párrafo que leerá a continuación, al terminar pregunta –¿eso qué quiere decir?–, el profesor responde casi siempre en la misma mecánica señalada. Esta dinámica de la clase se lleva durante todo el desarrollo de la misma, o con muy escasas variaciones.

En las observaciones realizadas con este grupo ningún estudiante hace una descripción general del texto. Tampoco se observó que alguien hiciera algún

⁷⁶ La fuente consultada es la aparecida en la revista Eikasia: revista de filosofía en el 2007.

comentario crítico como señalar las partes donde los argumentos fueran aceptables o sujetos a discusión. En ningún caso hubo alguna comparación con otros textos o con otras perspectivas trabajadas con antelación.

En lo que hace al texto fácil, la mecánica fue exactamente la misma que se acaba de señalar. En este caso el texto analizado fue el capítulo 15 “La música suprema es la filosofía”, del libro *Prefacio a Platón*, de Havelock (1994).

En la dinámica de la clase de Filosofía lo que prevalece es la pregunta al docente para que sea este quien hable, es el experto en el área, la clase es una especie de cátedra donde el docente explica a los estudiantes, donde responde a la preguntas. No puede afirmarse que sea un diálogo donde el estudiante no solo pregunta sino que dialogue con el docente. Los estudiantes saben que deben llegar con el material leído, porque eso les permitirá hacer preguntas. No se tienen elementos para afirmar si la participación exclusiva mediante preguntas es por temor al docente o por temor a creer que se diga algo incorrecto. Tampoco durante la realización de las entrevistas se consideró preguntar a los estudiantes o al docente lo que pensaban con respecto a esta dinámica de la clase.

Con el segundo grupo observado, Historia Mundial II, la dinámica fue diferente. En este caso la profesora, al igual que el anterior, proporcionó el material de lectura con suficiente anticipación para ser leído. La primera observación realizada fue para un texto fácil, en palabras de la propia profesora. Se trabajaron los 3 primeros capítulos del libro *Los bienes terrenales del hombre* de Leo Huberman (2003).⁷⁷

En este caso la profesora hizo una introducción más amplia, en comparación con la otra asignatura, donde se hizo una contextualización general del texto y del autor. Una vez terminada la introducción la maestra designa al jefe de grupo como moderador para que otorgue la palabra a sus compañeros conforme levanten la mano para

⁷⁷ Los capítulos son: “Clérigos, herreros y trabajadores”, “Aparece el comerciante” y “Vamos a la ciudad”, respectivamente. El texto de Leo Huberman se considera como parte de la producción de textos históricos adscritos a la teoría dependientista, la teoría del desarrollo y subdesarrollo latinoamericano (Sunkel y Paz, 1970).

participar. La profesora, en lugar de preguntar quién tiene dudas sobre el texto, lo que hace es preguntar quién puede decir algo del texto. Los estudiantes paulatinamente toman la palabra, casi la totalidad de los comentarios giran en torno a una descripción general de lo relatado en el texto. Así, el moderador va otorgando la palabra a los compañeros que lo solicitan. Mientras esto sucede la profesora da muestras, mediante gestos, en estar de acuerdo con lo comentado por los estudiantes. Ella toma en pocas ocasiones la palabra, cuando lo hace es para ampliar alguno de los comentarios vertidos. En el caso particular de esta observación en ningún momento hizo uso del pizarrón. Hacia el final de la clase la profesora toma la palabra para hacer el cierre de esta.

En la dinámica de esta clase se observa casi en su totalidad, que los comentarios son de tipo descriptivo, casi ninguno es crítico, por ejemplo, no se cuestiona la tesis central propuesta por el autor, no se contextualiza al autor o el documento leído. Por ejemplo, nadie fue capaz de identificar el corte socialista del texto partiendo de la adscripción ideológica de su autor. Al igual que con el grupo anterior, no hubo ningún comentario que hiciera una comparación con otros textos.

La observación del texto difícil tuvo una dinámica particular, considerando que en algunas sesiones anteriores se vieron películas, no se pudo entregar el material de lectura a tiempo, eso obligó a la profesora a entregar el material en el último momento, lo cual impidió que los estudiantes tuvieran tiempo para leerlo.

El material para esa clase fueron los capítulos, del cinco al nueve, del libro *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media Tardía, Reforma, Renacimiento*, de Romano y Tenenti (1981). Los nombres de los capítulos son “El Humanismo”, “La estructura científica y técnica”, “Descubrimiento y conquista del mundo”, “Religión y sociedad en la segunda mitad del siglo XV” y “La Reforma”, respectivamente.

La dinámica llevada a cabo ese día consistió en formar equipos con los estudiantes, el texto a leer se dividió en cuatro partes, que fue el mismo número de equipos que lograron conformarse. Se dio un tiempo de aproximadamente una hora para que los equipos leyeran sus respectivos fragmentos. Posteriormente la profesora

hizo un preámbulo para dar pie a la exposición de los estudiantes. Así es como se da inicio a las diversas exposiciones de los fragmentos asignados. Dicha presentación se hizo respetando el orden de los temas tal como se encontraban en el texto leído. Igual a lo sucedido en la observación de la clase con un texto difícil, las participaciones de los estudiantes no fueron más allá de hacer descripciones sobre lo narrado en los textos.

La dinámica de esta clase, comparada con la de Filosofía, no está basada en hacer preguntas a la docente, es más de tipo expositivo. Los estudiantes saben que deben llegar con el material leído a la clase porque el rol importante, desde el punto de vista del que construye el conocimiento en este caso mediante la dialogicidad entre pares (estudiantes) lo llevan precisamente estos últimos. Después de la contextualización inicial de la docente, los que dialogan y negocian los significados son los estudiantes. Incluso durante una de las observaciones se dio el caso de que algunos compañeros del grupo instaban, hacia el final de la clase, a participar a aquellos que aún no lo hacían, esto con el fin de que se llevaran su participación de la clase, lo que es un elemento para la evaluación final.

Con respecto al grupo de Laboratorio de bioquímica la interacción es de la siguiente manera. Al inicio de cada práctica los profesores hacen una presentación enunciando el título de la práctica y el número que le corresponde en el programa de la asignatura. Se describen los materiales y sustancias que se utilizarán, posteriormente se describe el proceso de la práctica secuencialmente, en el caso de ser sustancias cuyo manejo requiera cuidados especiales se les advierte a los estudiantes. El grupo se halla dividido en cuatro equipos de 6 miembros cada uno aproximadamente, su integración ha sido decidida por los profesores quienes así buscan cierto equilibrio en cuanto al desempeño de los estudiantes. Se distinguen por un color, el cual también ha sido decidido por los profesores.

Al terminar la presentación de la práctica los equipos se ponen a trabajar bajo la supervisión de los profesores. Hay prácticas de laboratorio que requieren el uso de equipo especial y del cual en ocasiones solo se cuenta con una unidad, en el caso de una de las observaciones realizadas, la manera de decidir quiénes pasaban primero y quiénes después se hizo mediante una pequeña competencia. Se escribe un problema

en el pizarrón y según lo vayan resolviendo correctamente es como utilizan el equipo. Durante el proceso de resolución del problema los profesores instan a sus estudiantes a que recuerden ciertos conceptos que debieron aprender en las materias teóricas y de los cuales requieren para resolver el problema.

Cuando los miembros de un equipo hacen uso del equipo especial también se hace necesaria la integración de algunos conceptos aprendidos en las materias teóricas. Durante una de las observaciones realizadas el equipo utilizado mostraba en un monitor una gráfica con dos líneas, una de color azul y otra roja. En este caso uno de los profesores preguntaba constantemente que significaba que una de las líneas mostrara un desplazamiento ascendente o descendente, qué relación podría existir entre estos desplazamientos y lo que ocurría con la mezcla que estaba siendo utilizada. Mientras un equipo trabaja con el equipo especial, los demás equipos continúan trabajando en otros procesos que no requieren en ese momento hacer uso del equipo, el segundo profesor hace el acompañamiento con estos equipos en la espera de que llegue su turno. En términos generales así se llega al final de la sesión de laboratorio de cuatro horas, lo que sucede a partir de ese momento es que los equipos continúan trabajando para llegar a la segunda sesión, de dos horas, con todo listo para la presentación de los resultados.

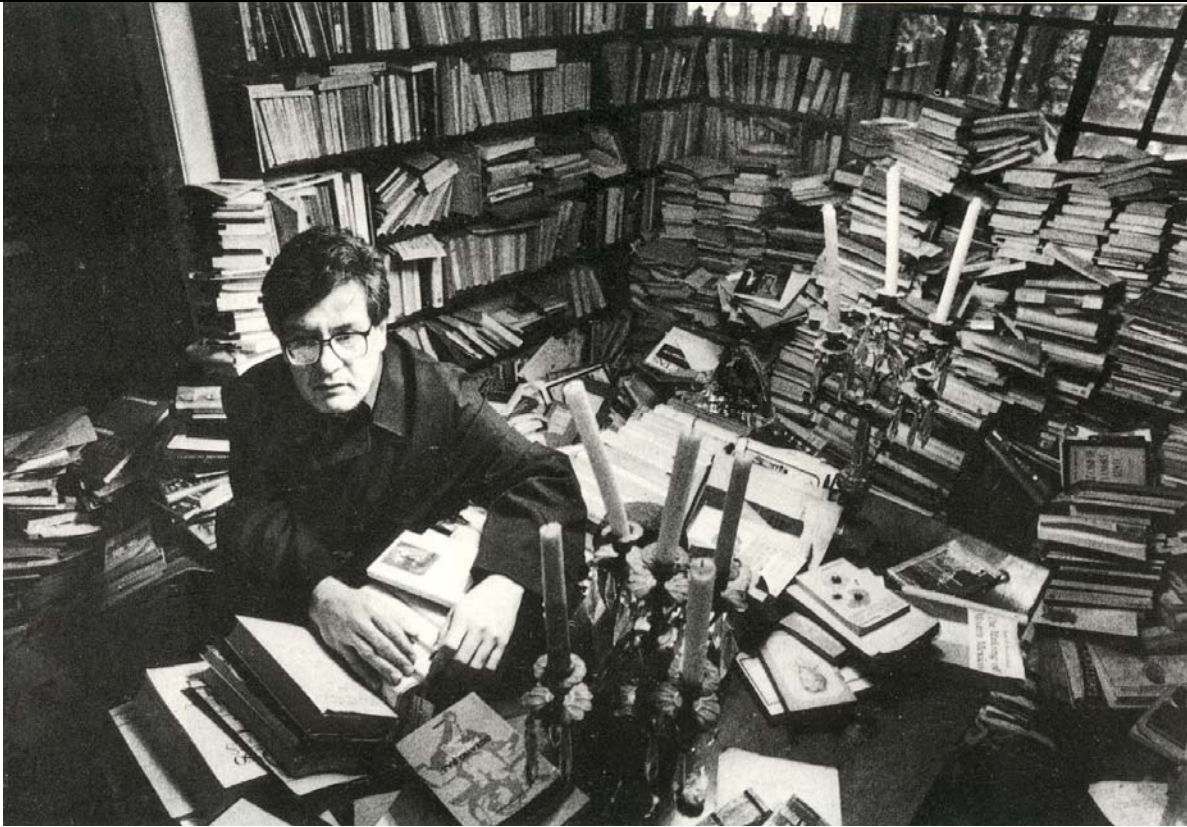
En la segunda sesión se asigna un tiempo de 20 minutos para que cada equipo presente los resultados de la práctica, todo esto se planea y evalúa bajo los lineamientos de una rúbrica establecida por los profesores y que les han entregado a los estudiantes al inicio del curso. Al final de la presentación los estudiantes hacen comentarios y preguntas al equipo que hizo su presentación, en algunas ocasiones es por iniciativa propia o a instancias de los profesores. Posteriormente los profesores hacen comentarios con base en la rúbrica, los comentarios pueden ser positivos o negativos en términos de lo que hace falta según la rúbrica.

En el caso de Biología molecular puede afirmarse que hay, al menos, dos tipos de interacción social efectuadas en el aula. El primero correspondería a la sesión propiamente de laboratorio, que en este caso fue la primera observación realizada. El inicio de dicha sesión es instructiva, se dan indicaciones sobre lo que debe realizarse

durante el tiempo de la clase, se describe la actividad a realizar, los materiales a usar y las precauciones necesarias, el equipo que será utilizado, su funcionamiento y cómo deberán interpretarse los datos que estos generen. En este caso las preguntas van más de los docentes hacia los estudiantes, aquellos preguntan, por ejemplo cuando en el monitor se observaba una línea ascendente, qué significa dicha línea en términos de los procesos bioquímicos que están sucediendo en el compuesto preparado previamente. Cuando entre los estudiantes se hace un silencio aparentemente largo, el profesor comenta que recuerden lo visto en las clases teóricas de las asignaturas ya cursadas, en este caso Bioquímica I y Bioquímica II. En ese momento el equipo que está utilizando el equipo comentan entre ellos, el docente quien está al tanto del funcionamiento del equipo, está atento también a lo comentado por los estudiantes. Ocasionalmente hace una acotación ya sea para complementar o corregir lo escuchado.

El segundo tipo de interacción social correspondería a la sesión de exposición de los resultados. En este caso el equipo que está al frente es quien en ese momento cumple con el papel de responder a las preguntas o aclarar dudas de quienes están escuchando. Dicho con otras palabras, mientras que en la sesión de laboratorio se desempeñan más como aprendices, en la sesión de exposición se desenvuelven como los pares que instruyen a sus pares que escuchan. Al final de la presentación, se inicia la sesión de preguntas para el equipo, preguntan al menos uno de cada equipo. No se percibe mala voluntad en el tono de las preguntas. En caso de ser necesario los docentes, quienes incluso en términos de la espacialidad en el aula se sitúan en la parte de atrás, hacen preguntas al equipo expositor con la finalidad de que respondan cuestiones que al parecer los estudiantes no preguntaron.

Figura 4.4 Estar rodeado de libros



José Emilio Pacheco en su biblioteca. Observe que, literalmente, está rodeado de libros. El escritor está sentado ante su escritorio del cual se pierde la imagen debido a los libros que tiene encima. Foto tomada por Rogelio Cuéllar.

CONCLUSIONES

En todo discurso argumentativo, como el que se pretende construir aquí, siempre será importante tomar en cuenta lo que un concepto permite ver y lo que no, es decir, las posibilidades y límites de la construcción social de la realidad realizada mediante los conceptos.

La revisión de la literatura ha sido útil para configurar un constructo conceptual más robusto y sólido capaz de dar cuenta de manera más compleja de la práctica lectora analizada. En dos grandes vertientes se tienen, por un lado, las propuestas de Wertsch (1999) y Burke (1945), mientras que por el otro se tiene a Cavallo y Chartier (1998). La péntada analítica también se concibe como un robustecimiento de lo sostenido por Cavallo y Chartier (1998), quienes afirman que hacer una historia de la lectura, práctica lectora para esta investigación, debe incluir al sujeto y al libro. No debe perderse de vista que el contexto intelectual en que se desenvuelve Chartier es el de la historia cultural, de la cual la historia de la lectura es una rama.

