

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

PROMOCIÓN 2010-2012



Práctica cotidiana de leer literatura:
Historias de vida de lectores consolidados

Tesis para optar por el título de doctor en Ciencias Sociales

Jorge Alberto Huerta Cruz

Director de tesis: Tiburcio Moreno Olivos

Pachuca, mayo de 2013

A Jorge Alberto Huerta Navarro, por ponerme en el camino de la lectura, y a María Rebeca Cruz Bustos, por revelarme el mundo del pensamiento crítico

}

La pregunta 'qué es un lector' es, en definitiva, la pregunta de la literatura. Esa pregunta la constituye, no es externa a sí misma, es su condición de existencia. Y su respuesta —para beneficio de todos nosotros, lectores imperfectos pero reales— es un relato: inquietante, singular y siempre distinto.

Ricardo Piglia, *El último lector*

El sentido no está en el texto sino afuera. Estas palabras que escribo andan en busca de su sentido y en eso consiste su sentido.

Octavio Paz, *El mono gramático*

Índice

Índice	I
Resumen	VI
Abstract.....	VI
Introducción.....	VII
1. Antecedentes.....	1
1.1 Frecuencia de la práctica de leer en México	2
1.2 Lectura autónoma con fines culturales	5
1.3 La transformación de la lectura.....	6
1.4 Lectura literaria en la vida cotidiana.....	7
1.5 Hacia el objeto de estudio.....	8
2. Enunciación del problema de investigación.....	10
2.1 Preguntas de investigación.....	11
2.2 Objetivos	13
2.3 Supuestos	14
2.3.1 Planteamiento inicial	14
2.3.2 Revisión de los supuestos con base en la información empírica recogida	16
2.4 Justificación	19
2.4.1 La transformación radical de la práctica lectora	19
2.4.2 La lectura como problema social	20
2.4.3 La lectura como problema de conocimiento subjetivo	21
2.4.5 Las disposiciones lectoras presentes	22
3. Metodología.....	24
3.1 Método: Historia de vida	24
3.2 Plan de trabajo.....	27
3.3 Etapa narrativa.....	28
3.3.1 Selección de narradores	29
3.3.2 Categorías previas.....	35
3.3.3 Entrevistas de la primera etapa.....	37
3.3.4 Análisis de entrevistas de la primera etapa	40

3.4 Etapa biográfica	41
3.4.1 Selección de biografiados	42
3.4.2 Categorías narrativas	43
3.4.3 Entrevistas biográficas	46
3.4.4 Análisis de entrevistas biográficas	48
4. Marco teórico	51
4.1 Constructivismo social	52
4.1.1 La realidad como construcción social: la atención por los significados subjetivos	54
4.1.2 Los significados subjetivos de lo cotidiano y lo estructural	56
4.2 Enfoque biográfico-narrativo	57
4.2.1 De las prácticas a las estructuras	60
4.2.2 Subjetividad vs. objetividad	61
4.2.3 Ilusión biográfica	62
4.2.4 Representatividad	64
4.2.5 Exploración analítica, validez y generalización	65
4.2.6 Alcance, usos y autoría o coautoría: historia de vida	67
4.3 Subjetividad	71
4.4 Identidad	73
4.4.1 Principios de la identidad	73
4.4.2 Origen y construcción de la identidad	74
4.4.3 Identidad reflexiva	75
4.5 Prácticas culturales en el espacio social	79
4.5.1 Capital cultural	79
4.5.2 Habitus	80
4.6 La experiencia de la lectura	82
4.6.1 Modalidades de relaciones textuales	82
4.6.2 Las secuelas subjetivas de la lectura como experiencia	83
4.6.3 Formas de la experiencia	84
4.7 Teoría de la recepción	85
4.7.1 Experiencia y expectativa literarias	86
4.7.2 La obra literaria	87
4.7.3 La significación literaria	88
4.7.4 La especificidad literaria de los textos	89
4.7.5 Condiciones elementales del efecto de los textos literarios	89
4.7.6 La privatización de las experiencias lectoras	90
5. Marco conceptual	93
5.1 Lectura	93
5.1.1 La lectura como práctica social y cultural	94
5.1.2 La lectura como actividad cultural	95

5.1.3 La lectura de textos literarios	97
5.2 Significados de la lectura	98
5.2.1 Representaciones sociales sobre la lectura	98
5.2.2 Significados del tiempo lectura	100
5.2.3 Apropiación de la lectura	102
5.3 Experiencia literaria y significaciones biográficas	104
5.3.1 Experiencia literaria	104
5.3.2 Significación literaria del mundo de vida	105
5.4 Seguridad ontológica de los sujetos	106
5.4.1 Fiabilidad ontológica	106
5.4.2 Subjetividad	108
5.4.3 Identidad	109
5.5 Disposiciones para el encuentro con los textos	111
5.5.1 Posición social y el campo de la lectura	112
5.5.2 El canon lector	113
5.5.3 El mundo del texto y el mundo del lector	114
5.5.4 Disposiciones e intereses de lectura	115
5.6 El lector	117
5.6.1 El lector literario	118
5.6.2 Tipologías de lectores	120
5.6.3 Lector consolidado	125
6. Leo porque no me queda de otra, porque es la mejor manera de nombrar el mundo	127
6.1 Biografía y trayectoria lectora de Elena	127
Aprendizajes en el hogar: el encuentro con las letras	127
El comienzo de la escolarización: La vida como relato	128
La vida en Temascalapa: Los saberes no librescos	129
La agresión: La poesía y la comunicación del dolor	130
El estigma y la desvalorización: La lectura como afirmación	131
La apertura de vida: La lectura y la experiencia literaria	132
En busca del reconocimiento familiar: La lectura como descubrimiento de otros mundos	133
El hallazgo de un hermano: La lectura como forma de comunicación	134
La caligrafía: La lectura como un modo de vida	135
6.2 La vida como un relato: Consolidación de la lectura literaria en Elena	136
La paradójica presentación del valor de la lectura: Disposiciones heredadas	136
Los libros que no existen: Disposiciones objetivadas	137
La lectura como forma de comunicación: Disposiciones e interacción y socialización	140
La lectura abierta como motor de la competencia lectora: Disposiciones incorporadas	143
De la lectura obligada a la lectura cultural	144
Lectura para nombrar al mundo	145

Del control a la libertad	145
Lo que dice la voz del que lee	146
Experiencia y relaciones con los textos: Objetos de lectura	147
Lectura y escritura	148
Relectura.....	148
Lectora de tiempo completo: Recurrencia de la práctica de leer	148
Qué es leer	150
Formación lectora: lectura y hermenéutica	153
7. Leer para descifrar el texto que es mundo: Josefina	155
7.1 Biografía y trayectoria lectora de Josefina	155
Primera infancia: el encuentro con los libros.....	155
Segunda infancia: La búsqueda de los textos	157
Adolescencia: La apropiación del mundo de los textos	158
Juventud y matrimonio: La lectura como expiación.....	159
Letras: La lectura como sentido de vida.....	160
7.2 La búsqueda de la lectura: Consolidación de la lectura literaria en Josefina.....	162
La lectura como herramienta de futuro: Disposiciones heredadas.....	162
Disposiciones objetivadas.....	162
Acompañamiento en la búsqueda de textos: Disposiciones e interacción y socialización.....	164
Introducción y dominio en el campo de la lectura: Disposiciones incorporadas	165
De la inocencia a la experiencia: Lectura obligada/operativa y autónoma/cultural.....	165
Motivos para leer: Lectura limitada y abierta	166
Las condiciones de la experiencia literaria en la lectura oral.....	166
Relaciones con los textos: Objetos de lectura	166
La avidéz como constante: Recurrencia de la práctica de leer	167
El sentido de la lectura	167
Formación lectora: Experiencia y privatización de sentido	170
8. Conclusiones	171
8.1 Disposiciones para la consolidación de la lectura	172
La familia y la significación positiva de la lectura	172
Acceso a materiales de lectura.....	178
Presencia en el hogar de materiales de lectura.....	179
Motivación lectora y estrategias para vencer las dificultades de acceso a materiales de lectura	181
La prohibición de leer	184
Socialización y acceso a la lectura.....	185
Inclusión y acceso a la lectura.....	190
8. 2 Representaciones sobre la lectura	192
Lectura operativa y cultural	193
Lectura obligatoria y autónoma	197

Intensidad de la lectura: Del pasatiempo a la necesidad.....	198
La lectura como hermenéutica.....	201
Del placer al dolor.....	203
Tiempo de lectura.....	207
8. 3 Práctica de leer literatura.....	209
Recurrencia de la práctica de leer literatura.....	209
Soportes de lectura.....	213
Lectura oral y socialización de la lectura.....	219
8. 4 Experiencia y consolidación de la lectura literaria.....	223
Significación literaria.....	223
De cuando los textos literarios dicen algo propio al lector.....	228
La definición de lo que se es y lo que se quiere ser a través de la lectura.....	233
Consolidación de la lectura literaria.....	237
8.5 Apuntes metodológicos para la investigación sobre la lectura literaria.....	244
Bibliografía.....	247

Resumen

A partir de un diseño metodológico cualitativo, basado en la construcción y análisis de biografías, para describir y analizar las prácticas, representaciones y disposiciones de lectura de personas tipificadas por haber consolidado la práctica de leer literatura dentro de la vida cotidiana, se encontró que dicha situación se favorece ampliamente cuando se posee una motivación lectora basada en la circunstancia según la cual la lectura de textos literarios adquiere la calidad de experiencia que, como tal, implica una práctica por la cual se construyen unidades de sentido que se emplean para abonar a los procesos de significación más relevantes para la elaboración de la subjetividad.

Abstract

From a qualitative methodological design, based on the construction and analysis of biographies, to describe and analyze the practices, representations and dispositions of reading of people typified by having consolidated the practice of reading literature in everyday life, it was confirmed that such situation is widely favored when one possesses a reading motivation based on the circumstances under which the reading of literary texts acquires the quality of experience that, as such, involves a practice by which units of meaning are constructed and are used to contribute to the most relevant meaning processes for the production of subjectivity.

Introducción

Es posible verlos en los parques; en los autobuses; en las bibliotecas; todos creen que son una rara especie; pero, quizás, sólo sea cuestión de saber buscar. Hay quien les ha identificado como cazadores furtivos. Personas que van por la vida buscando historias puestas en letras. Hablamos de los lectores de literatura, en especial de aquellos para quienes leer textos literarios es una práctica consolidada en su vida cotidiana. ¿Cómo se llega a la lectura literaria? ¿Qué es lo que debe suceder para que una persona se haga un lector de literatura? ¿Qué sentido tiene ser un lector? ¿Qué se busca y qué se encuentra al leer? ¿Para qué sirve la literatura? Si un lector es la ocasión en donde la lectura se consuma y en donde la literatura halla su sentido esencial, allí debe existir una pieza igualmente primaria de las respuestas a esas preguntas. Y esto es así porque, por lo demás, los lectores siempre tienen algo que decir, siempre están diciendo algo. Quizás no sea lo común escucharlos. Acaso será porque no lo digan en voz alta o porque lo digan con disimulo. A lo mejor se deba a que lo que tienen que decir es primordial y fundamentalmente para ellos mismos. Como sea, tendríamos que dejar que los lectores que completan las obras nos cuenten cómo se metieron a leer, cómo han incluido a la lectura de textos literarios en un repertorio privilegiado de actividades cotidianas, pues de ello podríamos saber más sobre la formación de lectores.

La lectura de textos literarios puede parecer una actividad sumamente visible, dada la amplitud de la cultura escrita en el mundo contemporáneo y el prestigio que la literatura tiene dentro de ésta. Sin embargo, falta mucho por saber sobre el papel que tiene en la vida social la lectura literaria; sobre lo que sucede en las personas en torno al acto de leer textos literarios, sobre cómo se llega a la lectura literaria, sobre cómo una persona se conforma como lector de literatura. Desde luego que existen muchos y diversos esfuerzos por indicarnos los méritos que pueden tener la lectura literaria y la conveniencia de fomentarla. A ello debe sumarse los empeños de la investigación en ciencias sociales por comprender la lectura de textos literarios, en tanto que puede ofrecer conocimientos sólidos sobre lo que representa para el mundo social la lectura de literatura. Para lo cual no basta cuantificar la práctica de leer y correlacionarla con variables estructurales, sino que es preciso, además, establecer qué es lo que sucede en una persona que se da a leer literatura y qué sentido tiene para las personas la lectura literaria.

La información estadística disponible sobre las prácticas culturales en México parece indicar una tendencia según la cual la lectura de literatura es una práctica que no es acometida con la abundancia ni

la relevancia que pudiera tener en relación con las expectativas sociales y culturales que suelen reconocerse a la lectura y la literatura en el espacio social. Lo cual, en distintas proporciones, parece suceder en otras partes del mundo, incluso, en naciones desarrolladas y con una gran tradición libresca, en donde también existen manifestaciones de insatisfacción sobre la situación de la práctica de lectura literaria. La impresión que causa esa información cuantitativa conduce a preguntarse qué es lo que hace que los lectores de literatura aparezcan como una minoría y por qué la lectura de literatura parece alejada de las prácticas cotidianas de muchas personas. Cuestionamientos que exponen una preocupación por la situación presente y futura de la lectura y de la literatura en el mundo social, si se acepta que los lectores de literatura podrían ser cada vez más escasos y que instancias como la familia, la escuela o la biblioteca no parecen abonar sustancial ni contundentemente a la formación de lectores de literatura.

En ese contexto es que en nuestro caso consideramos que es valioso persistir en comprender qué es lo que favorece que una persona incluya dentro de su vida cotidiana la actividad de leer textos literarios, para lo cual estimamos pertinente una aproximación desde la perspectiva que ofrece la reconstrucción que pueda hacerse de lo que ocurre en las personas al leer literatura para entender cómo se consolidó el encuentro reiterado de una persona con los textos literarios.

Cómo entender que un joven pase las horas leyendo a Vicente Huidobro en vez de mirar el televisor, reproducir videos o conversar con sus amigos. Por qué ocurre que para algunos los versos de José Gorostiza sean la muestra más evidente del poder estético y reflexivo de la literatura y cómo ello puede cobrar sentido para su crónica biográfica. Por qué sólo algunos logran identificar y gozar con los recursos literarios que ofrece la narrativa de Roberto Bolaño a la vez que pueden ubicar y disfrutar la historia que se cuenta en relación con sus propias vidas.

La investigación que se presenta en esta tesis se ocupó de esa clase de cuestiones, en especial, de ahondar en la lectura literaria desde las maneras concretas de llevar a cabo esa práctica para desvelar el sentido que puede tener la misma para los propios lectores de literatura y conseguir de esta forma una comprensión de cómo es que se puede conformar una persona como lector de literatura.

Desde el comienzo de la investigación sabíamos que al leer se está en aptitud de construir significados y que al hacerlo se abre la posibilidad de hacer que esa actividad lectora se torne una suerte de vivencia que, como toda otra experiencia, colabore con el propio sujeto para crear significados que le permiten operar en la vida social. A partir de ello, desde un planteamiento sustentado en el estudio de casos particulares a través de las alternativas de la investigación biográfico-narrativa, nos propusimos comprender la conformación de sujetos en lectores cotidianos de literatura en relación con las experiencias de personas que se han colocado en esa condición.

De manera general, podemos decir que lo que hallamos centralmente fue que la lectura literaria puede colocarse como una práctica presente en su vida cotidiana a lo largo del trayecto biográfico de las

personas gracias a que esa práctica de lectura se desarrolle a la manera de un acto vivencial o de una experiencia, y que ello sirva al lector para colaborar con la elaboración de su subjetividad, pues, de este modo, la lectura literaria aparece como un medio para nutrir los procesos de significación más relevantes de las personas, de manera que se desarrolla una motivación para leer literatura que lleva a recurrir a la lectura de textos literarios.

En el primer capítulo, expondremos los antecedentes de la investigación. Después, nos ocuparemos de expresar la definición del problema de investigación, enunciando las preguntas, los objetivos, los supuestos y la justificación del proyecto. Para el tercer capítulo, explicaremos la estrategia metodológica que se implementó. En los dos siguientes capítulos expondremos, respectivamente, el marco teórico y el marco conceptual. En los capítulos sexto y séptimo presentaremos las dos biografías que construimos y las conclusiones que pueden sacarse de manera particular de cada uno de los dos casos en cuestión. Finalmente, las conclusiones a las que hemos llegado.

La presente tesis se sustenta en relación con la promoción 2010-2012 del programa de Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el cual pudo realizarse gracias al apoyo institucional de las autoridades, docentes e investigadores de la mencionada universidad y de las autoridades del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Huelga aclarar que para la investigación no se contó con ninguna clase de asistente o colaborador, pero es menester precisar que sí se dispuso de la participación de diversas personas que brindaron su apoyo personal en diversas tareas y colaboraciones, que aportaron a la manera de capital social y, asimismo, de apoyo emocional. Personas que no precisan de mayores menciones, porque de sobra conocen de las consideraciones que se les tienen y del hecho de que éstas van mucho más allá de este proyecto, ya que se sumaron a él sólo por el recíproco afecto que se tiende con cada uno de ellos. Asimismo, es debido hacer patente el reconocimiento a la finada doctora María de los Ángeles Gómez López, quien en el comienzo dirigió la tesis con el profesionalismo y compromiso que siempre la caracterizó, así como al doctor Tiburcio Moreno Olivos, quien terminó de dirigir la tesis con los méritos que resultan de su excepcional capacidad como investigador y su entrañable calidad humana. También debe constar el agradecimiento a los informantes que accedieron a participar en el proyecto y muy especialmente a quienes contaron por completo su vida, a todos los cuales sólo se les recompensó con la satisfacción que queda en ellos de haber ayudado a la construcción de conocimientos que pueden abonar a formar lectores de literatura.

Finalmente, vale decir que quedan por escrito en este documento la evidencia de innumerables horas de trabajo, respecto de las cuales sólo nos resta confiar en que hayan rendido conclusiones que dignifiquen a nuestra casa de estudios, que aporten al campo de conocimiento sobre la lectura y que honren a la idea de la universidad pública.

1. Antecedentes

El objeto de estudio de la presente investigación debe situarse en un momento en el que no es difícil encontrar manifestaciones que aluden a una situación inconveniente de la lectura y la literatura en México y en otras partes del mundo (Poulain, 2004b). La preocupación por la lectura parece centrarse en lo que se presenta como deficiencias extendidas en los índices de lectura y las competencias lectoras (OCDE, 2005; Rodríguez, 2005). Estas denuncias se recogen lo mismo de políticos, intelectuales o periodistas que de profesores o padres. Acaso, al revisar la prensa no es difícil encontrar comentarios que apuntan sobre lo poco que se lee y por las dificultades con las que se puede comprender lo leído.¹ Una lectura general de los indicadores estadísticos disponibles sirven para sustentar tales ideas. Con menos centralidad, también se hallan voces que alertan sobre la lectura literaria en particular, según las cuales la práctica de leer literatura parece perder relevancia en el espacio social, en tanto que se le encuentra relegada entre otras prácticas culturales. Si se toman por cierto que cada vez son menos las personas que le conceden importancia al campo literario, que cada vez son menores las proporciones de lectores de literatura y que todavía son menos los que pueden hallar un sentido profundo a la actividad de leer literatura, tendríamos que aceptar que la lectura literaria estaría dejando de ser una práctica trascendente en el espacio social, que su razón social y cultural de existir está en riesgo o al menos que se transforma negativamente, en tanto que es más discreto su papel social y cultural en la vida contemporánea.

Todo lo cual contrasta con también el muy generalizado discurso que preconiza la valía de la lectura y la literatura, la conveniencia de que todos fuésemos lectores literarios rotundos, lo cual incluso proviene o se recoge de entre quienes confiesan que no son lectores constantes de literatura. De allí se suscite una interesante paradoja: ¿si socialmente la lectura literaria es algo valioso por qué, a la vez, existiría una depresión en la actividad de leer literatura?

Más allá de lo anterior, la atención por la lectura literaria crece en relación con el momento actual de transformación de las prácticas culturales, dada la proliferación de múltiples medios para cultivarse y

¹ De manera ilustrativa, en torno al pasado 23 de abril de 2013, Día del Libro y los Derechos de Autor, fueron diversas las notas periodísticas que recogieron datos estadísticos y opiniones de investigadores, escritores, editores y políticos que conciertan en expresar una preocupación por la baja presencia de la lectura entre la mayor parte de la población en México, como se puede hallar en medios como el semanario *Proceso* (<http://www.proceso.com.mx/?p=339874>), o diarios como *El Universal* (<http://www.eluniversal.com.mx/cultura/71637.html>) o *La Jornada* (<http://www.jornada.unam.mx/2009/12/02/cultura/a04n2cul>)

entretenerse en soportes electrónicos. La amplia presencia de tales medios plantean una cuestión fundamental para nuestros días: los modos tradicionales de practicar la lectura y el lugar reservado a la lectura literaria en el mundo social se están transformando radicalmente.

En este contexto de transformación y de preocupación por el papel de la lectura de literatura en el mundo social es en donde ubicamos el interés inicial por incursionar en la comprensión de la lectura literaria, en nuestro caso, desde el ángulo particular de discernimiento que son los sujetos: ¿qué es lo que pasa en la vida de una persona que lo coloca como un lector de literatura?, ¿cómo una persona hace incluir con relevancia en su vida cotidiana a la lectura de literatura?, ¿cómo se construye un lector de literatura?, que son las interrogantes básicas que originaron este proyecto de investigación y que son el antecedente de la definición del problema de investigación.

1.1 FRECUENCIA DE LA PRÁCTICA DE LEER EN MÉXICO

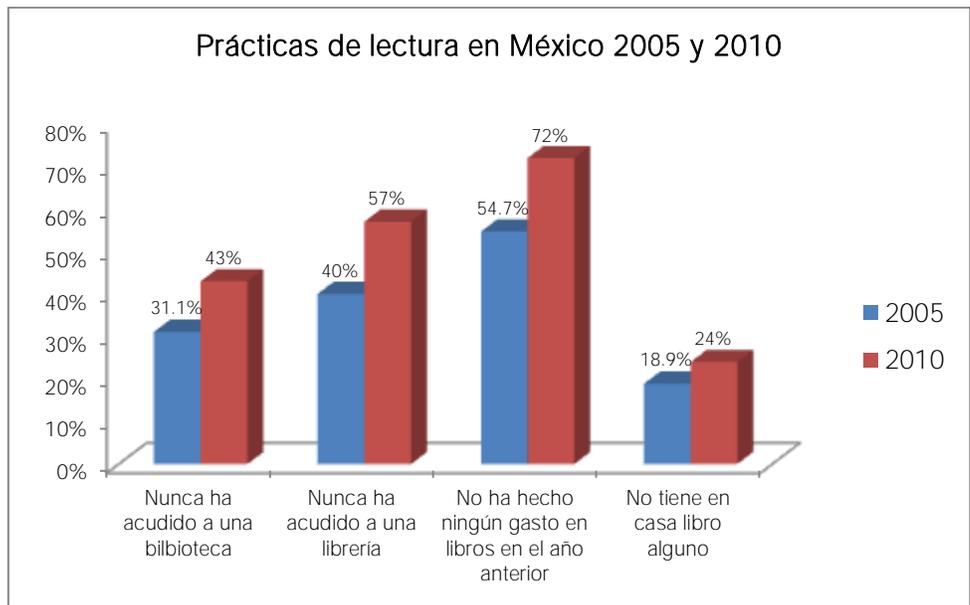
Amén de la falta de universalización de la alfabetización y de las deficiencias en la capacidad o competencia lectora de grandes sectores de la población,² existen diversas encuestas sobre el consumo cultural y la práctica de la lectura —por más que sean en muchos sentidos cuestionables las bases que se emplean en las encuestas sobre la lectura—³ que coinciden en revelar datos que permiten afirmar que la lectura no es acometida con la abundancia que se piensa debiera hacerse, lo cual vale lo mismo para México que para otras partes del mundo, incluso en naciones que cuentan con altos índices de desarrollo y que disponen de una amplia tradición libresca.⁴

Se sabe que en México para el año de 2005 el promedio nacional de libros leídos durante un año fue de casi tres libros (2.9); que cuatro de cada diez (43.6%) de las personas alfabetizadas reconoció que no lee libros; que algo más de la tercera parte de la población (33.5%) no había leído ni un libro al año; que el 12.7% declaró nunca haber leído un libro, y que un tercio de los encuestados (30.4%) consideró que lee pocos libros (CONACULTA, 2006).

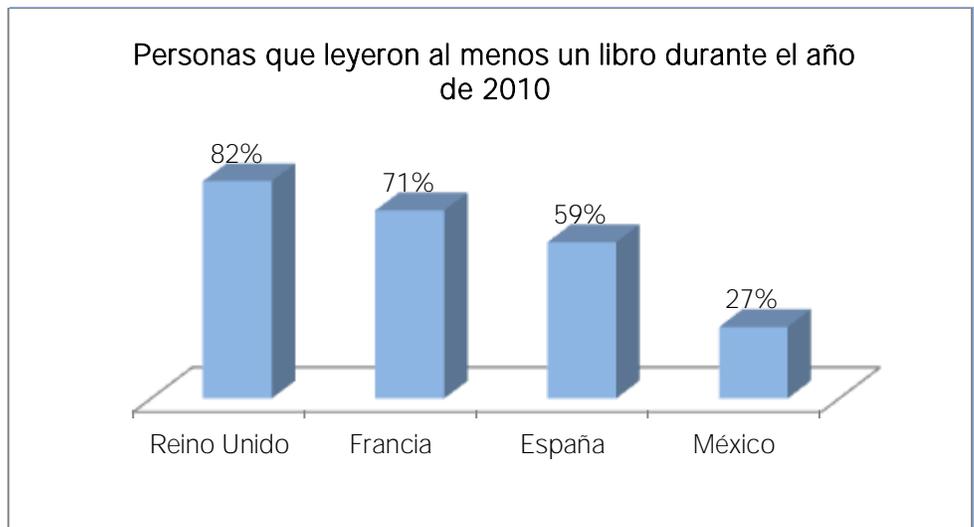
² En este caso, la dificultad radica en que proporciones no insignificantes de la población que formalmente ha sido alfabetizada ha visto decrecer su competencia lectora, hasta el punto de ubicarse como casos de analfabetismo funcional, analfabetismo de regreso o iletrismo, aun en muchos de los países llamados desarrollados (Petrucci, 1997; Poulain, 2004). En México, la proporción de alumnos que han concluido la educación básica que pueden identificarse como más aventajados por el nivel de comprensión lectora se redujo de 1 a 0.5 por ciento de 2000 a 2003, a la vez que se encontró que una cuarta parte los estudiantes mexicanos que han completado la educación básica observan serias dificultades para emplear la aptitud para la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas (OCDE, 2004).

³ En relación con las insuficiencias de las conclusiones que se pueden alcanzar sobre la práctica de la lectura con base en encuestas de lectura, véase Petit, 2001d; Bahloul, 2002; Lahire, 2004b, y Ramírez, 2008c

⁴ Para algunos casos de otras naciones como Estados Unidos, Francia, Alemania, España o Argentina, véase: Petrucci, 1997; Petit, 2001b; Poulain, 2004; Garbe, 2005; Millán, 2008; Bombini, 2008



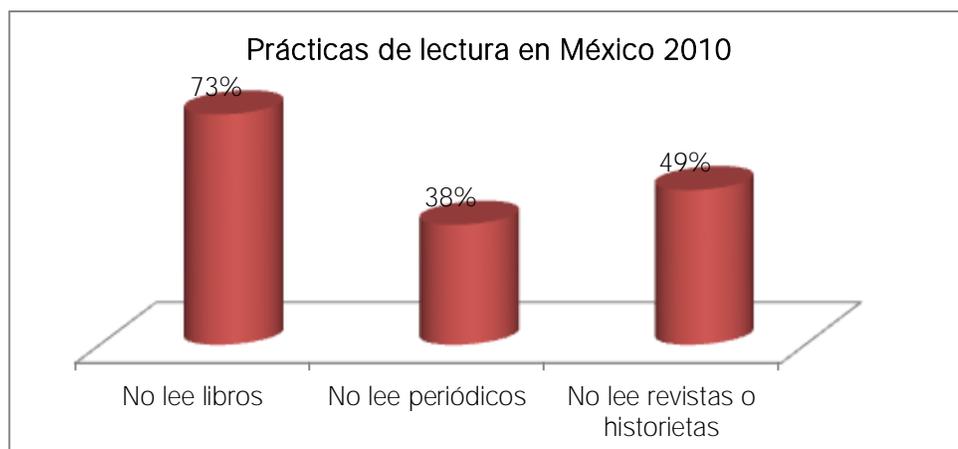
Gráfica 1 (CONACULTA, 2006, 2010b)



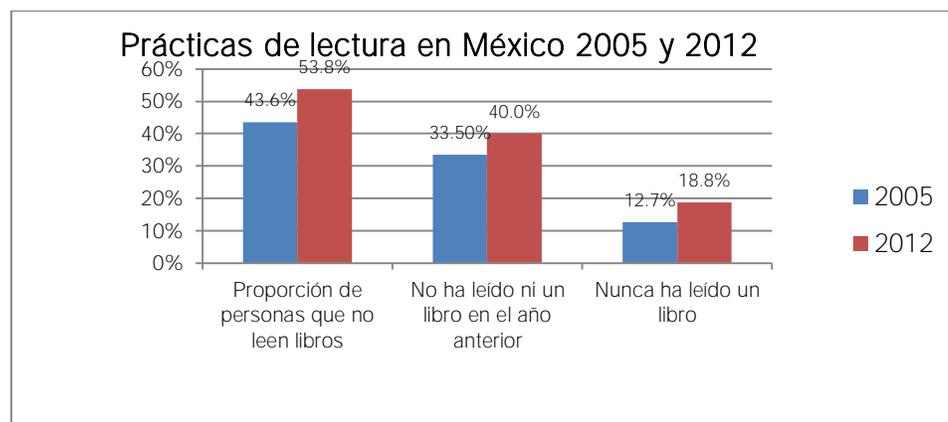
Gráfica 2 (CONACULTA, 2010b)

Para 2010, en relación con una encuesta nacional sobre prácticas culturales, se encontraron datos que confirman que la lectura de libros no es una práctica abundante en la población mexicana, amén de que también revela que las proporciones de personas que no lee en otros soportes distintos al

libro es considerable (véanse las gráficas 1, 2 y 3) (CONACULTA, 2010b).⁵ Asimismo, los resultados preliminares de la *Encuesta nacional de lectura de 2012* (véase la gráfica 4) insisten en presentar una tendencia según la cual la frecuencia de la lectura en México no parece elevarse, pues se halló que el promedio nacional de libros leídos al año es el mismo que el recogido en 2005 y que hay un retroceso en otros indicadores sobre la lectura de libros (Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, 2012).



Gráfica 3 (CONACULTA, 2010b)



Gráfica 4 (CONACULTA, 2006; Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura (2012))

⁵ Chávez Méndez (2005), en relación con las asociaciones que pueden hacerse de los soportes y los tipos de textos con los lectores mexicanos, concluye que es posible decir que la práctica de leer no es mayoritaria en la población mexicana si se toma como base al libro como soporte único de la práctica, sin embargo, puede decirse que en México sí se lee, pero que esta práctica se hace respecto de revistas no reivindicadas por el canon lector, de modo que más que hablar de una depresión en la práctica puede decirse que se practica la lectura de una manera poco legítima en relación con la máximas expectativas de la alta cultural.

1.2 LECTURA AUTÓNOMA CON FINES CULTURALES

En relación con la lectura autónoma de literatura que se hace con fines culturales, esto es, como una práctica que se decide hacer más allá de deberes escolares o profesionales con el objeto de deleitarse o cultivarse, el panorama no parece menos desalentador, dado que las anteriores circunstancias desfavorables se hacen igual o mayormente presentes en lo que toca a la existencia de personas que posean el interés autónomo de incursionar en la actividad cultural que es la lectura literaria.

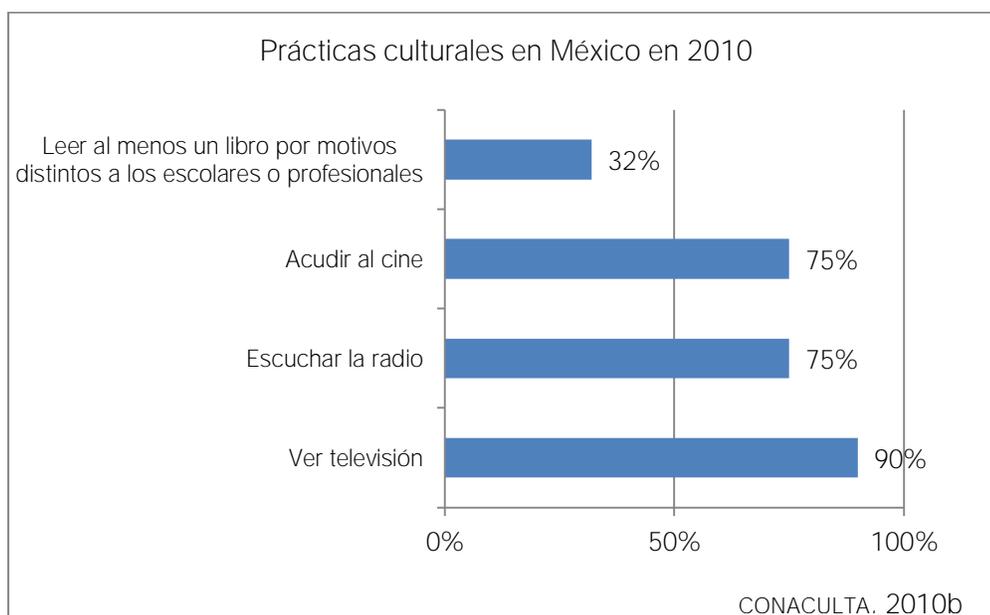
Las encuestas sobre la lectura no sólo aportan indicadores sobre la inconveniente frecuencia de la lectura en México, sino también refieren que los mayores índices de frecuencia lectora que se pueden ubicar están estrechamente relacionados con la participación en procesos escolarizados o con las actividades profesionales, lo que evidencia que quienes más leen lo hacen, sobre todo, por sujeción a deberes escolares o profesionales, y no por motivos autónomos, es decir, que la cantidad de personas que leen de mutuo propio son cada vez menores.

Lectura asociada a la escuela o el trabajo en México	
2004	El 80.6% de los visitantes a bibliotecas lo fueron estudiantes mayores de quince años de edad.
2005	Los niveles más altos de lectura de libros se dio entre la población que se halla escolarizada: jóvenes de 18 a 22 años (69.7%) y adolescentes de 12 a 17 años de edad (66.6%).
	El promedio de libros leídos en el año para los jóvenes de 18 a 22 años (4.2) fue superior al promedio nacional general (2.9)
	La lectura que se reportó como más frecuente es la de libros para la escuela (30.8% de quienes leen este tipo de materiales diario o varias veces a la semana) y los textos escolares encabezaron las preferencias de lectura de quienes declaran que actualmente leen (32.5%).
	Entre quienes alguna vez han practicado la lectura pero ya no lo hacían, el 63.6% declaran que leían para la escuela y 15% para el trabajo.
2006	El 74.9% de los títulos editados fueron referentes a ciencias duras, humanidades, técnicos o de texto, frente al 9.7% de carácter literario.
2008	El 46.98% de los ejemplares comercializados eran relativos a la educación básica o a las ciencias.
2009	El 50% de la producción nacional era relativa a los libros escolares que produce la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.
	Sólo el 19.92% de los títulos publicados en México eran literarios, incluidos los de literatura infantil y de literatura juvenil.
	Únicamente el 15.9% de las ventas eran de libros de literatura.
2010	El 68% de las personas no había leído ni al menos un libro que no esté relacionado con los estudios ni la profesión en el último año.
	El 79% manifestó que no ha comprado ningún libro diverso a los relacionados con la escuela o el trabajo en los últimos doce meses.
	El 62% de los concurrentes a bibliotecas declaró que lo hacían por motivos escolares o profesionales.
2012	El 65.55% manifestó que no le gusta leer
	El 77% de los asistentes a bibliotecas indicó que lo hace para estudiar o cumplir con tareas escolares o profesionales

1.3 LA TRANSFORMACIÓN DE LA LECTURA

Para algunos, la comunicación gráfica soportada en medios digitales y audiovisuales ha profundizado que la lectura sea una práctica escasa y menos relevante en la vida de la población en general y muy acusadamente entre la más joven. Desde este enfoque, además, la aparición de soportes electrónicos para los textos escritos estaría provocando no sólo que la lectura esté abandonado el esquema tradicional de emprenderla, sino que esa transformación sea negativa, puesto que la lectura deberá situarse como una práctica que precise de menor intensidad y profundidad, a fin de competir con las formas de recepción y de interacción que suponen los medios masivos de comunicación electrónicos, que se entienden en general más accesibles en tanto más simplificados, lo cual impactaría más entre la población más joven, al haber empleado tales medios desde muy temprana su socialización.

Para 2002, se ubicó que las personas en México emplean en promedio una hora a la semana en la práctica de leer, frente a las 10.4 que se dedican a ver exclusivamente la televisión o las 2.3 horas semanales de escuchar exclusivamente la radio (INEGI, 2002). Para 2005, se halló que el tiempo libre mayoritariamente se usa en ver la televisión (41.1%), seguido de descansar (29.2%), reunirse con amigos y familiares (21.7%), escuchar música (20.6%), practicar algún deporte (15.7%) e ir al cine (13.1%). La lectura de libros recibe sólo un 12.5% de las respuestas; leer revistas, 4.7%, y leer periódicos, 4.6% (CONACULTA, 2006). Los datos disponibles para el año de 2010 confirman que la lectura ocupa un lugar muy discreto en relación con otras prácticas culturales y de entretenimiento (véase gráfica 5).



Gráfica 5 (CONACULTA, 2010b)

Asimismo, para 2012, se encontró que sólo el 13% de los usuarios de la internet la emplea para leer libros en línea y la misma proporción para leer periódicos o revistas en línea; frente al 74% de los que la usan para participar de redes sociales o el 72%, para chatear (Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, 2012).

Frente a ello, desde otro enfoque, se alude un momento decisivo del curso de la lectura en la historia de la vida humana, de la sociedad y de la cultura: una crisis de la lectura, con lo que se expresa la emergencia de un momento de cambio radical en las estructuras de la lectura y en la práctica de leer. En este caso, lo que se destaca es la situación en la que los soportes fundamentales de la lectura de literatura, como lo son el libro, las revistas y la prensa, hayan entrado en una intensa convivencia con los soportes electrónicos, mismos que no sólo cambian la materialización del medio para inscribir los textos, sino que están transformando por completo la lógica bajo la cual se produce, circula, accede, recibe, acopia y preserva los textos literarios. Lo cual no se asume como necesariamente inconveniente, pues, aunque no dejan de generar conflicto por la incertidumbre en una época en la que la lectura está modificando radicalmente su constitución como institución social, tales transformaciones son susceptibles de reportar beneficios, en tanto que los medios electrónicos harían en ciertos contextos más accesibles una mayor cantidad de textos, amén de que la internet resultaría un medio potente de democratización y que en el campo de la lectura facilitaría que los sujetos puedan multiplicar sus capacidades creadoras, comunicacionales y sociales, que, al apoyarse en el uso intensivo de textos escritos, subliman las antiguas divisiones y distribuciones de habilidades y se colocan en posibilidades de ser al mismo tiempo lectores, autores y editores (Poulain, 2004).

1.4 LECTURA LITERARIA EN LA VIDA COTIDIANA

Si seguimos el anterior panorama, resulta evidente que la existencia de lectores de literatura está menguada en relación con las expectativas que el propio espacio social ha representado para ello, de lo que se sigue la inquietud por la insuficiente realización de la formación de lectores de literatura. Esto conduce nuestro interés a casos de lectores que han incluido con relevancia a la lectura de literatura en su vida cotidiana, a los que denominamos como *lectores consolidados*. Desde luego que el material estadístico que ofrecen las encuestas sobre el consumo cultural y la práctica de la lectura no son elementos contundentes para identificar a esta clase de lectores, sin embargo, los datos de las mismas son susceptibles de delinear que cuantitativamente hay una depresión en la proporción de personas que se ha apropiado relevantemente de la lectura literaria, pues no podría pensarse que esto ha ocurrido en personas que no sobresalen en la frecuencia, la autonomía y la constancia de la lectura, lo cual, indirectamente, indica que existe una disminución en los lectores en los que sería más posible hallar a los lectores consolidados.

La presencia de personas que incluyen con relevancia a la lectura de literatura en su vida cotidiana se ubicaría entre el 42.2% de la población mexicana que en 2005 declaró que lee libros de literatura, en tanto que estaría descartado del grupo de las personas nunca ha leído ni acostumbra leer literatura (56.2%) (CONACULTA, 2006), como tampoco podría hallarse entre las personas en México que manifestó en 2012 que no lee porque no le gusta leer el (32.9%), porque prefiere otras actividades (37.3%) o porque le da flojera (32.8%), ni en el lamentable 10% que en 2012 señaló que la lectura no sirve para nada (Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, 2012).

La apropiación de la lectura de textos literarios puede evidenciarse cuando el lector dedica un tiempo específico para la lectura a partir de una significación positiva del tiempo para leer. En ese sentido, ocurre que en México se ha encontrado que las personas quienes declaran no leer ubican la principal causa de ello a la falta de tiempo (69% en 2005 y 61.5% en 2012) (CONACULTA, 2006; Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, 2012).

1.5 HACIA EL OBJETO DE ESTUDIO

A partir de todo lo antes analizado, aparece la duda sobre qué es lo que hace que algunos sujetos se apropien del mundo de la lectura literaria para incluirla con relevancia en sus prácticas cotidianas.

Una explicación sencilla y común estriba en decir que los sujetos que abrazan con intensidad la lectura de textos literarios están dotados de una inteligencia excepcional, una sensibilidad particular y un desarrollo intelectual a fin a las condiciones del mundo literario. Ello sería reducir la cuestión a un problema cognitivo, que olvida de fondo las implicaciones estéticas, sociales, culturales que esto importa (Cassany, 2008). Otras clases de respuestas podrían darse en razón de entender que el lector consolidado cuenta con atributos especiales que le permiten relacionarse e integrarse plenamente con el mundo del texto, dado que comparte una comunidad con los escritores (Poulain, 2004). También, se ha intentado otra clase de soluciones, como entender que el lector consolidado cuenta con un perfil sociocultural que operaría como predisposición para destacarse como lector, aquél que con base en determinado capital cultural que le permite relacionarse convenientemente con la estética dominante, de modo que consigue un privilegiado lugar como lector (Bourdieu, 2002).

En este caso lo que buscamos es emplear esos esquemas explicativos para convertir las anteriores preguntas que reflejan una preocupación social en un problema de investigación. Nos interesó saber cómo es que se construye esa clase de lector que por su relevancia en la práctica lectora de literatura se destaca del común de sujetos alfabetizados, cómo se consolida la práctica de la lectura en la vida de los sujetos.

Bajo este contexto, este proyecto de investigación se inscribe en un cuestionamiento mayor, que implica preguntarnos sobre cuál es el porvenir para la lectura como práctica cultural:

[...] ¿cuál será en el futuro próximo la actividad de lectura de los hombres?, ¿cuánto se extenderá socialmente y sobre qué tratará?, ¿qué importancia y qué funciones tendrá en la sociedad?, ¿la demanda de lectura crecerá o disminuirá?, ¿cómo se comportarán con respecto a esto las diversas áreas socioculturales del planeta? y, por último, ¿es verdad lo que se ha afirmado recientemente, es decir, que 'la actividad de leer se retrae en la misma medida en que la operación de leer se universaliza'? (Petrucci, 1997: 522).

Al parecer, como el mismo Petrucci (1997) nos propone, el futuro de la lectura estaría asegurado si se persiste en mantener a la escritura como la otra actividad comunicativa fundamental. Baste, entonces, indagar cómo se hace más favorable que la lectura sea una práctica cultural, una experiencia vital, y no sólo una operación instrumental. Parte de esa respuesta, pensamos, puede obtenerse al dar cuenta de cómo los sujetos más exitosos en la carrera de la lectura literaria como práctica cultural se han podido conformar en cuanto tales.

2. Enunciación del problema de investigación

De la preocupación inicial por la minoritaria existencia de lectores autónomos de literatura y por la discreción de la relevancia social de la práctica de leer de textos literarios, se suscitaban algunas interrogantes, muy cercanas aún al sentido común, que fue preciso reformular en sentido propiamente investigativo.

La revisión del estado de la cuestión de la investigación sobre la lectura nos llevó a confirmar que era necesario intentar una aproximación desde el ángulo de discernimiento de los sujetos: una reconstrucción que diera cuenta del sentido que tiene la lectura para los propios lectores y en donde la posible trascendencia de la lectura literaria está fijada por la inclusión de esa forma de práctica social y cultural en la vida cotidiana de las personas. En donde los sujetos fueran el punto clave de la aproximación a la cuestión, en el sentido según el cual la situación social de la lectura se pudiera desvelar de la condensación que de ello está en los sujetos.⁶

Para ello, como una segunda decisión en la delimitación del estudio, optamos por centrar nuestro interés en los sujetos que ya participan del fenómeno de estudio, de las personas que han incluido en su vida cotidiana la práctica de leer textos literarios,⁷ pues nuestro interés se fijó en entender la lectura como un fenómeno positivo, para lo cual era menester ocurrir a las oportunidades en donde pueda observarse, precisamente, la práctica de la lectura literaria en la vida social, en este caso, a través de la experiencia que en esa práctica pudieren tener personas que han consolidado a la lectura literaria dentro de sus vidas.

⁶ Esto implicó una distancia respecto de las investigaciones más cercanas a la lógica de los estudios sobre el consumo cultural, sostenidos con base en enfoques estructurales, centrados en discurrir sobre la manera en que la práctica de la lectura, entre otras prácticas culturales, se distribuye en el espacio social en razón, fundamentalmente, por el origen y la posición social.

⁷ En ese aspecto, el proyecto se sustentó sobre una diferenciación clara respecto de otros objetos de investigación que se focaliza en los "no lectores", en la ausencia de lectura, pues nuestro interés fue comprender cómo se es posible acoger a la lectura en la cotidianeidad de los sujetos, a partir de casos en los que esto ha ocurrido, intentando llegar a conocer sobre la formación de lectores con base en casos en donde esto ha ocurrido; dejando, de ser el caso, el entendimiento de las razones de la no lectura o la poca lectura como una conclusión adicional que pudiera aparecer por contraste.

También decidimos acercarnos a tales lectores con la intención de comprender cómo es que han llegado a esa condición, de buscar identificar cómo es que llevan a cabo esa práctica lectora y cuál es sentido profundo que ello importa. Desde luego que esto implicó pensar en que la práctica lectora de estos sujetos debe ser asumida desde una visión diacrónica, dado que los significados en torno a la lectura constan en reservorios de sentido que los sujetos construyen y reconstruyen a lo largo de sus recorridos biográficos. En especial, el proyecto se orientó a comprender a la lectura de textos literarios desde las exposiciones narrativas de sujetos que se han apropiado de la lectura de textos literarios hasta hacer de ésta una práctica cotidiana que se ha consolidado a lo largo de su biografía.⁸

En ese sentido, construimos un tipo ideal que diera cuenta de la clase de sujetos en los que el fenómeno a estudiar está presente con intensidad, de modo que el objeto de estudio se centró en una clase de sujetos que tipificamos como *lector consolidado*, con lo cual el foco se ubicó en la lectura desde el sentido que tiene para las personas que han conseguido integrar a la lectura de textos literarios a su vida cotidiana.

El enfoque diacrónico adoptado nos permitió establecer en el centro del planteamiento el interés por dilucidar cómo se llega a ser un lector consolidado, en donde ésta tipificación aparece como una calidad que es un punto que se despliega hasta formar una línea a lo largo de una trayectoria biográfica, y no como la mera secuela de disposiciones sociales determinadas e inmutables.

Desde esas premisas, se logró la definición inicial del problema de investigación, el cual fue revisado a profundidad una vez concluido el análisis de la información construida en la primera etapa de la implementación de la estrategia metodológica. Se trató de hacer que los supuestos de la investigación respondieran a las narraciones obtenidas y no sólo a las categorías previas que se establecieron con base en la teoría y la investigación social sobre la lectura, las cuales persistieron en la medida en que fueron consistentes y pertinentes con la información empírica recogida.

2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En el comienzo de la investigación, después de ubicar nuestros intereses en el campo del conocimiento sobre el tema, decidimos centrar nuestra atención en dar cuenta de las circunstancias sociales que hacen posible que la lectura de textos literarios sea una práctica cotidiana.

Para ello, tras la conformación del marco teórico, del marco conceptual y del estado del conocimiento, formulamos las preguntas que construimos de comienzo, considerando ahora con claridad

⁸ El estado del conocimiento que elaboramos para el efecto nos reveló algunas tendencias en la investigación sobre la lectura que decidimos seguir: el estudio de las prácticas lectoras a partir de las representaciones de los sujetos que las llevan a cabo y la aproximación a la lectura en una lógica diacrónica.

que su respuesta puede hallarse en las experiencias de vida de personas que han logrado consolidar a la lectura en su vida, personas que pueden acercarse al tipo ideal del lector consolidado, para dar cuenta de cómo personas que pueden tipificarse como lectores consolidados han conseguido conformarse como tales.

Estimamos también que ello implicaba dar cuenta de la manera en que practican y han practicado la lectura literaria, de los esquemas de representación que sobre la lectura han ido construyendo y de las disposiciones con que han contado para haber hecho de la lectura de textos literarios una práctica cotidiana.

De este modo, se planteó el entendimiento de la lectura desde la ocasión que configura los sujetos que se hallan en una condición de ser estimados como lectores consolidados, es decir, como personas que han conseguido incluir a la lectura en su vida cotidiana, bajo la idea de que entender el proceso de construcción de un lector consolidado es una valiosa base para el entendimiento del futuro de la lectura de textos literarios, pues lo que ha pasado en la vida de un lector consolidado ilustra sobre las posibilidades del mundo de la lectura y la literatura en nuestros días.

Después de haber practicado la primera etapa de la estrategia metodológica, en la que se recogieron relatos de vida de trece personas que se les pudo identificar como cercanos al tipo ideal del lector consolidado,⁹ el análisis de ese material no implicó que se variaran las preguntas de la investigación. A lo más, se decidió enunciarlas de modo que la primera de ellas ocupara el carácter de pregunta central y las restantes de secundarias, pues en realidad la respuesta en conjunto de éstas constituye la de aquella, para quedar de esta manera:

- ¿cómo logra un sujeto hacer de la lectura de textos literarios una práctica cotidiana?
 - ¿cómo son las prácticas de lectura de un sujeto que ha hecho de la lectura de textos literarios una práctica cotidiana?
 - ¿cuáles son las disposiciones presentes en un sujeto que han colaborado para que la lectura de textos literarios se consolide como una práctica cotidiana en su vida?
 - ¿cuál es el sentido que la lectura tiene para un sujeto que ha hecho de la lectura de textos literarios una práctica cotidiana?

Dicho planteamiento no se dirigió a un universo determinado, a una comunidad o un grupo particular, sino a ciertos sujetos que reunieran ciertas características biográficas en torno a la práctica de leer literatura, todo ello bajo los supuestos que nos indican: i) que la realidad social es una construcción que se verifica a partir de prácticas que, a su vez, están situadas en condiciones que ofrece el espacio

⁹ Se hicieron catorce entrevistas en esa etapa de la investigación. Uno de los entrevistados se descartó dado que no se le identificó como lector consolidado.

social; ii) que dicha realidad está condensada en los individuos, quienes, a partir de ello, incurren en prácticas, en las que está presente la construcción de la sociedad, y iii) que es posible entender la realidad social mediante la narración que los sujetos hacen de sus experiencias biográficas, pues la interpretación de ellas constituyen oportunidades para comprender cómo lo social se ha construido y se está construyendo en las prácticas.

Desde luego que el proyecto tuvo que pensarse bajo delimitaciones temporales y espaciales. De allí que nos abocamos a los lectores contemporáneos en torno a la ciudad de Pachuca, mas no del modo de encontrar casos que representen a todo el universo de sujetos alfabetizados en ese momento y en ese espacio, sino a sujetos que participen por completo del fenómeno que nos interesó, a fin de que sean ocasiones de evidencia de lo social en tales individuos. Se trató de ubicar sujetos que puedan aportar sus biografías no con un afán de representatividad estadística de las distintas posiciones y circunstancias que ofrece el espacio social, sino como casos de lectores que han conseguido apropiarse de la lectura de textos literarios como una práctica intensa a lo largo del trayecto de su mundo de vida, en la inteligencia de que los casos en los que ello se halle más presente las posibilidades de encontrar la comprensión de lo social que hay en la apropiación de la lectura de textos literarios como una práctica intensa en su mundo de vida.

2.2 OBJETIVOS

El objetivo central de la investigación estribó en comprender la conformación de un sujeto que se ha apropiado de la práctica de la lectura de textos literarios hasta hacer de ésta una práctica consolidada a lo largo de su biografía, es decir, comprender cómo un sujeto llega a ser un lector consolidado. Tal objetivo se fijó claramente con la finalidad de aproximarse a la práctica de leer literatura desde la acción individual para de ello poder ilustrar sobre la realidad social de la lectura.

Para lograr lo anterior, establecimos que era menester hacer una descripción de las maneras concretas de llevar a cabo la práctica de leer de sujetos que se hayan apropiado de la lectura de textos literarios hasta hacer de ésta una práctica cotidiana que se ha consolidado a lo largo de su biografía, pues la identificación que de esto pudiera hacerse llevaría a lograr la interpretación que pudiera hacerse de la lectura desde las práctica de esa clase de lectores.

También, implicó la necesidad de identificar y comprender qué disposiciones o recursos hicieron posible dicha conformación como esa clase de sujetos, no a la manera de establecer relaciones de causalidad entre medios y resultados, sino como un ejercicio de reconstrucción de vivencias en las que pudieran identificar y comprender qué elementos, procesos, circunstancias o interrelaciones abonan a la formación de lectores consolidados.

Finalmente, se consideró que era fundamental identificar e interpretar las representaciones en torno a la lectura de lectores consolidados, pues huelga decir que la lectura, como toda otra práctica, para ser discernida, desde la oportunidad que ofrece la reconstrucción de la vida de las personas, precisa de entender los esquemas de significación que enmarcan y orientan esas acciones individuales que pueden dar cuenta de lo social en la medida en que se hacen explícitos el sentido que entrañan dentro del mundo social.

Todo lo cual nos llevó a enunciar los objetivos de la investigación en el sentido de precisar como objetivo general el comprender la conformación de un sujeto que se ha apropiado de la práctica de la lectura de textos literarios hasta hacer de ésta una práctica intensa a lo largo de su biografía, es decir, comprender cómo un sujeto llega a ser un lector consolidado. Y a establecer como objetivos particulares:

- describir y analizar la práctica de leer de lectores consolidados;
- identificar y analizar las disposiciones lectoras presentes en lectores consolidados; e
- identificar e interpretar las representaciones en torno a la lectura de lectores consolidados.

La revisión que se hizo del proyecto tras el análisis de la información obtenida en la primera etapa de la estrategia metodológica permitió confirmar los objetivos trazados de comienzo de modo que quedaron en los términos expresados.

2.3 SUPUESTOS

2.3.1 Planteamiento inicial

De las alternativas investigativas existentes y de los marcos teóricos que les sostienen, decidimos orientar la investigación en torno a la idea según la cual la práctica de leer literatura se dimensiona en el orden de las experiencias, esto es que, al leer literatura, es posible constituir una transformación de una experiencia literaria a una experiencia de vida. Con base en ello, formulamos cuatro supuestos previos que guiaron la investigación en la primera etapa de la estrategia metodológica:

- I. La lectura de textos literarios como una práctica cotidiana de un sujeto se favorece cuando para éste al leer se consigue una experiencia literaria susceptible de colaborar con la significación de sus experiencias de vida de manera trascendente, en tanto que le permite afianzar la seguridad ontológica que le es necesaria para la vida social.
- II. La lectura de textos literarios como una práctica cotidiana se favorece por el hecho de que el lector disponga de la capacidad en el manejo de códigos lingüísticos y estilísticos y de las condiciones particulares para el acceso al mundo del texto, mismas que se hacen presentes en el propio sujeto a través de las experiencias literarias que consigue a lo largo de su historia de

vida, las cuales se hallan referenciadas —que no determinadas— por la posición en el espacio social.

- III. La consolidación de la lectura de textos literarios, en tanto práctica cotidiana, se favorece cuando un sujeto se apropia de la práctica de la lectura de textos literarios de modo que ésta se halle plausiblemente presente en el mundo vital histórico del propio sujeto a través de representaciones que reivindican, en distintos planos, la valía de la lectura respecto de otras prácticas culturales.
- IV. La práctica de leer literatura de lectores que han hecho de ésta una práctica cotidiana se lleva a cabo con una marcada presencia del canon lector al que se hallen expuestos, ya sea en sujeción o de rechazo al mismo, en este caso por la reivindicación de la absoluta libertad de la lectura basada en sus particulares horizontes de expectativas. En menor medida, el rechazo puede asociarse a la pretensión de imponer un nuevo canon y, prácticamente nunca por desconocimientos de las prescripciones canónicas.

Dichos supuestos se basaron, primero, en las ideas de la teoría de la recepción literaria (Iser, 1975, 1976; Jauss, 1970, 1977), que permite entender cómo los significados que suceden el acto de leer no son los que constan en los textos, sino que son construcciones de sentido que activamente termina de definir el lector, quien aporta su propio horizonte de expectativas a esa tarea y quien recibe secuelas de ese intercambio de significados con un textos. También, en las propuestas de Petit (1999, 2001a), Lahire (2004b) y Larrosa (2003) en las que la lectura, y en especial la literaria, pueden ser experiencias asimilables a las vivencias, de modo que las secuelas de la lectura pueden ir al interior de los lectores y variar su constitución subjetiva. Asimismo, se consideraron para ello las ideas ofrecidas por Giddens (1993, 1998), sobre la identidad en la vida moderna; Lahire (2004b) y Peroni (2003), en torno a las capacidades y modalidades en el manejo de códigos que supone la lectura; Chartier (2002) y Lahire (2004b), en lo que hace a la relación entre representaciones y prácticas de lectura, y de Petrucci (1997), Cavallo y Chartier (1997), sobre la ubicación de la práctica de lectura con base en cánones lectores.

Tales supuestos, sustentados en diversas proposiciones teóricas, no se trazaron en el sentido de buscar una cabal constatación de los mismos de tales postulados, sino de deducir de ellos categorías teóricas para diseñar la estrategia metodológica y para tener un punto de partida y de contraste en la interpretación de los relatos de vida que se obtendrían. Dichas categorías fueron las siguientes:

- *experiencia literaria*: circunstancia en la que al leer se construye sentido, el cual sirve para significar el mundo de vida del propio lector;
- *disposiciones de lectura*: capacidades en el manejo de códigos lingüísticos y estilísticos y de las condiciones particulares para el acceso al mundo del texto;

- *representaciones sobre la lectura*: significados relativos a la lectura que dan sentido a los sujetos sobre la práctica de leer de literatura; y
- *canon lector*: prescripciones sociales que legitiman procedimientos, formas y maneras concretas de leer literatura.

De esta manera, en su conjunto, los supuestos conjeturaban que la posibilidad de que la lectura de textos literarios se establezca como una práctica cotidiana de una persona estaría favorecida por el hecho de que el lector pueda hacer que el acto de leer sea una experiencia, y no sólo una operación externa a él, y que esa experiencia pueda trascender significativamente en su reservorio de sentido de modo que la lectura sea un abono para la seguridad ontológica que le es necesaria.

2.3.2 Revisión de los supuestos con base en la información empírica recogida

Una vez concluido el análisis de las entrevistas practicadas en la primera etapa de la estrategia metodológica, procedimos a la revisión del planteamiento del problema de investigación. Las preguntas y los objetivos propuestos inicialmente quedaron, prácticamente, en los mismos términos, sin embargo, los supuestos sufrieron algunos cambios, fundamentalmente, porque se incluyeron en ellos las conclusiones que se alcanzaron de los relatos recogidos, ya se buscó que los supuestos respondieran a las narraciones de lectores consolidados que se obtuvieron.

En su conjunto, se buscó además que la expresión de los supuestos pudiera ser más clara y sencilla, en tanto que no dan cuenta de hipótesis teóricamente sustentadas, sino conjeturas construidas con apoyo en recursos teóricos o investigativos previos y, a la vez, con base en materiales émicos. De esta manera, los supuestos quedaron finalmente establecidos conforme a la siguiente enunciación (gráfica 6):

- I. La lectura de textos literarios como una práctica cotidiana de un sujeto se favorece cuando para éste la lectura llega a ser una vivencia, es decir, cuando al leer se consigue construir sentido, lo cual es susceptible de colaborar con la significación de sus experiencias de vida de manera trascendente.
- II. Las disposiciones que precisa la práctica de leer literatura de manera cotidiana se desarrollan considerablemente a través de la misma práctica de la lectura, lo cual permite no sólo la apertura a un repertorio más amplio de textos sino que amplía las posibilidades de lograr que la lectura literaria adquiera la calidad de una vivencia.
- III. La consolidación de la lectura de textos literarios como práctica cotidiana se favorece cuando un sujeto se apropia de la práctica de la lectura de textos literarios de modo que ésta se halle plausiblemente presente en el mundo vital histórico del propio sujeto a través de representaciones que reivindican, en distintos planos, la valía de la lectura.

IV. La práctica de leer literatura de lectores cotidianos de literatura son definidas de manera sumamente individual, orientadas por el logro de condiciones más favorecedoras para contar con momentos idóneos para experimentar la lectura.

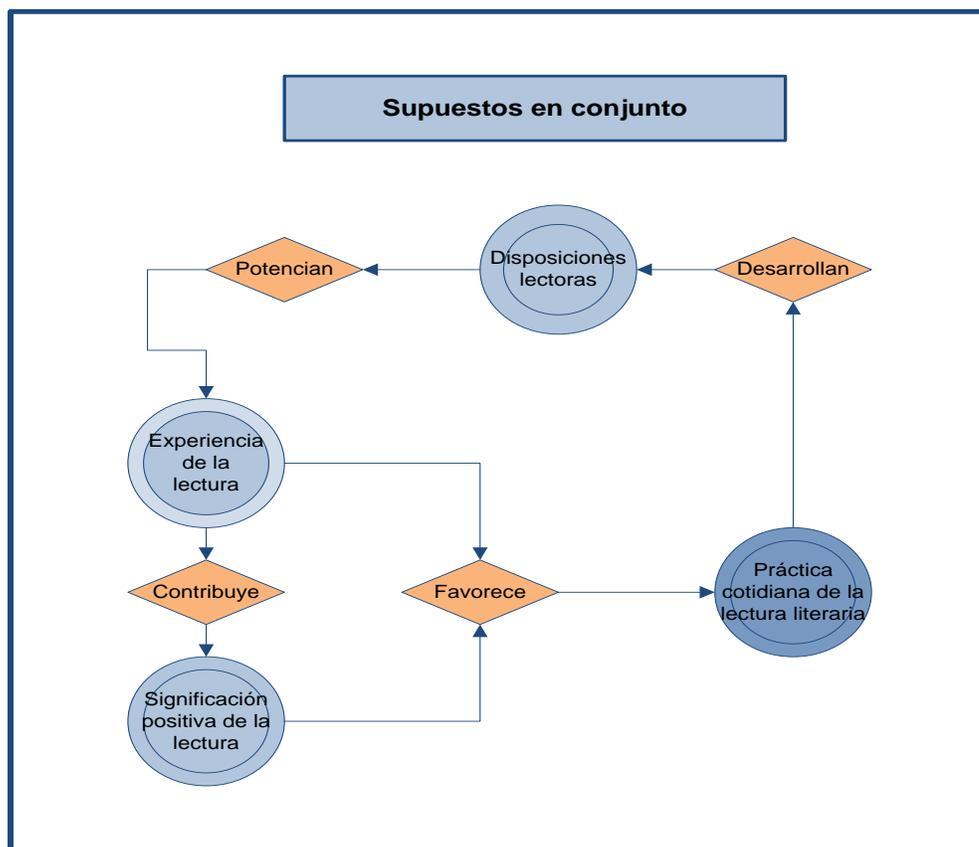
Los cambios en los supuestos importaron considerar, primero, que lo encontrado en los relatos favoreció ampliamente al primer supuesto previamente establecido, pues se halló que, en efecto, entre lectores que pueden identificarse con las características que planteamos para los lectores consolidados, la lectura de textos literarios se favorece muy sustancialmente cuando al leer se consigue una vivencia susceptible de colaborar con la significación de sus experiencias de vida de manera trascendente. Sin embargo, se retiró la mención explícita al concepto de afianzamiento de la seguridad ontológica de Giddens (1993, 1998), para dejar abierta la conjetura a fin de poder establecer con base en material émico cómo es la trascendencia de la significación a través de la lectura para los lectores.

Respecto del segundo supuesto, éste se redefinió ampliamente, en el sentido de dejar de dar un papel central en el contenido de las disposiciones lectoras a las capacidades en el manejo de códigos lingüísticos y estilísticos y de las condiciones particulares de acceso al mundo de los textos, conceptos tomados de Lahire (2004b) y Peroni (2003), porque de los relatos de vida recogidos se estableció una interpretación que daba cuenta de que las disposiciones lectoras presentes no sólo se limitaban a capacidades o habilidades para leer y operar en el campo de la literatura, sino que se revelaron una serie de circunstancias, procesos, instancias e interacciones que de diversas maneras concurren a favorecer la práctica y las representaciones de lectura literaria, todas las cuales, tras identificarse, describirse y analizarse, se organizaron de modo que pudiera hablarse de disposiciones objetivadas, incorporadas, heredadas y de interacción y socialización, para lo cual, sin duda, se recurrió a los conceptos del capital cultural de Bourdieu (1983). Más allá de esto, en todo caso, las disposiciones dejaron de aparecer como un antecedente de la lectura cotidiana de textos literarios, para ubicarlas cómo elementos que además y especialmente se adquieren a través de la lectura y que permiten la apertura a un repertorio más amplio de textos.

El cuarto supuesto previo también se modificó sustancialmente, pues de los relatos apareció que la descripción de las prácticas de lectura de los entrevistados poco aportaba su vinculación con el canon lector, ya que los relatos de vida recogidos poco aludían espontáneamente, a una referencia canónica, pues ni implícitamente los entrevistados daban mayores consideraciones a prescripciones impuestas externamente sobre las manera de leer, sino que siempre que hablaban sobre las formas en las que se daban a la lectura lo hacían describiendo las mismas, pero casi nunca de mutuo propio ubicaban esas descripciones respecto de cánones lectores. De modo que se concluyó que en realidad leían en formas diversas y orientadas por criterios muy personales, acaso, regidos por necesidades concretas que favorecieran la posibilidad de leer con las mejores condiciones para hacerlo en forma de experiencia. De

ahí que se varió en el sentido de afirmar que tales prácticas en todo caso estarían definidas de manera sumamente idiosincrática de modo que les resultaran más favorecedoras para contar con momentos idóneos para experimentar la lectura.

El tercer supuesto previo de la investigación sustancialmente se mantuvo en sus términos, pues tras el análisis de la información recogida en la primera etapa de la estrategia metodológica, se confirmó ampliamente que la consolidación de la lectura de textos literarios, en tanto práctica cotidiana, se favorece cuando un sujeto se apropia de la práctica de la lectura de textos literarios de modo que ésta se halle plausiblemente presente en el mundo vital histórico del propio sujeto a través de representaciones que reivindican, en distintos planos, la valía de la lectura respecto de otras prácticas culturales.



Gráfica 6

Los supuestos definitivos tampoco se expresaron propiamente para hallar una cabal comprobación de sus términos, pues, para decirlo con Goetz y LeCompte (1988), el modelo de investigación tendía a un esquema más cercano a lo inductivo, lo subjetivo, lo generativo y lo constructivo, que a sus opuestos —deductivo, objetivo, verificativo y enumerativo—, de modo que los supuestos se emplearon para fijar categorías para el diseño de la estrategia metodológica y para tener un

punto de partida y de contraste en la interpretación de las biografías. Dichas categorías, entonces, tras la revisión del proyecto quedaron de la manera siguiente:

- *experiencia literaria*: circunstancia en la que la lectura de un texto literario tiene la calidad de vivencia, en tanto que el lector integra el sentido literario que construye a su reservorio de sentido de su mundo de vida, en especial, que son susceptibles de integrarse al plano vivencial o la constitución subjetiva del propio lector, en tanto que se vincula con aspectos sensoriales, afectivos, imaginativos, placenteros o estéticos;
- *disposiciones de lectura*: elementos objetivados, interiorizados o de interacción interpersonal en un sujeto que le permiten o le facilitan la práctica de la lectura literaria;
- *representación sobre la lectura literaria*: significado que se concede a la lectura literaria, la práctica de leer textos literarios o a todo otro aspecto relativo a la lectura y la literatura; y
- *práctica de lectura*: actividades propias, relativas o vinculadas con la acción de leer textos literarios.

En suma, los supuestos definitivos indicaban que el establecimiento de la lectura de textos literarios como una práctica cotidiana de una persona estaría muy ampliamente favorecida por el hecho de que el lector pueda hacer que el acto de leer sea una experiencia, que puede servir para la significación del mundo del vida del lector.

2.4 JUSTIFICACIÓN

La relevancia que puede tener cierto empeño por discurrir sobre la lectura de textos literarios queda, en principio, revelada por la plausible trascendencia que tiene la lectura en general para la vida social: se trata de una práctica que, ligada ineluctablemente a la escritura, participa de la necesidad humana de comunicarse, de interactuar, de dejar rastros de la vida humana, que van desde los petroglifos a los blogs. La extensión y la intensidad de la práctica de la lectura en el mundo social son igualmente evidentes, no por nada la alfabetización universal es uno de los proyectos más amplios, profundos e inacabados de la humanidad.

2.4.1 La transformación radical de la práctica lectora

Entender qué sucede ahora en torno a la lectura de textos literarios es trascendente en la medida de que es posible figurar que nos hallamos en medio de algún lugar de una crisis lectora: un momento de transformación radical de la práctica de leer. Una ocasión similar a la que se presentó al pasar del rollo y al libro códice; al momento en que la imprenta pudo hacer pasar al libro de una obra estrictamente artesanal a un objeto producido en masa, o, más radicalmente, cuando se consolidó un sistema complejo para separar las palabras, las frases, los párrafos, así como la introducción en los textos de convenciones

gráficas y otros dispositivos críticos, que permitieron la práctica de la lectura silenciosa, con las poderosas implicaciones para la inclusión de la lectura en el ámbito de lo privado (Cavallo y Chartier, 1997b; Chartier, 2000b). El fin del siglo xx y el comienzo del xxi delinean una nueva revolución en el mundo de la lectura: el soporte y la transmisión electrónicos de los textos. Lo que implica que el libro deje de ser el soporte por excelencia de los textos, como había venido ocurriendo desde su aparición y proliferación en los primeros siglos de nuestra era. Las transformaciones que esto supone están recién comenzando a ser visibles. De allí la importancia de entender a la lectura en este momento crítico, sobre todo, cuando es imprescindible construir comprensiones desde la investigación social sobre el futuro de la lectura y los lectores de literatura que puedan nutrir el debate sobre los efectos de las tecnologías de la información y la comunicación desde un plano más riguroso, habida cuenta de que, pese a la gran calidad de algunos argumentos, los discursos sobre los efectos sociales de la revolución electrónica son ante todo ideológicos y no siempre resultado de una paciente y modesta observación de los comportamientos sociales (Poulain, 2004).

2.4.2 La lectura como problema social

En otro sentido, se hace referencia a algunas tendencias recesivas en la lectura, como lo son los inconvenientes de las deficiencias e insuficiencias en la competencia para leer; la poca frecuencia con la que se practica la lectura por grandes sectores de la población alfabetizada; la minoritaria proporción de lectores autónomos; la disminución de práctica de la lectura como actividad cultural para el deleite y la creación del sentido estético, o el aumento de la proporción de lectores limitados por la poca exigencia de profundidad de los textos literarios. No cabe duda que todo lo anterior expresa una preocupación social que se desvela si se parte de reconocer que la literatura y la lectura han sido formas de lo social que han aportado considerablemente a la manera en que se construye la realidad social, y que el insatisfactorio curso que puedan tomar tendrá considerables repercusiones sobre el futuro de la humanidad. En este caso, investigar sobre la lectura adquiere importancia en tanto que es fundamental aportar marcos comprensivos que hagan entendible desde el punto de vista de las ciencias sociales cómo es que se están suscitando los anteriores problemas, cuál es su magnitud y cómo se están presentando de forma particular en contextos concretos, qué implicaciones están teniendo para las múltiples configuraciones de vida social global y local, cómo estas tendencias tienen lugar en el mundo social y cultural, así como en las vidas de los sujetos, cuáles son los orígenes de todo ello y cuáles serán las consecuencias para el futuro social.

2.4.3 La lectura como problema de conocimiento subjetivo

La opción por principios epistemológicos que suelen denominarse cuantitativos implica una serie de posiciones que hacen que un proyecto ocupe un lugar en la investigación como campo de poder, lo que hace que un proyecto de investigación se justifique en razón de ser un alegato que busque colaborar con la legitimidad de cierto modo de investigar desde la subjetividad, sobre todo, de aquélla que concede un papel activo y protagónico a los *sujetos investigados*, pretendiendo su reivindicación como actores sociales. En nuestro caso, el tema de la lectura está planteado desde el ángulo particular de los sujetos, en este caso, de los lectores, y desde una lógica predominantemente cualitativa. El enfoque cuantitativo ha aportado al tema y a la cuestión de los lectores con suma amplitud. Gracias a los esfuerzos por levantar encuestas sobre la lectura y las prácticas de los lectores es que algunas de las preocupaciones sociales y problemáticas investigativas tienen sustento. Empero, las conclusiones que de ello pueden obtenerse, incluso a partir de serios y rigurosos procesos de investigación cuantitativa, suelen ser muy claros y sólidos en definir tendencias, mas, nos parecen insuficientes para avanzar más firmemente en la comprensión de lo que está sucediendo con la lectura y la práctica de leer. Un enfoque predominantemente cualitativo para abordar la problemática lectora encuentra una amplia razón si se entiende que si bien la lectura es una realidad compleja en la que desde luego las relaciones y prácticas sociales más consolidadas operan como estructuras para orientar significativamente el curso del acto de leer, cierto es también que esto se consume mediante acciones individuales profundamente orientadas también por ámbitos afectivos y, consecuentemente, con fuertes vinculaciones con la personalidad individual, en tanto que están ancladas en los gustos y los deseos de los sujetos, mismos que se inscriben en conceptos normativos y, a la vez, son interiorizados y resinificados por sujetos particulares. De allí que la valía de una propuesta como la que ahora planteamos se acrecienta en la medida que es una oportunidad para dar cuenta no sólo de los procesos macroestructurales que operan en torno a la lectura, sino también de las relaciones intersubjetivas que se verifican cotidianamente. Lo anterior, no porque los enfoques cuantitativos necesariamente soslayan esto último, sino porque resultan poco idóneos para entender esas particularidades que ocurren en torno al sujeto en los espacios más particulares en que actúa y, sobre todo, porque las evidencias cuantitativas precisan de ser enriquecidas o reorientadas por las secuelas que la investigación cuantitativa puede aportar.

Otra razón que amerita una propuesta como la que ahora se expone pasa por reivindicar debidamente el papel del lector en la construcción de conocimientos sobre la lectura. Los enfoques cuantitativos no se olvidan del lector, de hecho los hacen una fuente de información privilegiada. Sin embargo, lo que se busca con el empleo de una estrategia metodológica cualitativa hace que el lector participe de manera más activa y decisiva en el logro de los resultados. Al buscarse comprender el proceso de construcción del lector, es necesario que el lector pase de ser un mero informante que

responde a preguntas muy concretas y predefinidas a un actor relevante que guía las categorías y los conceptos de la investigación. Con ello se insiste en que los lectores poseen cierta capacidad de acción que —sin dejar de estar referida a estructuras, ni sólo reducida a fenómenos psicológicos— adquiere sustancia al participar activamente de realidades sociohistóricas amplias, que se hallan sedimentadas y redefinidas en y por sus propios cursos de vida y que por ello es que la voz del lector debe ser más amplia y espontáneamente considerada en la investigación.

La propuesta metodológica que recoge este proyecto de investigación concede un lugar especial a los métodos biográfico-narrativos. Se sabe del poder que éstos tienen para ayudar a la comprensión de lo social desde la experiencia de los sujetos que construyen la realidad social a lo largo de su trayecto biográfico. La lectura es una construcción social que se anida en los sujetos en un devenir que recorre casi toda la vida de un sujeto alfabetizado. La lectura es una práctica social en la que se incursiona desde antes de ser formalmente alfabetizado y que acompaña a los sujetos el resto de sus vida, configurando constantemente experiencias dinámicas, evolutivas y no carentes de paradojas y retrocesos, dado que la lectura no es una práctica lineal, sino que puede abandonarse y retomarse a lo largo de la vida de un lector, como es también igualmente variable que en ese mismo lector modifique los modos de realización y centros de interés de la lectura. Todo lo cual puede ser perfectamente entendido mediante la reconstrucción biográfica de los sujetos en relación con la lectura. La trayectoria biográfico-lectora de un sujeto es una oportunidad para entender a la lectura como una realidad sincrónica y diacrónica, en la que se sintetizan no sólo las particularidades de una vida, sino las realidades sociales que se recrean en las vidas singulares.

2.4.5 Las disposiciones lectoras presentes

Una vindicación final que hallamos en el presente proyecto de investigación está en el hecho de enfocarnos en el lector consolidado. Los planteamientos teóricos sobre la lectura y el lector recurren atinadamente a recortar la realidad para hacerla aprehensible, como ocurre al tipificar a los lectores en uno u otro sentido. Simplificando la cuestión, diremos que a partir de ello, separan la subjetividad en lectores cultos, doctos, letrados, asiduos, frecuentes, competentes, y en lectores vulgares, legos, iletrados, ocasionales, infrecuentes, poco competentes. Con base en ello y desde las preocupaciones sociales sobre la lectura, parecería que el problema se encuentra del lado de los segundos, el de los lectores precarios, con lo cual se olvida que tales taxonomías sólo tienen una utilidad conceptual y no una correspondencia plena con la realidad. Los escollos de la lectura están en lo social, en los sujetos, en los objetos, que por su complejidad no son fenomenológicamente divisibles. Si no se precisa esto, es posible que ante la necesidad de acotación se prefiera estudiar a los lectores problemáticos, pues allí estarían reflejadas las causas de los pesares de la lectura. Sin embargo, estudiar a los tipos lectores más

favorables implica entender que en ellos está una fuente fecunda del entendimiento holístico de la lectura. Describir y comprender las prácticas de lectura más afortunadas, las carreras lectoras más exitosas, ilustra sobre los vericuetos de la lectura y muestra cómo se construyen y se apropian las disposiciones para la más conveniente forma de la lectura, con base en la observación y la construcción de la realidad que ha ocurrido, que puede servir de contraste para entender qué fue lo que no sucedió o que fue de lo que no se dispuso para hallar una trayectoria lectora exitosa: qué es lo que no está pasando en muchas personas, qué es lo que está faltando en los esmerados proyectos de fomento a la lectura.