El trabajo realizado por de Certeau (1996) brinda el concepto más enriquecedor, una especie de potente lupa con lámpara que no solo posibilita observar más de cerca y mejor, sino que además ilumina. Los conceptos de estrategia, táctica, lugar y espacio permitieron ver y dar nombre a aquello que durante el análisis de las entrevistas se intuía pero que no lograba cimentarse sólidamente.

El concepto de *no lugar* de Augé (1993) ha hecho posible considerar, precisamente, que el traslado de un lugar a otro en un transporte público es un *no lugar* en tanto que no ocurre nada. No obstante, la utilidad de esta concepción no fue perceptible desde un inicio, fue posterior al uso de la propuesta conceptual elaborada por de Certeau (1996). Para el filósofo francés los lugares son utilizados de dos maneras: estratégica y tácticamente, acción que convierte a un lugar en un espacio. Concebir los lugares desde estos dos usos, cancela la posibilidad de que un lugar carezca de uso, esto es, no es posible no hacer nada en un lugar, siempre se usa, o estratégicamente o tácticamente.

Desde el punto de vista de lo cotidiano parece que, efectivamente, los traslados en el transporte público es hacer nada, y sin embargo la investigación muestra que sí hay algo: un *espacio para la lectura*, que si bien no es ideal, constituye parte de las prácticas y de las formas alternativas de la lectura.

Ambas aproximaciones conceptuales utilizadas al mismo tiempo amplían la mirada. Un *no lugar* (Augé, 1993) es utilizado *tácticamente* (de Certeau, 1996) no solamente leyendo los textos asignados por los profesores, este uso táctico también se manifiesta en la construcción de un espacio donde el estudiante se sumerge para encontrar el ambiente de tranquilidad y silencio que demanda, precisamente de un lugar, para concentrarse en la lectura.

El constructo propuesto por de Certeau (1996) reconfigura el traslado en algo distinto a un *no ocurre* nada. De no haberse reconceptualizado dicho traslado, hubiera sido difícil *construir* y asignar un significado a la *creación* de este espacio de lectura en que se sumergen los estudiantes-lectores y que se construye principalmente durante los traslados. Dicho espacio se construye también en otros lugares donde no es posible hallar la tranquilidad y el silencio que los estudiantes han declarado requieren para leer.

Con base en lo anterior, estas conclusiones se articulan mediante la péntada analítica. Se describe primeramente los hallado desde la escena (espacios de lectura), la acción mediada (práctica lectora), la herramienta cultural (libro), el agente (estudiante) y el propósito.

LA ESCENA: LOS ESPACIOS DE LECTURA

La práctica lectora académica requiere, entre otras cosas, un espacio que ofrezca la posibilidad de subrayar, escribir notas, disponer de otros textos, o computadora con conexión a internet, son generalmente, lugares tranquilos y para leer en soledad. Los estudiantes reconocen que, según el tipo de texto leído, es la disposición de ánimo requerida. Un texto académico precisa especial atención, aislarse del ambiente circundante, acaso una palabra mal leída o comprendida puede dar un giro importante a la construcción del significado. La práctica lectora recreativa, como puede serlo la

literatura, admite cierto relajamiento en la concentración, el ruido ambiental no es distractor. Igualmente distinguen entre las lecturas que les *gustan* y las que *deben* hacerse, éstas son algo más serio, de las que deben entregar evidencias.

Espacio privado

El espacio se concibe desde lo privado o lo público, las actividades desarrolladas en uno y otro son distintas. Desde el punto de vista de un ambiente adecuado para la práctica lectora, lo que busca el estudiante en los espacios públicos son las condiciones de silencio y tranquilidad, como puede ser la biblioteca.

La casa es el espacio privado generalmente citado, los lugares específicos donde se lee son el cuarto propio, la mesa del comedor, la sala, entre otros. Precisamente por ser un lugar privado, la casa permite al estudiante leer acostado o tumbado en el suelo, algo difícil de hacer en una biblioteca (espacio público). Otro elemento del espacio privado es el horario, el lector no está sujeto a un horario de servicio, podría leer toda la noche si ese fuera su deseo. Lo contrario ocurre en un espacio público, posiblemente la limitante más evidente es el horario de funcionamiento.

La arquitectura y las actividades desarrolladas en los espacios compartidos de la casa exigen al estudiante el encierro en su recámara para leer. Este acto es semejante al llevado a cabo por los monjes en los monasterios cuando la práctica lectora era en voz alta, se recluían en sus celdas por una doble razón: para que las voces del resto de los lectores no fueran una distracción, a su vez para que la voz del monje enclaustrado no interrumpiera al resto.

La recámara, como el espacio más personal, privado e íntimo con que cuentan especialmente las estudiantes, es una versión renovada del cuarto propio de Woolf (2004), donde se recluían las mujeres del siglo XIX para leer, para ser absorbidas y traspuestas por las novelas románticas propias de la época y, para escribir, como una manera de hallar su lugar en el mundo. Otros espacios compartidos, que están la mayor parte del tiempo desocupados, son la azotea y el patio. Cuando Perla acude los fines

de semana a casa de sus padres, gusta de leer en la azotea, así, evita el ruido o escándalo que hace su familia en las diligencias cotidianas.

María, por ejemplo, quien de momento vive con sus abuelos, lee en el comedor, la cocina o en una recámara, aunque no sea del todo suya. Cuando vivía con sus padres la recámara era únicamente para ella. Ahora es un poco difícil al no poseer un espacio personalizado, por ello, si debe leer textos de la escuela prefiere hacerlo en la biblioteca de la universidad. Zoila lee en soledad sentada ante la mesa del comedor cuando se trata de historia o filosofía, para hacerlo solicita a su familia que desocupen la mesa pues debe ponerse a trabajar.

La ausencia de un lugar específico o propio para la práctica lectora obliga al rediseño funcional de los lugares, en el caso de Zoila se trata del comedor; otro tanto acontece con los objetos, la mesa se transforma en mesa de trabajo. La lógica de la modernidad impone los lugares y constriñe sus usos (de Certeau, 1995), para la familia, una casa, la cual se fragmenta en lugares mínimos requeridos como son comedor, sala, baño, cocina y recámaras con sus usos respectivos de comer, estar para ver la televisión, la higiene y las abluciones individuales, la preparación de los alimentos y, el descanso y la sexualidad. Al no haber un lugar para el trabajo intelectual, comedor y mesa se reconfiguran para dicho quehacer. Las prácticas lectoras que hacen un uso táctico del comedor y mesa pasan desapercibidas para la mayoría. El comedor transita, de ser un espacio privado compartido donde la familia se reúne para comer, a un espacio individual, o al menos aislado de las actividades familiares, donde se realiza una práctica lectora fragmentaria y silenciosa.⁷⁸

⁷⁸ Recuerde el lector la película *El inocente* (1956) de Rogelio A. González con las actuaciones de Pedro Infante como Cutberto Gaudázar (Cruci) y Silvia Pinal (Mané). Hacia el final de la película Mané no tiene más remedio que ir a casa de Cruci a *cumplir con su papel de esposa*. Posterior a su entrada en la casa y quitarse los lentes, Cruci le presenta a sus “taburetes”, el único sillón que se halla en el lugar es la sala, frente a él hay una mesa con libros y una silla “esta es la biblioteca”, curiosamente hay otra mesa con sillas que cumplen la función del comedor.

Espacio público

El espacio público ideal que habita en el imaginario de las personas para leer o hacer los deberes escolares es, probablemente, la biblioteca pública. A ella se asiste en razón de hallar, o no, las condiciones requeridas ya sea para leer o conseguir los materiales necesarios para realizar las tareas asignadas. Desde el punto de vista de la tranquilidad, quietud o paz que puede ofrecer, no es un lugar que requiera de una transformación como la de *crear* el espacio imaginario de aislamiento.

Son los estudiantes de Biología molecular quienes, en su mayoría, prefieren acudir a la biblioteca porque les gusta, en general, el ambiente que brinda. De las entrevistas realizadas no puede inferirse que una segunda razón para asistir a la biblioteca sea por los materiales que pueden encontrarse. Estos mismos estudiantes han declarado que pueden ir a la biblioteca a consultar las bases de datos y conseguir los artículos que buscan para ir a otro lugar a leer o estudiar posteriormente.

Un segundo motivo para ir a una biblioteca es porque no se cuenta con otro lugar para leer o estudiar; de ello se infiere que no es un espacio prioritario para realizar actividades relacionadas con la universidad. Una variante de este motivo es que la biblioteca cuenta como un espacio más, entre otros, al que se acude para leer.

Así como existen razones para ir a una biblioteca también las hay para no asistir. La primera de ellas tiene que ver con la falta de materiales, si no cuentan con lo requerido por los estudiantes, no tiene mucho sentido acudir. En ocasiones se tiene un solo ejemplar o uno muy maltratado, esto lo convierte en un libro con una doble prohibición, no sale a préstamo, por ser único; ni puede ser fotocopiado, debido a su deterioro. Este fue el caso de varios estudiantes en Educación, cuya institución no ofrecía una alternativa como espacio de consulta y lectura.

De las entrevistas realizadas se infiere que los estudiantes hacen el mismo tipo de práctica lectora, ya sea recreativa o crítica, en una biblioteca o parque. No obstante, es difícil concebir que en este último espacio o en el transporte público se lea de manera crítica, sobre todo si se toma en cuenta que implica subrayar, hacer anotaciones o

tomar notas. Sí hubo estudiantes que reportan que el tipo de práctica lectora realizada en estos espacios es una lectura informativa, local (Mateos, 2009).

Creación de un espacio

Uno de los hallazgos más importantes de esta investigación es la creación, por parte de los estudiantes, de un espacio para introducirse en él y aislarse del mundo. Este espacio dota de las condiciones para leer sin que el ruido del mundo circundante sea un distractor o una molestia.

Piglia (2005) ha reflexionado sobre dos ideas estrechamente relacionadas que abonan a la descripción y explicación del espacio hallado en esta investigación. La primera idea es la *entrada a un espacio creativo* de escritura al que aspira Piglia cada día al momento de sentarse a escribir, después del infaltable rito al que acuden la gran mayoría de los escritores. Uno de sus temores o ansiedades es que exista una mañana en que dicha entrada no suceda, o sea difícil. Suponga el lector que el impedimento sea resuelto de cualquier manera, ello no implica forzosamente que dicha imposibilidad se repita al día siguiente.

En esta reflexión se detecta la segunda idea, la *existencia de un espacio*, no un lugar, al que Piglia desea entrar, porque en su interior puede realizar su labor como escritor. Es un espacio donde al introducirse, se aísla del mundo; es un dejar de estar acá en este *lugar* de la realidad de la vida diaria, para estar en un allá, en ese *espacio* con las mismas dimensiones que se tienen acá, incluso es el mismo Piglia que se observa desde acá. La sutil diferencia estriba en que él está en su espacio, abstraído, entre otras cosas del molesto ruido.

Este espacio creativo de escritura de Piglia es análogo al espacio, por él mismo analizado, donde se introducía el Che Guevara al momento de disponerse a leer durante un descanso de la columna que comandaba (2005). Ambos espacios son similares al descrito por los estudiantes entrevistados para la presente investigación. Así, hay dos espacios (escenarios) similares para dos actividades mediadas

estrechamente vinculadas: escritura (donde se introduce Piglia) y lectura (donde se introducía el Che y se introducen los estudiantes).

Los estudiantes entrevistados no solo se *introducen* en ese espacio descrito; considerando que son agentes lectores en tránsito, al estar en la necesidad de introducirse en este espacio que procura aislamiento, lo que hacen es *crearlo*. La mayor parte de los casos donde se reportó la creación de este espacio fue precisamente mientras se trasladan, en el momento que consideran necesario leer, avanzar en la lectura, o hacer en ese espacio lo que no pueden hacer por falta de espacio o tiempo. El movimiento, la gente, el ruido, acaso el calor, no son solo una limitante a la inmersión en este espacio de lectura, espacio que en cierto modo ya está ahí, aquellos son a su vez el detonante para *crear* dicho espacio. ¿Cómo se instaura?, haciendo un mayor esfuerzo de concentración, un mayor esfuerzo de fuga, de evasión. Así puede leerse por ese día, durante el camino que va a la universidad o de vuelta a casa. Al día siguiente puede ocurrir lo mismo, la dificultad para crear el espacio propicio para la práctica lectora.

Hay cierta consonancia entre el espacio creado y la ausencia de un lugar específico para la práctica lectora en las casas de los estudiantes o donde viven los que rentan. Por ello, uno de los lugares donde se crea este espacio es el transporte público: la ruta, el metro, el micro, el camión, el autobús foráneo. Así, estos no lugares (Augé, 1993), son transformados para convertirse en lugares y espacios (de Certeau, 1996) donde ocurre la práctica lectora de los universitarios.

Igualmente, ante la carencia de un lugar específico en casa para estudiar y leer, otros lugares de ésta se transforman en espacios para lo requerido en la universidad. El comedor se convierte en el espacio para un escritorio; la recámara del estudiante se transforma en una especie de cubículo personal de estudio. Cuando no hay nadie en casa se aprovecha la sala de estar para utilizarla como sala de lectura, incluso si el tamaño de la cocina lo permite, el antecomedor se vuelve mesa de trabajo.

ACCIÓN MEDIADA: PRÁCTICA LECTORA

Algunas concepciones de los estudiantes sobre la caracterización de la lectura se relacionan con la idea de leer literatura, esto es, leer es la posibilidad de entrar a otros mundos, otras realidades, que están más allá de este mundo. A pesar de dar cuenta del tiempo y esfuerzo que dedican a leer textos académicos, estos quedan, en la perspectiva de varios estudiantes, fuera del campo del *ser* lector. En este sentido, las respuestas que conceptualizan lector y lectura pueden originarse en un discurso socialmente correcto, aceptado y en algunos estereotipos de lector, puede ser también una forma de evadir la pregunta o evitar afirmar que no les gusta leer. Por otra parte, también puede suponerse que, en algunos casos, sobre todo en aquellos que existe mayor trayectoria y dominio de estrategias lectoras, la experiencia del texto académico está propiciada en la demanda misma de su proceso formativo, y es de alguna forma una lectura obligada; la lectura libre, podría localizarse afuera de este ámbito académico, y con ello contribuir a las representaciones de un lector más emocional y en contextos más recreativos. Complementario a este argumento, también es de considerarse, que la independencia en el campo de conocimiento es un proceso que se gesta a lo largo de la trayectoria formativa y que muchas veces requiere de la experiencia en el campo profesional. La búsqueda de textos académicos bajo motivaciones personales, sea para lograr la comprensión y/o el aprendizaje, o del desarrollo de la investigación, supondría contextos más específicos en la tareas a desarrollar, por ejemplo, un proyecto de investigación o un interés personal tan fuerte y definido que llevara al sujeto a una exploración independiente. Adicionalmente, debería contemplarse el tiempo disponible, las actividades de aprendizaje y su evaluación así como las condiciones de acceso –por ejemplo la biblioteca– en el cual se forman y desenvuelven los sujetos.

En el análisis realizado, no se logra distinguir claramente la tipología propuesta por Peredo (2005), no se observa en las entrevistas una distinción entre lo que debe leerse para la escuela y lo que se lee por placer. La mayor parte de los estudiantes entrevistados no distinguen entre ser lectores universitarios cuya práctica lectora es parte de su formación profesional y será parte de su ejercicio laboral y, entre ser

lectores que ejercen la práctica lectora como parte integral de su vida cotidiana, esto es, los lectores de los que habla Argüelles (2003, 2004, 2005).

En relación con algunas palabras utilizadas en el pasado para nombrar distintos procesos lectores, tales como *distinguere* y *praelectio*, entre otras, se detectó en el análisis realizado, que los estudiantes llevan a cabo acciones similares, tales como subrayar con lápiz o marcador, pegar notas adhesivas para escribir en ellas, escribir “suavecito” directamente con lápiz sobre los márgenes del libro, escribir notas en hojas pequeñas para insertarlas en el libro, tomar notas en un cuaderno aparte, elaborar gráficos como mapas mentales o conceptuales, entre otras. Debe distinguirse que el propósito de las acciones del pasado es distinto de estas acciones del presente. Aquellas tenían como propósito preparar el texto y al lector para su lectura en voz alta, no había un concepto de construcción del significado y del conocimiento, al menos no durante la lectura de texto, aquel se generaba al oralizar el texto. Las acciones del presente no buscan preparar precisamente para leer en voz alta, dichas acciones tienen como objetivo, entre otros, construir el significado del texto, el conocimiento, esto implica realizar inferencias que apunten más allá de las ideas explícitas del texto leído, pensar *con* lo que se lee y no únicamente *en* lo leído, dialogar con otros autores y textos, esto en cuanto a la lectura elaborativa de Mateos (2009). Con base en la misma Mateos, la *lectura crítica* requiere comprender, evaluar y contrastar las distintas perspectivas sobre un tema, diferencias, valorar y sostener una postura propia y, comprender que la lectura es a la vez intertextualidad. No obstante lo anterior, debe recordarse que hay evidencias que permiten afirmar que no todos los estudiantes parecen tener una clara o consciente visión de sí mismos como lectores universitarios, por ello, es que no despliegan las estrategias de lectura más compleja, como las señaladas.

La práctica lectora es un diálogo con uno mismo que es el lector. Si bien es todavía una lectura sonorizada, no es para ser escuchada en público, su propósito no es compartir, es una lectura para sí, para compenetrarse plenamente con el autor y el texto. Es una práctica lectora formativa realizada en espacios privados donde se

albergan muebles pequeños, de uso personal, como pueden ser una mesa pequeña, una silla o la cama, regularmente se hallan en espacios personales, como la recámara.

Se lee prácticamente en cualquier lugar, la casa, la escuela, el parque, el trabajo, la banqueta, la biblioteca, los medios de transporte, principalmente. El tamaño del libro también juega su papel, el octavo, doceavo o dieciseisavo lo hacen llevadero a todos los lugares mencionados. No debe olvidarse el hecho de que se lee porque se pide en la escuela.

Si bien ciertos estudiantes declaran buscar un lugar con cierta tranquilidad para leer, argumentando que les cuesta cierto trabajo concentrarse o cierta facilidad de distraerse; también declaran la *creación* del espacio personal e íntimo adonde escapan para leer, una vez se han percatado de la imposibilidad de no hacerlo en otro lugar que no sea el transporte. Así, por ejemplo, Lilia reconfigura el lugar en su espacio de lectura cuando este no le ofrece todo lo necesario. Por cuestiones de tiempo se ve obligada a leer en la ruta, para aislarse del ruido circundante, se coloca sus audífonos para escuchar música "muy bajita" que le permita concentrarse. Cuando lee en casa, si es necesario limpia el lugar para la actividad, pone música "tranquila muy baja", reconoce su dificultad para concentrarse.

Subrayar y anotar, ¿maltrato o estrategia de lectura?

Una de las evidencias sobre la aplicación de estrategias de lectura es el subrayado y las anotaciones que el estudiante hace en el libro. Ambas acciones se explican y se comprenden en un nivel de mayor complejidad a partir de los trabajos académicos de Mateos (2009) con su propuesta de las diversas lecturas, o desde los niveles de actuación de Dreyfus y Dreyfus (1988). El subrayado puede ser signo de tomar solamente palabras consideradas importantes y no tanto como conceptos. Las anotaciones pueden ser pequeños escritos todavía muy pegados al texto o resultado de inferencias que van más allá de los límites del texto leído.

En general, la mayoría de los estudiantes entrevistados anota en sus libros, por ello, más que agrupar entre quienes lo hacen o no, se analizó tomando como base las

razones por las cuales se anota. En un primer grupo se hallan los que consideran que es un maltrato hacia el libro; escribir en él o subrayarlo es maltratarlo y habla mal de la persona que lo hace, si es inevitable, las anotaciones deben ser lo más breves o ligeras posibles, esta práctica se denominó subrayar para no maltratar. En el segundo grupo se ubican aquellos cuyas anotaciones son resultado de aplicar estrategias de lectura, son un acto necesario y es posible por y para una apropiación más personal de libro, en ocasiones relacionado con la propiedad de este, o porque la anotación en el libro es parte del uso que se da a este mientras se aprende y lee. Es decir, el subrayado y las anotaciones son consideradas como parte de estrategias cognitivas de la lectura elaborativa o crítica (Mateos, 2009) o del novato avanzado (Dreyfus y Dreyfus, 1988).

Considerado un grado extremo, hay estudiantes que declaran no subrayar ni anotar porque es lastimarlos, agredirlos, además de verse feos; esto, igualmente, da una idea de la personalidad de quien ha lastimado al libro. Lo observado en estas conductas es la pervivencia de la idea del libro como objeto intocable, no puede ser mancillado. En caso de no encontrar otros espacios de elaboración, como el cuaderno de notas, hojas o fichas, es posible que estos estudiantes tengan dificultades para transitar de la lectura local de Mateos (2009) por ejemplo, a la lectura elaborativa o crítica, ya que los momentos de reflexión y de construcción de las ideas, que puede propiciarse en el proceso de escritura de notas, la elaboración de esquemas, y la categorización para seleccionar párrafos son un mediador y aproximación para alcanzar la lectura elaborativa y crítica, su ausencia en el cuaderno o la anotación de libro, reduce las ayudas para que un lector en formación conquiste todas la cualidades del lector crítico.

El subrayado y la anotación considerados como necesarios y aun tratando de preservar el libro con el menor daño posible, conviven con un concepto de *uso del libro*. Es casi imposible no anotar porque hay exigencias externas: la de aprender, la de recuperar información, responder un cuestionario, realizar la tarea, entre otras. En estos casos no se percibe del todo la necesidad de subrayar o anotar en relación con la comprensión o la conquista individual de aprender o interpretar; es posible pensar que se subraya y anota por la utilidad que brinda para resolver los problemas o las tareas

demandadas. Aunado a lo anterior, también subyace una idea *particular* del libro; en la lógica de la sociedad de consumo, las mercancías, por su valor de uso, terminan por dejar de servir, ya no son herramientas útiles; en el caso del libro es visto como una mercancía necesaria que debe preservarse, en la medida de lo posible, lo más nuevo o sin alteraciones, por ello el temor o la reticencia a rayar, marcar o subrayar. En una visión más utilitaria, el libro visto como una herramienta de trabajo puede (y debe) ser utilizado de todas las maneras que permitan *sacarle* provecho, ya sea para las exigencias externas comentadas, para llevar a cabo las estrategias cognitivas de lectura o para propósitos más personales.

En el capítulo de los hallazgos se describió el doble origen de los libros que conforman la biblioteca familiar. En general son libros asignados por el sistema educativo o deben ser comprados al formar parte de la lista de útiles escolares, es decir, no son libros que se hayan adquirido por un interés personal de leerlos o como recurso de consulta, en ese contexto, los libros son una clase de objetos innecesarios. El cambio en el contexto de los estudiantes les demanda, a la mayoría de ellos, reconceptualizar este objeto, el libro ya no es un objeto por completo ajeno, aunque varios de ellos continúan siendo productos de una *lista escolar* al ser demandas de los programas; la iniciación en la lectura y desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo, y el desarrollo de su identidad como estudiantes universitarios, pueden contribuir a la búsqueda y encuentro de otros libros. Así, se comprende mejor el significado de comprar un libro por decisión e interés propio pero que aún conserva ciertos elementos del objeto que debe ser cuidado, ya sea por el significado personal de la compra y/o también por el nivel de gasto que puede representar para muchos estudiantes la compra del libro en relación con el presupuesto personal. Por ello la reticencia de hacer anotaciones en él para preservar el valor de este objeto, este es un libro que se *desea* leer y para adquirirlo se destinó una cantidad de dinero. Los parámetros para calificar de caro o barato un libro están determinados en parte por el área del conocimiento en que se desenvuelven los estudiantes. Mientras que los de Docencia y Filosofía han pagado como máximo \$700 pesos, los de Biología molecular alcanzan los niveles de \$2,000 pesos. No obstante, hay otras razones para preservar el libro con el menor maltrato posible. Cuando se poseen dos libros sobre un mismo tema,

como bioquímica, se permiten anotar en el más barato, sin embargo, esto no cambia que el precio de libros como estos se halla por arriba de los \$1500 pesos. En consecuencia, las razones para subrayar y anotar subyacen más en una idea del libro como un objeto valioso por su costo que como una herramienta cultural epistémica que posibilita la construcción de conocimiento, o bien se privilegia el valor del objeto, preservando su integridad física, que su valor como herramienta cultural; en el mejor de los casos, los estudiantes podrían suplir la acción directa al libro con la elaboración de notas en otros medios.

Otra razón importante para no subrayar o anotar directamente en el texto puede estar relacionado con la concepción del texto original, el cual habría sido alterado y que contiene el conocimiento, esto se revela en los testimonios cuando los estudiantes argumentan a favor de anotar en el libro ya que en caso de prestarlo a un compañero, éste no podrá hacer una lectura objetiva, las anotaciones contenidas pueden desviarle del significado original que subyace en el texto. Aunque en la investigación no se explora de manera específica, este interés por preservar el libro en las mejores condiciones para posible préstamo permite suponer que evidencia una práctica complementaria de los estudiantes para obtener los textos y también una preferencia personal de leer los libros sin las anotaciones de otros. No se sabe si el interés de mantener privadas las notas y subrayados sea motivada por esta circunstancia o si también podría intervenir una especie de reserva o precaución de mostrar sus ideas hacia los otros.

En otros casos, se evita el subrayado porque en las relecturas pueden cambiar los criterios que guiaron los señalamientos hechos con anterioridad. Este es posiblemente también una manera de pensar en un gusto o preferencia estético, de que un libro anotado se *ve mal*.

La idea del libro como depositario de conocimientos y valores no deviene siempre en una práctica lectora donde el estudiante desarrolle las estrategias de lectura que le permiten desenvolverse en los niveles de alto desempeño propuestos por Mateos (2009) o Dreyfus y Dreyfus (1988). De ser así no habría dificultades para encontrar más entrevistas donde los estudiantes hagan anotaciones como resultado de estrategias de

lectura y menos bajo la idea de maltrato al libro. Parte del análisis desarrollado en el capítulo de los hallazgos consiste en la contrastante aceptación que hay en el desgaste de los objetos cotidianos y en el rechazo a utilizar el libro como herramienta epistémica, subrayando y anotando en él. Cuando el libro no forma parte de los objetos cotidianos, es notoria la reticencia a aceptar su desgaste y *maltrato*. Así, bolígrafo y plumón marcatextos hieren más que un lápiz, una línea subrayada es más visible que un corchete; la herida del bolígrafo y el marcatextos son indelebles, los corchetes se consideran señalamientos más destacados que la línea. Escribir en un *post-it* y pegarlo en el lugar respectivo es el perfecto suplemento derridiano (Culler, 2011), no forma parte del libro, pero si lo complementa.

En el segundo grupo se aglutinan aquellos cuyas anotaciones son resultado de las estrategias de lectura. Un elemento que resuelve en parte la sensación de maltrato al libro es que el estudiante sea su propietario-dueño y se lo haya *apropiado* (Wertsch, 1999), entonces sus anotaciones y subrayados reconfiguran al libro en herramienta cultural (epistémica). En el traslado de la lectura local a la crítica (Mateos, 2009), por ejemplo, se hará necesario leer el libro en más de una ocasión, el fragmento subrayado dejará de ser una copia resumen para contener, gradualmente, comentarios acerca de otros textos. El libro es ahora un repositorio doble: por un lado, contiene el texto en sí con su significado, por el otro, resguarda las anotaciones y aprendizajes de su lector y propietario. Los *insights* iluminadores de los estudiantes dejan su huella, indolora ya, en los espacios en blanco que brinda el libro; gestos semejantes a los lectores monásticos y escolásticos de manuscritos quienes anotaban en los márgenes.

Para cumplir con la tarea de la siguiente clase, estar en condiciones de participar o entregar los trabajos escolares, es ineludible escribir, anotar o subrayar. Desde las distintas aproximaciones a las lecturas o niveles de desempeño de los lectores, se comprende mejor lo siguiente: primero se anotan o subrayan las ideas principales para destacarlas, los conceptos ambiguos se transcriben con las propias palabras, al final se busca el significado de los términos desconocidos. Paulatinamente se va configurando una especie de rompecabezas cuya estructura final es el significado del texto. Algunas variantes que este proceso adquiere son escribir pequeñas anotaciones en los

márgenes o en *post-it*, escribir en la parte final del libro donde puede haber algunas páginas en blanco o elaborar pequeños gráficos como pueden ser los mapas conceptuales.

Desde estas mismas ópticas (Cassany, 2006; Dreyfus y Dreyfus, 1988; Mateos, 2009; Peredo, 2012), el subrayado, considerado por algunos estudiantes como poco práctico, también se resignifica. Un libro intervenido es una herramienta cultural transformadora y en transformación, ésta es resultado de los diversos lectores pasados que han dejado sus marcas de lectura. Dichas marcas inciden en el lector actual en su proceso de construcción del significado o de uso de estrategias cognitivas de lectura, esto es, pueden convertirse en guías de lectura, volverse *útiles*. Ante una factible interacción entre dos lectores en distintos momentos, es decir, un lector del pasado y un lector del futuro, y cuyo punto de encuentro es el libro leído un subrayado *estrictamente personal* del hipotético primer lector no tendrá mucho sentido para el segundo, solamente significará algo para quien lo hizo.⁷⁹

Ocurre también, que pasado un tiempo, lo subrayado o anotado no tenga la relevancia inicial, esta es una razón para subrayar o anotar con lápiz, para tener siempre la opción de borrar lo hecho. No es que la idea principal haya dejado de serlo, son las estrategias de lectura las que se aplican en otro nivel; también puede obedecer a un propósito distinto en la relectura, buscarse un pasaje o un dato más preciso. En su proceso de alfabetización académica (Carlino, 2005) el aprendiz va complejizando su estructura conceptual.