3. Metodología

La presente investigación se ubica dentro la posición metodológica cualitativa¹⁰ de las ciencias sociales, específicamente, en el enfoque de la investigación biográfico-narrativa. De allí que la información que se fue construyendo a partir del trabajo de campo ha resultado fundamental para redefinir tanto el objeto de estudio como la estrategia metodológica a lo largo de la investigación, pues el plan metodológico no se definió definitivamente al comienzo del proyecto a la manera de derrotero inflexible, lineal y sucesivo de etapas, sino como un proceso múltiple que incluyó tareas diversas que fueron constantemente encontrándose a fin de revisar el objeto de investigación con base en el material que se fue recogiendo e interpretando.

Enseguida presentamos las bases que hemos recuperado de la investigación biográfica-narrativa para precisar el sentido en que las hemos empleado como un método concreto de esta investigación y después expondremos la forma en que se agotó la estrategia metodológica.

3.1 MÉTODO: HISTORIA DE VIDA

Bajo la denominación de historia de vida existen varias alternativas conceptuales y metodológicas, por lo que su uso puede adoptar varias modalidades, de modo que conviene comenzar por establecer con claridad cómo es que se ha empleado concretamente en esta investigación.

El método de historia de vida que hemos implementado partió de una concepción según la cual éste es un recurso para conocer alguna parte de la realidad social con base en la comprensión que de ella se haga a través de la reconstrucción biográfica de experiencias de vida de determinados sujetos que participan de esa misma realidad social, bajo la premisa de que en el curso biográfico de un individuo se halla sintetizada la historia colectiva de un grupo, de una clase social o de un fenómeno particular, la cual

¹⁰ En realidad, consideramos que es poco seminal pensar a los enfoques cualitativos y cuantitativos como extremos totalmente opuestos y excluyentes entre sí. En ese sentido, una forma sencilla para abordar las diferencias entre lo cualitativo y lo cuantitativo, en la que se subraye que las diferencias guardan un carácter relativo, estriba en la formulación de modos suposicionales continuos: inductivo-deductivo, subjetivo-objetivo, generativo-verificativo y constructivo-enumerativo, en donde, por lo común, la investigación cualitativa se ubica en los extremos inductivo, subjetivo, generativo y constructivo, en tanto que la investigación cuantitativa se halla en los polos opuestos (Goetz y LeCompte, 1988).

es susceptible de ser reconstruida en sentido fenomenológico a través de los relatos de vida que se recogen, fundamentalmente, del propio protagonista de la biografía. En principio, el método persiguió la comprensión de la realidad social a través del entendimiento profundo de lo social que se halla sedimentado en la singularidad de las experiencias de vida de un sujeto. No se buscó, en sí mismo, entender las particularidades del individuo, sino comprender lo social desde el punto de anidamiento que hay en el sujeto. La historia de vida —como se empleó en nuestro caso— se finca en cierto tipo de acercamiento interpretativo en el cual las experiencias biográficas del sujeto son la esencia del conocimiento que el investigador busca construir, y que se particulariza porque es el propio sujeto quien narra o relata sus propias vivencias, para ser interpretadas a la luz de sentidos, significados y contextos sociales.

En particular, más allá de los diferentes usos, alcances, alternativas o variantes que existen en torno a esta propuesta metodológica, en nuestro caso el método de historia de vida importó la tarea de tomar como materia fundamental de la investigación el recorrido biográfico de algunas personas en las que pudieran evidenciarse determinadas características que permitieran ubicarlos como sujetos que se han conformado como lectores de literatura en el sentido de que leer literatura sea una práctica cotidiana, de modo que pueda encontrarse una forma de comprensión de cómo es posible que un sujeto consiga hacer de la lectura de textos literarios una práctica cotidiana, en el entendido que la lectura literaria cotidiana es un fenómeno social que se halla sintetizado en su trayectoria vital.

Para ello se conceptualizó que una historia de vida es la narración que una persona hace de su propia vida, es decir, la exposición oral que retrospectivamente y a pedido de un investigador puede relatarse sobre lo que ha sido su vida. Esas piezas narrativas, recogidos a través de entrevistas a profundidad, fueron reconstruidas por el investigador en dos clases de unidades de materiales narrativos: relatos de vida y biografías. En ese sentido —al margen de las polisemias y discusiones teóricas y semánticas al respecto— los conceptualizamos de la manera siguiente:

- *relato de vida* como la reconstrucción de una parte o aspecto de la historia de vida de un sujeto formulada por un investigador con base en el interés de desarrollar un problema de investigación,¹¹ y
- *biografía* como la reconstrucción de la historia de vida de un sujeto formulada por un investigador con base en el interés de desarrollar un problema de investigación.¹²

¹¹ La expresión relatos de vida, entonces, no se hace en el sentido atribuido por Bertaux (1993) en oposición a historia de vida, en relación con la diferencia entre el relato de una vida y la vida misma; ni en el significado de relato de vida en oposición a historia de vida, en razón del carácter autobiográfico del material; sino como el segmento básico de la narración biográfica, que se ubica con fines analíticos, respecto de las propias experiencias de vida relatadas.

Desde luego que de una persona se puede obtener más de un relato de vida, de modo que la serie de relatos de vida de una misma persona puede emplearse hasta dar cuenta de pasajes, momentos o periodos sin llegar a aludir a una historia de vida en su totalidad; o bien, puede usarse hasta organizar el contenido de la totalidad de una historia de vida, es decir, hasta conseguir una biografía. De esta forma, las narraciones que se obtuvieron de las entrevistas a profundidad fueron empleados respecto de un grupo de informantes sólo para construir relatos de vida, y para un segundo grupo de informantes para conseguir biografías.

En ambos casos las narraciones se recogieron de exposiciones orales, suscitadas con intervención y por pedido expreso del investigador, quien las construyó e interpretó con base en fuentes diversas a la narración para situar a la persona en un contexto social y cultural, es decir, no limitándose a comprender lo individualizado del caso.¹³

Una acotación importante al método que se empleó radica en el tipo del proyecto, que en este caso se definió por el tema de la investigación, el foco a partir del cual se hizo uso de la historia de vida. Lo mismo vale para el rango de cobertura del proyecto, que en el particular lo es focalizado, ya que estriba en ocuparse con intensidad y profundidad al estudio de casos particulares que den cuenta del ámbito subjetivo de la experiencia, como medio para entender lo social desde la visión y el significado que del mundo tienen las personas, las que aportan sus relatos de vida, no en términos de representatividad, sino como oportunidades para develar la realidad social que subyace a las particularidades de la individualidad. Así, lo que concede validez a las conclusiones no es la calidad representativa del sujeto en su relación con el espacio social, sino la manera en que son interpretadas sus experiencias de vida en razón de significaciones tomadas de categorías construidas con apoyo en la teoría social, en la información estadística disponible, en los resultados que existen en la investigación social y en el propio material construido en la investigación.

Finalmente, la propuesta concreta que sustentamos del método de historia de vida implicó conceder al biografiado un papel preponderante en la investigación, al punto de reservar para éste una intervención en la redacción definitiva de la biografía y en la interpretación de la misma, de modo que el biografiado pueda aportar a la construcción y la interpretación de sus experiencias biográficas.¹⁴

¹² Es más común llamar historia de vida que biografía a este tipo de reconstrucción biográfica. Empero, hemos preferido emplear la expresión de biografía, para no crear confusión con la idea de historia de vida como método, como materia del método y como producto metodológico.

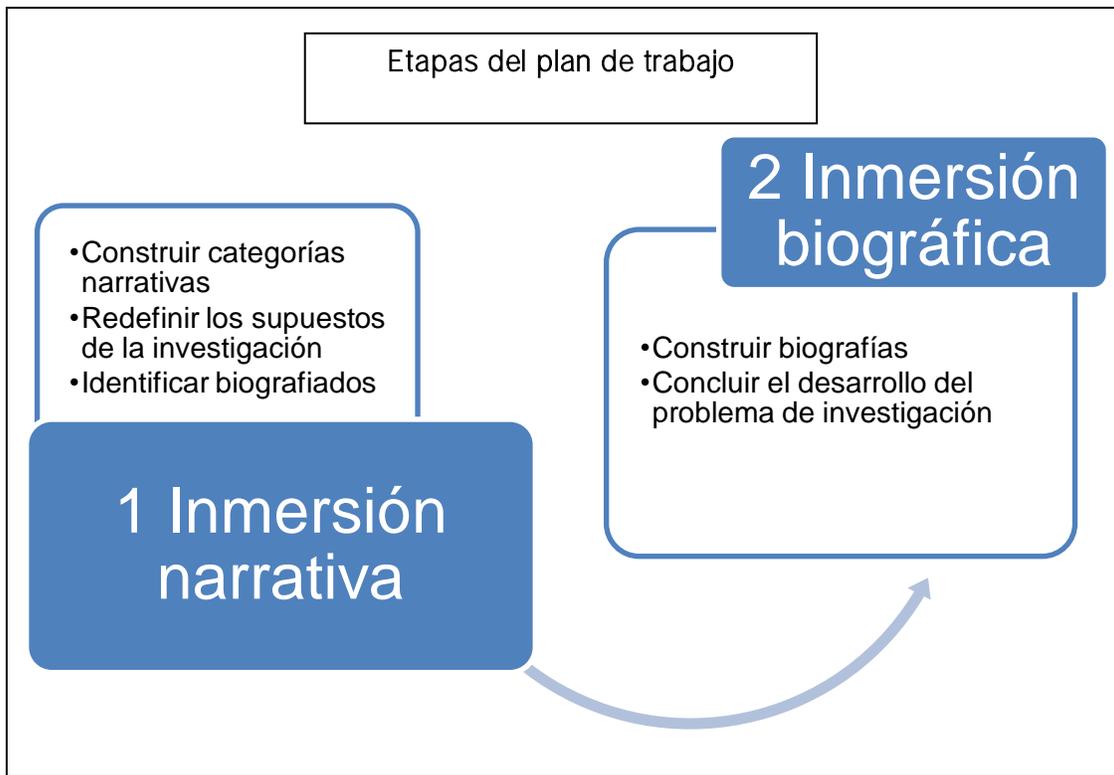
¹³ En este caso, la idea que ofrecemos del método de historia de vida se asimila a lo que se entiende como *life history* o *histoire vie*; en oposición a los términos de *life-story* o *récit de vie*, pues se incluyó el propósito de definir el desarrollo de una persona en un medio cultural, dándole una comprensión teórica.

¹⁴ Lo que en términos de Pineau y Le Grand (1993) sería lo más próximo al modelo dialógico o de convención, en donde la construcción del material biográfico es una tarea conjunta entre el investigador y el biografiado.

En concreto, la idea fue hacer uso del recurso de la historia de vida para comprender a la práctica de leer literatura bajo la idea de que la realidad social sobre la lectura se halla sintetizada en la singularidad de las experiencias de vida de personas cercanas al tipo ideal del lector consolidado. De modo que nos permitiera entender cómo es que se ha hecho posible que ciertos sujetos se hayan apropiado de la lectura como una práctica intensa en su trayectoria biográfica. La cual se reconstruyó con base en las propias narraciones que tales lectores puedan hacer para ser interpretadas en relación con los significados y contextos sociales, de manera que en algunos casos se pudieron construir biografías de algunos lectores que nos sirvieran como casos de estudio intensos y profundos sobre cómo a lo largo de sus vidas se han apropiado del mundo de la lectura, así como conseguir relatos de vida de algunos otros informantes, no para conformar historias de vida completas de ellos, sino como materia de apoyo de las historias de vida de los biografiados, es decir, para ubicar, identificar, contrastar, complementar y contextualizar las conclusiones de las historias de vida de los lectores-biografiados.

3.2 PLAN DE TRABAJO

Para conseguir los objetivos propuestos, la estrategia metodológica se previó en dos etapas —narrativa y biográfica— que implicaron dos momentos de inmersión en el campo y correspondientes oportunidad de análisis de la información recogida. Ambas etapas se propusieron para recabar material narrativo sobre la práctica de leer a través de entrevistas cualitativas a informantes seleccionados a partir de muestreo teórico, con base en la ubicación de personas en las que se observarían las características que supone el tipo ideal del lector consolidado. A los informantes de la primera etapa los denominamos narradores, pues en dicha oportunidad se buscó obtener unidades de narración biográfica sobre la práctica de leer que conformaran relatos vida, fundamentalmente para revisar las preguntas y los objetivos trazados inicialmente; formular supuestos de investigación y categorías de análisis de modo que el proyecto de investigación se sostuviese en material émico o narrativo y no sólo con proposiciones teóricas o investigativas, y disponer de esos relatos para contextualizar la interpretación de las biografías. En la segunda etapa la recopilación de relatos de vida se hizo para conseguir una reconstrucción biográfica completa de determinados informantes para desarrollar el problema de investigación. A dichos informantes se les denominó biografiados.



Gráfica 7

3.3 ETAPA NARRATIVA

Esta etapa se previó con base en los supuestos y las categorías previas que dedujimos del marco teórico y se organizó bajo el siguiente derrotero.

1		Inmersión narrativa
Objetivo:	Obtener relatos de vida en torno a la práctica de leer literatura de personas que se acerquen al tipo de <i>lector consolidado</i>	
Recursos		
Inventario de categorías previas		Guion para la entrevista
Directorio de informantes		Guía para el análisis de entrevistas
Actividades		Objetivos
1.1	Búsqueda de informantes	Identificar a informantes potenciales
1.2	Selección de informantes	Identificar a los sujetos que puedan participar como informantes
1.3	Negociación con informantes	Conseguir la participación de los informantes
1.4	Entrevista a los informantes	Practicar la entrevista a cada uno de los informantes y obtener relatos de vida en torno a la práctica de leer
1.5	Registro escrito de las entrevistas	Transcribir las entrevistas
1.6	Ordenación de los datos de las entrevistas	Ordenar los datos de las entrevistas exploratorias
1.7	Análisis de las entrevistas	Interpretar los relatos de vida en torno a la práctica de leer a fin de a) ubicar las categorías previas; b) obtener categorías narrativas; c) identificar a los posibles biografiados, y d) construir conclusiones que

		servan para contextualizar las interpretaciones de las biografías.
1.8	Primera revisión del proyecto	Analizar la definición inicial del problema de investigación con base en los resultados que arroje el análisis de las entrevistas: a) establecer la consistencia de los supuestos previos; b) revisar la enunciación de las preguntas, los objetivos y la justificación de la investigación; c) reformular los supuestos; d) definir categorías narrativas; e) definir las bases para la segunda etapa de la estrategia metodológica; y f) establecer las bases para la selección de biografiados entre los distintos narradores.
Productos		
	Archivo oral Cédulas de análisis individual de entrevistas exploratorias Guías temáticas individuales Cédulas de casos individuales Inventario de categorías narrativas abiertas Guías temáticas generales Guía descriptiva general de informantes Inventario de categorías previas revisadas	Definición del problema revisado Enunciación de supuestos de la investigación Inventario de categorías para la segunda etapa de la estrategia Definición de la segunda etapa de la estrategia metodológica Guion para la entrevista biográfica Guía para la entrevista biográfica

3.3.1 Selección de narradores

Como es más que evidente, los sujetos que nos interesaban son ciertas personas que se acercasen mayormente a lo que delimitamos como un lector consolidado.¹⁵ La lógica que sostiene lo anterior pasa por reconocer que la comprensión de cómo un sujeto se ha apropiado de la práctica de la lectura de textos literarios hasta hacer de ésta una práctica cotidiana a lo largo de su biografía, es decir, de cómo se llega a ser un lector consolidado, puede hallarse en la reconstrucción de la biografía de un sujeto que llegó a conseguir tales cualidades como lector.

Desde luego que los principios que se adoptaron para definir el número de informantes y los criterios para la selección de los mismos fueron de importancia toral para la validez de las conclusiones. En ese sentido, la propuesta, basada en la postura de Ferrarotti (1979), estuvo en asumir la idea en la que el problema de la representatividad y el número de biografías tiene poco sentido, ya que el sistema social está todo entero en un individuo, en la historia de su individualidad.¹⁶ Si un individuo es asumido como un

¹⁵ Para ello debe entenderse que la idea de lector consolidado es un concepto o tipo ideal, que debe emplearse para poder ubicar a los sujetos de la investigación, para orientar los supuestos y para interpretar los relatos de vida que se obtengan.

¹⁶ Con lo anterior se descarta el uso de la historia de vida en donde el número de biografías cede su carácter ejemplar y biográfico, para ser estructurado sobre un modelo estadístico, de muestreo, que supone una aproximación cuantitativa al universo de análisis, mediante censo o encuestas, de cuyo análisis se puedan establecer los parámetros más significativos que caracterizan a la población o grupo social específico que interesan y, a partir de ello, elaborar una selección sistemática de los informantes (Reséndiz, 2001).

universal particular, en la que el sujeto es un lugar de anudamiento de un conjunto determinado de relaciones sociales de los cuales es una expresión singular e irreplicable, lo pertinente es seleccionar a sujetos que puedan aportar biografías que en su conjunto den cuenta del problema. Ello conllevó a seleccionar a partir de muestreo teórico, sobre la base de características generales del fenómeno que se quiere estudiar. Debe estimarse que ello fue necesario, porque más que un universo de estudio, se tuvo un fenómeno sobre el cual se discurrió. No fue el interés de la investigación comprender a un grupo o a una comunidad específicamente determinados, sino a un fenómeno, la apropiación de la lectura de literatura, que ocurre en sujetos, mismos que, por necesidad epistemológica y metodológica, se les delimita en el tiempo por ser lectores contemporáneos, es decir, lectores vivos en este momento, y en el espacio por ser lectores radicados en torno a la ciudad de Pachuca, es decir, en ésta y en los centros de población más aledaños a la misma. Al respecto, es prudente especificar con toda claridad que no se persiguió producir una explicación de lo que es la lectura y la práctica de leer literatura de los sujetos alfabetizados de Pachuca, sino una comprensión de algunos casos de lectores contemporáneos que se han apropiado con intensidad de la práctica de leer literatura y que se les ubica como radicados en torno a Pachuca, lo cual supone que ello es susceptible de ser interpretado en el sentido de que esto ha ocurrido no sólo por accidentes o circunstancias estrictamente individuales, sino porque participan de un mundo social que estructura y a la vez es estructurado por sujetos que actúan en ese contexto —limitado por el tiempo y por el espacio— de modo que en su curso biográfico está presente lo social como sedimento en el individuo. De allí que lo toral no sea identificar estadísticamente a determinados sujetos, sino ubicar sujetos que puedan ser casos palmarios de ese sedimento, no para cuantificar ni para representar a un universo, sino para ilustrar qué es lo social que hay en la apropiación de la lectura como práctica intensa en el mundo de vida.

Para ello, de inicio, fue imperioso definir con toda claridad y precisión cuáles son las características que debían observarse en los sujetos para que se les estimara como susceptible de expresar la apropiación de la lectura de textos literarios como una práctica intensa en el curso de su trayectoria de vida. De este modo, la estrategia para la selección de informantes fue la siguiente:

- A) ubicar personas que puedan ser informantes potenciales, en tanto que se les pueda reconocer como lectores de literatura con base en el conocimiento personal que de ellos tenga el investigador o por ubicarlos, mediante observación participante, en torno a grupos, talleres o círculos de lectura de los que ha participado previamente, o de los que deliberadamente participe con el fin de identificarlos;
- B) identificar a un grupo de personas que puedan ser informantes potenciales, en tanto que, mediante charlas informales en uso de la técnica del vagabundeo, se les pueda caracterizar por: i) ser un lector, es decir, una persona que incurre con mayor o menor

frecuencia pero con cierta consistencia en la práctica de leer; ii) leer literatura; iii) ser un lector profano, y por ende no ser un lector profesional, y iv) ser un lector cultural, aun cuando también sea un lector operacional, y

- C) practicar una entrevista semiestructurada a cada una de las personas incluidas en el grupo de informantes potenciales, a fin de conocer las capacidades narrativas y disposición para participar en el proyecto; confirmar las anteriores características; completarlas con otras tales que permitan ubicar la distancia entre el informante y el tipo ideal del lector consolidado; obtener material narrativo sobre la experiencias de la práctica de leer, e identificar a otros posibles informantes, mediante la ubicación de redes de lectores de las que participen los informantes, de modo que se logre saber qué otras personas comparten con el informante la práctica de la lectura y si podrían ser caracterizados como se indicó en el inciso a, a fin de incluirlos como informantes y practicarles la entrevista prevista en el presente inciso.

De esta manera, se ubicaron 26 personas como posibles informantes, a quienes se les identificó como lectores de literatura. En la forma del vagabundeo, mediante el acercamiento informal, sin desvelar el propósito investigativo, se charló con cada uno de ellos para confirmarlos o descartarlos como potenciales informantes. De ese ejercicio derivó la formación de un grupo de 20 personas a los que pudo caracterizarse como lectores profanos de literatura, conforme a las características precisadas al efecto.

De las veinte personas identificadas, se descartó a una de ellas por ser notoriamente un lector profesional, de modo que a los 19 restantes se les dio el carácter de informantes potenciales. Con ese grupo se priorizó cuáles eran los casos que sería más conveniente comenzar a trabajar. Además de las características que se pudo ubicar que cada uno, ello se hizo en razón de las facilidades o dificultades para acceder a los mismos.

Para los cual se trató de invitarlos a participar en el sentido de que accediesen a ser entrevistados, se les explicó con vaguedad que se trataba de una tesis sobre la lectura y la práctica de leer literatura, que nos interesaba que contaran algunas de sus experiencias y recuerdos como lectores. No se les aludió nada más. Se les dieron todas las facilidades para que ellos decidieran el lugar, la fecha y la hora de la entrevista. Se les indicó que no les llevaría más de una hora, que lo expresado por ellos sería rigurosamente reservado sólo para los fines de la investigación, que en todo momento se mantendría el anonimato de los relatos y se les buscó incentivar diciendo que su colaboración, además de ayudar a la investigación, indirectamente abona a hacer posible que otras personas lean. Hasta el momento de la entrevista se les pidió que permitiesen grabar en audio la entrevista.

Sólo uno de los convocados rehusó terminantemente a participar, en tanto que cuatro más aceptaron pero establecieron condiciones que fue difícil atender, en cuanto a los lugares, lapsos o

momentos en que pudieran ser entrevistados, de modo que se consideraron finalmente como negativa su respuesta a participar.

Informantes iniciales ubicados					
Informante	Invitación	Aceptación	Acceso	Entrevista	Calidad
1	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
2	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
3	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
4	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
5	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
6	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
7	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
8	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
9	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
10	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
11	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
12	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
13	Sí	Sí	Sí	Sí	Narrador
14	Sí	Sí	Sí	Sí	Descartado
15	Sí	Sí	No	No	Descartado
16	Sí	Sí	No	No	Descartado
17	Sí	Sí	No	No	Descartado
18	Sí	Sí	No	No	Descartado
19	Sí	No	No	No	Descartado

Una vez que se aplicó la entrevista a cada una de los 14 personas que aceptaron y pudieron participar, los relatos de vida que se obtuvieron hubo de ser analizados en particular, primero, para confirmar o descartar que poseía las características para considerarlo con cierta proximidad al lector consolidado, y, después, para hallar un relato de vida que fuere susceptible de abonar alcanzar los objetivos de la etapa narrativa. De esto resultó que 13 de ellos sí reunían las características para ser considerados como narradores, pues sólo uno de ellos se descartó, ya que del análisis de la entrevista respectiva resultó que se trataba de un lector profesional. Asimismo, dicha entrevista sirvió para describir la situación de los informantes en relación con su posición en el espacio social, como se expresa en las tablas siguientes.

Descripción de informantes 1/4							
I	G	Nacimiento		Residencia	Trayectoria de residencias	Situación	Cohabitación
1	F	1974	Pachuca	Pachuca	*	S, SH	Padres, hermanos
2	M	1971	Oaxaca	Pachuca	Oaxaca, Puebla, Toronto	C, SH	Esposa y lo hijos de ésta

3	M	1938	Progreso	Progreso	Progreso, México, Progreso	C, CH	Esposa y cuñada
4	F	1985	Progreso	Progreso	Progreso	S, SH	Padre, esposa de éste y hermanos
5	M	1980	Tulancingo	México	Tulancingo, México	S, SH	Ninguna
6	M	1980	Tulancingo	México	Tulancingo, México	S, SH	Ninguna
7	F	1992	Tlahuelilpan	México	Tlahuelilpan, Pachuca	S, SH	Ninguna
8	F	1982	Tizayuca	Pachuca	Tizayuca, Pachuca, Actopan	S, SH	Amigo
9	F	1982	Pachuca	Pachuca	*	C, CH	Esposo e hijo
10	F	1983	Tulancingo	México	Tulancingo, Pachuca, México	S, SH	Hermana y amigo
11	F	1962	Tulancingo	Pachuca	Tulancingo, México, Aguascalientes, Toronto	S, CH	Hijas
12	F	1988	Tulancingo	Pachuca	Tulancingo	S, SH	Hermana
13	F	1987	Tulancingo	Pachuca	Tulancingo	S, SH	Madre y hermana

I: Informante, g: Género; M: Masculino; F: femenino; S: Soltero; SH: sin hijos; CH: con hijos

Descripción de informantes 2/4					
	Profesión	Ocupación	Ingresos	Escolaridad	Lenguas además de español
1	Abogado	Servidora pública	Medios	Licenciatura	inglés (parcial) y francés (parcial)
2	Matemático	Profesor-investigador	Altos	Doctorado	inglés y francés (parcial)
3	Ninguna	Jubilado	Bajos	Secundaria	Ninguna
4	Abogado	Abogada postulante	Medios	Licenciatura	Ninguna
5	Comunicólogo	Asistente de productor de radio	Bajos	Licenciatura	Inglés (parcial)
6	Artista plástico	Pintor	Medios	Licenciatura	Inglés
7	Estudiante	Estudiante de filosofía y de música	Medios	Media superior	Inglés y alemán
8	Psicólogo	Terapeuta, calígrafa, estudiante de diseño gráfico y profesora	Bajos	Licenciatura	Ninguna
9	Abogado	Servidora pública	Medios	Maestría	Inglés
10	Comunicólogo	Estudiante de Comunicación (posgrado)	Medios	Licenciatura	Inglés (parcial)
11	Letras	Correctora de estilo	Medios	Licenciatura	Inglés, portugués (parcial)
12	Gastrónomo	Estudiante	Bajos	Media superior	Inglés (parcial)
13	Químico	Estudiante	Bajos	Media superior	Inglés (parcial)

Ingresos bajos: hasta 2 salaros mínimos; ingresos medios: más de dos y hasta dieciséis salarios mínimos; ingresos altos: más de dieciséis salarios mínimos

Descripción de informantes 3/4						
	Escolaridad del padre	Escolaridad de la madre	Padre lector	Madre lectora	Otro familiar lector	Iniciador a la lectura
1	Licenciatura	Técnica	No	Sí	Hermanos	Madre
2	Media superior	Técnica	No	Sí	Hermanos	Madre
3	Ninguna	Ninguna	No	No	No	Compañera de

						trabajo
4	Licenciatura	Lo desconoce	No	No	No	Maestros
5	Lo desconoce	Licenciatura	Lo desconoce	Sí	Tíos y prima	Madre, tíos y prima
6	*	*	No	No	Hermano	Hermano
7	Licenciatura	Licenciatura	*	*	Ninguno	Padres y amigo
8	Media superior	Media superior	Lo desconoce	No	Prima	Prima
9	Licenciatura	Licenciatura	No	Sí	Tío y prima	Madre
10	Lo desconoce	Técnica	No	No	Ninguno	Tío
11	Media superior	Media superior	No	No	Ninguno	Tío
12	Media superior	Media superior	No	No	No	Ninguno
13	Licenciatura	Licenciatura	Sí	Sí	Tíos y hermanas	Madre

Descripción de informantes 4/4			
I	Biblioteca personal	Computador en casa	Internet en casa
1	Sí	Sí	Sí
2	Sí	Sí	Sí
3	Sí	No	No
4	Sí	Sí	Sí
5	Sí	Sí	Sí
6	Sí	Sí	Sí
7	Sí	Sí	Sí
8	Sí	Sí	Sí
9	Sí	Sí	Sí
10	Sí	Sí	Sí
11	Sí	Sí	Sí
12	Sí	Sí	Sí
13	Sí	Sí	Sí

Como se observa, el número de informantes no fue fijado de antemano, sino que respondió a las cualidades encontradas en los relatos de vida y no en razón de una cuota estadística que se diseñara en razón de perfiles deducidos de posiciones en el espacio social. Se buscó hallar casos que tengan las mayores posibilidades de ilustrar cómo un sujeto logra apropiarse de la lectura de textos literarios como una práctica intensa a lo largo de su mundo de vida biográfico. Tales casos pudieron hallarse situados en diferentes lugares, condiciones o clases del espacio social, mas no se buscó que fueran representativos de ellos, sino que fueran reveladores de la presencia del fenómeno sobre el que discurrimos. Esto debe despejarse en el sentido de que las preguntas de investigación que sostienen al proyecto implicaban en ese momento a supuestos previos, mismo que operaron como modelo interpretativo, el cual, en el comienzo, se buscó contrastar con las experiencias de vida de sujetos que participan de la apropiación

de la lectura de textos literarios como una práctica intensa a lo largo de su biografía. De allí que *quid* para seleccionar a los informantes fue que éstos se ubicaran como sujetos que han vivido tal apropiación de la lectura de textos literarios como una práctica cotidiana a lo largo de su biografía: el hallar esta clase de casos permitió ilustrar sobre qué es lo que ha ocurrido en ello, en la inteligencia de que si tal apropiación de la lectura de textos literarios en un mundo de vida biográfico se observa con mayor intensidad, el caso es más valioso, en tanto que es susceptible de ser más revelador de qué fue lo que condujo a ese cabo, desde luego, a condición de que esas conclusiones se edifiquen con base en significaciones no sólo individuales, a fin de identificar qué de ello tiene una fenomenología social y no meramente individual. Al respecto, se trató de ubicar casos diversos en lo que hace a su caracterización en relación con el espacio social, en su interrelación con las categorías teóricas que sostienen al supuesto de la investigación, así como en la aportación de categorías narrativas que cuestionen el supuesto de la investigación.

Finalmente, dado que las decisiones inherentes a la selección de informantes y narradores son múltiples y van desde lo teórico hasta lo práctico, los criterios para tal selección de narradores pasaron también por la elementos como la disposición y capacidad narrativa: personas que tuvieran tiempo suficiente para participar en el proyecto, y disposición para implicarse en el mismo y suficiencia para poder narrar sobre sus experiencias, ideas, sentimientos, así como el distanciamiento personal con el entrevistador, luego que, por lo general, los extraños son mejores informantes que los conocidos (Taylor y Bogan, 1987; Rojas, 2001).

3.3.2 Categorías previas

El marco teórico que construimos sirvió de base para formular los supuestos que orientaron inicialmente a la investigación. Tales supuestos ofrecieron algunos conceptos centrales, mismos que se desarrollan en el marco conceptual que hemos presentado. De éste derivamos las categorías para guiar el comienzo de la estrategia metodológica. Las categorías previas —y sus subcategorías— se expresan de la siguiente manera.

Lector consolidado		Persona que ha integrado la lectura de textos literarios a su vida cotidiana a lo largo de su trayectoria biográfica.
	Presencia	La lectura de textos literarios está incluida con cierta relevancia en el conjunto de representaciones del mundo de vida
	Recurrencia	Reiteración en el mundo vital histórico del sujeto de la práctica de leer de manera que ésta se hace con cierta preferencia entre las demás prácticas culturales y las actividades cotidianas
	Práctica cultural cotidiana	Actividad para cultivarse o para deleitarse que se lleva a cabo como parte de la rutinas diarias del presente del mundo vital histórico del sujeto
	Lectura cultural	Se lee para cultivarse o para deleitarse, sin que en ello esté presente el cumplimiento de deberes escolares, académicos, profesionales o laborales
	Lectura operacional	Se lee para la adquisición de conocimientos o información
	Lector profano	Aquel que lee sin una pretensión profesional o académica de entendimiento o creación de la literatura, de modo que excluye al lector profesional
	Lector profesional	Aquel que lee como un acto profesional o académico de entendimiento o creación de la literatura (escritor, periodista, crítico literario), de modo que excluye al lector profano

	Texto literario	Se lee textos fictivos
	Texto literario asimilado	Se lee textos no fictivos con efectos similares a los que puede suscitar un texto fictivo
	Texto no literario	Se lee textos no fictivos

Práctica de leer		Actividad propia de leer textos escritos
	Tema	Asunto general que en su contenido desarrolla una texto escrito
	Género	Categoría o clase en que se puede ordenar un texto escrito
	Soporte	Clase de medio material empleado para inscribir un texto escrito (libro, revista, periódico, medio electrónico, etc.)
	Autor	Persona que ha hecho algún texto escrito
	Tradición literaria	Categoría o clase en que se puede ordenar un texto literario de acuerdo con el conjunto de caracteres comunes que distinguen de las demás las obras de una época, región, etc.
	Idioma	Lengua en la que está escrito un texto
	Liturgia	Orden, forma o ritual con que se llevan el acto de leer
	Postura	Posición, planta, figura, situación o modo en que está puesta una persona al leer
	Lugar	Espacio ocupado por una persona para leer
	Momento	Ocasión, horario, lapso que emplea una persona para leer
	Periodo de vida/lectura	Espacio de tiempo que puede ubicarse en una historia de vida en la que la práctica de leer ha ocupado un lugar por determinada recurrencia con la que se hace en relación con otras prácticas cotidianas o por la trascendencia subjetiva para el lector.
	Periodos de intensidad	Espacio de tiempo que puede ubicarse en una historia de vida en la que la práctica de leer ha ocupado un lugar relevante por la alta recurrencia con la que se hace en relación con otras prácticas cotidianas o por la trascendencia subjetiva para el lector.
	Periodos de moderación	Espacio de tiempo que puede ubicarse en una historia de vida en la que la práctica de leer ha ocupado un lugar no tan relevante por la baja en la recurrencia con la que se hace en relación con otras prácticas cotidianas o en la trascendencia subjetiva para el lector en relación con periodos de intensidad.
	Periodos de ausencia	Espacio de tiempo que puede ubicarse en una historia de vida en la que la práctica de leer no ha ocupado un lugar relevante dada la ausencia de la lectura o la nula trascendencia subjetiva para el lector.
	Modo canónico	Empleo de instrumentos para leer o seguimiento de procedimientos, formas y maneras de leer
	Modo canónico	Empleo de instrumentos para leer o seguimiento de procedimientos, formas y maneras de leer ordenados en razón de la sujeción a un canon de lectura.
	Modo anticanónico	Empleo de instrumentos para leer o seguimiento de procedimientos, formas y modos de leer desordenados en relación con las prescripciones canónicas.
	Modo anárquico	Práctica de la lectura respecto de textos y desde los modos, los instrumentos y los procedimientos no reconocidos como valiosos por el medio cultural al que pertenece, por una actitud de rechazo al canon y la reivindicación de la absoluta libertad de la lectura a partir de cualquier sistema de valores y cualquier actitud pedagógica
	Modo crítico	Práctica de la lectura respecto de textos y desde los modos, los instrumentos y los procedimientos no reconocidos como valiosos por el medio cultural al que pertenece, por una actitud de rechazo al canon y la pretensión de imponer un nuevo canon
	Modo anárquico	Práctica de la lectura respecto de textos y desde los modos, los instrumentos y los procedimientos no reconocidos como valiosos por el medio cultural al que pertenece, por una actitud de rechazo al canon y la reivindicación de la absoluta libertad de la lectura a partir de cualquier sistema de valores y cualquier actitud pedagógica
	Gusto	Criterios empleados para orientar la selección de lecturas

Representación de lectura	Significado atribuido a la práctica de leer	
	Significado amplio	Significación de la lectura que existe en el espacio social más amplio
	Significado local	Significación de la lectura que existe en un contexto o comunidad local del que es parte
	Significado familiar	Significación de la lectura que existe en un contexto familiar o comunidad de socialización inmediata de las que es parte
	Significado personal	Significación de la lectura que una persona tiene desde el plano individual

Valor sociocultural	La lectura está significada positivamente, como una institución social valiosa, como medio privilegiado para cultivarse y deleitarse del que dispone como parte del espacio social de modo que la lectura resulta, incluso, un hecho cultural total
Valor ético-pragmático	Reivindicación de la lectura como un medio instrumental para el logro de fines utilitarios y comunicativos, entre esto, los beneficios informativos o de habilidad para desarrollar ciertas prácticas discursivas, como las necesarias para la escolarización
Valor <i>per se</i>	Concesión de un estatus privilegiado a la lectura literaria en razón del valor y la significación que por sí misma, en cuanto a objeto estético, puede poseer la lectura literaria, muy cercano a las prescripciones de los discursos canónicos, incluso los que equiparan a la lectura con la literatura, en todo caso, en donde se vincula la lectura con la posibilidad del disfrute, del placer, del divertimento que, en su versión más compleja, supone el acercamiento a cierta dimensión estética del lenguaje.
Valor biográfico	Asunción de la lectura como un acto vital, al que se le asigna un lugar preeminente e indiscutible como medio de formación y de posicionamiento personal y de vida social a lo largo del trayecto de vida, en tanto es una contribución a la construcción de la subjetividad y de la identidad.
Tiempo activo	Consideración de la lectura como una práctica que precisa de la dedicación de un tiempo específico para leer, lo que implica destinar momentos expresos para leer. Lo cual queda de relieve por el hecho de que un sujeto prevea horarios, ocasiones, periodos y temporadas destinados precisamente para la lectura.
Tiempo pasivo	Reservación de la práctica de leer para momentos que no han sido considerados especialmente para ello, sino sólo en las ocasiones en las que no existe una actividad que realizar y que esa misma ocasión no se ha empleado para alguna otra práctica cultural, ni de entretenimiento, es decir, que se lee en el "tiempo libre" o "tiempo muerto", el que queda entre los momentos que se emplean a las actividades de la vida cotidiana.

Experiencia literaria	Ocasión en la que la lectura de un texto literario tiene la calidad de vivencia, en tanto que el lector integra el sentido literario que construye a su reservorio de sentido de su mundo de vida, en especial, que son susceptibles de integrarse al plano vivencial o la constitución subjetiva del propio lector, en tanto que se vincula con aspectos sensoriales, afectivos, imaginativos, placenteros o estéticos.
Significación vital	Transformación de la experiencia literaria en experiencia de vida, que hace que el lector integre el sentido literario que construye al ámbito de su constitución subjetiva
Seguridad ontológica	Abono que la práctica de leer hace a la confianza en la continuidad de la autenticidad y en la permanencia de los entornos, sociales o materiales, de acción del lector.
Subjetividad	Abono que la práctica de leer hace al ámbito del sujeto en el plano de lo íntimo, lo familiar, lo próximo, lo inmediato, merced a la identificación de los desafíos que le son indispensables para su propia existencia en relación con el mundo social (necesidad); el acopio en la memoria de vivencias (experiencia) y la capacidad para activar su imaginación hacia las posibilidades que puede tener en el futuro su vida cotidiana (visión de futuro).
Identidad	Abono que la práctica de leer hace a la interiorización de ciertos elementos para el sostenimiento de la crónica autobiográfica coherente merced a la autoidentificación (identificación y diferenciación) y la identificación social.

Disposiciones de lectura	
Manejo de códigos lingüísticos	Capacidad de dominio de convenciones lingüísticas que proponen los textos.
Manejo de códigos estilísticos	Capacidad de dominio de convenciones estilísticas que proponen los textos.

3.3.3 Entrevistas de la primera etapa

El instrumento base para hacer posible el método de la historia de vida es, sin duda, la entrevista cualitativa. De ahí que se previó instrumentar al efecto entrevistas cualitativas semiestructuradas de

carácter narrativo¹⁷ en esta etapa a cada uno de los narradores, mismas que persiguieron como objetivos:

- a) obtener características generales de su posición en el espacio social;
- b) conocer las capacidades narrativas y disposición para participar en el proyecto;
- c) confirmar las características que lo hagan cercano al tipo ideal del lector consolidado, en tanto que de la interpretación del relato de vida que aporta se identifiquen las categorías pertinentes para ello;
- d) ubicar a otros posibles informantes;
- e) ubicar las categorías previas, y
- f) obtener temáticas, tipologías y categorías narrativas.

Dichas entrevistas se realizaron bajo un guion que incluyó lo concerniente a precisar los aspectos que permitan describir al sujeto en relación con el espacio social, las categorías implicadas en el tipo del lector consolidado y las categorías previas que sostienen los supuestos de la investigación. Dicho guion fue el siguiente.

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA DE LA ETAPA EXPLORATORIA					
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. conocer las capacidades narrativas y disposición del entrevistado para participar en el proyecto; 2. obtener características generales de su posición en el espacio social; 3. identificar a los posibles narradores; 4. ubicar a otros posibles informantes; 5. situar en el relato obtenido las categorías previas; 6. obtener temáticas, tipologías y categorías narrativas, y contrastar las categorías narrativas con las categorías teóricas. 				
Informante:					
Referencia:		Nacimiento:		Género	
Escolaridad:		Situación familiar:			
Ocupación:		Cohabitación:			
Biblioteca:		Computador:		Internet:	
				Lenguas:	
Ingresos:		Escolaridad del padre:		Escolaridad de la madre:	
Padre lector:		Madre lectora:		Otros familiares lectores:	
Iniciador:				Redes lectoras:	
Indicaciones:					
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer las preguntas necesarias para que se aborden cuestiones relativas a las subcategorías que tienen que ver con el tipo ideal del lector consolidado • Hacer preguntas muy abiertas y generales para que el entrevistado aborde temas y cuestiones relativas a las demás categorías de la forma más espontánea posible 					

¹⁷ Entendemos por entrevistas cualitativas en profundidad a los “[...] encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogan, 1987: 101).

<ul style="list-style-type: none"> • Hacer preguntas que fomenten la forma narrativa en las respuestas del entrevistado
Preguntas sugeridas básicas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Te gusta leer? ¿Desde cuándo te ha gustado leer? • ¿Cómo adquiriste ese gusto?, ¿qué personas te ayudaron a encontrarte con la lectura? • ¿Qué tan a menudo lees? (¿en qué horarios?, ¿en dónde?, ¿qué tanto tiempo pasas leyendo?) • ¿Qué te gusta leer? • ¿Cómo seleccionas algo que vas a leer?, (¿cómo eliges géneros, temas, obras, autores te gustan leer?) • Menciona algunas obras que tu consideres como excelentes • ¿Qué textos (libros, novelas, poemas, pasajes, fragmentos, versos) puedes ubicar como significativos para tu propia vida? • ¿Qué textos (libros, novelas, poemas, pasajes, fragmentos, versos) puedes ubicar como los que más has repensado? • ¿Por qué lees?, ¿qué buscas y qué encuentras en la lectura? • En cuanto al tiempo y a la presencia actual de la lectura en tu vida cotidiana, ¿siempre has leído como ahora o antes fue diferente? • ¿Tienes amigos o familiares con los que compartes el gusto por la lectura?
Preguntas sugeridas optativas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿En tu familia, el ser un lector te diferencia de los demás? • ¿En tu trabajo (o escuela), saben de tu gusto y de tus hábitos de lectura?, ¿ello te da un lugar especial? • ¿Cómo lees, sentado, acostado? • ¿Tienes un sitio especial para leer? • ¿Compras libros?, ¿acudes a la biblioteca? • ¿Tienes una biblioteca personal? • ¿En dónde tienes tus libros?, ¿cómo los tienes organizados? • ¿Subrayas?, ¿relees?, ¿forras tus libros? • ¿Lees en la computadora?, ¿qué tanto has leído en la internet?, ¿lees libros y revistas electrónicas, páginas web, blogs? • ¿Lees periódicos, revistas, comics?

Se pretendió documentar lo más exhaustiva y expresamente posible el proceso de toma de información, a fin de facilitar el manejo y análisis de la misma, así como para estar en condiciones de incluir en el análisis todos los elementos intersubjetivos que mediaron en el proceso y poder dar cuenta de ello en el reporte final. Toda entrevista fue grabada en audio y transcrita puntualmente, intentando dar cuenta tanto de lo narrado, como de lo vivido durante de ella, incluyendo, así, gestos, expresiones, tonos, matices, etcétera (Taylor y Bogan, 1987). Con los registros auditivos y escritos se formó un archivo oral. Éste se organizó a partir de una codificación de las entrevistas, el cual se formó con la indicación del número consecutivo de entrevista, el número consecutivo dado a cada informante, las iniciales de éste y el número consecutivo de entrevista a cada informante.¹⁸

¹⁸ En este texto, las entrevistas se mencionaron con ese mismo código; mas se retiraron las iniciales de los informantes para descartar la posible identificación de las personas concretas que se trata, quedando sólo los elementos numéricos de la codificación. Cuando se mencionó a los informantes, se les identificó sólo por el número que se les asignó o a través de un nombre propio, a veces ficticio, con ese mismo fin.

3.3.4 Análisis de entrevistas de la primera etapa

El análisis e interpretación de las entrevistas narrativas se hizo con base en una lógica dual, que permitió de un lado ubicar las categorías previas y a la vez construir categorías narrativas. Del ejercicio de ubicación e interrelación de ambas clases de categorías se pretendió fundamentalmente revisar la pertinencia de los supuestos previos de la investigación de manera que sea posible ajustar el objeto de la misma con los relatos de vida que aporten los informantes.

El análisis que se hizo comenzó por hacer una lectura cuidadosa y reiterada hasta dominar por completo el contenido de cada entrevista y, tras ello, agotar un procedimiento que incluyó los siguientes pormenores:

- ubicar cuestiones relevantes en relación con la posibilidad de hallar modelos interesantes, aspectos sorprendentes, incoherentes, contradictorios, confusos, inquietantes, muy particulares o novedosos;
- ubicar palabras, expresiones, enunciados o pasajes a manera de unidades significativas, en tanto que resulten relevantes para la comprensión del fenómeno en los términos del caso;
- elaborar memoranda sobre las ideas que susciten tales unidades significativas, tratando de clarificar el sentido y las posibles relaciones de ellas;
- hacer una codificación abierta de dichas unidades significativas para formular categorías abiertas narrativas, asignando conceptos sensitivos de cada uno de ellos;
- describir cómo es que se suscitaron y cómo pueden ubicarse en el relato las categorías abiertas narrativas;
- comparar una categoría narrativa abierta expresada en términos sensitivos con otros pasajes del relato o aun con otros relatos;
- precisar y afinar las categorías narrativas hasta enunciarlas con conceptos analíticos claros y precisos de cada uno de ellos, tomando significantes nativos, del sentido común, del conocimiento en general o de la literatura, cuidando que no sean equivalentes a ninguna de las categorías previas y que la descripción no deje lugar a dudas;
- ubicar las categorías previas en el relato;
- expresar las relaciones que se evidencian entre las categorías previas ubicadas en el relato;
- expresar las relaciones que se evidencian entre las categorías previas y las categorías narrativas, y
- formular una descripción general de cada caso, tratando que exprese cómo responde a los supuestos previos.

Para ello, fue preciso hacer un ejercicio de codificación y categorización de cada una de las entrevistas, para lo cual se usó la aplicación *Atlas Ti*. La guía de análisis de las entrevistas exploratorias arrojó una cédula de análisis individual de entrevista exploratoria para cada uno de los informantes. Ésta recuperó los datos generales del informante de modo que se pueda hacer una ubicación del mismo en el espacio social; indicar las temáticas y aspectos relevantes que se pueden ubicar del relato de vida; especificar y definir las categorías narrativas abiertas aporta el relato; ubicar qué y cómo se pueden presentar en el relato las categorías narrativas abiertas de otros informantes; establecer cuáles y en qué sentido se presentan en el relato las categorías previas; sustentar una enunciación general del caso, y recoger las conclusiones que se tengan en lo individual.

De dichas cédulas fue preciso desglosar y organizar un archivo de guías temáticas individuales y cédulas de casos individuales. Del conjunto de materiales de análisis de todas las entrevistas de la etapa exploratoria produjo además un inventario de categorías narrativas, una guía temática general, una guía descriptiva general de narradores, el inventario de categorías previas revisadas y el directorio de narradores.

3.4 ETAPA BIOGRÁFICA

Esta segunda etapa se basó en los supuestos y las categorías que construimos tras el análisis de la información de la primera etapa. En esta segunda etapa se previó del siguiente plan de actividades.

2		Inmersión biográfica
Objetivo:		Obtener relatos de vida de determinadas personas que se acerquen considerablemente al tipo de <i>lector consolidado</i> hasta construir una biografía de éstas en torno a la práctica de leer literatura a fin de desarrollar el problema de investigación.
Recursos		
Inventario de categorías Directorio de narradores		Guion para la entrevista Guía para el análisis de entrevistas
Actividades		Objetivos
2.1	Selección de biografiados	Identificar a los sujetos que puedan participar como biografiados
2.2	Negociación con biografiados	Conseguir la participación de los biografiados
2.3	Entrevista a los biografiados	Practicar las entrevistas suficientes para hacer una biografía en torno a la práctica de leer literatura a cada uno de los biografiados
2.4	Registro escrito de las entrevistas	Transcribir las entrevistas
2.5	Ordenación de los datos de las entrevistas	Ordenar los datos de las entrevistas y construir las biografías
2.6	Análisis de las entrevistas	Interpretar los relatos de vida en torno a la práctica de leer a fin de desarrollar el problema de investigación
Productos		
Archivo oral Cédulas de análisis individual de entrevistas		Guías temáticas individuales Cédulas de casos individuales Guías temáticas generales

3.4.1 Selección de biografiados

Del grupo inicial de narradores, mediante muestreo teórico, se buscó identificar los casos que pudieran ser más seminales para los objetivos de la investigación. Primero, se trató de elegir a las personas que pudieran caracterizarse de manera más clara como lectores consolidados, en tanto que de los relatos ofrecidos en la primera etapa apareciera que se trata de personas de las que pueda establecerse que son lectores cotidianos de literatura. Después, que destacaran entre todos los narradores en esa condición por el hecho de que dispusieran de representaciones sobre la lectura en donde ésta apareciera dotada con amplitud de significados que reconocieran en ella valores contundentes y especialmente biográficos. Enseguida, se buscó privilegiar los casos en los que fue posible identificar cómo esos valores atribuidos a la lectura fueron construidos a lo largo de sus trayectos vitales. Asimismo, se consideró que se tratara de personas que recurrieran a la práctica de leer literatura de manera amplia con base en una apreciación positiva del tiempo de lectura. Desde luego que también se ponderó el hecho de que fueran personas que tuvieran mejores capacidades narrativas y mayores posibilidades de participar en el proyecto.

En suma, se eligieron los casos de personas que por sus características como lectores de literatura pudieran aportar más elementos para dar cuenta del problema de investigación, todo ello al amparo de la idea según la cual se pudieran tratar de personas que, al expresar con mayor intensidad el fenómeno, fueran más idóneas para los objetivos trazados, en tanto que se les asumió como un universal particular, en el que es posible evidencia un lugar de anudamiento de un conjunto determinado de relaciones sociales de los cuales es una expresión singular e irrepetible. Del grupo de narradores se buscaron los casos que fueran más fructíferos para, tras la construcción de sus respectivas biografías, desarrollar el problema de investigación, a la vez que fueran casos accesibles.

Los criterios para su elección fueron, primero, de orden cualitativo. Se prefirieron los casos que pudieran caracterizarse de manera más clara como lectores consolidados, en tanto que de los relatos ofrecidos en la primera etapa apareciera que se trata de personas de las que pueda establecerse que son lectores cotidianos de literatura; que recurrieran a la práctica de leer literatura de manera amplia con base en una apreciación positiva del tiempo de lectura; que destacaran entre todos los narradores en esa condición por el hecho de que dispusieran de representaciones sobre la lectura en donde ésta apareciera dotada con amplitud de significados que reconocieran en ella valores contundentes y especialmente biográficos, y que se identificara más claramente cómo la condición de lector fue construida a lo largo de sus trayectos vitales. Desde luego que también se ponderó el hecho de que se tratara de personas que tuvieran mejores capacidades narrativas y mayores disposición y posibilidades de participar en el proyecto.

Cualitativos		Operativos
Mayor proximidad al lector consolidado		Mayores capacidades narrativas
	Reurrencia en la práctica de leer literatura con base en la significación positiva del tiempo de lectura	Mayor disposición para participar en el proyecto
	Reconocimiento de la valía de la lectura	Mayor accesibilidad para participar en el proyecto
	Reconocimiento de la valía biográfica de la lectura	
Mayor evidencia diacrónica de la calidad de lector consolidado		

Por su proximidad al lector consolidado, destacaron seis narradores (1, 5, 7, 8, 10, 11), de los cuales, cuatro de ellos también presentaron amplias capacidades narrativas (5, 8, 10, 11).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Mayor proximidad al lector consolidado													
Reurrencia en la práctica de leer literatura con base en la significación positiva del tiempo de lectura													
Reconocimiento de la valía de la lectura													
Reconocimiento de la valía biográfica de la lectura													
Mayor evidencia diacrónica de la calidad de lector consolidado													
Mayores capacidades narrativas													
Mayor disposición para participar en el proyecto													
Mayor accesibilidad para participar en el proyecto													

De ese subgrupo de cuatro narradores, uno de ellos (5) no aceptó participar, una más aceptó hacerlo aunque las condiciones de acceso a ella resultaron poco asequibles (10) y dos narradoras aceptaron con amplitud participar en el proyecto (8, 11), lo que ameritó que fueren esos dos casos los que se eligieron como biografiadas, los cuales correspondieron a las informantes identificadas con los número 8 y 11, mismas que se mencionan en este documento con ese número o con los seudónimos de Elena y Josefina, para asegurar la no divulgación de su identidad.

3.4.2 Categorías narrativas

Las conclusiones alcanzadas al cabo de la primera etapa de la estrategia metodológica derivaron en el establecimiento de un inventario de categorías, ahora no definidas como previas, sino como narrativas, en

tanto que se construyeron fundamentalmente con el material recogido en los relatos obtenidos en las entrevistas, aunque, algunas de ellas, con antecedentes en la teoría y la investigación social. De esta manera, las categorías quedaron definidas de la manera siguiente:

- *representación sobre la lectura literaria*: significado que se concede a la lectura literaria, la práctica de leer textos literarios o a todo otro aspecto relativo a la lectura y la literatura;
- *experiencia literaria*: circunstancias, vinculadas con aspectos sensoriales, afectivos, imaginativos, placenteros o estéticos, en la que la lectura de un texto literario adquiere la calidad de vivencia, en tanto que el lector integra el sentido literario que construye a su reservorio de sentido de su mundo de vida, en especial, que son susceptibles de integrarse al plano vivencial o la constitución subjetiva del propio lector;
- *práctica de lectura*: actividades propias, relativas o vinculadas con la acción de leer textos literarios, y
- *disposiciones de lectura*: elementos objetivados, interiorizados o de interacción interpersonal en un sujeto que le permiten o le facilitan la práctica de la lectura literaria.

Amén de que ello implicó a diversas subcategorías que se organizaron de la manera siguiente:

Categorías	Subcategorías			
Representaciones sobre la lectura	Presencia	Valia		
		Lectura cultural		
	Significados negativos			
	Significados ajenos			
Experiencia literaria	Secuelas de la lectura	Secuela sensorial		
		Secuela interpretativa	Significación ontológica	
	Significación vital		Subjetividad	
			Identidad	
Prácticas de lectura	Origen			
	Recurrencia	Frecuentación		
	Tiempo de lectura	Tiempo activo		
	Modos de lectura	Soporte	Lectura electrónica	
		Lectura oral		
	Liturgias de lectura			
Gusto literario				
Disposiciones de lectura	Herencia cultural			
	Disposiciones objetivadas		Acceso	
	Disposiciones de interacción y socialización	Socialización		
		Mediación		
	Disposiciones incorporadas	Manejo de códigos lingüísticos		
Manejo de códigos textuales				
Manejo de códigos estilísticos				

Descripción de subcategorías	
Presencia	La lectura de textos literarios está incluida con cierta relevancia en el conjunto de representaciones del mundo de vida.
Valía	Significación de la lectura en la que ésta aparece como una actividad que reporta beneficios para el lector.
Lectura cultural	Aquella que se hace para cultivarse o para deleitarse, sin que en ello esté presente el cumplimiento de deberes escolares, académicos, profesionales o laborales.
Significado negativos	Representación de la lectura en la que ésta aparece como una actividad que no reporta beneficios para el lector.
Significado ajenos	Representación de la lectura a la que determinada persona accede sin apropiarse de ella.
Secuelas de la lectura	Efectos que la lectura deja en el lector
Secuela sensorial	Sensaciones, imágenes, impresiones que quedan en el lector con motivo de la lectura.
Secuela interpretativa	Significados que construye el lector con motivo de la lectura y que le permiten consolidar, adquirir o variar los esquemas de percepción social.
Significación ontológica	Sentido que se atribuye a los entornos sociales con base en los significados que construye el lector con motivo de la lectura.
Significación vital	Sentido que se atribuye a su propia existencia con base en los significados que construye el lector con motivo de la lectura.
Subjetividad	Abono que la práctica de leer hace al ámbito del sujeto en el plano de lo íntimo, lo familiar, lo próximo, lo inmediato.
Identidad	Abono que la práctica de leer hace a la interiorización de ciertos elementos para el sostenimiento de la crónica autobiográfica coherente merced a la auto identificación (identificación y diferenciación) y la identificación social.
Origen	Experiencias que originan la práctica presente de leer literatura.
Recurrencia	Reiteración en mundo vital histórico del sujeto de la práctica de leer de manera que ésta se hace con cierta preferencia entre las demás prácticas culturales y las actividades cotidianas.
Frecuentación	Mensuración de la frecuentación de la lectura a partir de la apreciación personal del tiempo destinado para ello a lo largo de varios momentos de la propia biografía.
Tiempo de lectura	Momento destinado para leer
Tiempo activo	Consideración de la lectura como una práctica que precisa de la dedicación de un tiempo específico para leer, lo que implica destinar momentos expresos para leer. Lo cual queda de relieve por el hecho de que un sujeto prevea horarios, ocasiones, períodos y temporadas destinados precisamente para la lectura.
Modos de lectura	Formas, modalidades y procedimientos en que se lleva a cabo la práctica de la lectura respecto de textos.
SopORTE	Medio en que está reproducido un texto.
Lectura oral	Práctica de leer en voz alta o hacer o recrear narraciones oralmente para otro.
Lectura electrónica	Lectura soportada en medios electrónicos.
Liturgias de lectura	Orden, forma o ritual con que se llevan el acto de leer.
Gusto literario	Criterios, principios y esquemas personales para apreciar los textos literarios
Herencia cultural	Capital cultural de la familia de origen
Disposiciones objetivadas	Elementos materiales presentes de indole cultural que permiten o facilitan la práctica de la lectura literaria
Acceso	Posibilidades para acceder a textos
Disposiciones de interacción y socialización	Relaciones interpersonales que colaboran con la posibilidad de la práctica de la lectura literaria
Socialización	Prácticas de comunicación interpersonal sobre la lectura o en relación o con motivo de ésta.

Mediación	Prácticas de acompañamiento de determinada persona a la lectura
Disposiciones incorporadas	Elementos integrados a la persona que le permiten o le facilitan la práctica de la lectura literaria
Manejo de códigos lingüísticos	Capacidad de dominio de convenciones lingüísticas que proponen los textos
Manejo de códigos textuales	Capacidad de dominio de convenciones con base en las cuales se producen y organizan los textos
Manejo de códigos estilísticos	Capacidad de dominio de convenciones estilísticas que proponen los textos

3.4.3 Entrevistas biográficas

Para la construcción de las biografías, se previó practicar las entrevistas necesarias a cada uno de las personas que se ubicaron como biografiados, a fin de hacer una reconstrucción de su trayectoria biográfica, desde luego, en torno a la práctica de leer literatura.

Se previó que dichas entrevistas deberían emprenderse a partir de una pregunta generadora de narración a fin de producir un relato biográfico en torno a la práctica de leer que, totalmente, esté sustentado con base en el control que deba suscitar el propio entrevistado, de modo que el entrevistador debe limitar su intervención lo más posible, reservándose para una escucha activa, y sólo hacer preguntas más específicas cuando el entrevistado haya agotado su narración, esto con el fin de completar los pasajes relatados para limar o solventar lagunas, indefiniciones o imprecisiones. Finalmente, hacer preguntas para suscitar explicaciones sobre lo narrado y reducir a significados los pasajes narrativos. Para ello se dispuso hacer las entrevistas de carácter narrativo con base en el siguiente guion de entrevistas:

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA DE LA ETAPA BIOGRÁFICA							
Objetivos:		1. obtener una biografía en torno a la práctica de leer; 2. situar en el relato obtenido las categorías					
Informante:							
Escolaridad:		Situación familiar:					
Ocupación:		Cohabitación:					
Biblioteca:		Computador:		Internet:		Lenguas:	
Ingresos:							
Indicaciones:							
<ul style="list-style-type: none"> Comenzar con una pregunta generadora de la narración, de manera que el entrevistado pueda expresar por sí sólo su historia de vida En caso de ser necesario, hacer las preguntas pertinentes para persistir en que fluya la narración, procurando que el entrevistado tenga las mayores posibilidades de relatar de manera espontánea, sin interrupciones Una vez conseguida la narración, hacer preguntas que permitan disipar las dudas sobre la ubicación cronológica de los pasajes relatados y la reconstrucción de las condiciones generales de vida de cada etapa Las preguntas se expresan en este guion se sugieren para disipar dudas, y están expresadas de manera genérica, pero al hacerse deberá recuperarse o ubicarse los pasajes relatados con anterioridad 							
Preguntas							
Generadora							
<ul style="list-style-type: none"> Cuenta la historia de tu vida en torno a los encuentros que en ella has tenido con la lectura. Trata de hacerlo de manera cronológica, empezando por tu propio nacimiento y seguir en orden temporal hasta llegar al presente. No importa el tiempo que te tome todo ello y no dudes en dar los detalles que consideres pertinentes, recuerda que todo lo que puedas contarme puede ser de utilidad para la investigación. 							
De complementación							
<ul style="list-style-type: none"> Antes de aprender a leer y a escribir, ¿tuviste cercanía con los libros? 							

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Alguien te leía en voz alta o te contaba historias? • ¿Te gustaba que te leyeran o te contaran historias? • ¿Cómo fue tu ingreso a la escuela? • ¿Cómo aprendiste a leer y escribir? • ¿Cómo era tu vida cotidiana en ese entonces?, ¿qué actividades recreativas hacías?, ¿jugabas, veías la tele? • ¿Leías por tu cuenta cuando estabas en la primaria? • ¿Tus profesores te animaban a leer? • ¿Tus padres u otros familiares o amigos te animaban a leer? • ¿Cómo era tu desempeño en la primaria?, ¿qué calificaciones sacabas?, ¿qué calificaciones sacaste en la materia de Español? • ¿Cómo fue tu ingreso a la secundaria? • Cuando entras a la secundaria, ¿leías? • ¿Cómo era tu vida cotidiana en ese entonces?, ¿qué actividades recreativas hacías?, ¿jugabas, veías la tele, platicabas con amigos, telefoneabas? • ¿En qué momento leías? • ¿Qué tanto leías?, ¿leías más o menos que cuando estabas en la primaria? • ¿Qué clase de textos leías? • ¿En tu casa alguien más leía? • ¿Qué pensaban tus compañeros de escuela o tus amigos de que tú leyeras? • ¿Tus profesores te animaban a leer? • ¿Tus padres u otros familiares o amigos te animaban a leer? • ¿Cómo era tu desempeño en la secundaria?, ¿qué calificaciones sacabas?, ¿qué calificaciones sacaste en la materia de Español? • ¿Cómo fue tu ingreso a la preparatoria? • Cuando entras a la preparatoria, ¿leías? • ¿Cómo era tu vida cotidiana en ese entonces?, ¿qué actividades recreativas hacías?, ¿veías la tele, salías con amigos, telefoneabas, tenías novio(a)? • ¿En qué momento leías? • ¿Qué tanto leías?, ¿leías más o menos que cuando estabas en la primaria o en la secundaria? • ¿Qué clase de textos leías? • ¿En tu casa alguien más leía? • ¿Qué pensaban tus compañeros de escuela o tus amigos de que tú leyeras? • ¿Tus profesores te animaban a leer? • ¿Tus padres u otros familiares o amigos te animaban a leer? • ¿Cómo era tu desempeño en la preparatoria?, ¿qué calificaciones sacabas?, ¿qué calificaciones sacaste en las materias sobre Español, Lectura o Redacción? • ¿Cómo fue tu ingreso a la universidad? • Cuando entras a la universidad, ¿leías? • ¿Cómo era tu vida cotidiana en ese entonces?, ¿qué actividades recreativas hacías?, ¿veías la tele, escuchabas música, ibas al cine, platicabas con amigos, telefoneabas? • ¿En qué momento leías? • ¿Qué tanto leías?, ¿leías más o menos que cuando estabas en la primaria, en la secundaria o en la preparatoria? • ¿Qué clase de textos leías? • ¿En tu casa alguien más leía? • ¿Qué pensaban tus compañeros de escuela o tus amigos de que tú leyeras? • ¿Tus profesores te animaban a leer? • ¿Tus padres u otros familiares o amigos te animaban a leer? • ¿Cómo era tu desempeño en la universidad?, ¿qué calificaciones sacabas?, ¿qué tal te iba en los trabajos escritos?, ¿qué tal te sentías con las actividades de lectura? • Cuando terminas tus estudios, ¿leías? • ¿Cómo era tu vida cotidiana en ese entonces? • ¿En qué momento leías? • ¿Qué tanto leías?, ¿leías más o menos que antes? • ¿Qué clase de textos leías? • ¿Qué pensaban tus compañeros de trabajo de que tú leyeras? • Actualmente, ¿lees?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es tu vida cotidiana ahora?, ¿qué actividades haces? • ¿En qué consiste tu trabajo? • ¿En qué momento lees? • ¿Qué tanto lees?, ¿leías más o menos que antes? • ¿Qué clase de textos lees? • ¿Cómo los seleccionas? • ¿Qué textos recuerdas como significativos?, ¿por qué? • ¿Qué textos tu consideras como excelentes?, ¿por qué?
	De balance
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué lees en la época X? • ¿Para qué lees en X época? • ¿Crees que la lectura aportó algo en tu vida en X época? • ¿Por qué lees ahora? • ¿Para qué lees? • ¿Crees que la lectura aporta algo en tu vida? • En el futuro, ¿crees que seguirás leyendo? • ¿Imaginas que vendrá un tiempo en que ya no leas?

Para la construcción de las biografías, se hicieron las entrevistas pertinentes a cada uno de las dos biografiadas hasta que se reunió el material suficiente para hacer una reconstrucción de su trayectoria biográfica, desde luego, en torno a la práctica de leer literatura.

Tales entrevistas persiguieron como objetivo central obtener una biografía en torno a la práctica de leer. Se hicieron siguiendo una lógica según la cual se le puso al entrevistado en situación para que produjese por sí mismo un relato biográfico completo en torno a la práctica de leer, lo que se hizo planteando de entrada una pregunta generadora de la narración, a la manera propuesta por Riemann y Schütze (1987 en Flick, 2004). Después, se hizo una entrevista adicional para hacer preguntas más específicas a efecto de completar los pasajes relatados para limar o solventar lagunas, indefiniciones o imprecisiones. Finalmente, en una última entrevista, se les preguntó para obtener explicaciones sobre lo narrado y reducir a significados los pasajes narrativos.

Todas las entrevistas se grabaron en audio, se transcribieron puntualmente y se trabajaron en la aplicación de *Atlas Ti* para su análisis.

3.4.4 Análisis de entrevistas biográficas

El análisis e interpretación de las entrevistas de la segunda etapa se realizó con base en un criterio que se orientó por conseguir desarrollar el problema de investigación en el sentido de encontrar una respuesta a las preguntas planteadas.

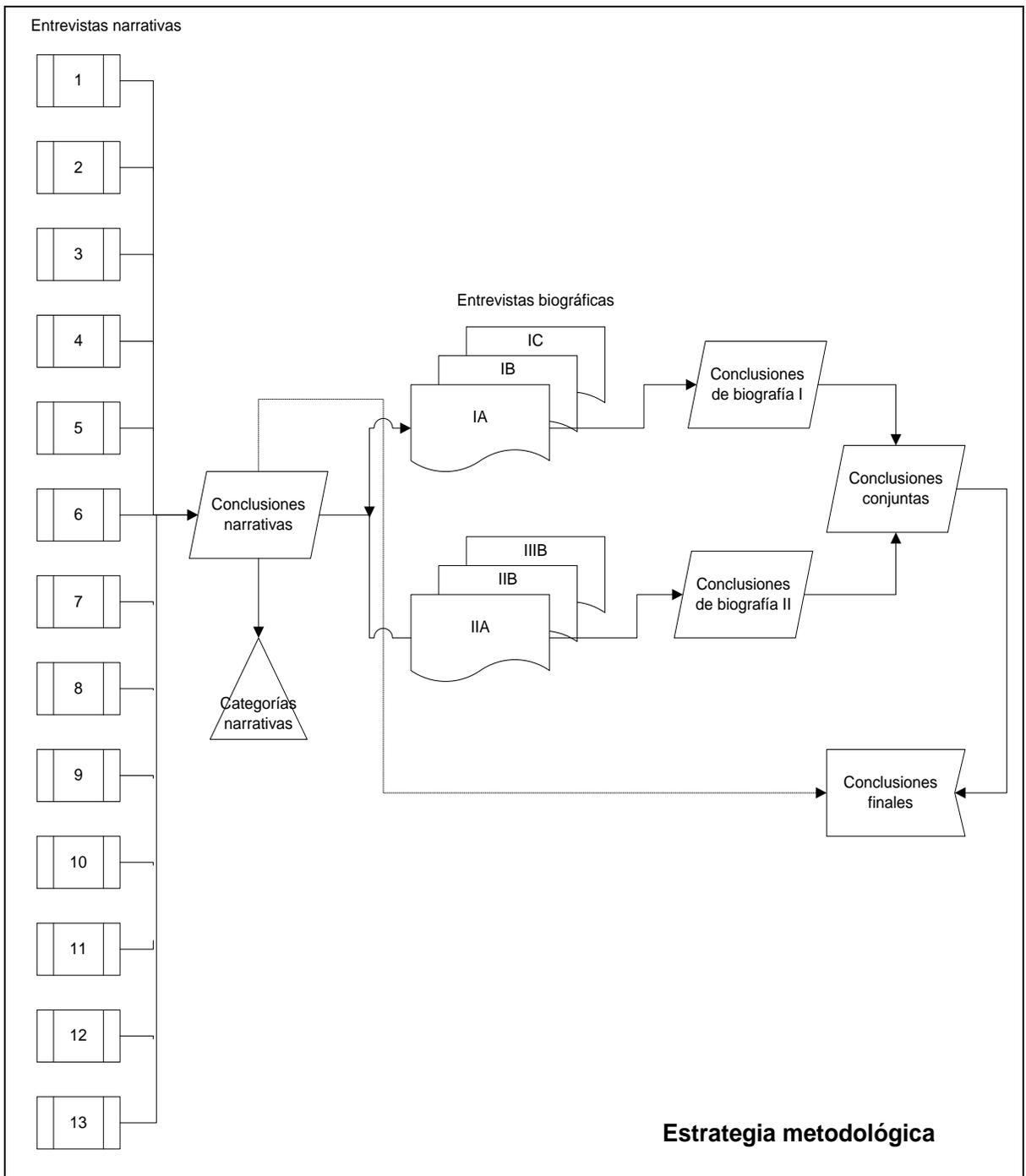
Primero, se trabajó por separado cada uno de las dos biografías, procediendo de la siguiente manera en cada caso:

- el material recogido en las entrevistas biográficas se organizó hasta ordenarlo de manera que pudiera ser enunciado a la manera de una biografía, lo que implicó reubicar pasajes para que quedaran de forma cronológica y eliminando toda parte del discurso que no fuera propiamente

narrativo, es decir, retirando las menciones que se hacen a manera de interpretaciones o conclusiones personales;

- el resultado de ello se separó en segmentos a partir de periodos de vida, los cuales se definieron con base en hechos, vivencias o circunstancias claves para la vida de la biografiada, cada periodo fue identificado por ese hecho de vida relevante y por la configuración más reveladora sobre la práctica de leer de cada etapa;
- se analizó cada etapa por separado, ubicando cuestiones relevantes en relación con la posibilidad de hallar modelos interesantes, aspectos sorprendentes, incoherentes, contradictorios, confusos, inquietantes, muy particulares o novedosos, así como palabras, expresiones, enunciados o pasajes a manera de unidades significativas en tanto que resultaban relevantes para la comprensión de la práctica de leer literatura;
- de las unidades resultantes de lo anterior se hizo una codificación abierta para formular categorías abiertas biográficas, asignando conceptos sensitivos de cada uno de ellos;
- dichas categorías abiertas biográficas se completaron, contrastaron y variaron en razón de la identificación de cómo es que se suscitaron y cómo pueden ubicarse en el relato las categorías abiertas narrativas halladas en la primera etapa;
- las categorías abiertas biográficas que resultaron de lo anterior se compararon y contrastaron con otros pasajes de las mismas entrevistas;
- se precisaron y afinaron las categorías biográficas hasta enunciarlas en conceptos analíticos claros y precisos de cada uno de ellos, tomando significantes émicos, del sentido común, del conocimiento en general, de otros ejercicios de investigación, de proposiciones teóricas, la literatura y de las categorías narrativas que habían resultado de la primera etapa;
- de ello se procedió a expresar las relaciones que se evidencian entre las diferentes categorías biográficas; y
- se formuló una descripción general de cada caso, considerando ahora las propias explicaciones que dieron los entrevistados, tratando de expresar cómo responde a los supuestos de la investigación.

El resultado de ello, se contrastó y comparó respecto de lo hallado en la otra biografía, para adoptar categorías biográficas y conclusiones comunes. Las conclusiones que comprendieran ambas biografías se volvieron a triangular con las conclusiones de los relatos recogidos en la primera etapa y en proposiciones investigativas y teóricas.



Gráfica 8

4. Marco teórico

El modelo de investigación que se dispuso —rotundamente cualitativo— se orientó a partir de una posición fenomenológica de las ciencias sociales, lo cual guardaba una franca congruencia con las bases de la investigación biográfico-narrativa, construido en torno al método de historia de vida. De sobra se sabe que para un diseño como el implementado, la teoría ha de guardar un papel discreto, aunque casi nunca nulo. De ahí que convenga explicitar cuáles y cómo es que algunas propuestas teóricas han colaborado en la sustentación de la investigación.

Desde luego que una propuesta como la que supuso la presente investigación está anclada en principios fenomenológicos sustentados por Schutz (1974), Heller (1977), Kosik (1967), Berger y Luckmann (1968), mismos que permiten entender a la realidad como una construcción social, cuya dilucidación pasa por conocer las prácticas, las representaciones y la vida cotidiana las personas.

También es evidente que las propuestas teóricas-metodológicas de la investigación biográfico-narrativa participaron centralmente en la definición concreta del diseño metodológico, como lo retomado de Saltalamacchia (1987), Ferrarotti (1979) y Bertaux (1993), entre otros, lo cual sirvió de base para la construcción del plan de trabajo, la definición de las técnicas y la sustentación del muestreo teórico que se practicó.

Por otra parte, el planteamiento del problema inicialmente enunciado se sirvió de información teórica, en especial, en lo que hace a la enunciación de los supuestos iniciales de investigación y, por ende, en las categorías iniciales que edificaron tales supuestos. La apuesta fue generar con base en postulados teóricos y en hallazgos investigativos algunos supuestos que al comienzo de la investigación pudieran dar orden a la definición y consecución de la estrategia metodológica, para, después de tomar material propio, pudiera revisarse el planteamiento del problema a la luz del análisis de los datos recogidos en la primera etapa de la estrategia metodológica.

En ese sentido, para la formulación de los supuestos iniciales de la investigación se recurrió a la propuesta de Bernard Lahire (2004b) sobre la sociología de la lectura, de la que recuperamos el planteamiento según el cual la comprensión de la lectura puede hacerse fundamentalmente a partir de la dimensión de las experiencias relacionadas con la lectura. Para precisar la lógica de la experiencia de la lectura y delimitar la lectura literaria respecto de la lectura no literaria, acudimos a la teoría de la recepción (Iser, 1975, 1976; Jauss, 1970, 1977). La sustentación de la idea sobre la lectura como experiencia y

como fenómeno formativo de los sujetos retomamos algunos conceptos y propuestas que, desde la filosofía de la educación, ha planteado Jorge Larrosa (2003). Esto apuntaba a la vinculación que puede tener la práctica de la lectura con la construcción subjetiva de las personas, en lo cual también abonó las conclusiones que ofrecen los trabajos de investigación de Michèle Petit (1999, 2001a), realizados desde el la antropología y el psicoanálisis. Para fundamentar, delimitar y organizar las cuestiones en torno a esos procesos subjetivos, empleamos las ideas que Hugo Zemelman (1995) ha desarrollado sobre el ámbito de subjetividad y diversas proposiciones que se discuten sobre la identidad, para lo cual enfatizamos las ideas que el sociólogo Anthony Giddens (1993,1998) ha generado al respecto. Para organizar las cuestiones relativas a las disposiciones lectoras, al comienzo de la investigación acudimos a los conceptos de *habitus* y capital cultural de Pierre Bourdieu (1983) bajo la idea de que ello nos permitiría situar a los sujetos de acuerdo con su posición en el espacio social, así como a los conceptos de Lahire (2004b) sobre las capacidades en el manejo de códigos lingüísticos.

La teoría sirvió de nueva cuenta al final del proceso de investigación, como referente para examinar las conclusiones alcanzadas tras el análisis de los relatos de vida y las biografías construidas, así como para usar algunos conceptos a fin de enunciar las conclusiones con un mayor carácter abstracto. Para esta etapa, merced a la inclusión de conclusiones, hallazgos y categorías basadas en el material empírico, volvieron a ser de utilidad las ideas de Lahire (2004b), la teoría de la recepción (Iser, 1975, 1976; Jauss, 1970, 1977), Larrosa (2003), Petit (1999, 2001a), Zemelman (1995), Giddens (1993, 1998) y Bourdieu (1983, 2002), a lo cual se agregó muy notablemente las conclusiones de Peroni. Finalmente, sólo es menester precisar cómo los conceptos de Bourdieu (1983) nos sirvieron de manera más profunda al organizar y ampliar las subcategorías de las disposiciones de lectura en torno a los conceptos de los diversos estados del capital cultural.

4.1 CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

La teoría social ha fincado una diversidad de alternativas para la investigación en ciencias sociales que suelen reconocerse en dos grandes posiciones: cuantitativa y cualitativa.¹⁹ Ésta se entiende en razón de la crítica, interpretativa, que se hizo al estudio cuantitativo de fenómenos sociales, bajo la premisa de que éstos no pueden ser abordados desde los principios epistémicos de las ciencias duras dada la intencionalidad a que están sometidos (Husen, 1988). La crítica se enderezó, así, respecto del denuesto

¹⁹ Dado que resultaría innecesariamente prolijo, se utilizan estos términos —cuantitativa y cualitativa— para distinguir tales enfoques epistemológicos, sin entrar en un debate sobre su puntal denominación, lo que implicaría barruntar para precisarlos y distinguirlos de otras expresiones como positivista e interpretativo, empírico-analítico y naturalista o ecológico, objetivista y realista, experimentalista y comprensiva, etcétera.

de la subjetividad en la investigación social cuantitativa: se buscó trascender al proyecto —de cuño cartesiano— de pretender estar por encima del mundo para observarlo más allá del tiempo y de la historia, por fuera de la vida, desde un *no lugar* que una supuesta ciencia permite; por otra propuesta —de corte hermenéutica— permisiva del conocimiento desde dentro de la vida, la resolución de lo que la percepción puede tocar y sentir desde el plano de la vida cotidiana (Galindo, 1998b). La irrupción de lo cualitativo en la investigación social marcó un cisma que, pese a sus encuentros y desencuentros, hace que exista un claro diferendo cuyo centro posiblemente implique la disimilitud entre los supuestos acerca de la naturaleza de la causalidad en las relaciones sociales (Erickson, 1989).

Dentro del camino del giro por lo cualitativo aparece una tendencia de la teoría social por comprender la sociedad tanto desde la articulación de lo objetivo (sistemas, estructuras, instituciones) con lo intersubjetivo (representaciones, identidades, vida cotidiana). La subjetividad apareció en la escena de las nuevas teorizaciones y se convirtió en un personaje protagónico, cuyas pretensiones giran alrededor del análisis de las prácticas y las representaciones, que ha enfatizado y revitalizado una perspectiva de investigación: la de los actores, sus modos de vida cotidiana y sus formas de interpretar y valorar la realidad (Rodríguez, 1996).

Frente al predominio de teorías sociológicas estructurales, el enfoque del constructivismo social aparece como una alternativa de la reflexión sobre lo social que pasa por partir de la idea según la cual los sujetos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que les rodean en su medio; actúan con respecto a los objetos que les rodean a la luz de las interpretaciones de su significación; mismas que, una vez efectuadas, se toman por reales; de modo que en su conjunto conforman sistemas para generar significados; que son los que definen el sentido de la acción de los sujetos (Erickson, 1989). De lo que se deriva que las acciones de los sujetos, al basarse en elecciones respecto de interpretaciones de significado, siempre estén abiertas a la posibilidad de reinterpretación y de cambio, negando las posibilidades de predicción y control de las posturas positivistas, y de su afán para dotar de explicaciones en términos de descubrimiento de cadenas causales.

De ahí que lo social pueda ser asumido como una construcción que surge de las relaciones intersubjetivas cotidianas, que conforma una realidad que contiene diversidad de procesos y eventos, punto de confluencia que importan procesos macro-históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación, que, como tal, puede ser entendida socioculturalmente, y que, por ende, es una alternativa para dar cuenta de ella lo es el ángulo particular de los sujetos.

Estas ideas se puede sostener con base en principios que provienen de las proposiciones de la construcción social de la realidad, con base en el concepto de mundo de la vida, que proviene de la fenomenología trascendental, y su desarrollo, en términos de teoría sociológica, por parte Alfred Schutz

(1974), como una idea que permite comprender la dimensión social en la que se construyen marcos de sentido que sirven para interpretar y actuar en la realidad.

4.1.1 La realidad como construcción social: la atención por los significados subjetivos

La realidad social no es el producto de cierto orden “natural”; sino, una construcción social (Berger y Luckmann, 1968), pues el mundo social no es algo independiente y externo a los actores, sino que son los sujetos quienes construyen la realidad social dando significado y sentido a sus experiencias en las interacciones de la vida diaria. El mundo de la vida se sostiene en la actitud de sentido común (Schutz y Luckmann 1977).

Son los sujetos quienes al interactuar cotidianamente van creando ciertas representaciones sobre su entorno, las que, a su vez, crean la realidad social (Berger y Luckmann, 1968): la sociedad es creadora de elementos, prácticas y saberes que son asimilados por sus integrantes (Heller, 1977, y Berger y Luckmann, 1968).²⁰ Esta capacidad creadora de cultura se encuentra plausible no sólo en las grandes dinámicas sociales, sino en la vida cotidiana: las pequeñas cosas que se hacen a diario.²¹ Los sujetos hacen al mundo, y los sujetos, a su vez, se hacen en el mundo (Berger y Luckmann, 1968). Los sujetos, en tanto adquieren esa calidad, se apropian de la realidad objetiva, pero también son productores de ella, contribuyendo con su constante reconstrucción (Berger y Luckmann, 1968).

De esta forma, todos los grupos humanos crean un orden significativo, *nomos*, que les permite incorporarse al grupo, dar sentido a sus vidas, ser sujetos. El sentido de vida en un escenario concreto se alcanza si se ha logrado compartir dicho *nomos* (Berger y Luckmann, 1968), pues la construcción social de la realidad no es del todo universal.

La vida cotidiana —entendida como lo común, lo inmediato, lo intrascendente, lo gris— presenta a los sujetos una representación de la realidad, como la única opción de comprender al mundo, como lo dado. Los sujetos en su práctica cotidiana crean todo un sistema de representaciones que les permite orientarse en el mundo, en su actividad práctica, apareciendo en sus conciencias como algo «natural» (Kosik, 1967), y, por tanto, como incuestionable: algo que resulta aparentemente imposible de transgredir. Ello es lo que posibilita la reproducción social, puesto que las representaciones comunes que

²⁰ A esta asimilación que hacen los sujetos de los elementos, prácticas y saberes, Heller (1977) le denomina apropiación, en tanto que Berger y Luckmann (1968) le llaman interiorización.

²¹ A ello se hace referencia bajo los conceptos de reproducción (Heller, 1977), habituación, para dar paso a la institucionalización (Berger y Luckmann, 1968), o rutina de las actividades (Kosik, 1967).

asimilan los sujetos les impiden a éstos trascender a lo inmediato, a aquello que directamente les facilita la sobrevivencia (Heller, 1977).²²

Las representaciones comunes se hacen pasar por la realidad misma, aunque en verdad sólo reflejan el aspecto fenoménico de ella, pues la cosa tiene dos aspectos: el fenómeno y la esencia. El fenómeno de una cosa es aquello que muestra la esencia de tal cosa y, al mismo tiempo, la oculta: es una manifestación inadecuada y parcial de la cosa. La esencia no se presenta inmediatamente, se expresa sólo a través del fenómeno, pero sólo de manera inadecuada y parcial. Se revela en el fenómeno, en su movimiento, demostrando que la esencia no es inerte y pasiva. El mundo fenoménico tiene su estructura, su orden y su legalidad, la cual puede ser descrita. Mas no en ello se capta, aún, la relación entre el fenómeno y la esencia. Comprender una cosa significa describir e indagar cómo se manifiesta el fenómeno en dicha cosa y, también, como se oculta al mismo tiempo. La comprensión del fenómeno marca el acceso a la esencia. En la vida cotidiana, lo fenoménico de la cosa es considerado como la esencia (Kosik, 1967).

Empero, la realidad, es decir, la esencia, no es fija, como lo indica su aspecto inmediato, fenoménico. La realidad siempre se halla en movimiento, luego que es creada por los sujetos mismos, producida por éstos: el mundo real no es el mundo de las condiciones reales en oposición a las condiciones irreales, sino el mundo de la *praxis* humana: no es, por ende, un mundo de objetos reales fijos, en sentido naturalista, sino que es un mundo en el que las cosas, los significados y las relaciones son considerados como productos de los sujetos (Kosik, 1967). Comprender la realidad supone, entonces, describir los fenómenos para comprender la esencia, y, de esta forma, estar en posibilidades de apreciar el dinamismo de los sujetos como expresión sintética del pasado y la potencialidad, posible y no sólo deseable, de futuro (Zemelman y Valencia, 1995).

Si la realidad social no es algo dado, determinado por un orden natural, como aparece en lo cotidiano, entonces, un esfuerzo por comprenderla no puede reducirse a una cadena —lineal, unidireccional, estable, inmutable— de causas y efectos, ni tampoco es posible explicarla “comprobando” la cadena causal que la conforma. Sino que, en cambio, debe aspirarse a comprenderla desde la propia

²² Heller (1977), al respecto, distingue entre el particular y el individuo. El particular acepta las circunstancias como definitivas; está conforme con su “destino” o simplemente “consigo mismo”; se encuentra incorporado a su mundo social particular; realiza un trabajo que se convierte en obligación, *labour*, un trabajo enajenado. El individuo no sólo no está conforme “consigo mismo” ni aun con su “destino”, sino que además no cultivará o al menos no les dará preferencia a las cualidades que le garanticen la mejor orientación en su ambiente inmediato o que le hagan sobrevivir más fácilmente, sino aquellas que él siente más cargadas de valor —referidas no sólo a los valores morales, sino a todos los valores y, por ende, también a aquellos que pueden estar en contradicción con determinados valores humanos— e intenta al mismo tiempo desarrollar los aspectos más cargados de valor en todas sus facultades. El individuo construye su vida en torno a una actividad genérica: arte, ciencia, filosofía y política, logra trascender a los muros sociales que delimitan su particularidad, el trabajo forma parte de su vida y no una obligación.

perspectiva de los actores inmersos en la misma, separando lo fenoménico de lo esencial. En ese sentido, un buen comienzo estriba en pensar que la realidad que importa es la que los sujetos perciben como importante (Taylor y Bogdan, 1987).

Partir de la idea de que las ciencias sociales estudian los problemas de los sujetos —individuales y colectivos— los que no reconocen regularidades ni leyes sociales, que no pueden ser explicados por una causa, ni su destino está previamente diseñado, que, por tanto, no pueden ser estudiados desde métodos objetivos, pues la subjetividad de lo social no permite que ello se aborde mediante tales métodos (Bourdieu, 1983); sino que implica una interpretación de las situaciones sociales específicas: la interpretación no tiene como cometido establecer contenidos universales, ni tampoco solucionarlos, sino captar con las acciones con sentido subjetivo, que un fenómeno social es social porque tiene conexión con los otros, la tarea es, entonces, buscar dicha conexión con sentido (Piña, 1998). Para llegar a tal comprensión es menester una investigación de carácter holista: abordar aspectos de la realidad en sus diversos contextos, para vislumbrar y entender, a partir de esto, las interacciones, retroacciones, determinaciones, sobredeterminaciones inmersas en ello (Goetz y Le Compte, 1988).

4.1.2 Los significados subjetivos de lo cotidiano y lo estructural

El ejercicio de la aproximación a la realidad no puede reducirse exclusivamente a lo que hace a la generación de unidades significativas intersubjetivas cotidianas, negando por completo lo estructural. La vida cotidiana no debe sobrevalorarse ni desestimarse: no puede llevarse al extremo de afirmarse como la única fuente de los cambios históricos, olvidando el papel del contexto sociohistórico; ni puede sostenerse que los grandes acontecimientos históricos desconocen las pequeñas acciones diarias (Heller, 1977).

Antes que optar por una lógica maniquea entre lo estructural-histórico y lo micro-cotidiano, una postura seminal de abordaje de la realidad social radica pensar a la vida cotidiana como:

[...] un cruzamiento de situaciones sociales e históricas particulares. Lo grande se concretiza en la vida cotidiana de millones de personas. Separar lo general de lo particular, o lo macro de lo micro es una falsa dicotomía. El contexto histórico-social, la clase social de pertenencia, son condicionantes históricas precisas que posibilitan la diferenciación social. En todas las épocas ha existido *vc* [vida cotidiana], pero las características específicas que adopta es resultado de procesos histórico-sociales particulares. Lo general influye en el accionar específico.

Inversamente, lo particular también influye en lo general. Los grandes cambios sociales comienzan con las pequeñas cosas de la vida, y la alteración de lo pequeño afecta a lo grande (Piña, 1998: 24-25).

La vida cotidiana incide en los cambios sociales, éstos sólo son posibles si se modifican las pequeñas cosas de la vida: lo estructural no se expresa fuera de la particularidad. Un proyecto social sólo trasciende si los particulares lo hacen suyo, si lo interiorizan y velan porque se lleve a cabo.²³ Si bien la vida cotidiana es lo gris, lo rutinario, lo que se presenta como dado y natural, y que a partir de ello se logra la reproducción social, también implica lo que rompe con ello: la vida cotidiana tiene un tiempo y un espacio, en el que los sujetos pueden emprender acciones distintas que surgen de la misma vida cotidiana que trascienden a lo inmediato: en ello radica la posibilidad de transformación macro-estructural (Heller, 1977).

4.2 ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

La confianza que una persona puede hacer sobre sus propias experiencias de vida es una práctica que ha sido incluida dentro de la investigación en las ciencias sociales, no sólo como una técnica de recolección de datos o un método de investigación, sino como un enfoque que se ha conformado a partir de un conjunto de principios epistemológicos que atraviesan diversas disciplinas, intereses y perspectivas, que ha dado lugar a distintos procedimientos, pautas o técnicas. El origen más remoto de tales principios fundamentales se ubican en el polo fenomenológico de la ciencia social: la preocupación por dar cuenta de lo social desde el sentido que para los sujetos tiene la propia realidad, las acciones propias y las de otros actores (Taylor y Bogan, 1987).

En la actualidad, el debate sobre si lo narrativo constituye un método o enfoque íntegro, es decir, dotado de una posición epistemológica propia (Rojas, 2001), parece superado, sobre todo, si se atiende a las posturas (Saltalamacchia, 1987; Ferrarotti, 1979; Bertaux, 1993; Aceves, 1998; Bolívar, Domingo y Fernández, 1998; Huberman, Thompson y Weiland, 2000; Biddle, Goodson y Good, 2000; Reséndiz, 2001; Rojas, 2001) que le reconocen como una alternativa propia de investigación con base en la confluencia trans/multidisciplinaria de perspectivas cuantitativas,²⁴ en razón de la necesidad de encontrar una comprensión más totalizadora de lo humano (Vargas en Cornejo, 2006), que han devenido un núcleo

²³ El *quid* que subyace a lo anterior estriba en una larga disputa epistemológica que puede expresarse a través del cuestionamiento que Elias (1990) plantea de manera palmaria al preguntarse cómo es posible que mediante la existencia simultánea de muchas personas, mediante su convivencia, sus acciones recíprocas, el conjunto de sus relaciones mutuas, se cree algo que ninguna de las personas individuales ha considerado, proyectado, premeditado o creado por sí misma, algo de lo que cada individuo, quiéralo o no, es parte, una estructura de individuos interdependientes, una sociedad?

²⁴ El enfoque biográfico-narrativo se inserta en la tendencia cualitativa de las ciencias sociales; empero, existen experiencias que vinculan a lo biográfico con la cuantitativo, como es el caso de los biogramas usados en sociología (Rojas, 2001) o algunos estudios de memoria autobiográfica conseguidos en psicología (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998). En general, sobre las manifestaciones cuantitativas de lo biográfico-narrativo, véanse Balán (1974) y Rojas (2001).

de principios fundamentales propios y establemente sustentados: la comprensión de lo social con base en el sentido que para los sujetos tiene la realidad; la preocupación por dar cuenta del sentido común de los sujetos como acceso a la comprensión de la realidad social; la atención a la idea de la historicidad de los sujetos; el reconocimiento de la reflexión de la experiencia personal como basamento de la comprensión de lo social; la significación de la vida como un relato; la definición de los relatos biográfico-narrativos como medios privilegiados de conocimiento e investigación.

De uno de los rumbos de la saga —que comenzó de modo muy visible con Dilthey— que se puede identificar como *giro hermenéutico* en las ciencias sociales ha resultado la tendencia según la cual los fenómenos sociales pueden ser entendidos como *texto*, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de la misma dan los agentes (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998): interpretar el texto de la acción —el relato— es, para el agente, interpretarse a sí mismo; lo cual, a su vez, permite hacer la hermenéutica de la vida humana (Ricoeur, 1995a). Se trata de obtener un conocimiento sobre lo social a partir de un pedazo de lo real en profundidad, que haga posible el paso de lo no estructurado a lo estructurado, del desorden de la inmediatez de la experiencia, al orden de la conceptualización (Vargas en Cornejo, 2006).

La capacidad narrativa de los sujetos constituye una forma esencial de las pautas de construcción de sentido, y por ende de inclusión social, de las personas, pues la vida humana está llena de hechos que en esencia se pueden contar como una historia y establecer una biografía: el discurso permite revelar la identidad del agente, pues la vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin (Arendt, 1958).

El enfoque narrativo hace énfasis en la mirada de la subjetividad como forma de aproximación a lo social, pues se entiende que son las acciones y las decisiones de los sujetos, en contextos y tiempos específicos, los que hacen posible el fenómeno social como una realidad dotada de historicidad, más allá de sus implicaciones meramente psicológicas (Reséndiz, 2001). Se parte de la revaloración de lo concreto, de la historicidad inmanente en todo hecho social (Ferrarotti, 1979). De ahí el empeño por percibir las relaciones sociales que permiten llevar a cabo tales decisiones subjetivas o el nudo de relaciones que constriñen o son modificadas por las acciones de los sujetos, en cuyas trayectorias biográficas se nos permite observar las relaciones sociales en su despliegue, en su movimiento, operación y condicionamiento particular sobre los individuos, lo que hace que lo biográfico-narrativo constituya una alternativa de discernimiento tanto de lo subjetivo-individual como de lo estructural (Reséndiz, 2001), en tanto que el enfoque busca es la comprensión profunda de un individuo singular al amparo de la convicción de que en lo individual y en lo singular existe algo de absolutamente universal, por lo que no se pretende un saber singular por sí mismo ni para que sirva de mera confirmación del

saber general, sino como ocasión para revelar lo que hay de social en las expresiones, en este caso narrativas, de la individualidad (Vargas en Cornejo, 2006)

El núcleo epistemológico de la investigación biográfico-narrativa se halla, meridianamente, en la apuesta por legitimar la construcción de conocimientos desde el relato de los sujetos, en el cual está la pretensión de incluir en lo científico la riqueza y los detalles de los significados en los asuntos humanos que no pueden ser, siempre, mensurados en la forma clásica del razonamiento lógico-formal (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998). Para ello debe partirse de la idea según la cual la realidad no existe independientemente del investigador, pues el conocimiento es una construcción producida por la actividad del sujeto, por lo que las ciencias sociales no describen una realidad que es absoluta sino fenómenos de la experiencia (Vargas en Cornejo, 2006). De esta manera, la atención está puesta en los propios sujetos, en tanto son las experiencias de éstos y las entidades significativas que ellos mismos hacen de sus experiencias las que construyen la realidad social, resultando, por ende, las narraciones que los sujetos puedan hacer sobre sus trayectorias biográficas los instrumentos esenciales para la comprensión social, pues en ellas se da cuenta de prácticas comprometidas en la búsqueda y reconstrucción de sentido a partir de hechos temporales personales o colectivos, las cuales, en tanto vivencias, son vistas, desde un plano teórico, como fuente de saber fenomenológico (Niewiadomski y De Villers, 2002, en Cornejo, 2006).

Si lo que construye la realidad social son las entidades significativas que emanan de las experiencias subjetivas, la narrativa de los sujetos es una vía privilegiada para comprender lo social, en tanto que dicha narrativa implica la cualidad estructurada de la experiencia humana por la cual se alcanzan ciertas pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. La apuesta de la investigación narrativa radica en sostener que las experiencias de vida son la esencia de las significaciones humanas, las que, a su vez, configuran la realidad social, y que a ellas puede accederse desde los relatos que de ello hacen los propios sujetos, mediante su reconstrucción interpretativa, como forma válida de construcción de conocimiento social: se trata de reconocer el valor del conocimiento del sentido común como vía de construcción de saber científico.

La persistencia en los principios epistemológicos antes expresados ha ido conformando a la narrativa como un enfoque autónomo frente a la tendencia de dar a los relatos una función ilustrativa, complementaria, no estrictamente necesaria en el contexto y objeto de investigación, marginal a la obtención de datos y a su análisis (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998), constituyendo una alternativa propia de investigación en ciencias sociales al comenzar por el reconocimiento según el cual el sujeto es un lugar de anudamiento de un conjunto determinado de relaciones sociales, de los cuales es una expresión singular e irrepetible, de forma tal que los relatos de vida de sujetos que comparten cierta

configuración de relaciones sociales pueden ser reveladores de un conjunto particular de relaciones sociales de las que se puede dar cuenta mediante la reconstrucción articulada de tales exposiciones narrativas (Saltalamacchia, 1987), esto es, la comprensión de un fenómeno social mediante la biografía de los sujetos que en él toman parte a partir de la premisa según la cual una historia de vida constituye una historia única y singular que sintetiza la historia colectiva de un grupo, de una clase social o de un fenómeno particular (Ferrarotti, 1979).

4.2.1 De las prácticas a las estructuras

La necesidad de aproximarse a lo social a través de formas comprensivas de las prácticas sociales provocan que lo biográfico-narrativo aparezca como una alternativa seminal para dar cuenta de:

[...] esa mediación del acto a la estructura, de la historia individual a la historia social; implica la construcción de un sistema de relaciones y la posibilidad de una teoría no formal, histórica y concreta de la acción social (Rojas, 2001: 181).

Es el caso de una necesaria atención a la crisis dominante de las formas convencionales de producción de conocimiento mediante el ensayo de nuevos caminos trazados a partir de los relatos de vida, lo que implicó un retorno al sujeto, el cual reviste de especial interés para el análisis social en tanto que ofrece posibilidades de interpretar y explicar la realidad social a partir de las propias construcciones narrativas de los sujetos (Rojas, 2001), luego que lo biográfico-narrativo pese a estar, originalmente, ubicado en la atención por la experiencia individual, no puede escamotearse sus posibilidades para revelarse en un enfoque cultural (Goodson, Biddle y Good, 2000). Esta centralidad por el sujeto conduce a distintas lecturas, que no admiten reducir lo biográfico-narrativo a la aproximación de lo subjetivo individual, sino que también incluyen posibilidades de articular estudios que refieran a lo estructural (Reséndiz, 2001). El enfoque postula la posibilidad de conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos, no para dejarse en la mera representación individual con base en vivencias particulares, sino que se busca emprender miradas del mundo subjetivo para la comprensión de estructuras que lo configuran hasta llegar a la comprensión de las esencias de esas mismas estructuras (Fernández, 2005). La apuesta está en “[...] aprehender lo que, en una trayectoria singular, surge de la articulación entre el determinismo externo y la iniciativa del propio sujeto” (Lainé, 1998, en Cornejo, 2006: 21).

En ese sentido, una vertiente sugiere que el estudio de lo estructural estaría supeditado a la comprensión de lo subjetivo, con lo cual se logra afirmar el valor de lo subjetivo como modo privilegiado de conocimiento. Así, lo biográfico-narrativo aporta una forma de conocimiento subjetiva, luego que la realidad social es aprehendida desde el punto de vista de un individuo históricamente situado y en elementos y materiales que son, en alguna medida, autobiográficos: se trata de generar entendimiento desde la comprensión de la acción social por la cual un individuo recopila su vida gracias a una

interacción social que se establece en el momento del relato, entre el narrador y su interlocutor. El relato subjetivo es una práctica humana que revela la síntesis vertical de una historia social, pues el individuo es un universal singular, por ende, en el relato de su praxis sintética está la posibilidad de entendimiento de una estructura social, en tanto que en su vida se singulariza la universalidad de la estructura (Ferrarotti, 1991).

Los derroteros narrativos no han impedido que lo biográfico sea pensado también para lo concerniente a las explicaciones de orden estructural no sólo a condición de su sedimentación en lo individual, sino que se han generado trabajos en los que lo narrativo apunta directamente a proveer explicaciones de dimensiones socioestructurales, o, propiamente, que se han enderezado para solventar en lo microsocio ciertas formas de reproducción estructurales. Así, existe una primera disyuntiva en el ámbito biográfico narrativo en razón del tipo de dimensión del que se ha de ocupar el espacio de investigación y, por tanto, del tipo de objeto de conocimiento (Bertaux, 1993). De un lado, la alternativa pasa por un objeto de corte socioestructural, concentrados en estructuras y procesos objetivos. De otro, estudios de cuño sociosimbólico, con referencia a las estructuras y procesos subjetivos.²⁵ En cada caso no se procede diferente, conforman estudios en uno u otro polo (los modos de vida y lo vivido, las actitudes, las representaciones, los valores individuales); sin embargo, los dos niveles son dos fases de la misma realidad social: todo estudio profundo debe considerarlos simultáneamente (Rojas, 2001).

4.2.2 Subjetividad vs. objetividad

Suelen distinguirse dos categorías bien definidas de estudios biográfico-narrativos, según la representación que de la historia de vida se asuma en términos de objetividad-subjetividad: formatos objetivos y formatos subjetivos.

Según el enfoque de los formatos objetivos, las vidas son historias *naturales* que se exponen en el tiempo y que están marcadas por eventos y experiencias objetivas. La vida es considerada una producción en forma ordenada, como una construcción racional. Se le ubica de forma más cercana a la sociología convencional, en términos de validez, confiabilidad, verdad, falsedad, sesgos, datos, hipótesis,

²⁵ Los estudios concentrados en estructuras y procesos objetivos se han ocupado de objetos tales como las estructuras de producción, la formación de clases sociales, los modos de vida de determinados medios sociales, investigaciones sobre ciclo de vida y ciclo de vida familiar. En todo caso, buscan los cimientos de las múltiples regularidades del comportamiento y la recurrencia de los procesos que revelan desde los relatos de vida a partir de formas particulares de vida material, producción y reproducción, trabajo y consumo (Bertaux, 1993). Por su parte, las investigaciones con referencia a las estructuras y procesos subjetivos y objetos de tipo sociosimbólico, concentran su atención en los fenómenos simbólicos y tienden a despejar las formas y estructuras particulares del nivel sociosimbólico: los relatos de vida y autobiografías intentan determinar los complejos de valores y representaciones existentes (Bertaux, 1993).

teoría, representatividad de caso y generalizaciones, en franca oposición a las aproximaciones interpretativas que rechazan estas normas de evaluación (Denzin, 1989).

En su caso, en los formatos interpretativos se trabajan los relatos de vida poniendo énfasis en el punto de vista del sujeto, es decir, basado en la experiencia subjetiva del sujeto (Huberman, Thompson y Weiland, 2000), con algunas variedades (Denzin, 1989), que pueden incluir desde posturas muy cercanas a la fenomenología hasta incluir relaciones con la ideología, la política, las relaciones domésticas o aspectos de sistemas culturales (Huberman, Thompson y Weiland, 2000).²⁶

A las distintas alternativas la cuestión que subyace es la noción de objetividad-subjetividad con la que se tilden los relatos biográfico-narrativos. De un lado, las experiencias de vida son una "historia natural", por tanto, aprehensible y traducible en términos objetivos. Del otro, las experiencias de vida son unidades simbólico-significativas y por ende de suyo subjetivas: la ciencia social no puede arrogarse la pretensión de intentar captarlas y escudriñarlas como algo reificado, sino que debe tratarles como constructos significativos, cuya esencia será el sentido que las mismas experiencias de vida tiene y que quedan de manifiesto en la narración que de ellas se hace por sus propios protagonistas.²⁷

4.2.3 Ilusión biográfica

¿Cuál es la materia prima de la investigación biográfico-narrativa? ¿Las experiencias de vida de los sujetos, es decir, aquello por lo que *realmente* pasaron? ¿La narración de las experiencias de vida de los sujetos, esto es, los relatos que los sujetos hacen de lo que ellos pasaron? ¿Cómo debe ser tratados los relatos de vida en relación con la tendencia de los sujetos a reinventar su pasado y a proyectar su futuro?

²⁶ Es posible identificar varias versiones de ello: 1) limitarse estrictamente al punto de vista del sujeto, sin posibilidades de interpretación del investigador, la cual descansa en las transcripciones narrativas de los informantes, presentándolas sin ningún tipo de interpretación, todo ello bajo la idea de que una cultura puede entenderse mejor en términos de sus propios miembros, donde toda interpretación exógena obtura la comprensión; 2) partir de afirmar la relevancia de la perspectiva del propio sujeto, a la vez que acepta que esta visión subjetiva es susceptible de ser empleada por el investigador para interpretar lo que el sujeto dice, considerando al sujeto como productor de autobiografías, que el investigador usa como un vehículo para la teoría social; razonando de lo particular a lo general, tratando cada caso como un universal singular: el relato es aceptado por su valor nominal y, por tanto, los textos biográficos que son estudiados no son moldeados por la mano del sociólogo, y 3) entretelar la vida de los sujetos en y a través de las interpretaciones de los investigadores, que asume la existencia de un acontecimiento detonante en la vida de una persona, que será una estructura significativa que organiza las otras actividades de la vida de un individuo y, por tanto, se estudia cómo llega a ocupar un lugar central en la vida de dicho individuo, para lo cual se examina los cambios de los significados del acontecimiento en el tiempo y se intenta anclar tales significados en grandes medios culturales, incluyendo los medios de comunicación, la cultura popular y los grupos de interacción (Denzin, 1989).

²⁷ Al respecto, las posturas parecen tensarse. En un extremo, no es admisible otra interpretación a las experiencias vitales que la que constituye la narración de su protagonista. En un punto medio, el análisis social estriba en hacer hermenéutica sobre las interpretaciones de los narradores, aceptando siempre el valor nominal de las narrativas. En el otro polo, el cometido es interpretar los relatos a fin de vincularles con referentes estructurales, comunitarios o locales.

¿Son los relatos una forma cualitativamente distinta de presentar una vida o bien una forma cualitativamente distinta de representarla? (Huberman, Thompson y Weiland, 2000)

Es el caso del riesgo implícito en la investigación biográfico-narrativa: la *ilusión biográfica*, según la cual el proyecto biográfico es una ilusión, porque cualquier coherencia que tenga una vida es impuesta por una cultura más general, por el investigador o por la creencia del sujeto de que su historia debe tener coherencia. Así, hay dos lógicas que organizan una historia o un relato de vida: lógica externa de un relato, la del campo social, la lógica en donde una vida es representada, y la lógica interna de un relato, la de la vida personal, la lógica del individuo que relata su vida. Estas dos lógicas pueden, o no, traslaparse o coincidir. Existe ilusión biográfica cuando estas dos lógicas se intersecan. El problema es desde qué punto de vista es considerada una ilusión y si la coherencia biográfica es una ilusión o una realidad en sí misma que debe ser indagada (Bourdieu, 1983).

Los formatos objetivos reconocen que su interés descansa en las historias de vida como «historias naturales», como algo que sucedió de cierta manera y que es preciso ubicar para que, a partir de la certidumbre de lo que acaeció, se pueda realizar el análisis social que se pretende. Para ello, se ha de recurrir a las narrativas de sus protagonistas junto con otros medios de indagación.

Por su parte, las vertientes interpretativas no conciertan en qué es lo que debe hacerse ante la ilusión biográfica (Huberman, Thompson y Weiland, 2000). Aceptar sólo la hermenéutica de los propios narradores implica admitir sólo la ilusión biográfica que imprimen éstos a sus narraciones, sin que exista punto de contraste, los relatos se toman como una unidad significativa en sí como forma legítima de producir conocimiento. Todo intento por dirimir la coherencia del relato que aporta su autor es una forma de perversión, pues en todo caso lo relevante no es la concordancia de lo narrado con lo objetivo-real, sino la trascendencia del ejercicio autobiográfico.

Las demás soluciones interpretativas intentan, mediante la intervención de la voz del investigador, hacer que la ilusión biográfica, en mayor o menor medida, en uno u otro aspecto, se desvele, a fin de encontrar el sentido profundo de la experiencia subjetiva, aun en demérito de los términos puntales del relato en sí. La mera evidencia de intentos de ilusión biográfica del narrador es un constructo significativo que es menester interpretar. La ilusión biográfica que imprime el investigador, al irrogar cierto sentido a la narración desde la reconstrucción de un contexto cultural específico o desde ciertos postulados proposicionales, es un escollo que debe zanjarse en términos de criterios epistemológicos y metodológicos claros, explícitos y adecuados.

4.2.4 Representatividad

Otra situación tiene que ver con la representatividad de las biografías, de lo que se derivan distintas formas de emplear las mismas a fin de fundamentar los conocimientos que emanen de la investigación narrativa.

Si es el supuesto de emplear la biografía como instrumento de verificación de un modelo interpretativo, la biografía representativa será aquella que responde a las principales variables del modelo o teoría por verificar, en cuyo caso a menudo una biografía se considera suficiente.

Una segunda alternativa implica que el número de biografías ceda su carácter ejemplar y lo biográfico se estructure sobre un modelo estadístico, de muestreo, de modo que la biografía se asimila a la entrevista no estructurada: para Kelley (en Reséndiz, 2001) el problema de la representatividad, entendido como el carácter típico del informante, es central en estudios antropológicos que pretenden proyectar un relato cultural en un marco biográfico; sin embargo, en otros casos, esto no importa, pues más que lo típico del sujeto, lo que debe importar es definir la ubicación del informante en su sociedad, es decir, señalar el punto de vista desde el cual el sujeto habla sobre sí mismo, sobre su sociedad, comunidad o grupo.

Otra postura, más acendrada en la idea del individuo como un universal particular, es aquella en la que el sujeto es un lugar de anudamiento de un conjunto determinado de relaciones sociales, de los cuales es una expresión singular e irrepetible, de forma tal que las historias de vida de sujetos de una misma categoría más que homogéneas son similares, en virtud de que comparten cierta configuración de relaciones sociales. Así, un relato es representativo de un conjunto particular de relaciones que pueden interesar al investigador, y no de todas; por ende, lo que se necesita es una serie de biografías que en su conjunto den cuenta del problema, proceso y relaciones que interesan y, su número, lejos de ser fijado con anterioridad, se determina durante el proceso de investigación conforme a los resultados que se van obteniendo a lo largo de la misma (Saltalamacchia, 1987).

Por último, la opción es partir de la idea según la cual el problema de representatividad y del número tiene poco sentido, pues:

[...] el sistema social está todo entero en cada uno de nuestros actos, en cada uno de nuestros sueños, delirios, obras, comportamientos. Y la historia de este sistema está toda entera en la historia de nuestra vida individual (Ferrarotti, 1979).

Como se aprecia, las disyuntivas son múltiples y poco concertantes, pues en cada caso el valor del individuo como síntesis de lo estructural determina el sentido que pretenda darse a la representatividad de cada historia de vida que se incluya en el proyecto investigativo. La determinación del número y de las calidades de los biografiados es un asunto que pende de las anteriores

determinaciones. Suelen encontrarse criterios de selección de informantes que, en principio, basculan entre dos posiciones extremas:

- I. seleccionar y entrevistar al azar sobre la base de características muy generales del universo que se quiere estudiar: varios relatos individuales tomados de la misma serie de relaciones socioestructurales que se apoyan mutuamente y constituyen, todos juntos, un núcleo duro de evidencia (Bertaux, 1993), o
- II. la aproximación cuantitativa al universo de análisis, ya sea mediante censo o encuestas, de cuyo análisis se puedan establecer los parámetros más significativos que caracterizan a la población o grupo social específico que interesan y, a partir de ello, elaborar una selección sistemática de los informantes (Reséndiz, 2001).

Al margen de ello, en la definición de narradores siempre ha pesado el criterio de la disposición del informante, dada la necesaria estrecha cooperación de éste en la construcción de su biografía (Reséndiz, 2001). Se busca un tipo particular de persona que posea una enculturación completa, es decir, el que conozcan tan bien una cultura (o subcultura, grupo u organización) que ya no *piensen* acerca de ella. No existen pasos fáciles para seleccionar a un buen informante: más que buscársele, se le encuentra en la vida cotidiana: alguien que tiene una historia que contar, que quiere hacerlo y que cuenta con las condiciones para ser idóneo (Taylor y Bogan, 1987).

En la decisión sobre el número de narradores, las opciones también son variadas. Existen estudios basados en un solo relato y en muchos relatos, y entre ambos polos, los realizados a partir de algunos relatos. En realidad no hay un número ideal de relatos. La decisión sobre el número de casos con el que se pueda asegurar la validez de sus conclusiones depende del *punto de saturación*, que sólo tiene sentido cuando el análisis se basa en muchos relatos. Para el caso de un sólo relato, el que procede es el análisis de tipo hermenéutico, que trata de descifrar los significados que contiene la narración estudiada. La *saturación* es un proceso que no opera en el plano de la observación sino en el de la *representación* que el investigador va construyendo de su objeto de estudio, que se alcanza cuando se considera que una entrevista adicional ya no aporta nada nuevo con relación a tal representación. De ahí que el principio básico para alcanzar el punto de saturación es buscar *diversificar* al máximo a los informantes. Parece existir una asociación entre, por un lado, objetos de tipo simbólico y un pequeño número de relatos en profundidad y, por otro, objetos de tipo socioestructural y un número mayor de relatos menos profundos (Rojas, 2001).

4.2.5 Exploración analítica, validez y generalización

Existen, al menos, cinco formas de exploración analítica que se corresponden a otros tantos usos de lo biográfico (Reséndiz, 2001):

- a) el relato biográfico como estudio de caso único, donde el análisis se limita a una introducción;
- b) el análisis de contenido, para determinar los contenidos explícitos o manifiestos del texto, lo que dice el emisor de sí mismo, lo que informa el texto como tal, sus códigos, canales o soportes;
- c) el análisis cuantitativo, en el que las entrevistas configuran, más que historias de vida completas, entrevistas directivas o biogramas, cuyo interés era recolectar los datos para un análisis cuantitativo posterior basados en los datos registrados y no propiamente rescatar y reconstruir narraciones biográficas;
- d) la perspectiva constructivista, que asume las biografías como piezas de un conjunto mayor, a partir del cual cada biografía recibe coherencia y poder analítico, todo ello con base en una posición teórica determinada; y
- e) en el ámbito del relato autobiográfico, un discurso específico de carácter interpretativo, definido por construir y sostener una imagen particular de sí mismo.

El debate sobre la intervención del investigador en la construcción del relato se hace extensiva, también, a su participación en el análisis del mismo: de un lado se sostiene que un análisis formalista, al modo paradigmático, fragmenta y descontextualiza el discurso mediante elementos codificables (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998). El opuesto, llevaría sólo a un análisis como otra narrativa de la información recogida con el discurso enhebrado:

[...] El asunto que se juega en lograr un equilibrio entre la interpretación que no se limite —desde dentro— a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación —desde fuera— que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998).

A su vez, esto último propone otro dilema, ahora, relativo al ámbito de validez del resultado del análisis: en una postura radical, cualquier generalización importaría una distorsión de las historias de los narradores, quedando el papel del investigador limitado a posibilitar la narración de la experiencia para darla a conocer más ampliamente, o, a lo sumo, la interpretación quedaría circunscrita a los propios horizontes interpretados, imposibilitando toda explicación comparativa, generalizable o teórica, lo que torna superflua cualquier tarea de análisis. El otro polo, el introducir con abundancia y preponderancia marcos proposicionales rígidos en el tratamiento de los relatos desaparecería el valor hermenéutico del propio empeño biográfico, disolviendo la subjetividad de las experiencias de vida en referentes exógenos, distorsionando el diseño al acercarlo incoherentemente a lógicas deductivas, objetivas, verificativas y enumerativas. La salida a lo anterior el sometimiento de tales disyuntivas puede estar en su sometimiento a determinados modos paradigmáticos aceptados de analizar la información, en busca de un equilibrio que implique, a la vez, no sacralizar los relatos ni tampoco asimilarlos a modos paradigmáticos de conocer:

[...] un marco de inteligibilidad de las narraciones tiene que conjugar aquellos elementos tal y como fueron dichos en descripciones *émic*, y —al tiempo— no renunciar a hacer descripciones interpretativas que vayan más allá de los horizontes interpretados (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998: 20).

En tales vericuetos —el papel del investigador en la toma del relato, el análisis del mismo y su generalización— no debe soslayarse el fundamento esencial de la alternativa: la interpretación de fenómenos sociales a través de la reconstrucción de una experiencia biográfica desde la visión subjetiva del propio protagonista de la misma, esto es, desde los modos en que el sujeto en cuestión construye y da sentido a su vida en un momento determinado. En tal sentido, toda biografía supone un ejercicio autobiográfico en el que, como tal, su protagonista es el definidor primordial de su contenido, sin que se niegue con ello la colaboración mesurada del investigador, quien ha de encargarse del análisis de dicho relato autobiográfico bajo la premisa esencial de hacerlo sin escamotear el sentido del narrador, pues es precisamente la significación subjetiva de éste la que persigue, a fin de dar cierta comprensión a la realidad social a la que intenta aproximarse, no soterrando, tampoco, que el relato de vida, en parte, hace referencia a la singularidad de una vida y, también, refleja a la colectividad de que se trate, pues se trata, al fin, de encontrar el sentido de la biografía mediante la escucha de una vida en una cultura, aportando una comprensión de ésta, que en cierta medida sólo puede alcanzarse relacionando coherentemente el relato mismo con otros puntos de disertación exógenos.

El *quid* de las decisiones inherentes a la interpretación que se haga de los relatos de vida en razón de la posibilidad de consolidar su validez y de ampliar el campo de generalización pende de la búsqueda de lo social que está sedimentado en lo individual, a fin de que se llegue a un punto en el que enfoque biográfico-narrativo, dependiendo de las opciones teóricas que se empleen, sea una alternativa que permita trascender a la oposición entre individuo y sociedad; aprehender las relaciones recíprocas o de reciprocidad entre el punto de vista subjetivo de la persona y su inscripción en la objetividad de una historia; aprehender las 'subjetividades', comprender cómo las conductas son constantemente remodeladas para dar cuenta de las expectativas de los otros; captar aquello que escapa a las estadísticas, a las regularidades objetivas dominantes, a las determinantes macrosociológicas, y reconocer al saber individual un valor sociológico (Digneffe, 1995, en Cornejo, 2006).

4.2.6 Alcance, usos y autoría o coautoría: historia de vida

La investigación biográfico-narrativa, como enfoque investigativo, comprende a pautas o métodos diversos que tienen en común utilizar la experiencia personal en la cual confluya en el uso y el análisis de testimonios de vida —orales o escritos— como perspectiva analítica y de problematización; y no como simple recurso de obtención de evidencia o fuente histórica (Aceves, 1998): la propuesta radica en aproximarse/construir un objeto de investigación problematizándolo a través de información obtenida de

relatos de experiencias de vida, mas no de tomar a éstos como fuente histórica de conocimiento para *comprobar* ciertos postulados. Una de las vertientes de la investigación biográfico-narrativa es la denominada historia de vida, que ha sido una de las formas más empleada en la investigación narrativa.

Aceves (1998) distingue de la *historia oral* a la propuesta de *historia de vida*. La diferenciación la hace por motivos disciplinares. La historia oral la asocia al campo de la historia, concretamente, a la historia social y sus derivaciones, la historia local y popular, como una subdisciplina de la historiografía, que se enfoca a los fenómenos y acontecimientos inmediatos y contemporáneos. En tanto que la historia de vida la refiere, bajo ese término, al campo de acción de la antropología, la psicología y la sociología. En otro aspecto, entiende por autobiografía el documento que se produce en la interacción entre el investigador y el narrador/informante y por relatos de vida a las unidades de narración que organizan el contenido de una narración personal, de una autobiografía, o de una entrevista.

Bolívar, Domingo y Fernández (1998), a su vez, ubican a la historia de vida como una alternativa junto a la historia oral y la (auto)biografía. También, distinguen entre relato de vida, como expresión oral de la propia vida o unos fragmentos de ella, normalmente a requerimiento del investigador, y autobiografía, que es espontánea, y suele adoptar forma escrita.

Reséndiz (2001), por su parte, no hace distinción entre historia de vida y biografía, identificando en ambas como centro los modos o maneras en que un individuo construye y da sentido a su vida en un momento determinado y en lo que dice esa vida sobre lo social, la comunidad o el grupo. Asimismo, las define en razón de que la historia de vida pretende captar la totalidad de las respectivas experiencias biográficas del biografiado (Reséndiz, 2001).

Rojas (2001), en cambio, fija una diferencia entre la autobiografía, cuando la experiencia de vida de una persona es contada por su propio protagonista, y la biografía: cuando es otra persona quien relata la vida.

Fernández y Ocando (2005) parten de ubicar a la historia de vida desde un punto de vista amplio como un término que incluye autobiografías, biografías, memorias, confesiones o apologías, pues serviría para designar cualquier tipo de instrumento personal que acumule información sobre la vida de un sujeto. Amén de ello, precisa que lo que caracteriza en un sentido estricto a la historia de vida son dos aspectos: su construcción y la iniciativa. La historia de vida es una narración de la vida de una persona realizada por ella misma (construcción), misma que surge por la iniciativa de un investigador, es decir, es una narración biográfica cuya construcción está a cargo, fundamentalmente, del propio narrador-biografiado, la cual se da con base en la iniciativa de un investigador. De allí que encuentre que la historia de vida esté formada por relatos de vida que se producen con intención: elaborar y transmitir una memoria personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un periodo histórico concreto que surgen a petición de un investigador. La historia de vida se construye sobre el propio relato del

biografiado, y es necesaria la presencia de un científico social que solicite la narración del relato al autor, quien, de otro modo, no hubiese escrito ni contado nunca sus memorias.

De lo anterior puede seguirse la problemática sobre la definición de los papeles que han de desempeñar el investigador y el sujeto de la investigación, pues la intervención de aquél en la emisión del relato de vida de éste es fundamental, toda vez que es necesario distinguir entre el relato de vida libre y espontáneo que puede hacer una persona sobre su vida, que sería estrictamente autobiográfico, y la narración que esta persona pueda construir a pedido expreso de un investigador, con mayor o menor injerencia de éste, que sería una historia de vida.

Más allá de esto, el papel del investigador en la consecución de la historia de vida entraña la cuestión relativa al alcance que quiera darse al material biográfico que se construya, lo cual implica a los referentes y a las fuentes que el investigador pueda incluir en la construcción del material biográfico, a fin de sólo detenerse en la individualización y particularización de lo relatado o trascender esto para comprender a la individualidad en el medio social, dándole una comprensión teórica.

En ese sentido, sucede que en castellano —como en alemán (*geschichte*)— contar una historia de vida es tanto hacer un relato personal, propiamente autobiográfico, como hacer una narración biográfica de otro. Por lo anterior, es frecuente recurrir a la distinción anglófona, entre *life story* y *life history* —también recogida en francés en las voces *récits de vie* e *histoire de vie*— para fijar una diferencia conceptual entre lo que puede ser un *relato de vida* y una *historia de vida*:

- *relato de vida* (*life story* o *récit de vie*) es una narración autobiográfica, es decir, realizada por el propio protagonista de la historia o vida, tal y como la persona recuenta lo que ha vivido; que individualiza y personaliza lo relatado; es una narrativa de acciones, que, por tanto, precisa de ser complementado si es que se pretende contextualizar lo narrado, e
- *historia de vida* (*life history* o *histoire vie*) es la reelaboración que otro formula de una vida, normalmente utilizando otros documentos o información complementaria, además del relato autobiográfico; que contextualiza y politiza la narración; resultando una genealogía del contexto, con el propósito de definir el desarrollo de una persona en un medio cultural, dándole una comprensión teórica.²⁸

²⁸ En ese sentido se expresan Bolívar, Domingo y Fernández (1998), Goodson, Biddle y Good (2000), Huberman, Thompson y Weiland (2000) y Goodson (2004c). Desde luego que la expresión de *relato de vida* tiene otras acepciones que difieren de la expuesta en este momento y que no se deben a la oposición entre *relato de vida* e *historia de vida*. Así, Aceves (1998) entiende por *relato de vida* a la unidad de narración que organizan el contenido de una narración personal, de una autobiografía, o de una entrevista. Esto, amén del significado —ya antes citado— que da D. Bertaux (1997) al término *relato de vida* del de *historia de vida*, para distinguir que aquél hace alusión a la narración que una persona elabora de su vida, frente a la demanda del investigador, y ésta es, propiamente la historia vivida por la persona (Zubillaga, 2002).

La variedad en los matices de los papeles que pueden asumir investigador y biografiado es un punto total en la investigación narrativa. Sobre ello, Pineau y Le Grand (1993) presentan tres modos de exploración de las historias de vida, que pueden ser vistos como tres puntos en un *continuum* que sirven de referente para ubicar todo proyecto de investigación narrativa:

- a) *el modelo autobiográfico o relato por el mismo sujeto*: el mismo sujeto se enuncia y reelabora lo enunciado, rechazando la participación de todo interlocutor en su tratamiento;
- b) *el empleo biográfico o relato de una vida por otro*: el trabajo de análisis, interpretación y síntesis sobre la vida enunciada se realiza, casi en exclusiva, por una persona distinta de aquel que cuenta esa vida;
- c) *el modelo dialógico o de convención*: la explicitación del saber implícito como tarea conjunta, entendiendo que el sentido de lo vivido no se reduce a su enunciación, exige la colaboración del investigador para analizar su sentido o coherencia; lo que permite al locutor distanciarse de su vida y al interlocutor aproximarse a ella, sin imponer unos cuadros conceptualmente externos.

En razón de ello, es que el uso del enfoque biográfico-narrativo puede dar pie a múltiples usos, según se asuma un papel más o menos activo del investigador en el acopio de los relatos de vida, en la construcción de la historia de vida y en la interpretación de la misma, así como del lapso de la vida del narrador que se retome, todo ello dependiendo de la postura teórico-metodológica que se asuma.²⁹

Finalmente, más allá de que es claro que el nudo total de la vertiente de historia de vida descansa en proponer cierta forma de disquisición a partir de la narración biográfica de cierto sujeto, es necesario zanjar una última complicación de polisemia: *historia de vida* es, por un lado, el curso de la vida de un individuo singular (vida), pero también, por otro lado, su reconstrucción narrativa, su escritura o narración por un relato (relato de vida) (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998): es el curso de vida de un sujeto, lo que ha vivido, experimentado, por lo que ha pasado, y, también, lo que ese sujeto dice, narra,

²⁹ Al respecto Bolívar, Domingo y Fernández (1998) señalan algunos de los distintos usos suscitados en las ciencias sociales: a) *relatos de prácticas limitadas en el tiempo*: donde el investigador se interesa sólo por un evento situado en un tiempo preciso; b) *secuencias biográficas*: varios momentos de la vida se van insertando en una cronología personal; c) *entrevistas biográficas o relatos biográficos*: la persona entrevistada cuenta su vida profesional o familiar, y el investigador reorganiza los elementos para articular una relación entre ellos; d) *autopresentación o mini-historia de vida*: personas que hablan sumariamente del conjunto de su vida, haciendo un breve relato de la totalidad de su vida, que será preciso profundizar para sacar conclusiones o dotarle de un sentido o línea directriz; e) *historia de vida social*: el relato que comporta varias entrevistas durante las que el narrador asume su papel como tal, y va relatando, evaluando y comparando los acontecimientos de su vida, buscando un orden entre ellos; f) *resolución biográfica*: el investigador hace una reconstrucción a partir de diversos documentos y de relatos de vida a manera de relatos de prácticas limitadas en el tiempo, secuencias biográficas o entrevistas biográficas o relatos biográficos; y g) *autobiografía*: la escritura personal de una parte o totalidad de la biografía por el propio autor, por lo que elimina la necesidad del oyente/entrevistador.

reconstruye sobre su curso de vida, dado que ello es una cualidad estructurada de dicha experiencia. En ese sentido, al respecto:

D. Bertaux (1993) utiliza el término *relato de vida*, a diferencia de *historia de vida*, para hacer hincapié en el hecho de que se trata del relato que una persona elabora de su vida frente a la demanda del investigador y no de la historia vivida por la persona (Zubillaga, 2002).

De ahí el amplio cuestionamiento en torno a la confusión del relato de vida con la vida misma, presuponiendo que la historia de cada sujeto forma una unidad, con un mismo significado y coherencia global, como un objeto dotado de una coherencia interna por el solo hecho de que hayan sido vividas por el mismo sujeto (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998), luego que lo que prima en el enfoque es el supuesto según el cual la historia de vida sintetiza la historia colectiva de un grupo, de una clase social o de un fenómeno particular (Zubillaga, 2002), la cual sólo puede ser reconstruida en sentido fenomenológico a través de los relatos de vida.

4.3 SUBJETIVIDAD

La subjetividad implica un concepto de lo social a partir de los sujetos: “[...] constituye un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad” (Zemelman, 1995: 21). No es el caso de reducir la subjetividad al plano de las variables psicológicas, ni como mera expresión de procesos macro-históricos, sino de referir a la subjetividad como la articulación de lo social de la que son capaces los sujetos para la construcción o reconstrucción de nuevos espacios sociales desde el plano de su mundo familiar, de una red de relaciones primarias, de un espacio territorial determinado o de otra entidad mayor de lo colectivo (León y Zemelman, 1997:22), pero sin que sea una simple expresión de procesos macrohistóricos y una homología de las estructuras sociales (Tapia, 2000).

La subjetividad se vincula con tres procesos socioculturales: la necesidad, la experiencia y la visión de futuro. Es decir, el ámbito de la subjetividad se logra ubicar si se consideran los desafíos que un sujeto percibe como indispensables para su propia existencia social en relación con el mundo social; las vivencias que va alojando en su memoria como sujeto social, y la capacidad del sujeto para activar su imaginación hacia las posibilidades que puede tener en el futuro su vida cotidiana.³⁰

³⁰ La necesidad representa un modo de concreción de la relación entre lo micro-cotidiano-individual con el contorno que le sirve, y no solamente de contexto, sino de espacio, por lo que, en tanto que le es ajeno, constituye parte de sus desafíos. La experiencia, en cambio, es la decantación, como vivencia, de un derrotero conformado entre determinados parámetros de tiempo y de espacio, que, desde la realidad presente, puede abrirse hacia otras trayectorias según diferentes parámetros; o bien repetir los mismos en función de una idea de presente atrapada en el pasado. La visión de futuro, por su parte, es una referencia a un ámbito de realidad de vida posible que tiene una

Habría que ponderar la problemática que implica que la ampliación de la subjetividad tropieza con los obstáculos provenientes de la estructura social que impiden que la conciencia transforme al hombre histórico-social en sujeto capaz de protagonismo. Para ello, es menester dejar de entender la historicidad como sujeta a leyes inexorables, y concebirla como una articulación entre historicidad y subjetividad: entre el movimiento de interno constitutivo de lo concreto y la capacidad de construcción desde lo potencial. De este modo, la reconstrucción que se hace de la percepción que un sujeto tiene sobre él mismo y el mundo social —a partir de sus necesidades, experiencias y utopías— permitir advertir cómo el sujeto es capaz de construir un espacio propio para su desenvolvimiento histórico en el mundo social. Lo cual implica la capacidad de construir sentido que pueda orientarlo en las conflictivas relaciones que puede tener con las estructuras sociales (Zemelman, 1995).

Así, el espacio de la subjetividad forma parte de estructuras estructurantes y estructuradas, en las cuales el sujeto puede participar del mundo social reconociendo un ámbito propio para desplegar la capacidad creativa de los sujetos, incluso, para romper con elementos estructurales y producir nuevas configuraciones de lo social. La subjetividad permite al sujeto disponer de una participación en el campo de intimidad: los espacios familiares, próximos, propios, que el sujeto necesita y selecciona como un escenario en donde mantiene vivas, renovadas las estructuras e instituciones sociales en donde desenvuelve su cotidianeidad, así como para la constitución y recreación de su identidad (Tapia, 2000). Más allá de ello, el espacio de la subjetividad y el espacio íntimo es un espacio complejo, cuya principal característica es que es el lugar para dilucidar un problema que necesita resolverse en el terreno del sentido y del dominio de los símbolos. Es la situación de confrontarse con lo que excede, con el terreno de las situaciones límite, en el que los sujetos se ven obligados a pensar en términos de lo creíble y lo posible o lo imposible, dada la presencia de la complejidad y la incertidumbre. También, el concepto de intimidad implica la capacidad de integración a la comunidad, que consiste en el proceso de transformación del entramado de diferencias de los sujetos al interior de un grupo que se resuelve como la posibilidad de poner en el lugar del otro, sin perder lo propio y de la reduplicación de las posibilidades de entendimiento. Se requiere, especialmente en los mundos familiares, del reconocimiento mutuo de intereses, valores y proyectos de los otros, que hace necesario pensar la subjetividad como un proceso de consenso y compromiso de unos con otros, en el terreno de la apropiación cultural, así como de la manipulación simbólica de conceptos y propuestas. El reconocimiento intersubjetivo es otro de los

discontinuidad respecto de la realidad cotidiana. Lo que hace ver a la realidad como la construcción de voluntades sociales, que, como tal, cuestiona cualquier lógica mecánica entre factores: las conexiones de la empiria no pueden reducirse al ámbito fijado por los factores de explicación, luego que debe incorporarse la capacidad de activación de lo potencial de un momento (Zemelman, 1995).

contornos de esa configuración subjetiva de individuos y grupos para enfrentar el cambio social: es el espacio en donde el sujeto trata de encontrar la respuesta a la pregunta permanente de quién es. De este modo, la intimidad señala que la identidad y la subjetividad requieren de un espacio familiar cotidiano, parcialmente estructurado para la constitución o recreación de identidades. Este espacio es fundamental para resolver el entramado de identificaciones y diferencias de los sujetos, en cuanto a convicciones y responsabilidades dentro de una comunidad y de las relaciones de ésta con otras comunidades (Tapia, 2000).

4.4 IDENTIDAD

Más allá de las distintas posturas sobre el tema, la identidad puede ser asumida como una dimensión subjetiva de los sujetos, en el punto que los sitúa entre el determinismo y la libertad (Giménez, 1999)³¹, lo que aporta un concepto útil para entender lo social mediante la condensación de distintas dimensiones de la realidad, como lo son lo individual y lo colectivo, así como las configuraciones que resultan de la interrelación de uno y otro orden de observación.

La identidad refiere a la idea que un sujeto construye acerca de quién es y de quiénes son los otros: la representación que el sujeto tiene de sí mismo en relación con los demás (Giménez, 2007). Lo cual implica la propiedad identitaria fundamental, mediante la cual el sujeto se reconoce así mismo, se distingue de los demás y le permite asumir sus acciones como propias. (Tapia, 2002). Lo cual si bien es diverso del yo psicológico, implica la capacidad de origen emocional de fiarse de la equidad, igualdad y continuidad de los otros así como de sí mismo (Giddens, 1993, 1998).

4.4.1 Principios de la identidad

La identidad se consigue en razón de un proceso subjetivo por el cual el sujeto se identifica como individuo con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales, a la vez que define su diferencia respecto de otros sujetos y de su entorno social mediante al autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo. Dicho proceso es necesario que se complete con el reconocimiento que de ello hagan los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente, pues la identidad cualitativa se forma, mantiene y manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social (Giménez, 2007).

³¹ Con ello queremos eludir las concepciones objetivistas, para las cuales la identidad es un conjunto de propiedades específicas y estables que constituyen entidades constantes en el tiempo, que está totalmente determinada por supuestos factores objetivos. Asimismo, evitar la adopción de una postura subjetivista, en la que la identidad depende de la pura subjetividad de los sujetos (Giménez, 1999, 2002).

Ese proceso de identificación y diferenciación del sujeto en la construcción de la identidad se hace de acuerdo con tres principios: A) *de diferenciación*: mediante el cual se toma conciencia de las diferencias con otros individuos y otros grupos, además de las distinciones que se producen inconscientemente; B) *de integración unitaria*: a través del cual se reducen las diferencias con otros miembros del grupo, neutralizándolas, disimulándolas u olvidándolas, y C) *de continuidad temporal*: por el cual el sujeto establece una vinculación entre el pasado y el presente para obtener una continuidad biográfica e histórica. Lo cual, en su conjunto, permite al sujeto representarse a sí mismo como parte de un grupo, distinto de otros y con una historia pasada y futura (Tapia, 2002).

Los ejes centrales de la idea de identidad plantean: A) que la identidad es una construcción social que pertenece al orden de las representaciones sociales, y no como un dato objetivo; B) que la identidad es el resultado de la interiorización selectiva y distintiva de ciertos elementos y rasgos culturales por parte del sujeto, que se logra en razón de la voluntad de éste de distinguirse socialmente a través de una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de los elementos de determinada configuración cultural; C) que la identidad es el resultado de un proceso de identificación en el seno de una situación relacional, es decir, que la identidad se elabora dentro de un sistema de relaciones que oponen un grupo a otros con los cuales se está en contacto; y D) que la construcción social de la identidad se realiza en el interior de marcos sociales que orientan sus representaciones y acción (Giménez, 2007).

4.4.2 Origen y construcción de la identidad

La base más remota de la adquisición de la identidad depende de la confianza básica o confianza emocional que se recibe de los cuidadores en los primeros años de vida, que protege en contra las ansiedades ontológicas a las que todo ser humano está potencialmente expuesto (Giddens, 1993, 1998).³²

Más allá del origen de la capacidad para construir la seguridad ontológica y la identidad, ésta — como ocurre con la cultura— se adquiere y se forman mediante el aprendizaje. A las socializaciones primaria y secundaria se agregan las agencias formales y difusas de socialización (celebraciones conmemorativas, publicidad, medios masivos de comunicación, usos y costumbres) en el aporte de modelos de identidad para los sujetos. Ocurre que el sujeto, dada la relación que sostiene con la

³² Mediante la relación del infante con sus cuidadores, se adquieren medios para mitigar la angustia ontológica. De la manera más regular, al confiar en los cuidadores, el infante adquiere la capacidad de confiar en los demás y a confiar en sí mismo, lo que importa adquirir la capacidad para construir una identidad que servirá de base para lograr una seguridad ontológica y para establecer la posibilidad de contar con una eficiente seguridad en la continuidad del yo, de los otros y de los sistemas abstractos de la vida moderna, que posibilitan la interacción social (Giddens, 1993, 1998).

sociedad a través de procesos grupales y de normas colectivas, forma y reconstruye constantemente el contenido de su identidad individual por la interiorización de ciertas normas y valores que permiten el comportamiento para los demás, de modo que la identidad funciona como puente entre lo social y lo puramente individual (Giménez, 2007).

4.4.3 Identidad reflexiva

Desde una perspectiva clásica, la pertenencia social —base de la identidad— implica compartir, aunque parcialmente, los modelos culturales de tipo simbólico-expresivo, de los grupos o colectivos de los que se participa, lo que puede derivar en una idea de identidad demasiado rígida, en donde la cultura interviene como fuente de identidad en términos generales y abstractos, que aporta al sujeto mundos de sentido plenamente coherentes, integrados y resistentes al cambio:

[...] Los sociólogos generalmente admiten que la identidad implica, por definición, la relativa estabilidad en el tiempo de un sujeto de acción, sin la cual la interacción social sería simplemente inconcebible, ya que ésta supone el reconocimiento recíproco entre interlocutores, la previsibilidad de comportamientos y la capacidad de asumir o de asignar compromisos y responsabilidades (Giménez, 2007: 75-76).

Lo anterior ha dado pie, sobre todo desde las perspectivas que afirman la posmodernidad, a una crítica a la idea clásica de la identidades, de una *concepción fuerte* de la identidad, que subraya la capacidad de perdurar en el tiempo y supone la tesis según la cual el sujeto posee una representación unificada de lo que es. En cambio, se propone una *concepción débil*, que enfatiza la extrema precariedad y la plasticidad de la identidad en la sociedad posmoderna. Se afirma que un sujeto ejerce diversas identidades a veces contradictorias no resueltas, es decir, que participa de identidades fragmentarias. La idea del sujeto posmoderno³³ implica que el sujeto no posee ya una representación unificada de los que es, sino más bien detenta diversas identidades —o identificaciones— a veces contradictorias e irresueltas, es decir, que participa de identidades fragmentarias,³⁴ lo que configuraría un escenario en

³³ En principio, en las sociedades premodernas las identidades se fincaban en las estructuras tradicionales vinculadas principalmente con la religión, en donde la identidad derivaba de la posición adquirida por el nacimiento. Con la modernidad, las ideas de la identidad variaron radicalmente. Primero, la idea del sujeto del racionalismo (siglos XVI y XVII) implicó que el sujeto se hallara dotado de una identidad única y autónoma, con lo que se excluye de ser parte de una realidad más amplia. Después, la identidad se fincó en la idea del sujeto sociológico (siglo XIX), en donde el sujeto se relaciona con la sociedad a través de procesos grupales y de normas colectivas, en el que la identidad individual se forma por la interiorización de ciertas normas y valores, los cuales permiten que sus comportamientos para los demás, en donde, por tanto, la identidad no es totalmente distinta de la sociedad, y más bien funciona como puente entre lo social y lo puramente individual (Giménez, 2007).

³⁴ Dicha fragmentación identitaria se explica en razón de múltiples causas: a) el agrupamiento de los sujetos ya no sólo en función de la clase social, sino de otros intereses, en donde la identidad se fragmenta en términos de género, etnicidad, religión, edad, nacionalidad, ideas ecológicas; b) la politización de la identidad, en tanto que surgen las políticas de identidad que reclaman la necesidad de reconocimiento de las diferencias entre los grupos y la

donde las identidades se habrían descentrado, formándose a partir de una variedad de posibilidades y de nuevas posiciones de identificación, volviéndose más posicionales, políticas, plurales y diversas; menos fijas y menos unificadas (Giménez, 2007).

En ese sentido, para Bauman (2003), las identidades se hallan en estado de continuo flujo, en razón de que el cambio se ha vuelto sumamente rápido en las sociedades, lo que ha prolijado la incertidumbre en la acción social, de modo que el sujeto se encuentra forzado a emplear nuevas estrategias —posmodernas— de vida que recusan la pretensión de forjar una identidad única, central o permanente. Dichas estrategias pasan por alternativas tales como construir a voluntad una identidad para cambiarla al día siguiente por otra, si así se desea; vagar de una identidad a otra sin radicarse en ninguna de ellas; ensayar permanentemente nuevas identidades, buscando algo nuevo que probar, y endosar identidades particulares por un tiempo para luego pasar a otras. De allí que, desde esta perspectiva, el sujeto cambie de identidad a voluntad y tienda a no comprometerse a fondo con una identidad que está siempre expuesta a volverse de pronto en obsoleta. Por ello es que encuentra que no existan identidades sólidas ni durables, así como que el sujeto sea reticente a construir redes estables de deberes y obligaciones mutuas, ya que su único deber es el disfrute de la vida, para lo cual es preciso cambiar de identidad a voluntad.

Para Maffesoli (2002), una característica de la posmodernidad está en la preferencia del sujeto por acceder “[...] al placer de estar juntos, a la intensidad del momento, al goce del mundo tal cual es” (Maffesoli, 2002: 229). El sujeto, entonces, busca infundir una nueva vida a lo que tiende a anquilosarse, aburguesarse, institucionalizarse. Ello explica la emergencia de un “tiempo de las tribus”, que indica la saturación de la lógica de la identidad y la puesta en escena de las identificaciones múltiples:

La única certeza es que la vida en sociedad ya no se constituye a partir de un individuo dotado de una identidad fuerte, de un individuo que sirve de fundamento al contrato social, a la ciudadanía elegida o a la democracia representativa defendida como tal. La vida social es ante todo emocional, fusional, gregaria (Maffesoli, 2002: 235).

En ese tenor, existe un desplazamiento que va del individuo con una identidad estable hacia la persona con identificaciones múltiples, que desempeña papeles en tribus determinadas por sus elementos afectivos (Maffesoli, 2020).

permisibilidad de la expresión individual de las diferencias; c) la intensificación del poder disciplinario y de la vigilancia que caracterizan a las sociedades modernas, que, cuando más extendido y eficiente, provoca que las personas se sientan más aisladas, lo que dificulta la conformación de identidades coherentes basadas en la interacción social; y d) la deslocalización de las relaciones sociales, en virtud de lo cual el sujeto no se ve obligado a desarrollar identidades basadas en el lugar donde vive, sino que puede elegir dentro de una amplia variedad de identidades que trascienden a la localización física (Giménez, 2007).

Muchas de las críticas a la postura posmoderna parecen tener suficiente peso, sin embargo, en ello parece necesario volver a la idea según la cual se reconoce que la identidad no está en el dominio de la libre elegibilidad, luego que el carácter estructurado y multirrelacional de la identidad impide que se esté en las manos del sujeto cambiarla a voluntad, como resulta de reconocer que las identidades primarias (género, el parentesco, la etnicidad) gozan de relativa estabilidad y de una naturaleza de adscripción; así como que el requisito del reconocimiento exterior que hace que la identidad en buena parte no dependa sólo del sujeto, y por el papel del poder en la definición de identidades (Giménez, 2007). Lo cual importa reconocer que la identidad aporta al sujeto la percepción de ser idéntico a sí mismo a través del tiempo y del espacio y de la diversidad de situaciones, es decir, que una característica fundamental de la identidad es su capacidad de perdurar en el tiempo y en el espacio (Giménez, 2002).

En ese sentido, para Giddens (1993), desde una postura que niega la emergencia de la posmodernidad, pero que admite que las consecuencias de la modernidad se han radicalizado y universalizado como nunca antes,³⁵ la identidad es una cuestión fundamental para la vida social de los individuos en la modernidad.³⁶ Para actuar, el individuo precisa de seguridad ontológica, que es una forma muy importante del sentimiento de seguridad. Se trata de la confianza que la mayoría de los seres humanos depositan en la continuidad de su autenticidad y en la permanencia de sus entornos, sociales o materiales de acción: un sentimiento de fiabilidad en personas y cosas. El individuo debe poseer la suficiente fiabilidad en los sistemas abstractos —señales simbólicas y sistemas expertos— que organizan considerablemente las relaciones sociales. Las rutinas integradas en los sistemas abstractos son cruciales para la seguridad ontológica. La fiabilidad en sistemas abstractos proporciona la seguridad de la confianza en la vida cotidiana pero, por su misma naturaleza, jamás puede ofrecer la reciprocidad ni la intimidad que ofrecen las relaciones personales de confianza, puesto que esa misma situación también crea nuevas formas de vulnerabilidad psicológica y la fiabilidad en los sistemas abstractos no recompensa psicológicamente de la misma manera que la fiabilidad en las personas. De allí que sea preciso que el individuo adquiera fiabilidad también en los otros con los que actúa. La confianza en las personas se construye sobre la reciprocidad de la acogida y del ambiente: fe en la integridad del otro es la fuente primera del sentimiento de integridad y de autenticidad del yo. La construcción de la identidad, entonces, implica un proyecto que el individuo despliega a partir de la confianza, que no sólo implica que uno ha

³⁵ La modernidad reciente o tardía, afirma Giddens (1998), ha transformado el contenido y la naturaleza de la vida social en el sentido según el cual la seguridad de tradiciones y costumbres no ha sido sustituida por la certidumbre del conocimiento racional, sino que ha institucionalizado el principio de duda radical —que reafirma que todo conocimiento adopta la forma de hipótesis—, pero que en principio son siempre susceptibles de revisión y pueden ser abandonadas en algún momento.

³⁶ La acción individual moderna tiene lugar en un mundo social caracterizado por la separación del tiempo y el espacio, el desanclaje de los sistemas sociales y el reflexivo ordenamiento de las relaciones sociales (Giddens, 1993).

aprendido a fiarse de la equidad, igualdad y continuidad de los otros sino que puede fiarse de él mismo. La confianza en los demás implica un proceso de desarrollo unido a la formación de un íntimo sentimiento de confianza que posteriormente proporciona la base de una identidad estable del yo, base de la mutualidad de la experiencia (Giddens, 1993, 1998).

La construcción de la identidad es una tarea refleja: implica un proyecto reflexivo del yo, consistente en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, si bien comúnmente revisada, que se lleva a cabo en el contexto de la elección múltiple filtrada por los sistemas abstractos (Giddens, 1993). La identidad es un proyecto del sujeto para construir reflexivamente el yo. Para ello, es preciso que el sujeto reduzca la complejidad de la modernidad, organizando las múltiples elecciones a las que está sujeto en torno a un estilo de vida:

[...] un conjunto de prácticas más o menos integrado que un individuo adopta no sólo porque satisfacen necesidades utilitarias sino porque dan forma material a una crónica concreta de la identidad del yo [...]; son prácticas hechas rutina: las rutinas presentes en los hábitos de vestir, el comer, los modos de actuar y los medios privilegiados para encontrarse con los demás; pero las rutinas que se practican están reflejamente abiertas al cambio en función de la naturaleza móvil de la identidad del yo (Giddens, 1998: 106).

Todo lo cual no sólo son decisiones referentes a cómo actuar sino a quién ser. Cuando más postradicionales sean las circunstancias en que se mueva el individuo, más afectará el estilo de vida al núcleo mismo de la identidad del yo, a su hacerse y rehacerse.

En el mundo moderno, el yo debe ser explorado y construido como parte de un proceso reflexivo para vincular el cambio personal y el social. El cual se lleva a cabo en la medida que el sujeto ha de fincar su identidad al remontarse continuamente a las experiencias que el mismo ha vivido a fin de mantener una crónica biográfica coherente que le permita participar de la vida social (Giddens, 1998).

De esta manera, es congruente recoger la crítica que se hace desde la tesis de la posmodernidad en el sentido de admitir que el concepto de identidad no puede sostenerse en la idea de permanencia, sino que habría que hacerlo en términos de continuidad en el cambio, para dar cuenta de que la identidad a la que nos referimos es la que corresponde a un proceso evolutivo sujeto a la dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad, ya que se trata de un proceso siempre abierto y nunca definitivo ni acabado (Giménez, 2005).³⁷

También, que la identidad es un proyecto reflexivo del individuo, que si bien no puede variarse con total discrecionalidad, sí forma parte de las disposiciones del sujeto para adquirir la suficiente

³⁷ Para ello, Giménez (2002) propone la necesidad de reajustar el concepto de cambio, de modo que se le conciba como un concepto genérico que comprende dos formas específicas. La transformación, que sería un proceso adaptativo y gradual que se da en la continuidad, sin afectar la estructura de un sistema. Y la mutación, que supondría una alteración cualitativa del sistema, el paso de una estructura a otra.

fiabilidad en sí mismo, en los otros y los sistemas abstractos que enmarcan las relaciones sociales (Giddens, 1998).

Lo cual nos permitiría hallar que el proceso de consecución de la identidad implica la interiorización que el sujeto hace de ciertos elementos y rasgos culturales de modo tal que condensa diversos mundos distintos de sentido, mundos concretos y relativamente delimitados de creencias y prácticas, lo cual supone reconocer que éstos mundos de sentido lejos de ser plenamente coherentes, integrados y resistentes al cambio están llenos de contradicciones, se hallan débilmente integrados y padecen de continua erosión en virtud de la globalización, de lo que deriva el carácter problemático, precario y cambiante de la identidad (Giménez, 2007).

4.5 PRÁCTICAS CULTURALES EN EL ESPACIO SOCIAL

Desde una postura que, en su origen, reconoce la trascendencia de las estructuras sociales que se deducen de las relaciones sociales de producción, la posición social resulta una relevante condicionante para las prácticas culturales de los sujetos.

Las clases sociales conforman un sistema de oposiciones y diferencias que constituyen el espacio social, espacio del campo. Dentro de ese espacio social, los sujetos construyen otro espacio, el espacio de su estilo de vida, el espacio de la práctica de los sujetos (Tapia, 2000). Lo cual supone que los sujetos pueden desarrollar prácticas culturales como parte del espacio de la práctica de los sujetos, el cual, inevitablemente, está referido al espacio social.

En ese sentido, sucede que los sujetos se relacionan con la cultura y con los objetos culturales, siempre, en consideración de la posición que ocupan en el espacio social, es decir, de acuerdo con la pertenencia a una clase social (Bourdieu, 2002; Bahloul, 2002; Hoggart en Poulain, 2004, Passeron en Poulain, 2004).

4.5.1 Capital cultural

La clase social se define no sólo por el capital económico, sino también por el capital social y cultural, que, en su conjunto, posicionan al sujeto frente a otros sujetos (Bourdieu 2002; Tapia 2002). El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, en el estado objetivado y en el estado institucionalizado (Bourdieu, 1983a).

En el estado incorporado, el capital cultural se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación al sujeto: se halla bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo, puesto que es propiedad hecha cuerpo, que se convierte en una parte integrante del sujeto, un hábito. Puede adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente, mediante un trabajo del sujeto sobre sí

mismo. No puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular; se debilita y muere con su portador (Bourdieu, 1983).

El capital cultural en su estado objetivado aparece bajo la forma de bienes culturales — cuadros, libros, instrumentos, maquinaria— los cuales son la huella o realización de teorías o de críticas a dichas teorías. Si bien es transmisible en su materialidad, posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada, luego que la condición de la apropiación específica implica la posibilidad de hacer uso del bien cultural, como consumir un cuadro o bien utilizar una máquina (Bourdieu, 1983).

El estado institucionalizado se refiere a la objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos, es decir, patentes de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura, el cual tiene una autonomía relativa respecto a su portador y del capital cultural que él posee efectivamente (Bourdieu, 1983).

4.5.2 Habitus

En el espacio de la práctica se hallan presentes los elementos del espacio social, determinando el estilo de vida. A su vez, en el espacio social también está presente la subjetividad de las prácticas y los estilos de vida. La práctica de los sujetos se verifica en razón de la operación del *habitus*, con lo cual se advierte que en las prácticas se hallan mezclados los productos objetivados e incorporados tanto de la historia y de las estructuras sociales. El *habitus* es un sistema de esquemas de percepción y de apreciación incorporados al sujeto que funcionan en la práctica y para la práctica, en tanto que ofrecen los principios más fundamentales de la construcción y evaluación del mundo social, mismos que se han constituido en curso de la historia colectiva y han sido adquiridos en el curso de la historia individual.

El *habitus* tiene dos dimensiones. En su primera dimensión, guarda una función estructurante que expresa la disposición del sujeto en el movimiento cotidiano: está constituido por los principios generadores de las prácticas y por aquellos principios mediante los cuales se aprecian y clasifican esas prácticas (como el gusto), que permite al sujeto tomar posición frente a distintas situaciones de su vida cotidiana (Bourdieu, 2002). La segunda dimensión del *habitus*, estructura estructurada, es el sistema de división que configura los principios generadores de prácticas y juicios, que, por tanto, de alguna manera, condiciona a la primera. Ésta es el resultado de la incorporación de las clases sociales en los principios de las prácticas y los juicios cotidianos de los sujetos: las divisiones sociales se convierten en principios de división que organizan la visión del mundo social, luego que los límites objetivos se convierten en sentido de los límites, anticipación de los límites adquirida por la experiencia de los límites objetivos, que lleva a excluirse de aquello que se está excluido (Bourdieu, 2002).

Es posible observar el *habitus* en diferentes campos de la práctica. Estos campos, en los que se halla objetivada la historicidad, adquieren diferentes formas: campos de producción, de consumo y, en cualquier caso, espacios sociales en donde se ponen en juego y se disputan cierto capital y ciertos intereses. El sentido del juego y la razón del mismo que precisa el campo lo aporta el *habitus*, a través de la creencia y la ilusión.³⁸

De este modo, ocurre que las clases sociales cultas construyen una estética a la cual se le otorga la calidad de legítima, con lo cual se le identifica como fuente de los valores que se identifican con la excelencia y el bienestar cultural (Bourdieu, 2002), a la vez que se le presenta como objetiva y por ende como un medio de legitimación cultural y social (Lafarge en Poulain, 2004). La pertenencia a las clases cultas, por tanto, implica la apropiación del capital cultural, transmitido fundamentalmente por la familia e impuesto por el sistema escolar, que acumula los valores de la estética legítima y que opera como estética dominante, en tanto que sirve de base para distinguir las prácticas culturales como legítimas o ilegítimas (Bourdieu, 2002).