Si una finalidad de la práctica lectora consiste en construir el conocimiento, es necesaria la presencia del libro como la herramienta cultura que media dicha construcción. Esta herramienta cultural presenta una ventaja cuya obviedad la hace pasar desapercibida: frente a la fugacidad y lo efímero de la oralidad, el libro preserva la

⁷⁹ Tomando al libro como el gozne entre un lector del pasado y uno del futuro, recuerde el lector el almanaque de resultados deportivos *Grays Sports Almanac, 1950-2000* de la película *Regreso al futuro II*. No tiene el mismo significado para un lector del presente conocer lo resultados *ocurridos* en el pasado, que para un lector del pasado, cuyos resultados están *por ocurrir* durante los próximos 50 años. El significado y lo que puede hacerse con ello es muy distinto.

palabra, permite consultarla tantas veces sea requerida. Otra posibilidad en contraposición a lo oral es la realización de un diálogo entre interlocutores de tiempos distintos; esta dialogicidad abona a la comprensión y apropiación del texto.

En la construcción del significado del texto intervienen el propósito, las estrategias de lectura, los conocimientos previos y la estructura del texto, entre otros (García Madruga, Martín, Luque, y Santamaría, 1996). En el caso de la presente investigación, el campo disciplinar igualmente tuvo un papel importante en la estructura textual de los textos leídos en cada una de las asignaturas objeto de estudio. Dicha estructura guió la práctica lectora tanto en los tipos de apartados que constituyeron el texto, como en su disposición, el orden en que se presentaron las ideas, los conceptos, entre otros.

Entre los estudiantes de filosofía destaca la idea de lectura como comprensión, para ellos la lectura se concibe como procesos analíticos, de abstracción y racionales más complejos que las otras dos disciplinas. Así, se establece una diferencia entre leer como desciframiento de códigos o sumatoria de significados y entre comprender. Entre los estudiantes de docencia leer es una actividad que permite imaginar otros mundos o épocas, tal vez esto último es una marca de leer precisamente textos sobre historia. Los estudiantes de biología molecular, cuyo perfil de egreso incluye la formación como futuros investigadores, toman a la lectura como parte importante de su formación. En ellos es palpable el sustento que la lectura otorga a la parte experimental, cuyos reportes de laboratorio deben contener su respectivo apartado de teoría y conceptos para la interpretación de los resultados.

Cada disciplina configura su discurso de manera particular, mientras que las ciencias fácticas estructuran un discurso comprobable, las ciencias sociales y las humanidades construyen un discurso verosímil (Bruner, 1988). Esto es, no pretenden comprobar las afirmaciones, la veracidad del discurso halla su lugar en la misma narrativa discursiva. Esto permite comprender por qué un mismo texto se lee diferente según el campo disciplinar desde el que se aborde. Entre los estudiantes no es la misma práctica lectora que se hace desde la historia o la filosofía.

En el despliegue de las estrategias cognitivas, la práctica lectora implicaría construir una estructura conceptual y de significados más amplia y compleja que la propuesta por el texto leído (García Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1996). Los conocimientos previos aportan para la construcción de dicha estructura, por ello es que puede leerse más rápidamente; de lo contrario la lectura se hace lenta, cognitivamente debe trabajarse más en la construcción de dicha estructura.

Cuando el estudiante posee los conocimientos previos relevantes y cierto dominio sobre el área del conocimiento, la lectura de un texto puede ser más rápida y fluida que cuando no se poseen. Los estudiantes entrevistados sí declaran una diferencia entre una lectura rápida, que no requiere tanto trabajo de reflexión y, entre una práctica lectora que demanda más tiempo, lo anterior debido a que deben aplicarse diversas estrategias de lectura. También ocurre que si el texto es de su agrado será posible leerlo más rápido, incluso se allegan de información adicional, por ejemplo, acudir a lo visto en cursos pasados o realizar actividades extras por propia iniciativa; de lo contrario, al sentirse forzados, consideran que no *aprenden mucho*. Leer por obligación no puede considerarse lectura, particularmente porque no hay placer al hacerlo.

Hay entrevistados para quienes la literatura es un puro imaginar o apreciación estética. La imagen mental construida a partir de un texto literario varía con cada lector, no es, en sentido alguno una lectura equivocada, su propósito, en tanto práctica lectora recreativa, es distinto a una práctica lectora académica. No sucede lo mismo cuando de textos académicos se trata, los conceptos deben comprenderse no tanto imaginarse, su significado tiene validez o no al interior del campo disciplinar. En tanto no sea desde lo académico, es difícil leer literatura críticamente. Más que concebirla como una disciplina humanística, se le piensa como una actividad recreativa, una puerta a la imaginación que no logra desaparecer aun cuando se leyera académicamente, para algunos es despojarla de su parte lúdica. Por lo anterior, la lectura que no es impuesta por la escuela siempre será placentera.

HERRAMIENTA CULTURAL: LIBRO

Históricamente, con la modificación del tamaño de libro, se dio origen a su portabilidad, esto contribuyó a dotar de accesibilidad y espacios diferentes que modificaron las prácticas lectoras, por ejemplo, la posesión de libro, por su disponibilidad y precio ya no implicaba únicamente a la biblioteca como espacio de lectura, el libro viajaba junto con su propietario y lector, éste ya no estaría constreñido por los reglamentos y condiciones de este espacio público. Llevar el libro consigo a todas partes, hacía posible, también, su lectura en cualquier momento. No obstante todo lo anterior, ciertos tipos de lectura, como la lectura elaborativa y crítica (Mateos, 2009) o del novato experto (Dreyfus y Dreyfus, 1988) podría verse limitada ante la necesidad de otros procesos además de la lectura misma como tomar notas, por mencionar alguno y, los implementos de escritura. Actualmente el traslado y los espacios, pueden ofrecer soportes que facilitan la lectura, por ejemplo, la luz, o el, relativamente, nuevo concepto de las cafeterías que resultan para algunos espacios propicios para la lectura. Así también otros artefactos han cobrado mayor portabilidad, el cuaderno de notas, el bolígrafo y las computadoras portátiles, o la aparición de nuevos artefactos y funcionalidades como los lectores de libros electrónicos y los *smartphones* que permiten leer textos en formato pdf o epub.

A pesar de estas transformaciones que posibilitaron el cambio tanto de las prácticas lectoras, como anotar y aprender, algunas nociones con respecto a esto mismo no se han modificado tan amplia o profundamente, hoy en día al interior del aula, los estudiantes continúan participando en experiencias donde la información y el conocimiento circula en una sola dirección: del docente o del libro hacia ellos, con escasas oportunidades y medios de construir significativamente los saberes del campo disciplinar en que están formándose (Pozo y Pérez E., 2009). Esta condición permite contextualizar la concepción que algunos estudiantes entrevistados tienen del libro que se lee en la universidad, éste es visto como una verdad casi incuestionable, un conocimiento limitado, encerrado y estable y, con pocas posibilidades de cambiar o contribuir.

Partiendo de la péntada analítica propuesta, el papel del libro en la universidad ya no puede ser el mismo. Si en el pasado era uno de los canales por donde fluía la

información hacia el estudiante, hoy debe ser visto como la herramienta cultural y epistémica que auxilie al estudiante en la construcción de su conocimiento. Con las tecnologías de la información y la comunicación, hoy la información va al encuentro del aprendiz, así, en un mundo donde se genera tanta información, donde se plantea tal diversidad de puntos de vista, el libro más que depositario de la verdad revelada, puede reconfigurarse en la herramienta cultural que sirva como guía de navegación.

De las entrevistas realizadas se deduce que hay estudiantes que siguen considerando al libro como un conocimiento estable, perdurable y poco flexible al cambio, por ejemplo, algunos sostienen que una parte de los libros de su biblioteca personal serán de utilidad llegado el momento de ejercer la docencia. No obstante lo anterior, la presente investigación reconoce que aún es posible adoptar posturas intermedias, donde el libro cumpla una doble función: como depositario de un conocimiento y como herramienta cultural y epistémica.

Tomando en cuenta los actuales espacios para la práctica lectora, además de los descritos en este trabajo, en el plano de la formación y el desarrollo de prácticas lectoras críticas, se propone una transformación de los libros universitarios, como la sugerida por García Madruga (2006), con la inserción de ayudas intratextuales y extratextuales que sirvan de apoyo a los estudiantes lectores. Dichas ayudas pueden ser un andamio sobre el cual, el estudiante construirá paulatinamente la comprensión de la estructura del texto y su significado. Podrá dialogar hacia el interior del texto o su exterior.

Hoy gracias a la nube de internet se llevan consigo los libros literalmente a todas partes, un poco igual acontece con los lectores de libros electrónicos, tabletas y *smartphones*, esto es, se lleva y accede a la biblioteca personal ya sea para lectura de trabajo o recreativa. En cierto modo se emula a Peter Kien, personaje de la novela *Auto de fe* de Elías Canetti (1980), quien al salir de casa siempre llevaba en su cartera algunos libros, esto pensando que su casa pudiese sufrir algún percance como un incendio, lo que permitiría salvar al menos los libros portados en su eterna e inseparable cartera.

En cierta medida se vive un nomadismo 2.0, donde se sale de casa con lo mínimo físicamente necesario como pueden ser identificaciones, tarjetas de crédito, llaves, *smartphone* y un poco de dinero en efectivo. Lo otro, lo digitalizado y lo digitalizable y, lo virtual se alberga en la nube y sigue a su propietario a donde quiera que vaya. Esto recuerda un poco lo que se cuenta decía Galileo Galilei con respecto al método experimental que a la larga fundamentaría el método científico: mide todo lo medible, y si no es medible, hazlo medible. En cuanto al nomadismo 2.0 puede afirmarse algo semejante, sube a la nube todo lo digital y si no está en digital, digitalízalo.

AGENTE LECTOR: ESTUDIANTE

Si con Petrucci (1988) se establece la práctica lectora fragmentaria y su respectivo agente lector fragmentario, el hallazgo importante de la presente investigación es el *lector en tránsito*.

No puede negarse que los estudiantes de educación superior realizan parte de sus lecturas durante los traslados de un lugar a otro, se sabe de tiempo atrás. Lo que aporta el presente trabajo es la significación de este hecho como una característica del agente lector, considerado desde la teoría sociocultural, particularmente desde el concepto de herramienta cultural de Wertsch (1998). Considerando los límites metodológicos no se abunda profundamente en una construcción del agente lector desde la sociología, no obstante, se considera que dicha mirada podría abonar hacia una mayor y más compleja construcción del lector universitario. Por ejemplo, la descripción de la práctica lectora fragmentaria de Petrucci (1998), puede enriquecerse con el concepto de pertenencia a una clase social. En esta práctica lectora, que fue objetivándose gradualmente durante el análisis de las entrevistas realizadas, se evidencia la ausencia de un espacio dedicado exclusivamente a la práctica lectora o las tareas intelectuales.

En adición a lo descrito por Petrucci (1998) en la caracterización de la práctica lectora fragmentaria, se agrega la característica de ser un lector en tránsito. ¿Qué significa esto? Mientras que para Augé (1993) la movilidad realizada en el transporte público es un no lugar, lo que significa que es un espacio y tiempo donde no ocurre nada; para de Certeau (1996), es todo lo contrario. En realidad, la estancia durante ese

traslado es un espacio donde ocurren cosas que pueden no ser visibles, pero que tendrán su respectivo impacto en la formación profesional del estudiante. Recuerde el lector al televidente como sujeto de análisis de los lugares y espacios, los usos estratégicos y tácticos en la propuesta analítica elaborada por de Certeau.

Los estudiantes, como agentes lectores, procuran el aislamiento, van en busca de espacios con el menor ruido posible o en absoluto silencio, de ser posible; también deben ser cómodos y limpios. Además de las estrategias de lectura puestas en juego durante la práctica lectora, la práctica lectora silenciosa, como se vio en el capítulo tres, implica procesos cognitivos más complejos, por ello los lugares buscados deben permitir, entre otras cosas, concentrarse más fácilmente, subrayar y tomar notas.

Cuando se encuentran en casa y ha llegado el momento de leer los textos asignados por los profesores, los estudiantes se encierran en su recámara si no se comparte; van a la sala si en ese momento no hay alguien más; salen al patio o suben a la azotea si es que en su casa hay tales lugares; ocupan la cocina o el comedor si es que ya se han desocupado. Si aún se encuentran en el campus universitario, podrían ir a la biblioteca. Estos son generalmente los lugares donde acuden los lectores cuando sus requerimientos físicos y de ambiente no son difíciles de encontrar. De algún modo, todos encuentran en el interior de sus casas algunos espacios que proporcionan momentos de tranquilidad, igualmente, algunos, se han visto en la necesidad de *crear* su *espacio* de lectura al trasladarse de un lugar a otro.

La práctica lectora fragmentaria descrita por Petrucci (1998) se enriquece. Las mecánicas de lectura detalladas por él suponen lugares fijos, se realizan en bienes inmuebles, no han previsto el traslado del lector, esto es, un lector en tránsito. Lo encontrado en las entrevistas realizadas permite describir esta característica particular del agente lector, la de ser un lector en tránsito; durante el traslado de la casa o el trabajo a la universidad, o de vuelta a casa, *se lee*. Si el estudiante renta un lugar porque su residencia familiar se halla en otra ciudad, *se lee* cuando se va a visitar a los padres o en el camino de regreso, así ocurre, por ejemplo, con Perla. Los *no lugares* (Augé, 1993) son convertidos en espacios de lectura, por el hecho de ser utilizados tácticamente, son espacios de lecturas *furtivas*.

Desde la teoría histórico-cultural, adquirir el hábito de la lectura puede conceptualizarse desde la línea cultural de desarrollo, la cual está vinculada con los procesos de *dominio* y *apropiación* de la herramienta cultural (Wertsch, 1999). Para el caso de esta investigación el libro es la herramienta cultural más utilizada por los estudiantes, la acción mediada es precisamente la lectura del libro, esto es, la utilización de la herramienta cultural. En consecuencia, mientras que aprender a leer se concibe como el *dominio* de la herramienta cultural, adquirir el hábito de la lectura es la *apropiación* de ésta. Sin embargo, la apropiación de esta herramienta implica otras más, como son la escritura, tipos de aprendizaje y formas de participación en el campo de conocimiento o profesional. Muchos otros elementos pueden intervenir para dificultar la apropiación de la herramienta, por ejemplo, como se ha mencionado, el contexto social y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes pueden jugar un papel importante para que las estrategias de lectura no se consoliden pues carecen de un contexto que las favorezca, las desarrolle y les de permanencia.

El aprendiz, como el sujeto concreto, se desarrolla en la unificación de dos procesos, el primero, en el plano social y cultural, se presenta en el uso las herramientas culturales, estas incorporan mediaciones que ayudan, en la actividad, a alcanzar metas que sin estas herramientas no sería posible, por ejemplo, una operación matemática o el entendimiento de un concepto científico. En este proceso de uso de la herramienta en el carácter externo, hay otros procesos internos, algunas de las ayudas y mediaciones de las herramientas culturales son interiorizadas, con ello se transforman las funciones psicológicas superiores, las cuales a su vez abren formas de pensamiento que operan con conceptos abstractos y que son producto y productores de la construcción de significados, que se manifiestan en la escritura o la interpretación de los textos.

Circunscribiendo la escena al ámbito escolar, son los docentes quienes introducen al aprendiz en la práctica lectora y escritura de la estructura discursiva de la disciplina en la que se está formando al estudiante. Este proceso de interiorización en dicha estructura discursiva es paulatino. Analizar la escena donde se desenvuelve el agente

lector permite conocer las características de la vida social o la actividad interpsicológica, por ejemplo, si la naturaleza de esta es institucional como puede serlo la escuela.

Por lo anterior, una manera de analizar al agente lector que realiza una práctica lectora es desde la escena. Para esta investigación el análisis se realiza desde dos aspectos: el primero abarcó los elementos escénicos configurados por los espacios y las instituciones. Si bien son nombrados de la misma manera: *casa* y *escuela* como espacio y, *casa* y *escuela* como institución, son diferentes analíticamente. Casa y escuela son espacios donde se llevan a cabo interacciones y también son una institución. El segundo aspecto del análisis es la acción-intervención de otros agentes (co-agente) provenientes de la familia y la escuela. Existen acciones llevadas a cabo por familiares y docentes que directa o indirectamente impactan en la formación de los estudiantes como futuros lectores.

El co-agente y mediador, sea un familiar o maestro, tiene un propósito: enseñar a leer, si bien, como se ha visto, las prácticas de lectura pueden suponer distintas concepciones sobre esta misma. Este propósito puede ser explícito, y más o menos preciso, por ejemplo, el de iniciar en la lectura de textos académicos al estudiante; y otros propósitos implícitos, por ejemplo, como la selección de textos, la búsqueda de novedades, lecturas completas o parciales de los libros. El lector por su parte también realiza aprendizajes explícitos, por ejemplo, cuando incorpora un método de análisis o procedimientos de lectura; o aprendizajes implícitos, muchas veces de acuerdo con un ambiente el cual, podría ser que la mayoría es lector asiduo y por tanto este contexto se vive como algo cotidiano, de ahí que un aprendizaje implícito podría originarse en una imitación de las prácticas de lectura. En el caso de los aprendizajes explícitos, la motivación es fundamental e importante para aprovechar el contexto de la escena académica y escolar.

El punto de inicio de la formación como lector ocurre en los niveles escolares previos a la educación superior, este antecedente dota de experiencias y conocimientos que facilitarán o serán insuficientes para el tipo de lectura demandada en los estudios universitarios. Los profesores con las actividades que asignan a los estudiantes pretenden, obligar, orientar o invitar al estudiante a leer, sin embargo, la falta de una

competencia lectora, y concepciones tradicionales del aprendizaje, pueden resultar en una percepción del estudiante de una obligación o una circunstancia en la que acepta ser sometido.

Al hacer de la lectura de textos académicos una práctica frecuente, la universidad los convierte en lectores, algunos más convencidos o conscientes de ello, otros, más prácticos, desarrollan la lectura en función de la evaluación de las actividades de aprendizaje y no en desarrollo del propio entendimiento. Las ciencias sociales y las humanidades, particularmente, las formas de desarrollo de la didáctica y sus formas de evaluación crean un entorno que se percibe por algunos estudiantes como una circunstancia de leer o leer. No obstante esta percepción de imposición a las alternativas de aprender o permanecer en la carrera, no hay un rechazo explícito de los estudiantes respecto a esto. Hay estudiantes que reconocen que previo a su ingreso a la universidad no tenían “el hábito de la lectura, era muy raro el que leía por su propia cuenta”, empero, la lectura tiene una función directa con la entrega de trabajos, responder a exámenes o participar en clase. No obstante, en algunos testimonios y otros estudios, la universidad brinda la posibilidad para algunos de transitar de la lectura local (Mateos, 2009) hacia una lectura global, elaborativa y crítica. Finalmente, la adquisición del hábito lector, leer porque se tienen que leer, podría devenir en ciertos casos en la formación de la biblioteca personal, la lectura recreativa y para algunos la lectura crítica, por ello, resulta pertinente también hacer notar, que la llegada a la lectura crítica no debería depender de las habilidades y circunstancias individuales, sino de una mayor incidencia organizada de las experiencias formativas de los estudiantes.

Convertirse en lector habitual es ir más allá del inicial reconocimiento de palabras o leer rápidamente. Es, entre otras cosas, comprender las ideas generales de un texto, resumir ideas y organizarlas en esquemas, realizar inferencias que van más allá de lo explicitado en el texto, pensar *con* lo que se lee, no solamente en *lo* que se lee, iniciar el diálogo con otros autores y textos y, sostener una postura propia y expresarla, por ello, las prácticas de lectura implican las prácticas de escritura y de modos de conocer.

En el caso de las estudiantes Brenda y María la lectura es una actividad cotidiana, han observado a sus padres leyendo frecuentemente, son un ejemplo que imitar, tomar

un libro y leerlo es un gesto habitual. Así, ellas desarrollaron una práctica lectora como actividad cotidiana desde pequeñas, ya fuera de manera indirecta o explícitamente. Es importante reconocer que el concepto de práctica lectora posibilita el análisis de la relación entre los sujetos con el mundo de los textos. Todo el mundo realiza una práctica lectora, una práctica puede estar confinada a libros de cocina, otra práctica abocada en la literatura, todas ellas son prácticas. Igualmente se reconoce que en varias ocasiones, como en este caso, se ha utilizado el concepto en un solo sentido, como algo que existe y posee o no el sujeto. Puede quedar la impresión al afirmar que Brenda y María realizan una práctica lectora, de que leen crítica y cotidianamente, esto es, en un sentido positivo, lo cual implicaría, complementariamente, que quien no lee cotidiana y críticamente *no tiene práctica lectora*, lo cual, evidentemente no es así. Todos realizan, o expresan, o desarrollan, o despliegan un *tipo de práctica*, o bien la práctica que realizan es limitada por una u otra característica.

En el caso de algunos lectores locales, el interés, la curiosidad, el gusto por leer, ¿cómo surgen?, de la nada al parecer. Consecuencia de un acto voluntario por tomar un libro y leerlo, sin estímulo externo impulsando dicha acción. No parece haber razón alguna para que surja ese interés, curiosidad o gusto, queda un poco la sensación de que es *natural*, algo con lo que *se nace*. En ocasiones surge un interés o curiosidad por conocer acerca de un tema, lo interesante es que ciertos estudiantes declaren acudir a los libros para obtener ese saber. En el fondo persiste la idea del libro como depositario del conocimiento. Para algunos este interés por conocer más es un factor importante en el proceso de adquirir el hábito de la práctica lectora. Parte de este interés también puede originarse del deseo de comprender más profundamente lo dicho por los profesores. Así, hay una sutil distinción entre el interés y el gusto por leer. Mientras que aquel surge primero y su propósito es conocer más, el gusto por la práctica lectora es posterior, hay un disfrute en ello.

Ciertas prácticas lectoras son consideradas como una actividad *intencional* y estratégica (Mateos, 2009), es decir, se lee con un propósito, dicho coloquialmente, no se lee porque sí. El interés, curiosidad o gusto detectado en los estudiantes entrevistados se explica desde esta perspectiva, aquellos obedecen a una intención. Se

tiene la *intención* de conocer más sobre un tema en particular, o por conocer más ampliamente lo dicho por un profesor. Así, se comprende de otra manera cuando los estudiantes refieren que el interés para leer lo asignado en la escuela es importante, no importa si es una obligación, mientras no haya interés (intención), esa práctica lectora no tiene sentido, más allá de resultar funcional al propósito escolar o de acreditar la asignatura. La intención, o el propósito, se hacen más claros y evidentes conforme se avanza en los niveles de desempeño en el uso de ciertas estrategias de comprensión lectora. Por ello, cuando se realiza una lectura local (Mateos, 2009), o se desempeña como novato nivel uno (Dreyfus y Dreyfus, 1988), la práctica lectora no tiene sentido porque la intención (el propósito) no es claro, no se poseen los conocimientos previos que permitan al lector construir el significado del texto, pensar con lo leído, dialogar con el autor, dialogar desde el texto leído con otros autores, sostener una postura propia, entre otros procesos.

PROPÓSITO

El propósito determina en ocasiones el tipo de práctica lectora a realizar. En el caso de los estudiantes entrevistados el propósito obedece, entre otros, a que la práctica lectora es un requisito, una actividad importante para desempeñarse en las diferentes asignaturas. Se lee para estar en posibilidad de participar en las discusiones grupales, para la exposición individual o en grupo, para entregar los controles de lectura o ensayos finales, entre otros. Los textos que deben leerse en la universidad no siempre son leídos con *gusto*, no obstante, se reconoce su importancia para leerlos.

El propósito para leer también puede ser personal, la práctica lectora recreativa obedece mayormente a este propósito, leer por el gusto de hacerlo, particularmente novelas y cuentos. Incluso, cuando lo leído es del agrado del estudiante, ocurre que se vaya más allá de lo solicitado. Leer textos cuya estructura discursiva se halla dentro de los géneros de la disciplina en la cual se forma el estudiante, y los cuales ha aprendido a reconocer, no produce la comprensión lectora, es necesario un propósito para leer, una toma de conciencia de la función del propio lector en el proceso de interpretación de los textos.

Si se leen textos de filosofía o pedagogía, por ejemplo, debe hacerse, preferentemente, en lugares cerrados, tranquilos y silenciosos; son textos que no pueden leerse en cualquier momento o lugar. Otros textos (géneros discursivos) como novela, cuento o teatro, en tanto prácticas lecturas recreativas, son más laxos en sus requerimientos, se pueden leer en cualquier espacio y momento. Así, propósito, géneros discursivo y espacio están vinculados de algún modo, si bien no forzosamente. Desde el punto de vista de la lectura elaborativa o crítica (Mateos, 2009), o del desempeño del novato avanzado (Dreyfus y Dreyfus, 1988), se reconoce la búsqueda de espacios así como posiblemente necesario en términos de la demanda cognitiva que implican las lecturas mencionadas, se evitan distracciones, resulta conveniente y más adecuado, en síntesis, el espacio es un mejor soporte para la actividad, pero no es única e inevitablemente la relación del género con el espacio. Los espacios cambian y con ellos las preferencias y los propósitos. La demanda cognitiva de un texto depende de la actividad que se lleve a cabo, un lector puede leer el texto más complejo a manera de revista mientras se espera un vuelo, esto no implica mayores recursos cognitivos o que se alcance el mismo nivel de comprensión que una lectura elaborativa, por ejemplo, sí estará, en todo caso alineado al propósito de este lector ideal: ojear el libro. En esta muestra es la actividad la que demanda ciertas condiciones para determinados propósitos.

Leer de manera obligatoria no ayudará a construir el propósito de lectura que podría devenir en una práctica de lectura crítica. Las reflexiones importantes sobre la lectura deben girar en torno a las preguntas ¿qué leer? y ¿para qué leer? (Argüelles, 2003), es poco apropiado preguntarse por el cuánto. La reflexión de Argüelles es en torno a la lectura como una práctica-hábito integral del ser humano, esto es una práctica de la vida cotidiana.

¿Qué tinte debería tener la práctica lectora que realiza un joven universitario? ¿Es posible afirmar, en el terreno de la lectura como formación profesional, que aquí sí es o debería ser obligatoria? Supóngase por un momento que sí ¿qué ocurriría si el joven universitario no ha podido hacer de la práctica lectora requerida para la universidad una práctica de su vida cotidiana? Si la lectura continúa teniendo para el estudiante un tinte

de obligatoriedad, con la alta probabilidad de que en lugar de ser un placer sea un tormento, es posible pensar que la práctica lectora, que como estudiante universitario debe realizar, no será experimentada como placer o como formación. Seguirá experimentándose como un suplicio.

Partiendo de lo anterior, puede afirmarse que las prácticas lectoras, como parte integral del sujeto y como parte de la formación universitaria, tienen puntos de imbricación. En tanto la práctica lectora como formación universitaria no forme parte de un hábito que puede resultar placentero o edificante, esto tendrá su respectiva incidencia en dicha práctica lectora.

La práctica lectora universitaria se asume como obligatoria porque, principalmente en las ciencias sociales, la evaluación del estudiante consiste, en su gran mayoría, en dar muestras mediante su participación, de que se ha leído y comprendido, se es capaz de comparar las ideas de un autor o escuela de pensamiento con otro, de señalar semejanzas y diferencias. Puede llevar a cabo los procesos arriba-abajo, abajo-arriba, abstracciones, deducciones o inferencias, elaborar hipótesis y responderlas mediante lo leído o modificarlas. Todo lo anterior con base en la participación, controles de lectura, exámenes o entrega de trabajos escritos tipo ensayo. Si no se lee, será poco probable que el estudiante aprenda los contenidos y alcanzar los objetivos y competencias del programa de una unidad de aprendizaje. Por ello es que se afirma, con las respectivas precauciones, que la práctica lectora universitaria es de carácter obligatorio.

¿Son acaso la práctica lectora no obligatoria (lectura placentera) y la práctica lectora universitaria (lectura obligatoria) dos prácticas completamente distintas? ¿Una no tiene nada que ver con la otra? Las distinciones entre ambas prácticas lectoras se conciben meramente analíticas. Una lectura obligatoria no tiene que ser *per se* fuente de displacer. Complementariamente, una lectura placentera puede ser obligatoria, como puede ser leer una novela para presentar el examen final de una signatura del área de literatura. Los estudiantes entrevistados sí parecen tener en claro estos dos tipos de prácticas lectoras, la que se deja en la universidad (concebida como obligatoria, no por ello forzosamente tormentosa) y la que llevan a cabo por puro gusto, por el placer de leer.

PREGUNTAS QUE SE ABREN

Con base en los resultados y a manera de cierre de las conclusiones se describen algunas interrogantes que se abren con el cierre de la presente investigación.