Las clases populares orientan sus prácticas culturales con base en una estética dominada, igualmente limitada como la clase a la que pertenecen, por estar construida con base en un *habitus* social particular y propio, que no participa de los valores de la cultura dominante. Dicho *habitus* condiciona el gusto de un sujeto:

Dominio práctico de las distribuciones, que permite sentir o presentir las probabilidades de futuro o de no futuro existen, e, inseparablemente, lo que conviene o no conviene a un individuo que ocupa tal o cual posición en el espacio social, el gusto, al operar como una especie de sentido de la orientación social (*sense of one's place*) orienta a los ocupantes de una determinada plaza en el espacio social hacia las posiciones sociales ajustadas a sus propiedades, hacia las prácticas o los bienes que les convienen —que les ‘van’— a los ocupantes de esa posición; implica una anticipación práctica de lo que el sentido y el valor de la práctica o del bien elegido serán, probablemente, dada su distribución en el espacio social y el conocimiento práctico que tienen los demás agentes de la correspondencia entre los bienes y los grupos (Bourdieu, 2002: 477-478).

Por tanto, los sujetos de las clases populares generan valores y representaciones culturales a partir de la propia vida social de la comunidad de la que son miembros. De allí que los miembros de las clases populares deban diferenciarse constantemente de los valores de la estética dominante, guiándose, así, por las normas, intereses, valores y habilidades de su propio grupo, luego que están limitados para apropiarse del capital cultural que sostiene la estética dominada (Bourdieu, 2002). Tales marcos de orientación de las prácticas culturales poseen un sentido propio, y no se suscitan en función de la carencia (Hoggart en Poulain, 2004; Passeron, en Poulain, 2004).

³⁸ Aunque Bourdieu considera que existe una posibilidad creativa de actuación de los agentes en la dimensión subjetiva del *habitus*, igualmente, plantea que los sujetos se movilizan al cambio social ilusionados, pero sin la autonomía que se requiere para ello y ciegos sobre los límites de sus propias posibilidades (Tapia, 2002).

4.6 LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA

Para Bernard Lahire (2004b), el estudio sociológico de la lectura debe partir del reconocimiento de que la lectura no es una práctica homogénea en todo lugar y espacio social, lo cual precisa de ser entendido en razón de las formas de experiencias que viven los lectores, que si bien se hallan socialmente diferenciados, los distinguos en la realización de la práctica de la lectura obedece fundamentalmente a la secuela del encuentro entre el lector y las obras o categorías de obras. Lo que implica quitar el énfasis en la influencia que las desigualdades sociales puedan ejercer en la práctica de la lectura.

Si bien hay objetos culturales circulantes entre diferentes grupos sociales que originan apropiaciones sociales diferenciadas —diferencias de uso o de investiduras sociales—, tales diferencias pueden a veces tener carácter opuesto o contradictorio. Tales contradicciones deben ser dilucidada en relación con el hecho de que no todas las obras se prestan a esta pluralidad de modos de apropiación (Lahire, 2004b).

Para lo cual es preciso considerar la interacción entre el mundo del texto y el mundo del lector, sobre todo, en el punto de mayor apartamiento, el caso de los textos de ficción, aquel que no remite a sistemas semánticos dominantes ni a su validez, sino a horizontes: algo que está contenido en la estructura del sistema sino que se actualiza como límite:

[La ficción como] una dimensión fundamental de la subjetividad del lector. Como lector, no puedo encontrarme sino perdiéndome. La lectura me introduce en las variaciones imaginativas del mundo” (Ricoeur, 1995a: p. 26).

Lo que permite situar a la experiencia lectora como una operación de construcción social de la realidad:

[...] una doble interacción entre, por una parte, de los yo leo (lo que puedo leer) y lo que considero real en el mundo, y, por otra, entre el sentido que se le da al acto de lectura y la definición de la situación en que se inscribe (Peroni, 2003: p. 27).

Esto implica incluir la idea según la cual los mismos textos y los mismos libros son objeto de desciframientos múltiples, socialmente contrastados, para incluir no sólo el estudio estadístico de las distribuciones desiguales con el de los usos y los empleos, pasar del conocimiento de la presencia de los libros al de las maneras de leer (Chartier, 2002), analizar la operación misma de leer, sus modalidades y tipologías, en donde el lector aparece como un ser que juega con expectativas y normativas de la obra leída y elabora modelos teóricos que pueden dar cuenta de ella (Peroni, 2003).

4.6.1 Modalidades de relaciones textuales

El lector puede entrar en contacto con una obra literaria desde dos diferentes tipos de modalidades o disposiciones. En una de ellas, identificada como estética se privilegia la forma artística —el estilo, la

manera, la representación— en relación con el contenido o la función de la obra. Por su parte, la disposición ético-práctica implica rechazar la disociación entre forma y función, forma y contenido, modo de representación y contenido representado, luego que en ella priva el punto de vista del sujeto que se orienta en el mundo social a través de categorías cognitivas éticas y prácticas —las del bien, lo verdadero y las finalidades prácticas— y que por ello viven las obras sin entablar con ellas una relación estrictamente estética (Lahire, 2004b).

El capital cultural institucionalizado —para decirlo en términos de Bourdieu— no se asocia ni determina el tipo de disposición del lector. Tanto los lectores de mayor escolaridad como los lectores poco diplomados leen desde una disposición ético-práctica:

[Los] lectores poco diplomados imprimían a sus lecturas de material impreso la voluntad de insertar los textos en una realidad distinta de la realidad textual. [...] Los lectores que poseen más diplomas [...] hacen lo mismo que los de extracción popular: se sumergen en las situaciones, se identifican con los personajes, los aman o los odian, anticipan lo que puede pasar o imaginan lo que ellos mismos harían, aprueban o desaprueban la moraleja de la historia, se emocionan, ríen o lloran leyendo novelas... La lectura estrictamente estética no está ausente de sus discursos [de los lectores con más diplomas] (del mismo modo que los lectores de extracción popular pueden hablar del 'buen estilo' o de la 'hermosa manera de escribir') y son capaces de entretenerse comparando autores y corrientes literarias, pero eso no es lo que más les atrae de las historias que leen (Lahire, 2004b: 182-183).

La lectura estética existe, pero sólo se halla en los lectores profesionales: críticos literarios, periodistas culturales, escritores y especialmente en los que pertenecen a las vanguardias literarias. Las dos formas de disposición de lectura no distinguen a los lectores en relación con la posición social, sino que separa a los lectores profesionales de los lectores profanos, ajenos a las circunstancias propias del campo literario. Entre éstos, la lectura se acerca a una forma de experiencia, en tanto que posibilita la oportunidad de llevar construcciones de sentido que se edifican al leer al interior del sujeto, variando o confirmando esquemas de percepción u horizontes de expectativas personales (Lahire, 2004b).

4.6.2 Las secuelas subjetivas de la lectura como experiencia

Esta idea coloca a la lectura profana en el plano de las prácticas que se vinculan con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe, sino con lo que es. Es el caso de la lectura que trasciende a un mero pasatiempo, como mecanismo de evasión del mundo y del yo real, y que no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos, pues la lectura como experiencia implica la adquisición de ideas y sensaciones que no se mantiene exterior al lector, sino que se integra al interior del lector y lo ayuda a conformarse como sujeto, con lo cual se asume como una práctica que conforma una experiencia que tiene efectos de formación:

Para que la lectura se resuelva en formación [transformación de lo que somos] es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa,

sino lo que nos pasa. [...] Lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación con nosotros mismos) (Larrosa, 2003: 28-29).

En especial, la lectura de literatura ofrece posibilidades de experiencia en razón de que la esencia del texto literario más que pretende decir la verdad de lo que son las cosas, busca vehicular un sentido para lo que pasa en el mundo del lector, lo cual no pretende ser comprendido y sabido, sino aceptado y acogido de una forma siempre plural en una vida humana siempre particular y concreta, la cual, permite la conversión del lector que sólo se cumple plenamente cuando el sentido que ha conseguido transforma su forma de percibir y experimentar el mundo (Larrosa, 2003).

De ahí que pueda afirmarse que la lectura trata de:

[...] la elaboración de una posición de sujeto. De un sujeto que construye su historia apoyándose en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros, y que de allí saca fuerzas para ir a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo (Petit, 2001d).

La lectura como oportunidad por construir significados que permite el reconocimiento, el sentir un derecho legítimo a tener un lugar, a ser lo que son, a convertirse en lo no sabían todavía que eran (Petit, 2001d). La lectura como experiencia, entonces, se evidencia de esta manera porque produce sentido para la vida del lector, el cual puede influir en el rumbo de una vida, con lo que adquiere una lógica de creatividad y de apropiación, en donde lo íntimo y lo compartido están ligados de modo indisoluble, dado que el deseo de saber, la exigencia poética, la necesidad de relatos y la necesidad de simbolizar la experiencia como formas constituyentes de la especificidad humana (Petit, 2001c).

4.6.3 Formas de la experiencia

Las obras literarias posibilitan a todos los lectores profanos para encontrar en ellos patrones situacionales, de comportamiento, de soluciones —reacciones, actitudes— para situaciones agradables, difíciles o problemáticas, pues todos los temas podrían, en razón de una proximidad cultural y social, por un lado, hacer posible la adhesión, la participación y la identificación positiva o negativa con la historia y, por el otro, hacer trabajar, de un modo imaginario, los esquemas de la propia experiencia del lector. De allí que la lectura sea un medio que permite elaborar-reelaborar los esquemas de experiencia y la identidad, ya sea en un momento de crisis o bien después de un episodio conflictivo; así como puede tener un trascendente papel en la formación de la personalidad de niños y adolescentes. Los lectores profanos pueden diferenciarse entre ellos según el tipo de experiencias sociales a las que sean particularmente sensibles y según los códigos lingüísticos y estilísticos de los que dispongan, lo que hace que el acceso a las obras literarias es distinto para cada lector. El código lingüístico es la primera barrera que encuentran muchos para acceder al libro. El segundo escollo son los temas que esos textos desarrollan, las experiencias que refieren, ya que su aprehensión por parte del lector depende de

patrimonios de disposición incorporados en función de experiencias sociales anteriores. La sensibilidad del lector particular frente al texto concreto no depende tanto de una correspondencia entre situaciones escritas y situaciones vividas, sino de la posibilidad que cada lector tiene de entrar en el mundo del texto. La emoción literaria se produce en la convergencia de lo próximo y lo alejado, de lo mismo y de lo otro, de lo parecido y de lo diferente: el lector se identifica al mismo tiempo que descubre otros universos. El sentido de las lecturas, las experiencias que los lectores viven con los libros, son cuestiones que ameritan un mayor acometimiento sociológico. Es notable el papel de la lectura en la construcción de la identidad y en la construcción subjetiva, en tanto fuente de disparadores de sueños en vigilia,³⁹ los que permiten prolongar, acompañar, preparar o volver sobre la acción, por los cuales los lectores buscan a veces los libros para hacer trabajar un determinado tipo de experiencia, lo cual merece un lugar más destacado en la investigación sobre la sociología de la experiencia literaria (Lahire, 2004b).

El gusto por la lectura de una obra literaria determinada depende del cúmulo de experiencias y del patrimonio individual de disposiciones incorporadas, lo cual implica considerar qué es lo que la gente hace con las obras, cómo son sus vínculos efectivos con ellas, cómo son las recepciones reales, y no las deseadas por críticos y productores culturales, autores y editores de esas obras. De allí que la experiencia de la lectura no puede deducirse de una disposición cultural y de un volumen de capital cultural, es decir, no debe reducirse a un simple efecto de legitimidad en razón de un único criterio social de especificación, a saber, la posición en el espacio social (Lahire, 2004b).

4.7 TEORÍA DE LA RECEPCIÓN

Amén del relevante lugar que la teoría de recepción ocupa dentro de la ciencia literaria en la descripción de la estructura de los textos literarios y la evolución de la crítica literaria, dicho enfoque es trascendente en tanto que representa una propuesta para describir la relación comunicativa que se establecen entre el texto y el lector (Rall, 2008). El enfoque que ello supone se define, precisamente, en oposición a la idea según la cual la estética permanece dirigida a la producción del arte, con base en la cual se limita el

³⁹ Es el caso de la imaginación de papeles futuros y de posibles reacciones ante diferentes circunstancias (sueños en vigilia anticipadores) y de la imaginación por la cual los lectores vuelven a actuar en escenas que han vivido y que los han contrariado o consternado, figurando cómo las cosas podrían haber sido diferentes (sueños en vigilia retrospectivos).

En general, es evidente la proximidad de las situaciones de lectura y sueño, en tanto que en ambos casos —experiencia literaria y experiencia onírica— los sujetos proyectan o se proyectan en escenas o situaciones que los involucren profundamente. El sujeto, al entrar en confrontación con el texto, remueve su pasado, sus experiencias sociales, para darse la impresión de autoconocimiento a través de los libros (Lahire, 2004b).

campo de la literatura a la dimensión creativa (Jauss, 1977).⁴⁰ La superación que plantea la teoría de la recepción se basa en reconocer que junto a la actividad creativa del autor está la actividad estética del lector, misma que debe ser considerada en el análisis de la obra literaria:

La necesidad estética sólo se puede manipular dentro de ciertos límites, porque la producción y la reproducción de arte no pueden determinar la recepción, aun bajo las condiciones de la sociedad industrial: la recepción del arte no es precisamente sólo consumo pasivo, sino una actividad estética [...] (Jauss, 1977: 83).

Se trata de insistir en las funciones receptoras y comunicativas de la experiencia estética. La tesis central radica en dejar de caracterizar a la experiencia estética sólo por la parte de su productividad, sino también por la parte de su receptividad.⁴¹ Todo ello en razón de la postulación de la teoría fenomenológica del arte que reconoce que la validez del estudio de una obra literaria no sólo se constriñe a la consideración de la forma del texto, sino también de los actos que llevan a su comprensión. El énfasis está puesto, entonces, en lo que ocurre entre el texto y el lector, lo cual debe ser admitido como complejo y no carente de sentido estético (Iser, 1975, 1976).

4.7.1 Experiencia y expectativa literarias

El análisis literario implica, entonces, el estudio de la obra literaria, entendida como la secuela de la relación entre el texto y el lector. Una descripción de la interacción entre texto y lector debe referirse, primordialmente, a los procesos de constitución a través de los cuales los textos son experimentados al leerse (Iser, 1976). No basta reparar en el texto, sino también en la experiencia literaria del lector. Dicha experiencia —para trascender la dimensión psicológica— ha de centrarse en la descripción de los dos lados de la relación texto-lector que consuman la concretización de la obra: la recepción y el efecto. El efecto hace referencia a la concretización condicionado por el texto, mientras que la recepción alude a la concretización condicionado por los lectores (Jauss, 1970, 1977).

La experiencia literaria del lector debe considerarse en relación con el sistema referencial de los horizontes de expectativas: el horizonte intra-literario, implicado por la obra, y el horizonte de expectativa social, inherente al mundo vital traído por el lector de una sociedad determinada (Jauss, 1970).

⁴⁰ Weinrich (1971) halla antecedentes diversos de la teoría de la recepción, como la poética de Aristóteles; los estudios literarios anglosajones de la segunda mitad del siglo XVIII; la obra de Edgar Allan Poe; las ideas de Sartre; las bases de filología romántica, y otros estudios como los de Erich Auerbach, Fritz Schalk, Herbert Dieckmann, Paul Oskar Kristeller y Nisin.

⁴¹ En este sentido, el arte no se limitaría a la función vital que es la *poiesis* o actividad productiva; sino también comprende las funciones igualmente vitales de la *aisthesis* o actividad receptiva y la *katharsis* o actividad comunicativa (Jauss, 1977).

Las expectativas del horizonte intra-literario surgen para cada obra en el momento histórico de su aparición, en razón del género, de la forma y de la temática así como del contraste entre el lenguaje poético y lenguaje práctico, lo cual permite determinar su carácter artístico por medio de la forma y el grado de su efecto en un público determinado. El horizonte de expectativa social se conforma por el mundo vital histórico del lector y permite consumir la obra mediante su concretización en la recepción que el lector hace del texto desde su propia experiencia biográfica. La recepción de una obra puede tener como consecuencia un cambio de horizonte debido a la negación de experiencias familiares o debido a la concientización de experiencias manifiestas por primera vez. Todo lo cual permite entender el suceso literario como un proceso en el que la recepción del lector no es pasiva sino activa, en tanto que es capaz de generar una nueva producción diversa a la del autor del texto, en donde además de la posibilidad de identificar el planteamiento de problemas formales y morales expuestos en el texto, es posible plantear nuevos problemas (Jauss, 1970).

4.7.2 La obra literaria

Una manera de dar cuenta de la propuesta de la teoría de la recepción literaria estriba en dejar de identificar a la obra literaria exclusivamente con el texto creado por el autor, e incluir dentro de la obra misma la actividad receptiva que del texto hace el lector.

El texto alcanza, por consiguiente, su existencia a través del trabajo de constitución de una conciencia que lo recibe, de manera tal que la obra puede desarrollarse hasta su verdadero carácter como proceso sólo en el curso de la lectura [...] Sólo deberá hablar[se] de una obra cuando este proceso se realice dentro del procedimiento de constitución reclamado por el lector y producido por el texto. La obra es el hecho constituido del texto en la conciencia del lector (Iser, 1976: 122).

Esto puede ser asumido así si se reconoce que la obra posee dos polos. El artístico, que designa al texto creado por el autor, y el estético, que reconoce la concretización efectuada por el lector. La obra literaria se encuentra en donde el texto y el lector convergen. Lugar que es, por tanto, de carácter virtual, ya que no puede ser reducido a la realidad del texto ni a las predisposiciones que caracterizan al lector. En ese sentido, una obra literaria no es exclusivamente idéntica ni con el texto ni con su concretización. La obra es más que el texto, debido a que aquélla gana vida sólo en la concretización que del texto hace el lector; la concretización no es tampoco la obra, pues se realiza sin total libertad para el lector, ya que éste se halla referenciado bajo las condiciones que propone el texto (Iser, 1976). Si no es posible reducir la obra al texto, pues aquélla se concretiza en la actualización de éste, es preciso observar el desarrollo del texto por medio de la lectura. La lectura aparece, entonces, como un proceso consistente en la

actualización que del texto hace el lector. La cual se logra tanto por una configuración compuesta del texto como por las relaciones establecidas con el lector (Iser, 1975).⁴²

4.7.3 La significación literaria

De manera similar a la necesidad de diferenciar el texto de la obra, es importante establecer que el sentido literario no está en exclusiva detentado por el texto, sino que los significados literarios son generados asimismo en el proceso de lectura. Para las posturas más tradicionales de la estética, el estudio de lo literario se limita al análisis de los textos, en el entendido de que en éstos se hallan los significados literarios, en donde, por lo tanto, el lector se constriñe a identificar los significados.⁴³ Por el contrario, bajo las proposiciones de la teoría de la recepción, los significados literarios son producto de una interacción entre el texto y el lector. El significado literario pende de un código que se genera en el proceso de la lectura en el cual se constituye el sentido de la obra. Ello no obsta para afirmar que el sentido literario de una obra parte de las condiciones básicas que se proponen en las estructuras del texto. Sin embargo, dichas estructuras no llenan su función en el texto, sino en la afección del lector: es una estructura a la vez lingüística y afectiva (Iser, 1975, 1976).

Este sentido tiene primero un carácter estético, porque se significa a sí mismo; pues a través de él surge al mundo algo que antes no existía en él, ya que su naturaleza se caracteriza porque no se puede fijar en lo existente. Por consiguiente, este sentido sólo se puede manifestar como efecto que no se debe legitimar ante ninguna referencia existente; su reconocimiento se produce por la experiencia provocada en el lector a causa del sentido. Pese a ello, ocurre que el sentido, como efecto estético, no puede persistir en ese estado. Ya que el carácter estético del sentido es inestable y susceptible de transformarse a una determinación por rasgos de tipo discursivo. Sólo la experiencia desarrollada en el lector muestra que el sentido causará un efecto, que no necesariamente será siempre de naturaleza estética. De allí que el sentido pueda comenzar a perder su carácter estético y a tomar un carácter discursivo cuando se pregunta por su significado. En ese momento cesa de significarse a sí mismo y con eso deja de ser un efecto estético. Esto es así, en parte, porque los conceptos estéticos precisan de ser abiertos, de manera que sea posible que sus condiciones de aplicación sean corregibles y enmendables,

⁴² En ello es fundamental reconocer que no se trata de una actualización arbitrariamente subjetiva, *so pena* de negar por completo la identidad del texto y disolverlo en la arbitrariedad de una comprensión subjetiva. Si bien el texto se actualiza por medio de la lectura, esta actualización se lleva a cabo dentro del margen de posibilidades de actualización que el propio texto aporta, el cual, empero, no impide que sea entendido de una manera un poco diferente, en tiempos diferentes, por diversos lectores (Iser, 1975).

⁴³ Esto es así, porque tales posturas parten del reconocimiento de que los textos literarios tienen contenidos que a su vez son portadores de significados, de lo que se sigue la postura en la cual se reduce los textos a puros significados (Iser, 1976).

es decir, admitir la posibilidad de una situación en la que se provoque algún tipo de decisión por parte del lector, al punto que el concepto estético pueda ser cubierto, cerrado o que dé pie a la invención de uno nuevo. En lo cual, el concepto abierto, al estar en aptitud de trascender las características de los marcos de referencia existentes, podría transformar una cualidad de lo estético en discursividad. Sucede que los textos literarios, entonces, se limitan a iniciar ejecuciones de sentido. Su calidad estética yace en esa estructura de ejecución en la que participa el lector, cuando hace posible la constitución del sentido. En consecuencia, la calidad de los textos literarios se basa en que puedan producir algo que todavía no son (Iser, 1976).

4.7.4 La especificidad literaria de los textos

Los textos fictivos poseen determinada peculiaridad que, al connotarlos como literarios, los diferencia de otros tipos de textos. Ésta consiste, fundamentalmente, en que los textos fictivos (Iser, 1975):

- hacen comunicable un objeto que tienen una existencia independiente de ellos, ya que los textos literarios no poseen ninguna correspondencia exacta con algún objeto del mundo vital;
- no reproducen objetos, ni crean nuevos objetos en el sentido de presentar exigencias, dar metas o formular fines (como ocurre con los textos legales);
- tienen como contenido reacciones a objetos, por lo que ofrece opiniones, juicios sobre el mundo constituido por el propio texto;
- la realidad de los textos es siempre tan sólo la constituida por ellos, porque son una reacción a la realidad.

De allí que un texto literario logra establecerse como una realidad cuando el lector concretiza la obra, cuando ocurre el efecto y la recepción del texto. En ello, el lector no puede referir ni a la determinación de objetos dados ni a estados de cosas definidos en el mundo vital para comprobar si el texto representó al objeto de una manera falsa o correcta, lo que origina una parte de la indeterminación que es propia de todos los textos literarios (Iser, 1975).

4.7.5 Condiciones elementales del efecto de los textos literarios

El carácter fictivo del texto literario impide al lector evidenciar si el contenido del texto guarda una debida relación con alguna situación del mundo vital:

Las situaciones del mundo vital son siempre reales y los textos literarios son, por el contrario, fictivos; por ello sólo pueden cimentar en el proceso de la lectura, pero no en el mundo. Cuando el lector ha recorrido las perspectivas del texto que le ofrecieron, sólo le queda la propia experiencia, en la que se puede apoyar para hacer declaraciones sobre lo transmitido por el texto (Iser, 1975: 103).

Lo cual suscita, en principio, una parte de la indeterminación de los textos literarios. Además de ello, sucede que un texto fictivo, en mayor o menor medida, despliega una diversidad de perspectivas,

mismas que producen el objeto literario, luego que en ello estriba su naturaleza fundamental. El texto ofrece sólo un conjunto de posiciones y se las presenta en relaciones recíprocas, sin expresar un punto de convergencia armónico. Esta naturaleza fundamental del texto literario significa que las perspectivas, por un lado, frecuentemente entran en conflicto de una manera directa, a la vez que, por otro lado, entre las distintas perspectivas surgen vacíos. Tales vacíos serán continuamente llenados o eliminados por el lector, quien elabora por sí mismo las relaciones no formuladas entre las perspectivas aisladas. De ahí que los vacíos ofrezcan una participación de co-ejecución y en la constitución del sentido del suceso: la cantidad de indeterminación de los textos literarios crea los grados necesarios de libertad que deben ser concebidos al lector en el acto de comunicación.⁴⁴ Las contraposiciones que supone la indeterminación del texto fictivo hacen necesario que el lector despliegue operaciones de nivelación, que guardan la función de hacer posible de adaptabilidad del texto a las disposiciones más individuales del lector. A través del proceso de lectura, el lector lleva a cabo una continua selección de los aspectos ofrecidos por el texto, que consigue gracias a los criterios de selección que obtiene al movilizar su mundo de ideas: el mundo de ideas del lector. Éste, a fin de clarificar el texto, debe decidir de qué tipo puede ser su significado, lo cual hace manifiesto las disposiciones y las formas de prioridad del lector. Desde luego que ello permite apreciar cómo un texto parece más trivial en tanto la claridad es más fácil de ubicar, dada la menor intensidad de la indeterminación y la menor necesidad del lector de introducir el mundo de sus ideas. En cambio, los textos que exigen al lector que introduzca a la lectura todas sus ideas, son más aptos para la comunicación en la medida en que pueden cambiar las ideas y las prioridades del lector (Iser, 1975).

4.7.6 La privatización de las experiencias lectoras

Resulta evidente el relevante papel que guarda la indeterminación como punto de conexión entre el texto y el lector de modo que hace posible activar las ideas del lector para la co-ejecución de la intención que existe en el texto. La indeterminación permite al lector convertir en una experiencia privada la experiencia ajena de los textos, en tanto que el texto posibilita al lector para añadir algo, hasta ahora desconocido, a la propia historia de experiencias del lector, a la cual se agregan los significados generados en el acto de la lectura. En ello se puede ubicar la razón que induce al sujeto a la práctica de la lectura: la tendencia a participar, como lector, en los riesgos fictivos de los textos, de abandonar las seguridades propias para

⁴⁴ La estructura del texto hace un ofrecimiento de participación para los lectores que crece en la misma medida en que concede mayores márgenes de indeterminación. Si la cantidad de vacío disminuye entonces se cae en el riesgo de aburrir al lector, ya que los confronta con un grado creciente de determinación orientado ideológica o utópicamente. Por el contrario, la operación hermenéutica del proceso de lectura se intensifica en la medida en que el texto deja más vacíos, es decir, entre más recusa expresar su intención (Iser, 1975).

entrar en otras formas de pensamiento y de comportamiento. Lo cual, además, presenta la ventaja de no implicar consecuencias fácticas en el mundo vital:

El lector puede salirse de su mundo, caer bajo él, vivir cambios catastróficos, sin tener consecuencias. Pues la falta de consecuencias de los textos fictivos hace posible realizar aquellas formas de la auto-experiencia que son impedidas siempre por las presiones de la vida cotidiana. Estos grados de libertad nos hacen comprender que son desgastados siempre y en ocasiones hasta desaprovechados para la acción. Al mismo tiempo, los textos fictivos contienen preguntas y problemas que a su vez se producen por la presión de la acción diaria. Así, con cada texto no sólo tenemos experiencias sobre él, sino también sobre nosotros. [...] Los textos fictivos le llevan siempre la ventaja a nuestra experiencia de la vida, pero eso lo notamos, generalmente, apenas cuando sustituimos sus indeterminaciones por un significado (Iser, 1975: 119).

De este modo, se hace plausible que las experiencias del lector no sólo están presentes en la realización del texto, sino también que en la lectura siempre sucede algo con las experiencias de vida del lector. En el intento por dirimir la indeterminación, el lector puede reducir un texto a las experiencias propias. Cuando las normas de la propia imagen del lector se proyectan en el texto de modo que se deba realizar la intención perseguida por él, la lectura opera como medio de auto-confirmación. Asimismo, es posible que cuando el texto contradiga en forma masiva las ideas del lector, el texto sea radicalmente rechazado o tener como consecuencia un cambio de horizonte de expectativas, lo que implica que opere como medio de corrección reflexiva de la opinión propia del lector.. En todo caso, la resolución de la indeterminación representa la posibilidad de asociar el texto con las experiencias propias o bien con las propias concepciones del mundo (Jauss, 1970; Iser, 1975).

Sucede que en toda obra las perspectivas con las cuales debe llenarse la indeterminación permanecen en una disposición en potencia. De una manera puramente hipotética, son impuestas hasta un cierto grado al lector por medio de otros factores de la obra, por medio de ciertas peculiaridades de la capa fonética lingüística. Cuando el lector resuelve, al leer, de uno u otro modo la indeterminación, hace que se perciba un objeto determinado, como un *ser-vivido*, concreto y actual, es decir, ocurre que el lector incurra en una percepción concreta o por lo menos una idea viva, una significación sobre un objeto vital basado en un objeto fictivo (Ingardner, 1975).

Las posibilidades de la teoría de la recepción para el estudio social radican en la capacidad de abonar a la comprensión de las formas sociales en razón de la oportunidad del análisis descriptivo y captador del sentido de los sujetos, tanto en las interrelaciones de sistemas sociales como en la génesis, la institucionalización y el cambio de normas sociales, pues la reconstrucción del efecto literario sobre el comportamiento social de los lectores ilustra sobre una práctica que aporta nuevos significados al mundo social y al mundo de vida de los sujetos. De allí que la literatura, entonces, resulte un acervo de posibilidades de acción utilizadas por los sistemas en la constitución del sentido y, en especial, como un acervo de posibilidades alternativas de acción. La recepción literaria hace accesibles al sujeto las variaciones preservadoras de la contingencia frente al horizonte de su praxis vital, fijado socialmente

(Gumbrecht, 1973). Tales posibilidades de significación para la acción de los sujetos, incluso, operan como espacios de simulación para una acción alternativa de prueba como un riesgo reducido, en tanto que se trata de opciones que escapan a las limitaciones de lo que puede dominarse operacionalmente, entre esto, lo no usual, lo peligroso, lo prohibido, lo temido y lo deseado, puede hacerse accesible a la experiencia, con la oportunidad de que esas experiencias literarias, al permanecer en el campo de lo fictivo, pueden agregarse al mundo de vida con la eliminación del riesgo práctico, con lo que se abre el espacio de las posibilidades no actualizadas y relativiza de esta manera la praxis actual (Wellershoff en Gumbrecht, 1973).

5. Marco conceptual

5.1 LECTURA

Para los fines de esta investigación, nos interesó sustentar un concepto de lectura según el cual ésta es una práctica social y cultural por la cual un lector se interrelaciona con un texto de una manera que permite a aquél construir significados susceptibles de integrarse al horizonte de expectativas de su mundo de vida.

Para ello, ubicamos, de la manera más genérica, que la lectura es “un proceso de interpretación y comprensión que se presenta a los sentidos” (Adler, 1984: 27), lo que remite al entendimiento de toda clase de representaciones que, como tales, son aptas de ser comprendidas e interpretadas, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión: en ese sentido es posible que sean leídos libros, gestos, rostros, pinturas, filmes, discursos orales, cartas astrales, actitudes, sueños, fotografías, ecuaciones, señales, etcétera.⁴⁵ Lo cual fuerza a no olvidar que la lectura de textos escritos no es más que una especie de la actividad lectora —interpretativa— genérica de la que participa la humanidad, especialmente si partimos de reconocer que la cultura y el mundo social pueden ser representados como un texto, de modo que leer aparece como una actividad semiótica por la cual se interpreta toda clase de significaciones, no solamente lingüísticas ni exclusivamente escritas (González y Hernández, 2005, Jurado, 2008).

En relación con la lectura de textos escritos, ésta aparece como un fenómeno complejo, en tanto que refiere a un elaborado proceso por el cual se comprenden y relacionan objetos, sujetos y procesos de la realidad (Alfaro, 2008), que conforma un fenómeno integral y unitario que es objeto de múltiples manifestaciones, expresadas en dimensiones: fisiológicas, psicológicas, afectivas, educativas, sociales, culturales, históricas, políticas (Álvarez, 2003a, Correa, 2006, Alfaro, 2007). Desde luego que en

⁴⁵ Es este el sentido semántico más amplio, el que refiere que leer es comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica; descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido o, incluso, adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas o el desciframiento de un código de signos supersticiosos, que son acepciones recogidas por el Diccionario de la Lengua Española en su vigésima segunda y más reciente edición.

el estudio particular de la lectura se enfatiza una o más de esas dimensiones, lo que da lugar a una gran diversidad de definiciones que contemplan una serie de categorías conceptuales que ofrecen diferentes aspectos sobre ella, y que permiten un análisis en toda su complejidad sólo si se les considera de una manera que no se desatiendan las relaciones que existen entre las diversas dimensiones de la lectura y por tanto no se fraccione inútilmente a la práctica de leer, so pena de obstaculizar el avance epistemológico de los estudios sobre la lectura (Gutiérrez y Montes, 2004; Alfaro, 2007; Ramírez, 2009a). De allí que sea imposible universalizar un concepto de lectura, dada su complejidad, en tanto que refiere a una actividad inagotable e irreducible que posee una multiplicidad de formas derivadas de diversos factores articulados en una red de procesos que dificultan saber qué es leer o admiten saberlo sólo parcialmente, luego que constituye un campo plural de prácticas dispersas y de efectos subjetivos y sociales que dificultan la formulación de leyes universales para el análisis cultural de la lectura y más aun de una ciencia al respecto (Ramírez, 2009a).

5.1.1 La lectura como práctica social y cultural

Entendemos a la lectura de una manera que no se le reduzca al acto de decodificación y comprensión. Si bien leer es decodificar signos lingüísticos, cierto es que, dada la acumulación de decodificaciones, el lector, más que decodificar, sobrecodifica, produce sentidos (Barthes, 1974). La lectura no es, entonces, una operación que pueda ser resuelta como un simple juego de imágenes y contra imágenes, sino que es una práctica que está dirigida a posibilitar la interacción entre personas, mediante la construcción de significados, los cuales poseen efectos socializantes y simbólicos, susceptibles de colaborar con la construcción de imágenes o presencias sociales y culturales de los sujetos (Álvarez, 2003a), puesto que, más allá de una perspectiva psicolingüística, leer no puede sólo consistir en descodificar el significado explícito, sino que exige recuperar las inferencias que se han provocado, aportar los significados que el texto presupone pero no detalla, (Casany, 2008). De ahí que se asuma a la lectura como:

[...] una operación de 'construcción social de la realidad', para designar una doble interacción entre, por una parte, de los yo leo (lo que puedo leer) y lo que considero real en el mundo, y, por otra, entre el sentido que se le da al acto de lectura y la definición de la situación en que se inscribe (Peroni, 2003: p. 27).

La lectura se ha concebido como una interacción en el sentido según el cual la página escrita imprimiendo su significado en la mente del lector, o el lector extrayendo el significado incrustado en el texto, cuando, en realidad, la lectura es un proceso selectivo, constructivo, de interrelación entre lector y los signos sobre la página, que avanza como un movimiento de espiral que va de un lado a otro, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro (Rosenblatt, 2002).

La lectura se asume como una práctica social además porque clasifica y está clasificada en la jerarquía de los niveles sociales y, sobre todo, porque da origen a interacciones e interacciones sociales,

pues está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales, actuando en redes de socialización (Bahloul, (2002).

De allí que la necesidad de trascender a una idea de lectura limitada en la operación decodificadora radique en evitar sustraerla de las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de lectura de los diversos objetos escritos (Ramírez, 2009a). Lo cual nos lleva a situar a la lectura como una práctica social y cultural, en tanto que es una actividad no natural, construida socioculturalmente (Ramírez, 2009a), que se desarrolla como una acción estructurante y estructurada en relación con los significados del espacio social: la lectura es un proceso de construcción de sentido que es común a todos los lectores y al mismo tiempo personal (Correa, 2006).

Para Certeau (2007), la lectura se encuentra inmersa en reglas socioculturales —que pretenden someterla a una literalidad, a una determinada producción— y entre fuerzas opuestas que tienden a la conquista de libertades y transgresiones —que buscan liberarla, emanciparla—, pues la lectura es una producción —una práctica— que crea otro texto dentro del sistema impuesto que es el del texto.

La lectura es una acción intencionalmente dotada de variados valores y sentidos sociales y culturales —así como políticos— (Álvarez, 2003a). De allí que leer sea algo más que un conjunto de destrezas centradas en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto (Correa, 2006) y entrañe al proceso por el cual el mundo adquiere unidad racional y relacional para el lector, luego que la lectura remite a un fondo común —la cultura en la que están inmersos y a la que pertenecen los lectores— en donde se significa la vida de cada individuo y su interrelación con los demás individuos y el espacio social (Alfaro, 2008). La lectura concebida dentro del ámbito de las prácticas sociales y culturales, no sólo permite la reconstrucción de las condiciones sociales de la práctica de la lectura, sino ayuda a determinar el sentido que se le otorga a tal práctica y las disposiciones que subyacen a la misma, así como a establecer su uso social (Castellanos, 2006a), en especial, para lograr determinar cómo se sitúa en contextos específicos la lectura dentro del marco de una tensión existente entre una operación decodificadora, ubicada en la esfera del consumo pasivo, y como una experiencia productiva de sentidos y significados, situada en la esfera de la producción (Certeau, 2007).

5.1.2 La lectura como actividad cultural

En tanto un fenómeno complejo, la lectura admite una gran diversidad de aproximaciones y es objeto de diversas consideraciones analíticas que establecen tipos o dimensiones de la lectura que pueden ser valiosas para ciertos esfuerzos investigativos por dar cuenta de ella. En ese sentido, Petrucci (1997) propone una diferenciación entre la operación y la actividad de leer. Aquélla centrada en la lectura como un proceso que busca el manejo de los elementos textuales para la adquisición de datos, información y

conocimientos. En tanto que la segunda está pensada en relación como una actividad cultural o del deleite para el hombre alfabetizado.

De lo propuesto por Alfaro (2007), puede también delinarse esta diferencia en torno a dos tipos de lectura que él identifica: la lectura llevada a cabo con una finalidad productiva en términos cognoscitivos que funciona en el plano de lo intelectual en relación con el enfoque cognoscitivo y que implica la racionalidad de la adquisición de conocimientos que se consigue mediante la retirada del mundo y la vivencia inmediatas para así elaborarlo abstractamente; y la lectura que resulta improductiva también en relación con el enfoque cognoscitivo y que se verifica en el dominio de lo vivencial, concebido como el territorio de lo sensorial, lo imprevisible, los sentimientos (las pasiones), la imaginación, la fantasía, el placer.

Larrosa (2003), por su parte, encuentra una diferencia entre la lectura que se limita a ser un medio para adquirir conocimientos, cuando éstos se mantienen en el exterior del lector, y la lectura como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector, no sólo con lo que el lector sabe, sino con lo que es, como algo que tiene que ver con aquello que hace ser lo que se es, lo que importa cancelar la frontera entre lo que se sabe y lo que se es, entre lo que pasa y lo que podemos conocer y lo que pasa al interior del lector, como algo a lo que se debe atribuir un sentido en relación con el mismo lector.

Para Rosenblatt (2002), es clara la diferencia entre leer una obra de arte literaria y leer con algún propósito práctico. En el segundo caso, lectura eferente, la atención se centra, de modo principal, en seleccionar y abstraer analíticamente la información, las ideas o las instrucciones para la acción que perdurará después de concluida la lectura. En cambio, la lectura literaria remueve no sólo los aspectos referenciales sino también los afectivos de la conciencia, hasta el punto en el que es posible ubicar la lectura en un campo de la práctica predominantemente estética, sin que se descarte que pueda hacerse en alguna medida de manera eferente.

De todo ello se establece una clara distancia entre una *lectura operacional o como operación cognitiva*, que persigue la adquisición de conocimientos en términos de la racionalidad instrumental que no precisan de integrarse a la subjetividad del lector, y una *lectura como actividad cultural*, en la que se busca la incursión en el mundo cultural para experimentar nuevos sucesos vivenciales que se integren a la constitución subjetiva del lector. Desde luego que para los fines trazados en esta investigación —sin dejar de entender que en todo lector convergen integralmente uno y otro tipo de lectura— el concepto que nos interesa es el que incluye las categorías de la lectura como actividad cultural, pues nuestro interés está en esa clase de lectores que practican ésta, pues, más allá de que al leer logren acumular saberes y pueda ser empleados para fines racional-instrumentales, el énfasis está en el lector que se da a leer en busca del sentido que subyace a los textos literarios y que completa el lector mismo, para agregar significados que son susceptibles de ser integrados a su subjetividad.

5.1.3 La lectura de textos literarios

Un texto literario se diferencia de todos las demás clases de textos porque hacen comunicable o representan un objeto que tienen una existencia independiente de ellos. Los textos literarios no poseen ninguna correspondencia exacta con el objeto del “mundo real”: no reproduce objetos, ni crea nuevos objetos en el sentido de presentar exigencias, dar metas o formular fines (como ocurre con los textos legales), sino que representa reacciones a objetos, ofrece juicios sobre el mundo: la realidad de los textos es siempre tan sólo la realidad constituida por ellos, que es, propiamente, una reacción a la realidad “objetiva”. De allí que, si un texto literario no produce objetos “reales”, el lector no puede referir ni a la determinación de objetos dados ni a estados de cosas definidos para comprobar si el texto representó al objeto de una manera falsa o correcta. Lo cual es importante para entender la lectura de textos literarios a partir de la caracterización de ésta como una lectura que se distingue por la búsqueda de zanjar una indeterminación que es consubstancial al texto literario (Iser, 1975).

Las situaciones del mundo vital son siempre reales y los textos literarios son, por el contrario, fictivos; por ello sólo se pueden cimentar en el proceso de la lectura, pero no en el mundo: cuando el lector ha recorrido las perspectivas que el texto ofrece, sólo queda la propia experiencia del lector, en la que se pueda apoyar para hacer declaraciones sobre lo transmitido por el texto. La característica esencial del texto literario está en esa indeterminación, pues ofrece en mayor o menor medida una diversidad de perspectivas esquematizadas entre las cuales surge un vacío de sentido que el lector llenará o eliminará continuamente, hasta el punto en que es posible que elabore relaciones no formuladas entre las perspectivas del texto, siempre, tratando de reducir un texto a las experiencias propias. De lo que se sigue que la lectura de textos literarios, centrada en el acto de resolver la indeterminación textual, represente la posibilidad de asociar el texto con las experiencias del lector, para hacer posible de adaptabilidad del texto a las disposiciones más individuales del propio lector. De allí la peculiaridad de la lectura del texto literario: el acto de fijar la estructura oscilante del texto en una significación completada por el mundo de vida del lector que se producen en el proceso mismo de la lectura (Iser, 1976).

Los textos literarios, en tanto representación de juicios o reacciones de lo real, importan una clase de lectura capital, desde su capacidad de inmediatez y persuasión emocional, para procurar la participación del lector en la visión de la otredad que facilite el discernimiento de su propia vida, porque la literatura vuelve comprensibles otras formas en las cuales los seres humanos hacen frente a las infinitas posibilidades de vida: es una oferta para que el lector pueda agregar significados a su mundo vital, pues todo texto literario revela nuevas notas en la escala de la experiencia humana o extrae sus cualidades de escape de su contraste implícito con la vida real (Rosenblatt, 2002).

Esta capacidad de producir sentido y de alterar la vida del lector está, desde luego, relacionada con la propiedad de los textos literarios según la cual los enunciados que les forman, de índole

realizativa,⁴⁶ además de expresar algo, fundamentalmente, crean las situaciones a las que se refiere en diversos sentidos:

[...] lo realizativo sitúa en el centro de la escena un uso del lenguaje que antes se consideraba marginal —un uso activo, creador de mundos, cercano al lenguaje literario— y nos ayuda a entender la literatura como un acto o un acontecimiento. La noción de literatura como enunciado realizativo permite, además, una defensa de la literatura: no se trata de frívolos pseudoenunciados, sino que debe colocarse entre los actos del habla que se transforman en el mundo, que dan vida a los objetos que nombran (Culler, 2000: 118)

La particularidad, entonces, del texto literario pasa por la inclusión de la indeterminación como componente esencial del mismo, el cual se desprende de su calidad fictiva, toda vez que el texto literario es un suceso lingüístico que proyecta un mundo ficticio y que deja abierta, explícitamente, la problemática de sobre qué trata en realidad el texto ficcional (Culler, 2000).

Desde luego que las propuestas de los textos literarios varían en los grados de exigencia para los lectores —en razón de la mayor o menor indeterminación que planteen—, ya que no todos los textos son tan elaborados. Algunos, en el mejor de los casos, no hacen más que desviar al lector un momento de su condición u ofrecer una distracción temporal; otros, son más propicios para desencadenar una actividad psíquica, una actividad de pensamiento, en resonancia con el pensamiento. Como sea, la lectura de literatura introduce al lector en un tiempo propio, fictivo, que se halla por encima de la agitación cotidiana, en el que la fantasía tiene libre curso y permite imaginar otras posibilidades, ya sea por la proximidad de la experiencia personal con un texto o por la distancia, pues incluso en la lejanía entre los horizontes textuales y privados está la posibilidad de que el texto literario pueda *trabajar* más al lector (Petit, 2001d).

5.2 SIGNIFICADOS DE LA LECTURA

A la práctica de leer, como a toda otra práctica social y cultural, subyacen representaciones que son necesario considerar en todo intento por comprender a la lectura: ideas, sentidos, concepciones, supuestos, enunciados, figuras, metáforas que sobre la lectura existen, tanto en los discursos sociales como en las personas que participan de la cultura escrita.

5.2.1 Representaciones sociales sobre la lectura

Si se trata de ubicar, a grandes rasgos, las ideas más comunes que están presentes en el discurso público actual, aparecen algunas posturas que se lamentan por la decadencia actual de la práctica de

⁴⁶ El concepto de enunciado realizativo, desarrollado por Austin (1975), debe entenderse en relación con el concepto de enunciado constatativo, aquel que hace una afirmación, describe un orden de cosas y puede ser verdadero o falso. En ese sentido, un enunciado realizativo no describe las acciones que realiza, sino que las realiza, es decir, llevan a cabo la acción que describe, por lo que no puede calificarse de verdadero ni falso (Culler, 2000).

leer, mismas que suele apoyarse en datos estadísticos y argumentos cuantitativos, sustentados en diagnósticos que ofrecen indicadores desalentadores sobre la presencia de la lectura en la sociedad y en las bajas competencias lectoras, cuya difusión a través de los medios masivos de comunicación suele generar un clima de malestar generalizado en la sociedad (Bombini, 2008). Tales escenarios desfavorecedores de la situación de la lectura y la expresión de un malestar por la pauperización de la cultura letrada entrañan la afirmación de la valía de la lectura, a la vez que aportan una representación de la práctica de leer marcada por su decadencia en el espacio social, en tanto que no se aprecia que la situación imperante se corresponda con los valores que se reconocen a la lectura. Tales valores están implicados en representaciones sociales de la lectura que la afirman como una construcción social benéfica en diversos sentidos, como es el caso de significados sobre la lectura tales como:

- aquellos referidos a la incidencia de la lectura en la formación escolar de los sujetos, como componente importante de esa formación en términos de “las enseñanzas que la lectura deja”, de “mensajes que nos transmiten los autores”, de “moralejas a extraer”, una dimensión ética que la escuela ha traducido como contenidos transversales o enseñanza de “valores”;
- los referidos al beneficio informativo que supone la lectura y a cierto valor instrumental vinculado con la posesión de la información o con la habilidad para desarrollar ciertas prácticas discursivas, necesarias para la escolarización;
- los que reconocen que la lectura contribuye a la construcción de la subjetividad y de la identidad de los lectores, y
- los que vinculan a la lectura con la posibilidad del disfrute, del placer, del divertimento que, en su versión más compleja, supone el acercamiento a cierta dimensión estética del lenguaje (Bombini, 2008).

Dichos discursos conciertan en valorizar fuertemente la lectura, generando en su conjunto una representación positiva en donde leer es una acción intencionalmente dotada de valores y sentidos sociales, culturales y políticos variables, fuente de retribuciones de diversa índole y susceptible de producir efectos socializantes y simbólicos que tienen funciones, finalidades, valoraciones, usos, referidos a por qué se lee, para qué se lee, cómo la lectura ayuda a construir una imagen o presencia social, cultural y política de los sujetos (Álvarez, 2003c).

La valía de la lectura que se reconoce en algunas de las representaciones que sobre la misma existen puede expresarse en diferentes aspectos:

- valía: la lectura literaria está significada positivamente, como una institución social valiosa, como medio privilegiado para cultivarse y deleitarse, como un hecho cultural total (Petrucci, 1997);
- valía *per se*: en el caso en el cual se le conceda un estatus privilegiado en razón del valor y la significación intrínseca que prescriben los discursos canónicos, incluso los que equiparan a la

lectura con la literatura; en todo caso, en donde se vincula la lectura con la posibilidad del disfrute, del placer, del divertimento que, en su versión más compleja, supone el acercamiento a cierta dimensión estética del lenguaje (Poulain, 2004);

- valía ético-pragmática: cuando se reivindica a la lectura como un medio instrumental para el logro de fines utilitarios y morales (Baudelot, Cartier y Détrez en Poulain, 2004);
- valía biográfica: en la medida de que lo leído colabore con la construcción de su subjetividad del lector, si a partir de ella es posible elaborar o mantener un espacio de libertad —propio, íntimo, privado— en el que pueda darse sentido a la vida, deslizar entrelíneas los deseos, fantasías, angustias del lector, quien puede sentir un derecho legítimo a tener un lugar, a ser lo que es, a convertirse en lo no sabía todavía que era, es decir, la lectura literaria como un acto vital, al que se le asigna un lugar preeminente e indiscutible como medio de formación y de posicionamiento personal y de vida social a lo largo del trayecto de vida, en tanto es una contribución a la construcción de la subjetividad y de la identidad (Petit, 2001c, 2001d).

Todas estas significaciones positivas sobre la práctica de leer estructuran a la lectura, connotándola como una actividad toral de la cultura escrita que campea en las sociedades contemporáneas.

Sin embargo, frente a esas representaciones positivas de la lectura, se pueden ubicar también en el espacio social otras que la significan de manera negativa, como cuando se le representa como una actividad ociosa, improductiva, segregacionista, sediciosa, perniciosa (Petit, 2001d).

De cualquier modo, respecto de la afirmación de la valía de la lectura que se ofrece como estructura para los sujetos alberga a su interior una diversidad de significados que separa la actividad lectora de maneras que llegan a presentar representaciones poco concertantes, contradictorias y opuestas que pueden derivar en apropiaciones en las que la práctica de leer se escinde al punto de implicar para los sujetos actividades diversas, como ocurre con la diferencia que la tradición occidental moderna ha hecho entre la racionalidad y el vivir, lo cual deriva en la práctica de la lectura en dos clases de de lectura claramente circunscritos: de comprensión y de placer. El primero, caracterizado como aquel que corresponde a la lectura seria, llevada a cabo con una finalidad productiva y que se corresponde con géneros específicos de textos legitimados desde el enfoque cognoscitivo. El otro tipo de lectura, la contra imagen de la lectura seria, es la lectura de ocio, la que se hace para matar el tiempo, la que no conduce a ningún lado y que es improductiva, al grado en que es devaluada por sus propios lectores.

5.2.2 Significados del tiempo lectura

Una representación relevante en torno a la lectura es la que tiene que ver a la significación del tiempo en relación con la lectura. Para quien la lectura importa un valor intrínseco indubitable y por ende su

realización representa una práctica privilegiada, es lógico que se dedique un tiempo específico para su práctica de entre las diversas actividades que pueda incluir en su vida cotidiana. Lo cual refiere que, en este caso, la lectura se emprende a partir de una visión activa, en donde al ser una práctica valiosa es lógico que a la lectura se le destine un momento ex profeso para su consecución. Acá la lectura representa una actividad de acumulación de beneficio simbólico o social, es decir, que se asume que la lectura, en tanto valiosa, es la base para definir ciertas expectativas de retribución simbólica y social, y por ello es que se le confiere un momento definido dentro de las actividades cotidianas (Bahloul, 2002). Se trata de conceder a la lectura un estatus positivo además en función de la dignificación del sujeto, de disponer de un tiempo para leer como oportunidad de satisfacer el deseo de pensar, de reconstruirse como sujeto (Petit, 2001d).

Por el contrario, siguiendo a Bahloul (2002), si para un sujeto la lectura no posee un valor y por ende no se le concede primacía entre las actividades cotidianas ni aun entre las de índole cultural, sucede que se representa a la lectura a partir de una visión pasiva en la que no se considera al acto de leer como una actividad de acumulación de beneficio simbólico ni social, y que por ello no se reserve un momento específico para su realización, ni que se haga con especial comedimiento, sino que se lee sólo en los momentos en los que no existe una actividad que realizar y que esa misma ocasión no se ha empleado para alguna otra práctica cultural, especialmente de entretenimiento,⁴⁷ como puede ser el caso de quien lee bajo la representación de la lectura como una actividad ociosa, inútil e improductiva (Petit, 2001d).

La mensuración de la lectura en relación con el tiempo no puede dejarse al parámetro de la cantidad de tiempo que se invierte en ella, al menos, en el sentido puntual del tiempo que se emplea en “dar vuelta a las páginas”, ya que existe asimismo un trabajo —consciente o inconsciente— y un efecto posteriores al momento concreto de poner la vista en contacto con las líneas de un texto, existe, pues, un devenir psíquico de ciertos relatos o de ciertas frases que se continua a veces mucho tiempo después de haberlos leído. Debe tenerse en cuenta que la lectura, en especial de literatura, introduce al lector en un tiempo propio, por encima de la agitación cotidiana, en el que la fantasía tiene libre curso y permite imaginar otras posibilidades, mucho después de haber “concluido” la lectura (Petit, 2001d). En ese mismo sentido, para Petit (2001d) la frecuencia de la lectura no puede ser apreciada solamente a partir

⁴⁷ Todo lo cual configura una posición muy distinta a la más común y simple base que sirve para las encuestas sobre la lectura, y a algunas investigaciones, para definir lo que es un poco lector y un lector asiduo o frecuente, en tanto que en ello sólo se considera el ritmo y la frecuencia con la que un lector practica la lectura, especialmente de libros, cuando, como se deja ver en estos conceptos, la diferencia está en la visión activa o pasiva que se tenga del tiempo en relación con la lectura (Bahloul, 2002).

del número de libros leídos o recibidos: sucede que algunas palabras, una frase o una historia pueden tener eco en toda la vida de un lector.⁴⁸

5.2.3 Apropiación de la lectura

Las representaciones de lectura provienen de espacios determinados, de grupos sociales específicos que constituyen comunidades de lectores y tradiciones de lectura que implican significados en los que se basan las prácticas concretas de leer, pues el mundo del lector debe ser entendido como constituido por comunidades de interpretación a las que pertenecen los lectores singulares, comunidades que comparten, en relación con lo escrito, un mismo conjunto de competencias, usos, códigos e intereses (Cavallo y Chartier, 1997).

Esto es así porque leer, en tanto práctica letrada, es una de las maneras en la que una persona en particular hace uso de la lectura en la vida cotidiana en una comunidad particular en la que se halla inscrito:

[...] que incluye al texto escrito, con su estructura, funciones y retórica; al autor y al lector y a sus identidades respectivas, con su estatus social, su imagen y sus ideologías; a las instituciones a las que pertenecen cada uno, con sus valores, reglas, estructuras de poder e imagen social, etcétera (Cassany, 2008: 36-37).

Lo que implica reparar en el acto de leer como una práctica situada en un contexto cultural determinado y en la síntesis particular que de éste hace un lector concreto. De ahí la necesidad de ponderar que, como lo sostiene Certeau (2007), el estudio de las representaciones sociales no basta para la comprensión de las prácticas culturales, como la lectura, ya que la presencia y circulación de una representación para nada indica lo que esa representación es para los sujetos, en este caso los lectores, puesto que:

[...] hace falta analizar su manipulación por parte de los practicantes que no son sus fabricantes. Solamente entonces se puede apreciar la diferencia o la similitud entre la producción de la imagen y la producción secundaria que se esconde detrás de los procesos de su utilización (Certeau, 2007: XLIII).

Esto debido a que, más allá de los significados que sobre la lectura se sostienen en el discurso social, están las representaciones que los participantes de la cultura escrita puedan disponer en lo individual sobre la lectura: formas particulares de apropiarse de tales esquemas de significación con base en experiencias de vida y experiencias de lectura individuales, en las que la lectura se presenta con determinado sentido y que pueden reconocer determinados valores, sobre la que los sujetos ponen

⁴⁸ De igual manera, esta proposición representa una postura radicalmente diferente a las cuantificaciones más estrechas sobre la frecuencia de la lectura, al reconocer que la lectura es una actividad que no se agota con la conclusión del acto concreto de leer, sino que se perpetúa en el tiempo al interior de los sujetos (Petit, 2001d).

expectativas diversas. Reparar en ellas es una importante estrategia para entender a la lectura desde la voz de los lectores, desde las tácticas concretas que los lectores desarrollan y utilizan para ponerse en contacto con la cultura escrita, sus modos diversos de construir significado y de poner en tensión representaciones y valoraciones sobre la lectura y la escritura (Bombini, 2008). De lo que se sigue que el entendimiento de la lectura no puede limitarse a identificar la apropiación mecánica, literal, de representaciones sociales que los “productores” de la cultura proponen, sino que es necesario considerar también cómo los lectores despliegan tácticas para leer de una manera que pudiera ser distinta a la pasividad, propia del mero consumidor, que el espacio social pareciera reservarles (Certeau, 2007). Este es el caso de la lectura que es significada como un medio emancipador de los sujetos sociales, un territorio de disputas y arduas negociaciones culturales de poder (Álvarez, 2003c), como un proceso en el que se aprenden y conocen de manera crítica los textos, que importa una forma más de lectura crítica del mundo, de relectura-reescritura de la realidad (Freire, 1991).

De ahí que, frente al discurso social más plausible que sostiene la valía de la lectura y de las formas en que determinadas modalidades de la lectura pueden hallarse más legitimadas que otras, se hallen significados entre sujetos particulares en los que, como lo apuntan Baudelot, Cartier y Détéz en (Poulain, 2004), las representaciones y los valores de la lectura, y en especial la de libros, ocupen un sentido que les reserva un lugar más modesto entre los entretenimientos, pues la lectura puede aparecer para ciertos sujetos como una práctica que no es un hecho cultural total, ni es un acto vital, sino que el valor de la lectura deja de residir en las prescripciones canónicas tradicionales del humanismo clásico, para estar investida de valores y significaciones más particulares, referidos a la intermitencia de deseos y necesidades, a lo aleatorio de las biografías individuales y a los mandatos de las redes de sociabilidad.

Lo que conduce a pensar que los significados que el espacio social concede a la lectura —proviengan de significaciones particulares, de comunidades concretas o de entidades más amplias—no necesariamente son acogidos en ese mismo sentido por todo sujeto social, luego que es posible conjeturar que las representaciones positivas que el espacio social ofrece sobre la lectura carezcan de sentido para quienes no participan de cierta esfera de uso del lenguaje o de cierta puesta en valor en el mercado lingüístico y de los bienes simbólicos, en tanto que quien se adhiere a estos posibles valores es porque ya ha experimentado exitosamente la práctica de leer, de modo que está en posibilidades de apropiarse de un valor positivo de esta práctica sociocultural (Bombini, 2008). En ese sentido es que consideramos que la apropiación de la práctica de la lectura de textos literarios consiste en que ésta se halle plausiblemente presente en el mundo vital histórico del lector a través de representaciones que reivindicán la valía de la lectura.

5.3 EXPERIENCIA LITERARIA Y SIGNIFICACIONES BIOGRÁFICAS

5.3.1 Experiencia literaria

La lectura puede ser entendida como un proceso de comunicación en el que se establece una relación entre un texto y un lector, por el cual éste construye un significado, el cual no es una propiedad del texto, sino que se va suscitando al leer, según los conocimientos y las experiencias del lector (Gómez Palacios, 1996), porque la lectura alude al “[...] hecho de una configuración compuesta del texto que, por otro lado, sólo adquiere efecto a través de las relaciones establecidas con el lector” (Iser, 1975: 100).

El texto es una propuesta de sentido, de significación, misma que el lector recibe al entrar en contacto con las perspectivas de significado que propone el texto. El lector, al leer, concreta esa propuesta y genera una nueva significación, a partir del texto y con base en la asociación de éste con el mundo vital del propio lector (Iser, 1976). De allí que la lectura pueda ser entendida como el trabajo de constitución de una obra en la conciencia quien recibe un texto. Este trabajo hace que el texto alcance relevancia y puede completarse hasta ser una obra, pues ésta no es el texto, sino que la obra se desarrolla sólo en el curso de la lectura, pues la obra es el hecho constituido del texto en la conciencia del lector (Iser, 1976). De allí que el texto sólo tenga significación por sus lectores, cambia con ellos; se ordena según códigos de percepción que se le escapan y que crean la obra, misma que sólo adquiere ese carácter:

[...] en su relación con la exterioridad del lector, mediante un juego de implicaciones y de astucias entre dos tipos de ‘espera’ combinados: el que organiza un espacio legible (una literalidad), y el que organiza un camino necesario hacia la efectucción de la obra (una lectura) (Certeau, 2007:183).

El encuentro entre lector y el texto no implica que el lector pasivamente asuma el sentido que ofrece el texto, sino que importa que el lector se apropie del texto desde sus propias experiencias de vida, lo cual explica que la lectura no sea una práctica homogénea en todo lugar y espacio social, ya que los mismos textos son objeto de diferentes usos o investiduras sociales, así como no todos los textos se prestan a esta pluralidad de modos de apropiación, por lo que la lectura puede ser comprendida como una forma de experiencia, que guarda especificidad en razón de que cada lector, al entrar en contacto con determinados textos, incurre en formas de experiencias específicas, pues se refieren al encuentro de textos con distintas posibilidades de apropiación y de lectores que disponen de mundos vitales particulares, mismos que configuran experiencias diferenciadas. De allí que los lectores — salvo el caso de los lectores profesionales— se distingan entre ellos según el tipo de experiencias sociales a las que sean sensibles, pues la lectura implica la posibilidad de que el lector haga trabajar, de un modo imaginario, los esquemas de su propia experiencia (Lahire, 2004b). De esta manera:

No existe el *Significado* (definido y en mayúscula) descontextualizado, ubicuo y atemporal. Existen sólo *significados* (en plural y en minúscula) situados, locales, caducos, individuales. En consecuencia, cada

texto provoca variaciones de significado entre diferentes personas y comunidades. Cada lector actualiza en cada momento y lugar un significado particular (Cassany, 2008: 29).

Como bien lo apunta Rosenblatt (2002), la construcción de sentido que cada lector pueda hacer al leer depende de sus características personales y de las que tienen que ver con su medio cultural e histórico, lo que conduce a que cada lector construya una obra única cuando lee:

El lector se aproxima al texto con un cierto propósito, ciertas expectativas o hipótesis que guían sus elecciones desde el residuo de experiencias pasadas. El significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página. A medida que el texto se desarrolla ante los ojos del lector, el significado construido con las primeras palabras influye sobre lo que acude a la mente y es seleccionado para los signos siguientes. Para el lector experimentado, mucho de esto puede ocurrir de manera subconsciente, pero la relación doble, recíproca, explica por qué el significado no está 'en' el texto o 'en' el lector. Ambos, lector y texto, son fundamentales para el proceso transaccional de construcción de significado; es preciso distinguir entre el texto (la secuencia de signos impresos o vocales) y el significado, la obra literaria (Rosenblatt, 2002).

En ello radica la idea de la experiencia literaria: la concretización que el lector hace de un texto literario, dado el encuentro entre lector y texto —al integrarse los horizontes de expectativas que propone uno y otro—, mediante el cual se constituye el sentido literario, es decir, una nueva producción de significación, diversa a la del autor del texto, en donde es posible plantear nuevos problemas formales y morales respecto de los expuestos en el texto, de ahí que la experiencia lectora resulte una operación de “construcción social de la realidad”: una doble interacción entre, por una parte, lo que el lector lee y lo que considera real en el mundo, y, por otra, entre el sentido que se le da al acto de lectura y la definición de la situación en que se inscribe (Peroni, 2003).

5.3.2 Significación literaria del mundo de vida

La lectura, entonces, se puede ubicar plenamente el campo de las experiencias, luego que leer se trata de la vinculación de un horizonte de expectativas propuesto por un texto con el horizonte de expectativas biográfico del lector: “la lectura plantea de nuevo el problema de la fusión de dos horizontes, el del texto y el del lector, y, de ese modo, la intersección del mundo del texto con el del lector” (Ricoeur, 1995b: p. 151).

Lo que lleva a considerar la posibilidad de que la lectura sea como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe, sino con lo que es (Larrosa, 2003). Para que la lectura para ser considerada una experiencia es necesario que haya un tipo particular de relación, de producción de sentido, una relación íntima entre el texto y la subjetividad, la cual podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de modo particular: “la experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. [...] Lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación con nosotros mismos)” (Larrosa, 2003: 28-29). La lectura se constituye como una auténtica experiencia cuando no se limita a agregar conocimientos al lector, sino a hacer que

el lector cambie con eso que conoce al leer, es decir, precisa de una relación con el conocimiento que es experiencia puesto que resuelve en formación o la trans-formación de lo que el lector es, lo que: “[...] supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y lo que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación con nosotros mismos)” (Larrosa, 2003). El énfasis de lectura literaria está, entonces, en la posibilidad de hallar una experiencia adicional, y no tanto información adicional, pues la literatura proporciona un vivir a través, no simplemente un conocer (Rosenblatt, 2000).

La lectura es una experiencia, en donde lo íntimo y lo compartido están ligados de modo indisoluble, en tanto que puede producir sentido para la vida del lector e influir en el rumbo de su vida, cuando ésta trata de la elaboración de una posición de sujeto, de un sujeto que construye su historia apoyándose en textos escritos para ir a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo (Petit, 2001c, 2001d).

Esa calidad de experiencia de la lectura no siempre ocurre, porque, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye un texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia. El acontecimiento se produce en ciertas condiciones de posibilidad, no se subordina a lo posible. Por otra parte, una misma actividad de lectura puede ser experiencia para uno y no para otro. La experiencia es el acontecimiento de pluralidad, por lo que no puede ser reducida a un concepto (Larrosa, 2003).

Cuando la lectura es una práctica que participa del dominio de la experiencia ocurre la posibilidad de la significación literaria del mundo de vida: la transformación de la experiencia literaria a la experiencia de vida, por la apropiación de la experiencia ajena (la del texto) en privada (del lector) que posibilita que el lector integre el sentido literario que construye con base en un texto al reservorio de sentido de su mundo de vida.

5.4 SEGURIDAD ONTOLÓGICA DE LOS SUJETOS

5.4.1 Fiabilidad ontológica

La vida social en las sociedades modernas reclama que los sujetos se mantengan rutinariamente en contacto con los fundamentos de sus acciones, lo que les lleva a la necesidad de disponer de un control consistente de la conducta y sus contextos. La disposición de ese control reflexivo de la acción pende de contar con la satisfacción de la necesidad de seguridad, destacadamente de la seguridad ontológica: la confianza del sujeto en la continuidad de su autenticidad y en la permanencia de sus entornos, sociales o materiales, de acción. La seguridad ontológica implica el aprendizaje a fiarse tanto de la equidad, la igualdad y la continuidad de los “agentes externos” como del propio sujeto, lo cual descarta la ansiedad

existencial que, de concretarse, podría convertirse en fuente permanente de angustia emocional y de conducta a lo largo de la vida (Giddens, 1993).⁴⁹

De un lado está la fiabilidad en los sistemas abstractos que sostienen la organización social moderna, los cuales aportan enormes áreas de seguridad, descansada en rutinas integradas a los propios sistemas abstractos.⁵⁰ Por otra parte, la fiabilidad personal, que se construye sobre la reciprocidad de la acogida y del ambiente, misma que deriva de la fiabilidad en otras personas, que se asume como un proyecto, algo que ha de ser “trabajado” por las partes implicadas y que exige franqueza y cordialidad, que sólo pueden establecerse por el despliegue del ser hacia otro. Todo lo cual se deriva de una necesidad psicológica de confiar en el otro y que se guía por el impulso hacia la auto-realización y el mutuo autodescubrimiento (Giddens, 1993).

Ambas formas de fiabilidad son necesarias para el sujeto social, en tanto que le aportan elementos para afianzar su identidad y le retribuyen la confianza en lo externo, al estar en condiciones de fiarse de la continuidad de la realidad social, tanto en lo abstracto (sistemas simbólicos y expertos) como en lo íntimo, lo familiar. Desde luego que ello se va logrando continuamente merced a la participación y la interrelación cotidiana de los sujetos con los sistemas abstractos y las demás personas, permitiéndoles conducirse en los términos del distanciamiento espacio-temporal de la sociedad moderna a la vez que reducir ese distanciamiento a través de mecanismos de reanclaje (Giddens, 1993).

La lectura aparece entonces como un mecanismo de dislocamiento, en tanto que al leer se entra en contacto con experiencias suscitadas en el tiempo-espacio diverso del lector, así como, a la vez, opera como medio de reanclaje, luego que propicia nuevas oportunidades para reinsertar en lo familiar, lo íntimo las experiencias suscitadas en el texto. La lectura es, en algún sentido, una forma de integrar las experiencias que locativamente no podrían ser familiares al sujeto, ni estarían dentro de su espacio de intimidad, sino que, como práctica que permite romper con el tiempo y el espacio, permite asimilar a lo familiar, a lo íntimo las experiencias expuestas textualmente en un tiempo-espacio distinto al del lector.

En ese sentido, Alfaro (2008) entiende que el lector, por virtud de la lectura, hace posible vislumbrar su existencia como una trama que se remonta al pasado, incluso a un pasado como anterior a

⁴⁹ La base más remota de la adquisición de la seguridad ontológica depende de la confianza básica o confianza emocional que se recibe de los cuidadores en los primeros años de vida, que protege de las ansiedades ontológicas a las que todo ser humano está potencialmente expuesto. Mediante la relación del infante con sus cuidadores, se adquieren medios para mitigar la angustia ontológica. De la manera más regular, al confiar en los cuidadores, el infante adquiere la capacidad de confiar en los demás y a confiar en sí mismo, lo que importa adquirir la capacidad para construir una identidad que servirá de base para lograr una seguridad ontológica y para establecer la posibilidad de contar con una eficiente seguridad en la continuidad del yo, de los otros y de los sistemas abstractos de la vida moderna, que posibilitan la interacción social (Giddens, 1993, 1998).

⁵⁰ Sin embargo, la fiabilidad en los sistemas abstractos no deja de crear nuevas formas de vulnerabilidad psicológica, pues éstos no recompensan psicológicamente de la misma manera que la fiabilidad en las personas (Giddens, 1993).

él mismo, con lo cual los significados construidos en la lectura conforma una narratividad que le otorga al lector mismo un sentido vivencial e intelectual propio al acervo de sentido de la comunidad —un fondo cultural común— y que ello termina por confluir en cada acción que emprende en el presente.

En especial, la lectura de textos literarios es una práctica por la cual las experiencias que el texto ofrece son asumidas por el lector hasta el punto en que es posible relacionarse con sus necesidades y preocupaciones profundamente personales, pues, a través de la experiencia literaria, el lector aprende a ponerse imaginativamente en el lugar del otro, de lo que deriva una sensibilidad que resulta invaluablemente en sus relaciones diarias (Rosenblatt, 2002).

La idea de la lectura como un mecanismo que tributa a la seguridad ontológica está en que si bien ésta tiene una calidad desterritorializante, pues permite elaborar otro lugar distinto al que locativamente se está, es asimismo apto para apropiarse de los textos, deslizar entrelíneas sus deseos, sus fantasías, sus angustias y generar situaciones de confianza que son la base para la elaboración o la reconquista de una posición de sujeto (Petit, 2001d). Lo cual hace que sea posible concebir a la lectura como un mecanismo por el cual el lector asume condiciones para colaborar con su entendimiento sobre la continuidad de su existencia, la de los otros y de su entorno, potenciando la capacidad de confiar en otras personas y, aun, en sus relaciones sociales más amplias, lo que hace comprensible el abono que la práctica de leer puede hacer a la confianza en la continuidad de la autenticidad y en la permanencia de los entornos, sociales o materiales de acción del lector.

5.4.2 Subjetividad

La subjetividad es el ámbito que todo sujeto, desde el plano de su mundo íntimo, conforma a partir de la reconstrucción que hace de la percepción que tiene sobre sí mismo y el mundo social, que le permite hacer frente y articularse con las estructuras del espacio social: es un espacio propio para su desenvolvimiento histórico en el mundo social, que le habilita para construir significados que puedan orientarlo en las conflictivas relaciones que puede tener con las estructuras sociales (Zemelman, 1995; León y Zemelman, 1997).

La subjetividad hace posible que el sujeto cuente con un campo de intimidad, un ámbito propio —conformado por los espacios familiares, próximos, propios— que le permita participar articuladamente de las estructuras e instituciones sociales y desplegar su capacidad creativa, incluso, para producir nuevas configuraciones de lo social (Tapia, 2000).

La lectura de textos literarios puede ocurrir a la manera de una experiencia, un suceso que puede transformar al lector, puesto que los significados producidos en el encuentro entre lector son posibles de alcanzarlo, de abordarlo, de apoderarse del lector: lo hace sufrir, padecer, tomar, aceptar, dejarse abordar en lo propio por lo que le interpela, entrando y sometiéndose a ello. La lectura como experiencia

permite al lector abonar a su espacio de subjetividad en tanto que, primero, le revela su propia finitud; después, porque le hace accesible un saber subjetivo, relativo, personal, y, finalmente, porque ese saber no puede separarse del lector que lo encarna, no está fuera de él, sino que configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad en definitiva, una forma humana singular que le da un punto para situarse entre lo propio y lo externo, concediéndole una ética, un modo de conducirse (Larrosa, 2003). De allí que sea posible afirmar que la literatura permite al lector conocer íntimamente, incluso más íntimamente de lo que sería posible en la vida real, muchas personalidades. En especial, la lectura de textos literarios introduce al lector en el campo de la ficción que no es sólo una dimensión fundamental de la referencia del texto, sino también una dimensión fundamental de la subjetividad del lector: “[...] como lector, no puedo encontrarme sino perdiéndome. La lectura me introduce en las variaciones imaginativas del mundo” (Ricoeur en Peroni, 2003:26). En forma vicaria, el lector comparte luchas, desconciertos y logros; vuelve parte de entornos desconocidos o ve con emociones nuevas las condiciones y las vidas que lo rodean; todo ello a través de experiencias vicarias que tienen por lo menos algo de la calidez, el colorido y la inmediatez de la vida, hasta involucrar su intimidad total en la experiencia literaria (Rosenblatt, 2002).

Cuando la lectura permite al lector acceder a diferentes registros y encontrar palabras particulares que le han alterado, que han “trabajado” en él, sin duda, la lectura es un atajo para elaborar o mantener un espacio propio, íntimo, privado. El espacio que crea la lectura no es una ilusión: es un espacio psíquico, que puede ser el sitio mismo de la elaboración o la reconquista de una posición de sujeto. La lectura, en especial de literatura, introduce al lector en un tiempo propio, por encima de la agitación cotidiana, en el que la fantasía tiene libre curso y permite imaginar otras posibilidades. Quizá de esa posibilidad que brinda la lectura, de consolidar el espacio de subjetividad y por ende de potenciar el ámbito de su creatividad, provenga la representación del libro y la lectura como algo sedicioso, pernicioso, en tanto que permite que el lector encuentre algo distinto a lo conveniente, a lo normado por el espacio social: se teme a ello como al gesto de la lectura que constituye un desapego, una forma de desviarse; se teme a la pérdida de la influencia de los demás, o al extravío propio. Lo cual no es infrecuente que derive la confusión entre la elaboración de la subjetividad con el individualismo, la sociabilidad con el gregarismo, cuando leer no separa al lector del mundo, sino que lo introduce de manera diferente. (Petit, 2001b, 2001d).

5.4.3 Identidad

La lectura aparece como una práctica que abona a la consecución de las representaciones con las que continuamente se forja la identidad, pues permite elaborar-reelaborar los esquemas de experiencia desde las cuales se elabora la percepción que de sí mismos tienen los lectores, una base para el proyecto reflexivo del yo: el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, desplegada a partir de la

mutualidad de la experiencia y de la elección múltiple filtrada por los sistemas abstractos (Giddens, 1993, 1998). Esta posición cobra preeminencia, sobre todo, si se asume la idea de que la identidad si bien conforma una disposición con cierta perdurabilidad y estabilidad para percibirse como idéntico a sí mismo a través del tiempo y del espacio, ello no a la manera de una significación unificada, totalmente consistente y estable, sino como una propiedad de sentido diversificada, a veces contradictoria, irresuelta, fragmentaria, que se va formando constantemente con base en una variedad de posibilidades y de nuevas posiciones de identificación, apareciendo más posicional, política, plural y diversa (Giménez, 2002, 2007).

La lectura de textos literarios contiene la capacidad de estímulo para el lector para desarrollar por sí mismo de un enfoque reflexivo sobre el comportamiento humano que ofrece la gama total de elecciones, aspiraciones y valores con los cuales el individuo debe tramar su propia filosofía personal, ya que los textos literarios no ofrecen sólo valores literarios, sino también algunos enfoques sobre la vida, alguna imagen de gente forjando un destino común, o alguna afirmación de que ciertas clases de experiencias, ciertos modos de sentir, que el lector recupera para formar su propia identidad. Si volvemos a la idea de la lectura como experiencia encontramos que al leer literatura está altamente presente la tendencia del lector a identificarse dentro del contenido textual —a identificarse con algo que está de él en el texto—. Esa tendencia a la identificación estará guiada, sin duda, por las preocupaciones del lector en el momento de la lectura, entre ellas, sin duda, las referidas a persistir en la constante reconstrucción de su identidad. (Rosenblatt, 2002).

Lo importante en la vinculación entre la lectura y la identidad está en entender que todo lector —salvo se trate de un riguroso acto de leer de un lector profesional— deriva siempre en una lectura ético-práctica,⁵¹ pues todo lector se ve precisado a asociar la oferta del texto con los esquemas de la propia experiencia, de lo que resulta el interés del lector de encontrar en lo leído patrones situacionales, de comportamiento, de soluciones para situaciones agradables, difíciles o problemáticas.⁵² Sucede que el

⁵¹ Para Iser (1976), el acto de la lectura puede suponer que al leer el lector advierta primero el sentido de carácter estético del texto, en tanto que éste se significa a sí mismo. Sin embargo, este carácter estético del sentido es extremadamente inestable y amenaza constantemente con cambiar a una determinación por rasgos de tipo discursivo. Cuando éstos aparecen en el lector el sentido comienza a perder su carácter estético y a tomar un carácter discursivo cuando se pregunta por su significado. En ese momento cesa de significarse a sí mismo y con eso deja de ser un efecto estético. El sentido, como efecto estético, no puede persistir en ese estado. Sólo la experiencia, impulsada por el sentido y desarrollada en el lector, muestra que el sentido causará algo, de lo que no se podrá afirmar que el sentido sea necesariamente de naturaleza estética.

⁵² Tales formas de experiencia de la lectura construyen un sentido propio que le permite al lector la adhesión, la participación y la identificación positiva o negativa con la historia y hacer trabajar, de un modo imaginario, los esquemas de su propia experiencia, su propia sensibilidad, misma que depende esencialmente de la posibilidad que cada uno tiene de entrar en el mundo del texto, así como de la posibilidad de un lector de relacionarse con un texto con base en el manejo lingüístico y estilístico que exija el texto, y las experiencias que refiera el texto, pues su

lector busca empatar sus necesidades pragmáticas con la función que pueda tener el texto en razón de la posibilidad de identificarse con el contenido de lo representado en el texto, luego que pueda encontrar experiencias que le son en cierto sentido comunes, en tanto asimilables a su propia vida, a la vez que le son diferentes, y por tanto le permiten ubicarse en el mundo social por la revelación de otros universos: la emoción literaria se produce en la confluencia de lo próximo y lo alejado, de lo mismo y de lo otro, de lo parecido y de lo diferente (Lahire, 2004b).

Desde luego que las disposiciones ético-prácticas de la lectura no deben ser reducidos a la simplista forma de la mera identificación —a la que a veces se pretende reducir toda la experiencia de la lectura—, sino en la lectura como una oportunidad para tributar a la elaboración de una posición de sujeto: un sujeto que construye su historia —su identidad— apoyándose en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros, y que de allí puede sacar fuerzas para ir a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo (Petit, 2001d).

La importancia de la lectura para la definición de la identidad queda de manifiesto si se repara en que si la vida humana tiene una forma, ésta lo es la de una narración, en donde el yo se construye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato. Por lo que la pregunta sobre quién somos implica una interpretación narrativa de nosotros mismos, una construcción de nosotros mismos en la unidad de una trama. Asimismo, porque sólo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones que ella misma u otros hacen, de manera que la identidad de una persona sólo es tangible en su historia. Si todo esto es así, la relación entre narrativa y comprensión y la autocomprensión es evidente. Si el sentido de quién somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación, las historias que escuchamos y que leemos, así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas, tendrá un papel muy importante (Larrosa, 2003).

5.5 DISPOSICIONES PARA EL ENCUENTRO CON LOS TEXTOS

El encuentro entre un lector y un texto literario permite a aquél producir una significación que, incluso, puede llevarlo a elaborar-reelaborar los esquemas de experiencia. Sin embargo, no todo texto es capaz de desatar esa experiencia ni en los mismos términos para cada lector, de modo que la sensibilidad de

aprehensión por parte del lector está condicionada por patrimonios de disposición incorporados en función de experiencias sociales anteriores (Lahire, 2004b). Lo cual hace entendible que la lectura orientada en la disposición ético-práctica esté ligada a una actitud de vinculación con el texto en el sentido de propiciar la identificación del lector con los personajes y la seducción de las ficciones (Lafarge en Poulain, 2004), así como que la lectura tenga un carácter funcional y de identificación, luego que el lector se halla guiado por el interés en el realismo de las situaciones de ficción, por su grado de exactitud social (Leenhardt y Jozsa en Poulain, 2004).

cada lector frente a un texto determinado depende esencialmente no tanto de una correspondencia de términos entre situaciones escritas y situaciones vividas, sino de la posibilidad que cada uno tiene de entrar en el mundo del texto. Esto es así porque en la posibilidad de entrada al mundo del texto depende de las capacidades concretas de cada lector en el manejo lingüístico y estilístico, y de patrimonios de disposición incorporados al lector en función de experiencias sociales anteriores (Lahire, 2004b).

Es claro que para un lector que cuente con amplitud esas disposiciones tiene acceso a un mayor repertorio de textos así como la inclusión en ese repertorio de textos de mayor complejidad, dada la mayor aptitud para conducir la indeterminación de los textos literarios. Empero, puede ocurrir que un lector con ciertas limitaciones en estas disposiciones pueda perfectamente lograr la experiencia literaria a plenitud, en tanto que logre obtener significados literarios y que éstos tengan un efecto sobre las experiencias vitales, sin que ello haga menor la capacidad de la experiencia literaria, por más que ello se haga respecto de un cuerpo de textos de menor amplitud y exigencia. De allí que las disposiciones para el encuentro con los textos operen como categorías de análisis de las prácticas lectoras como instrumentos para comprender a la lectura desde las circunstancias de los lectores; mas no para asumirlas como determinantes de las prácticas de lectura.

5.5.1 Posición social y el campo de la lectura

La posibilidad de un sujeto de entrar al mundo del texto ha sido frecuentemente emparentada con la posición social del lector de modo que las disposiciones de éste estarían determinadas por aquélla. Desde luego que tales disposiciones son detentadas por sujetos, mismos que guardan siempre una posición en el espacio social, la cual opera como referente para la acción individual y en este caso para la práctica de la lectura de textos literarios. Así, recogemos esa situación no en el sentido de conjeturar que la posición social determina la suerte de la práctica de la lectura, sino que simplemente forma parte de las condiciones de referencia de la práctica de leer. Por lo que si bien no determina por completo la acción de un sujeto en el campo de la lectura, sí aporta elementos para interpretar su experiencia lectora en relación con las posibilidades, como dificultades o facilidades, que ha tenido para actuar en ella, fundamentalmente, para adquirir las disposiciones necesarias para conseguir que la experiencia literaria tenga el efecto expuesto sobre las experiencias de vida y éstas sobre la subjetividad y la identidad del lector, ya que la posición social no puede ser vista como causa de la práctica de leer, sino que sólo opera como condiciones de posibilidad, que no se subordinan a lo posible. Pese a ello es necesario recurrir a conceptos que permitan ubicar a los lectores en su posición en el espacio social, como los de capital cultural y *habitus*, no como determinantes inextricables de la práctica de la lectura, sino como conceptos que sirven para entender cómo es que ha sido posible al lector conseguir determinadas disposiciones para la experiencia literaria.

La clase social se define no sólo por el capital económico, sino también por el capital social y cultural, que, en su conjunto, posicionan al sujeto frente a otros sujetos (Bourdieu 2002; Tapia 2002). El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, en el estado objetivado y en el estado institucionalizado (Bourdieu, 1979). En el estado incorporado, el capital cultural se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación al sujeto: se halla bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo, puesto que es propiedad hecha cuerpo, que se convierte en una parte integrante del sujeto, un hábito. El capital cultural en su estado objetivado aparece bajo la forma de bienes culturales — cuadros, libros, instrumentos, maquinaria— los cuales son la huella o realización de teorías o de críticas a dichas teorías. El estado institucionalizado se refiere a la objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos, es decir, patentes de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura, el cual tiene una autonomía relativa respecto a su portador y del capital cultural que él posee efectivamente (Bourdieu, 1983).

Por otra parte, el *habitus* es un sistema de esquemas de percepción y de apreciación incorporados al sujeto que funcionan en la práctica y para la práctica, en tanto que ofrecen los principios más fundamentales de la construcción y evaluación del mundo social, mismos que se han constituido en curso de la historia colectiva y han sido adquiridos en el curso de la historia individual. El *habitus* tiene dos dimensiones. En su primera dimensión, guarda una función estructurante que expresa la disposición del sujeto en el movimiento cotidiano: está constituido por los principios generadores de las prácticas y por aquellos principios mediante los cuales se aprecian y clasifican esas prácticas, que permite al sujeto tomar posición frente a distintas situaciones de su vida cotidiana. La segunda dimensión del *habitus*, estructura estructurada, es el sistema de división que configura los principios generadores de prácticas y juicios, que, por tanto, de alguna manera, condiciona a la primera. Ésta es el resultado de la incorporación de las clases sociales en los principios de las prácticas y los juicios cotidianos de los sujetos: las divisiones sociales se convierten en principios de división que organizan la visión del mundo social, luego que los límites objetivos se convierten en sentido de los límites, anticipación de los límites adquirida por la experiencia de los límites objetivos, que lleva a excluirse de aquello que se está excluido (Bourdieu, 2002).

5.5.2 El canon lector

Otra manera de situar a los lectores en relación con el mundo del texto está en considerar su interrelación con el canon de lectura: conjunto de prescripciones que se dirigen a legitimar criterios para seleccionar autores, obras, géneros y temas; modos de leer; instrumentos, procedimientos y formas de lectura, y medios de conservación de libros.

En principio, un sujeto gana legitimidad como lector y preeminencia en el campo de la lectura en la medida de que sus prácticas de lectura estén altamente orientadas por el canon, y, a la inversa, un sujeto alejado del canon lector es fácilmente representado como un no lector, un lector precario o un lector ilegítimo. Esto es comúnmente vinculado al hecho de que un lector legítimo es el que está más cercano o guarda familiaridad con el grupo o clase dominante, que impone el canon, ya sea representado por la crítica literaria, la academia, la intelectualidad, el sistema escolar (Petrucci, 1997; Graf en Garbe, 2005) o directamente por las clases sociales dominantes (Bourdieu, 2002; Hoggart, Passeron en Poulain, 2004).

Más allá de ello, las maneras en las que se relacionan los lectores con el canon lector son muy complejas. Petrucci (1997) encuentra que el canon lector ha servido para orientar la práctica de la lectura y en especial el gusto particular que se pueda tener en ella. Sin embargo, encuentra que junto a lectores que rachasen el canon de la lectura, ya sea por su marginación de la cultura dominante que impone el canon, ya por la actitud deliberada de modificar o substituir el canon, están los lectores que recusan esa forma de orientación canónica, ahora por la reivindicación de la absoluta libertad de la lectura a partir de cualquier sistema de valores y cualquier actitud pedagógica, lo que caracteriza a una lectura como un acto altamente idiosincrático y egocéntrico, que se caracteriza por la práctica libre y desordenada de la lectura, por lo menos en relación con la idea canónica.

En un sentido similar, Certeau (2007) piensa que frente a los grupos dominantes, identificados como los productores de los objetos culturales, que tratan de imponer su sentido estético y cultural como legítimo, están los lectores, que tienen ante sí la posibilidad de dejar el papel de meros consumidores culturales, en tanto que son capaces de desplegar procedimientos populares, minúsculos y cotidianos, *maneras de hacer*, tácticas, que juegan con los mecanismos de la disciplina canónica y sólo se conforman para cambiarlos: prácticas a través de las cuales los lectores pueden reapropiarse del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural; formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa, tácita y artesanal de grupos o individuos atrapados en lo sucesivo dentro de las redes de la vigilancia.

5.5.3 El mundo del texto y el mundo del lector

Más allá de una visión según la cual toda relación de los sujetos con la cultura y con los objetos culturales está altamente determinada por la pertenencia a una clase social determinada y por la manera en que ésta define a los sujetos un papel en la relación con la cultura y el mundo del texto (Hoggart, Passeron en Poulain, 2004; Bourdieu, 2002; Bahloul, 2002), aparece la idea según la cual la lectura es una práctica que no está regida de manera determinista por la posición social, sino por las formas de experiencias

específicas que vive el lector (Lahire, 2004b), como una experiencia productiva de sentidos y significados, es decir, como una operación situada en la esfera de la producción cultural (Certeau, 2007).

Sucede que hay productos culturales que tienen cierta circulación entre diferentes grupos sociales, que originan apropiaciones sociales diferenciadas, de modo que las mismas obras son objeto de diferentes usos o investiduras sociales, a veces de carácter opuesto contradictorio, entre sujetos que comparten una misma clase social. De este modo, las posibilidades para que un sujeto lea está en la reconstrucción de las formas de experiencias específicas que vive ese sujeto (Lahire, 2004b).

Como lo establece Lahire (2004b), si bien, del análisis de los datos estadísticos disponibles sobre las frecuencias de las prácticas de lectura, es mayor la posibilidad de encontrar lectores asiduos entre lectores con mayor capital cultural, ello no puede llevarnos a considerar que el gusto por la lectura de una obra literaria determinada pueda deducirse sólo de una disposición cultural y de un volumen de capital cultural: no puede adjudicarse a un único criterio social de especificación, a saber, la posición en el espacio social:

Este gusto o sensibilidad literaria, que puede variar individualmente según el momento de la lectura (niño, adolescente, adulto, anciano, soltero, casado, divorciado, etc.), según su pertenencia sexual o las experiencias sociales que lo han marcado o le preocupan en el momento de la lectura, no debe reducirse a un simple efecto de legitimidad (los lectores legítimos leen obras legítimas) sino que depende del cúmulo de experiencias y del patrimonio individual de disposiciones incorporadas. La lectura en tanto experiencia social no puede ser abordada a partir de una sociología del consumo cultural; se sitúa por derecho propio en el marco de una teoría de la acción individual. Fuerza al sociólogo a redimensionar los objetos que puede construir si le interesa considerar lo que la gente hace con las obras, cómo son sus vínculos efectivos con ellas, cómo son las recepciones reales, y no las deseadas por críticos y productores culturales, autores y editores de esas obras (Lahire, 2004b).

Por su parte, Peroni (2003), recusa la oposición —prohijada a partir de Bourdieu— entre lecturas distinguidas y lecturas dominadas al tiempo que propone abandonar la idea de imposición, y sustituirla por la de apropiación. Distingue las nociones de lectura limitada, dominada por un imperativo de conformidad entre el mundo del texto y una realidad, y de lectura abierta, en donde se considera el mundo del texto en sí mismo. Ambas configuraciones de la lectura se pueden presentar en un mismo sujeto, ya que se asume que la lectura no es una práctica lineal, sino que puede abandonarse y retomarse a lo largo de la vida de un lector, como también es posible que en ese mismo lector los modos de realización y centros de interés puedan evolucionar considerablemente. La lectura depende estrechamente de la situación en la que se origina y adquiere sentido: es la confrontación entre el mundo del texto y el mundo del lector lo que resulta o no productor de sentido.

5.5.4 Disposiciones e intereses de lectura

La lectura como práctica social de los sujetos puede estar orientada por dos clases de disposiciones —estética y ético-práctica— que definen los intereses por la lectura y la forma en que se experimenta ésta (Lahire, 2004b).

La disposición estética supone la relevancia de la forma artística respecto del contenido o la función del texto, es decir, se lee con base en una diferenciación clara entre la forma y la función, la forma y el contenido, el modo de la representación y el contenido representado; de modo que el estilo, la manera, la representación literaria son lo relevante de una lectura.

La lectura a partir de la disposición estética se halla referenciada a sistemas de valor, principios estéticos e ideales (Leenhardt y Jozsa en Poulain, 2004), impuestos por el canon literario, que implican asumir una actitud de distanciamiento con el texto, al eludir la identificación con los personajes y el contenido narrativo (Lafarge en Poulain, 2004), por lo que ejerce un tipo de lectura abierta, que considera al mundo del texto en sí mismo, pues al leer se asumen una postura creadora, puesto que le da existencia al texto, crea, de alguna manera, un texto nuevo (Peroni, 2003). Se trata de la lectura como una práctica creativa y activa en la que el significado, el gusto y el interés radican en la participación plena del mundo del texto, toda vez que se persigue hallar el sentido estético, literario, artístico del texto, que es el que le concede el carácter creativo a la práctica de la lectura. Lo cual supone un lector que posee bases suficientes de manejo lingüístico y estilístico que hagan posible acometer un amplio y complejo repertorio de textos, sin la limitación de las experiencias sociales anteriores (Lahire, 2004b).

La disposición ético-práctica recusa las anteriores distinciones, de modo que la forma y el modo de la representación se consideran estrictamente en relación con la función, el contenido y lo representado, aspectos del texto que son los que en realidad se privilegian, ya que la lectura se ubica en el mundo social mediante categorías cognitivas éticas y prácticas, que persiguen identificar el bien, lo verdadero y las finalidades prácticas del texto, sin entablar con ellas una relación estrictamente estética (Lahire, 2004b).

Al leer con base en la disposición ético-práctica la forma en que se experimenta la lectura está asociada a los esquemas de la propia experiencia del lector, ya que el interés de éste se funda en encontrar en lo leído patrones situacionales, de comportamiento, de soluciones para situaciones agradables, difíciles o problemáticas. Sucede que el lector, en este caso, busca empatar sus necesidades pragmáticas con la función que pueda tener el texto en razón de la posibilidad de identificarse con el contenido de lo representado en el texto, luego que pueda encontrar experiencias que le son en cierto sentido comunes, en tanto asimilables a su propia vida, a la vez que le son diferentes, y por tanto le permiten ubicarse en el mundo social por la revelación de otros universos: la emoción literaria se produce en la confluencia de lo próximo y lo alejado, de lo mismo y de lo otro, de lo parecido y de lo diferente (Lahire, 2004b). Tales formas de experiencia de la lectura construyen un sentido propio que le permite al lector la adhesión, la participación y la identificación positiva o negativa con la historia y hacer trabajar, de un modo imaginario, los esquemas de su propia experiencia, su propia sensibilidad, misma que depende esencialmente de la posibilidad que cada uno tiene de entrar en el mundo del texto, así como de la

posibilidad de un lector de relacionarse con un texto con base en el manejo lingüístico y estilístico que exija el texto, y las experiencias que refiera el texto, pues su aprehensión por parte del lector está condicionada por patrimonios de disposición incorporados en función de experiencias sociales anteriores (Lahire, 2004b). Lo cual hace entendible que la lectura orientada en la disposición ético-práctica esté ligada a una actitud de vinculación con el texto en el sentido de propiciar la identificación del lector con los personajes y la seducción de las ficciones (Lafarge en Poulain, 2004), así como que la lectura tenga un carácter funcional y de identificación, luego que el lector se halla guiado por el interés en el realismo de las situaciones de ficción, por su grado de exactitud social (Leenhardt y Jozsa en Poulain, 2004).

La clave para entender cómo un sujeto puede orientar la práctica de la lectura por uno u otra clase de intereses ha sido considerada de distintas maneras. En principio, ocurre que ello penda de la apropiación o no que pueda hacer el lector del canon de la lectura. De modo que el lector que cultiva el canon de la lectura estará orientado por intereses estéticos, y el lector que no participa del canon de lectura se guiará por intereses ético-prácticos (Dumazedier y Hassenforder en Poulain, 2004).

Además, se puede explicar ello si se considera que la orientación estética se debe también al logro de un suficiente equilibrio entre la predisposición del lector y la proposición del libro, dada la cercanía entre aquél con el escritor, por la pertenencia a una comunidad de lectura que hace que el lector sienta o no una determinada familiaridad o cercanía con los autores. Mientras que la orientación ético-pragmática se origina asimismo por la carencia de dicho equilibrio entre el mundo del lector y el mundo del escritor, por la lejanía del lector con el escritor, por la no pertenencia a una comunidad de lectura que hace que el lector no sienta una determinada familiaridad o cercanía con los autores legitimados (Escarpit en Poulain, 2004).

Al respecto, vale agregar que la interrelación entre el mundo del texto y el mundo del lector no implica asumirla de manera tan mecánica y esquematizada, so pena de desconocer la dimensión psíquica que está presente en esto. En ello también media la experiencia particular del lector y la propuesta del texto. La mera proximidad de la experiencia personal con un texto no siempre es la mejor manera para que el lector se exprese: “allí donde se ofrece una metáfora, donde permite tomar distancia, es donde un texto está en condiciones de trabajar al lector” (Petit, 2001d: 50).

5.6 EL LECTOR

Desde luego que por lector cabe entender, en principio, a todo sujeto que incurre en la práctica de leer: desde la persona que ha leído al menos en algunas ocasiones en la vida, hasta personas que practican la lectura con avidez de modo que leer es una actividad constante y relevante en su vida. De allí la necesidad de clarificar conceptualmente la clase de lectores que nos interesa, pues es fundamental hacer

algunas discriminaciones necesarias para los efectos de esta investigación, que, desde luego, está focalizada en el lector de literatura.

5.6.1 El lector literario

La idea de lector que nos interesa es aquella que lo representa como un sujeto activo en la lectura. Esto excluye la idea del lector como quien acomete un texto para limitarse a decodificar el mensaje contenido en el mismo, de modo que su actividad se asume en función de cuánto y qué tan competentemente ha podido reproducir con fidelidad el significado puntual que ofrece el texto. Por el contrario, pensamos al lector como quien se encuentra con un texto para asumir el horizonte de expectativas que supone el texto y generar un nuevo significado que se logra al fundirlo con su propio horizonte de expectativas (Jauss, 1970, Iser, 1976).

El reconocimiento de esta capacidad constructora de sentido del lector, permite situar a éste como un agente del campo de la creación literaria, pues se considera que el lector completa el significado del texto y crea la obra, con lo cual el lector deja de ser un mero receptor pasivo de los textos y pasa a ser un activo creador estético: de un lado está el autor, quien desde el polo artístico aporta el texto que es la base de la obra, y del otro está el lector, quien en el polo estético agrega la concretización del texto por el cual éste consume la obra. Se trata de una relación de mutua determinación, según la cual el lector conforma la obra con base en los planes que el propio lector introduce, mas no en entera libertad, luego que tales planes sólo pueden ser activados bajo las condiciones del texto (Iser, 1976). La obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto, lo cual es relevante para entender qué es un lector, porque éste aparece como el sujeto que infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales y sentimientos del texto, de lo que emerge una experiencia imaginativa más o menos organizada (Rosenblatt, 2002), pues el lector “[...] no consume pasivamente el texto: se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con el autor” (Petit, 2001b: 30).

En especial, el lector de literatura debe, entonces, diferenciarse en razón de que se interrelaciona con una clase de textos particularmente caracterizados por la indeterminación que ofrecen y que constituye su rasgo esencial, lo cual potencia el papel activo del lector. En oposición a la gran mayoría de oraciones de una obra científica,⁵³ que se forma por juicios que pueden ser calificados como verdaderos,

⁵³ Otra diferencia entre textos literarios y científicos está en la valía artística y estética que persiguen y pueden poseer aquéllos. Pese a esto, un texto científico puede presentar cualidades literariamente artísticas, que determinan ciertas cualidades estéticamente valiosas, mas esto sólo crea en una obra científica un rasgo ornamental que no le es esencialmente característico (Ingardner, 1975).

las afirmaciones que aparecen en la obra literaria no son juicios verdaderos, son reacciones a la realidad, representaciones de objetos que no poseen ninguna correspondencia exacta con el objeto del mundo vital (Ingardner, 1975; Iser, 1975).

La indeterminación de los textos literarios, amén de ser su característica esencial, resulta trascendente para ubicar a la lectura literaria como una práctica social y cultural susceptible de propiciar amplias condiciones para la formación de lectores, pues demandan “la constitución de un lector que no se contenta simplemente con parafrasear lo que ‘en esencia’ dicen [los textos], sino que sospecha además de que algo falta en lo que se ha comprendido en el texto” (Jurado, 2008). Asimismo, porque la lectura de literatura importa un terreno fértil para los desafíos de la conformación de la subjetividad y la identidad, en tanto que los textos literarios contribuyen de manera importante a crear las imágenes que se acerca del mundo, de sí mismos y de la condición humana (Correa, 2006). Así, la indeterminación de los textos literarios es lo que posibilita asumir con mayor intensidad la idea de un lector como un agente activo, pues al entender que el texto literario se connota por su indeterminación se logra asumir que los textos no son meros portadores de puros significados, sino que contienen aspectos estimulantes, que son indispensable de agotar por parte del lector, pues esa es la propia vocación de los textos literarios,⁵⁴ misma que hace que el lector de textos literarios esté orientado a una participación más activa como lector, en relación con otra clase de textos, ya que está orillado a vencer esa indeterminación, lo cual reclama participar en el sentido de acudir a su mundo de vida para concretar los textos:

El lector, haciendo uso de su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje, vincula los signos sobre la página con ciertas palabras, ciertos conceptos, ciertas experiencias sensoriales, ciertas imágenes de cosas, personas, acciones, escenas. Los significados especiales y, sobre todo, las asociaciones ocultas que estas palabras e imágenes tienen para el lector individual determinarán, en gran medida, lo que la obra le comunica a él. El lector aporta a la obra rasgos de personalidad, recuerdos de acontecimientos pasados, necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico del momento y una condición física particular. Éstos y muchos otros elementos, en una combinación que jamás podrá repetirse, determinan su fusión con la peculiar contribución del texto (Rosenblatt, 2002).

Asimismo, el lector al entrar en relación con un texto literario potencia la posibilidad de que ese encuentro adquiera la calidad de experiencia. Cuando se lee un texto científico lo común es que se busque y se halle información, misma que en esencia permanece exterior al sujeto, es algo que pasa a su alrededor, mas no es algo que le pase en su interior.⁵⁵ En cambio, la literatura convoca al lector a que los significados que construye al leer se integren a su mundo de vida, porque la literatura no pretende decir la

⁵⁴ La idea según la cual los textos literarios sólo poseen significados que necesariamente deben ser reproducidos por la interpretación no deja mucho para la idea del lector activo, pues éste se le reservaría la ocasión para rechazarlos o aceptarlos; cuando entre el texto y el lector se realiza mucho más que el requerimiento de un sí o de un no (Iser, 1975).

⁵⁵ Sin embargo, la lectura de textos no literarios, en especial con una parte de la filosofía, la historia y la sociología, pueden suscitar experiencias de lectura, al contribuir a transformar la vida de las personas (Larrosa, 2003).

verdad de lo que son las cosas, sino que pretende vehicular un sentido para lo que le pasa al lector, pues lo que transmite no pretende ser comprendido y sabido, sino aceptado y acogido de una forma siempre plural en una vida humana siempre particular y concreta (Larrosa, 2003).

La literatura puede ser entendida, entonces, como un acervo que va consiguiendo el lector, una suma de posibilidades de acción utilizadas en la constitución del sentido, pero también, y en especial, como un acervo de posibilidades alternativas (Gumbrecht, 1973). El lector de literatura es un agente que incursiona en la constitución de espacios de simulación para una acción alternativa, de prueba, que opera como mecanismo de reducción del riesgo: lo no dominado operacionalmente, lo no usual, lo peligroso y lo prohibido, lo temido y lo deseado puede hacerse accesible aquí a la experiencia del lector, porque las experiencias permanecen fictivas, con lo que se elimina el riesgo práctico que abre el espacio de las posibilidades no actualizadas y relativiza de esta manera la praxis actual, pues el lector es el ejecutante de posibilidades imaginarias de acción que le pueden guiar hacia una determinación consciente de su acción, a condición de que de la lectura tome orientaciones para su comportamiento y si no sobreestima su influencia frente a otros determinantes de su praxis. Lo cual no sólo forma parte de un campo de análisis de las formas sociales, sino de las interrelaciones de sistemas sociales: la génesis, la institucionalización, la dogmatización y el cambio de normas (Wellershoff en Gumbrecht, 1973)

5.6.2 Tipologías de lectores

Entender a la lectura desde el ángulo que ofrecen los lectores implica identificar y distinguir las formas de la acción que despliega el lector en relación con determinadas categorías que permitan una comprensión de la práctica de leer desde la situación que pueda hacerse de determinado lector contemporáneo con base en una referencia a un lector ideal. Para ello, es necesario acudir a algunas de las tipificaciones que se han propuesto sobre los tipos de lectores: formas de clasificación de los sujetos de la lectura de acuerdo con cierta perspectiva del fenómeno por estudiar (Alfaro, 2006). Pensar en tipos de lectores es asumir la ocasión de construir tipologías de lectores que no son más que construcciones que sirven para expresar metas de conocimiento (Iser, 1975).

Los puntos de referencia para tipificar a los lectores son múltiples, según el eje analítico que se considere para esto. De ello resultan taxonomías que presentan especies en razón de la observancia o no de los criterios de análisis que se incluyen.

Según la relación entre el lector y el canon de lectura (Cavallo y Chartier, 1997; Dumazedier y Hassenforder en Poulain, 2004)	
Legítimo, canónico, letrado, culto	Practica la lectura respecto de textos y desde los modos, los instrumentos y los procedimientos reconocidos como valiosos por el medio cultural al que pertenece

Crítico	Practica la lectura respecto de textos y desde los modos, los instrumentos y los procedimientos no reconocidos como valiosos por el medio cultural al que pertenece, por una actitud de rechazo al canon y la pretensión de imponer un nuevo canon
Posmoderno, consumista, anárquico, egoísta, egocéntrico	Practica la lectura respecto de textos y desde los modos, los instrumentos y los procedimientos no reconocidos como valiosos por el medio cultural al que pertenece, por una actitud de rechazo al canon y la reivindicación de la absoluta libertad de la lectura a partir de cualquier sistema de valores y cualquier actitud pedagógica
Ilegítimo, no canónico, común	Practica la lectura desde los modos, los instrumentos y los procedimientos no reconocidos como valiosos por el medio cultural al que pertenece

En razón de la estabilidad del gusto del lector (Petrucci, 1997)	
Ordenado	Posee un gusto sólido para orientar la selección de lecturas de manera muy constante
Caótico consciente	No posee un gusto sólido para orientar la selección de lecturas, en razón de condicionamientos ideológicos
Caótico inconsciente	No posee un gusto sólido para orientar la selección de lecturas

Según las formas de conservación de textos	
Preservador	Conserva los textos en lugares expresamente establecidos en una colocación segura, dado el uso deliberado, continuo del libro
Consumista	No conserva los libros o lo hace en lugares no expresamente establecidos ni en una colocación segura, dado el uso casual, instantáneo del libro

Según la secuencia de lectura (Petrucci, 1997)	
Tradicional	Lee de forma lineal, ininterrumpida y progresiva
Mediático	Lee de forma diagonal, interrumpida, a veces rápida y a veces lenta

De acuerdo con la finalidad de leer (Petrucci, 1997)	
Cultural	Practica la lectura como un medio para cultivarse o para deleitarse
Operacional	Practica la lectura como un medio de operar una actividad intelectual de adquisición de conocimiento o de manejo de una técnica

Por la inclusión en el mundo del texto (Lahire, 2004b, referenciada a lectores profanos)	
Mayor inclusión	Posee amplias disposiciones, como el manejo de códigos lingüísticos y estilísticos, que le permitan acercarse a un espectro mayor de temas dentro del mundo del texto
Menor inclusión	Posee reducidas disposiciones, como el manejo de códigos lingüísticos y estilísticos, que le permitan acercarse a un espectro mayor de temas dentro del mundo del texto

Por la relación del lector con el mundo del texto (Peroni, 2003)	
Abierto	Lee en consideración del mundo del texto en sí mismo, asumen una postura creadora, en tanto que le da existencia al texto, crea, de alguna manera, un texto nuevo
Limitado	Lee dominado por un imperativo de conformidad entre el mundo del texto y una realidad, asumen una postura cercana al consumidor pasivo
Analfabeta bajo, incompetente	Dispone de una baja competencia lectora

Según la orientación para leer (Lahire, 2004b; Leenhardt y Jozsa en Poulain, 2004)	
Profesional, estético, intelectual	Orientado por un interés fundado en la disposición estética, se caracteriza por el privilegio que hace de las formas artísticas, y no tanto en el contenido o la función del texto; se halla inmerso en la producción literaria, se trata de escritores, críticos, periodistas culturales
Profano, funcional, identificatorio	Orientado por un interés fundado en la disposición ética, se caracteriza por el privilegio de la adhesión, la participación y la identificación positiva o negativa con la historia, y hacer trabajar, de un modo imaginario, los esquemas de su propia experiencia

Por la frecuencia lectora	
Asiduo	Práctica la lectura con suma frecuencia y en lapsos largos, de modo que logra leer cantidades considerables de obras en lapsos cortos
No asiduo	Práctica la lectura con poca frecuencia y en lapsos breves, de modo que logra leer cantidades mínimas de obras en lapsos cortos
No lector	No practica la lectura de manera ordinaria

Por la frecuencia, género, soporte y propósito de lectura (CONACULTA, 2006)	
Poco lector	Tiene un contacto nulo o casi nulo con cualquiera de los distintos materiales

	impresos y por no frecuentar el internet o hacerlo menos de una vez a la semana. Está integrado fundamentalmente por personas que declaran no leer nunca y por personas que leyeron menos de un libro en el año y menos de una vez al mes periódicos, revistas e historietas.
Lector esporádico	Personas que leen en su mayoría menos de un libro al año, que leen menos de una vez al mes periódicos, revistas e historietas, y que utilizan internet menos de una vez a la semana. Sus niveles de lectura son superiores al poco lector y le reconocen un gran valor utilitario a la lectura.
Lector preferencial de revistas	Leen fundamentalmente revistas (sobre todo de espectáculos, televisivas, femeninas y de romance) y consideran que la lectura tiene un carácter utilitario.
Lector preferencial de periódicos	Leen principalmente periódicos, sobre todo regionales, locales o de barrio, y tienen acceso a internet, aunque bajo. Expresan leer principalmente por motivos utilitarios.
Lector de publicaciones diversas	Leen historietas en proporciones muy superiores al promedio nacional y leen también, con una frecuencia alta en relación a la media, periódicos (sobre todo regionales, locales o de barrio) y revistas, y usan internet. Leen libros de literatura en proporciones muy inferiores al promedio nacional; libros para la escuela también en cifras más bajas a la media; y libros para el trabajo con frecuencias superiores al resto de la población. Estos lectores expresan que su motivación para leer tiene un carácter eminentemente utilitario (aprender, informarse).
Lector preferencial de literatura	Personas que leen libros de literatura con niveles superiores al promedio. Asimismo, se caracterizan por una mayor lectura de libros para el trabajo y muy baja de libros para la escuela. También tienen un acercamiento mayor al promedio a periódicos e internet, muy bajo a historietas y prácticamente nulo para revistas. La mayor parte de este grupo reconoce motivos utilitarios para leer.
Lector preferencial de libros para la escuela	Leen predominantemente libros para la escuela. Además, sus integrantes leen libros de literatura, historietas y revistas por arriba del promedio, con niveles muy bajos de periódicos y libros para el trabajo.
Lector escolar diversificado	Leen con niveles superiores al promedio nacional, los distintos tipos de libros registrados en la encuesta y, con cifras ligeramente inferiores al promedio, revistas, periódicos e historietas. Los promedios son mayores sobre todo para libros para la escuela y para el trabajo, y tienen también niveles altos de uso de internet. Reporta lecturas más diversificadas después del lector frecuente de publicaciones diversas y sus integrantes expresan leer principalmente por motivos utilitarios.
Lector frecuente de literatura	Se caracteriza por leer libros de literatura muy por arriba del promedio nacional. En cambio, lee libros para la escuela y para el trabajo en proporciones ligeramente inferiores a la media. Lee periódicos y revistas y usa internet también con una frecuencia superior al promedio, en tanto que su contacto con historietas es ligeramente inferior al promedio. La totalidad

	de sus integrantes expresa que su motivación para leer tiene el propósito principal de divertirse u obtener placer.
Lector frecuente de publicaciones diversas	Leen prácticamente todos los materiales registrados en la encuesta, con frecuencias en todos los casos muy superiores al promedio nacional, particularmente en los casos de libros de literatura, libros para el trabajo y uso de internet.

Por la frecuencia, género, soporte y propósito de lectora (Ramírez, 2008c)	
Extensivo	Lector frecuente de libros y publicaciones diversas
Literario	Lector frecuente de literatura y preferencialmente de literatura
Intensivo temático o de publicación	Lector preferencialmente de periódicos y de revistas
Escolar	Lector preferencialmente de libros para escuela y escolar diversificado
Esporádico	Personas que leen en su mayoría menos de un libro al año, que leen menos de una vez al mes periódicos, revistas e historietas, y que utilizan internet menos de una vez a la semana. Sus niveles de lectura son superiores al poco lector y le reconocen un gran valor utilitario a la lectura.

De acuerdo con la orientación para leer y la competencia lectora (Graf en Garbe, 2005, referida a lectores de literatura)	
Conceptual	Orientado por conceptos normativos que lo dirigen a lecturas legitimadas, quien al desarrollar más ampliamente la competencia de lectura pierde el placer por ésta
De sentimiento	Orientado por expectativas de placer que lo dirigen mayoritariamente a lecturas ilegítimas, dada la persistencia de la recompensa de placer de la lectura adquirida en la infancia, caracterizado por el estancamiento de la competencia lectora
Estético	Orientado por conceptos normativos y por expectativas de placer, dada la transformación en un placer sublimado más intensamente estético, caracterizado por el perfeccionamiento de la competencia de recepción literaria

En relación con la representación sobre la lectura (Alfaro, 2006)	
Fáctico	Aquel que lleva a cabo su lectura sin mayores preocupaciones reflexivas sobre el sentido o esencia de la misma; es la lectura de la inmediatez; sólo se dedica a leer libro tras libro buscando absorber, vivir, conocer la información que se le ofrece en el texto leído, sin hacerse mayores cuestionamientos y reflexiones al respecto. La lectura por eso le es, en

	cuanto tal, un objeto fáctico, cotidiano.
Teórico	Aquel que no se conforma con la mera lectura fáctica, inmediata y vivencial del texto, sino que toma distancia de ella para comprenderla en perspectiva. Y desde esa perspectiva lleva a cabo una reflexión sobre el sentido o el ser de lo que para él representa la lectura, pero también lo que ésta le significa per se, con lo que su testimonio adquiere la tonalidad teórica; visión concatenada y sistemática (aun sobre lo fragmentario del testimonio) de conceptos sobre la lectura.

Los conceptos antes expuestos sirven para ubicar en varios sentidos a los lectores. En general, casi todas las tipologías insisten en ubicar a los lectores en términos de legitimidad o ilegítimada, en razón de su adhesión al canon de lectura; de la apropiación de la estética culta o dominante; de la posesión de la disposición estética o ético-práctica; de las posibilidades de entrar en el mundo del texto; de la pertenencia a una clase social; de la manera cómo se confiere un valor a la lectura; de la manera en que se representa el tiempo de la lectura. Además de ellos, existen otras, como las que clasifican a los lectores con base en la competencia lectora (Cavallo y Chartier, 1997; Garbe, 2005), desde quien posee las más amplias habilidades para la lectura como quien las detenta con precariedad, en donde se pretende mensurar las habilidades del lector en función del aprovechamiento, primordialmente, de informaciones internas del texto y asociar estas informaciones con el conocimiento externo al texto (Garbe, 2005).

5.6.3 Lector consolidado

Con base en todos los conceptos antes recuperados, produjimos una delimitación ideal de cierta clase de lector que nos sirva, primero, como punto para delimitar el objeto de la investigación y orientar los supuestos; después, para construir la estrategia metodológica, y, finalmente, para la selección de los entrevistados. Este concepto implica la propuesta de un tipo ideal de lector, al que hemos denominado como *lector consolidado*, que *es un sujeto que se ha apropiado de la práctica de la lectura de textos literarios hasta hacer de ésta una práctica cotidiana a lo largo de su biografía*.

Primero, esta clase de lector se caracteriza por haberse apropiado de la lectura. Ésta se halla presente, como estructura social, en todos los individuos que comparten una cultura escrita; aún en quienes no han sido alfabetizados —a no ser que se tratase de una sociedad ágrafa—, pues la escritura y la lectura son instituciones sociales altamente trascendentes en el mundo social. La presencia de la lectura en un individuo importa que éste se apropie de aquélla. Dicha apropiación puede ser mayor o menormente considerable. Ello dependerá de la manera en que la lectura se haya suscitado en la socialización primaria y en la socialización secundaria que se verifica a lo largo de todo el trayecto biográfico. Así, tendremos que habrá a quien dicha apropiación sea muy amplia.

Después, este tipo implica que se trate de un sujeto en el que la lectura aparezca como una práctica cotidiana a lo largo de su biografía. Lo cual no debe ser entendido en el sentido de que deba agotar una cuota de lectura o un mínimo de frecuentación de la lectura según determinado estándar cuantitativo, sino que se deduzca de la propia distribución de las prácticas del propio individuo, es decir, que la lectura forme parte del repertorio cotidiano de las prácticas sociales del individuo.

Finalmente, esta clase de lector debe caracterizarse por leer textos literarios, esto es, un lector en el que el encuentro con textos fictivos sea un suceso dentro de su vida cotidiana.

En relación con los distintos tipos lectores que existen, el lector consolidado está vinculado con algunos de ellos. En principio, se trata de un lector profano, porque se trata de sujetos que leen literatura orientado por un interés que no proviene de su participación en el campo de la creación literaria —como ocurre con lectores profesionales, tales como escritores, críticos, periodistas culturales—, aunque no por ello no es susceptible de poseer disposiciones estéticas de lectura, pero siempre con disposiciones ético-pragmáticas (Lahire, 2004b). Asimismo, se ubica en el tipo de lector cultural, aunque no exclusivamente; pues puede a la vez ser lector operacional (Petrucci, 1997).

El lector consolidado puede provenir de una clase social culta o de una clase social popular. La posición social que ocupa en referencia a las relaciones sociales materiales y culturales que se derivan de éstas no es óbice para incluirlo o excluirlo de esta propuesta conceptual, son un referente para interpretar el sentido de la construcción del lector. Empero, la posición social individual, familiar y comunitaria sí influyen en el hecho de que pueda tener mayor o menor éxito en la práctica de la lectura, ya que el éxito en la lectura pasa, desde luego, por la posibilidad de acceder de textos y de contar con un tiempo para leerlos. Las dificultades económicas son un inconveniente considerable para esto. El medio es también determinante para construirse como un lector. Si se proviene de una familia en donde los libros no son un objeto común —un capital cultural objetivado—, las representaciones sobre los libros, los textos y la lectura no serán favorecedoras para la práctica de la lectura, toda vez que se significaran como algo ajeno, impropio, fuente de temor y de una actitud de distanciamiento. Asimismo, si el éxito escolar no es una constante en la familia y en la persona del sujeto —un capital cultural institucionalizado—, la lectura se convierte en una realidad lejana. Desde luego que todo ello no es una determinante ineluctable. Existen sujetos que provienen de medios muy desfavorecidos que se apropian de la lectura con plenitud. Ya sea porque de algún modo logran integrarse a la estética dominante, es decir, se hacen de un capital cultural que no fue el heredado de su medio. Ya sea porque viven la experiencia de la lectura con profundidad desde la estética dominada que le es particular a su contexto, en tanto que son capaces de construir sentido al acto de leer, como forma de emancipación social y cultural o como medio eficiente para tributar a la construcción de su subjetividad.

6. Leo porque no me queda de otra, porque es la mejor manera de nombrar el mundo

6.1 BIOGRAFÍA Y TRAYECTORIA LECTORA DE ELENA⁵⁶

Elena nació en 1982, en la ciudad de México, aunque, en realidad, debe decirse que es originaria de Tizayuca,⁵⁷ localidad en la que ha radicado su familia, pues su nacimiento sólo se dio en aquella ciudad porque su madre viajó allá para que fuera atendida para el alumbramiento. Elena creció al lado de su madre, en compañía de su abuela materna y su tía Petra. Su padre siempre ha estado ausente para ella, ya que sus padres se separaron antes de que Elena naciera y ella nunca ha convivido con él. Su madre estudió hasta terminar la escuela primaria; su abuela es analfabeta.

Ahora vive en Pachuca, con su novio y un amigo. Habla español y entiende un poco de inglés, se tituló de las licenciaturas de psicología y diseño gráfico, se ocupa como calígrafa y, recién, como profesora de psicología. Tiene computador propio y acceso a la internet en casa. Tiene ingresos económicos muy discretos.

Aprendizajes en el hogar: el encuentro con las letras

Elena fue alfabetizada anticipadamente para los usos de su época, poco antes de cumplir los cinco años de edad, por la enseñanza que recibió de su mamá.⁵⁸ Esa alfabetización obedeció al interés que tenía la madre en que Elena aprendiera el catecismo, hiciera cuanto antes la primera comunión y se introdujera firmemente en el catolicismo. Desde esa época, su familia se esmeró en que comenzara a ser instruida para que pudiera aprender lo necesario para asumir el rol de género más tradicional para una mujer, el de

⁵⁶ El nombre de Elena es un seudónimo, empleado para asegurar que no se pueda establecer la identidad de la informante.

⁵⁷ Tizayuca es una población del estado de Hidalgo, situada entre la ciudad de México y Pachuca, a 52 kilómetros de aquélla y 41 de ésta. Tizayuca ha experimentado un aumento muy considerable en su población en el lapso de vida de Elena, de modo que su infancia debe pensarse en una localidad muy poco poblada y con menor urbanización que la actual. Según la información censal oficial, para el año de 1980, Tizayuca tenía una población de 16,454 habitantes, misma que alcanzó los 97,461 para 2010.

⁵⁸ Lo más ordinario en el contexto de Elena era aprender a leer y a escribir durante el primer año de la escuela primaria, a partir de los seis años de edad.

ama de casa: hubo en su madre y en su abuela un marcado interés por prepararla para ser una buena mujer en el sentido más tradicional y estuviera lo más apta posible para casarse. Así, además de la lectoescritura, su mamá y su tía Petra le enseñaron en casa los colores, los números y otros contenidos propios de la escuela preescolar, amén de que la abuela le instruía sobre labores domésticas: cocinar, bordar, tejer, limpiar, lavar y planchar.

A Elena le pareció importante aprender a leer, lo cual hizo con cierta facilidad. Desde entonces, le llamaban la atención ciertas ilustraciones, le gustaba el diseño del libro del catecismo y de la *Biblia*, así como de algunos textos caligrafiados en ella. Los materiales de lectura de los que disponía eran exclusivamente de orden religioso, mismos que implicaba leerlos como un deber impuesto por la madre, por lo que pronto ya no le pareció tan agradable tener que leer sólo oraciones religiosas. En cambio, conforme fue aprendiendo a escribir, de manera autónoma comenzó a transcribir los textos que leía en la *Biblia* y hacer dibujos para ilustrar sus transcripciones, cuyo resultado se los daba a su mamá. Las ilustraciones no las copiaba, sino que las creaba con base en lo que ella comprendía de lo leído. Desde entonces encontró un gusto por descubrir palabras cuyo significado desconocía. A su mamá no le parecía del todo bien que pasara el tiempo manuscibiendo textos bíblicos, pues, al parecer, no podía enfrentar, en tanto que no podía manejar y controlar, el hecho de que Elena hiciera interpretaciones propias de los textos religiosos, lo que le atemorizaba y lo emparentaba como una suerte de pecado.

El comienzo de la escolarización: La vida como relato

El ingreso al jardín de niños estuvo marcado por su dificultad para adaptarse a la comunidad escolar. Elena tenía problemas para interactuar con sus compañeros, especialmente con las niñas, pues estaba acostumbrada a tratar sólo con personas adultas. Todo lo cual le llevó a asumir una conducta retraída, lo que hizo esa época más conflictiva, en tanto que no era aceptada por los profesores ni por su familia. Elena prefería jugar sola, dialogando con un amigo imaginario, con el que se contaba recíprocamente relatos. Con no pocas dificultades, logró adaptarse, de alguna manera, a la vida en el kínder. A esto debe agregarse que Elena ya conocía la mayor parte de los contenidos sobre los que instruía la educadora, por lo que agotaba rápidamente las actividades del aula y se daba a jugar. Los materiales de lectura que le ofrecían carecían de interés para ella, pues, como ya sabía leer, los encontraba poco complejos, en tanto que estaban dominados por ilustraciones y sólo contenían oraciones muy simples. Eso le representó un conflicto en cuanto a la necesidad de observar la disciplina y seguir las actividades que le imponía la escuela.

Se recuerda como una niña muy observada por su madre, quien con la justificación del cuidado de las afecciones respiratorias y epidérmicas que padeció, ejercía una presencia controladora, pues

limitaba sus actividades y su manera de vestir: la hacía apartarse del polvo y la hacía usar mayas, guantes y sombreros con velo, como prevención para sus padecimientos y evitar que se le notaran.

Su ingreso a la escuela primaria fue de otra vez conflictivo. Si bien en el kinder finalmente había logrado cierto resguardo por parte de los profesores, en la primaria hubo de empezar de nuevo a enfrentar el desconcierto de los profesores ante su retraining y ante el hecho de que ella ya disponía de muchos de los contenidos que habrían de impartirse, como, por ejemplo, el ya saber leer y escribir. Posteriormente hizo que los profesores ubicaran a Elena como una alumna excepcional por sus avances en el dominio de los temas y sus elevadas calificaciones, desde luego, salvo algunas inconveniencias en su conducta.

La primaria le trajo el acceso a libros distintos a los religiosos y a los materiales de lectura simplificados del jardín de niños. Gustaba de los libros de texto, en especial, le llamaban la atención los datos del colofón y las instrucciones de las actividades que proponían los libros, que ella era capaz de leer y comprender, mientras que el resto de niños se limitaba a hacer las actividades con base en la lectura y explicación que de las instrucciones hacían los profesores. También llamaba su atención las ilustraciones, aunque a veces pensara que podrían ser mejores.

De esa época en la que estudió la primaria recuerda un texto que leyó con sumo gusto: 'Mi vida con la ola' de Octavio Paz, el que releía para enseñar a explicarlo a su mamá, contándolo de diferentes formas, agregando o quitando partes del texto, a partir de una intención de recreación y "mejora" del texto. Esa clase narraciones orales para su mamá también las hacía respecto de otros textos literarios que aparecían en los libros escolares. Las palabras desconocidas que hallaba en los textos seguían llamando su atención, pero ahora disponía de un diccionario, en el que despejaba su significado para después aprenderlo, práctica que recuerda Elena como una suerte de obsesión por leer y aprender más y más palabras para terminar por hacer inteligible toda comunicación consigo misma, la que privilegiaba respecto de la que propiamente entablaba con otros.

La vida en Temascalapa: Los saberes no libresco

Hacia los ocho años, su tía Petra tomó matrimonio y hubo de irse de la casa en la que vivía junto a Elena y la madre y la abuela de ésta. Para Elena esto fue muy doloroso, porque la presencia de su tía era un apoyo emocional para ella, ya que era la única persona que la comprendía y apoyaba. Entre el apoyo que recibía Elena de la tía Petra estaba la parcial aceptación por parte de ésta para que Elena pudiera leer en casa textos diversos a los exigidos en la escuela, pues para la abuela y la madre la lectura autónoma aparece como una actividad censurada, era una práctica ociosa, inútil e inconveniente, en tanto que no se refería a la formación para la vida pragmática ni los principios tradicionales que ubican a la mujer como una ama de casa. En cambio, su tía Petra era la única que, parcialmente, consentía que leyera y en

general quien la apoyaba y era más empática con ella. De ahí que para Elena la vida en su casa se volvió sumamente incómoda, ya que no cumplía con las expectativas de su abuela. Lo cual derivó en que fuera a vivir a Temascalapa con su tía Petra, o al menos a alternar entre esa residencia y la casa de su abuela en donde vivía con ésta y su mamá.

Su estancia en Temascalapa fue placentera, vivía con su tía Petra y el esposo de ésta. Un hombre con buena posición económica, merced a sus labores en el campo, 40 años mayor que la tía Petra, que tenía fama de ser pendenciero y arbitrario, enfrentado desde antes con la abuela de Elena, pero que fue bueno y generoso con la tía Petra y Elena, siempre preocupado porque Elena tuviera toda las cosas que necesitaba, pagaba los gastos escolares de ella y hacía que el chofer la llevara y trajera de sus actividades. Él le enseñó a Elena a saber cuándo va llover o saber para dónde va la lluvia o si va a ver buen tiempo para sembrar o a ver las estrellas. Esa época es identificada como de poca lectura, pero muy divertida, sin duda, la mejor de su infancia, porque Elena salió del control de la madre, disponía de mayor libertad, podía andarse por el campo sin tener conflicto por alergias o cuidados extremos. En Temascalapa, la vida solitaria de Elena se acentuó, no trataba con niños, a no ser lapsos reducidos con sus primos los fines de semana, lo que la hizo persistir en la práctica de contarse historias para sí misma.

La agresión: La poesía y la comunicación del dolor

En torno a la clase de piano que recibía en casa por decisión de su madre, a los once años de edad, Elena sufrió una violación a manos del instructor. Para ella las personas dejaron de existir y de importarle, las personas dejaron de ser como un apoyo, fue difícil, porque no pudo decirlo a nadie, sentía que no contaría con el apoyo de su madre y no lo dijo, sólo se reusó a tener más clases de piano.

Después de ello, ubica perfectamente el recuerdo de una mujer que se apostaba a las afueras de la escuela a hablar en voz alta, lo que todos tomaban por un desvarío y a ella por una loca. Por el contrario, Elena la escuchaba con atención y pudo, a partir de la reconstrucción de su corporalidad y sus expresiones faciales, entender que esa mujer llevaba consigo un dolor muy grande, lo sentía, porque Elena misma sentía un dolor similar. Supo después que aquella mujer declamaba poesía, en especial de Alfonsina Storni, lo supo porque tiempo después pudo identificarlo a partir de las anotaciones que alcanzaba hacer de lo que la mujer decía. De ahí tomó la decisión de que su vida tendría que ser como eso que escuchaba de esa mujer, que su vida tendría que ir de la mano de la poesía, tendría que llevar un ritmo.

Hacia finales de su época en la escuela primaria, la mamá de Elena decidió cambiarla del turno matutino al vespertino, todo porque Elena, pese a sus buenas notas escolares, no había sido seleccionada para formar parte de la escolta, y la madre pensó que en el otro turno quizás sí pudiera lograr eso, lo cual tampoco sucedió. A pesar de que Elena logró hacerse de amistades, le llevó a volver a

sentirse fuera de lugar, pues sus palabras parecían no tener entendimiento con sus compañeros. Lo cual atribuye a su gusto por leer el diccionario y conocer nuevas palabras. De ello surge la decisión por no usar palabras rebuscadas, porque le imposibilitan mucho con otras personas, y ha preferido estar con otras personas que a usar esas palabras.

El estigma y la desvalorización: La lectura como afirmación

A su ingreso a la escuela secundaria, descubrió su gusto por los conocimientos. Para ese entonces dejó de vivir en Temascalapa y regresó a Tizayuca. Recuerda las visitas dominicales de su prima Mariela, quien llevaba materiales de lectura. Las recompensas monetarias que ambas recibían por hacer algunas tareas domésticas eran gastadas en comprar cómics. Elena y Mariela se contaban entre sí historias y se ponían a leer en voz alta novelas, o simplemente, a veces, Elena escuchaba de Mariela las experiencias de lectura que había tenido. Un día llegó la prima Mariela con un libro, le dijo que era muy bueno y ofreció dejárselo en préstamo para que lo leyera. Pero su madre lo vio y se molestó, le parecía que la lectura de literatura no iba bien con Elena, pensaba que las lecturas no escolares no eran de utilidad, que la lectura podría acentuar su conducta, que ella estimaba como fuera de lugar e indisciplinada. Por eso la madre pidió a Mariela que se abstuviera de compartir libros con Elena, y en cambio le pidió que le enseñara cómo ser más femenina, más tranquila. Ante ello, Elena sólo leía aquel y otros libros de la prima mientras ésta se hallaba de visita. Entre éstos, recuerda *Nana* de Emile Zola, una lectura que reconoce como haber sido sumamente divertida, aunque ahora encuentra como inverosímil para ser leída por un par de niñas, en tanto que es un relato realista sobre la vida de una prostituta.

De esa época también está su gusto por acudir a la biblioteca pública, cuando descubrió cómo podía accederse a ella. Como no contaba con permiso para ir a la biblioteca, escapaba de los mandados que le hacían y se iba a leer a la biblioteca. En lugar de hacer las lecturas escolares que le imponían, conseguía en la biblioteca resúmenes o reseñas que de ellos obtenía y presentaba en clase y se ponía a leer textos elegidos por su cuenta. Ahí leyó a sor Juana Inés de la Cruz, lo tenía que hacer muy despacio a la vez que suma fascinación.

Hacia los trece años de edad, Elena fue objeto de una segunda experiencia ampliamente agresora. Su mamá y, especialmente, su abuela la dieron en matrimonio con un muchacho de una familia de la región, a la manera en que se piensa esto sólo sucedía en un pasado remoto, propio de estructuras sociales premodernas. Ella sólo se enteró de ello cuando la presentaron con la familia del pretendido consorte y la hicieron pasar por una revisión médica para comprobar su virginidad. Amén de la transgresión corporal que supuso la inspección médica, sufrió el rechazo de la familia del consorte al comprobarse su falta de virginidad y, sobre todo, fue violentada por la recriminación que por ello recibió de su abuela y su madre. Ante ello, Elena por fin contó a su madre del ataque sexual que sufrió, a lo cual

sólo recibió el reproche de la madre, quien no aceptó la versión de la violación y le recriminó por lo que ella consideró haber sido un acto consentido o al menos una suerte que corresponde a toda mujer, es decir, no un ataque sino una experiencia en la que Elena aparecía prácticamente como culpable. Eso, desde luego, clausuró toda relación emocional positiva con su madre. Sólo la tía Petra creyó en su versión y, sobre todo, le transmitió la idea de que ni su falta de virginidad, el escarnio ni el rechazo del que fue objeto minaban su valía personal.

Siguió leyendo, lo hacía para confrontarse a sí misma, buscaba ubicar el mensaje de aprecio personal propio que le infundía la tía Petra, pero le fue difícil revalorarse. Cree que lo hizo con un apoyo en lo que iba leyendo, lo encontró en *Nana* y en los personajes de *Justina* de Sade, descubrió que no siempre las cosas están bajo control y que hay cosas que pasan y ya.

La apertura de vida: La lectura y la experiencia literaria

Al terminar la escuela secundaria, la madre de Elena decidió matricularla en una escuela preparatoria de Pachuca. Ello implicaba que Elena viajara a diario desde Tizayuca. Esto significó una apertura en las libertades de Elena: espacio y tiempo para desplazarse y actuar con mayor independencia. Lo cual aprovechó para retardar su llegada a casa, a veces hasta la noche, pues se iba a charlar y tomar café con sus amigas; también para comprar cigarrillos y libros, mismos que leía en Pachuca o en el autobús de vuelta a casa. Sin embargo, la prohibición de hacer lecturas no escolares se mantenía, por lo que no podía llevar a casa libros que no fueran los exigidos por la escuela, entonces, Elena regalaba a amigos los libros que adquiría o simplemente los abandonaba en el autobús. Disfrutaba hacerlo, porque le satisfacía pensar que alguien más podía encontrar los libros, leerlos y vivir la misma experiencia que ella. Para ese momento, leer le representaba una práctica ampliamente significativa para ella en tanto que en algunos textos lograba identificación y entendimiento, una instancia para intercambiar significados sin necesidad de hablar con nadie, o de vivir más cosas sin necesidad de vivirlas y, sobre todo, de reflexionar sobre sí misma y su situación con el mundo, lo cual no estaba exento de dicha y dolor. Recuerda cómo esa experiencia la conducía a identificarse plenamente con los personajes, vivir las situaciones que éstos enfrentaban y hasta entrar en las mentes de los personajes, lo cual le llevaban a leerlos y releerlos, a nutrir su memoria, algo que ella entiende como la continuidad de recuerdos que le permitían saber quién era, reconocerse. Evoca que la pasaba en la biblioteca de la escuela, leyendo literatura, filosofía e historia del arte, sobre lo que conversaba con sus profesores.

Su rendimiento escolar era muy malo, reprobó muchas asignaturas, casi siempre porque no tenía derecho a examen por faltar a clases. A lo que seguían las reprimendas por parte de la madre. Otra vez, se sentía fuera de lugar. Tales reconvenciones maternas no sólo se suscitaban por sus malos resultados en las evaluaciones, sino porque no cumplía las expectativas de su mamá, según las cuales debería

haberse conseguido un novio “que valiera la pena”, amén de que se le seguía reprimiendo por sus prácticas de lectura autónoma. Pese a ello, recuerda esa época como una de las más fecundas en cuanto a lectura, leía todo lo que caía en sus manos, libros que compraba o que leía en la biblioteca de la escuela, en librerías o en puntos de venta de libros, a donde podía acudir a diario hasta terminar un libro.

En busca del reconocimiento familiar: La lectura como descubrimiento de otros mundos

A su egreso de la preparatoria, Elena buscaba ser reconocida y aceptada por su familia. De ahí que decidiera dejar su proyecto de estudiar filosofía o letras, y, mejor, elegir una carrera que concitara la admiración familiar. Por eso decidió presentar su solicitud de ingreso para la carrera de medicina. Sustentó examen en la UNAM,⁵⁹ de la ciudad de México, y en la UAEH,⁶⁰ de Pachuca. Fue admitida en la primera, no en la segunda. La madre se negó a consentir que Elena fuere a estudiar a la capital, pues le parecía inadmisibles que, como mujer, fuere a vivir sola a la ciudad de México. Ante ello, Elena decidió no ir a estudiar a la capital, pasó un semestre sin estudiar, lo cual aprovechó para leer más.

Para el siguiente semestre logró ser admitida en medicina en la UAEH. Ahí conoció a su amiga Sasil, a quien transmitió el gusto por la lectura hasta el punto de hacer que leyera como Elena quería. Se ponían a estudiar y como recompensa leían literatura y se contaban cosas. Muchas veces gastó el dinero que le daban para comprar libros de medicina para, en cambio, adquirir libros de literatura. Pasó un año en medicina, los estudios no le parecían difíciles, pero se complicaba lo relativo a las prácticas. Tenía que hacer guardias en el área de atención hospitalaria pediátrica, y no soportaba tener que tratar con indiferencia a los pacientes, le dolía el dolor y el sufrimiento de la gente y no le acomodaba la necesidad profesional de no involucrarse con ello. Lo cual la llevó a abandonar los estudios de medicina.

En esa época descubrió la internet, lo que le pareció sorprendente. Allí accedió a la obra de Rosario Castellanos, misma que la impactó por la idea de ésta de poder tener una vida diferente, de poder vivir de una manera distinta a las restricciones y penas que imponen las estructuras sociales tradicionales y en especial las que sostienen la inequidad de género. Considera que esas lecturas le afectaron profundamente.

Recuerda que de Friedrich Nietzsche le vino su posición agnóstica, algo muy discordante con las arraigadas creencias católicas de su madre y su abuela, a quienes a partir de ello les cuestionaba su fe y les hacía patente su agnosticismo. La madre la acercó a nuevas prácticas religiosas, incluso no católicas, para lograr volverla acercarla a la fe, lo cual no tuvo éxito. En tanto, seguía leyendo y abandonado en los

⁵⁹ Universidad Nacional Autónoma de México

⁶⁰ Universidad Autónoma del Estado Hidalgo

camiones los libros que leía, ahora, los dejaba con notas manuscritas, en las que expresaba qué lecturas la llevaron a ese texto o qué lecturas pudieran seguir a esa lectura. Le interesaba que otras personas conocieran los textos y supieran que existían otras formas de vivir. Algunas veces, para poder leer, acudía a las librerías sólo para leer los libros, pues no podía comprarlos, y aún llegó a robar libros de las librerías.

El hallazgo de un hermano: La lectura como forma de comunicación

Tras desistir otra vez de estudiar filosofía y buscar opciones para estudiar en Pachuca, se decidió por psicología, licenciatura a la que se matriculó en la UAEH. Al entrar a psicología conoció a Ernesto. Tras la reiterada renuencia de éste por entablar cualquier forma de comunicación con Elena, Ernesto comenzó a ser amigo de Elena hasta el punto de ser inseparables compañeros de escuela, lo que derivó en que contaran a todos que ellos eran hermanos, lo cual ahora sostienen no sólo discursivamente, sino por darse trato de hermanos. Desde entonces Elena tiene por Ernesto una profunda admiración, fundada, sobre todo, en la capacidad de él para analizar a las personas e interpretar la realidad, pese a su entonces desconocimiento de los principios de la psicología y sus pocas lecturas.

A la par de la relación afectiva con Ernesto, se trabó una comunidad lectora, pues leyeron junto múltiples textos de psicología, filosofía y literatura, compartiendo los contenidos y las experiencias, hasta que la lectura volvió a ser una experiencia divertida, por la cual se volvió algo distinto, pues adquirió un sentido diferente, dejó de dolerle, y pasó a ser una forma de comunicación, una manera de interactuar profundamente con alguien a partir de lecturas comunes, sosteniendo conversaciones y cruzándose cartas que derivó en que la lectura de Elena ya no fuere sólo para paliar sus dolores, para hallar respuestas, para confrontarse, sino era ahora una forma de comunicarse, de construir con el lenguaje.

En esa época, hacia 2003, conoce y hace amistad con su profesora de inglés, Josefina, con quien comparte el gusto por la lectura, los conventos y la gastronomía popular, una segunda entrañable compañera de lectura.

Por esa época, le fue detectado un tumor cancerígeno, que, por fortuna y tras un largo y penoso tratamiento, fue superado, lo cual enfrentó con el apoyo de Ernesto y su Mich, un amigo de años atrás. De entonces recuerda haber leído *El viejo y el mar* de Ernest Hemingway, que recibió como regalo de una señora que también acudía al hospital de cancerología. Lo recuerda como un texto que le hizo llorar mucho y le hizo estudiar tanatología.

Mientras tanto, la madre de Elena persistía en su interés en que encontrara un novio, que pudiera casarse para que se hiciera cargo de mantenerla, algo que a Elena le parecía indigno.

Mich, de quien dice siempre estuvo enamorada, la apoyó no sólo en su enfermedad, sino en sus decisiones personales. Con él entabló una relación muy fuerte, misma que terminó cuando éste murió en junio de 2006, tras haber sido diagnosticado como cero positivo. Éste la apoyaba en sus estudios, le

compraba libros y le apoyaba siempre. Se hizo lector para poder conversar con Elena y poder estar “a la altura”, pues rivalizaba con Ernesto, lo que llevó a Mich a estar al tanto de los textos que leía Elena hasta el punto de conocer un sinfín de teorías psicológicas.

Para los últimos años en la escuela de psicología, sin que su madre se enterara, Elena entró a trabajar a una panadería. Trabajaba muy temprano y regresaba a casa, tomaba un baño y se iba a Pachuca a la universidad. Allí Elena recuerda haber dado con la poesía de Jaime Sabines, merced a la lectura que de ésta le compartió un compañero panadero. Eran agotadoras jornadas, pero le ayudaron a tener dinero propio, con los cuales pudo comprar libros.

La caligrafía: La lectura como un modo de vida

Cuando estaba a punto de terminar sus estudios de psicología, temía tener que regresar de tiempo completo a la casa materna, porque sabía que ya no iba a poder leer. Para ese momento, Elena sabía, sin total claridad, que quería dedicarse a “hacer libros”, no tanto a escribirlos, pues si bien solía escribir, lo que ella deseaba era participar en los procesos de diseño editorial. A través de la internet encontró libros con diseños que incluían textos caligrafiados, también halló otra clase de textos caligráficos, como los ketubah, hasta que dio con la vida y la obra de Hildegarda von Bingen. La obra caligráfica de ésta le hizo presente el gusto que tenía desde la infancia por transcribir, rescribir, copiar textos escritos. También a partir de la obra musical de Hildegarda von Bingen amplió su gusto por la música de concierto, así como con música medieval, el metal sinfónico y folk metal. Se identificaba con Hildegarda von Bingen, además, por su historia de vida, misma que le fascinaba tanto como la de Juana Inés de la Cruz o la de Teresa de Ávila, pues siempre ha gustado de personajes llenos de suplicios internos. En ese momento también encontró el principio de la parresía de Michael Foucault, según el cual debe vivirse siempre a partir de la asunción plena y completa de la necesidad de decir la verdad. Ahí comenzó a asumir la parresía como un estilo de vida, aunque recuerda que en ese momento no pudo hacerlo, porque quizás no se sentía preparada para ello.

Poco a poco fue dando con los saberes del diseño editorial, la tipografía y la caligrafía. Se pensó entonces como una bibliófila en potencia, de una forma muy cercana a la obsesión. Así comenzó a tomar cursos de caligrafía. De entrada se sintió muy identificada con ese mundo, pese a que era la única asistente que aspiraba a aprender caligrafía para hacer libros con los métodos medievales o, al menos con imprentas de tipos móviles y terminado manual. Al tomar las clases de caligrafía se iba adentrando a otra forma de leer: era una suerte de profesión, una actividad de tiempo completo, como una disciplina. A la vez, trabajó como asistente de un perito criminólogo y como terapeuta en tanatología. Con el dinero que ganaba se iba a la ciudad de México a acudir a museos, tomar cursos de caligrafía y comprar materiales para ello y libros.

Así descubrió el diseño gráfico. Encontró que la escuela de UAEH de Actopan existía la licenciatura en diseño gráfico, presentó examen de admisión, fue admitida e ingresó. Se fue a vivir a la casa paterna de Ernesto a Actopan, a donde llevó consigo los únicos cuatro libros que tenía.

Empezó a leer más sobre diseño, semiótica, imagen, comunicación visual, sintaxis de la imagen, teoría del color y literatura: todo lo que llegaba a sus manos. Sobre sus lecturas, ubica con claridad esa suerte de lectura que hacía, en la que seguía obras narradas con base en los pensamientos de los personajes. Eso la llevó a empezar a hacer un ejercicio de relectura, de volver a leer los autores que le habían gustado en su momento, y leerlos por pedazos, creando una propia historia, la suya, una nueva historia a partir de pasajes de varios textos, generar un historia sobre el mismo texto, un metatexto, hipervínculo mental. Lo cual hizo que los autores dejaran de aparecer dogmatizados, parnasianos, superiores, y transgredir su creación. Esa práctica no la ha compartido con nadie más, son historias que se cuenta para ella misma, no para los otros, es como regresar a la infancia y volver a recordar historias para ella sola, una suerte de reinención en busca siempre de una historia diferente.

Nunca ha vuelto sobre eso textos, porque esa forma de relectura fragmentaria y creativa cesó en cuanto conoció, trabó amistad y consiguió la presencia de alguien, Alberto, con quien pudo secundar esa lectura íntima y la movió del plano de lectura en pos de una sanación a otro en donde Elena al leer pudo pensarse y repensarse como lectora que ella misma califica como continua, doliente y autotransformadora.

La lectura era para entonces una fuente de relacionarse, ahora, con otro tipo de personas, con las que comparte la práctica de leer. Dejó de ser quien pasaba contando los textos a otros con el fin de que éstos los leyeran, para ser quien cuenta las historias para que se den cuenta de que existen los libros. Disfruta hacer que otros lean.

Persiste en el presente como una lectora abundante, puede con facilidad hacer un balance de las cosas que le ha dejado la lectura, entre ellas algunas de las relaciones interpersonales más entrañables que reconoce; sin embargo, piensa que la lectura le ha traído, sobre todo, la inestabilidad mental más fuerte, a la que ha sido adicta toda la vida, sabe perfectamente que una persona se construye a partir de narraciones de lenguaje, de la continuidad de la palabra en la mente, de la coherencia del lenguaje en la cabeza. De ahí que siga leyendo, no como un hábito, sino como una necesidad, una responsabilidad.

6.2 LA VIDA COMO UN RELATO: CONSOLIDACIÓN DE LA LECTURA LITERARIA EN ELENA

La paradójica presentación del valor de la lectura: Disposiciones heredadas

Es muy relevante en el caso de Elena cómo la madre le acercó a la lectura desde su primera infancia, pese al bajo capital cultural que poseía la familia. Elena nació y se crió en un núcleo familiar conformado por personas con bajos niveles de escolaridad. En un hogar en donde escaseaban los materiales de

lectura, pues sólo se disponía de contados textos, prácticamente todos de carácter religioso; en donde la lectura era una práctica ajena, en tanto no se practicaba con frecuencia por ninguna de sus familiares y menos por motivos autónomos ni culturales.

Pese a ello, la lectura le fue presentada bajo una significación positiva, dotada de un valor instrumental, según el cual era una práctica necesaria para su formación personal, al punto de que fue menester procurarle la enseñanza de la lectoescritura en casa, antes de su ingreso al jardín de niños. Existía un marcado afán de la madre y de la abuela por instruir cuanto antes a Elena para prepararla para la vida, lo cual implicaba una formación para ocupar un rol tradicional de mujer bajo los estereotipos de género más conservadores, los que la confinaban a ser una esposa y una ama de casa. De ahí que la lectura fue una práctica inducida por la familia en su primera infancia aunque sujeta a una lógica de control parietal, pues se fomentó la lectura de textos religiosos para el único fin de introducirla en los cánones de la fe católica y limitada a una lectura cerrada, reproductiva del sentido que ofrece el texto o del significado prescrito para el texto, al tiempo que se censuró las incipientes lecturas autónomas y las interpretaciones propias que Elena lograba hacer. Lo cual llevó a Elena a encontrarse con la lectura como una práctica apreciable.

Pese a la lógica de control y de reducción a la lectura a planos cerrados y de deber, Elena desde el comienzo logró hacer una lectura de esos textos religiosos desde una postura abierta y autónoma, que la llevó a leer por su cuenta más allá de lo exigido y a construir significados propios con base en lo leído. Todo lo cual se potenció con el paso del tiempo y llevó a Elena a ser una lectora autónoma, con fines culturales y secuelas interpretativas hasta el punto de confrontarse abiertamente con las representaciones y prescripciones familiares.

La reconstrucción biográfica en su conjunto da cuenta de una lectora proveniente de una familia en la que la lectura era una práctica ajena pero que logró introducirla en la lectura, como una práctica de control, de inculcación, de reproducción literal de significados, lo que, pese a ello, derivó en la apropiación de una práctica de leer como ámbito de libertad, de construcción de la realidad y de edificación de sentido.

Los libros que no existen: Disposiciones objetivadas

El contexto familiar de Elena no le procuró la presencia de materiales de lectura. En casa sólo se contaban con la *Biblia*, un libro de catecismo católico y reproducciones de oraciones religiosas; los libros y otros impresos eran objetos propiamente ajenos al medio familiar. A esas limitaciones que provenían de la carencia de los textos, debe agregarse la falta de interés de la familia de acercar otros textos, entre ellos los literarios. De ahí que en la primera infancia de Elena, ésta sólo accediera a los pocos textos religiosos que se hallaban en casa.

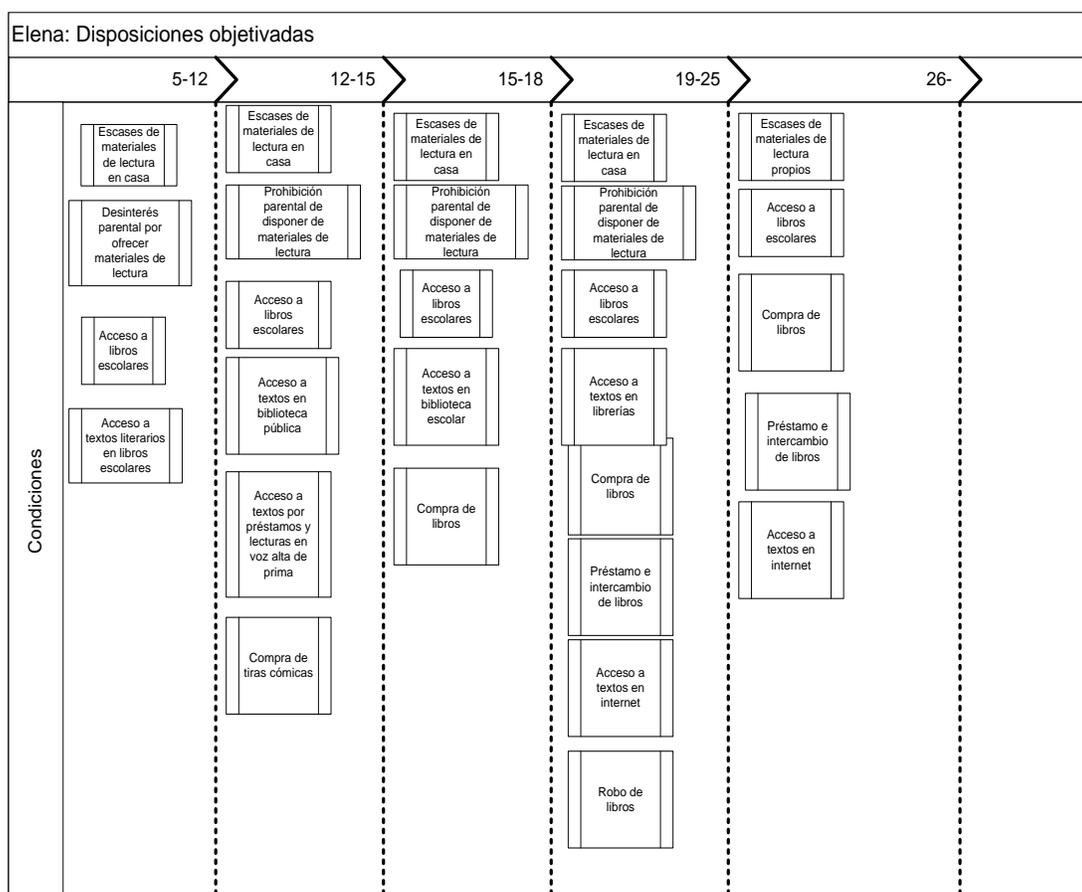
A su ingreso al jardín de niños, Elena accedió a nuevos materiales de lectura, los cuales de nuevo parecían pocos y en parte carentes de interés para ella, pues se limitaban a libros editados para infantes no alfabetizados o en vísperas de serlo, dominados por imágenes y con pocos y simples contenidos escritos.

Dada la carencia y el desinterés familiar por acercarle más materiales de lectura, la matriculación en la escuela primaria y después en la secundaria importó para Elena un nuevo incremento en el acceso a materiales de lectura, pues ahora dispuso de los libros escolares, entre los cuales halló textos literarios, así como la hizo tener un diccionario, en el cual buscaba el significado de palabras que encontraba en los textos y que eran para ella hasta entonces desconocidas.

Hacia los once años de edad, Elena comenzó a acceder a materiales de lectura que contenían directamente textos literarios. Tiras cómicas que adquiere con el poco dinero que le suministra la madre como recompensa simbólica por la realización de tareas domésticas, y libros de literatura que le facilitaba discretamente su prima Mariela. Ésta visitaba la casa de Elena y llevaba consigo novelas, mismas que compartiría con Elena mediante charlas sobre sus lecturas, lecturas en voz alta y ocasionales préstamos que le hacía; todo lo cual fue censurado por la madre, a quien no le parecía conveniente que Elena hiciera lecturas más allá de las exigidas por la escuela. Asimismo, por esa época, Elena descubrió la biblioteca pública y acudió a ella de manera furtiva a leer textos literarios que le llamaban su atención.

Hacia los quince años de edad, tras su ingreso a la escuela preparatoria, Elena logró acceder a una mayor diversidad de materiales de lectura. Los encuentra, los selecciona y los lee de la biblioteca escolar, de librerías a las que acude para leerlos y de compras de libros que logra hacer con el dinero que le facilita la madre para sus gastos personales. Estos últimos no puede preservarlos, pues la censura familiar le impide llevarlos consigo a casa, por lo que los abandona en camiones o lugares públicos después de leerlos. Estas vías de acceso a materiales de lectura persisten tras su egreso de la preparatoria y en su estancia en la escuela de medicina, época en la que, incluso, además llega a robar libros de librerías para poder leerlos.

En los días en los que está por abandonar sus estudios de medicina descubre la internet y con ello agrega la posibilidad de disponer de textos en soportes electrónicos que obtiene de la web. Desde entonces y hasta el presente, dispone de materiales de lectura a través de préstamos e intercambios con amigos que comparten la práctica de leer, obtención gratuita de textos electrónicos y compra de libros con los escasos recursos que llega a tener.



Gráfica 9

De todo ese derrotero (véase gráfica 9), queda claro que las limitaciones en el acceso a materiales de lectura no frenó la recurrencia a la práctica de leer. A lo largo de su historia de vida, las dificultades por la carencia de materiales de lectura las fue allanando, primero, leyendo todo lo que disponía; después, en pos de dar con más textos, desplegando estrategias para dar con materiales de lectura, como visitas a bibliotecas y librerías, robo de libros, obtención gratuita de textos electrónicos, préstamos e intercambios de libros y compras de materiales de lectura. Lo mismo sucedió con las dificultades para acceder a textos por la censura familiar sobre la lectura autónoma y con fines culturales, pues se leyó furtivamente como pudo hacerlo en distintos momentos de su vida.