De acuerdo con la literatura constructivista y la teoría del aprendizaje significativo que sostienen que los conocimientos previos son relevantes para la construcción del significado de un texto y, acorde con lo sostenido por Cassany (2006) desde lo que denomina la perspectiva psicolingüística sobre que el significado es algo que construye el lector y no tanto que sea algo que decida el autor; lo encontrado en las entrevistas es afín con lo planteado en la literatura. Hay en los estudiantes cierta conciencia sobre cómo los conocimientos previos juegan su papel en la construcción del conocimiento, esta coincidencia se hace solamente desde lo dicho en las entrevistas y no tanto como resultado de tener evidencias como anotaciones o fotocopias subrayadas o anotadas de los estudiantes. Sería importante hacer un seguimiento de las prácticas lectoras de los estudiantes desde estas evidencias, saber cuáles son las lecturas asignadas, cómo se hacen de los textos, qué tipo de anotaciones realizan, si en un determinado período de tiempo hay huellas de una transición de una lectura local, por ejemplo, a una lectura global. Tener acceso a sus fotocopias, libros o textos digitales, esto es, donde se hallarán las huellas físicas de lo pensado y realizado durante la lectura.

La concurrencia entre la literatura especializada y las entrevistas también sucede en relación con el uso de estrategias lectoras, si bien no se halla una descripción detallada del uso de alguna de ellas, si hay declaraciones en el sentido de que los aprendices no leen todos los textos de la misma manera y que las diversas lecturas requieren poner en juego ciertas conductas o acciones por parte de ellos. Los diversos géneros discursivos leídos también contribuyen a la construcción del significado (Carlino, 2005). Como complemento a lo anterior, sería interesante hacer un seguimiento de algunos estudiantes durante sus clases. Poder observar sus participaciones en clase y ver qué hacen con lo leído, cómo la lectura les permite intervenir en la dinámica de la clase.

Sería enriquecedor tener la posibilidad de hacer un trabajo de campo de seguimiento durante varios días a varios estudiantes para observar los momentos del día en que leen, conocer los espacios, saber si leen un libro, fotocopias, en el celular, en una tableta, o un lector electrónico, es decir, cuál es la herramienta cultural utilizada. Cuáles son sus tiempos dedicados a la lectura además hacerlo durante su tiempo de traslados. Esto es, la posibilidad de hacer una etnografía en profundidad.

En relación con los dispositivos electrónicos sería importante conocer qué papel juegan. Hay al menos dos dispositivos que han adquirido cierta preponderancia, la tableta y el *smartphone*. Al menos en este momento el *smartphone* se ha convertido en un dispositivo muy utilizado, puede afirmarse, con la debida precaución, que ha sustituido a la laptop. La tableta parece tener aún cierta presencia entre los estudiantes universitarios. Debe hacer más investigación para saber de qué manera estos dos dispositivos, entre otros, inciden en la práctica lectora en nivel superior. No obstante, es importante no confundir el dispositivo con la modalidad en que se presenta el texto. El formato pdf, que es un formato en que se leen muchos documentos de tipo académico, existe desde 1993. Es el formato en que usualmente se descargan los artículos científicos de las bases de datos.

Finalmente, ante estos hallazgos, ¿qué tanto saben los docentes sobre la creación y uso de estos espacios por parte de los estudiantes de nivel superior?, ¿puede servir de algo que lo sepan?, ¿de qué manera?, de saberlo ¿cambiaría algo, por ejemplo, su listado de lecturas?, ¿cambiaría en algo las actividades complementarias a realizar? Esto, por un lado, mientras que del lado de los estudiantes ¿serviría de algo hacerles conscientes de la creación de estos, sus espacios? La idea común de la biblioteca como un espacio de lectura se difumina, se desvanece gradualmente.

REFERENCIAS

- Acuña, S. R., Aguilar Tamayo, M. F., y Manzano, J. (2012). ¿Qué tipos de mapas conceptuales elaboran los estudiantes universitarios con diferentes niveles de comprensión lectora? En M. F. Aguilar Tamayo (Ed.), *Didáctica del mapa conceptual en la educación superior* (pp. 85-99). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablos.
- Acuña, Santiago R., Aguilar Tamayo, Manuel F., y Manzano, Jesús. (2010). Efectos de un apoyo mediacional en tareas de elaboración de mapas conceptuales en estudiantes universitarios con diferentes niveles de habilidades lectoras. En J. Sánchez, A. J. Cañas y J. D. Novak (Eds.), *Concept Maps: Making Learning Meaningful. Proceedings of Fourth International Conference on Concept Mapping* (Vol. 1, pp. 188-195). Viña del Mar: Universidad de Chile.
- Adams, M. J., y Collins, A. (1977). *A schema-theoretic view or reading*. Cambridge: Bolt, Beranek y Newman, Inc.
- Aguilar Tamayo, M. F. (2004). El mapa conceptual: un texto a interpretar. En A. J. Cañas, J. D. Novak y J. M. González (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping. Vol. 1* (Vol. 1, pp. 31-38). Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- Aguilar Tamayo, M. F. (2006). El aprendizaje de Conceptos Científicos y su evaluación mediante mapas conceptuales. Proyecto 60651 CONACYT (Vol. 1).
- Aguilar Tamayo, M. F., García, O., Cuenca, Iliana, y Montero, Virginia. (2006). La escritura y lectura de los mapas conceptuales en los alumnos de educación superior. En A. J. Cañas y J. D. Novak (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping* (Vol. 1). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Aguilar Tamayo, M. F., García, Omar, Montero Hernández, Virginia, y Cuenca Almazan, Iliana. (2012). La transferencia del orden del texto en la escritura y lectura de los mapas conceptuales. En M. F. Aguilar Tamayo (Ed.), *Didáctica del mapa conceptual en la educación superior* (pp. 121-143). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablos Editor.
- Aguilar Tamayo, M. F., y Padilla Arroyo, Antonio. (2004). La narración en los mapas conceptuales. En A. J. Cañas, J. D. Novak y F. M. González (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping. Vol. 2* (Vol. 2, pp. 17-20). Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- Angrosino, Michael. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.

- ATLAS.ti GmbH. (2014). Atlas.ti v.7.1.8 [aplicación informática]. Berlín.
- Augé, M. (1993). *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2 ed.). Mexico: Trillas.
- Bajtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bajtin, M. (1998). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bajtin, M. (2012). *Estética de la creación verbal* (2 revisada ed.). México: Siglo XXI editores.
- Bales, R. F. (1975). Análisis del proceso de interacción. En D. L. Sills (Ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Vol. 6, pp. 196-201). Madrid: Aguilar.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (2 ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Barthes, R. (1973). *El grado cero de la escritura. Seguido de Nuevos ensayos críticos*. México: Siglo XXI Editores.
- Barton, David. (1994). Literacy. An introduction to the ecology of written language. Malder, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Baumann, J. F. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*(31-32), 89-105.
- Baumann, J. F. (Ed.). (2001). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid, España: Antonio Machado.
- Blau, P. M. (1975). Intercambio social. En D. L. Sills (Ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Vol. 6, pp. 185-190). Madrid: Aguilar.
- Briggs, A., y Burke, P. (2006). *De Gutenberg a internet: Una historia social de los medios de comunicación*. México: Taurus.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.

- Burke, K. (1945). *A Grammar of Motives*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Burke, K. (1969). *A Grammar of Motives*. Berkeley, Los Angeles CA: University of California Press.
- Burke, K. (1975). Dramatismo. En D. L. Sills (Ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Vol. 6, pp. 180-185). Madrid: Aguilar.
- Burke, P. (2006a). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burke, P. (2006b). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Camacho, T. (2006). La historieta, mirilla de la vida cotidiana en la Ciudad de México (1904-1940). En P. Gonzalbo (Ed.), *Historia de la vida cotidiana en México. Tomo V. Volumen 2. Siglo XX. La imagen, ¿espejo de la vida?* (pp. 49-82). México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2), 17-23.
- Carlino, P. (2004a). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Carrasco, A. (2004). Posibilidades y dificultades en los procesos de lectura en cursos formativos de estudiantes universitarios. En M. A. Peredo (Ed.), *Diez estudios sobre la lectura* (pp. 170-184). México: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.
- Carretero, M. (2004). *Constructivismo y educación*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teorías, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*(32), 113-132.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- Cassidy, M., y Baumann, J. F. (1989). Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación* (1), 45-50.
- Castillo G., A. (1999). Del signo negado al signo virtual. Cambios y permanencias en la historia social de la cultura escrita. *SIGNO. Revista de Historia de la Cultura Escrita*(6), 113-143.
- Castillo, Antonio. (2002). El tiempo de la cultura escrita. A modo de introducción. En A. Castillo G (Ed.), (pp. 15-25). Gijón: Trea.
- Castro, R. (2002). *La intuición de leer, la intención de narrar*. México: Paidós.
- Cavallo, G., y Chartier, R. (1998). Introducción. En G. Cavallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 15-63). México: Taurus.
- Cavallo, G., y Chartier, R. (Eds.). (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus.
- Chang, K.-E., Sung, Y.-T., y Chen, I.-D. (2002). The Effect of Concept Mapping to Enhance Text Comprehension and Summarization. *Journal of Experimental Education*, 71(1), 5-23.
- Chartier, R. (1988). Frenchness in the history of the book: from the history of publishing to the history of reading. *Proceedings of the American Antiquarian Society*, 97, 299-329.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1998a). Lecturas y lectores "populares" desde el Renacimiento hasta la época Clásica. En G. Cavallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 413-434). México: Taurus.
- Chartier, R. (1998b). Writing the practices. *French Historical Studies*, 21(2), 255.
- Chartier, R. (2000). Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2005). Crossing Borders in Early Modern Europe. *Book History* (Pennsylvania State University Press), 8, 37-50.
- Chartier, R. (2006). Genre between Literature and History. *Modern Language Quarterly*, 67(1), 129-139.
- Chartier, R. (2007). Lectores y lecturas populares. Entre imposición y apropiación. *Coherencia*, 4(7), 103-117.

- Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En J. A. Millán (Ed.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp. 23-39). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Federación de Gremios de Editores de España.
- Chartier, R., y Madero, M. (2009). Posfacio al dossier: poderes de la escritura - escrituras del poder. *Actas y Comunicaciones del Instituto de Historia Antigua y Medieval*, 5(1), 1-11.
- Culler, J. (2011). Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo. Recuperado 14-06-2011, 2011, de <http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/culler.htm>
- Darnton, R. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Darnton, R. (2003a). *Edición y subversión. Literatura clandestina en el Antiguo Régimen*. México: Turner, Fondo de Cultura Económica.
- Darnton, R. (2003b). *El coloquio de los lectores*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Darnton, R. (2003c). Historia de la lectura. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (2 ed., pp. 189-220). Madrid: Alianza Editorial.
- Darnton, R. (2006). *El negocio de la Ilustración: Historia editorial de la Encyclopédie, 1775-1800*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Darnton, R. (2010a). *El beso de Lamourette: Reflexiones sobre historia cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Darnton, R. (2010b). *Las razones del libro. Futuro, presente y pasado*. Madrid: Trama Editorial.
- de Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer* (Vol. 1). México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Dominguez Marrufo, L. S. (2009). *Rúbrica y puntaje del mapa conceptual. Una propuesta para la evaluación de mapas conceptuales en la educación superior*. Tesis sin publicar Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca.
- Domínguez Marrufo, L. S. (2014). Prácticas de lectura de textos académicos de estudiantes universitarios. (Tesis de Doctorado), Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Dominguez Marrufo, L. S., y Manzano, J. (2012). Mastery and Appropriation of Concept Mapping in Higher Education. En A. J. Cañas, J. D. Novak y J. Vanhear (Eds.),

- (Vol. 2, pp. 345-352). Malta: Institute for Human and Machine Cognition, University of Malta.
- Dreyfus, Herbert L., y Dreyfus, Stuart E. (1988). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- Eisenstein, E. L. (1994). *La Revolución de la imprenta en la edad moderna europea*. Madrid: Akal.
- Eisenstein, E. L. (2010). *La imprenta como agente de cambio. Comunicación y transformaciones culturales en la Europa moderna temprana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1939-1988). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Estienne, V. M., y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3).
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flick, Uwe. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, Fundación Paideia Galiza.
- Foucault, M. (1966). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época Clásica* (Vol. I). México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. México: Tusquets Editores.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y Método I* (3 ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

- García Madruga, J. A. (1982). Un estudio sobre el efecto de la figura en el razonamiento silogístico. *Estudios de Psicología*(11), 23-32.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J., y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- García Madruga, J. A., Martín, J., Luque, J., y Santamaría, C. (1996). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos* (2 ed.). México.
- Geertz, C. (1972). *Myth, Symbol, and Culture*. Boston, MA: Daedalus, American Academy of Arts and Sciences.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas* Barcelona: Gedisa.
- Georges, J. (1992). *Writing: The story of alphabets and scripts*. Londres: Thames & Hudson
- Giard, L. (1996). Presentación. En M. de Certeau (Ed.), *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer* (pp. XIII-XXXV). México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Giner, S. (Ed.). (2003). *Teoría sociológica moderna*. Madrid: Editorial Ariel.
- Glaser, B., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Nueva York: Doubleday & Company.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goody, J. (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goody, J., y Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En J. Goody (Ed.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (pp. 39-82). Barcelona: Gedisa.

- Gutiérrez, M. A., y Flores, G. (2012). México en PISA 2009. México Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Hamesse, J. (1998). El modelo escolástico de la lectura. En G. Cavallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 157-185). México: Taurus.
- Havelock, E. A. (1994). *Prefacio a Platón*. Madrid: Visor.
- Heidegger, M. (1952). La doctrina de Platón acerca de la verdad. *Cuadernos de Filosofía*(10), s. p.
- Heidegger, M. (1953). La doctrina de Platón acerca de la verdad. *Cuadernos de Filosofía*(11), s. p.
- Heidegger, M. (2007). La doctrina de Platón acerca de la verdad. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 12(extraordinario I), 277-300.
- Hernández, R., y González, M. E. (2009). Prácticas de la lectura en el ámbito universitario. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Huberman, L. (2003). *Los bienes terrenales del hombre*: Panamericana Pub. Llc.
- Kintsch, W. (1994). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (Eds.), (pp. 951-995). Newark, DE: International Reading Association.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Thousand Oaks: Sage.
- Laslett, P., y Runciman, W. G. (Eds.). (1962). *Philosophy, Politics and Society (Second Series)*. Oxford: Basil Blackwell.
- Leme, L. P. (2003). La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. *Lenguaje*(31), 78-92.
- Lévi-Strauss, C. (1992). *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura: libros, cuerpo y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Lyons, M. (2011). *Libros. Dos mil años de historia ilustrada*. Barcelona: Lunwerg.
- Manguel, A. (2011). *Una historia de la lectura*. México: Editorial Almadia S C.
- Manzano, J. (2010). *El uso del mapa conceptual en la comprensión de textos. Estudio de caso en estudiantes de educación superior*. Tesis sin publicar Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos.