Como es notorio, las limitaciones en el acceso a materiales de lectura a lo más dificultaron la recurrencia a la práctica de leer, mas no la clausuraron, pues la misma motivación lectora llevó a Elena a desarrollar estrategias para vencer esas complicaciones, tanto en el plano de la carencia como en el de las prohibiciones.

La lectura como forma de comunicación: Disposiciones e interacción y socialización

En la biografía de Elena aparecen muy notablemente muchas relaciones interpersonales que muy significativas para la conformación de su trayectoria lectora.

Durante su primera infancia, Elena mostraba a su madre las transcripciones y las ilustraciones que hacía de los textos religiosos que leía. Después, le narraba los textos literarios que encontraba y leía en los libros escolares de la primaria. En ambos casos, en ello parece estar el origen de su interés por compartir la lectura o, más exactamente, la experiencia de la lectura, pues no se limitaba a reproducir los contenidos, sino que exponía las interpretaciones que hacía de las lecturas.

Quizás la condición de hija única, la personalidad retraída, la dificultad para interactuar con niños y la censura que hacía la madre sobre la práctica de leer literatura explican la práctica de Elena de crear y contar historias fictivas para sí misma, a través de la figura de un amigo imaginario. Lo cual alcanza para entender que Elena se había apropiado desde entonces de la lógica de los textos literarios, de esa dimensión de los textos fictivos según la cual es posible crear historias sin una correspondencia directa en la realidad objetiva pero que es susceptible de desencadenar experiencias, en tanto operan como lo hacen las vivencias, pues aportan significados que se alojan en la memoria, tal y como ocurre con las vivencias en sentido estricto. También, confirman el interés por compartir, mediante la verbalización creativa, de esas experiencias, así sea consigo misma, una suerte de ejercicio individual de construcción del ámbito de subjetividad pero que, a la vez, hace uso de las formas de interacción, en este caso igualmente fictivas. En todo caso, los pasajes relativos al soliloquio ilustran una forma de lectura literaria sin la operación de leer —en el sentido de pasar la vista por un texto escrito para desentrañar su significado— ni literatura —es decir, sin un material de lectura escrito y connotado como literario— y que, pese a ello, sí constituyen una forma de lectura, en tanto construcción de sentido con base en una narración fictiva, así sea que ésta proviene del mismo lector y consta sólo oralmente.

Después, también en la infancia, aparece la prima Mariela, con quien interactúa para escuchar las ideas que ella le hacía sobre las lecturas que hacía, para recibir algunos materiales de lectura en préstamo, para comprar y leer tiras cómicas, para escuchar las lecturas en voz alta que hacía. Quizás esta sea la primera relación interpersonal que Elena fragua con base explícita en la comunión en la recurrencia a la práctica de leer.

Asimismo, en los años de la educación básica, destaca su interacción con la bibliotecaria de su comunidad, quien cumple su deber de facilitarle los textos literarios que Elena desea leer autónomamente y se aparta de sus deberes al ayudarle a aparentar que cumplía con los deberes escolares que implican hacer lecturas obligadas. Acá la relación parece reforzar la clara motivación lectora de Elena para leer en

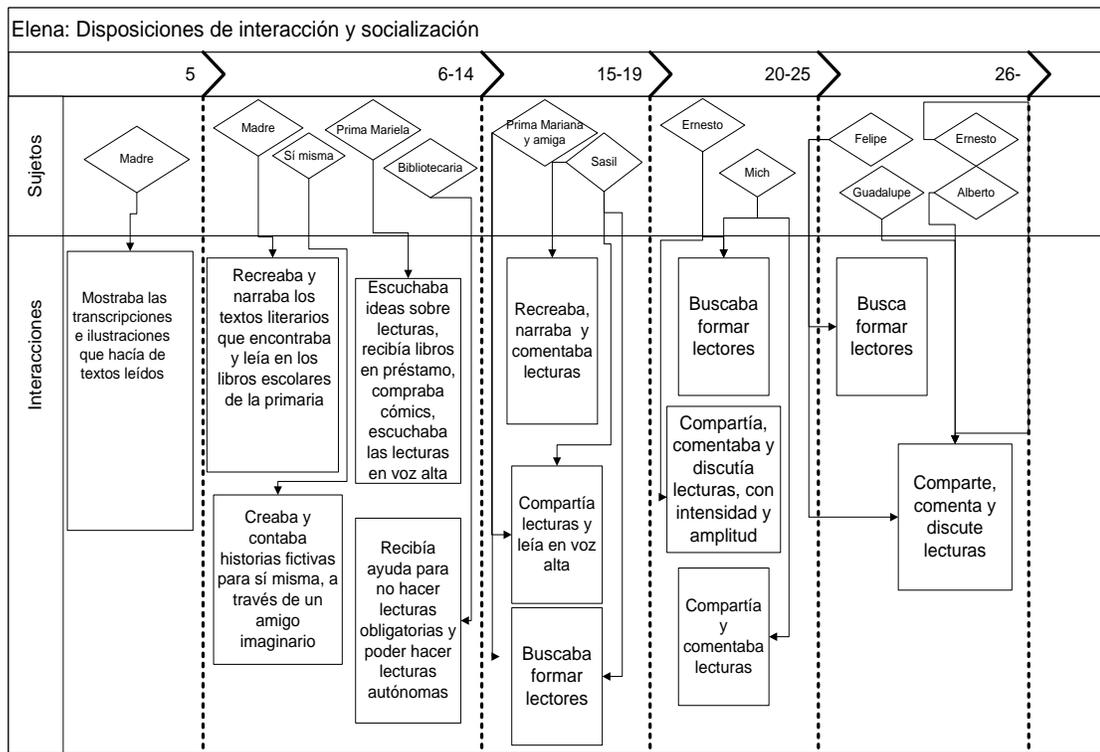
forma autónoma y con fines culturales, así como la distinción y el rechazo rotundos por la lectura obligatoria y limitada a fines operacionales.

En los años de la preparatoria, una amiga y la prima Mariana sirven de escuchas de Elena, cuando ésta se da a relatarles las lecturas que hacía y a hacerles sus comentarios y comunicarles sus experiencias de lectura. Lo cual parece confirmar esa pauta de colocar y unir a la lectura como una herramienta para el sostenimiento del ámbito de subjetividad y a la lectura como una forma de comunicación, mediante la verbalización creativa, de la experiencia lectora, que antes se hizo consigo misma y ahora con otras personas, por más que éstas no compartan la práctica de leer literatura. Asimismo, este pasaje contiene la primera ocasión en que Elena buscaría hacer que otros se volvieran lectores.

Para la época en la que Elena pasó por la escuela de medicina, fue otra amiga, Sasil, con quien volvió a darse a relatarle sobre sus lecturas y, además, a leer para ella en voz alta poesía, hasta lograr que Sasil se volviera también lectora y comenzaran a leer juntas. En este caso, Elena habría logrado éxito en sus esfuerzos como mediadora en la lectura, al tiempo que vuelve a reiterar a la lectura como una forma de comunicación.

Cuando Elena se matriculó en psicología halló a Ernesto como un nuevo compañero de lecturas. Con él completó la idea de tener alguien con quien compartir intensa y ampliamente la experiencia de la lectura, amén de que, en algún sentido, en él también remató su afán por volver lector a otros, pues hizo que éste leyera con más recurrencia e intensidad respecto de sus anteriores pautas. Elena ubica a la comunidad lectora con Ernesto como el momento en que ella dejó el esquema de leer para confrontarse consigo misma y tratar de saldar dolores personales, para llegar a una nueva forma de lectura como una forma de comunicación, en la cual estaban presentes el gozo, la posibilidad de significar no sólo a su subjetividad sino al mundo exterior y la adquisición de poder, en tanto que leer aporta conocimientos e ideas que legitiman y conceden posibilidades de dominación en las interacciones en campos determinados, como el escolar.

También en esa época, compartió lecturas con su amigo Mich, quien, además de apoyarla en la adquisición de libros, se metió a leer, a hacer las mismas lecturas que Elena, como una forma de estar cerca de ella y de poder compartir sus ideas e intereses. Desde que egresó de psicología hasta el presente, Elena socializa en torno a la lectura con Ernesto y otros amigos, tanto en forma presencial como a través de la internet, comenta, discute y comparte lecturas, amén de que con sus compañeros de clase de diseño gráfico, persiste en su afán de formar lectores.



Gráfica 10

En su conjunto, las relaciones y socializaciones en torno a la lectura dan cuenta de una manera de leer en la que ésta aparece como una experiencia que es visibilizada muy claramente como algo que puede, merece y hasta es necesario que sea socializada. Es muy relevante cómo esa representación la ha llevado a persistir en un marcado interés por formar lectores, por hacer que otros puedan pasar por las experiencias que ella misma ha logrado al leer. De igual manera, la asociación entre la experiencia que deja la lectura y la socialización de ésta, con sus gozos y dolores, están tan imbricadas que puede llevarla a verbalizar esa experiencia en un esquema de interacción aún consigo misma, como en la infancia a través de un amigo imaginario, como en la adultez mediante la construcción de textos a partir de la lectura fragmentaria de textos hasta conseguir un texto que abone a su subjetividad. Finalmente, destaca como gran parte de las relaciones interpersonales que ha trabado en torno a la lectura se dan en una lógica en donde ella aparece como la persona introducida en el campo de la lectura y su interlocutor es un sujeto al que se busca para hacerlo entrar; de modo que en sus interacciones lectoras es menos frecuente que el otro aparezca como el mediador o facilitador de la lectura, de hecho, sólo la prima Mariela puede ubicarse directamente como una mediadora en la lectura para Elena.

La lectura abierta como motor de la competencia lectora: Disposiciones incorporadas

Elena comenzó a incorporarse competencias lectoras desde muy pequeña, pues fue alfabetizada en casa de manera anticipada a su escolarización, hacia los cinco años de edad, cuando lo común en su medio era aprender a leer y a escribir después de los seis años, tras su ingreso a la escuela primaria. Ella recuerda que ese proceso de aprendizaje no le fue complicado y le resultó sencillo. También, que su capacidad para la lectoescritura se desarrolló desde ese comienzo, pues desde esa época leyó en sentido abierto, construyendo un significado propio, como lo revela el hecho de darse a transcribir pasajes leídos y a ilustrarlos con dibujos en los que vaciaba la interpretación que daba a esos contenidos textuales. Esto parece ser relevante, luego que desde el principio se apropió de la lectura con base en una capacidad en el manejo de códigos textuales en una dimensión abierta, constructiva de sentido, y no sólo limitada o reproductiva de la oferta textual, lo que hizo posible que la lectura apareciera desde entonces como una experiencia, en tanto susceptible de reportarle un medio para construir sentido.

Puede decirse que fue la recurrencia a la práctica de leer lo que abonó al desarrollo de su capacidad para el manejo de códigos lingüísticos y no ésta lo que elevó aquélla. Es muy claro que la alfabetización fue un proceso que sin duda le aportó las mínimas o las primeras competencias lingüísticas para conformarse como lectora, sin embargo la lectura fue una práctica que la llevó a elevar esas competencias, pues desde sus primeros pasos como alfabetizada la lectura condujo su atención al descubrimiento de palabras de significado para ella desconocido, práctica que persistió en ella: primero, como un anhelo de encontrar el significado de esas palabras ajenas; después, cuando hubo de hacerse de un diccionario, como una práctica de ir hallando esos significados; e, incluso, de irlos agregando a su repertorio léxico hasta el punto de llegar a sentir que la amplitud en su dominio semántico le dificultaba la interacción con algunas personas.

Lo mismo puede decirse respecto del manejo de códigos textuales y estilísticos, ya que igualmente la recurrencia a la lectura la llevó a hacerse de mayores competencias en el manejo de esas clases de códigos.

Se revela la experiencia de la lectura como una circunstancia clave en ello, pues desde el comienzo la lectura funcionó como un medio de construcción de sentido, por lo que la necesidad de seguir encontrando nuevos significados con base en la lectura fue lo que la llevó a ampliar el repertorio semántico, las estrategias para comprender la lógica de las ofertas textuales, en las que desde siempre incluyó las cualidades editoriales y las nuevas y diferentes posibilidades que aportan los distintos géneros literarios.

En lo cual destaca de nueva cuenta la dimensión de experiencia de la lectura, pues, dadas las limitaciones en el acceso a materiales de lectura, en los años en que cursó el preescolar, la frustración se

hizo presente cuando las ofertas textuales de los materias disponibles en el jardín de niños, diseñados para infantes no alfabetizados o en proceso de comenzar a serlo, le parecían poco atractivos, en tanto que le resultaban simples en relación con las expectativas de construcción de sentido que tenía a partir de las competencias lectoras que ella ya tenía, dada la alfabetización anticipada de la que fue objeto.

En suma, parece claro cómo el marcado interés por construir sentido a partir de la lectura fue un elemento clave para persistir en leer y en acceder a nuevos textos, cuando la lectura le permitió hacer visibles y dirimibles las limitaciones que tenía en relación con los retos que le planteaban esos nuevos textos en cuanto al manejo de códigos lingüísticos, textuales y estilísticos.

La reconstrucción de su trayecto biográfico revela palmariamente cómo desde que fue dotada de los primeros elementos de competencias lectoras éstas incluyeron una lectura abierta, constructora de sentido, lo que la llevó a vivir la experiencia de la lectura y cómo fue ésta la que la acicateó para seguir desarrollando sus capacidades en el manejo de códigos lingüísticos, al no detenerse a seguir leyendo pese a encontrar palabras desconocidas sino a obtener su significado y ampliar su campo semántico; sus capacidades en el manejo de códigos textuales, al persistir en la comprensión de las lógicas del mundo de los textos, incluidas no sólo las emisiones puramente lingüísticas de éstos sino también las cualidades editoriales; y sus capacidades en el manejo de códigos estilísticos, al incursionar en nuevos géneros y estilos literarios, lo que la llevó de ser una infante que lee con dificultad un repertorio muy limitado de materiales de lectura hasta una lectora que lee intencionalmente fragmentos de textos con base en selecciones y secuencias determinadas hasta la formación de inéditos textos que le permiten revivir experiencias de lectura con nuevas posibilidades de construcción de sentido.

De la lectura obligada a la lectura cultural

Elena comenzó a leer como una actividad obligatoria, pues desde que fue alfabetizada anticipadamente en casa se le impuso el deber de leer textos religiosos, por lo que la lectura comenzó también a practicarse con una finalidad limitada a fines instrumentales, en este caso, para formarse en la fe católica. Esas dos condiciones fueron impuestas por la madre con persistencia y no cesaron sino hasta que Elena se independizó de la casa familiar.

Empero, desde el comienzo Elena reveló una disposición por leer de manera autónoma y con fines culturales, pues desde que recién supo leer y escribir comenzó a leer más allá de lo que le exigía la familia y muy pronto descubrió en la lectura un medio para recrearse y agregarse saberes sobre el mundo y sobre sí misma. De ahí que desde entonces ha leído por cuenta propia, sin que nadie se lo exija o incluso en contra de las instrucciones parentales. La lectura autónoma y con fines culturales decayó entre los ocho y los doce años, aunque no desapareció de modo alguno, y para las épocas en las que se matriculó en medicina, psicología y diseño gráfico se incrementó de manera muy notable, hasta alcanzar

frecuencias de lectura muy abundantes que la situarían en los más altos sectores de las encuestas nacionales de lectura.

Las lecturas obligatorias con fines operacionales desde luego que continuaron a lo largo de su vida, dada la amplia escolarización con la que cuenta, sin embargo, hasta antes de ingresar a la universidad siempre las lecturas impuestas por la escuela le parecieron desagradables y como pudo rehusó a hacerlas. Es hasta los pasajes relativos a las lecturas que hubo de hacer a su breve paso por la escuela de medicina, como lo fue en las escuelas superiores de psicología y diseño gráfico, que expresó leer sin mayor aflicción las lecturas que le imponían, de modo que la tensión entre lecturas obligadas y autónomas no vino a ceder sino hasta entonces. Incluso, para la época en que estudió la licenciatura en psicología sucedió que leer por su cuenta textos de filosofía y de literatura sirvieron como lecturas operacionales que ahora hacía por gusto y que en tanto que eran diversas y más amplias a las exigidas en la escuela le sirvieron para posicionarse ante los profesores y compañeros.

Lectura para nombrar al mundo

De manera similar a lo ocurrido con la lectura obligada con fines operacionales que le impuso la madre al comienzo de la trayectoria lectora de Elena, también en el hogar se le inculcó una práctica de leer limitada a reproducir los contenidos textuales para que se hiciera de los significados que constaban en ellos de manera literal, primero, respecto de textos religiosos y después de los escolares, incluso, fue muy marcado cómo la familia reprobó desde el comienzo todo resultado creativo de la lectura, pues se censuraron siempre las interpretaciones propias que se conseguían al leer.

Pese a ello, Elena desde el comienzo tomó los textos como ofertas de sentido desde los cuales construyó significados propios. Esa forma de lectura abierta la ha acompañado y se ha intensificado a lo largo de todo su recorrido biográfico, hasta el punto en el que la lectura se significa como una necesidad por seguir encontrando bases desde las cuales puede irse nombrando al mundo exterior y el interior.

De esa forma de lectura abierta puede comprenderse el temprano interés por descifrar palabras que se hallan en los textos y que hasta entonces se desconoce su significado, lo cual llevó a leer diccionarios con dedicación y a ir agregando contenidos semánticos al propio repertorio del lenguaje personal.

Del control a la libertad

La lectura fue presentada a Elena como parte de una estrategia de control parental, una actividad de inculcación de los principios del catolicismo y de enseñanza de contenidos de instrucción. Sin embargo, la práctica desde el comienzo fue practicada como un medio para crearse un ámbito de subjetividad, una

zona de libertad que estuvo siempre al servicio de sus necesidades más personales y que operó como interlocutor ante circunstancias altamente traumáticas y como espacio para vivir experiencias fictivas.

Este cambio la finalidad de leer, de la inculcación a la libre recreación de significados, sin duda, explican la decisión de seguir leyendo, lo cual apunta a la emergencia de la experiencia literaria como base de la motivación lectora: frente al esquema de leer para lograr la reproducción del orden de vida se alzó el de leer para conquistar un espacio propio y de nuevas alternativas para la identidad.

Lo que dice la voz del que lee

La lectura oral ha sido una práctica ampliamente presente en la trayectoria lectora de Elena, que ha operado en distintos sentidos sin que se haya abandonado nunca.

En principio, durante su primera infancia, Elena aparece como lectora, y no como escucha, como suele ser lo frecuente en esas etapas de la vida, pues desde que Elena aprendió a leer y a escribir, copiaba textos leídos, los ilustraba y los presentaba oralmente a su madre, una suerte de lectura de las ilustraciones en las que constaba su interpretación de las lecturas que hacía.

Más adelante, también en su infancia, ella aparece de nuevo como lectora y su madre como escucha, cuando, ahora sin dibujos de por medio, narra oralmente relatos de ficción con base en la reconstrucción de sentido que se hace de textos literarios que halla en los libros de texto. Incluso, también incurre en esa práctica no sólo como lectora sino también como escucha, cuando hacía narraciones orales de textos fictivos para sí misma a través de la figura de un amigo imaginario.

En adelante y hasta el presente recurre a ese mismo esquema: narra para otros los textos que ha leído; cuando se trata de personas no lectoras, introduce, comenta y comparte las experiencias de lectura, y si se halla con otros lectores, discute con ellos sus interpretaciones y vivencias. La verbalización de la lectura es una manera de hacerse escuchar, de comunicar no tanto el contenido textual sino las interpretaciones y las vivencias que le han dejado las lecturas.

A contrario del fuerte papel activo que tiene en las experiencias de verbalización de las lecturas, hacia los once años de edad se vuelve escucha de las narraciones y las lecturas en voz alta que la prima Mariela hace de textos literarios para Elena. Por primera vez Elena es la receptora de las narraciones y es quizás la primera vez que recibe la interacción de otro con mayor adentramiento al campo de la lectura. También por esos años, la escucha de una extraña desvariada que se apuesta a las afueras de la escuela a declamar poesía es rememorado significativamente por Elena, pues en ello encuentra un medio de comunicación de sentimientos amén de que descubre la poesía.

Experiencia y relaciones con los textos: Objetos de lectura

La trayectoria lectora de Elena permite evidenciar cómo con el paso del tiempo la cantidad de textos leídos crece como lo hacen los campos temáticos en los que éstos se pueden ubicar, desde la época en la que comenzó a leer, cuando sólo leía textos religiosos, hasta el presente, en el que lee textos literarios, de filosofía, de psicología, de comunicaciones, de semiótica y de diseño gráfico. Esta evolución, en principio, estuvo marcada por las dificultades en el acceso, mas conforme fue logrando vencerlas los campos temáticos crecieron. Se observa cómo la escolarización fue una experiencia muy importante en ese recorrido, no sólo porque su primera ampliación se debió a contar con libros escolares, sino porque la mayoría de campos temáticos entraron en el recorrido en la medida de que la escuela le colocó frente a esos temas, como la filosofía durante la preparatoria, o los de medicina, psicología y el diseño gráfico, durante sus estudios universitarios. Sin embargo, algunos otros surgieron y se desarrollaron en razón de intereses personales no necesariamente vinculados a contenidos escolares, como los de comunicaciones, semiótica y diseño gráfico, así como la caligrafía, el diseño editorial y la tipografía dentro de este último, los que antecedieron a su decisión de estudiar diseño gráfico.

En cuanto a los literarios, sucede que a éstos se accedió en principio no por disponer de ellos directamente, sino por encontrarlos incluidos en los libros escolares, los que desde entonces destacaron al punto que son una constante en todos los momentos de su trayecto biográfico. Los géneros literarios en los que como lectora ha incursionado son prácticamente todos, a excepción del drama, y también se advierte que con el paso del tiempo fue ampliando su repertorio de lecturas a otros géneros de un modo en el que en tanto agregó un género éste prácticamente ya no desapareció.

El libro aparece como soporte muy destacado, al que debe agregarse en las épocas más contemporáneas los electrónicos, a los que se ha dado a leer no por considerarlo un soporte más idóneo, sino conveniente en tanto que su acceso es gratuito y de mayor facilidad, aunque estimado como inferior en sus condiciones de comodidad y posibilidad de reportar placer, pues debe considerarse que Elena ha reparado desde muy pronto en las cualidades editoriales de los soportes y ha desarrollado una apreciación estética de ellas, hasta el punto de apreciar a los materiales impresos y muy destacadamente al libro como objetos dotados de una estética propia, conectada pero independiente del texto.

En cuanto a la conservación de los materiales de lectura, Elena configura un caso muy particular, en donde preservar materiales de lectura no ha sido una práctica presente, no porque se esté ante un mero lector consumista que aprecie leer un texto y se despreocupe por conservarlo, sino por una recurrencia por abandonar y desprenderse de libros y otros impresos, lo cual si bien en su origen se dio por la imposibilidad de tenerlos consigo en casa, dada la censura de la lectura literaria que pesó en su familia, cierto es que pronto ello se reconfiguró en el sentido de un gusto por abandonarlos en espera de

que otros dieran con ellos y pudieran encontrar las experiencias de lectura que ella logró alcanzar con ellos.

Lectura y escritura

La práctica de la lectura ha sido asociada con intensidad a la de la escritura en la vida de Elena. Al parecer la lectura para ella siempre ha suscitado experiencias a las que ha seguido el deseo de comunicarlas, incluso a sí misma, en lo cual no sólo se ha valido del lenguaje oral, sino el escrito.

Las prácticas de escritura datan de sus primeros pasos en la lectoescritura, cuando transcribía textos leídos, y se continúan hasta el presente, en su actividad de escritora creativa y de calígrafa. En todo caso, lo relevante está en la persistencia en la escritura como medio para comunicar no tanto los contenidos textuales como el sentido y las vivencias de lo leído.

Relectura

El volver sobre textos ya leídos es una constante en la vida de Elena. Cuando niña, lo hacía para terminar de comprender los primeros textos literarios que leyó, aunque en cada relectura terminara dando un nuevo sentido al mismo texto. Quizás de ahí provenga esa amplia capacidad para construir significados con base en la lectura. En el presente, las relecturas dan cuenta, por un lado, de cómo leer es una experiencia, en tanto que hasta se puede llegar a rehusar a releer un texto por la certeza de que en ello pende la posibilidad de revivir dolores que se desencadenaron tras la primera lectura. También, la relectura refleja que son las necesidades más personales las que orientan la motivación lectora, incluso, al punto de releer una serie de textos de manera fragmentaria de modo que resulten una inédita pieza textual que ponga al lector en el plano de la creación, que puede generar un texto muy afinado con las expectativas personales.

Lectora de tiempo completo: Recurrencia de la práctica de leer

Más allá de poder mensurar la frecuentación de la práctica de leer, la biografía de Elena permite comprender cómo se dispone de una parte del tiempo cotidiano para leer literatura: más que cuantificar la cantidad de ocasiones de leer en ciertos periodos, la duración de los lapsos de lectura o la cantidad de textos leídos en determinados periodos, se puede ubicar la reiteración del momento de leer en

relación con otras prácticas culturales y las actividades cotidianas; no tratando de indagar sobre qué tanto se lee sino cuál es el sentido por el cual se reitera la práctica de leer.⁶¹

En ese sentido, es importante destacar los elementos sustanciales que emplea la propia Elena para estimar su propia frecuentación de lectura,⁶² los que se establecen con base en referencias que hallan en su propio pasado y siempre en consideración de una diferencia entre la lectura con fines operacionales y culturales.

El criterio más empleado por ella para mensurar la frecuentación es la fijación de la frecuencia en determinados lapsos (diariamente), aunque también se usó la cuantificación de cuotas de textos en un periodo, pero siempre con mucha relevancia usando la idea de si se lee ahora más o menos que en determinado momento del pasado. En ese sentido, ella considera que ahora lee menos que en las épocas como la que estudió la preparatoria, en la que dejó de estudiar un semestre, en la que hizo estudios de medicina o en la que estudió la licenciatura en psicología, sin embargo, puede establecerse que la recurrencia se observa en razón de índices de frecuentación de lectura muy abundantes en la gran parte de su vida, sobre todo, desde que ingresó a la preparatoria.

En todo caso, lo más importante está en que de manera muy cara desde que ingresó a la preparatoria leer aparece como una actividad importante, que merece dedicarle tiempo específico para ello, hasta el punto en el que Elena se ubica como una "lectora de tiempo completo", pues las ocasiones para leer en su vida cotidiana están incluidas como una actividad central en su día a día, ya que se lee, prácticamente, en cualquier momento que se disponga, no el sentido de que se haga sólo en tiempos libres, no como una actividad marginal reservada sólo para momentos carentes de otra actividad, sino que se lee en cualquier oportunidad posible.

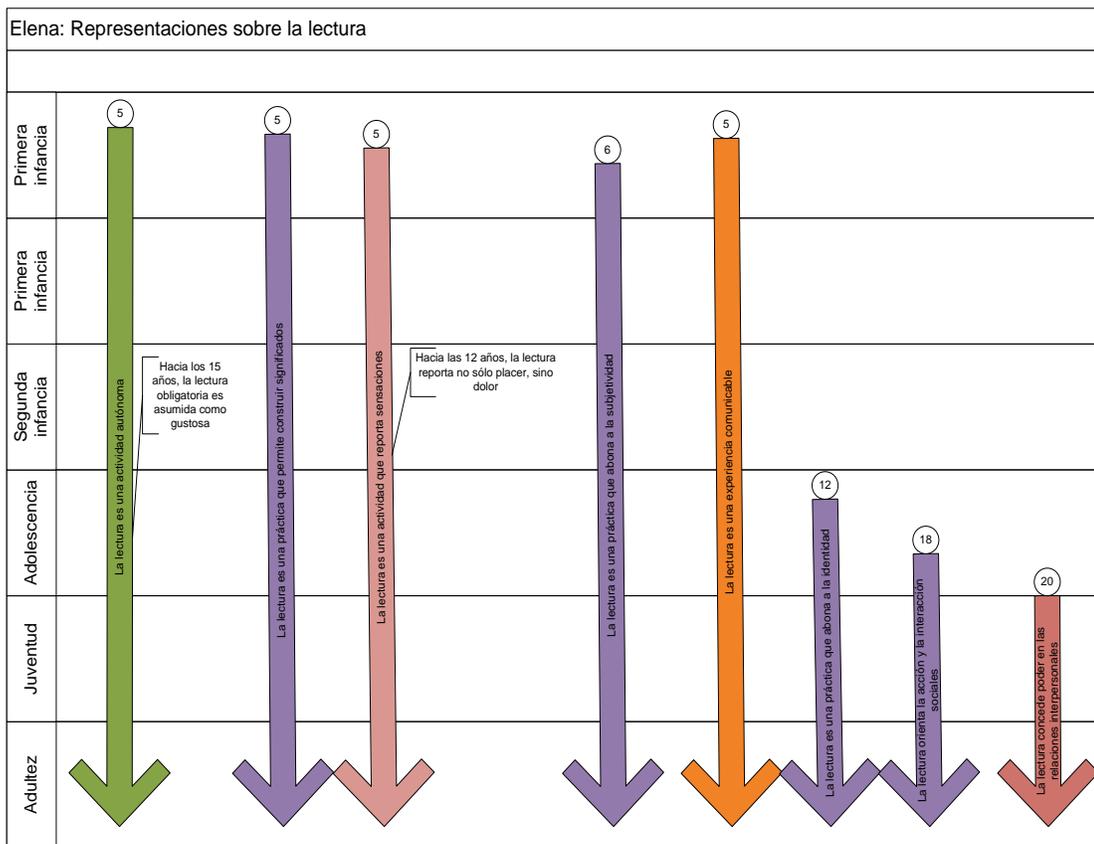
Respecto del peso que tiene la lectura en relación con el tiempo destinado a otras prácticas culturales, aparece que junto a la lectura la navegación en la internet son las dos prácticas presentes con suma recurrencia en su presente.

⁶¹ Para Michel Peroni (2003) la tipificación de la práctica de la lectura por referencia a la regularidad y accesibilidad debe considerar también al sentido que la práctica tiene para el lector y no sólo por su correspondencia con la hegemonía de un modelo nominativo, pues es una cuestión que corresponde a diversidad de las normas de apreciación y de los criterios de apreciación de la práctica lectora, inserta en una trayectoria.

⁶² Michel Peroni (2003) concluye que la categoría de la *poca lectura* no sólo deberá aplicarse a su regularidad y accesibilidad, sino también a su sentido, porque, fundamentalmente, la lectura revela en sus diferentes modalidades al estar estrechamente asociada al marco, al contexto en el que surge y cobra sentido, por lo que no es posible adquirirla o perderla de manera definitiva, sino que pende de cómo una persona significa a la lectura.

Qué es leer

La lectura es significada de diversas maneras a lo largo del recorrido biográfico, lo cual hace comprensible las formas que asume la práctica de la lectura, al tiempo de que ésta y los contextos en los que se lleva a cabo van reconfigurando esas significaciones sobre la lectura. En el caso de Elena, las representaciones sobre la lectura más que cambiar se van ampliando al agregarse nuevos significados, casi siempre marcados por un claro sentido que afirma la valía de leer, aún frente a contextos en los que este significado está ausente o incluso contradictorio.



Gráfica 11

Lectura como actividad autónoma

En contra de los significados ofrecidos en el contexto familiar, según los cuales la lectura era una actividad controlada parentalmente que se practicaba como un deber, para fines y en ocasiones definidos, Elena desde el comienzo se dio a leer por cuenta propia hasta significar a la lectura como una práctica autónoma, una actividad cuya realización no depende de nadie más que del propio lector, que se lleva a cabo por motivos y fines propios.

En sus comienzos como alfabetizada, leía más allá de lo que le indicaba la madre. Lo siguió haciendo siempre en contra de las prescripciones maternas. Esa disposición autónoma le llevó a encontrar los textos literarios dentro de los libros escolares, a conseguirlos de manos de la prima Mariela o las bibliotecas, a irlos a leer a librerías, a obtener versiones electrónicas de la internet, a robarlos, incluso. Siempre que ha dispuesto de recursos económicos, como mesadas o salarios, ha comprado revistas y libros. Leer ha sido una acción que, además de los deberes escolares, ha estado orientada por motivos propios, por el deseo de leer.

A diferencia de los textos que decidía leer por razones propias, hasta antes de su ingreso a la preparatoria, las lecturas obligadas las connotaba como desagradables y buscó la manera de recusar su lectura. En la preparatoria comenzó a leer los textos sugeridos en clase sin reticencia, como también lo hizo en su estancia en la escuela de medicina, hasta que, durante sus estudios de psicología y de diseño gráfico, las lecturas escolares dejaron de ser desagradables y se hicieron sin pesar, incluso, se llegó a leer sobre los mismos contenidos escolares más allá de lo exigido y respecto de otros textos no sugeridos.

La lectura es una práctica que permite construir significados

La construcción de sentido con base en lo leído ha estado presente desde las primeras lecturas que Elena hizo, por lo que la lectura se ha significado desde entonces como una práctica que reporta significados que no se extraen literalmente de los textos sino que se elaboran a partir de la interpretación de ellos. Así lo evidencian las ilustraciones que hacía para acompañar las transcripciones que de textos religiosos hizo hacia los cinco años de edad, los que no buscaban reproducir los pasajes sino presentar la interpretación que de ellos lograba hacer.

La lectura es una práctica que causa sensaciones

Elena recuerda que desde sus primeras lecturas percibió que el leer le reportaba gusto y placer. Las sensaciones que llegan con la lectura cambiaron radicalmente hacia los once años, cuando, tras sufrir una grave agresión, Elena halla en la poesía una forma de hacer explícito el dolor. A partir de entonces, la lectura no ha dejado de causarle ese efecto, que fue acompañado de una lectura que también le produjo consuelo, al aportarle referentes que le sirvieron para entender las complicaciones de su vida. Quizás, hacia los veinte años, redescubre una lectura que deja de ser predominantemente dolorosa, pues deja de volcar el sentido que construye en la confrontación de sí misma, y que vuelve a dominarse por el placer. Todo lo cual configura una representación sobre la lectura en la que ésta es una práctica que hace presentes sensaciones de muy diversa índole, del placer al dolor, y que impactan en la condición anímica y afectiva.

La lectura es una práctica que abona a la subjetividad

Poco después de los seis años, cuando Elena enfrenta las vicisitudes por poseer una personalidad retraída, tener problemas para interactuar con otros niños y tener dificultades para adaptarse a la vida comunitaria de la escuela, Elena encuentra en la lectura significados que puede llevar al ámbito de subjetividad, al espacio de lo propio y lo íntimo desde el cual puede posibilitar el encuentro con el mundo exterior, lo cual va a persistir hasta el presente. De este modo, la lectura se significa como una práctica que reporta elementos para seguir disponiendo de un espacio de subjetividad.

La lectura es comunicable

La lectura, y en particular la experiencia de leer, ha sido constantemente objeto de las interacciones de Elena, quien se ha dado a transmitir lo que la lectura le deja. Primero fue su madre y después amigos, familiares, compañeros de escuela o inciertos desconocidos, pero siempre ha sido contante esa recurrencia por comunicar lo que vive en la lectura. De ahí que leer sea una práctica que deja experiencias que pueden comunicarse.

La lectura es una práctica que abona a la identidad

Hacia los quince años de edad, en un momento en el que Elena sufre de la desestimación de la familia, los significados que logra construir con base en la lectura le sirven para hacerse de esquemas de percepción ajenos a su medio familiar que le permiten tributar a las representaciones sobre quién se es y quién se quiere ser, pues a través de la identificación con los personajes y el entendimiento de las circunstancias de éstos, dentro de las narraciones fictas que lee, logra hacerse de referentes para definir la identidad y desde ello poder enfrentar los desafíos de su historia de vida. En ese sentido, la lectura es significada como una práctica que aporta elementos para seguir construyendo la identidad.

La lectura es un medio de orientación para la acción y la interacción sociales

Aunque lo fue, quizás desde mucho antes, Elena ubica hacia los quince años de edad una nueva forma de leer en la cual la lectura deja de servir exclusivamente para confrontarse así misma y se vuelve con claridad una estrategia para significar al mundo exterior y desde ello definir acciones y facilitar ciertas interrelaciones sociales. Entonces, la lectura representa un medio que aporta significados que se emplean para emprender acciones e interacciones sociales determinadas.

La lectura es un medio de adquirir poder en las interacciones sociales

Tras su ingreso a la licenciatura en psicología y en el contexto de la comunidad lectora que estableció con su amigo Ernesto y algunos profesores, Elena encuentra que al leer se hace de saberes que mejoran su posición en campos determinados, como el escolar, de modo que al leer sobre psicología y filosofía le

permiten hacerse de una postura académica propia, independiente y crítica que a la postre le lleva a ganar legitimidad y ejercer cierta suerte de dominación respecto de sus profesores y compañeros de clase en el campo universitario. Lo cual hace que la lectura adquiera el sentido de un medio para mejorar su posición en campos determinados por la circulación de saberes.

Formación lectora: lectura y hermenéutica

La reconstrucción biográfica de Elena ha permitido establecer las disposiciones que han concurrido para formarse como lectora, las representaciones que ha construido sobre la lectura y las maneras en las que se ha llevado a cabo la práctica de leer literatura. De todo ello puede formarse una conjetura que dé cuenta de cómo puede comprenderse esa constitución como una lectora consolidada.

El centro de las conclusiones que dejan su biografía estriba en la conformación de la lectura como una experiencia. En principio, es claro cómo la lectura ha sido una forma de construir sentido, lo cual hace las veces de elemento base para considerar al acto de leer como una vivencia, en tanto que leer deja significados para el lector, los cuales no son los que constan en la oferta textual ni los que están *per se* presentes en el mundo de vida. El interés en ello está, de sobremanera, en cómo desde el principio leer adquirió esa calidad de significación y cómo se persistió en ello a lo largo de toda su historia de vida.

Asimismo, la lectura es una vivencia porque los significados que se construyen a través de ella se alojan en el interior mismo del lector. Los significados que ha conseguido al leer Elena los ha agregado al reservorio de sentido que conforma su mundo de vida: variando, adicionando o matizando esquemas de percepción desde los cuales ha hecho posible enfrentar los desafíos de la vida social. Tales esquemas de percepción que se obtienen de la lectura se suscitan en el lector no como mera apropiación esquemática de elementos cognitivos contenidos en los textos, sino que provienen tanto de ideas como de sensaciones que se construyen al leer, tomando las ofertas textuales y completándoles un sentido con base en las expectativas del mundo de vida.

Dichos esquemas de percepción, de un lado, han operado en el sentido de consolidar el ámbito de subjetividad, pues las construcciones de significado que le deja la lectura han permitido establecer un espacio simbólico de lo propio, lo íntimo, como zona de transición con el exterior. De otro lado, los esquemas de percepción que aportan o en los que participan las secuelas de la lectura han servido como sustento de las representaciones que sostienen los procesos de identidad, luego que de la lectura se han deducido elementos para ir redefiniendo quién se es y quién se quiere ser, de qué grupos o comunidades se forma parte y cómo se singulariza de entre sus integrantes.

Todo apunta a comprender que la consolidación de la lectura como una práctica cotidiana, es decir, la colocación de la acción de leer literatura como una actividad constante en la cotidianeidad de

una persona se debe muy marcadamente al hecho de que la lectura de literatura se coloque como un elemento central y privilegiado en la necesaria construcción de sentido para los procesos de acción e interacción sociales. De modo que al descubrirse esa suerte de utilidad simbólica y subjetiva de la lectura de literatura, ello hace que la práctica se convierta en una necesidad de vida de la cual no es posible fácilmente abandonar o substituir.

7. Leer para descifrar el texto que es mundo: Josefina

7.1 BIOGRAFÍA Y TRAYECTORIA LECTORA DE JOSEFINA⁶³

Josefina nació en el año de 1962 en la ciudad de Tulancingo,⁶⁴ Hidalgo, lugar en el que se crió y vivió su adolescencia y parte de su juventud. Proviene de una familia de recursos económicos discretos, misma en la que el capital cultural era poco denso: su padre estudió hasta el tercer grado de primaria y la madre completó la primaria. No reconoce a sus padres como lectores. El padre se ocupó como comerciante y taxista y la madre como ama de casa. Su familia se integraba además por cinco hermanas más, Josefina fue la segunda en orden de nacimiento. Salvo la más joven, todas las hermanas de Josefina, junto a ella misma, han terminado estudios de licenciatura y algunas de ellas cuentan con posgrado.

Actualmente, Josefina vive en Pachuca, es divorciada, tienen tres hijos, cohabita con dos de ellas. Habla español e inglés y recién avanza en el dominio del portugués. Estudió la licenciatura en letras hispánicas. Se ocupa como profesora y estudiante de la maestría en letras hispánicas. Tiene ingresos económicos discretos. Cuenta con acceso a computador propio y a la internet en casa.

Primera infancia: el encuentro con los libros

En el hogar familiar de la infancia de Josefina los libros no eran objetos abundantes, pues sólo había tres ejemplares de textos poco legitimados, mismos que nadie atendía. Tampoco la lectura era una actividad recurrente entre sus padres. Podría decirse que la lectura y la literatura eran ajenas en el contexto familiar en el que nació y creció Josefina.

Sin embargo, en contraste con los pocos libros y algunas historietas que había en la casa de la abuela, en el núcleo familiar se contaba con la presencia amplia y relevante de la narración oral: el padre, el abuelo y, en ciertas ocasiones, la madre se daban a contar historias familiares, lo cual hacía con

⁶³ El nombre de Josefina es un seudónimo, empleado para asegurar que no se pueda establecer la identidad de la informante.

⁶⁴ Tulancingo es una ciudad ubicada a casi 40 kilómetros de la ciudad de Pachuca. Desde la época de la infancia de Josefina, Tulancingo es el centro de población más grande e importante después de Pachuca. Para el año de 2010, según el censo de población oficial, contaba con más de 151 mil habitantes.

amenidad, intensidad y no exentas de afortunados usos retóricos, una suerte de práctica literaria sin literatura en sentido estricto, pues no había objetos de lectura ni textos literarios propiamente dichos; mas, los relatos familiares poseían algunas cualidades de la literatura: la indeterminación y la retórica.

Para cuando Josefina aprendió a leer y escribir, el acceso a materiales de lectura se hallaba limitado a historietas⁶⁵ y fotonovelas⁶⁶ que hallaba en la casa de su abuela; sin embargo, desde entonces comenzó a leer de forma autónoma, precisamente, respecto de esa clase de textos. Recuerda cómo en sus comienzos leía de manera muy lenta, dada las dificultades de su incipiente alfabetización. La lectura, de alguna manera, era una actividad que empataba con su personalidad solitaria, la que la llevaba a recusar jugar con otros niños y preferir hacerlo consigo misma o darse a la lectura, pues ello le permitía estar sola, consigo misma.

Un pasaje muy relevante en sus recuerdos de entonces es el relativo a la adquisición que hizo su padre de una enciclopedia. Ésta se le presentó como algo dotado de una valía muy amplia, no sólo porque el vendedor de la enciclopedia hizo una exposición muy cuidada, llamativa e impresionante de sus contenidos, sino porque, en sí mismo, comprar una enciclopedia representaba un hecho muy destacado, pues implicaba un cambio notable en las disposiciones objetivas de la familia, al punto que hizo necesario no sólo hacer una fuerte erogación monetaria para pagar, en abonos, la enciclopedia, sino, aun, para hacerse de un librero, pues se carecía de un lugar adecuado para tenerla. La adquisición de la enciclopedia fue, sin duda, un hecho dotado de un valor simbólico que relevaba el interés del padre por acercar elementos para la formación de las hijas, a quien, contrario a lo esperable dado su bajo capital escolar y los roles tradicionales atribuidos a las mujeres que campeaban en ese contexto, se planteaba como objetivo que sus hijas estudiaran y logran obtener títulos universitarios, un proyecto que no compartía del todo la madre, quien reservaba para las hijas una vida de madres de familia. La enciclopedia, entonces, puso a Josefina no sólo en contacto con los libros sino con el campo del conocimiento, a la vez que mitigó en parte las inquietudes que tenía en la infancia por leer otra clase de textos, distintos a las historietas que tenía a su alcance. En ello destaca cómo Josefina pudo leer las entradas de la enciclopedia y encontrar contenidos que le asombraban y movían su interés, algo que no sucedía con esos mismos u otros contenidos que le eran presentados en la escuela, en tanto que en este caso carecían de emoción e impacto vivencial.

⁶⁵ Dichas historietas eran en su mayoría de índole melodramática, aunque también de comedia y de aventuras y hasta de sátira política, todas muy populares en aquellos años como formas de entretenimiento que carecían aprecio cultural o literario.

⁶⁶ Material de lectura soportado en revistas que recogen una narración fictiva, generalmente de carácter amoroso melodramático, formado por una sucesión de fotografías de los personajes, acompañadas de trozos de diálogo que permiten seguir el argumento.

Las prácticas de lectura que hacía en esa primera infancia respecto de tiras cómicas, historietas melodramáticas y fotonovelas se vieron, de esta manera, considerablemente ampliadas con el hecho de disponer una enciclopedia en casa.

Segunda infancia: La búsqueda de los textos

Hacia los doce años de edad, Josefina seguía siendo una niña ensimismada, aunque comenzó a gustar de la actividad física y la práctica del deporte, sin embargo, esa vocación por la vida solitaria la llevaba a preferir correr carreras consigo misma o darse a la lectura.

También, para esa época, Josefina recuerda cómo leía en voz alta historietas y fotonovelas para su mamá, mientras ésta cocinaba, no tanto porque la madre no las pudiera leer, sino porque gustaba de escucharlas en voz de su hija. En realidad, esos eran prácticamente los únicos materiales de lectura accesibles, y formaban el reducido repertorio de lecturas que Josefina hacía, sólo completado con los libros escolares, que acometía como un deber, y, por su cuenta, la enciclopedia y todo lo que cayera en sus manos, como esas historietas o unos poquitos libros que había en casa.

Sin embargo, de entonces data su inquietud por encontrar nuevos textos que respondieran a sus expectativas. Es muy relevante cómo fue que dio, entre los tres únicos libros que había en casa,⁶⁷ con la novela *Papillon* de Henri Charrière. Esto fue así porque esa novela, sin duda, marcó una diferencia con todo lo que había leído antes y le hizo afinar su interés por hallar textos literarios de los que pudiera obtener un sentido que fuera relevante para ella misma. Los dos libros restantes que había en casa no le resultaban atractivos y no disponía de las habilidades, el acompañamiento ni los medios para acceder a otros materiales de lectura, por lo que la búsqueda de textos afines a sus expectativas continuaba latente.

Esa búsqueda por textos escritos para ser leídos llevó a Josefina a convencer al padre de adquirir libros por correspondencia. Sin mayor adentramiento en el campo literario, se hizo de algunos libros que bien pueden calificarse de *best sellers*.⁶⁸ La frustración que esto le trajo, en tanto que no colmaban sus expectativas, tampoco frenaron la búsqueda por otros materiales de lectura.

⁶⁷ Además de la novela *Papillon* de Henri Charrière, en casa sólo existían la novela *El padrino* de Mario Puzo y un libro de orientación sexual editado por la revista *Selecciones, Reader's Digest*

⁶⁸ Esos libros eran *El archipiélago Gulag* de Aleksandr Solzhenitsyn, *El complot de pascua* de Hugh J. Schonfield y *El triángulo de las Bermudas* de Charles Berlitz

Fue entonces que encontró la revista literaria *El Cuento*.⁶⁹ Lo hizo en la casa del tío Ramiro, a quien visitó en algún periodo vacacional en su casa de Huachinango, Puebla. El tío le facilitó algunos números y, sobre todo, pese a la poca instrucción de éste y su poco conocimiento explícito sobre la literatura, le compartió su experiencia como lector de literatura, de manera poco expresa, le indicó un camino de lectura: el de la literatura. Josefina encontró, sin saberlo claramente, en *El Cuento* eso que había encontrado en la novela de *Papillon* de Henri Charrière: los textos literarios y, sobre todo, los efectos en ella misma que buscaba, la afectación de sus sentidos y sus inquietudes personales.

Adolescencia: La apropiación del mundo de los textos

Hacia los quince años de edad, en el tránsito de la escuela secundaria a la preparatoria, en una segunda remesa de libros adquirida por correo, erró de nueva cuenta en dos de tres de los libros elegidos. Pero, por fortuna, atinó en uno, pues recibió *Crimen y castigo* de Fedor Dostoievski, el cual desde luego que sí solventó sus expectativas, pues en él halló la clase de material narrativo intenso que buscaba, al que emparentaba con los relatos orales que escuchó en su niñez, y el que, especialmente, recuerda como significativo, precisamente, porque lo encontró ajustado a lo que sus expectativas le exigían; algo que estaba de tras de la historia que le permitía sentir que el texto y los personajes le hablaban a ella en particular; que le posibilitaba para decir algo sobre lo que ella se preguntaba acerca de la vida, de la muerte, de la gente, de sus miedos; algo que la hacía olvidar de las complicaciones que enfrentaba en su particular adolescencia, la que recuerda como una época “espantosa”, pues a los problemas propios de toda familia habría de agregarse la dificultad de haber tenido que hacer frente a las vicisitudes de una conducta que ella misma recuerda como especialmente rebelde. Buscaba textos que leer, lo hace al obtener libros mediante compras o préstamos que le hacían sus amigos: no era un asunto de dar con cualquier materiales de lectura, sino de hallar los que ella necesita, pues, la más de las veces, no encontraba lo que sus expectativas personales requieren.

En ese contexto, la lectura de literatura y la música le representaban una suerte de salvación para esas complicaciones. Para entonces, Josefina ya contaba con mayor soltura para elegir y dar con textos literarios, pues su acercamiento a la lectura le comenzaba a posicionar mejor en el campo, no porque hubiere hecho estudios literarios, contara con el apoyo de un mediador o facilitador en el campo de la lectura o algo similar, sino que su propio andar en la lectura le permitía comenzar a ubicar autores y textos, de manera que la búsqueda de más objetos de lectura se continuó, con menos desconcierto que

⁶⁹ *El Cuento. Revista de Imaginación* es una seria revista literaria que editó la Secretaría de Educación Pública por casi cincuenta años a partir de 1964, bajo la dirección del escritor y promotor cultural Edmundo Valadés, precisamente, como parte de un proyecto por difundir la literatura y formar lectores.

antes pero con la misma lógica, según la cual deseaba ubicar y acceder a textos que le fueran empáticos con sus necesidades personales, pues leer era ya un claro medio para comprender lo que pasaba en ella y en su exterior. En esa época agregó a su repertorio de lecturas literarias algunos textos políticos y filosóficos, destacadamente aquellos de cuño marxista, con los cuales se planteaba las inquietudes político-sociales que comenzaba a tener.

Mientras estudiaba la preparatoria, aprendió a hablar inglés, un aprendizaje que le pareció sencillo y hasta “natural”, pues, pese a nunca estudió expresamente lengua inglesa, los pocos contenidos escolares sobre el idioma inglés le llevaron hablar con alguna suficiencia en esa lengua, aunque para ese momento no dominara la escritura ni la lectura en lengua inglesa.

Juventud y matrimonio: La lectura como expiación

Tras concluir la preparatoria, Josefina comenzó una etapa que ella evoca como de hondas y diversas complicaciones personales. Para cumplir las prescripciones paternas, en principio abandonó su idea de estudiar filosofía y optó por presentarse al examen de ingreso a la escuela militar de enfermería, mismo que no le fue favorable. Ante la incertidumbre que le ocasionó esto y el menoscabo anímico por saberse baldada en el aprecio paterno por no cumplir las expectativas del padre, decidió examinarse para ingresar a la licenciatura en filosofía, lo que resultó asimismo en un rechazo en su admisión, lo cual ahondó su crisis personal, pues no había podido ingresar a la escuela que deseaba su padre para ella ni a la que Josefina misma quería acceder.

Ante ello, decide marchar a vivir a la ciudad de México. Allí, se emplea en agencias de viajes, sacando provecho a sus habilidades en el habla del inglés. La familia reprueba su decisión y su conducta en general, por lo que la etiquetan como rebelde y drogadicta. A los veintiún años de edad, Josefina procrea un hijo. En esa época, en medio de profundas complicaciones emocionales y personales, ubica cómo continuaba practicando la lectura literaria con suma avidez. Especialmente recuerda que leyó con mucha abundancia obras de narrativa, especialmente novelas. Recuerda cómo, junto a la narrativa literaria, leía textos marxistas, pero que eran los textos literarios los que esclarecían mejor sus inquietudes políticas.

Se decide por volver a presentar el examen de admisión a la licenciatura en filosofía, pero los resultados le son de nueva cuenta adversos, por lo que ese segundo rechazo en la examinación, desde luego, complica su crisis personal.

A los tres años de ser madre, contrae nupcias con un militar, lo cual parece complacer a la familia, quien encuentra en ello una manera de aceptarla en tanto que se mueve a un esquema tradicional de vida. Ella misma asume que tras sus fracasos escolares y la censura parietal por su estilo vida, quizás pueda dar un mejor rumbo a ésta pasando a una forma de vida más aceptable para las exigencias

conservadores de los padres, para quienes verla en el rol de esposa, de ama de casa, les complace y pueden ver con más aceptación la vida de Josefina. En el matrimonio, procrea dos hijas y se da al cuidado de los hijos y del hogar. Tal y como ocurrió cuando dejó la casa paterna y se mudó a vivir a la ciudad de México o cuando se convirtió en madre, pese al cambio radical en su vida cotidiana que significó haberse casado, prosiguió leyendo novelas con avidez. Lo hace con mucha profusión, por más que no comparta su calidad de lectora con el marido.

Cuando Josefina tiene 35 años de edad ocurre la muerte de su padre. Un año después del deceso, llegó a la conclusión de que el esquema de vida tradicional del matrimonio no le resulta y decide divorciarse. Tras el deceso del padre y la separación matrimonial, un ánimo de liberación se apoderó de ella, al hallarse ahora fuera del dominio del padre y del esposo. Entonces volvió a insistir en su ingreso a la facultad de filosofía, empero, una vez más, los resultados le son adversos, pues vuelve a ser rechazada. Como es evidente, su crisis personal otra vez se ahondó de nueva cuenta.

Letras: La lectura como sentido de vida

Pese al enésimo rechazo de la universidad, después del tercer fracaso en el ingreso a los estudios universitarios de filosofía, al fin, advierte que podría estudiar letras. Esta vez, presentó examen para la licenciatura en letras hispánicas en la UNAM,⁷⁰ este proceso de selección le fue favorable y, al fin, fue admitida.

Conjuga sus deberes de madre con su trabajo como profesora de inglés y sus estudios universitarios. En la época de estudiante universitaria mejora su dominio del inglés, pues ahora no sólo le es posible hablar sino también consigue leer y escribir en inglés con mayor facilidad, soltura y dominio. También, al participar de esa comunidad universitaria, desde luego que se consolida su inclusión en el campo de la lectura y la literatura. Josefina identifica que sus estudios universitarios en letras hispánicas le aportaron un conocimiento profundo y teórico de la literatura, lo que le permitió hacer explícito algo que ya hacía, pero no lograba establecerlo con total claridad: que la lectura de literatura podía hacerle presente y comprender su propia realidad, la de los otros y la del mundo. Pese a que desde antes en su vida la lectura de textos literarios le reportó un medio para significar su mundo de vida, fue en relación con esa época que ella ubica que tomó conciencia de esas propiedades interpretativas de la literatura.

Al concluir la universidad, por el año de 2002, no halló trabajo en el que pueda directamente dedicarse a su campo de conocimiento en letras hispánica, por lo que continuó trabajando como profesora de inglés, al tiempo que se hace cargo de sus hijos. Decidió dejar de vivir en la ciudad de

⁷⁰ Universidad Nacional Autónoma de México

México y se mudó por algún tiempo a Aguascalientes. Allá, también se ocupó como profesora de lengua inglesa. Tras llegar a un acuerdo con su exesposo, dejó a sus hijas al cargo de éste, pues ella decidió ir a vivir a Canadá por un tiempo. En aquel país permanece por dos años. Otra vez el cambio radical en la vida cotidiana no la alejó de la lectura. Allá encontró un sistema bibliotecario que le permitió leer con abundancia y perfeccionar su lectura en inglés. Trabajó en una fábrica. Recuerda Josefina ese periodo de su vida como uno de mucha trascendencia personal para ella, pues estableció un modo de vida muy acorde con sus necesidades y expectativas. Evoca con mucha satisfacción que durante su estancia en Canadá logró satisfacer algunas inquietudes personales y políticas, como la comprensión de la vida de los obreros. Recuerda cómo logró completar los significados e ideas que le dejaban la experiencia de sus lecturas literarias y de textos de marxismo con la vivencia propiamente dicha de una vida como obrera.

Para el año de 2008 regresó a México. Se instaló en la ciudad de Pachuca y se hizo cargo de sus hijas. Trabajó como maestra de inglés en la licenciatura en psicología de la UAEH,⁷¹ en donde poco después se hizo profesora de literatura. Pronto halló empleo en un periódico local, *El Independiente de Hidalgo*, como correctora de estilo. En ese periódico llega a fundar y dirigir un incipiente suplemento cultural, *El Tábano*, del que logra sacar más de una decena de números. El proyecto del suplemento cultural y su trabajo mismo como correctora de estilo concluyen, pues tiene que dejar ese empleo ante el cambio de dirección en el diario y la renuencia de la nueva directora de publicar el suplemento. Se dedicó, como siempre, a leer, lo cual conjuga su hábito y su gusto por el deporte, pues todas las mañanas sale a correr, momentos en los que evoca algunas de sus lecturas. Tras dejar el trabajo en el periódico, persistió en sus labores de profesora de literatura en la universidad y buscó opciones de trabajo y de estudio. Consiguió un nuevo trabajo como correctora de estilo en un partido político, mismo que concluye pronto y queda sin otra ocupación que las clases que sobre redacción y sobre literatura que sigue impartiendo en la licenciatura de psicología de la UAEH. Deseosa de hacer estudios de posgrado y pese a todo el peso de los recuerdos por los innumerables rechazos en su ingreso a la licenciatura en filosofía en la UNAM, decide presentarse al proceso de selección para la maestría en letras hispánicas en la propia UNAM, del que es admitida.

Actualmente cursa esos estudios de posgrado, por lo que va y viene a la ciudad de México. Desde luego que no deja de leer literatura, no sólo porque esa clase de lecturas son parte sustancial de sus deberes académicos, sino porque sigue leyendo por su cuenta, considera que lee con menos inocencia que cuando comenzó su trayectoria lectora, pero no deja de leer y de lanzarse preguntas sobre sí misma y sobre el mundo a partir de lo que logra construir en sus lecturas.

⁷¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

7.2 LA BÚSQUEDA DE LA LECTURA: CONSOLIDACIÓN DE LA LECTURA LITERARIA EN JOSEFINA

La lectura como herramienta de futuro: Disposiciones heredadas

La familia de Josefina poseía un bajo capital cultural: los padres contaban con muy poca escolarización, los libros en casa eran escasos y la práctica de leer era abiertamente infrecuente en la familia. Sin embargo, el padre le acercó la lectura como una forma de apoyar la escolarización, pues consideraba que sus hijas deberían proseguir los estudios hasta ir a la universidad, lo cual marcó un esquema de percepción inédito en el contexto familiar, en el cual prevalecía, como era explícito en la madre, la idea de que las mujeres deberían dedicarse a las labores propias de los roles de género más conservadores, de modo que la lectura apareció como una actividad perteneciente a un horizonte de expectativas que el padre presentaba como una ruptura con las estructuras imperantes en el medio familiar.

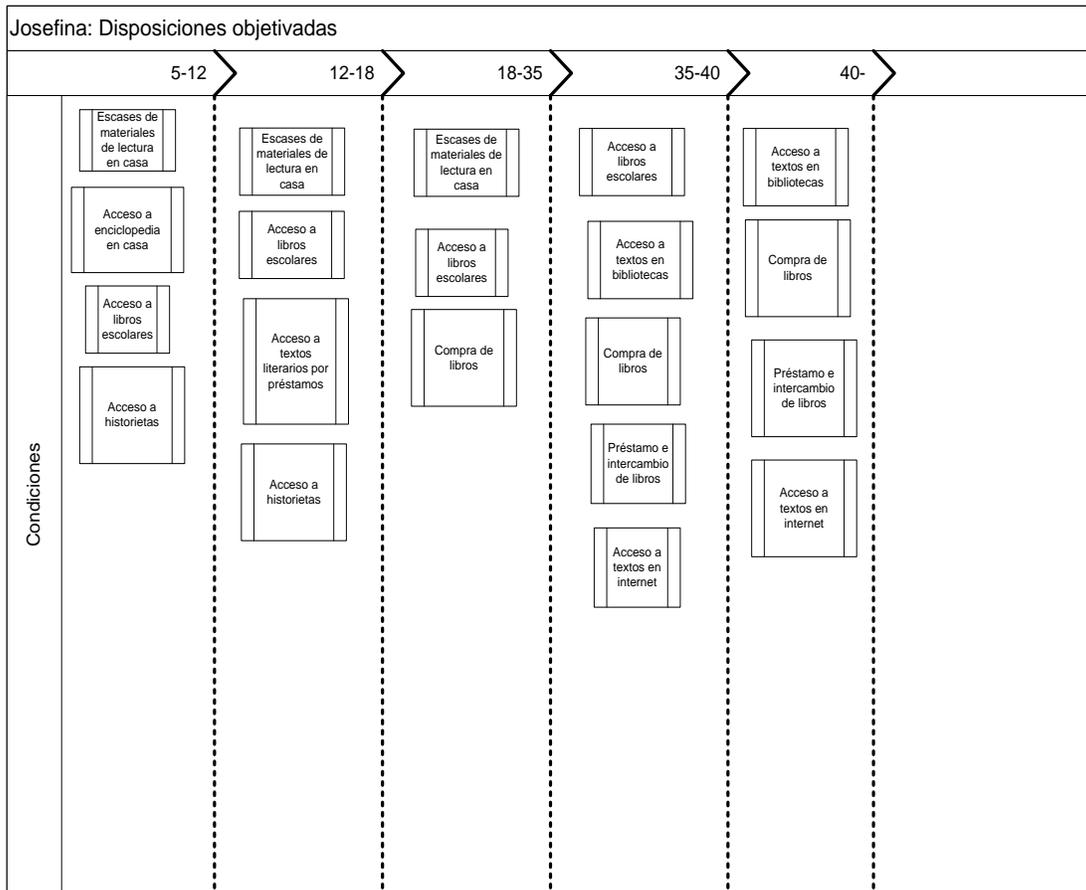
La determinación del padre para que las hijas se hicieran de títulos universitarios implicó un apoyo abierto para la lectura con fines operacionales; lo cual después se completó, discretamente, respecto de la lectura con fines culturales, pues el propio padre acompañó a Josefina en la idea de adquirir libros no escolares y de que leyera para entretenerse y cultivarse, un acompañamiento en la lectura que hizo un no lector, quien, por tanto, no pudo orientarla sobre qué leer, pero que fue considerable para que Josefina persistiera en la práctica de leer, ahora, literatura. En su conjunto, un caso claro de cómo un padre aporta a la hija la representación de que la lectura es una actividad valiosa, que le puede aportar a su formación escolar y al entretenimiento, una presentación de la lectura de alguien que no ha participado de esa experiencia, pero que pudo transmitir una representación de la lectura como una práctica que puede servir de medio para hacerse de un nuevo horizonte ocupacional, lo cual fue definitivo para que Josefina incluyera a la lectura como práctica para nutrir su mundo de vida con esquemas de percepción que le permiten vislumbrar una forma de vida que no era la que pudiera parecerle reservada por su posición social y los *habitus* propios de ésta.

Disposiciones objetivadas

Los libros no eran objetos comunes en el hogar familiar en el que creció Josefina, con precisión recuerda que eran sólo tres libros los que había en casa, mismos que nadie leía. Era más posible hallar historietas, generalmente melodramas. De ahí que la adquisición que el padre hizo para las hijas de una enciclopedia significó una circunstancia relevante, en tanto que agregó al hogar un objeto cultural hasta entonces ajeno, tanto como que se tuvo que comprar también un librero para poder situar a la enciclopedia.

Josefina, durante la adolescencia, ya poseía una suficiente motivación lectora; mas, los libros no eran abundantes en casa, por lo que Josefina comenzó a acceder a materiales de lectura a través del préstamo de libros a manos de compañeros de escuela. También, hacia los doce años de edad, se

presentó otra fuente significativa para disponer de libros en casa, cuando el padre cedió ante las reiteradas peticiones de Josefina de adquirir libros por correspondencia. Desde luego que ello no fue una disposición suficiente para Josefina, pues ella no sólo necesitaba de vías para acceder materialmente a textos, sino algo o alguien que le ayudara a compensar su poca pericia en el mundo de la lectura, que le ayudara a vencer la dificultad que pudiera dar con los textos que reclamaba su horizonte de expectativas. De ahí que fuera relevante la interacción que halló con el tío Ramiro, quien le acercó a la lectura y le facilitó algunos textos literarios, con alguna suerte de discreta pero decisiva labor de acompañamiento e interlocución en el campo de la lectura.



Gráfica 12

Desde su egreso de la escuela preparatoria, Josefina no recuerda especialmente tener inconvenientes mayores problemas por acceder a materiales de lectura, no porque abundaran los medios para obtenerlos, sino porque su introducción en el campo de la lectura le permitió dar con textos que pudieren corresponderse con sus horizontes de expectativas, de modo que las disposiciones incorporadas operaron como elemento para compensar y allanar las limitaciones en torno a las disposiciones objetivadas. Desde luego que este esquema se refuerza en tanto que Josefina ingresó a la

universidad y estudió letras, amén de que durante esos estudios y con posterioridad pudo estar más cerca de materiales de lectura por formar parte de una comunidad preminentemente lectora y por acceder a servicios bibliotecarios.

Acompañamiento en la búsqueda de textos: Disposiciones e interacción y socialización

Durante su infancia, no existió un mediador o facilitador de la lectura en sentido estricto. Sin embargo, el padre, sin ser lector ni tener mayores estudios, la acercó a la lectura como medio para consolidar sus estudios escolares y le presentó la representación de la lectura como un medio incluido en la escolarización que facilita el acceso a nuevas formas de ocupación y desarrollo personal. Fue el padre, así sea implícitamente, un mediador de la lectura para Josefina, porque, además, le apoyó en la adquisición de materiales de lectura, primero en el plano operacional, al comprar una enciclopedia, y después, apoyándole en la lectura con fines culturales, al comprar por correspondencia libros para Josefina.

También en su niñez, aparece con gran relevancia el hecho de que el mismo padre, la madre y el abuelo le presentaron las secuelas que deja la narración en el receptor, en este caso, a través de la narración oral de relatos familiares, pues esas sesiones de narración oral dejaron en Josefina, con claridad, el interés por la lectura en razón de que le acercaron las experiencias que dejan en el lector las cualidades literarias, tales como la indeterminación y el empleo retórico del lenguaje. Esta forma de interacción centrada en la narración oral se vio reiterada después cuando la madre pedía a Josefina que le leyera en voz alta historietas melodramáticas.

Un más explícito mediador en la lectura fue el tío Ramiro, pues la interacción con éste implicó el préstamo de materiales de lectura; la sugerencia de que leyera determinados textos, y la oportunidad de charlar y comunicar las experiencias de lectura.

A partir de la época en que Josefina cursó la preparatoria, las interacciones interpersonales sirvieron de acompañamiento de la lectura, no tanto en la forma de que hubiere entablado relaciones preminentemente en torno a la práctica de leer, sino porque Josefina evoca que consideraba toda interacción que tenía con diversas personas como una fuente expresa e intencional de significación del mundo de vida, de manera que fueron una suerte de lecturas de textos que son los contenidos de las interacciones, lo cual ella llevaba a conformar una clase de práctica paralela a las lecturas que hacía y que en su conjunto le llevaban a nutrirla en su actividad de interpretación de su vida cotidiana, lo que hace muy clara la idea de la lectura como experiencia.

Introducción y dominio en el campo de la lectura: Disposiciones incorporadas

La alfabetización le aportó las mínimas capacidades para el manejo de códigos lingüísticos; en tanto que los códigos textuales y estilísticos se le fueron presentando a través de la lectura misma de historietas y de las narraciones orales que escuchaba de la familia, las que ubica como fuente del primer criterio orientador para la selección de lecturas.

Al comienzo de la lectura textos propiamente literarios —es decir, más allá de historietas— se hacen patentes las limitaciones en el manejo de códigos lingüísticos, las cuales, empero, no detuvieron la motivación lectora, en tanto que reportaba sensaciones. De ahí que, tras practicar la lectura como una forma de entretenimiento, la motivación para leer la llevó a buscar nuevos textos, lo que, a su vez, condujo a una situación en donde es posible discriminar, así sea implícitamente, a partir de que los textos puedan o no satisfacer las expectativas propias, criterio que promueve el desarrollo de capacidades en el manejo de códigos lingüísticos, textuales y estilísticos, los que han de allanarse con tal de recibir las emociones que pueden ofrecer ciertos textos.

En general, las capacidades en el manejo de códigos textuales aparecen al servicio de la motivación lectora centrada en las expectativas personales, pues son éstas en las que recae la orientación para seleccionar textos, para lo cual es preciso contar y desarrollar aquéllas a fin de ubicar los textos preferidos. Esto quizás se evidencie también en el hecho de que algunos géneros literarios sean preferidos en tanto que son más asequibles que otros en relación con las expectativas personales.

En suma, la recurrencia de la práctica de leer, al elevar las capacidades en el manejo de códigos textuales, permiten incluir a una persona con más soltura en el campo de la lectura, lo que, a su vez, propicia el incremento de la recurrencia.

Josefina se graduó de la licenciatura en letras hispánicas, con lo que pasó de una marginal inclusión en los campos de la lectura y la literatura a una posición privilegiada por la propia recurrencia de la práctica de leer literatura, lo que se coronó con la formación académica. De lo que se sigue que la elevación sustantiva en las capacidades para el manejo de códigos lingüísticos, textuales y estilísticos, ahora no sólo en razón de la recurrencia de leer literatura con fines culturales sino por la participación en procesos de instrucción, potencia y hace explícita la aptitud de la lectura como práctica de significación.

De la inocencia a la experiencia: Lectura obligada/operativa y autónoma/cultural

Durante los años de la escolarización, Josefina leyó como un deber y con fines operacionales los textos escolares, a la vez que siempre practicó la lectura en forma autónoma con fines culturales. También, en la adolescencia, leyó como un deber los textos que recibía por correspondencia, pues si bien los había obtenido para leerlos autónomamente con fines culturales, al no lograr empatarlos con sus expectativas personales, sólo los leía para no decepcionar al padre, quien había pagado por ellos.

Al estudiar letras, la lectura literaria dejó de ser sólo una lectura autónoma y cultural, y se convirtió en una lectura obligada e instrumental, mas ello no la colocó en la condición de una lectora exclusivamente profesional, pues ha seguido leyendo como lectora profana, movida por deseos y fines propios, aunque ubica en ello una “pérdida de la inocencia” como lectora, lo que significa, en el fondo, sólo que ha hecho más explícita la capacidad para interpretar al mundo objetivo a través de la lectura.

Motivos para leer: Lectura limitada y abierta

Las lecturas escolares que hacía entorno a la escuela primaria le parecían poco atractivas, en tanto que privaba en ellas la reproducción mecánica de los contenidos textuales, lo cual siempre contrastó con las lecturas autónomas con fines culturales que hizo desde que aprendió a leer, las cuales revelaron siempre emociones y situaciones vivenciales, incluso, respecto de textos técnicos, como los que hallaban en la enciclopedia.

La lectura abierta queda evidenciada además porque desde muy pronto se instaló en Josefina una fuerte motivación lectora, lo que la llevó a la búsqueda de nuevos textos, siempre orientada por el logro del encuentro oportuno y eficiente entre los contenidos textuales y el horizonte individual de expectativas.

Las condiciones de la experiencia literaria en la lectura oral

Amén de las lecturas en voz alta de historietas melodramáticas que Josefina hacía en su infancia para la madre, en la biografía de Josefina destaca la práctica del padre, el abuelo y la madre de contar historias familiares de manera intensa para Josefina y sus hermanas, puesto que en ello radicó una importante vía de acceso al mundo de la lectura y al campo literario, luego que los primeros esfuerzos por hallar textos se vieron orientados por empatar las expectativas personales con los contenidos textuales, lo cual se centraba en la posibilidad de vivir la emoción que se halló en esas primeras narraciones orales, merced a que, más allá de que tuvieran o no un contenido con correspondencia con la realidad, tales relatos contenían propiedades literarias, como la indeterminación, la forma narrativa y el uso retórico del lenguaje, como la metáfora, mismas que fueron el objeto de la búsqueda y el encuentro que Josefina halló después en otros textos y que usó como referente toral para discriminar entre unos y otros textos.

Relaciones con los textos: Objetos de lectura

El libro ha sido el soporte de lectura más significativo para Josefina, pues es el que más ha acometido y el que ha aparecido con mayor relevancia, en tanto que en él se contiene la mayor y más notable parte de la literatura. Fue el libro el objeto que buscó en sus incipientes momentos de lectora, cuando deseaba leer más y con mayor empatía a sus necesidades personales. Sin embargo, la revista ha ocupado un papel

central en la trayectoria lectora, pues es en revistas en las que se recogen las historietas, el primer y pionero material de lectura de Josefina. También fue en la revista literaria *El Cuento* en la que halló una primera gran guía para introducirse en el campo propiamente literario.

En cuanto a los géneros, si bien los ha acometido todos, cierto es que la historieta ha ocupado un lugar relevante, por su carácter de iniciación que implicó, y la narrativa, porque en ella ha encontrado el primer punto para construir sentido con mucha fecundidad. A la postre, el ensayo aparece como un género que potencia su necesidad de comprender de la vida y la literatura.

La avidez como constante: Recurrencia de la práctica de leer

Josefina ha leído habitualmente desde que fue alfabetizada. La presencia de la práctica de leer literatura fue siempre en acenso, hasta ubicarse en la actualidad como una actividad cotidiana, a la que se acude en momentos específicos, privilegiados y celosamente custodiados. En toda la trayectoria lectora es notable cómo no se evoca algún periodo en el que se haya dejado de leer o se haya leído con menor frecuencia, por más que las condiciones de vida hayan cambiado radicalmente, pues lo mismo ha leído con abundancia en su niñez que en su juventud o adultez, como lo ha hecho cuando soltera o cuando madre o cuando esposa o cuando divorciada.⁷²

El sentido de la lectura

Las representaciones que sobre la lectura pueden rescatarse de la biografía de Josefina dan cuenta de una práctica que con el paso del tiempo va ganando significados, casi todos concertantes en afirmar la valía personal, biográfica o subjetiva de la lectura.

Lectura como instrumento para la educación y la formación personal

El contexto familiar de Josefina estaba organizado en torno a esquemas de percepción basados en los roles y los estereotipos de género más conservadores, en donde el desarrollo personal y la ocupación de la mujer está centrado en las actividades domésticas y el cuidado directo de los infantes. Pese a ello, sucedió que el padre introdujo, no exento de dudas y contradicciones, determinadas representaciones que afirmaban la posibilidad de que las hijas pudieran hacer estudios universitarios y alcanzar una formación profesional que a la postre les permitiera tener una vida que incluyera el ejercicio de una profesión y una ocupación diversa a las tareas domésticas, lo cual implicó interesarse en que las hijas

⁷² Joëlle Bahloul (2002), en relación con los *poco lectores*, encuentra que la frecuentación de las prácticas, el aumento o disminución de la lectura, es el resultado casi sistemático de la movilidad, ya sea social, geográfica o económica, así como cualquier divergencia entre la posición socioeconómica y las experiencias culturales.

prosiguieran con éxito sus estudios y, entre ello, en que dispusieran de materiales de lectura. De esta forma, la lectura se presentó a Josefina desde su infancia como una actividad significada como un recurso para la educación y el desarrollo personal, dotada de una valía considerable sobre todo porque formaba parte de nuevos esquemas de percepción desde los que era posible acceder a una forma de vida diversa a la tradicional.

La lectura como entretenimiento

Desde que comenzó a leer, Josefina se dio a leer por su cuenta, lo hacía respecto de las historietas que podía hallar en casa, lo cual servía como medio de esparcimiento y diversión, el cual, por lo demás, resultaba empático para la personalidad reservada y su preferencia por el entretenimiento solitario de la infancia de Josefina. De ahí que, en el comienzo de su trayectoria lectora, la lectura fuera representada como una actividad de entretenimiento, un medio de provocar un ligero desvío de las ocupaciones cotidianas. Este esquema de significación cobró intensidad a lo largo del recorrido biográfico de modo que para la adolescencia y juventud la lectura representó esa forma de generar ocasiones en los que los conflictos personales y familiares cedían al ser desplazados momentáneamente por virtud de la lectura. Desde luego, que este esquema de significación de la lectura como entretenimiento se ubicó sólo en un momento de la trayectoria lectora, la cual posteriormente recogió otras significaciones que colocaron a la lectura como algo más hondo que el mero entretenimiento.⁷³

La lectura es una práctica que causa sensaciones

Desde el comienzo, Josefina halló en la lectura una fuente de sentimientos y sensaciones. Primero lo hizo en su infancia cuando escuchaba las narraciones orales que hacían el padre, el abuelo y la madre; después, a través de la práctica de leer propiamente dicha, es decir, mediante la lectura de textos escritos, incluso, respecto de textos no literarios, como ocurrió cuando Josefina hallaba gozo y emoción al leer algunas entradas de la enciclopedia, algo que no sucedía en las prácticas escolares, en donde esos o similares contenidos eran recibidos con tedio en tanto carentes de emoción.

⁷³ La idea de fomentar la lectura sólo con base en esta representación, puede provocar que la lectura no se prefiera en tanto que entra en competencia con otras prácticas de entretenimiento que no exigen condiciones tan rigurosas para su realización. En ese sentido, Ramírez Leyva (2008c) encuentra que cierta debilidad en la formación de prácticas permanentes de la lectura de libros, dado que la lectura de libros es comúnmente sustituida por la de otros medios que no se vinculan con deberes escolares ni suponen esfuerzo alguno para mejorar las competencias adquiridas, lo cual suscita que los libros de literatura, al inscribirse su tratamiento en actividades escolares, ceñidos a técnicas pedagógicas sustraídas del placer de leer, propicia el debilitamiento de la práctica lectora de obras literarias, como lo prueba los altos índices de no lectores y de lectores esporádicos de libros.