- Manzano, J., Aguilar Tamayo, M. F., Sánchez Valenzuela, M. M., y Alvarado Vázquez, I. (2010). ¡Yo no quiero hacer mapas conceptuales! Estrategias de resistencia de los estudiantes universitarios en la apropiación de la herramienta. En J. Sánchez, A. J. Cañas y J. D. Novak (Eds.), *Concept Maps: Making Learning Meaningful. Proceedings of Fourth International Conference on Concept Mapping* (Vol. 2, pp. 254-258). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Manzano, J., y Aguilar Tamayo, M. F. (2012). Estrategias de resistencia de los estudiantes universitarios en la apropiación del mapa conceptual. En M. F. Aguilar Tamayo (Ed.), *Didáctica del mapa conceptual en la educación superior* (pp. 101-119). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablos.
- Marx, K. (1975). *El capital* (Vol. 1). México: Siglo XXI Editores.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo y M. d. P. Pérez E. (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 106-119). México: Ediciones Morata.
- McGann, J. J. (1991). *The Textual Condition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- McKenzie, D. F. (2005). *Bibliografía y sociología de los textos*. Barcelona: Akal.
- McLuhan, M. (1985). *La galaxia de Gutenberg*. México: Origen, Planeta.
- Merquior, J. G. (1985). *Foucault o el nihilismo de la cátedra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moon, B. M., Hoffman, R., R., Eskridge, T. C., y Coffey, J. W. (2011). Skills in Applied Concept Mapping. En B. M. Moon, R. R. Hoffman, J. D. Novak y A. J. Cañas (Eds.), *Applied Concept Mapping: Capturing, Analyzing, and Organizing Knowledge* (pp. 23-46). Baton Rouge, FL: CRC Press.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- Novak, J. D., y Cañas, A. J. (2006). La teoría subyacente a los mapas conceptuales y a cómo construirlos. Reporte técnico IHMC Cmap Tools 2006-01. Florida: Institute for Human and Machine Cognition.
- Novak, J. D., y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Núñez, E. M., y Rivera, G. G. (1993). Cómo trabajar la idea principal: el resumen. *Cuadernos de Pedagogía* 216, 75-78.

- Oliver, K. (2009). An Investigation of Concept Mapping to Improve the Reading Comprehension of Science Texts. *Journal of Science Education and Technology*, 18, 402-414.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida*. México: Editorial Santillana.
- Ortiz, J. (2006). Casa, vestido y sustento. Cultura material en anuncios de la prensa ilustrada (1894-1939). En P. Gonzalbo (Ed.), *Historia de la vida cotidiana en México. Tomo V. Volumen 2. Siglo XX. La imagen, ¿espejo de la vida?* (pp. 117-155). México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.
- Padilla Arroyo, A., Aguilar Tamayo, M. F., y Cuenca, I. (2006). El mapa conceptual y la narrativa histórica. En A. J. Cañas y J. D. Novak (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping* (Vol. 1, pp. 208-215). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Parsons, T. (1975). Interacción social. En D. L. Sills (Ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Vol. 6, pp. 166-176). Madrid: Aguilar.
- Peredo, M. A. (1997). Alfabetismo: ¿algo más complejo que leer y escribir? *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, IV(10), 47-64.
- Peredo, M. A. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles educativos*, XXIII(94), 57-69.
- Peredo, M. A. (2003). La importancia del contexto en la lectura laboral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 13-35.
- Peredo, Ma. A. (2004). Diez estudios sobre la lectura (pp. 295-295). Guadalajara: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.
- Peredo, M. A. (2005a). Algunas tendencias sobre los estudios de la lectura. *Lenguaje*(33), 14-38.
- Peredo, M. A. (2005b). *Lectura y vida cotidiana*. México: Paidós.
- Peredo, M. A. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 221-242.

- Peredo, M. A. (2012). *Habilidades complejas de lectura en el posgrado*. Guadalajara: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara, El Colegio de Jalisco.
- Peredo, M. A. (Ed.). (2007). *Lectura informativa. Entrenamiento escolar y metacognición*. Guadalajara: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.
- Peredo, M. A., y González, R. A. (2007). Los jóvenes y sus lecturas. Una temática común entre las revistas y los libros que eligen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 635-655.
- Petrucci, A. (1998). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En G. Cavallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 519-549). México Taurus.
- Pocock, J. G. A. (2011). *Pensamiento político e historia: Ensayos sobre teoría y método*. Madrid: Ediciones Akal.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (Eds.). (2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar y aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J. I., y Pérez E., M. d. P. (Eds.). (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. México Ediciones Morata.
- Ramírez L., E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188.
- Reader, W., y Hammond, N. (1994). Computer-based tools to support learning from hypertext: Concept mapping tools and beyond. *Computers and Education*, 12, 99-106.
- Richter, M. (1990). Reconstructing the history of political languages: Pocock, Skinner, and the Geschichtliche. *History & Theory*, 29(1), 38.
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración 3. El tiempo narrado*. México Siglo XXI Editores.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría sociológica clásica* (3 ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna* (5 ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2 ed.). España: Aljibe.
- Romano, R., y Tenenti, A. (1981). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media Tardía, Reforma, Renacimiento*. México: Siglo XXI Editores.

- Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (Eds.), (4 ed., pp. 1057-1092). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En R. J. Spiro (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Nueva Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D. E., y Ortony, A. (1982). La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y Aprendizaje* (19-20), 115-158.
- Sacks, O. (2003). *El tío Tungsteno* (2 ed.). Barcelona: Anagrama.
- Schank, R. C., y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Michigan: L. Erlbaum Associates.
- Schutz, W. C. (1975). Interacción y personalidad. En D. L. Sills (Ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Vol. 6, pp. 190-196). Madrid: Aguilar.
- Scribner, S., y Cole, M. (1988). Unpacking literacy. En E. R. Kintgen, B. M. Kroll y M. Rose (Eds.), *Perspectives on literacy*. Edwardsville: Universidad del Sur de Illinois.
- Sewell, W. H. J. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation *The American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. España: Taurus.
- Skinner, Q., Dasgupta, P., Geuss, R., Lane, M., Laslett, P., O'Neill, O., . . . Kuper, A. (2002). Political Philosophy: The View from Cambridge. *Journal of Political Philosophy*, 10(1), 1.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., y Gracia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

- Sunkel, O., y Paz, P. (1970). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Swanson, G. E. (1975). Interacción simbólica. En D. L. Sills (Ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Vol. 6, pp. 176-180). Madrid: Aguilar.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. C. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenebaum, D. (1996). Dvorak keyboards: The typist's long-lost friend. *Technology Review* (00401692), 99(5), 21.
- Trumbull, M. (1995). Dvorak Keyboard layout makes comeback 60 years later. *Christian Science Monitor*, 87(184), 9.
- van Dijk, Teun A. (1980). Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI Editores.
- van Dijk, Teun A. (1993-1994). Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 39-55.
- Velasco, A. (1993). Historia y filosofía en la interpretación de las teorías políticas. *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 25(75), 3-29.
- Velasco, A. (1995). *Teoría política: filosofía e historia. ¿Anacrónicos o anticuarios?* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de humanidades.
- Vygotski, L. S. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Weber, M. (2004). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Woolf, V. (2004). *Un cuarto propio*. México: Colofón.

ANEXOS

I. GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS ESTUDIANTES

Entrega de carta de autorización y confidencialidad

Quiero que te sientas relajado, que en la medida de tus posibilidades respondas de la manera más amplia posible, que no te preocupes si en algún momento consideras que tus respuestas no tengan mucho que ver con la pregunta. Es decir, una de las cosas que quiero es obtener la mayor información que tú me puedas brindar sobre los temas que acabo de mencionar y otros que iré cubriendo a lo largo de la entrevista.

Datos generales (datos sociodemográficos)

- Nombre
- Edad
- Carrera y semestre
- Dirección
- ¿Trabajas? SI ¿En qué? ¿A qué hora? ¿Cuándo?

Texto y libro

- ¿Sabes qué es un texto? ¿Cuáles crees que son sus características?
- ¿Sabes qué es un libro? ¿De qué partes crees que consta? ¿Cuál crees que es su función?
- ¿Dime, qué es lo que más lees y por qué?
- Dime, qué es lo que lees menos y por qué
- Plátame una experiencia dónde hayas dicho: ah! leer es bueno para esto...
- Dime cómo consigues los textos, a dónde vas, a cuántos lugares vas, cómo los buscas.
- ¿Qué representa para ti el libro?
- ¿Haces anotaciones en tus libros? NO ¿Por qué?
- ¿y en las fotocopias? SI/NO ¿Por qué?

- ¿Crees que en toda casa debe haber libros? SI/NO ¿De cuáles o de qué tipo?
- ¿Hay textos en tu casa? NO ¿Por qué? SI ¿Cómo son o de qué tratan?
- Dime quién los compró, quien los consiguió, es decir, cómo llegaron esos textos a tu casa
- Cuéntame cómo es el lugar dónde están tus libros
- ¿Los tienes organizados de alguna manera? SI ¿cómo?

Adquisición

- ¿Te acuerdas de cuál es el libro más caro que hayas comprado? ¿Cuánto te costó?
- ¿Recuerdas por qué razón tuviste que comprarlo?
- ¿Te acuerdas de cuál es el libro más barato que hayas comprado? ¿Cuánto te costó?
- ¿Te acuerdas por qué razón tuviste que comprarlo?
- ¿Sabes si los libros que te son solicitados por los docentes están en las bibliotecas?
- ¿Sabes si el docente sabe que los libros que solicita están en las bibliotecas de la UAEM?
- ¿Prefieres comprar libros o sacar fotocopias?
- SACAR FOTOCOPIAS ¿Dime por qué prefieres sacar copias a comprar libros?
- Qué haces después con ellas, es decir, una vez que las utilizaste, ¿qué haces con ellas?

Lector

- ¿Te gusta leer?
- ¿Qué piensas que es leer? ¿En qué crees que consiste la lectura?
- ¿Cómo se vuelve uno lector? ¿Cuál es tu experiencia de iniciación a la lectura? ¿Quién te inició y cómo en la lectura?
- ¿Cómo te consideras como lector?
- Qué debe tener una lectura para que te guste
- Dime cómo debe ser, qué debe tener una lectura para que NO te guste

- Dime cómo te imaginas a una persona a la que le gusta/disfruta leer
- Dime cómo te imaginas a una persona a la que NO le gusta leer
- ¿Cómo prefieres leer un texto: en papel o en pantalla? ¿Por qué?
- ¿Cómo defines tu relación con los textos/libros?
- ¿Cuál es el destino de los textos después de que los lees?
- Completa la frase: leer para mí es: _____

Actividades de lectura

- ¿Crees que todos los textos se leen de la misma manera? NO ¿Cómo establecerías la diferencia a la hora de leerlos? ¿Qué sería lo que diferenciaría el tipo de lectura que realizas con unos o con otros?
- ¿Crees que existen textos difíciles y fáciles? SI ¿Cómo sería un texto fácil y cómo sería uno difícil?
- ¿Podrías referir el nombre de un texto que se te ha hecho difícil? y ¿uno fácil?
- Y respecto de esta materia, cuáles textos se te han hecho fáciles y cuáles difíciles?
- ¿Cómo haces para comprender un texto difícil?
- Cuando se te pide que hagas una tarea a partir de una lectura ¿cómo la realizas?, ¿qué utilizas?, ¿sigues algún proceso particular?, ¿con qué resultados?
- Con respecto a las asignaturas que estás cursando ¿Tienes que realizar lecturas? SI ¿Cuáles son? ¿qué tienes que entregar a partir de ello?
- Ahorita en este momento ¿Qué estás leyendo?
- Dime todo lo que tienes que hacer, o qué tiene que haber cuando te pones a realizar una lectura.
- ¿Qué piensas de las actividades de lectura que te proponen para comprender y aprender del texto?
- Dime por qué te decidiste por una carrera donde tienes que leer
- ¿Has recibido instrucción o te han enseñado estrategias y técnicas para realizar lectura de comprensión? SI ¿Cuáles? ¿De quién? ¿Cuánto tiempo hace?
- Cuando te son proporcionados los textos en fotocopia para estudiar en las diferentes asignaturas, contienen los datos de edición (Autor, fecha, lugar, número de edición y editorial), o bien, cuando tú los fotocopias ¿incluyes estos datos? NO ¿Por qué?

- ¿Consideras que existen condiciones y actividades que favorecen o impiden la lectura? Sí ¿Cuáles serían?

Espacio

- Cuéntame cómo es el lugar en el que lees y realizas las actividades relacionada con la lectura en tu casa, si no, en dónde las realizas y por qué.
- ¿Dónde están tus libros en tu casa?
- ¿Los tienes organizados de alguna manera?
- En tu casa, ¿dónde acostumbras a leer? ¿En dónde? ¿Por qué?
- ¿Dónde realizas frecuentemente tus tareas y actividades escolares? ¿Por qué?
- ¿Cómo debe ser un lugar idóneo para la lectura y las actividades relacionadas con ella?
- Hay algo que quisieras agregar, algo que quisieras pensaste que te iba a preguntar y no te preguntamos.

Los campos sombreados son los que se eliminaron para la entrevista que se aplicó a los estudiantes de Biología molecular, tal como se mencionó en el capítulo metodológico.

II. GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL DOCENTE

Yo actualmente me encuentro realizando estudios de doctorado en educación, mi proyecto de investigación consiste, en términos generales, y planteado como pregunta en saber qué significa leer en la universidad para los estudiantes universitarios. Partimos de considerar a la práctica de lectura como una parte de los procesos de formación de un estudiante de nivel superior.

De manera que con esta entrevista pretendemos averiguar, cómo o cuáles son las razones por las que elige los textos de su asignatura, cuál es el criterio para su organización, si les proporciona usted mismo las lecturas o deja que ellos las consigan con sus propios recursos, y demás cuestiones relacionadas.

Quiero que se sienta relajado, que en la medida de sus posibilidades responda de la manera más amplia posible, que no se preocupe si en algún momento considera que sus respuestas no tengan mucho que ver con la pregunta. Es decir, una de las cosas que quiero es obtener la mayor información que usted me pueda brindar sobre los temas que acabo de mencionar y otros que iré cubriendo a lo largo de la entrevista.

También quiero informarle que todo lo que usted me diga para esta entrevista será confidencial, que nadie más tendrá acceso a la información que me brinde. Otra cosa que debo decirle es que en todo momento su identidad se mantendrá protegida.

Lo que quiero que hagamos ahora es que lea esta hoja de autorización en donde se establece precisamente que me autoriza a hacer uso de la información y a hacerla pública, pero como le acabo de decir siempre salvaguardando la confidencialidad de la información y el anonimato de su persona.