La lectura es una práctica que abona a la subjetividad

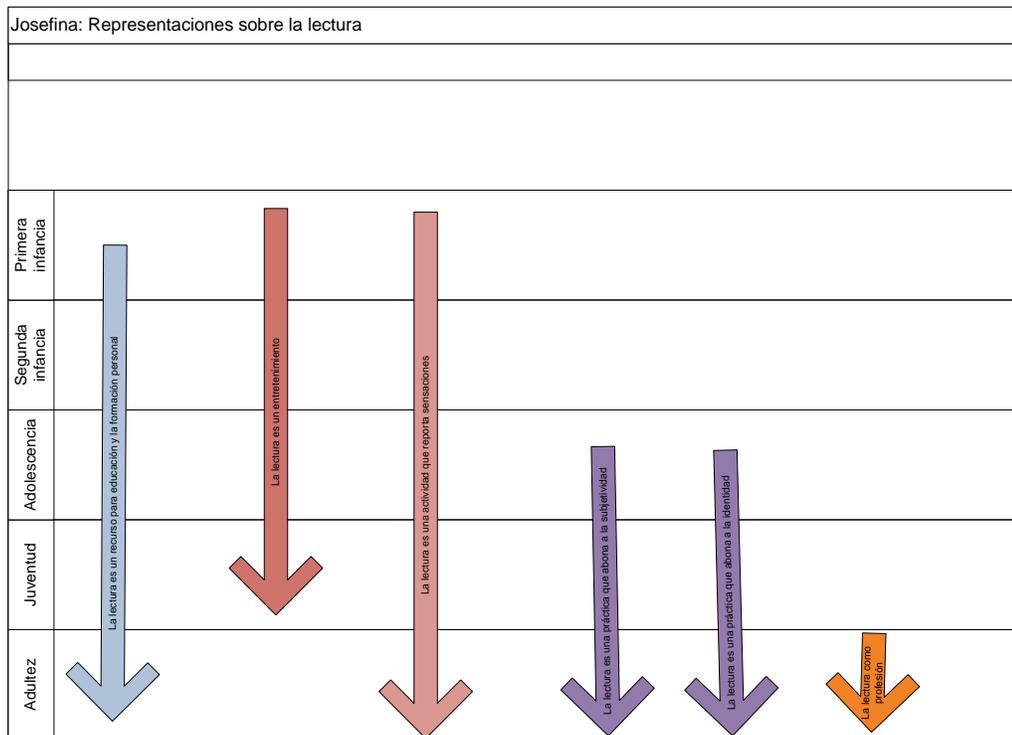
Hacia los doce años de edad, Josefina recuerda cómo al leer se obtenían significados que sirven de interlocución para enfrentar las circunstancias de la vida y resolver dudas sobre el mundo interior y el exterior, por lo que la lectura se comenzó a significar como un medio para abonar al constante sostenimiento de un ámbito de subjetividad, una aportación a ese espacio de lo propio, lo íntimo, lo próximo que es necesario para actuar en la vida social y hacer frente a los desafíos que ésta supone.

La lectura es una práctica que abona a la identidad

También desde el comienzo de la adolescencia, Josefina encontró en la lectura una fuente de significados que ha empleado para la constante reconstrucción de la identidad, pues al leer conseguía construir sentido que agregaba a la definición de quién se es, quiénes son los otros, qué se desea ser y qué se quiere hacer.

La lectura como profesión

Tras una serie de frustraciones personales por no encontrar una forma de vida que le resultara satisfactoria con sus propias expectativas y las de su entorno familiar, la lectura de literatura aparece como una práctica fundamental para construir sentido sobre la vida propia al punto en el que se decide estudiar letras, lo cual hace que la lectura literaria se signifique como una profesión, una actividad que puede ser el motivo central del desarrollo personal y ocupacional.



Gráfica 13

Formación lectora: Experiencia y privatización de sentido

La reconstrucción biográfica de Josefina da cuenta de las disposiciones que se han presentado para formarse como lectora, las representaciones que ha construido sobre la lectura y las maneras en las que se ha llevado a cabo la práctica de leer literatura, todo lo cual alcanza para intentar comprender cómo puede comprenderse esa constitución como una lectora consolidada.

El *quid* de las conclusiones que pueden hacerse está en la colocación de la lectura en el plano de las experiencias. Muy destacadamente, es relevante cómo la práctica de leer ha sido una vivencia, primero, porque la lectura ha sido una forma de construir sentido, el cual ha sido llevado al mundo de vida.

El plano de experiencia de la lectura se revela sobre todo cuando se aprecia que los significados que se construyen al leer se llevan en el interior mismo del lector. Un punto de interés particular en el caso radica en cómo desde el comienzo de su trayecto lector se conoció del efecto de significación de la lectura en el mundo de vida y cómo se prosiguió en ello a lo largo de la historia de vida. De inicio, como un mero desvío de la agitación cotidiana, como ocurre con las fuentes de entretenimiento; después, como una forma de construir espacios de intimidad para hacer frente a los desafíos de la vida; más adelante, como medio para nutrir la constante definición de la identidad; hasta llegar a un punto en el que se hizo más explícita esa forma de creación de sentido para comprender no sólo el mundo subjetivo sino la realidad objetiva.

Es muy relevante cómo Josefina ha conseguido una trayectoria lectora con base en una motivación por leer centrada en la búsqueda de textos que ofrezcan contenidos textuales que puedan empatarse con sus expectativas personales, lo cual allanó los inconvenientes en el acceso a materiales impresos y las carencias iniciales en las capacidades en el manejo de códigos textuales.

En general, lo más consistente implica afirmar que la consolidación de la lectura como una práctica cotidiana se entiende especialmente en razón de la realización de la lectura literaria como una práctica de construcción de sentido que es llevada con suma relevancia a los procesos de acción e interacción sociales, de manera que al conseguirse esta aptitud la lectura de literatura se coloque en el plano de las necesidades vitales, que por ende no es posible fácilmente abandonar o substituir.

La lectura como experiencia favorece la lectura de textos literarios una práctica cotidiana, en tanto que leer permite construir significados con base en las ofertas textuales, lo cual hace posible hacerse de significados que abonan al sostenimiento de la subjetividad a la reconstrucción de la identidad, a la interpretación del espacio social, hasta el punto de colocarla en el plano de una necesidad y una ocupación profesional.

8. Conclusiones

El acervo biográfico y narrativo que se construyó a lo largo de la investigación permitió describir las maneras en las que personas con características cercanas al tipo ideal del lector consolidado llevan a cabo la práctica de leer literatura. Del análisis que se hizo se obtuvieron una serie de conclusiones sobre las disposiciones y las representaciones que en torno a la lectura literaria han estado presentes en casos de lectores consolidados, de manera tal que, en su conjunto, ofrecen una comprensión sobre cómo se llega a esa condición, cómo una persona a lo largo de su historia de vida consigue conformarse como un lector de literatura al punto de que la lectura literaria forme parte de su vida cotidiana.

Tales conclusiones se formaron, primero, interpretando las dos biografías que se elaboraron al efecto. Esto se hizo tratando de ubicar las maneras de leer literatura de cada caso en los distintos momentos de sus respectivos trayectos biográficos, de modo que la interpretación se hizo fundamentalmente a partir del sentido que ha tenido la lectura literaria para cada una de las propias biografiadas. Después, las consideraciones que se derivaron del marco comprensivo que se formó de ambas biografías se sometieron a una nueva interpretación con base en los resultados que arrojó el análisis de los relatos de vida que se obtuvieron de los trece narradores que participaron en la primera etapa de la estrategia metodológica. Finalmente, esas ponderaciones se analizaron en relación con categorías, conceptos, hallazgos y conclusiones que se recuperaron de la teoría social y la investigación sobre la lectura.

El resultado de ello son las conclusiones que ahora se ofrecen, mismas que, en su conjunto, dan cuenta de cómo se forma un lector consolidado. Con certeza puede decirse que este ejercicio empató fundamentalmente con el supuesto general de la investigación: esencialmente se halló que la experiencia literaria es la clave para hacer que una persona consolide la lectura literaria a lo largo de su trayecto biográfico en su mundo de vida.

Primero presentamos las conclusiones que tenemos en torno a las disposiciones de lectura; después lo relativo a las representaciones sobre la lectura; enseguida, algunas conclusiones adicionales sobre la práctica de leer literatura; y, finalmente, algunas consideraciones metodológicas sobre la investigación de la lectura literaria.

8.1 DISPOSICIONES PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA LECTURA

La cuestión sobre cómo una persona llega a consolidar la práctica de leer literatura en su vida cotidiana a lo largo de su trayectoria biográfica remite, necesariamente, a pensar en qué elementos dispuso para conseguir esa conformación y, sobre todo, cómo es que operaron éstos. Las biografías que construimos y los relatos de vida que recogimos permitieron ubicar situaciones en las que se hacen presentes dichas disposiciones para la lectura.

La familia y la significación positiva de la lectura

La familia es un contexto fundamental para la vida social, dado el importante papel que guarda en la internalización de la realidad.⁷⁴ De ahí que sea ampliamente revelador comprender cuál es la situación de la familia en relación con la presencia de la práctica de leer literatura en las personas, en razón de las posibilidades y las maneras en que la lectura pueda ser parte de los procesos de inducción en el mundo de vida de las personas desde el núcleo familiar.

El papel de la familia durante la infancia es relevante para la consolidación de la práctica de leer, como un contexto que ofrece posibilidades para la cooperar con la formación de lectores, muy especialmente en lo que hace a la transmisión de representaciones que afirman la valía de la lectura.

Dicha aseveración deja una primera conclusión que concierne con una idea ampliamente sostenida en la teoría social y la investigación sobre la lectura.⁷⁵ Al respecto, pensamos que lo particularmente relevante en el caso de esta investigación estriba en que afirmar que fundamentalmente esto se halla relacionado con la situación según la cual la familia haga presente la lectura como una actividad valiosa desde la primera infancia. Esta precisión hace posible afinar la atención en la aprehensión temprana de significados positivos sobre la lectura como una clave dentro del proceso de la formación de lectores de literatura.

La familia hereda determinado capital cultural que puede operar para la inculcación de la práctica de leer. En principio, encontramos que los elementos del capital cultural objetivado e institucionalizado no

⁷⁴ Esto, desde luego, muy marcadamente en la socialización primaria y aún en la socialización secundaria, como lo proponen Berger y Luckmann (1968).

⁷⁵ En los trabajos de Hernández y González (2005 y 2009), Castellanos (2006a, 2006b, 2006c), Chávez (2005), Ramírez (2008c), Petit (2001c) y Argote y Molina (2010) se reconoce, con diferentes matices, el papel preponderante del contexto familiar para favorecer la práctica de leer. Es muy destacable la precisión que hace Castellanos (2006a, 2006b, 2006c), cuando reconoce que la lectura no es necesariamente una cuestión de familias, pues el capital cultural heredado no es una limitante definitiva para la presencia de la lectura, ya que halló cómo las personas pueden leer en contra de contingencias familiares y domésticas. Lo cual concuerda con Petit (2001c), quien reconoce que si bien la familia puede transmitir generacionalmente el gusto por la lectura, lo cierto es que los determinismos sociales no son absolutos.

puedan colocarse en un lugar central ni preponderante, pues su peso se presenta como indirecto, de modo que la presencia de materiales de lectura en el hogar durante la infancia o el grado de escolaridad, la clase de ocupación y la calidad de lectores de los padres tienen un efecto inculcador en la medida que logre presentar a la lectura como una actividad valiosa. Lo cual es relevante porque hace discernibles los casos de lectores consolidados que llegaron a esa condición pese a que provienen de hogares en donde los libros no campeaban, en donde los padres, sin mayores o ningunos diplomas, no eran lectores recurrentes, les era ajena la literatura, ni incurrieron en premeditadas acciones de promoción de la lectura de los hijos.

Tanto Elena como Josefina provenían de familias con poco capital cultural. En ambos casos, los padres tenían poca escolarización, ocupaciones que no implicaban la necesidad de leer y no eran lectores, además de que en casa había escasos materiales de lectura.⁷⁶ Sin embargo, ocurrió que a ambas la lectura les fue presentada como una práctica valiosa. A Elena, la lectura se le reveló como una actividad importante, tanto como que no se esperó a que fuese a la escuela primaria para que se le enseñara la lectoescritura, sino que se le hizo aprender a leer y a escribir en casa de manera anticipada, ya que se consideró que era indispensable que se alfabetizara cuanto antes para instruirlo en los principios del catolicismo y para prepararlo para la vida, lo que significaba formarlo de manera que pudiera estar listo para las actividades que se atribuyen a una mujer en el sentido más conservador que sostienen los roles de género. En el caso de Josefina, el padre consideró que sus hijas podrían hacer estudios universitarios y tener una dedicación que no fuera necesariamente la de esposas y amas de casa, por eso se afanó en comprar una enciclopedia para que pudieran encaminarse en los estudios:

Yo creo que mis primeras exposiciones [con la lectura] tuvieron que ver por la manera en que mi papá era. Estaba preocupado, tenía puras hijas, tuvo seis hijas, no tuvo [hijos] varones, entonces, estaba preocupado por la educación de sus hijas; raro en los años sesentas que se preocupen tanto por la educación de las hijas, a pesar de eso, siempre tuve la sensación de que mi papá y mi mamá, sobre todo del lado de mi mamá, la idea no era tanto de 'ay, qué barbaridad: ¿qué irán a estudiar mis hijas, en qué universidad irán a entrar?', sobre todo del lado de mi mamá, y eso le daba como a mi papá, le llegaba un poco, [pero] como que él, de intención, era que, aunque sean mujeres, tienen que ir a la universidad [...] (Entrevista 17.11.2).

Lo total parece ser que en ambos casos la lectura les fue presentada bajo una significación positiva, dotada de un valor instrumental, según el cual era una práctica necesaria para su formación personal, en el caso de Elena, para inculcarle los principios que reproducirían el orden familiar y en el de

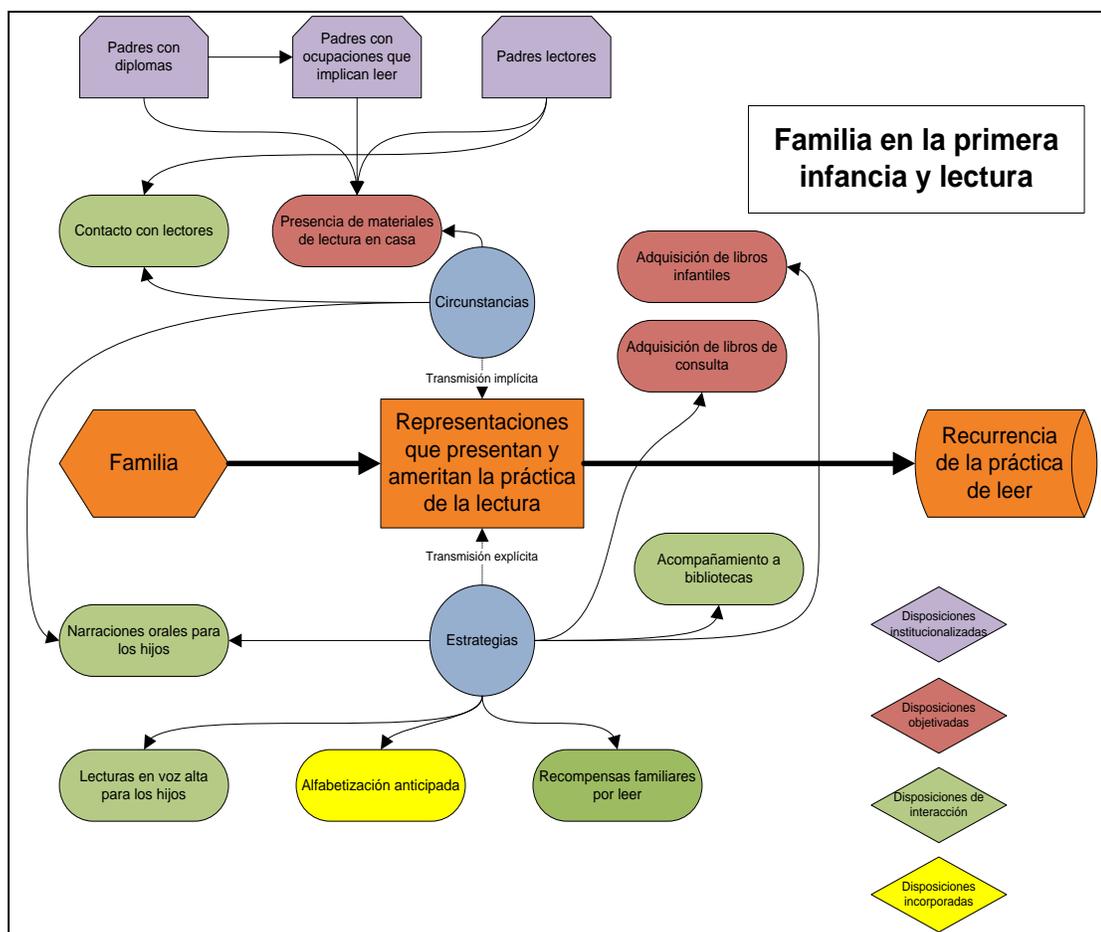
⁷⁶ En casa de Elena prácticamente sólo había algunos textos religiosos; la madre sólo había cursado la primaria, aunque después hizo algunos estudios para aprender oficios como costura o electricidad; además, vivió junto con la abuela, que era analfabeta, y la tía Petra, que sólo completó la primaria; las tres figuras adultas de la casa se dedicaban fundamentalmente a labores domésticas. Los padres de Josefina, por parte, sólo habían estudiado la primaria; el padre era taxista y comerciante; la madre, ama de casa. En el hogar, únicamente había historietas y tres libros.

Josefina, para introducirle nuevos esquemas de percepción que le pudieran llevar a otra forma de vida a la que privaba en la familia.

Lo capital es, entonces, que la familia sirva de contexto para presentar a la lectura como una actividad dotada de una determinada valía, para lo cual, primero, no es imperioso que ésta se refiera estrictamente a la lectura con fines culturales ni se dirija a la que hace a los textos literarios, pues lo importante es introducir dentro del mundo de vida a la lectura como una actividad apreciable, incluso, sólo en términos instrumentales, como herramienta para la formación personal, y si bien la opción por la lectura cultural y autónoma de textos literarios puede rastrearse a la inducción parietal temprana, esto no es indefectible y puede llegar por otra vía.

Lo anterior implica que la cuestión estriba en significar positivamente a la lectura, ya sea la cultural o sólo la operacional, a condición de que, como sea, la significación positiva se dirija a atribuir a la lectura un valor que tiene que ver con el lector, de manera que éste tenga propuesto que al leer podrá deducir un beneficio de diversas índole —cognitivo, intelectual, sensorial, emocional, interpretativo, social, cultural—, pero siempre referido a su persona, es decir, que el lector aparezca como beneficiario de la práctica.

Todo apunta a que el significado positivo de la lectura que pueda transmitir la familia podría ser más seminal para la formación lectora en la medida de que el significado de leer implique una valía no en el sentido de cumplir un deber, es decir, la satisfacción de una necesidad ajena, pues este esquema de representación pudiere tener resultados contrarios a los del fomento a la lectura, que es como lo alude Ramírez (2008), quien ha concluido que esto puede ocurrir cuando desde el hogar se busca hacer leer a un infante reproduciendo el esquema de lectura muchas veces imperante en el sistema escolar, el que separa las vertientes educativa y cultural de la lectura, que da prioridad a la lectura instructiva e instaurara representaciones y prácticas sobre la lectura articuladas al proceso de enseñanza aprendizaje, reduciendo el significado de la lectura a una actividad escolar, de modo que se propicia el debilitamiento de la práctica lectora de textos literarios, en tanto que la lectura no tiene un sentido como práctica cultural ni al menos de entretenimiento. Empero, el caso de Elena riñe con esta precisión, pues la madre explícitamente fomentó y autorizó sólo una lectura operacional muy centrada en la lógica del deber, pero, Elena desde el comienzo recusó esa limitante y leyó con fines culturales con fines autónomos.



Gráfica 14

Desde luego que el otorgamiento de recompensas familiares por leer, el acompañamiento a bibliotecas, la enseñanza doméstica de la lectoescritura, la adquisición de libros infantiles o de consulta, la lectura en voz alta y la narración de relatos, entre otras, son, desde luego, estrategias que desde el seno familiar apoyan la formación de lectores, como se halló en diversos relatos recogidos, sin embargo, lo toral en ello está en el efecto que pueden tener en razón de presentar a la lectura como una práctica valiosa, lo cual bien puede conseguirse a través de circunstancias que se configuran en el núcleo familiar y que, sin estar implementadas deliberadamente, implícitamente transmiten la representación positiva de la lectura, como lo son la presencia de materiales de lectura en casa, el contacto con personas lectoras o, incluso, el relato oral de episodios familiares o la lectura en voz alta, pese a que esto se haga con fines diversos al fomento de la lectura (véase gráfica 14), como ocurrió con Elena, quien recibía narraciones de su prima de su misma edad, o Josefina, de sus padres y abuelos:

[...] todos los domingos —cuenta Elena— [...] mi prima Mariela iba a la casa y siempre llevaba cosas para leer. [...] Y contábamos las historias [...] Cuando iba a la casa, y nos sentábamos en la escalera a fuera de la casa a leer, y eran lecturas como de media hora pero que sabían a lecturas de muchos días, si,

era leer todo muy rápido, porque me impactó la entrada de *Ana Karenina* [de León Tolstoj], que fue el primer libro que leí así, entonces está bien padre [risas] (Entrevista 16.8.2).

La tradición en mi casa —recuerda Josefina— era que mi papá mientras manejaba, mientras comíamos, mientras estábamos juntos, porque antes no se veía la tele como se ve ahora, estábamos en la sala conviviendo, y en eso, mi papá contaba historias, mi abuelo contaba historias, porque fue revolucionario y contaba historias de una manera divertidísima, amena, metáforas y quién sabe qué. Mi mamá era una persona hermética, completamente, pero cuando se iba la luz como que se le prendía el *switch* y contaba historias de terror y contaba historias de su tío que tenía *delirium tremens*, este, que había vivido el tío y a mi mamá le gustaba contarlas como las contaba el tío, y entonces las arañas empiezan, sí, y, entonces, tú [pensabas], ¡no! Esa era la tradición en mi casa y en muchas familias se da mucho la narratología, ésta viva en nosotros, como latinoamericanos la tenemos bien presente hasta en los chismes de la comadre y todo, entonces me gustaba eso [en los textos que leía], que tuviera ese misterio y que tuviera aventura y eso [que tenían los relatos de familia que escuchaba cuando niña] (Entrevista 17.11.2).

De los relatos de vida sobre la práctica de leer que recogimos hallamos la confirmación de las anteriores consideraciones, pues se encontraron diversas circunstancias que desde el contexto familiar, de una u otra manera, abonaron a la consolidación de la lectura, las cuales tienen en común la afirmación, explícita o implícitamente, de la valía de la lectura, lo que hace discernible que si bien la trayectoria lectora comienza, desde luego, con la participación en una sociedad letrada y está inscrita en el proceso de alfabetización, el curso que ésta pueda tomar, más allá de las condiciones de la posición social, está asociada a la vivencia de circunstancias concretas y particulares que hacen que la lectura pueda cobrar un sentido propio que haga que la práctica gane presencia y relevancia en la vida de una persona.

Esto evidencia que el desarrollo de una trayectoria lectora no sólo puede explicarse con base en las circunstancias de la posición social y el capital cultural heredado. Desde luego que ello hace entendible cómo la situación en el espacio social favoreció la trayectoria lectora de algunos de los narradores, sobre todo, de aquellos que provienen de familiares cuyos padres disponían de diplomas universitarios, ingresos medios o altos y contaban con una ocupación centrada en actividades intelectuales, pero esto no es tan claro en otros casos en los que los padres no dispusieron de ese nivel de escolaridad ni ocupacional y menos aún en donde los padres tuvieron una escasa o nula escolaridad, pero que, así sea indirectamente, pusieron a la lectura en el mundo de vida de los narradores de un modo en el que leer es una actividad que abona a la conformación personal del lector.

	Padres con diplomas universitarios	Padres con ingresos medios o altos	Padres con ocupaciones intelectuales	Padre con nula o escasa escolaridad
1	Sí	Sí	Sí	No
2	No	No	No	No
3	No	No	No	Sí
4	Sí	Sí	Sí	No

5	No	No	No	No
6	Sí	Sí	Sí	No
7	Sí	Sí	Sí	No
8	No	No	No	Sí
9	Sí	Sí	Sí	No
10	No	No	No	Sí
11	No	No	No	Sí
12	No	No	No	Sí
13	Sí	Sí	Sí	No

En realidad, el análisis de los relatos de vida obtenidos revela que el origen de una trayectoria lectora consolidada está favorecido por circunstancias de orden vivencial, en donde prima el hecho de estar en contacto con los sujetos o los objetos del mundo de la lectura, lo cual no está directamente asociado ineluctablemente con las facilidades de la posición social, como lo revela la constante en todos los narradores en cuanto al acceso a libros o revistas sin importar su condición social, o que el contacto con los libros como circunstancia favorecedora de la consolidación de la trayectoria lectora se presente en narradores en condiciones sociales más discretas.

	Alfabetización anticipada	Lectura en voz alta	Acceso a libros o revistas	Contacto temprano con libros	Visita a bibliotecas	Recompensas familiares	Contacto con lectores
1	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí
2	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí
3	No	No	Sí	No	No	No	Sí
4	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
5	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí
6	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí
7	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
8	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
9	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
10	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí
11	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí
12	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí
13	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí

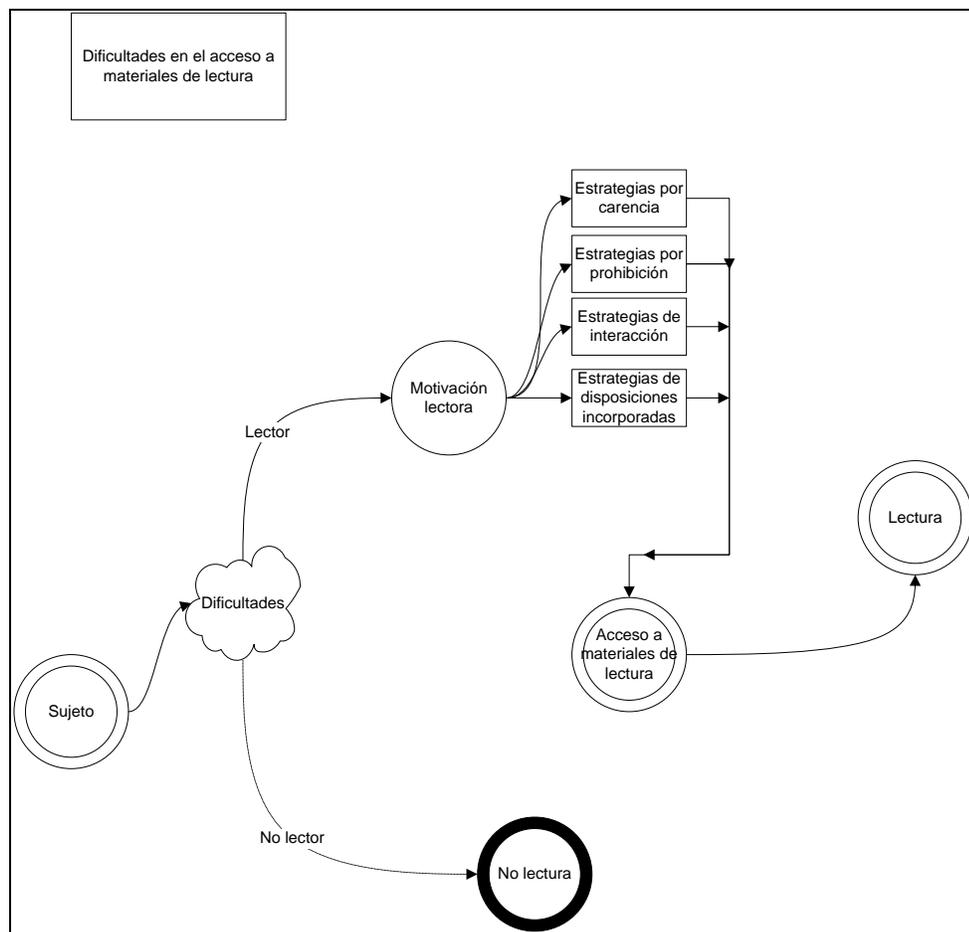
Así, la mayor densidad del capital cultural y la calidad de lectores de los padres si bien hacen más posible que la transmisión de la valía de la lectura sea posible, cierto es que esto tampoco es de ninguna forma determinante, pues los hechos de que los padres tengan poca escolaridad, ocupaciones que no suponen a la necesidad de leer ni la calidad de lectores no impiden que puedan transmitir e introducir en la práctica de la lectura a los hijos, a condición de que les ofrezcan esquemas de percepción que, sin ser totalmente propios ni haberlos logrado llevar al dominio de las prácticas, ameriten a la lectura. De modo que puede concluirse, parafraseando a Castellanos (2006a, 2006b, 2006c), que la lectura no es necesariamente una cuestión de familias, sino que es una cuestión de representaciones sobre la lectura, de modo que debe ponderarse que la familia ocupa, entonces, un papel trascendente en la medida de que es una instancia de transmisión de significados entre los que puede estar un sentido afirmador de la valía de la lectura.

Acceso a materiales de lectura

Otro elemento que representa una importante disposición para la lectura está en la posibilidad de acceder materiales de lectura. En principio, es claro que quien tiene a la mano esta clase de materiales está en mejores condiciones para forjarse una trayectoria lectora. La mayoría de los relatos de vida que recogimos conducen a ello, sin embargo, lo relevante está en los casos opuestos, en donde las limitaciones en el acceso a materiales de lectura a lo más dificultan la recurrencia a la práctica de leer, pero de ninguna manera la clausuran, puesto que la motivación lectora lleva a desarrollar estrategias para vencer esas complicaciones.

El extremo inicial de la trayectoria lectora de Josefina indica la situación de una niña que desconocía por completo el mundo de los textos, que no accedía a bibliotecas y que moraba en un hogar en donde escaseaban los libros y a lo más existían algunas historietas. El punto presente de ese trayecto alude a una mujer adentrada en el mundo del texto, que saca provecho de los mejores servicios bibliotecarios universitarios y que dispone de una casa en la que los libros, las revistas y la internet le ofrecen ilimitadas posibilidades de encontrar textos literarios. De manera similar, Elena ha mejorado notablemente su posición en el acceso a materiales de lectura que cuando era niña, lo que desde luego no puede atribuirse a que su situación material haya mejorado.

En ambos casos, el cambio en las condiciones de acceso a materiales de lectura puede entenderse fundamentalmente por el desarrollo de estrategias propias para vencer las dificultades para disponer de textos, entre las cuales pueden distinguirse las relativas al acceso material de los textos; la resistencia a pautas de prohibición de la lectura; la participación de instancias de socialización que operan como mediadoras en la práctica de la lectura, y la adquisición y desarrollo de disposiciones incorporadas que facilitan el desplazamiento en el campo de la lectura (véase gráfica 15).



Gráfica 15

Todo lo cual ilustra la idea de Certeau (2007) según la cual la práctica de la lectura se desarrolla a partir de una diversidad de determinadas 'artes de hacer' que evidencian estrategias y tácticas particulares para ponerse en contacto con la cultura escrita. En general, la manera en la que se halló que lectores consolidados se dan a reunir determinadas disposiciones objetivadas para la lectura coincide con la imagen que el mismo Certeau (2007) ha propuesto: lectores como cazadores furtivos, que, como tales, no se sientan al borde del bosque a esperar una presa que se detenga para ser un blanco fácil, sino que se trata de personas en camino de ser lectores que se adentran en el espacio de la lectura, que se mueven para conocer el campo, que buscan y se afanan por dar con objetos de lectura, hasta hallar entre ellos los que puedan concertar con sus expectativas.

Presencia en el hogar de materiales de lectura

En principio, es necesario dejar establecido que las facilidades en el acceso a materiales de lectura desde luego que operan en favor de la recurrencia de la práctica de leer. Si esto se lleva al esquema del capital

cultural heredado, es claro cómo la sola presencia en el hogar durante la infancia de esta clase de objetos culturales abona a la formación lectora, lo cual no fue el caso de las biografías que construimos, pero sí de algunos de los relatos de vida, en los que sí se hallaron contextos familiares en los que sí se contó con materiales de lectura en el hogar:

[...] yo provengo de una familia separada, yo vivo [vivía] sólo con mi papá [es decir, sin mi mamá], y era muy introvertida, no era de amigos, no salía, y, yo decía que era tan aburrida que no salía al recreo porque me quedaba haciendo mis tareas y me iba a mi casa y me la pasaba viendo la tele o leyendo libros, y mientras todos los niños estaban afuera jugando yo me leía todos los libros que tenía mi papá, tenía libros que compró, como la *Enciclopedia azul*, enciclopedia temática de veintiún volúmenes, los clásicos: Shakespeare, Homero. Me gustan mucho los escritores rusos: Turguéniev, Gógol, Dostoievski (Entrevista 5.4.1)

[Leer literatura] es una manía que agarré de mi mamá, agarraba sus novelas de Agatha Christie, desde chico (Entrevista 2.2.1).

[...] y como la esposa de mi tío también era una gran lector, pues la prima siempre traía libros, así como el disco [sic: libro] que le trajo a la prima que terminé leyendo yo, también me llamó la atención, sus libros me llamaron la atención (Entrevista 6.5.1).

¿La primera vez que recuerdo que haya leído por gusto? Bueno, en la primaria, generalmente, leía lecturas que no eran las que me dejaban, y no leía lo que me dejaban, ¿verdad?, de lo de la escuela, o sea, leía lo que me llamaba la atención. Y la primera vez que recuerdo haber leído algo de narrativa, solita, fue *Un cuento de navidad* de [Charles] Dickens, tomada de la clásica enciclopedia *clasemediera* de todas las casas de esa época, la tomé, y así fue como empecé a leer: tomando las enciclopedias que hay en mi casa, y leía, bueno, de narrativa fue eso y aparte otras cosas de las enciclopedias (Entrevista 11.10.1).

Lo cual es más evidente cuando la familia se afana en ofrecer desde la niñez textos que pueden ser afines a los infantes:

No sé si te acuerdes de estos libros, los clásicos de la lectura ilustrada, esas cosas me daba a leer, bonitos libros, ¿no?, me eché *Be-Hur* [de Lewis Wallace], me eché *Veinte mil leguas de viaje submarino* [de Julio Verne], que después leí en la versión completa, porque son ediciones diseñadas para niños, y varios más (Entrevista 6.5.1).

Siempre he sido lectora, yo siento que de chica se me inculcó mucho, y cuando me iba a dormir mi papá me leía cuentos, textos ilustrados (Entrevista 8.7.1).

[...] de lo que más me acuerdo es que mi mamá me leía antes de dormir, y cuando yo aprendí a leer ya me compraron mi colección de libros para niños y los iba leyendo (Entrevista 10.9.1).

Yo creo el recuerdo más lejano que tengo es con los libros de chicos, historias muy pequeñas, pero siempre estaban como constantes, que te lees uno y otro y otro y los vuelves a leer los mismos, porque eres pequeño y te gusta repetir. Los más cortos cuando tienes cinco o seis, porque son de tres páginas que te enseñan los números, tal vez, y ya. [...] Ya en la Primaria, a parte de las lecturas que te dejaban, mi mamá siempre estuvo al pendiente de nuestras lecturas, íbamos a las librerías y nos compraban lo que queríamos (Entrevista 14.13).

Más allá de lo anterior, la presencia y el acceso a materiales de lectura en cualquier otro momento de la vida pueden tener un efecto favorecedor de la lectura. De los relatos de vida recogidos hallamos los casos de Adriana (12) y Silvestre (3), quienes no contaron con materiales de lectura durante su infancia, pero la presencia de éstos en momentos posteriores fue parte del comienzo de la

consolidación de su trayectoria lectora. Adriana (12) dispuso de unos cuantos libros para niños, sin embargo, hasta después de los quince años, en la escuela fue que halló un punto que la puso en el campo de la lectura, cuando por impulso de un profesor de la preparatoria comenzó a encontrar objetos de lectura y hacer lecturas literarias, ya que le parecía interesante los libros que éste sugería que leyera. Silvestre (3), por su parte, comenzó su trayectoria lectora hasta la adultez, hacia los cuarenta años de edad, precisamente en razón de haber estado en contacto con libros, lectores, editores y autores, dado su trabajo en una editorial, lo que le sembró la inquietud por la lectura, pues, como él mismo lo explica, su trabajo en la industria de los libros lo puso, al fin, en contacto con materiales de lectura, algo que de otro modo prácticamente hubiere sido imposible, dado que provenía de una familia rural, de padres analfabetos:

Quando yo salí del pueblo, a la edad de quince años, trabajé en albañilería; hasta que el veintiocho de abril de 1958 ingresé a trabajar a una editorial, Editorial Novaro, se llamaba. Entré como obrero común; estuve de ayudante de almacén, de ayudante carga, así, para hacer maniobras de lo que se iba a entregar. De allí vieron mi capacidad de trabajo [...]. Así, después, estuve como encargado del almacén, con personal [a mi cargo]. Me aprendí todos los títulos de las tarjetas, que eran como dos mil títulos. [...] Se hacían cuentos de Walt Disney, del *[El] Llanero Solitario*, biblioteca... libros para enseñanza inicial, para kínder, para primaria, para secundaria; la editorial ganó varios concursos para preparar los libros de las escuelas, muchos de los libros de gobierno, los libros de texto gratuitos, tres o cuatro millones se imprimían en la editorial, había un turno especial para imprimir esos libros, de veinticuatro horas. Y eso me enseñó a ver la lectura (Entrevista 4.3.1).

Motivación lectora y estrategias para vencer las dificultades de acceso a materiales de lectura

Ante las limitaciones en el acceso a textos, la no lectura no es la única alternativa. Un trabajo interpretativo como el que nos propusimos sirve para entender por qué y cómo una persona que no dispone con solvencia de materiales de lectura puede seguir una trayectoria lectora. La respuesta que hallamos a esto implica atribuir a la motivación lectora el sentido que es necesario para decidir seguir leyendo, pese a las limitaciones de objetos de lectura.

Si se cuenta con materiales de lectura para seguir leyendo la situación se facilita, pero, si se carece de ellos esa motivación lleva a desarrollar estrategias para dar con los textos. La experiencia de la lectura como motivo para la búsqueda de objetos de lectura queda revelada cuando se advierte que las estrategias que se desarrollan para acceder a materiales de lectura no está guiada por la mera tenencia de determinados objetos, a la manera del coleccionista o el acumulador, sino por el afán de encontrar textos que empaten con las expectativas más subjetivas del lector, no se trata de una búsqueda ciega, sino de una estrategia orientada firmemente por hallar las emociones y los significados que se necesitan, no de cualquier texto, sino de los que pudieran empatarse con el lector mismo:

El primer libro que leí fue *Papillon* [*Mariposa*, de Henri Charrière], porque mi papá lo tenía en la casa, pero yo lo encontré y lo leí. [...] Cuando estaba aprendiendo a leer, leía muy despacito las revistas. Y me gustaba mucho leer *Los Agachados*, mucho. Y cuando ya pasó el tiempo, como entre los diez y trece o

catorce años [de edad], yo leía siempre que llegaba a la casa [de mi abuela], me gustaba ir a la casa de mi abuelita a leer las revistas. Como era muy indiscriminado y como mi familia era de muy poca cultura, había revistas [como la historietas de melodramas llamada *Revista Sentimental*, o no sé cómo [se llamaba], había unas que se llamaban fotonovelas y *El Libro Vaquero*, aparte de las revistas de *Calimán*, también las leí. Me interesaba estar leyendo y creo que a partir de todos esos elementos aprendí a discriminar. Cuando leí mi novela, esa de *Papillon*, andaba yo con mi novela para todos lados, y ya no me interesaba eso [las historietas], más que a Rius [Eduardo del Río García]; a Rius lo seguí leyendo siempre, porque siempre me interesó la política, pero cuando yo ya empecé con el *Papillon*, y cuando vi la..., cuando sentí algo, una diferencia con la historia de *El padrino* [la novela de Mario Puzo] no me gustó como era. Dejé todo lo demás y terminé la novela, y cuando terminé la novela me inscribí por correos a círculos de lectores, que eran en realidad círculos de venta de libros, que le llegaban a uno por correo, y yo me suscribí a ellos, y mandaba pedir los libros y entonces mi papá me daba [dinero para comprarlos], pero [me decía] 'por qué', 'pero si te interesa', y me daba el dinero y compraba [los libros].

[...] me acuerdo que vino [entre los libros que compraba por correspondencia] *Crimen y castigo* [de Fedor Dostoievski], yo no sabía absolutamente nada y me guiaba por los títulos, porque si es por quien lo escribió, pues, quién sabe quién es ese güey, pero es *Crimen y castigo*, ha de ser una historia toda así densa, y me gustó mucho, como *Papillon*, eso era lo que quería: historias intensas.

[...] me imaginaba que la música y la literatura, me sigo imaginando que la música y la literatura son la salvación en mi cabeza, no la salvación de la humanidad pero sí de mi cabeza, y ya sabía qué libros buscar, por donde leer más o menos (Entrevistas 12.11.1 y 17.11.2).

Josefina no dispuso de abundantes materiales de lectura en casa durante su infancia, pues sólo contaba con historietas y unos pocos libros. Las carencias en material de objetos de lectura le llevó a desarrollar estrategias tales como el leer todo lo que estuviera a su alcance, el préstamo de libros y revistas, la visita a bibliotecas públicas y el acceso a textos en soportes electrónicos a través de la internet. Fue muy relevante el apoyo que le dio en ese aspecto el padre, quien, primero, compró una enciclopedia para Josefina y sus hermanas y, después, cedió a las peticiones de ésta para adquirir libros por correspondencia. La motivación para leer se halló en las secuelas que dejaron en Josefina el haber podido acceder a esos primeros objetos de lectura: las narraciones orales que escuchaba en casa, las historietas, la enciclopedia y un par de novelas, lo cual debe plantearse en términos de experiencias de lectura, pues no fue el desciframiento de los contenidos textuales lo que la determinó a seguir buscando textos, sino las emociones y los significados desatados en ella:

[En la enciclopedia] me maravillaba cómo de cosas simples sacaba el origen del hombre, ahí vi la primera figura del *homo sapiens*, por ejemplo, cosas que no te enseñaban en la escuela, o no te las enseñaban de esa manera, para que te maravillarás, [...] me asombró que el conocimiento pudiera ser tan divertido, no tan divertido, ¿cuál es la palabra?, no, no es divertir, interesante, importante, eso fue (Entrevista 17.12.2).

Elena, por su parte, comenzó a leer muy temprano, hacia los cinco años de edad, lo hizo porque la madre deseaba que leyera textos religiosos con los cuales se apropiaría más rápidamente de los principios de la fe católica, lo que, desde la lógica de la madre, implicaba que Elena leyera en el sentido de reproducir los contenidos religiosos contenidos en los textos. Sin embargo, Elena pudo hacer una lectura abierta, constructiva, pues más que reproducir las ofertas textuales, interpretaba los mismos y

producía significados, como lo revela el hecho de que, tras leer, transcribía los textos y los ilustraba con dibujos en los que exponía lo que ella interpretaba de los pasajes. Este esquema de reconstrucción del sentido de los textos se reiteró después con relatos literarios que contenían los libros escolares. Descubrió que al leer se hacía de nuevas maneras para entender la realidad, de “nombrar al mundo”, por lo que, a partir de entonces, ya no dejó de leer. Sin embargo, como carecía de nuevos textos, comenzó a buscar maneras de hallarlos, medios para hacerse de materiales de los que carecía, con la complicación adicional de la desaprobación materna porque leyera. Así, a lo largo de su trayectoria lectora, para vencer la carencia de libros se dio a diversas prácticas para poder acceder a libros. Algunas muy predecibles, como las de pedir prestados libros; algunas otras que se alineaban con la necesidad de leer furtivamente: como escuchar de la prima Mariela leer en voz alta novelas que ésta tenía y que la madre no permitía que le prestara, o acudir a bibliotecas a espaldas de la madre, y hasta algunas otras poco ortodoxas, como comprar libros con recursos que le facilitaba la madre para otros fines, aunque tuviera que regalar o abandonar los libros para no llevarlos a casa; leer libros en librerías, y hasta robar libros:

[Cuando tomé los primeros y únicos cursos de la carrera medicina] [...] empecé a comprar libros [no escolares] en lugar de comprar libros de anatomía, que tenía que comprar tres libros Quiroz, básicos de anatomía macroscópica. Recuerdo que en esa época compré *El mono gramático* y *Las persas del olmo* [ambos de Octavio Paz], en lugar de gastarme en los otros libros [de Anatomía].

Entonces sí, mi madre me daba dinero y yo iba gustosa a gastarme el dinero en libros que después dejaba en los camiones, porque no podía llegar con ellos a la casa [risas].

[...] tuve una etapa de roba-libros. Dice una amiga que robar libros no es robar [risas]. [...] Me siento ligeramente culpable de tener esa posesión que fue obtenida mediante un acto ilícito [risas], no, no es cierto, bueno sí, yo creo que sí tiene que ver. [...] Yo entraba a [clases de la licenciatura en] psicología a eso de las dos de la tarde, [y] yo salía de mi casa muy temprano, [...] y me iba a una librería de aquí de Pachuca, que no diré el nombre porque sería demasiado terrible, entonces, yo llegaba a partir de las diez de la mañana a la librería, esperaba que abrieran, si estaba abierto me metía, y tomaba los libros y los revisaba, y si encontraba algo que me gustaba lo agarraba y lo leía. Y al otro día regresaba, yo salía de la librería un poquito antes de la hora a la que yo entraba a la escuela para llegar a clases y saliendo de la librería sólo tenía que atravesar un parque, cuyo nombre no diré, para tomar mi colectiva [transporte público]. Pero llegaba el momento en que el que atendía [la librería] ponía cara de '[esta] nada más viene a leer, o sea, viene y se pasa aquí —¿qué será?, casi cuatro, cinco horas— y se la pasa sin hacer nada, sin comprar nada', entonces, yo veía que ya hacía unas caras medias rudas y yo decía 'oh, diablos', entonces, como no tenía para comprar las cosas [los libros] que veía, entonces, lo que hacía era entrar, tomar un libro [risas], despiadadamente darme la vuelta y salir, ah (Entrevistas 9.8.1 y 16.8.2).

Destaca también la estrategia de leer textos en soportes electrónicos obtenidos de la internet, lo cual hace hasta el presente con avidez, no porque sea un soporte preferido, sino por las posibilidades que ofrece en cuanto al acceso:

[...] un día revisando, así, en internet, porque ya era asidua lectora en internet, ya no necesitaba los libros, [...] descubrí que podías descargar los libros de internet, en el 2007, aún lo recuerdo, el primer libro que descargué fue un libro de poemas de Georges Bataille, en francés y del otro lado en español (Entrevista 16.8.2).

Leer en PDF [determinado formato de textos electrónicos] es muy cansado porque tienes que leer delante de una pantalla que modifica la temperatura de tu ojo, más cuando tienes síndrome de ojo seco, tengo problemas de retina, de, cómo se llama, astigmatismo y miopía, después de la cirugía te dicen que debes tener lubricado el ojo, debes procurar no estar delante de la pantalla de los ordenadores tanto tiempo, pero cuando encuentras un libro que no puedes comprar, pero tienes la facilidad y la posibilidad de obtener, te emocionas y no te importa. Sí me gusta leer en computadora, porque es gratis, no tengo que robarme nada, no siento que tiene ese saborcito de que estás robando a alguien (Entrevista 9.8.1).

La prohibición de leer

Elena comenzó a leer por el impulso directo de la madre, quien se interesó de sobremanera porque fuera alfabetizada, pues buscaba que la lectura fuera un instrumento para inculcarle los principios del catolicismo y prepararle para una vida delimitada a los roles de género más conservadores, pero siempre reprobó que Elena leyera por motivos autónomos; que lo hiciera en un sentido constructivo, es decir, produciendo un sentido que no es el que estrictamente se imputa al contenido textual; ni que lo hiciera con una finalidad cultural, en pos de interpretar por su cuenta el mundo de vida. Esta censura por una lectura libre y constructiva la sostuvo siempre:

[...] un día [cuando tendría ocho años de edad] llegó ella [la prima Mariela] con un libro y me dijo 'qué te parece si te lo presto', y me hizo así [pone una cara de complicidad infantil], [y me dijo:] 'está bien padre' [risas]. Entonces mi mamá lo vio y como que le molestó, porque ya si de por sí no encajaba [yo] en muchas cosas y no le contestaba de la manera adecuada, pues, imagínate, que viera que empezara a leer otras cosas que no eran de la escuela, porque [decía que] si no es de la escuela no sirve para la vida, entonces, le dijo a Mariela que por favor se abstuviera un poco de eso, que como que no era tanto para mí, que procurara mejor enseñarme cómo ser más femenina, más, como más tranquila, entonces, ah, pues, creo que..., no sé si mi prima lo hizo o no, pero lo que hacía era prestarme sus libros cuando iba [yo a su casa de ella].

[...] Y después [hacia los doce años de edad] descubrí que existían las biblioteca públicas, sabía que existían, pero no sabía qué tenía que hacer para que te prestaran los libros o cómo tenía que hacerle si eres una hija de casa que siempre va de la escuela a su casa y que nunca puede perder el tiempo. Si mi mamá me mandaba por tortillas, yo siempre me iba a la biblioteca, me ponía a leer, [...] Y no era tan frecuente, porque mi mamá siempre se enojaba porque llegaba tarde; me tardaba mucho a lo que me mandara, siempre me tardaba mucho, entonces, creo que nunca supo por qué.

Entonces sí, [cuando yo cursaba la preparatoria] mi madre me daba dinero y yo iba gustosa a gastarme el dinero en libros que después dejaba en los camiones, porque no podía llegar con ellos a la casa [risas]

Cuando estaba a punto de regresar de la *uni* [universidad], tenía mucho miedo, porque tenía que regresar a mi casa de tiempo completo, porque ya no iba a poder leer (Entrevista 16.8.2).

Es claro cómo, ante una situación en donde no es permitido leer, es posible que la decisión personal vaya en el sentido de no renunciar a la lectura y a la necesidad de desarrollaron estrategias para vencer esa prohibición, en tanto que la lectura se haya colocada ya en la vida de las personas como medio de significación. Lo cual concierne con lo hallado también por Petit (2001c), quien ha documentado casos de lectores que pertenecen a sociedades poco letradas que prosiguen su trayectoria lectora pese

a enfrentar conflictos con los valores o pautas de vida del medio en que viven, en donde claramente leer es internarse en un mundo peligroso; o, incluso, en casos situados en contextos de sociedades más letradas, en donde ha hallado igualmente casos de jóvenes que leen clandestinamente poesía para evitar rechazo y discriminación. Petit (2001d) atribuye esto a la motivación para seguir leyendo, pese a las prohibiciones, a la capacidad de la lectura de literatura de introducir al lector en un tiempo propio, por encima de la agitación cotidiana, en el que la fantasía tiene libre curso y permite imaginar otras posibilidades. Ante lo cual se decide seguir leyendo frente a representaciones de la lectura que la ubican como una actividad ociosa, improductiva y segregacionista; que atribuyen al libro una calidad de objeto sedicioso, pernicioso, pues permite que alguien encuentre algo distinto a lo conveniente, lo que revela el temor al gesto de la lectura que constituye un desapego, una forma de desviarse, a la pérdida de la influencia de los demás, o al extravío propio, lo que confunde la elaboración de la subjetividad con el individualismo, la socialización con el gregarismo, y olvida que leer no separa del mundo, sino que introduce al lector en él de manera diferente:

Leo porque no me queda de otra. Porque, mira, te contestaría lo mismo que Rosario Castellanos: porque una vez que me miré en el espejo no había nadie. Porque es la mejor forma que tienes para conversar con otras personas, para viajar; pero también porque es la mejor forma de poder nombrar el mundo [...] ¿Qué busco cuando leo? Poder nombrar al mundo. [...] Cuando necesitas nombrarlo, pero ahora de una manera diferente, para exorcizar demonios, por ejemplo, necesitas leer, y lo digo porque cuando yo era pequeña en lugar de tener libros para leer, lo que no era una actividad, [era aquello que me decían:] ‘no estás haciendo nada, o sea, nada’, me leía la enciclopedia que me regaló mi mamá, la primera enciclopedia que me regaló mi mamá, completa, de atrás para adelante, de adelante para atrás, ¿de qué me acuerdo?, de nada, pero yo la leía. Leía los diccionarios y me aprendía las palabras raras, que nunca había usado, porque de alguna forma era una forma de nombrar algo más. Cuando cumplo doce, me afianzo de nuevo al diccionario y necesito más palabras; necesito saber nombrar todo lo que siento; necesito decir a alguien lo que pasa, y es allí cuando descubro que necesito nombrar al mundo (Entrevista 9.8.1).

Socialización y acceso a la lectura

Además de las estrategias para enfrentar la carencia de materiales de lectura y la prohibición de leer, aparecen las que incluyen los recursos que aportan instancias de socialización que operan como mediadoras en la práctica de la lectura y que facilitan el desplazamiento en el campo de la lectura, en tanto abonan a ampliar el repertorio de textos que puedan ser concertantes con las expectativas personales del lector.

Al respecto, Mauger, Fossé-Poliak y Pudal (en Poulain, 2004), Petit (2001c) Castellanos (2006a, 2006b, 2006c), Bombini (2008) y Mata (2011) coinciden en destacar la participación en redes o instancias de socialización en el proceso de formación como lector, lo cual concierne también con las biografías y los relatos de vida que hemos construido. En ese sentido, podemos ubicar los casos en donde se contó con las instancias de socialización que colaboraron para lograr introducirse o desarrollarse en el campo de la lectura, pues se dispuso de amigos, parientes o grupos sociales en donde las experiencias de lectura se

comunicaban, lo cual abonó a despertar el interés por leer, compartir las expectativas de lectura, hacerse de objetos de lectura u orientarse sobre cómo proseguir en el mundo del texto:

Estudié en un colegio particular en el que se dio una materia adicional, le llamaban... [algo así] como Lectura y Redacción, que se impartía de primer a sexto [grado de Primaria], cuando la implementaron yo ya iba en cuarto, estudiábamos de ocho a tres de la tarde, éramos grupos pequeños, de veintidós alumnos, [...] De ese grupo, nos seguimos frecuentando. Esa escuela nos formó un vínculo muy fuerte, salimos de esa generación muy aficionados a la lectura, tomamos muchas carreras diferentes, pero nos juntamos todavía, hablamos de los libros que leemos, de las películas que vimos, de cultura, de política [...] (Entrevista 5.4.1)

[...] empiezas a leer, conoces gente que también lee, te prestas libros, típico que le prestas a uno y se tarda tres años en leerlo, pues con ellos ya no te juntas tanto, con estos finalmente los sigo viendo, y te preguntas 'oye, tú, ¿quién diablos son los Rolling Stones?', a huevo que lo leíste en el libro tal, entonces te rolan un disco, y así empieza a circular todo, ya no sé qué fue primero, si el huevo o la gallina, si fue la música o la lectura, la literatura, al final, creo que ambas (Entrevista 6.5.1).

[...] yo tuve un amigo que ejerció mucha influencia en mí. Yo estaba en una pequeña orquestita, en una agrupación [de música de concierto], y un compañero que tocaba el contrabajo, pues, ejerció mucha influencia en mí, y él era, bueno, él es un muy buen lector, y es una persona muy interesante, entonces, y yo creo que conforme a los comentarios que él hacía de sus lecturas yo me empezaba a interesar, y decía 'yo también quiero leer eso' (Entrevista 8.7.1).

Mi tío tiene muchísimos libros, yo creo que no conozco a otra persona que tenga más libros que él, y tiene casi de todo. Entonces como que él intentó que toda la familia se mezclara en eso, no todos quisieron, ¿no?, pero a mí me gustó mucho. [...] [Por otra parte] casi todas mis amigas leen. Bueno, mis mejores amigas. De la universidad, algunas del trabajo, otras. También mi prima Cintia, siempre, desde chiquitas hablamos de libros (Entrevista 10.9.1).

Incluso, destaca el caso de Silvestre (3), quien su posición social de origen le privó durante gran parte de su vida de participar de interacciones que le presentaran y lo introdujeran en la lectura, pero que, ya en plena adultez, al trabajar en una editorial se rodeó de lectores que le comunicaron las expectativas que ofrece el mundo de los textos:

[...] antes fui inculto, trabajé de albañil, no sabía nada de eso, fui a México [...] y me quedé de albañil en la ciudad de México como ayudante de albañil, y llegué hasta oficial, empecé a andar con los maestros albañiles, a tomar cerveza, [...] después de allí me metí a la editorial, eso me cambió el panorama, yo antes conviví con los rateros, anduve con prostitutas, no me metí en eso.

[Ya para cuando trabajaba en la editorial] [...] una secretaria, cuando estaba en cobranzas, me dijo 'no se molesta, señor Estrada, si lo corrijo': [le contesté:] 'no, claro que agradezco que alguien se vaya a preocupar por mí'; [y ,me dijo:] 'es que usted pronuncia *medecina* y no es *medecina*, es medicina, un derivado de médico, póngase un lápiz en la boca para mejorar su lengua', y yo le dije que decía *medecina* porque yo soy de la raza ñaño y se me dificulta el español. Entonces, ella me dijo 'lea un libro, lea esto', yo le dije 'voy a ver si puedo', y ella me metió a los cursos que había, de ventas, de mercadotecnia y publicidad, de la primaria, de la secundaria, de contabilidad, tuve esos cursos y me empecé a desarrollar. Y luego empecé a leer, tenía amigos psicólogos y me decían 'lea este libro' y empecé a leer de psicología y me di cuenta que podía autoanalizarme, que yo soy el culpable de estar en donde estoy. Y le entré más a la lectura, porque me di cuenta que eso me desarrollaba más, ya tenía más capacidad para defenderme y esa razón fue la que me metió a la lectura (Entrevista 4.3.1).

En su conjunto, la disposición en interacciones o redes de socialización en torno a la lectura pueden ser vistas como instancias de mediación o facilitación de la práctica de leer, las cuales pueden operar de manera implícita, carente de intencionalidad directa y evidente de fomentar la lectura, lo cual no restan su importancia en la formación de lectores, pues revelan el trascendente el papel de ciertas circunstancias informales y vivencias en la transmisión de representaciones positivas sobre la lectura (Bombini, 2008). Es el caso de las interacciones entre pares, en donde la interlocución sobre la lectura es una práctica espontánea de comunicación que de manera informal logra transmitir el contenido vivencial del acto de leer que se ha conseguido, lo que transmite también el sentido de la lectura como práctica que ayuda a significar la propia vida del lector. Incluso, como en el caso de Elena, quien ha recogido esa representación no sólo de compañeros de escuela, profesores o amigos, sino hasta de desconocidos, en la medida de que ha podido observar en ellos las secuelas de la lectura y las posibilidades de ésta para hacer presentes, enfrentar y comunicar experiencias:

[...] conocí a una señora que estaba siempre afuera de la escuela, fue más o menos como reconstruir un poco del pasado a partir de su corporalidad, a partir de sus expresiones faciales. Entonces, yo veía a esa señora y sabía que le dolía mucho algo, no sé qué. Y todo mundo decía que estaba loca [risas], entonces, yo no sabía qué era lo que siempre estaba gritando afuera de la escuela, cantando para ella misma, no sé. Y después supe que era [la poesía de] Alfonsina Storni [lo que decía], y [que] estaba declamando poesía todo el tiempo. Cuando yo la oía, era yo la que entendía esto: yo entendía que le dolía algo, porque a mí también me dolía. Entonces, en ese momento decidí que toda mi vida tenía que ser así como ella decía, que tiene que llevar un ritmo, como lo que decía, por eso me gustó la poesía, y ya (Entrevista 16.8.1).

Las ocasiones de interacción y de socialización de la lectura, entonces, aparecen como oportunidades para introducirse y orientarse en el campo de la lectura, fundamentalmente, cuando a través de ellas, más que inculcarse una práctica, se comunica el contenido de la experiencia de la lectura, la vivencia y los saldos que ésta ha dejado en un lector y que puede servir de aliento para que otro pueda intentarlo por cuenta propia, de ahí que Petit (2001c) haya documentado cómo el espacio de participación de la lectura es más interindividual que social, en razón de los efectos puede dejar la interacción en torno a la lectura en ocasiones como los intercambios verbales sobre libros, las lecturas en voz alta o el ver a otros leyendo con pasión. En ello, debe considerarse con suma atención el efecto que puede tener el recibir el testimonio o mirar la evidencia de los valores que se tribuyen a la lectura, no a la manera de escuchar un discurso moralizador o inculcador sobre la lectura, sino al advertir la puesta en valor positiva de esta práctica cultural por parte de quienes ya han recibido en su vida propia los efectos de la lectura, que es como lo ha planteado Bombini (2008).

De ahí que no sea infrecuente que un lector consolidado se dé con recurrencia, a su vez, más o menos explícitamente, a transmitir la experiencia de la lectura y perseguir el que otros lean, como ha sido constante en la vida de Elena:

No manches, es bien padre cuando encuentras algo que te gusta y te dan muchas ganas de que todos lo vean y que todos tengan la posibilidad de encontrárselo, lo que para ti fue significativo, y en mi caso así fue [con la lectura]. [...] Me pasó eso cuando estaba a punto de egresar de, no, de salirme de medicina, conocer a Rosario Castellanos, y de ahí pues ya salté, dejaba los libros en los camiones y colocaba [escribía en ellos los nombre de] todas las personas que había leído anterior o que estaba planeando leer: 'este libro me llevó a fulano, ojalá que tú puedas conseguir a fulanito, menganito, y es indispensable, tal vez sí, para ti, para mí lo fue', y como lo que ahora hacen con el *book crossign*, los libros libres, pero antes no sabía qué era eso, a mí lo que me interesaba es que si alguien estaba en la misma situación que yo, tuviera la posibilidad de saber que existía otra forma de ser.

[...] me iba con mi prima y una amiga al Sanborns a tomar café, a fumar, a hablar de libros. Mi prima nunca fue lectora, pero adoraba sentarse a escuchar. Mi otra amiga más o menos, no creo que leyera, en realidad, creo que era más porque las sentaba y necesitaba hablar con alguien de lo que pensaba cuando leía y ellas eran las víctimas [risas] de mi buena empresa. [...] Salía de la escuela [preparatoria] a la una, por ejemplo, de la tarde y yo llegaba a las diez de la noche a mi casa, porque me iba al café a decir babosadas, a contar lo que leías y a tratar de hacer que alguien más leyera igual que yo para tener con quien platicar.

[...] Allí [en la escuela de medicina] sí hice que alguien leyera, se llama Sasil, la chica con la estuve viviendo. [...] Y logré hacer que la niña con la vivía empezara a leer un poco, porque le gustó [Federico] García Lorca, porque me dijo que leía algo que no entendía, que iba un jinete con trescientas rosas negras en la pechera, y me decía '¿cómo pueden caber, están bordadas? Le dije no, hacen referencia a manchas de sangre ya secas y va a ver a su amada a la que quiere verde pero tiene los ojos de fría plata porque ya está muerta, entonces ella lloró muchísimo y me dijo 'esto me gusta, nunca podría haber imaginado que se podrán ver las cosas así', y ya.

Lo más gracioso fue que siempre que lo encontraba [a Mich] y siempre que platicaba con él o me visitaba o así, siempre, [él] estaba al día, así, en las lecturas que [yo] tenía con mi hermano y los libros y cosas, hasta que un día me dijo que él lo hacía porque quería sonar no tan pendejo y ser alguien interesante en mi vida, no quedarse a medias, no decir no sé, en ningún comentario no mirarse como alguien ignorante, [...]. Entonces, [Mich] leía para charlar conmigo y aprendió de arte y aprendió mucho de psicología y había leído más autores de psicología que yo, de psicoanálisis, de corrientes humanistas, de gestalt, estaba a súper a la vanguardia, cosa que yo no, y fue agradable (Entrevistas 9.8.1 y 16.8.2)

Amén de ello, de las biografías construidas encontramos además que las instancias de socialización no sólo pueden limitarse a un papel de introducción a la lectura que se recibe o se encuentran pasivamente de otros, sino que es algo que se busca como parte de estrategias para seguir leyendo. Lo cual difiere de lo encontrado por Bahloul (2002), para quien los no lectores, merced a su posición de dominados en el espacio social, no cuentan ni podrán contar con instancias de socialización que favorezcan la práctica de leer.⁷⁷ Por el contrario, en nuestro caso, hallamos que en el caso de quienes carecen de tales contextos e interacciones sí bien tienen mayores dificultades para forjar una trayectoria lectora, no están determinados por ello, ni por su posición social, para no leer o dejar de

⁷⁷ Para Bahloul (2002), los no lectores carecen de marcos de socialización que afirmen un beneficio social o cultural a la lectura, ni pueden constituir capital social en torno a ello, por los bajos niveles de instrucción de las personas con las que socializan, quienes están fuera de las redes sociales en donde se "capitaliza" leyendo y se dan intercambios de información sobre los textos leídos o en su uso social.

hacerlo, y que, precisamente, tales instancias de socialización pueden encontrarse como parte de una estrategia para seguir leyendo, cuando ya se cuenta con la motivación lectora suficiente.

Tanto Elena como Josefina contaron con instancias de interrelación que abonaron a su condición de lectoras consolidadas y ello fue toral para fuera así, empero, la reconstrucción de sus trayectorias lectoras da cuenta de que ese particular apoyo se dio cuando la motivación lectora se había instalado en ellas y ya contaban con un interés propio por leer, de manera que las instancias de socialización de las que participaron no pueden ser entendidas como una causa sino como una estrategia que desarrollaron para encausar la búsqueda de materiales de lectura para seguir una carrera lectora que ya había comenzado. Josefina encontró un fuerte apoyo, primero, en el tío Ramiro, quien fue la primera persona que la encausó en el mundo del texto al ofrecerle textos y hacerle comentarios sobre lecturas y literatura, pero, desde luego, fue Josefina la prácticamente fue a ese encuentro, como una manera deliberada de hallar un rumbo en sus necesidades de lectura:

[...] [mi tío Ramiro] es como mi padrino literario. [...] Sí, ahora que está muy enfermo, me he puesto a analizar muchas cosas de las que sucedieron platicando con él, [...] cuando me encontré el libro, la revista de El cuento, [...] tío Ramiro es una persona muy simpática, [...] este tío platicaba mucho, conversaba, entonces, estábamos conversando y de casualidad tomé la revista de un revistero y la empecé a hojear y entonces él me dijo que esa revista tal y tal, 'léela, léela porque te va a gustar mucho'. A eso me refiero cuando digo 'ah, era como un salir al encuentro de...', [...].

[...] Y desde entonces tengo yo una muy especial relación con mi tío, porque empecé a platicar con él, y él me, como que me influía, a pesar de que él no sabe mucho [...]. Después de que yo estudié literatura, me di cuenta de que hay cosas que él no conoce, que nada más intuye, pero no sabe bien, que no diferencia a la hora de leer, que se lee todo lo que se le pone enfrente. Tenemos una relación muy especial, porque él me hablaba mucho de los libros, no me decía lee esto o aquello, [sino] 'yo leí esto', y al principio, pues, él me decía lo que había leído y me platicaba de ello, y ahora, ya después, con el tiempo, ya nos hablamos como de tú a tú (Entrevistas 12.11.1 y 17.11.2).

El caso de Elena es muy particular, pues a lo largo de su vida ha trabado muchas relaciones personales en torno a la lectura, pero destaca que recurrentemente es ella quien hace las veces de mediadora y muy pocas como mediada en el campo de la lectura. A lo más la prima Mariela fungió como facilitadora de la lectura, aunque fuere de manera implícita, pues se trataba de una niña de la misma edad que Elena, con quien compartía el mismo interés por leer y a lo más le aventajaba en su mejor posición en el acceso a objetos de lectura. Después, quizás Elena ha contado con un trío de compañeros de lecturas, que aparecen como personas que casi en términos de paridad se retribuyen la comunicación de los efectos de la lectura. En suma, las instancias de socialización de las que se ha beneficiado tanto Josefina como Elena son, claramente, más que un antecedente de la motivación lectora, una estrategia para ganar rumbo en el trayecto lector, experiencias y circunstancias que operaron como una herramienta para paliar las dificultades en el acceso a los textos, mismas que no fueron fundamentalmente las relativas a la carencia de materiales de lectura, sino a las prohibiciones y, sobre todo, a la falta de desenvoltura y dominio en el mundo de los textos, pues éste no formaba parte del capital cultural heredado, de modo que podría decirse que compensaron ello con los beneficios del capital social, lo que revela que su

desfavorable posición en el espacio social no les determinó para no leer, sino que, merced a la motivación lectora sustentada en la experiencia de la lectura, recurrieron a ello para proseguir su trayectoria lectora.

Inclusión y acceso a la lectura

La cuestión sobre el acceso a materiales de lectura implica la situación de la inclusión en el campo de la lectura. El mayor dominio de los códigos textuales potencia las posibilidades de consolidar una trayectoria lectora, pues ésta se sigue fundamentalmente a partir del desarrollo de una motivación lectora, la cual está, a su vez, basada en expectativas personales: no se busca materiales de lectura como objetos genéricos, sino objetos de lectura que contengan textos literarios que puedan empatarse con las necesidades y expectativas más personales. Más allá de esto, la motivación lectora genera una situación en la que se decide seguir leyendo, sin embargo, cuando no se dispone del contexto idóneo para encontrarse con facilidad con un gran repertorio de textos, para lograrlo no basta vencer las prohibiciones que sobre la lectura existen, ni ponerse en una condición en donde es posible acceder materialmente a objetos de lectura, sino que, además, es necesario hacerse de elementos para manejar los códigos textuales para que esa búsqueda derive en el encuentro con textos idóneos para cada lector. En ello radica el hecho de que la práctica de lectura misma y el desarrollo de una motivación lectora haga posible que se adquieran mayores disposiciones incorporadas para leer, pues al descubrir a la lectura como forma de significación y de abono a la constitución subjetiva se afianza la decisión de seguir leyendo para, precisamente, continuar esa forma de experimentación que es la lectura, lo cual hace que se vayan desarrollando nuevas competencias lectoras sobre el manejo de los códigos lingüísticos, textuales y estilísticos, pues la mayor elevación de éstos hace posible que se pueda atender un repertorio de textos más amplio, lo que incrementa las posibilidades de vivir experiencias literarias.

La biografía de Josefina es un excelente caso que ilustra lo anterior. Comenzó en una parte muy poco legitimada del mundo del texto y del campo literario, al leer historietas y escuchar las narraciones familiares que se contaban en casa. En ambas situaciones Josefina encontró una manera de suscitar emociones y construir significados. Esto bastó para decidir seguir hallando esas experiencias. Tomó los tres únicos libros que había en casa, los dos *best sellers* no le resultaron empáticos, pero la novela *Papillon* de Henry Charrière sí le significó un texto concertante con sus expectativas. Deseaba leer más pero no hallaba qué leer: no sabía cómo ni dónde encausar esa búsqueda. Mandó comprar libros por correspondencia con un éxito escaso, pues elegía sin ningún referente, su conocimiento del mundo de los textos y de la literatura eran muy limitados. Por fortuna, dio con *Crimen y castigo*, de Fedor Dostoievski, con el cual pudo revivir y potenciar la experiencia literaria, en él halló la intensidad, la emoción, la indeterminación y la retórica que conoció en los relatos familiares. Siguió buscando, hasta

que encontró la revista literaria *El Cuento* y al tío Ramiro, quien, discreta pero decididamente, le ayudó a adentrarse en el campo de la lectura:

[...] [encontré] una revista que se llama *El Cuento*, de Edmundo Valadés, que en ese tiempo ya eran [revistas] viejitas, imagínate, ahora son unas verdaderas reliquias. Esa revista es [de] cuento corto y la hizo un personaje muy importante de la literatura en México. Cuando yo la vi yo sentí que había una diferencia entre [*El Cuento*] y lo que leían en la casa de mi abuelita y lo que yo estaba comprando, porque yo también estaba comprando puras porquera, porque yo también compré [por ejemplo] *El archipiélago Gulag* [de Alexander Solzhenitsyn] y una que hablaba acerca de Jesucristo, que [explicaba] por qué no pudo ser que [Jesucristo] hubiera sido humano. Y no tenía, realmente, una diferenciación, y no sabía qué quería leer y qué podía leer. Y cuando vi la revista *El cuento*, fue verdaderamente una revelación, porque fue como encontrar a la literatura. Y lo que yo ya había intuido con *Papillon*, lo encontré completamente cuando vi la revista [*El cuento*]. No se sabe lo que es la literatura, nadie lo sabe, pero hay un algo que te encuentras cuando lees algo que tiene calidad literaria, hay algo, yo no sé qué.

[...] [Encontré algo] que no tiene lo que había leído antes. Me leí todas las revistas, por supuesto [...] Y en la secundaria, también, tuve una compañera de clases, hasta segundo y tercero de secundaria, que le gustaba mucho leer, y entonces ya leíamos a Franz Kafka, o sea, te digo que fue una revelación, el brinco total. Seguía leyendo cosas que yo no sabía, pero ya podía dejar el libro, si lo compraba, lo mandaba traer, y ya cuando lo veía decía 'eso no me gusta' y lo dejaba, así fue que dejé *El archipiélago Gulag* y todas esas ondas, ahí las voté, no sé a dónde quedaron, uno del triángulo de las Bermudas y esas cosas. En el paso de la Secundaria a la *prepa*, ya tenía amigos que, no, en la secundaria yo tenía amigas, no amigos, porque era de monjas, El Plancarte, y cuando entré a la [preparatoria] Padilla allí tenía amigos que leían Herman Hesse, Gibran [Jalil Gibrán], lo clásico para adolescentes. De allí el brinco a Federico Nietzsche (Entrevista 12.11.1).

A partir de entonces comenzó a acumular más notoriamente pericia en el mundo de la lectura, su inclusión en éste parece más plausible. De ahí siguió leyendo, con una competencia que habría de desarrollar al leer y leer. Tras graves crisis personales, al fin, descubrió que la literatura era un campo en el que ya se movía con cierta soltura hasta el punto que decidió dedicarse a ella de manera más formal y ponerla en el plano de la vida profesional y explícitamente en el centro de su vida. Estudió letras y, como es lógico, se ha hecho de amplias disposiciones incorporadas sobre la lectura y la literatura que la hace una lectora rotundamente solvente.

En Elena el caso es similar. De leer sólo textos religiosos como parte de una instrucción de la madre, muy sostenida en la lógica de control parietal, pronto y por cuenta propia, aprendió a leer con un sentido constructivo, desde un ánimo autónomo y con fines culturales. Sin saberlo bien a bien, ubicaba textos literarios dentro de los libros escolares, su único material de lectura disponible, los reinterpretaba y reconstruía una y otra vez. Descubrió el poder hermenéutico de esa forma de lectura y aplicó sus secuelas para enfrentar circunstancias de vida altamente traumáticas y dolorosas. Siguió leyendo, no sabía bien qué o cómo hacerlo, pero la experiencia de la lectura la animó para seguir haciéndolo, hasta desarrollar un dominio que le permitió encontrar los textos más concertantes con sus necesidades y expectativas. Ahora lee y relee textos con dominio, al punto que puede crear historias con base en textos aislados que relee, previa una fina selección que puede hacer gracias a su plena inclusión en el mundo de

los textos, en donde hace gala de una condición de lectora que domina por completo a los textos y en donde lee no como consumidora pasiva, sino como creadora:

Yo nunca había hecho lo que yo quería con un libro, nunca se me hubiera ocurrido leer de otra forma, sino la habitual. Y empecé a hacer un ejercicio de relectura de volver a leer los autores que me habían gustado en su momento, y leerlos por pedazos, creando una propia historia, mía, porque yo ya me sé la historia y yo ya sé qué quiero que siga, me encantó. Así algo que me gustaba era abrir los libros en donde estaban las frases que me encantaban y crear una nueva historia a partir de ir subrayando con un marcatextos las partes que pudieran ir siendo enlazadas y generar un historia sobre el mismo texto, un metatexto, hipervínculo mental [risas], eso es lo que más me ha gustado, esa es mi veritas. Busco ahora hacer eso, que dejen de existir los textos solamente así como dogmatizados, así, parnasianos, así, dioses del olimpo, escritores, hacer eso que se puede hacer con el arte, que es transgredirlo, que si alguien ya te dejó algo por qué no hacer algo más a partir de eso, no sé qué tan válido sea, igual y el autor se muere o se revuelca en su tumba después [risas], pero me gusta [...] (Entrevista 16.8.2).

La solvencia lectora en ambos casos, coloca a Josefina y a Elena como personas incluidas a plenitud en el campo de la lectura, lo cual consiguieron leyendo, primero, desde una posición limitada y marginal; ahora, con amplitud y dominio, lo que se logró con base en una motivación lectora anclada en la experiencia de leer, misma que les sirvió de sustento para vencer las limitaciones de la posición social y el capital cultural heredado.

Todo lo cual hace discernible que las competencias lectoras más relevantes para la consolidación de la lectura literaria son la que permiten hacer una lectura abierta, pues en la posibilidad de construir sentido al leer radica la principal motivación para seguir leyendo y para seguir desarrollando las capacidades en el manejo de códigos lingüísticos, textuales y estilísticos, en la medida que, a su vez, origina la necesidad de hacerse de mayores elementos para potenciar la lectura abierta y la experiencia de la lectura.

8. 2 REPRESENTACIONES SOBRE LA LECTURA

Identificar y comprender cuáles son los significados que tiene la lectura literaria para lectores consolidados ha sido fundamental para responder a la pregunta sobre cómo un sujeto se llega a formar como lector cotidiano de literatura, pues el entendimiento del sentido que se tenga sobre la lectura es toral para comprender por qué se lee, por qué se acude a textos literarios y cómo esta práctica puede consolidarse en la vida cotidiana.

De las biografías que hemos construido hallamos palmariamente que la lectura es significada de diversas maneras a lo largo del recorrido biográfico de lectores consolidados y que las representaciones sobre la lectura cambian y se amplían, al agregarse nuevos significados, casi siempre, marcados por una

claro sentido que afirma la valía de leer, aún frente a contextos en los que este significado está ausente o incluso contradicho.⁷⁸

Esta significación fundamentalmente afianzadora del valor de la lectura, muy especialmente de una forma de valía que reporta beneficios para el mismo lector, se consigue a lo largo del recorrido biográfico, pues se halla inserto en la trayectoria vital, que se sostiene, amplía y consolida fundamentalmente por las secuelas que dejan las experiencias de lectura, en tanto que no se trata de la apropiación de un significado que meramente se inculca o se encuentra en determinados contextos, sino que se va construyendo a partir del descubrimiento vivencial de los efectos que la lectura literaria va dejando al interior de los lectores, idea que coincide con lo propuesto por Bombini (2008), para quien los lectores más asiduos o más consistentes deben esa condición a la apropiación auténtica de representaciones positivas sobre la lectura que se verifica en razón de la puesta en valor positiva de esta práctica cultural a partir de la vivencia de dichos valores.

Lectura operativa y cultural

Muy claramente puede discernirse entre la lectura como una operación que persigue hacerse de conocimientos para la realización de un fin instrumental y la lectura como una actividad que se realiza para alcanzar una finalidad de recreación o de incursión en el mundo cultural. Cuando se trazan para fines analíticos tales diferencias con base en un diseño metodológico previo y teóricamente sustentado pueden tener el indeseado efecto de separar distintas manifestaciones de la lectura hasta hacerla parecer como fenómenos diversos y reconocerles características diferenciadas que no dan cuenta de la integridad de la práctica de leer. Sin embargo, al reconstruir las experiencias de vida de lectores y hallar en ellas diferendos claros entre motivos y fines para leer que reconocen los mismos lectores hace posible entender la complejidad de la práctica de leer con base en sus rupturas y continuidades.

En nuestro caso, hallamos con claridad que los lectores consolidados distinguen claramente entre la lectura operativa y la lectura cultural, al concederle significados particulares y puntos de encuentro en cada caso:

[...] para mí la lectura es un placer, es un pasatiempo y es una necesidad; es algo que hago en mi trabajo, es algo que hago para las clases, y [la lectura de literatura es algo que hago] a pesar de haber leído todo el día, a pesar de estar muy cansada (Entrevista 1.1.1).