Nombre _____

Materia que imparte:

- Cuénteme, cómo decide cuáles van a ser los textos que utilizará para su asignatura

- Dígame, cómo hace para elegir los textos que deberán leer sus estudiantes
- Dígame, cómo hace para elegir los textos de la asignatura que deberán leer sus estudiantes
- Explíqueme cómo organiza los textos que serán leídos en su curso
- Descríbame de qué manera están organizados los textos que leerán sus estudiantes
- Cuénteme cómo decide si facilitará o no los textos a los estudiantes y en qué forma, mediante qué mecanismos. Lo de facilitar suena como a proporcionarlos en concreto... y esto está relacionado directamente con la percepción de si los jóvenes pueden ir a los textos y adquirirlos...
- Dígame con que criterio decide si le facilitará o no los textos a sus estudiantes y por qué, en que forma y por qué medios
- Explíqueme de qué manera busca usted asegurarse de que los estudiantes lean el material y por qué. ¿Cómo sabe si los estudiantes han leído los textos?
- Dígame cómo le hace para asegurarse de que los estudiantes lean el material asignado.
- Ahora dígame cómo le hace para que el estudiante comprenda la importancia del texto leído, del autor, del texto dentro de la obra en su conjunto del autor.
- ¿Cuál cree usted que es el mejor medio para que el estudiante entienda la importancia de la lectura de un (ese) texto en particular?
- Cuénteme qué tan importante es la lectura de los textos para su asignatura y por qué.
- Dígame qué otras actividades, además de la lectura, considera importantes y por qué.
- Dígame si sabe de alguna manera si los textos que deben leer los estudiantes se encuentran en las diversas bibliotecas de la universidad, u otros lugares donde pueden conseguirlos.
- Explíqueme por qué considera importante asignar material que es difícil encontrar o adquirir, para su lectura en su curso (Si el docente asigna material que considera que solamente él tiene).

- Dígame por qué considera importante que los textos de su materia si se encuentren en las bibliotecas de la universidad (Si el docente se preocupa de que los textos asignados se encuentren en las bibliotecas de la universidad).
- Dígame por qué entrega el material en fotocopia si los textos se hallan en las bibliotecas de la universidad (si esto es así, y además el docente está enterado de que los textos existen allí).

III. GUÍA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

GUIA PARA LA OBSERVACIÓN DE LOS PROCESOS DE AULA				
I. Contexto Situacional del Aula/Clase				
1.1. Contexto Mediato: Marco donde tiene lugar la clase				
Institución y lugar donde se imparte la clase (aula, laboratorio, otros)	Institución		Lugar	
1.2. Contexto mediato: aspectos situacionales				
1.2.1. Aspecto físico: Amplitud, escasez, tradicional, renovada, mixta.	1.2.2. Ubicación curricular: Plan de estudios y materia	1.2.3. Aspecto social:		
		Profesor: ¿Dónde está situado, qué hace, qué dice, por qué?	Estudiante: ¿Dónde está situado, qué hace, qué dice, por qué lo dice, cómo lo dice?	
1.3. Significados de las acciones: ¿Qué significa leer y participar en las actividades sugeridas por el docente en esta asignatura?				
II. Clima Social: acciones y declaraciones implícitas, comportamientos				
2.1. Positivo: Cooperación, empatía, confianza, autonomía, actividad...		2.2. Negativo: Competitividad, rechazo, desconfianza, dependencia, pasividad...		
III. Comunicación Didáctica: Participación, Involucramiento y/o Adaptación				
Fase/Episodio: Inicio, desarrollo, final	Actores de la comunicación Profesores / estudiantes	Pautas de interacción Colectiva, duales, grupo	Pautas de interacción (qué hacen): Conceptos que utilizan, normas, valores y reglas que guían sus interacciones	
			Profesor: Presenta información, orienta, motiva, evalúa, regula	Estudiante: recepción, construcción. representaciones que utilizan para entender su situación
3.1. Información transmitida: Conceptuales Procedimentales, actitudinales			3.2. Recursos e instrumentos: Audio, Audiovisual, visual, táctil	

IV. Modelo Didáctico: Tareas, Estrategias, Técnicas y Actividades Desarrolladas para la Enseñanza y el Aprendizaje de los Alumnos	
4.1.Estrategias didácticas	4.2. Configuración didáctica
V. Observaciones: Reflexividad del Investigador.	
VI. Análisis	

IV. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre de proyectos: Prácticas de lectura académica en la educación superior, y Concepciones sobre la lectura en educación superior

Descripción de la investigación. El interés central de este proyecto es conocer las ideas y actividades de estudiantes y profesores universitarios relacionadas con la lectura.

¿En qué consiste su participación? En una entrevista que nos dé oportunidad de conocer su punto de vista sobre los temas mencionados. Las entrevistas tienen las siguientes características:

- Duración aproximada de 60 minutos
- La entrevista se realiza en el lugar y horario que a usted más convenga.
- La conversación será grabada para garantizar que su punto de vista de ideas sean registradas tal cual usted las expresa
- Confidencialidad: Su participación y la grabación de la entrevista serán tratadas de manera estrictamente confidencial y se utilizarán pseudónimos que protegerán su identidad en cada fase del proyecto. La información que nos proporcione será resguardada y será sólo utilizada por los investigadores participantes y sólo para los fines académicos de esta investigación.

¿Por qué participar?

- La información que usted nos proporcione nos ayudará a conocer y comprender las ideas y actividades que se realizan para llevar a cabo la lectura.
- La entrevista es una oportunidad para reflexionar sobre la lectura: las concepciones que se tienen sobre ésta, sobre el texto y el libro, las actividades que se realizan para y a partir de la lectura, para tener una visión más comprensiva de la misma.
- La entrevista es un espacio libre y confidencial para expresar libremente ideas, inquietudes y propuestas de mejora que enriquezcan su experiencia cotidiana.

Es importante mencionar que la participación es libre y voluntaria, y que durante la entrevista usted puede aclarar, enfatizar o terminarla en caso de que no desee continuar

Posibles riesgos o incomodidades del Estudio:

La información proporcionada podría vincularse con experiencias personales que no sean fácilmente expresadas o compartidas con otros.

Para dudas sobre esta investigación, puede contactar al responsable de los proyectos: Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo, Profesor Investigador de Tiempo Completo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en los teléfonos: Oficina (01 777) 3 29 70 00 Extensión 3376; correo electrónico cibertlan@yahoo.com.

Entiendo las características de la investigación, acepto participar, y ser registrado en audio Sí _____

Deseo recibir publicaciones derivadas de esta información Sí _____

Nombre: _____

Correo-e: _____

Universidad: _____

Facultad: _____

Carrera: _____

Pseudónimo: _____

Entrevistó: _____

Fecha: _____

Su colaboración es muy valiosa para nosotros, ¡muchas gracias por participar!

V. LISTA DE ESTUDIANTES ENTREVISTADOS

DP	ID	Edad	Carrera
1	Guadalupe	37	Docencia
2	Esther	45	Docencia
3	María	21	Biología
4	Brenda	21	Biología
5	Maribel	21	Docencia
6	Casandra	19	Filosofía
7	Abraham	22	Docencia
8	Alain	20	Filosofía
9	Ángel	19	Filosofía
10	Diana	21	Filosofía
11	Víctor	25	Biología
12	Alan	19	Biología
13	Ana	23	Docencia
14	Fernando	20	Filosofía
15	Cristina	20	Biología
16	Araceli	ND	Docencia
17	Marcos	22	Filosofía
18	Horacio	21	Biología
19	Dulce	21	Docencia
20	Perla	18	Filosofía
21	Jocelyn	21	Biología
22	Éder	21	Docencia
23	Ulises	26	Filosofía
24	Liliana	20	Biología
25	Hilda	27	Docencia
26	Andrés	20	Filosofía
27	Fernanda	19	Biología
28	Jorge	22	Docencia
29	Iván	21	Filosofía
30	Marco	23	Biología
31	Lilia	22	Docencia
32	Samantha	22	Filosofía
33	Julia	20	Biología

34	Lizbeth	ND	Docencia
35	Misraim	23	Biología
36	Arturo	25	Docencia
37	Nadia	21	Biología
38	Antonio	25	Docencia
39	Karla	25	Biología
40	Yanet	23	Docencia
41	Rebeca	ND	Biología
42	Zoila	24	Docencia
43	Verónica	21	Biología

VI. TABLA DE CATEGORÍAS Y CÓDIGOS

Categorías y códigos construidos a partir del análisis de las entrevistas	
Categoría	Códigos
<p>A-Escena Los lugares donde el alumno lee, las características requeridas</p>	<p>1-Lectura: Espacios Ambiente: Silencio Ambiente: Tranquilidad Biblioteca no tiene material Biblioteca: a veces hay material Biblioteca: No es lugar propicio Biblioteca: No va porque trabaja Biblioteca: Sí lee ahí Conocimientos previos a la lectura Descripción física Espacios creados Espacios: salón Lectura: Tipos de Significado cambia con cada lectura</p>
<p>B – Acto (práctica lectora) El proceso de lectura en un sentido amplio</p>	<p>1_Agente 1_Co-agente 1_Escena 1_Escena-Co-agente 1_Herramienta 1_Lectura: Estrategias de 1_Texto: Manera de leerse 2_Actividades de comprensión 2_Lectura: Concepción 2_Lectura: Iniciación 2_Texto: Anotaciones Lector: Cómo te vuelves lector Lectura: Condiciones que la favorecen Lectura: Condiciones que la impiden Lectura: En este momento Lectura: En pantalla Lectura: En papel Lectura: Gusto por la Lectura: Leer para mi es... Lectura: Ligada a la escritura Lectura: Motivos para leer Lectura: no me gusta Lectura: Por obligación Lectura: Producto a entregar a partir de la... Lectura: Que se evita Lectura: Qué lee más Lectura: Razones para leer Lectura: Razones para no leer Lectura: Te llenas de información</p>

	<p>Lectura: Tiempo Lectura: Tipos de Lectura: Utilidad Lectura: Y formación profesional Lecturas que no tiene tiempo para realizar Lee más Lee más: Materiales Lee más: Razones Lee menos Lee menos: Materiales Lee menos: Razones Libro electrónico: Adquisición Libro: Adquisición: No compra Libro: Adquisición: Razones para comprar Texto: Adquisición</p>
<p>C – Agente Quién es el lector, formación lectora.</p>	<p>2_Lector-a: Considera Lector: Cómo te vuelves lector Lector: Ideal persona lectora Lector: Ideal persona no lectora Lector: Quién más lee en su familia</p>
<p>D – Propósito Por qué y para qué se lee.</p>	<p>Lectura: Gusto por la Lectura: Leer para mi es... Lectura: Motivos para leer Lectura: no me gusta Lectura: Por obligación Lectura: Que se evita Lectura: Qué lee más Lectura: Razones para leer Lectura: Razones para no leer Lectura: Utilidad Lee más</p>
<p>E – Agencia (texto, libro) Qué un texto, qué es un libro, qué se hace con el</p>	<p>--Texto: fácil 1-Texto: Tipos de 1_Libro: Adquisición: Proceso 1_Texto: Manera de leerse 2_Libro: Concepción 2_Libro: Función 2_Texto: Anotaciones 2_Texto: difícil Libro barato Libro barato: Razones para comprarlo Libro caro Libro caro: Razones para comprarlo Libro de lectura Libro de texto Libro o fotocopia Libro: Adquisición: No compra Libro: Adquisición: Razones para comprar</p>

	<p>Libro: Conservación Libro: Conservación: Orden Libro: Fuente de conocimiento Libro: Idea de propiedad Libro: Leídos Libro: Partes Libro: Relación con Libros: en casa Libros: en casa: Tipos Texto: Adquisición Texto: características Texto: Concepción Texto: fácil: No estrategias lectura Texto: Introducción Texto: para qué sirve Texto: Se consigue porque se consigue Textos sin información?</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado:

Prácticas de lectura de los estudiantes universitarios.
Tiempos y lugares

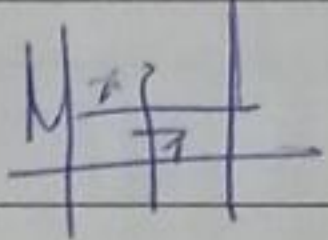
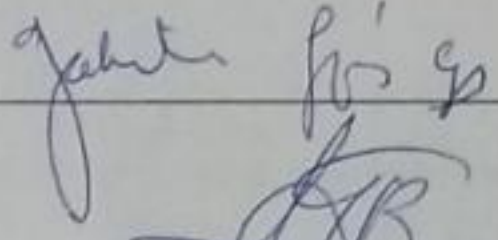
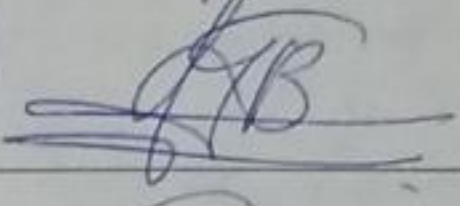
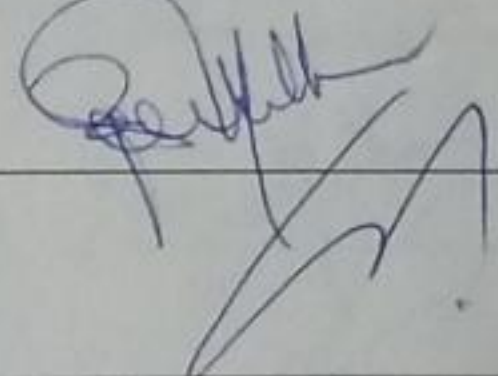
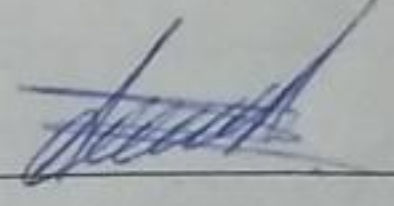
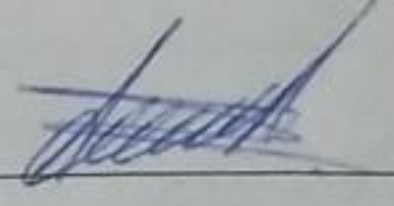
que presenta el candidato a Doctor en Educación:

Jesús Manzano Caudillo, quien realizó su investigación bajo la Dirección del DR. MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente:

APROBADO

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 23 del mes de febrero de 2019.

DIRECTOR(A) DE TESIS <u>Manuel Francisco Aguilar Tamayo</u>	
LECTOR(A) <u>Gabriela López Ayres</u>	
LECTOR(A) <u>JORGE GUERRERO BARRIOS</u>	
LECTOR(A) <u>María Luisa Zorrilla Abascal</u>	
LECTOR(A) <u>ANTONIO PADILLA ARZUO</u>	
LECTOR(A) <u>Susana Escobar Fuentes</u>	
LECTOR(A) <u>María Concepción Martínez Ojeda</u>	