⁷⁸ Lo cual confirma lo planteado con Peroni (2003), quien afirma que el estudio de la lectura pasa necesariamente por ocuparse de las modalidades de la práctica y, sobre todo, del sentido que los lectores construyen en torno al acto de leer en cada momento para los lectores a lo largo de su trayectoria de vida.

Sí, sí, [leo diariamente] de literatura, lo del trabajo es aparte. Y aparte de matemáticas, una cosa que siempre hago en el desayuno es que agarro revistas que me llegan de la Asociación de Matemáticas o científicas, de divulgación de la ciencia, que no lo hago por el trabajo, sino por formarte (Entrevista 2.2.1).

[Leo] a la hora que puedo, si, por ejemplo, me voy a la escuela en la mañana y voy haciendo lectura de escuela, llego a la escuela y ahí tengo que hacer las actividades, cuando me trasporto al trabajo, son sólo veinte minutos, pero ahí leo, te digo, si cargo el libro [de literatura] lo abro y lo leo, entonces procuro sólo traer mis fotocopias [de textos escolares], me cuido de mismo (Entrevista 6.5.1).

Ah, pues, ahorita, [leo de literatura con fines culturales] cualquier cosa, pues leo diario, pero es que, te digo que leo, ahora leo lo de la maestría, entonces, no es una lectura de placer, pues es una lectura, pues, de trabajo, de textos técnicos (Entrevista 11.10.1).

Desde los 15 años más o menos empecé a leer por gusto; antes sólo era por tareas y eso (Entrevista 13.12.1).

Ahora con lo de mi tesis me enfoco más a leer libros del tema, he dejado un poco los de placer a un lado (Entrevista 13.12.1).

Incluso, esa diferencia se observa respecto de lectores que tienen que leer literatura con fines operacionales:

Lo único que estoy leyendo ahorita es también por la maestría, porque mi tesis está enfocada en los diarios de Elena Garro, combinados con *Testimonios sobre Mariana*, también de Elena Garro, entonces, es lo único que leo de narrativa, pero, pues, no la leo como narrativa, lo estoy leyendo como, aja, con un afán técnico (Entrevista 11.10.1).

Leí ensayo [literario], sí leo ensayo, pero muy de lingüística y de filología, muy especializado por el trabajo, sí me gusta, pero prefiero no leer ensayo (Entrevista 12.11.1).

La diferencia entre la lectura operacional y la lectura cultural aparece tan marcada en algunos casos al punto en que aquella no se considera propiamente como una lectura, como ocurre en los casos en los que se estima que en la actualidad se lee con menor frecuencia que antaño, pese a que, en realidad, se lee a diario durante muchas horas, pero de forma operacional, por cumplir deberes laborales o escolares, lo que parece no ser “lectura”:

A lo mejor ahora se me ha quitado con los años [el hábito de leer], por falta de tiempo. Ahora me da mucho sueño en la noche y no aguanto tanto. [...] Ahora me pongo a leer a las doce o doce y media [de la noche] y no aguanto más que quince minutos; a veces, cuando no tengo sueño, leo una hora. Pero usualmente se me ha quitado, creo que por el trabajo, por cansancio; pero leo [literatura] todos los días, casi todos los días, todos los días, aunque sean cuatro páginas (Entrevista 2.2.1).

Me gusta leer, no sé bien qué sea un buen lector, no sé para ti cuál sea el parámetro de lo que es un buen lector, por ejemplo: ¿cuántos libros al mes son de un buen lector? Yo fui en una etapa de mi vida un lector ávido (Entrevista 6.5.1).

Hijole, no te podría decir una frecuencia específica, porque hay momentos en los que, digo, uno se apasiona y lee libro tras libro, y, por ejemplo, el año pasado, como tenía que terminar la escuela, no leí [literatura] tanto como me hubiera gustado, pero, no sé, conforme se van dando las situaciones, yo creo (Entrevista 8.7.1).

Esa diferencia entre la lectura como operación intelectual y la que se hace como actividad cultural desde luego que debe verse, de cualquier forma, como una necesidad analítica de aproximarse a un fenómeno complejo que, por tanto, no puede soslayarse ninguna de sus múltiples manifestaciones, a la

cual debe atenderse como una unidad a través de la cual el lector se construye integralmente (Alfaro, 1007). De ahí la importancia de encontrar que son los propios lectores los que recogen la diferencia entre la lectura con fines operacionales y la que se hace con fines culturales.

Lo relevante para los supuestos de la investigación parece estar en el hecho de que existe una clara conciencia entre los narradores entrevistados que de una y otra forma la lectura, como lo plantea Larrosa (2003), puede o no ser una experiencia, en este caso, en relación con el fin cultural u operacional de la lectura, encontrando en los relatos una fuerte vinculación de la lectura cultural con la experiencia, no así con la que se hace con fines operacionales, la que es percibida como una actividad pragmática que reporta beneficios utilitarios, fundamentalmente, centrados en la adquisición de conocimientos que no guardan una vinculación directa, explícita ni fundamental con la constitución subjetiva, sino que operan como instrumentos para el desempeño y el desarrollo escolar, profesional o de vida cotidiana.

Sin embargo, esta diferencia debe tomarse con cuidado, pues se halló cómo la experiencia de la lectura puede suscitarse no sólo respecto de textos literarios, sino que puede encontrarse al leer textos no literarios, a condición de que al leerlos se puedan suscitar emociones o significados que se llevan al interior del lector:

[...] me puse a recordar y me parece que después del libro de texto, la primera vez que yo vi un libro, libro, que no fueran los que llevaba en la escuela, fue como a los diez años cuando un señor vino a vender enciclopedias, [...] cosa tan impresionate, ahora me impresiona lo que te decía, ahora lo veo, [...] ahí vi la primera figura del *homo sapiens*, por ejemplo, cosas que no te enseñaban en la escuela, y no te las enseñaban de esa manera, para que te maravillaras [...] (Entrevista 17.11.2)

Este pasaje de la vida de Josefina es ubicado por ella misma como un momento fundamental en su trayectoria lectora: el descubrimiento de la emoción en la lectura a partir de las entradas de una enciclopedia. El caso de Elena, por su parte, es altamente ilustrativo al respecto, pues desde que comenzó a leer pudo construir significados que recreó en su mundo de vida, pese a tratarse de lecturas de textos religiosos que se le imponían con fines de inculcación, lo que no impidió que pudiera leerlos a manera de incursión en los símbolos del mundo cultural, lo mismo que cuando lee textos técnicos, de los cuales puede construir emociones mediante la evocación vivencial de la memoria:

[...] Cuando estoy leyendo algo que es de psicología lo que más disfruto es cómo voy sintiendo que algunos tipos de conocimientos se hacen evidentes con la lectura, algún tipo de memoria está siendo activada y puedo entonces hacer disertaciones o empezar a generar como razonamientos más allá de lo que veo, de lo que leo o de lo que aparentemente sé; eso me encanta. [...] Cuando leo y es algo técnico, de psicología o de diseño gráfico, me gusta porque puedo empezar a generar esa memoria que tengo la posibilidad de utilizar (Entrevista 9.8.1)

Lo mismo puede decirse de casos como el de Rubén (2), quien también desde niño leyó enciclopedias y textos de divulgación de la ciencia, de los cuales obtuvo vivencias que sirvieron para tomar importantes decisiones de vida, como el de hacerse matemático:

[Cuando niño, leía] enciclopedias no sé qué, que me las devoraba todas, o libros como [la enciclopedia] *El nuevo tesoro de la juventud*, cosas de esas [colecciones de libros para niños y adolescentes], los leía todos. [...] Debí tener seis, siete, ocho años [de edad]. Me quedaba en la sección de niños [de la biblioteca pública], me leía todos los cuentitos, todo lo que encontraba, cualquier cosa, cuentitos, libritos, me los echaba, me gustaban los libros científicos, de naturaleza, física, química.

Fijate que desde chiquito me interesaban leer los libros de ciencias, yo creo que tenía la imagen, de ver la tele o de leer cuentos, del científico loco, con su bata y sus matraces y probetas, tubos de ensayo, y a mí me gustaba mucho hacer cuentas, pero de chiquito yo decía que quería ser químico o matemático, mi mamá se acuerda mucho de eso. Y siempre me gustaron las Matemáticas.

[...] para mí siempre la figura del científico no se me hacía algo desagradable, se me hacía algo agradable, algo como lo que yo quería ser..., 'mira este tipo es bien inteligente, está bien loco, pero no importa, súper inteligente y mira: construye esta súper máquina y viaja al pasado, viaja a la luna, acaba con los malos', y todo ese tipo de cosas; la imagen de Einstein, el científico todo chiflado, con los pelos parados, es algo que siempre me atrajo. Y muchas imágenes fueron de la tele, te lo aseguro, pero muchas fueron de libros, sobretodo de libros de ciencia (Entrevista 2.2.1).

Así como Jorge Luis Borges habló sobre la posibilidad de leer la *Enciclopedia británica* como texto de ficción, hallamos cómo el género, literario o no literario, del texto no necesariamente hace posible o impide leer como experiencia. Más allá de las diferencias que pueden existir entre los textos literarios y los textos no literarios, mismas que han sido objeto de disquisición en la ciencia literaria razón de los efectos en el lector (Ricoeur 1995b; Culler, 2000), ocurre esa suerte de asimilación ente unos y otros en razón de los fines operacionales o culturales de lectura, como ocurrió en Iris (1) respecto de biografías:

Eso de que te contaba las biografías, yo era niña, ni siquiera sabía yo leer, porque no me percataba, digamos cuatro, cinco años, no me percataba de que me estaba leyendo un libro de biografías, hasta con los años, ahora veo que de ahí me contaba [mi mamá] la historia de madame Curie, así, pero me la platicaba como: 'te voy a contar la historia de Marie', Marie Curie, o 'la historia de *Chopanito*' [Federico Chopin], decía cosas así para que yo lo asimilara y también mis hermanos (Entrevista 1.1.1).

O en el caso de Aida (7), quien lee lo mismo literatura y filosofía, reconociendo diferencias en el plano de las emociones, pero continuidades en la capacidad para interpretar el mundo:

[Los criterios para apreciar un texto se dan] dependiendo de qué tipo de textos sean. Por ejemplo, si es poesía: qué tanto me impacta, qué tipo de situaciones saltan, qué imágenes, no sé, la belleza del lenguaje, y, bueno, son cosas muy subjetivas, porque otras personas podrían creer que no es tan bueno como yo me lo imagino. Y si tiene que ver con cuestiones filosóficas: textos explícitos que de alguna u otra manera me abran alguna puerta, ¿no? (Entrevista 8.7.1)

En suma, todo apunta que la diferencia no radica en el género literario o no literario que pueda leerse, sino en la finalidad con el que se lean y la posibilidad de desatar una experiencia. De ahí que Jorge Larrosa (2003) aluda expresamente como algunos tipos de textos, de orden sociológico, histórico o filosófico, pueden ser leídos a la manera de los textos fictivos, de modo que se conforman como textos literarios asimilados, lo que da cuenta de una continuidad que pueda darse entre la lectura que en principio pudiera ser mirada como operativa y la lectura cultural.

Lectura obligatoria y autónoma

Una diferencia émica muy plausible fue también la que se encontró entre la lectura que se hace para cumplir con un deber, escolar o profesional, y la que se realiza por motivos propios libremente elegidos.

En ambas biografías apareció que una y otra condición de leer reciben significaciones abiertamente diferentes, que, a lo más, tras un largo recorrido en la trayectoria lectora comienzan a zanjarse o, al menos, a dejar de enfrentarse. Esta diferencia radica en una significación negativa de la lectura como deber, frente a una positiva de la lectura autónoma. En ambos casos, las lecturas obligadas, impuestas por la escuela, fueron recusadas, en tanto que no satisfacían intereses personales y se les significaba en torno a la condición de cumplir con expectativas que no les eran propias:

En secundaria —cuenta Elena— te dejan lectura obligadas, y yo nunca las hice, porque no me gustaban las vidas en las montañas [referencia a la novela *La navidad en las montañas*, de Ignacio Manuel Altamirano] o *El Zarco* [de Ignacio Manuel Altamirano], me gustaron cuando ya estaba en *prepa*, pero no cuando me las dejaron para leer.

[...] Si mi mamá me mandaba por tortillas, yo siempre me iba a la biblioteca, me ponía a leer, pero no me gustaban las lecturas que me dejaban en la escuela, entonces lo que hacía era ir y le preguntaba a la muchacha que estaba atendiendo [la biblioteca] que si había leído lo que a mí me dejaban en la escuela, ay, y me daba un resumen, y yo ya lo entregaba, [decía a la maestra] ‘oh, sí, claro, por supuesto lo leí, *Navidad en las montañas*, *El Zarco*, sí, por favor’, pero, en realidad, lo que yo iba a leer creo que no era eso. Me acuerdo que en ese entonces me aventé todos los libros que encontré de [la editorial] Porrúa de sor Juana [Inés de la Cruz], y yo estaba fascinada, así, bien fuerte, y tenía que leer despacito, y no era tan frecuente [...]. (Entrevistas 9.8.1 y 16.8.2).

Tanto Elena como Josefina evocaron respecto de su infancia y adolescencia esa significación de la lectura obligatoria como una actividad pesadosa, ajena a la satisfacción de necesidades personales. Sin embargo, ambas reconocieron implícitamente cómo a lo largo de su vida la lectura obligada fue dejando en parte ese sentido negativo y, pese a mantener una diferencia clara entre una y otra condición de lectura, han abrazado una representación de lectura obligada que, sin gozar aún de plena satisfacción, ya es admitida como una actividad que no necesariamente es asumida como un lastre y que puede ser encarada como algo que no implica un pesar, pues Elena pasó de ser una alumna de la primaria y la secundaria que buscaba la manera de eludir las lecturas obligadas a una estudiante de psicología que leía más textos sobre los contenidos del programa que los exigidos o una estudiante de la licenciatura en diseño gráfico que reprocha las representaciones negativas de sus compañeros de estudios:

En diseño [gráfico] es más evidente [mi condición de lectora]: nadie lee. Si te dejan [leer un texto en] un [formato] PDF de 10 hojitas, o sea, solamente 20 páginas, no lo leen, [dicen:] ‘no, no mames, es muchísimo, a qué horas voy a leer, güey, no, no, ni madres, tengo que hacer esto y tengo que hacer..., no, no, o sea, una cosa que ni siquiera entiendo, qué diablos tiene que ver comunicación con diseño gráfico’, y dices ‘ay’ (Entrevista 9.8.1).

De esta manera, puede decirse que las representaciones negativas sobre la lectura obligatoria aparecen presentes tanto en personas no lectoras o poco lectoras como entre las lectoras; empero, ocurre que la lectura autónoma en la medida que va consolidándose en el mundo de vida una persona

puede tener un efecto reivindicador de la lectura obligatoria hasta hacer que ésta se signifique de un modo no necesariamente negativo.

Al respecto, es muy relevante lo propuesto por Alfaro (2007b), quien ubica un inconveniente en la inculcación de una separación de la lectura como actividad instrumental y una práctica vivencial, y Ramírez (2008c), quien halla que la escuela no abona a la formación de lectores frecuentes de literatura, en tanto que promueve una representación de lectura sólo limitada al cumplimiento de actividades escolares que clausura el sentido de la lectura como práctica cultural. Ambas ideas encuentran asidero en el material estadístico disponible sobre la práctica de leer en México para 2005, pues a la pregunta sobre para qué sirve la lectura, como primera mención, tres cuartas partes de los encuestados asocian la lectura con el aprendizaje y sólo el 5.4% refirió que para divertirse (CONACULTA, 2006).

Acaso la clave de la reconversión de la significación negativa de la lectura obligatoria y de la limitación de la lectura al campo de los deberes esté en la posibilidad de hallar en la lectura un sentido en el que la lectura deje de plantear una escisión rotunda entre la necesidad de hacerse de determinados contenidos y la posibilidad para construir sentido para la vida propia, pues, como lo revela el análisis que hemos hecho del material biográfico que hemos recogido, los lectores consolidados vencen esa significación negativa de la lectura obligatoria, precisamente, en razón de la práctica autónoma de la lectura literaria, fundamentalmente, porque ésta les permite significar a la lectura como una actividad provechosa para ellos mismos y no sólo como una práctica que les hace cumplir expectativas ajenas.

Intensidad de la lectura: Del pasatiempo a la necesidad

Tanto de las biografías como de los relatos aparecieron significados sobre la lectura literaria como un pasatiempo, una actividad que produce de diversión o entretenimiento. Sin embargo, lo relevante parece estar en que la lectura como entretenimiento no excluye la posibilidad de que la lectura pueda ser algo más profundo que el simple desvío de las cuestiones pragmáticas de la vida cotidiana, pues además aparece como una práctica que permite al lector hacerse de elementos orientar las decisiones de vida, plantearse dudas sobre el mundo de vida o, incluso, constituir una necesidad.

En especial, fue muy expresa la idea de cómo la lectura como entretenimiento es una posibilidad inicial o básica de la lectura. Esta idea es muy importante, pues parece dominar el significado en el que la lectura como pasatiempo es sólo una posibilidad inicial en el campo de la lectura, ya que ésta puede tener repercusiones más hondas de las que se logran al producir un ligero y pasajero desvío de las cuestiones cotidianas del lector, lo cual afectaría momentáneamente al lector de la vida cotidiana y lo devolvería a ésta tras la lectura, para llegar a una forma de leer en la que se consigue afianzar, cuestionar, expandir o variar los horizontes de expectativa del lector, lo cual implicaría a más largo plazo el mundo de vida del lector. La lectura, de este modo, puede significarse como algo que puede ser, en principio, poco

intenso si se acomete como mero entretenimiento, esparcimiento o diversión, lo cual no excluye la posibilidad de que leer pueda ser algo más hondo, algo que puede significar la vida del lector y aportarle esquemas de percepción que le orientan en las maneras de sentir, pensar y actuar, una práctica con mayor intensidad. Iris (1) plantea esta situación de esta manera:

[...] para mí la lectura es un placer, es un pasatiempo y es una necesidad; es algo que hago en mi trabajo, es algo que hago para las clases [que imparto en la universidad], y [que hago] a pesar de haber leído todo el día, a pesar de estar muy cansada [en tanto que me es necesario leer literatura] (Entrevista 1.1.1).

En todo lo cual subyace la idea de una lectura más superficial, alejada —aunque no del todo ajena de la experiencia— y una lectura más intensa, la lectura como vivencia, como una experiencia, como una forma de construir sentido al leer y de poder llevar esas significaciones a dialogar y modificar los esquemas de percepción del mundo de vida. Algo que precisa del desarrollo de una manera particular de leer. De lo cual es posible pensar que la intensidad de la lectura pudiera fijarse con base en los efectos de lo leído en relación con la subjetividad del lector.

La lectura como pasatiempo, entretenimiento o distracción aparece, entonces, como una posibilidad menor de la lectura, al grado en que es muchas veces significada como algo poco valioso, irrelevante y hasta como “no lectura”:

No, yo no leía [durante mi juventud]. Leía el periódico, cosas no importantes (Entrevista 4.3.1)

[...] mi mamá sí fue una persona que leyó, yo creo que, cuando [yo] era niño, yo sí recuerdo a mi mamá [leyendo], la recuerdo mucho trabajando, metida duro leyendo cosas de su trabajo, todas las tardes, pero no la veo leyendo cosas como por placer, de repente se echaba el *Cosmopolitan* [revista de entretenimiento dirigida a mujeres], pero bueno (Entrevista 6.5.1)

Me gusta la novela, la novela histórica. Dice mi tío Eduardo que eso no me aporta mucho, pero, la verdad es [eso] lo que más me divierte, entonces, lo hago por entretenimiento. Que dice mi tío Eduardo que es lo mismo que ver una telenovela que leerla, pero a mí me gusta mucho y por eso lo hago (Entrevista 10.9.1).

Pese a ello, ocurre que así sea la lectura que se hace con los fines más directamente vinculados al entretenimiento —incluso comparables a los relativos a mirar el televisor— pueden dejar significados en el lector con los cuales se da sentido a la vida y sirven de orientación para actuar, tomar decisiones de vida:

Para mí siempre la figura del científico no se me hacía algo desagradable, se me hacía algo agradable, algo como lo que yo quería ser [...] Y muchas imágenes fueron de la tele, te lo aseguro, pero muchas fueron de libros, sobretodo de libros de ciencia. [...] Desde chiquito me interesaban leer los libros de ciencias, yo creo que tenía la imagen, de ver la tele o de leer cuentos, del científico loco, con su bata y sus matraces y probetas, tubos de ensayo, y a mí me gustaba mucho hacer cuentas, pero de chiquito yo decía que quería ser químico o matemático [como a la postre decidí ser matemático] (Entrevista 2.2.1).

En el caso de la lectura como experiencia dotada de intensidad, desde luego que ésta se emplea no sólo para relajarse, sino para enfrentar los estados anímicos o emocionales como un instrumento que no se consigue tan sencillamente, sino tras adquirir pericia en la lectura vivencial:

[...] ahora ya habiendo leído varios libros en la vida, me voy más a mi estado de ánimo [para elegir un texto concreto para leer], si estoy contenta leo algo bonito; si estoy triste o si quiero sacar sentimientos [leo algo que pueda asociar a esos sentimientos]. [...] yo creo que el hecho de que para mí implique un gusto [la lectura] es lo que marca la diferencia [respecto de lectores exclusivamente operacionales]: me gusta hacerlo, me gusta sumergirme, hay lecturas que te permite sumergirte en otros mundos, que tus ideas por muy cansada o por muy..., tu estado de ánimo, estás triste, a veces, cuando estoy triste, leo algo que incrementa ese sentimiento [tono sarcástico]. Y me gusta. Creo que es eso. [...] yo diría más bien que [la lectura literaria] es como un medio, una forma de vida en cuanto a... Mi trabajo tiene que ver con la lectura, la escuela [universitaria en la que doy clase, también], y [para] relajarme y divertirme o, incluso, cuando estoy tan cansada y ya me quiero dormir, para poder dormirme necesito leer algo rápido y algo muchísimo más digerible, pero eso me ayuda (Entrevista 1.1.1).

Cuando leo otro tipo de cosas, depende, a veces solamente estoy viendo; depende mi estado de ánimo (Entrevista 9.8.1).

Las biografías que construimos muy especialmente ilustran la idea según la cual la lectura como pasatiempo es una representación inicial de la trayectoria lectora, misma que, en la medida que la lectura se va consolidando en el mundo de vida, aparece significada con mayores cualidades, que la llevan a un sentido en el que leer implica una herramienta hermenéutica para abonar a la constitución subjetiva desde la cual se enfrenta la vida social.

Elena ubica palmariamente una diferencia entre la lectura como pasatiempo y como necesidad:

Salgo de [la licenciatura en] psicología [...] con otra forma de leer, y ahí fue cuando dije 'ah, sí me gusta leer', y supe que me gustaba [leer] hasta que estuve en psicología, porque una cosa es que lo hagas sólo para distraerte; otra que sea un deber; una tercera que sea como un medio de relación, y la cuarta que sea algo indispensable o necesario (Entrevista 9.8.1).

Al recordar su trayecto lector, Elena encuentra momentos en los que la lectura va variando su significado de manera que leer le resulta una actividad dotada de cualidades diferentes. En su infancia, leía tiras cómicas para entretenerse, hasta que fue descubriendo cómo la lectura le permitía hacerse de palabras para entender las circunstancias de su vida y compensar las carencias de interacción personal que tenía. En la adolescencia y juventud, en medio de crisis personales y eventos altamente traumáticos, ese significado de leer se acusó en ella, al volverse un medio para enfrentar esas vicisitudes. Para la juventud, la lectura dejó de dolerle y comenzó a ser un medio para comunicarse con otros, entenderse y entender al mundo. Ahí la lectura aparece ya como una necesidad, incluso una responsabilidad para poder seguir viviendo en el mundo social:

[La lectura] me colocó en una situación diferente en una perspectiva diferente, la mayor parte del tiempo no me gustaba la sensación que tenía por leer, pero lo asumía como necesario, como una responsabilidad sobre mí misma, eso es muy raro [risas] (Entrevista 16.8.2).

Algo muy similar puede hallarse en la biografía de Josefina, quien distingue entre la lectura como pasatiempo, como forma de paliar los conflictos personales y como una forma compleja de interpretar al mundo:

¿Conoces a Patita de Perro? Es un grupo de rock mexicano para niños. Entonces, hay una canción que dice que 'si tu novio no te pela, la lectura te consuela', y en un primer nivel, claro, la lectura te acompaña, te consuela, te hace olvidarte de ese problema o de esa persona o de esa presión o de esa dificultad, pero eso es en el primer nivel. Y, pues, claro, es muy buena la canción para que los niños lean, no digo que no; la cuestión es que cuando uno va descubriendo todo lo que la literatura te puede dar en la vida, todo lo que uno puede desarrollarse con la literatura, entonces, uno se da cuenta que uno no puede agarrar el libro para consolarse o para sentirse bien. Es más, hay libros que te hacen sentir muy mal; eso no quiere decir que no debas de leerlos o que sea malo leerlos. Necesitas... Yo creo, estoy segura que necesito desarrollarme como lectora, porque en eso me va la vida, en saber más de la literatura para saber más de mí, para conocer más de las personas que me rodean [...] porque me hace responderme preguntas que yo tenía o porque me hace profundizar en las cosas, en los problemas de la vida o en las cosas que me pasan o en lo que sea [...] (Entrevista 12.11.1).

Lo que rescatamos de ello es toralmente la manera en la cual lectura puede dejar de ser sólo una ocasión para momentáneamente desviarse de las complicaciones de la vida cotidiana y puede llegar a ser algo más, algo que puede servir a nutrir los procesos de significación que son más relevantes para la vida de una persona. Uno y otro significado sobre la lectura implica no sólo una diferencia maniquea, sino un tránsito entre una configuración de la lectura y otra, una continuación de una misma práctica diferenciada constantemente por una distinta intensidad, que estriba en la intensificación de sus cualidades, lo que desvela una poderosa razón para consolidar a la lectura en el mundo de vida y aporta un criterio cualitativo para aproximarse a la lectura a partir de diferenciaciones de prácticas concretas de lectura y de lectores, según las cualidades de la práctica.

La lectura como hermenéutica

De las biografías y relatos de vida de lectores consolidados se aprecia que los significados que se logran construir a partir de la lectura observan un carácter que tienen poco de instrumental y fundamentalmente interpretativo, mismo que permite al lector construir significados para entender la realidad social, de modo que la lectura aparece como una práctica que abona a los procesos de sustentación de la confianza en la continuidad, autenticidad y permanencia de sus entornos, sociales o materiales de acción: un sentimiento de fiabilidad en personas y cosas (Giddens, 1993, 1998).

De la manera más amplia, la lectura cobra sentido como una actividad que, como ocurre con algunas vivencias, permite interpretar y comprender al espacio social. Es muy claro cómo la mayoría de narradores comparte esa idea según la cual al leer se construyen significados que aportan esquemas de percepción que hacen posible dotar de sentido a la realidad social en su conjunto:

Nunca me he preguntado lo que busco [al leer literatura], pero yo creo que busco al mundo, un poco, es pretencioso y ahora que me lo preguntas es hasta inútil, busco conocer, saber, o, no mames, no puedes saber ni contar nada, el mundo es para gente en constante cambio, no sé, es como mamón, pero

yo sí encuentro eso, ¿no?, [...] Yo tuve una discusión con un amigo, por *La región más transparente* [la novela de Carlos Fuentes], porque dice 'es que no es una gran novela', yo le dije que era una excelente documento social que retrata las características, los usos y costumbres de un país, en un momento determinado, y eso fue lo que yo encontré eso en ese libro y cuando encuentras eso, puedes descifrar el mundo a través de la lectura.

Me di cuenta de que la literatura tiene como una respuesta en la vida real, viene de la vida real, pero la transforma porque es al mismo tiempo una invención, pero la fantasía que genera esa invención la hace como más evidente, es como la ironía, como lo que hace Woody Allen en sus películas, ¿no?, ridiculiza algo, exactamente, la lleva a un grado sublime, pero al mismo tiempo la transparente, eso hace ese libro, para eso sirve leer.

Estoy leyendo y me remite a cosas, y puedo pensar y puedo estar leyendo, creo que la lectura es un ejercicio sobre todo del pensamiento y de la imaginación, no porque el hecho del acto mismo vaya haciendo que construyas mundos, al momento de leer el asunto es que estos mundos se quedan ahí, entonces tú puedes parar de leer y estos mundos se quedan ahí, ¿no?, entonces, tú puedes parar de leer y los mundos se quedan ahí y tú lo puedes relacionar con vivencias, con vivencias no reales, puedes hacer un chorro de cosas con lo que lees. [...] en un objeto de este tamaño [señala una taza] está toda la historia de la humanidad, y de uso cotidiano, es hasta ridículo, finalmente, y los libros son lo mismo, finalmente, y [por ejemplo] en una novela, *Los detectives salvajes* [de Roberto Bolaño], veo al mundo, veo a México (Entrevista 6.5.1).

[Leo literatura] como [para] entender otras maneras de entender en lo que andamos todos, que es en este mundo, lo que los demás lo viven (Entrevista 7.6.1)

[...] Si leo poesía, [lo hago] pues, para, no sé, más que nada para conocer esos ejercicios que hicieron ese grupo de gente que de alguna u otra manera, no puedo decir que sentía más que nosotros, pero toda esa gente sensible que te abre muchas puertas hacia muchos lugares. Leo para conocer, a lo mejor, un poco más acerca del mundo [...] (Entrevista 8.7.1).

Leo porque no me queda de otra. [...] porque es la mejor forma de poder nombrar el mundo [...], descubro que necesito nombrar al mundo. [...] Y ahorita en [la licenciatura de] diseño [gráfico], el haber leído algunas cosas, porque no puedo decir que he leído mucho, no he leído lo suficiente, a veces hace que las demás personas recurran a ti para poder nombrar lo que hacen también, por eso insisto que leer, para mí, es una forma de poder nombrar al mundo. [...] ¿Qué busco cuando leo? Poder nombrar al mundo (Entrevista 9.8.1).

Soy súper fan de Elena Garro, así, entonces, siempre que me preguntan eso: *Los recuerdos del porvenir*. Si, *Los recuerdos del porvenir*, que me parece sensacional, es de las obras que podría estar releendo y releendo y releendo, porque creo que tiene razón Garro cuando se defendía y decía que ella no había hecho realismo mágico, o sea, porque lo es [realismo mágico], supongo, que la entiendo porque más bien es como el retrato de nuestra cosmovisión como mexicanos y creo que por eso me gusta [...]

[Un texto es apreciable en tanto] que logre moverme algo, moverme algo, lo que sea [...] que tenga personajes verosímiles, que me digan algo, que me digan algo [...] de lo que me rodea [...] (Entrevista 11.10.1).

Yo me imagino que para que un libro sea excelente tiene que ser universal: servir para cualquier persona, en cualquier parte del mundo, y tiene que servir, tiene que modificar tu manera de pensar y ver el mundo; si no lo hace, si está en la nebulosa, a mí me parece que un libro no sirve (12.11.1).

La lectura, como herramienta hermenéutica, también ofrece significados para entender a los otros y orientar las interacciones sociales:

Me doy cuenta de que forma parte de mí, de tal manera, la literatura, cosa que yo veo como hermosas, que así también identifico a la gente, así también veo sus estructuras mentales, yo solita aunque no lo diga, éste piensa así, éste hace esto otro, derivado de todas esas cosas que se van quedando en tu inconsciente (Entrevista 1.1.1.).

[...] me gusta también [*Los recuerdos del porvenir* de Elena Garro] por la excelente manera de retratar los sentimientos humanos, como una persona, o sea, no sé, me gusta, porque logra que nadie sea ni bueno ni malo y todos así somos (Entrevista 11.101).

También, esa capacidad hermenéutica de la lectura puede estar enfocada al autoconocimiento del propio lector, de su individualidad, muchas veces en ocasiones en relación con la lectura identificadora, con esa posibilidad de los textos literarios de ofrecer personajes, contextos y cursos de acción que, por más fictivos que sean, pueden asumirse por el lector como modelos o guías para definir quién se es, quién se puede ser, qué se puede hacer.

En suma, los relatos de vida recogidos son altamente coincidentes al reconocer en la lectura de textos literarios una suerte de experiencia que al dejar significados en el lector le posibilitan para interpretar la realidad social, dotándolos de esquemas de percepción para consolidar su comprensión sobre el espacio social, la otredad, las interacciones sociales y la propia existencia, todo lo cual aporta marcos de acción para definir quién se es, quién se puede ser, qué se puede hacer, lo que revela la capacidad de la lectura para abonar a procesos de elaboración de la identidad y de mantenimiento de un ámbito de subjetividad.

Del placer al dolor

Es muy notable la representación sobre la lectura en la que ésta es una práctica que hace presentes sensaciones de muy diversa índole y que impactan en la condición anímica y afectiva, no siempre en sentido placentero. Este significado, hallado muy claramente en las dos biografías y en gran parte de los relatos de vida que conseguimos, discrepa con una de las representaciones más frecuentes de la lectura en el espacio social, en donde éste es una actividad vinculada con la posibilidad del disfrute, del placer, del divertimento, limitada a sensaciones agradables o placenteras, soterrando que también pueden suscitarse algunas otras de carácter opuesto.

La lectura suscita emociones, muchas veces placenteras, las cuales pueden obedecer a circunstancias distintas. Por una parte, cuando el placer de la lectura está en sacar al lector del tiempo de vida cotidiana y suspenderlo de las complicaciones que tenga su vida, una lectura poco intensa en relación con la constitución subjetiva del lector:

[Existe] otro tipo de lectores, [...] [los que leen] por gusto, por placer, [...] porque también he de decirte que hay otro tipo de lectura que me encanta: compro mi "biblia" regularmente cada quince días, que es la revista *Vanidades*, es algo que yo creo que también hay lectores así, no sé qué nombre les daría, eso lo disfruto enormemente y lo disfruto y sin mi "biblia" no vivo (Entrevista 1.1.1).

También está la lectura placentera que se finca en el encuentro con las expectativas más personales del lector por el la vía de la imaginación y de la recreación de sensaciones a partir de las ofertas textuales:

[...] también me gusta [Gabriel] García Márquez, no me gusta mucho la temática, lo que me gusta es como describe las cosas. Me gusta mucho que me trasporten; como imaginármelo, me gusta mucho. Y él me gusta mucho como lo narra, pero su temática no me gusta tanto (Entrevista 10.9.1).

El significado de la lectura como una actividad que reporta placer en tanto que posibilita en encausamiento de la imaginación fue algo muy presente en el material biográfico de Elena, quien expresó con suma claridad las sensaciones placenteras que la lectura deja en razón de apoyar los procesos de imaginación a partir de las propiedades realizativas de los textos literarios, pues ha leído, ha escuchado lecturas en voz alta y ha reconstruido textos para obtener narraciones que le dejaban un gozo por hallarse, imaginariamente, ante historias que “era más fácil contarlas a que sucedieran”. Lo cual concierne ampliamente con las ideas de Lahire (2004b), cuando propone la necesidad de seguir un programa de investigación sobre la sociología de la experiencia literaria, en el que pueda darse de cuenta de la lectura como disparadora de sueños de vigilia.⁷⁹

Esta manera de hallar placer al leer en razón de la posibilidad de dar curso a la imaginación es una forma muy emparentada con aquella en la que gozo está fundamentalmente en el encuentro y el desarrollo de las ofertas propiamente estéticas de los textos. Una manera de leer en la que la intensidad en relación con la constitución subjetiva del lector se halla implícita y en la que prima el efecto estético en el lector, pues los procesos de identificación y de interlocución del lector con el texto aparecen sólo de forma tácita, detrás de las secuelas que dejan los efectos estilísticos y las formas literarias, cuya oferta es recogida por el lector para construir emociones. Desde luego, el placer que deriva de las formas es a veces apenas enunciado, sobre todo, en lectores que no cuentan con mayores conocimientos explícitos sobre la literatura, lo cual no les impide expresar con claridad la diferencia entre el contenido y la forma, y en el reconocimiento de que en ésta se halla la clave del placer de la lectura:

La forma de contar la historia es lo que hace excelente a una obra (Entrevista 13.12.1)

[...] me doy cuenta de que forma parte de mí, de tal manera, la literatura, cosa que yo veo como hermosas, [...] cosas que se van quedando en tu inconsciente, forman parte de mi vida todas esas ideas de todos esos grandes hombres (Entrevista 1.1.1).

Desde luego, en lectores más enterados de las lógicas de los principios estéticos, hay mayor claridad en ubicar en los efectos estéticos la fuente del placer de la lectura:

⁷⁹ Al respecto, Lahire (2004b) plantea que la lectura de textos literarios puede operar como disparadores de sueños en vigilia que permiten prolongar, acompañar, preparar o volver sobre la acción, en donde la lectura es parte de la acción. Entiende por ellos, tanto los sueños en vigilia anticipadores, aquellos con los que los actores construyen pequeños argumentos mediante los cuales practican futuros papeles (probables o deseados) imaginando sus posibles reacciones en diferentes circunstancias, como los sueños en vigilia retrospectivos, en los que los actores vuelven a actuar en escenas que han vivido y que los contrariado o consternado, imaginando cómo las cosas podrían haber sido diferentes.

El último libro que leí que me parece trascendente es *2666* de Roberto Bolaño, está increíble, para mí fue importante, [...] me parece que esa novela es... está tan bien escrita y todo eso que no importa tanto si es social porque es primero una buena novela [...] (Entrevista 7.6.1).

[Lo que disfruto al leer] si es poesía: qué tanto me impacta, qué tipo de situaciones saltan, qué imágenes, no sé, la belleza del lenguaje, y, bueno, son cosas muy subjetivas, porque otras personas podrían creer que no es tan bueno como yo me lo imagino. [...] si leo poesía, pues, para, no sé, más que nada para conocer esos ejercicios que hicieron ese grupo de gente que de alguna u otra manera, no puedo decir que sentía más que nosotros, pero toda esa gente sensible que te abre muchas puertas hacia muchos lugares. Leo para conocer, a lo mejor, un poco más acerca del mundo; para apropiarme de ciertas sensaciones o pasiones, ¿no?, de los autores; leo porque me mueven ese tipo de pasiones, de sensaciones; [...] (Entrevista 8.7.1).

Soy súper fan de Elena Garro, así, entonces, siempre que me preguntan eso [qué textos estimo más]: *Los recuerdos del porvenir*. Sí, *Los recuerdos del porvenir*, que me parece sensacional, es de las obras que podría estar releendo y releendo y releendo, porque creo que tiene razón Garro cuando se defendía y decía que ella no había hecho realismo mágico, o sea, porque lo es [realismo mágico], supongo, que la entiendo porque más bien es como el retrato de nuestra cosmovisión como mexicanos y creo que por eso me gusta, y me gusta también por la excelente manera de retratar los sentimientos humanos, como una persona [...]

No sé si algún día me decida a academizarme en el arte, tal vez, pero hasta el momento intento como defender esa posición mía de espectadora-lectora como de impulso, como la sensación primaria que te provocan las cosas, y a mí José Agustín me provoca eso, como mucho placer en bruto, o sea, lo estoy leyendo y es muy disfrutable, hay autores o autoras que los lees y te la pasas subrayando, eh, frases, porque son frases muy bonitas, muy elaboradas, que no sé, con Elena Garro me pasa mucho que subrayas y subrayas frases, y con José Agustín no puedes subrayar una frase, porque todas sus frases son muy simples, pero el conjunto de lo que te está diciendo me parece sensacional.

[Lo que disfruto al leer, entre otros aspectos, está el de que] obviamente que tenga una, una historia, no solamente bien contada, sino, sino que las anécdotas a contar estén bien estructuradas, ¿no?, porque para relatos sin forma ya tenemos bastantes en la vida, entonces, eso: que tenga una buena historia, unos elementos bien articulados, que vaya a algún lado, eh, y que, dependiendo del estilo de quien lo escribe, eh, pues, sean o el conjunto o las pequeñas frases que se van armando, que tenga personajes verosímiles, que me digan algo, que me digan algo de mí o de lo que me rodea, no necesariamente tiene que hablar todo de ti, no por supuesto, pero que a partir de eso, vamos, yo pueda decirme algo (Entrevista 11.10.1).

Los casos de las biografías refuerzan las anteriores consideraciones, en tanto que tanto Josefina como Elena reconocieron cómo en diferentes momentos de sus trayectos vitales hallaron el gusto de la lectura, primero, como forma de recreación; después, en las propiedades de la lectura literaria para encausar la ensoñación, y, finalmente, en el disfrute de las propiedades propiamente estéticas.

Amén de lo anterior, hallamos que la lectura no sólo puede reportar sensaciones gozosas, sino traer dolores y pesares, una situación ambivalente, en donde leer lleva a intensificar al dolor como forma para saldar los pesares anímicos:

[Me gusta leer aun cuando por] tu estado de ánimo, estás triste: a veces, cuando estoy triste, leo algo que incrementa ese sentimiento [tono sarcástico]. Y me gusta. Creo que es eso.

Ahora ya habiendo leído varios libros en la vida, me voy más a mi estado de ánimo, si estoy contenta leo algo bonito, si estoy triste o si quiero sacar sentimientos. Eso, últimamente eso sí lo he notado (Entrevista 1.1.1).

Elena plantea con mucha claridad cómo al leer se suscitan en ella sensaciones, muchas veces dolorosas, en tanto la lectura revive pasajes traumáticos y permite enfrentar sus vicisitudes, lo cual no está exento de sufrimiento:

Te debería decir que no [me gusta leer]; pero sí. A veces llega el momento en que no te gusta [leer] [risas].

[...] conocí a una señora que estaba siempre afuera de la escuela, fue más o menos como reconstruir un poco del pasado a partir de su corporalidad, a partir de sus expresiones faciales. Entonces, yo veía a esa señora y sabía que le dolía mucho algo, no sé qué. Y todo mundo decía que estaba loca [risas], entonces, yo no sabía qué era lo que siempre estaba gritando afuera de la escuela, cantando para ella misma, no sé. Y después supe que era [la poesía de] Alfonsina Storni [lo que decía], y [que] estaba declamando poesía todo el tiempo. Cuando yo la oía, era yo la que entendía esto: yo entendía que le dolía algo, porque a mí también me dolía.

[Los libros me permitían] sobre todo reflexionarme a mí, a mi situación con el mundo, y mi forma de expresarme, a partir de las palabras de otros, que es lo más cabrón, porque, a veces no era bonito, pero el final era como hasta cierto punto reconfortante.

[Esos libros me] dolían, me gustaban y al mismo tiempo eran como la historia que se repetía una y otra vez, la misma presencia, pero, como los más importantes (Entrevistas 9.8.1, 16.8.2).

Para Josefina, del mismo modo, la lectura puede conducir a la experiencia de sensaciones dolorosas:

[...] si la lectura me satisface, me es agradable, me siento a gusto con ella, está bien. Si me siento mal, si me hace sentirme muy mal, porque me hace responderme preguntas que yo tenía o porque me hace profundizar en las cosas, en los problemas de la vida o en las cosas que me pasan o en lo que sea, eso también es bueno. Entonces, no es que sea un goce sensual; más bien sería un goce estético o un dolor estético (12.11.1).

Cuando lo estaba leyendo [*Crimen y castigo* de Fedor Dostoievski] [...] yo sabía que [el texto] me estaba hablando a mí muy en especial a mí, [...] que me iba a decir muchas cosas que yo me preguntaba acerca de la vida, de la muerte, de la gente, de mis miedos [...] Entonces, a los quince años sentí de esos rasgos estéticos, me hacían olvidar hasta que era adolescente y que tenía broncas, ¿no?, existenciales o de familia o de dinero o de lo que sea, me hacía olvidar completamente, absolutamente de todo (Entrevista 17.11.2).

Como se aprecia, las sensaciones y significados que se construyen al leer hacen las veces de vivencias, las cuales, en tanto tales, implican no sólo satisfacción en el lector, sino que operan como cuestionamientos con el reservorio de sentido del mundo de vida, que conducen al desasosiego:

[Un texto literario es relevante] cuando tienen un mensaje, cuando me dejan pensando, ¿no?, porque hay libros que no me gustó como están narrados, pero me hacen pensar, me hacen preguntarme, no sé, de los valores, de dios, de muchas cosas, ¿no? (Entrevista 10.9.1).

Es claro cómo la lectura literaria ofrece una instancia en la cual el lector puede construir sensaciones, merced al desvío momentáneo de las complicaciones cotidianas, el encausamiento de la

ensoñación y la vivencia de los efectos y las recepciones estéticas, a la vez que también puede conducirlos a enfrentar las crisis personales y las experiencias traumáticas así como plantearse cuestionamientos personales, emocionales o existenciales, en los cuales no está carente el desasosiego, el pesar y el dolor. En esto último, no deja la lectura literaria de ser una práctica apreciada ni disminuye a la motivación lectora, en tanto que esa forma de lectura honda sigue reportando elementos para la conformación como sujeto.

Tiempo de lectura

Una de las importantes representaciones que pudo ubicarse de las biografías y de los relatos de vida es la relativa a la manera en la que se significa el momento de leer literatura. Se encontró que de la valía que puede atribuirse a la lectura literaria se deriva la idea según la cual la lectura es una actividad no sólo reservada a momentos “muertos”, sino que debe disponer de una ocasión determinada para acometerse:

[...] [siempre leo literatura] antes de dormir; generalmente es la hora, antes de dormir o por las mañanas, los fines de semana, al levantarme, esa es mi hora: no durante el día; no me siento a leer un libro; es antes de dormir y por las mañanas (Entrevista 1.1.1)

[...] me pongo a leer a las doce o doce y media [de la noche] y no aguanto más que quince minutos; a veces, cuando no tengo sueño, leo una hora [...] pero leo todos los días, casi todos los días, todos los días, aunque sean cuatro páginas” (Entrevista 2.2.1).

[...] Sí, antes de dormir leo un poco [...] Es un hábito leer antes de dormirme [...] Antes de acostarme [a dormir] (Entrevista 10.9.1).

En la noche, cuando termino de trabajar. Ya muy poco tiempo, como media hora, en la noche. [...] Y el Goethe lo leo en las mañanas, cuando estoy preparando el desayuno, antes de irme a correr, o regresando si tengo un ratito, para relajarme, o hasta en el baño [risas]. En esos momentos, entonces, tengo como varias opciones para leer. [...] Diario, todos los días leo, de literatura (Entrevista 12.11.1).

Mención aparte, están los casos en los que se lee, prácticamente, en cualquier momento que se disponga, no el sentido de que se haga sólo en tiempos libres, no como una actividad marginal reservada sólo para momentos carentes de otra actividad, sino que se lee en cualquier oportunidad posible:

[Leo] a la hora que puedo; si, por ejemplo, me voy a la escuela en la mañana y voy haciendo lectura de escuela, llego a la escuela y ahí tengo que hacer las actividades, cuando me transporto al trabajo, son sólo veinte minutos, pero ahí leo, te digo, si cargo el libro lo abro y lo leo, entonces procuro sólo traer mis fotocopias, me cuido de mismo, pero, por ejemplo, me gusta llevar revistas, me gusta cargar revistas, porque se me hacen como para leer en transportes públicos, porque no es la novela, ni la tienes que interrumpir, pues agarras un artículo, que este es de cuarenta minutos, y si voy del centro a la escuela o de mi escuela a este lugar, calculo el tiempo y escojo el artículo o lo que sea, por ahí he de traer una *MX*, ah no traigo mi mochila, y de ahí ya no leo hasta el otro día, si más bien, yo leo todo el tiempo, en todos los ratos que tengo, bueno, yo siempre cada que puedo (Entrevista 6.5.1).

Lo cual revela, con claridad, cómo el tiempo de lectura es una ocasión significada positivamente, sobre todo, en casos en los que la lectura se emprende no un momento residual, sino específico, incluso, preminente respecto de otras prácticas y actividades cotidianas, como es muy claro en Elena:

De hecho, tengo horarios fijos para comer, la lectura puede hacer que se muevan mis horarios de comida, de sueño, de ir a la escuela. Es como un oficio, pero no de medio tiempo; es como un trabajo, pero no de medio tiempo, es como de tiempo completo (Entrevista 9.8.1).

El tiempo de lectura, a veces, puede presentarse como reservada a tiempos “muertos”, a momentos que quedan libres entre las actividades de la vida cotidiana, lo cual, sin embargo, no descarta que detrás de ello persista una significación positiva del tiempo de leer literatura, incluso muy relevante, al punto que es comúnmente “ampliado”, al apartarse de las lecturas obligatorias o limitar los horarios de dormitación, para leer culturalmente:

[...] ahorita [este fin de semana] no me traje ni la computadora, porque sé que me meto a internet y el instrumento se vuelve juguete y olvidalo, entonces no me traje el libro ni la computadora, leo los fines de semana, ¿si me explico? Porque estoy trabajando o terminando la tesis, entonces, y de repente me clavo leyendo y puedo, neta, echarme dos horas, y si te sientas a leer dos horas es terrible, porque, si a ti te gusta leer, es hasta terrible, es común, porque tengo que dedicarle dos horas a la escuela, tengo que estar filoso, porque el tiempo de la Universidad y del trabajo no me lo permiten, entonces, leo cada que el tiempo me lo permite, cada que puedo. [...] A veces llevo del trabajo en la madrugada [...] y leo cosas de la escuela, básicamente, procuro no acercarme tanto al libro, pero cuando ya estoy hartito, me jalo el libro y me leo lo que pueda, hasta que me da sueño, básicamente (Entrevista 6.5.1).

Esta significación activa del tiempo de lectura queda evidenciada también porque no está estricta y efectivamente acotado por el tiempo destinado a otras actividades, sino que dispone de una temporalidad propia y central, al punto que puede extenderse, pues propiamente sus límites lo fija la propia lógica de la lectura:

Hijole, no te podría decir una frecuencia específica [con la que leo], porque hay momentos en los que, digo, uno se apasiona y lee libro tras libro, y, por ejemplo, el año pasado, como tenía que terminar la escuela, no leí tanto como me hubiera gustado, pero, no sé, conforme se van dando las situaciones, yo creo (Entrevista 8.7.1).

[Antes de matricularme en la maestría] leía, siempre estaba leyendo un libro, tal vez, sí, aja, tal vez no lo leía diario, pero, no sé, bueno, tal vez no leía a diario, mucho tiempo, es decir, yo trabajaba como reportera, era, cubría, cubría la fuente de cultura en el periódico *Síntesis* [de Pachuca], entonces, lo que hacía era que, mmm, y lo sigo haciendo, tengo la costumbre de siempre cargar un libro, de hecho, traigo esté [señala uno que está en su bolso]. Siempre cargo un libro aunque no lo lea, no sé por qué lo hago, incluso, a veces hasta es pesado, porque, pues, pesan, ¿no?, aunque no sea mucho, pero, pues, de pronto puede llegar a ser molesto o hasta puede que lo maltrates por andarlo cargando, pero siempre ando cargando un libro, entonces, en ese tiempo cargaba el que estaba leyendo y lo que hacía era que, no sé, de un lugar a otro o mientras esperaba que el..., la ceremonia o no sé o lo que fuera a reportear o cualquier cosa, leía, y era lo que hacía, y ya en la noche, cuando llegaba a mi casa, a veces, si no estaba muy cansada, pues leía antes de dormirme, porque es un trabajo [el de reportero] de que andas todo el día en la calle (Entrevista 11.10.1).

Asimismo, se halló cómo la apropiación de la significación de la lectura puede provenir de experiencias remotas en el tiempo que se han prolongado hasta el presente, pues es muy notable la existencia de casos en los que la lectura como una práctica que se hace en un momento específico se presente en personas que en su infancia se les cultivó la lectura cultural a partir de momentos expresos para la lectura:

Mi mamá nos acostumbró a leer desde pequeñas [a ella y a sus hermanos], [...] ella nos los platicaba como un cuento o en la noche antes de dormir cuando todavía no sabíamos leer, nos los platicaba

de esa manera [...], y así, creo que es la formación que nos dejó [mi mamá], de estar leyendo desde chiquitos, hasta la fecha yo creo que por eso para dormir leo (Entrevista 1.1.1).

[...] yo siento que de chica se me inculcó mucho, y cuando me iba a dormir mi papá me leía cuentos, textos ilustrados. [...] Pues yo siento que mis papás desde chica siempre me lo han inculcado, o sea, mi papá también me leía cuando era chica, me llevaba a la biblioteca del pueblo (Entrevista 8.7.1).

Le digo que de lo que más me acuerdo es que mi mamá me leía antes de dormir [...] porque desde niña siempre me acuerdo que me leía mi cuento antes de dormir, y si me portaba mal no me lo leía, por eso me gustaba mucho, incluso, era un castigo si no me lo leía. (Entrevista 10.9.1).

Frente a ello, están también los casos en donde la lectura cultural no fue expresamente promovida en el contexto familiar, e, incluso, pese a que en el contexto familiar existía una representación pasiva del tiempo de lectura cultural:

Cabe destacar que, desde un principio, leer no estaba destinado como una actividad normal, cotidiana, porque era algo no muy usual, salvo que tuvieras que hacer tarea. En la casa, que te vieran leer era perder el tiempo, porque no aprendías a cocinar o no aprendías a atender casa, entonces, era como no hacer nada [...], cuando yo era pequeña [...] [leer] no era una actividad, [me decían:] 'no estás haciendo nada', o sea, [leer culturalmente era] nada (Entrevista 9.8.1).

Lo relevante está, entonces, en desvelar cómo una persona que es lectora cotidiana de lectura evidencia esta condición no sólo por agotar determinadas cuotas de tiempo lectura, sino en la disposición de una idea en que la que la valía de la lectura hace estimable que deba existir un momento reservado expresamente para leer, el cual si bien puede no sólo ser una ocasión expresamente destinada para leer, sino también hacerse en los momentos que quedan libres entre dos actividades cotidianas, siempre se hace considerando que el momento destinado a leer literatura es una ocasión especial a la que se le reserva un espacio propio.

8. 3 PRÁCTICA DE LEER LITERATURA

La reconstrucción biográfica que construimos, apoyada con los relatos de vida, permiten hallar algunas ideas basadas en la descripción de las maneras concretas en las que se lleva a cabo el acto de leer, las cuales hacen comprensible cómo se forma un lector consolidado. En realidad, gran parte de las conclusiones que pudieron hacerse en relación con las prácticas de leer literatura han quedado expresadas en lo concerniente a las disposiciones y las representaciones de lectura, pues éstas se obtuvieron fundamentalmente como resultado de la identificación y análisis de las prácticas. Quizás por ello sólo convenga detenernos ahora en algunas consideraciones que merecen una exposición particular.

Recurrencia de la práctica de leer literatura

Más allá de mensurar la frecuentación de la práctica de leer, se buscó comprender cómo un lector consolidado dispone de una parte de su tiempo cotidiano para leer literatura: no se indagó sobre qué tanto se lee, sino cuál es el sentido por el cual se reitera la práctica de leer.

De las biografías construidas, podemos concluir que la recurrencia de la práctica de leer debe entenderse en relación con la significación del tiempo de lectura, pues ésta es la que conduce a dar un momento a la lectura en la vida cotidiana. Es claro que si bien el momento destinado para la lectura de texto literarios aparece muchas veces descrito por el propio lector como una ocasión deprimida, lo cierto es que, más allá del sentido literal de sus expresiones, no debe entenderse esto como casos de ausencia o alejamiento de la lectura, sino de una frecuentación basada en la significación positiva del tiempo de lectura literaria que es, en todo caso, menor a las propias expectativas o deseos del lector o a lo que se leía en otros momentos de la vida, lo cual se explica en razón del cansancio o de otras actividades que deben hacerse, en especial, de la lectura profesional o escolar, que son percibidas como circunstancias que minan la frecuencia o la amplitud de los lapsos de lectura:

[...] me pongo a leer a las doce o doce y media [de la noche] y no aguanto más que quince minutos; a veces, cuando no tengo sueño, leo una hora, [...] pero leo todos los días, casi todos los días, todos los días, aunque sean cuatro páginas (Entrevista 2.2.1).

Ya no [leo a diario], porque ya me canso [...]. A veces tengo un tiempo, la música también es mi vicio, pongo un disco de cualquier música y estoy leyendo a veces medio libro en un día o tres cuartas partes o treinta o cuarenta páginas; leo casi dos o tres días por semana (Entrevista 4.3.1).

Hijole, no te podría decir una frecuencia específica, porque hay momentos en los que, digo, uno se apasiona y lee libro tras libro, y, por ejemplo, el año pasado, como tenía que terminar la escuela [preparatoria], no leí tanto como me hubiera gustado, pero, no sé, [leo] conforme se van dando las situaciones, yo creo (Entrevista 8.7.1).

[Antes de matricularme en la maestría] leía, siempre estaba leyendo un libro, tal vez, sí, aja, tal vez no lo leía diario, pero, no sé, bueno, tal vez no leía a diario, mucho tiempo, es decir, yo trabajaba como reportera, era, cubría, cubría la fuente de cultura en el periódico *Síntesis* [de Pachuca], entonces, lo que hacía era que, mmm, y lo sigo haciendo, tengo la costumbre de siempre cargar un libro, de hecho, traigo esté [señala uno que está en su bolso]. Siempre cargo un libro aunque no lo lea, no sé por qué lo hago, incluso, a veces hasta es pesado, porque, pues, pesan, ¿no?, aunque no sea mucho, pero, pues, de pronto puede llegar a ser molesto o hasta puede que lo maltrates por andarlo cargando, pero siempre ando cargando un libro, entonces, en ese tiempo cargaba el que estaba leyendo y lo que hacía era que, no sé, de un lugar a otro o mientras esperaba que el..., la ceremonia o no sé o lo que fuera a reportear o cualquier cosa, leía, y era lo que hacía, y ya en la noche, cuando llegaba a mi casa, a veces, si no estaba muy cansada, pues leía antes de dormirme, porque es un trabajo [el de reportera] de que andas todo el día en la calle (Entrevista 11.10.1).

Es muy plausible cómo, pese a menciones negativas que un lector puede hacer sobre su propia frecuentación de la lectura —“no aguanto más que quince minutos”, “ya no [leo a diario], porque ya me canso”, “no leí tanto como me hubiera gustado”—, ésta sigue siendo muy alta en comparación con los hábitos de lectura promedio de la población y, sobre todo, que las ocasiones de leer de las que disponen se ha establecido de manera en la que leer es una actividad importante, que merece dedicarle tiempo:

Ya no [leo a diario], porque ya me canso [...]. A veces tengo un tiempo, la música también es mi vicio, pongo un disco de cualquier música y estoy leyendo a veces medio libro en un día o tres cuartas partes o treinta o cuarenta páginas; leo casi dos o tres días por semana (Entrevista 4.3.1).

[...] he sido más bien indisciplinado [en mi vida], en lo que nunca fue indisciplinado es en leer, más bien leía de una manera arbitraria e indisciplinada, leía todo el tiempo, me dormía en las madrugadas, leía

todo el tiempo, me leía libro y medio a la semana, [...] yo leo todo el tiempo, en todos los ratos que tengo, bueno, yo siempre cada que puedo (Entrevista 6.5.1).

Creo que no tengo un hábito [una rutina o liturgia para leer]. He estado leyendo libros en la compu y el ritual de la compu: sentarte, tomar el café, y darle [a leer] hasta que se cansa la vista (Entrevista 7.6.1).

Incluso, sucede que, pese a la percepción que de sí mismo dio uno de los narradores, Jaime (5), cuando dice que en el presente ya no es un “lector ávido”, es un caso de una persona que pasa todo el día leyendo culturalmente en cuanto momento le sea posible, amén de que gran parte del tiempo cotidiano que pasa cuando no lee literatura también lo pasa leyendo con fines operacionales:

Yo fui en una etapa de mi vida un lector ávido. [...] [Antes, cuando estaba en la preparatoria leía mucho] podía leer cuatro horas [consecutivas] [...] [Ahora leo] a la hora que puedo, si, por ejemplo, me voy a la escuela en la mañana y voy haciendo lectura de escuela, llego a la escuela y ahí tengo que hacer las actividades, cuando me trasporto al trabajo, son sólo veinte minutos, pero ahí leo, te digo, si cargo el libro lo abro y lo leo, entonces procuro sólo traer mis fotocopias, me cuido de mismo, pero, por ejemplo, me gusta llevar revistas, me gusta cargar revistas, porque se me hacen como para leer en transportes públicos, porque no es la novela, ni la tienes que interrumpir, pues agarras un artículo, que este es de cuarenta minutos, y si voy del centro a la escuela o de mi escuela a este lugar, calculo el tiempo y escojo el artículo o lo que sea, por ahí he de traer una MX, ah no traigo mi mochila, y de ahí ya no leo hasta el otro día, si más bien, yo leo todo el tiempo, en todos los ratos que tengo, bueno, yo siempre cada que puedo. [...] A veces llego del trabajo en la madrugada, yo entro a las seis [de la tarde] y salgo a las dos, tres, cuatro [de la madrugada], pero me pasa algo chistoso, como ya me acostumbré a ese horario, de repente si salgo a la una de trabajar y llego una y media [de la madrugada] y no me da sueño, no me puedo dormir y leo, cosas de la escuela, básicamente, procuro no acercarme tanto al libro, pero cuando ya estoy harto, me jalo el libro y me leo lo que pueda, hasta que me da sueño, básicamente. [...] Te podría decir que sí soy de los que se buscan un lugar particular para leer; pero mi vida actual no me lo permite, y se contrastaría con leo en los camiones y donde puedo y cada que puedo. [...] [Ahora] estoy trabajando o terminando la tesis, entonces, y de repente me clavo leyendo y puedo, neta, echarme dos horas, y si te sientas a leer dos horas es terrible, porque sabes que si a ti te gusta leer, es hasta terrible, es común, porque tengo que dedicarle dos horas a la escuela, tengo que estar filoso, porque el tiempo de la universidad y del trabajo no me lo permiten, entonces, leo cada que el tiempo me lo permite, cada que puedo. [...] Trato de leer todos los días (Entrevista 6.5.1).

El pasaje anterior es especialmente ilustrador de la significación positiva del tiempo de lectura: pese a que sus enunciaciones literales parecen presentar un panorama en el que se lee en momentos marginales, en realidad, esos momentos comprenden prácticamente toda su actividad cotidiana, lo que revela que el tiempo para leer es sumamente apreciado y que más que marginal es un tiempo que invade todas las demás rutinas diarias.

Desde luego que este esquema se halla palmario en las biografiadas. Josefina, que lee textos literarios o de filosofía por las mañanas, antes de comenzar las actividades propiamente laborales; luego en éstas, lee con fines operacionales para cumplir con sus labores de correctora de estilo en un diario y de profesora en la universidad; finalmente, al cabo de la jornada, vuelve a leer literatura:

En la noche, cuando termino de trabajar. Ya muy poco tiempo, como media hora, en la noche. [...] Y el Goethe lo leo en las mañanas, cuando estoy preparando el desayuno, antes de irme a correr, o regresando si tengo un ratito, para relajarme, o hasta en el baño [risas]. En esos momentos, entonces, tengo como varias opciones para leer. [...] Diario, todos los días leo, de literatura (Entrevista 12.11.1).

Elena fue especialmente enfática al revelar que los momentos de lectura literaria no son, de ninguna forma marginales, sino centrales en su día a día:

De hecho, tengo horarios fijos para comer, la lectura puede hacer que se muevan mis horarios de comida, de sueño, de ir a la escuela. Es como un oficio, pero no de medio tiempo; es como un trabajo, pero no de medio tiempo, es como de tiempo completo (Entrevista 9.8.1).

De todo lo anterior, puede afirmarse que la recurrencia de la práctica de leer literatura se sostiene con base en la significación positiva o negativa del tiempo de lectura, pues es preciso que a lo largo de las jornadas cotidianas se establezcan, expresa o tácitamente, pero siempre deliberadamente, ocasiones para leer textos literarios entre todos los momentos destinados a las actividades cotidianas y la realización de otras prácticas. Lo cual se halló, desde luego, no sólo en los casos biografiados, sino en la mayor parte de los relatos de vida, pues se encontró cómo prácticamente todos los narradores reservan momentos específicos destinados ex profeso para ello:

[...] independientemente de las horas [de lectura operacional] de aquí en el trabajo, [leo] antes de dormir; generalmente es la hora, antes de dormir o por las mañanas, los fines de semana, al levantarme, esa es mi hora: no durante el día; no me siento a leer un libro; es antes de dormir y por las mañanas (Entrevista 1.1.1)

[...] me pongo a leer a las doce o doce y media [de la noche] y no aguanto más que quince minutos; a veces, cuando no tengo sueño, leo una hora [...] pero leo todos los días, casi todos los días, todos los días, aunque sean cuatro páginas (Entrevista 2.2.1).

Trato de leer todos los días (Entrevista 7.6.1).

[...] Sí, antes de dormir leo un poco [...] Es un hábito leer antes de dormirme [...] Antes de acostarme [a dormir] (Entrevista 10.9.1).

De este modo, se evidenció cómo un lector consolidado practica la lectura literaria con cierta recurrencia pero siempre basada en una significación positiva del tiempo de lectura, pues, más allá de una mensuración que pueda hacerse de la frecuentación de la lectura literaria, lo relevante está en que el leer literatura sea algo relevante para el mundo de vida y que trascienda a la vida cotidiana.

[Leer] es algo que hago en mi trabajo, es algo que hago para [preparar] las clases [que imparto], y [leo literatura] a pesar de haber leído todo el día, a pesar de estar muy cansada (Entrevista 1.1.1).

Sí, [leo literatura a diario], antes de dormir leo un poco. [...] [Incluso] cuando llego muy cansada; [...] [porque] es un hábito leer antes de dormirme (Entrevista 10.9.1).

Esto permite afirmar que la frecuentación de la lectura no está tan vinculada con la determinación personal por agotar cuotas de textos o sesiones de lectura o cumplir con tasas o frecuencias establecidas, sino más bien con el hecho de que la lectura se ha colocado en el mundo de vida como una actividad cotidiana, que se presenta, incluso, como una necesidad, como una tarea que se hace cotidianamente, como asearse, trabajar, alimentarse o descansar, a la que hay que dedicarle momentos expresos.

Lo encontrado permite, además, entender cómo es que los criterios para identificar la frecuentación de la lectura precisan de considerar las autoestimaciones que puedan hacerse por parte de los lectores y cómo es necesario desentrañar éstos para identificar con mayor solidez la frecuentación de la práctica. De ahí que los esfuerzos por mensurar la frecuencia de lectura deben considerar de manera más clara y específica los elementos sustanciales que emplean los propios lectores para estimar su propia frecuentación de lectura, pues se encontró que la recurrencia de la práctica de leer es una circunstancia que los lectores estiman a partir de criterios propios, mismos que construyen con base en referencias que hallan en su propio pasado y siempre en consideración de una diferencia entre la lectura con fines operacionales y culturales. Asimismo, que la lectura operacional y la lectura obligatoria aparecen como obstáculos para la lectura cultural y autónoma, pues aun entre lectores consolidados el tiempo que se destina a aquélla aparece como una circunstancia que mina el momento de lectura con fines culturales que se emprende por cuenta propia.

Por ejemplo, si se tratara de ubicar a los biografiados y narradores de esta investigación en la pregunta de la *Encuesta nacional de lectura* (CONACULTA, 2006) sobre si se lee con mayor o menor frecuencia en el presente que en el pasado, se podría conseguir un dato que daría pie a una estimación en el sentido de una baja en la frecuencia de lectura, pues la mayoría de ellos declaró leer menos que en el pasado, cuando, más allá de ello esa estimación ofrece evidencia de personas que leen autónomamente con abundancia: de los siete informantes que reconocieron leer menos en el presente que el pasado, seis de ellos de cualquier modo leen a diario, ya sea por motivos culturales y operacionales o sólo operacionales, lo que de cualquier modo los coloca en una situación de lectores abundantes.

Más allá de esto, resulta notable que, respecto de los motivos por los cuales se considera que se lee con menor frecuencia que en el pasado, es la lectura por motivos laborales o escolares las causas que prácticamente todos los entrevistados encuentran para ello, lo que implica que es la misma lectura, en este caso operacional, la que impide leer culturalmente, y que no son otras prácticas culturales las que explican la disminución de la frecuentación.

Soportes de lectura

El libro aparece como el soporte privilegiado, en tanto que es el que cuenta con mayor estimación y el carácter de preferido para acceder a textos literarios.

Josefina y Elena desde luego que son casos en los que el libro es el objeto de lectura literaria por excelencia, como también ocurre con los demás narradores. La primacía del libro como soporte de lectura está confirmada por el uso metonímico que se hace de él respecto de la lectura. Innumerables pasajes de las entrevistas ilustran lo anterior, quizás el caso de Jaime (5) sea uno de los más claros

ejemplos de ello, pues, si se analiza con detenimiento un par de citas en donde literalmente abunda sobre lo que es un libro y para lo que sirve leer literatura, se puede hallar que en realidad siempre está exponiendo las razones que él encuentra sobre lo que es y para lo que sirven los textos literarios y la lectura de ellos, y no tanto de los libros, pues al fin esas consideraciones pueden pesar para cualquier texto literarios y, como él mismo lo reconoce, la parte más importante del libro no es el objeto, sino el texto que contiene y lo que pueda construirse de la lectura que de él pueda hacerse:

[...] si te quedas con lo más importante de ese libro, que no es el objeto, y es ahí donde a las personas se les cae el argumento de tratar al libro como un objeto reverencial, [...] finalmente el libro es eso, [...] un compendio de arbitrariedades que te dan ideas. Y esa es la esencia de un libro, si te queda esa idea en la cabeza y te haga funcionar más ideas, yo creo que tienes lo más importante del libro.

[...] Me di cuenta de que la literatura tiene como una respuesta en la vida real, viene de la vida real, pero la transforma porque es al mismo tiempo una invención, pero la fantasía que genera esa invención la hace como más evidente, es como la ironía, como lo que hace Woody Allen en sus películas, ¿no?, ridiculiza algo, exactamente, la lleva a un grado sublime, pero al mismo tiempo la transparenta, eso hace ese libro, para eso sirve leer (Entrevista 6.5.1).

Esta forma metonímica de uso del sustantivo libro respecto del verbo leer puede también hallarse en la *Encuesta nacional de lectura* del año de 2006 (CONACULTA, 2006), en donde la palabra libro fue la mayormente asociada, en la primera respuesta, con las palabras lectura (44.9%) y lector (15.7%), lo cual revela la primacía del libro como soporte de lectura, como bien lo ha apuntado Ramírez (2008), al estudiar al sector de “no lectores” o “poco lectores” de dicha encuesta, lo que la lleva a afirmar que en la sociedad mexicana el estatuto que posee el libro es indiscutible, pues encuentra que la actividad lectora y el lector alcanzan su más acabada definición cuando se centran en el libro, dada la idea de que la lectura remite a los libros, a los buenos lectores. Lo cual confirma la idea de Peroni (2003), para quien el libro es el soporte por excelencia y es el objeto en el que se finca el estereotipo de la lectura culta, el objeto por excelencia de la cultura escrita, todo ello en razón de una definición legítima de la lectura.

De modo que esa primacía del libro respecto de otros soportes de lectura no aparece como una característica privativa de las prácticas de lectores consolidados. Acaso lo que parece como algo que puede ser más particular es que entre esta clase de lectores el aprecio por el libro descansa además en la explícita consideración que pueda darse a las cualidades materiales y editoriales del objeto que es el libro. Elena sería un caso muy acusado de ello, en tanto que su trayectoria lectora revela cómo el aprecio por la lectura ha ido creciendo de la mano de la estimación por las cualidades editoriales, pues debe considerarse que Elena ha reparado desde muy pronto en tales cualidades y ha desarrollado una apreciación estéticas de ellas, hasta el punto de apreciar a los materiales impresos y muy destacadamente al libro como objetos dotados de una estética propia, conectada pero independiente del texto:

[A veces disfruto leer un texto] aunque esté terrible la edición o el papel no me guste o el tipo de letra [tampoco me guste], ¡porque ahora me fijo en esas cosas! A veces disfruto las cosas que hacen como ejercicios tipográficos más que como discurso, entonces se me hace más allá de eso [...].

[Prefiero los libros impresos a los electrónicos, incluso] te puedo decir que ahora admiro más libros que estaban hechos con imprentas de tipos móviles, más de los que están hechos con impresión láser, porque cuesta mucho trabajo, y que aún más me gustan las cosas que están hechas a mano, mucho más (Entrevista 9.8.1).

Si bien Elena es el caso más acusado de aprecio por las cualidades editoriales que poseen los libros, no es el único:

No es lo mismo [leer en el computador] que tener un libro en las manos, el disfrutar un libro o el ver su olor o un libro viejo que te evoca otros momentos, otras cosas. [...] veo la computadora más como un instrumento de trabajo que como algo que me genere placer, como sentarme con un libro bonito, incluso un libro bonito o empastado me genera mucho gusto (Entrevista 1.1.1).

En una época me dio por leer coleccionar otras ediciones, pero es muy demasiado caro, es un lujo que no te puedes dar, con tener un libro es suficiente, si se puede (Entrevista 6.5.1).

[...] además de la lectura como tal, me gusta [...] tener el libro, o sea, en sí, sí me gusta el objeto y me gusta el olor de la..., del papel, y me gusta mucho, las prefiero, las ediciones, como de Joaquín Mortiz, que son como, no sé de qué material sea, pero son así como, como suavécitas. Las portadas las prefiero..., las pastas duras, las pastas duras casi no me gustan, a veces las compro porque se ven, son monas, pero no me encantan para leer, porque son, te sientes más cómoda con algo más flexible, aja, pero tampoco me gustan estas, por ejemplo [toma un libro que llevo de Julio Cortázar], las de Punto de Lectura, las compro porque son más baratas, pero en sí no me gustan, no me gusta el material este [...] (Entrevista 11.10.1).

Amén de la relevancia del libro, los soportes electrónicos aparecen como objetos de lectura que ganan presencia en el campo de la lectura, fundamentalmente, por las facilidades que ofrecen para hacerse de un amplio repertorio de textos. La recurrencia a soportes electrónicos es mayor cuando se trata de la lectura que se hace con fines operacionales, así como cuando se trata de acceder a información periodística, deportiva o de mero entretenimiento. Diez de los trece narradores lee periódicos en versiones electrónicas. También, prácticamente todos recurren a la internet para encontrar información para sus actividades escolares o laborales, salvo el único narrador, Silvestre (3), que no sabe operar el computador. Diez de los narradores, acuden a la internet para encontrar textos sobre temas de su interés personal.

Especialmente, en lo que hace a la lectura literaria, es muy claro que los soportes electrónicos no son muy empáticos para una lectura cultural y autónoma de literatura. La razón más aludida sobre ese desdén por los soportes electrónicos, y la preferencia por el libro y demás impresos, está en que se le encuentra como un medio poco cómodo —tanto ergonómica como ópticamente— para leer. Josefina y Elena coinciden en ello, pues ambas recurren a los soportes electrónicos por la facilidad que ofrecen para acceder a textos literarios de forma gratuita y sin la necesidad de hacerse de ellos sin mayores complicaciones bibliotecarias:

A parte del trabajo —cuenta Josefina—, me gusta mucho buscar [en la internet], me gustan mucho las biografías de los escritores, entonces, hay páginas de España, Cervantes Virtual [Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes] o el periódico [madrileño] *ABC*, y allí las busco. Y está la revista *Letras Libres*, me la he

echado por internet cualquier cantidad, [por ejemplo] acerca de Jorge Ibarguengoitia ya leí todo, de Camilo José Cela, todo lo que hay [...] (Entrevista 12.11.1).

Leer en PDF —refiere Elena— es muy cansado porque tienes que leer delante de una pantalla que modifica la temperatura de tu ojo, más cuando tienes síndrome de ojo seco, tengo problemas de retina, de, cómo se llama, astigmatismo y miopía, después de la cirugía te dicen que debes tener lubricado el ojo, debes procurar no estar delante de la pantalla de los ordenadores tanto tiempo, pero cuando encuentras un libro que no puedes comprar, pero tienes la facilidad y la posibilidad de obtener, te emocionas y no te importa (Entrevista 9.8.1).

Entre los narradores se hallaron situaciones análogas, en donde el cansancio de leer en pantallas es una recurrente razón para no leer textos literarios en esos soportes o hacerlo de manera excepcional:

[...] me es más cansado estar en la computadora leyendo, o debo tener la *lap* [computador portátil] en la cama. Me canso y no es lo mismo que tener un libro en las manos [...] (Entrevista 1.1.1).

También he leído una novela completa, por ejemplo. Últimamente no puedo mucho, porque necesito lentes, me he gastado la vista, no puedo gastarla más, pero si puedo, pero no me es cómodo, yo prefiero un libro, pero sí he leído cosas completas en internet, muy pocas, dos tal vez (Entrevista 8.7.1).

[No he leído ningún texto literario soportado en medios electrónicos, porque] no me gusta leer en la computadora (Entrevista 10.9.1).

Alguna que otra cosa que me interesa, busco la biografía de alguien que me interese, por ejemplo (Entrevista 8.7.1).

Sí [leo literatura en soportes electrónicos], pero no me gusta [leer en soportes electrónicos] [...] A veces blogs de literatura, o de noticias, ¿no?, de lo que sea, es que en realidad no me encanta leer en la compu (Entrevista 11.10.1).

Sí, [...], de literatura solo fragmentos de libros que mi mamá me manda o cuentitos chiquitos (Entrevista 14.12.1).

Como se aprecia, los textos electrónicos aparecen ya de alguna manera en las prácticas de lectura literaria, aunque sólo dos de los trece narradores parecen ser los únicos migrantes completos, o en vías de serlo, de la lectura en soportes impresos a la lectura electrónica:

Sí leo en la pantalla [del computador]. No, no tanto [blogs], más bien libros, bajo libros. [...] Sí, sí puedo, he llegado a leer hasta dos hora en la compu. [...] Creo que no tengo un hábito [para leer]. He estado leyendo libros en la compu y el ritual de la compu: sentarte, tomar el café, y darle hasta que se cansa la vista. [...] (Entrevista 7.6.1).

Me gustan los e-books, sí puedo leer, se siente extraño. Leí *Memoria de mis putas tristes* [de Gabriel García Márquez] en electrónico. [...] [También leo] blogs sobre internet, política, subversivos, algunos de poesía. [...] [Leo] muy poco periódicos [impresos], ahora veo las noticias por internet (Entrevista 5.4.1).

Sin embargo, en casi todos los demás casos esto aparece significado como una forma de lectura poco cómoda y agradable, que se hace por motivos de conveniencia y no por entero gusto:

No me gusta [leer en soportes electrónicos] [...] A veces blogs de literatura, o de noticias, ¿no?, de lo que sea, es que en realidad no me encanta leer en la compu (Entrevista 11.10.1).

[Leo en soportes electrónicos] muy poco, sólo artículos o ensayos que no llego a encontrar en físico, no me gusta leer mucho en computadora (Entrevista 13.12.1).

Sí, cosas que tengo que investigar, de literatura solo fragmentos de libros que mi mamá me manda o cuentitos chiquitos (Entrevista 14.13.1).

La falta de aceptación de la lectura de textos soportados en medios electrónicos lleva a introducir prácticas como hacer imprimir los textos que se ubican en medios electrónicos para poderlos leer en impresos:

Alguna vez, en la Universidad bajé una serie de novelas de Sherlock Holmes, de Conan Doyle, que sí las leí, pero las imprimí, en la pantalla no, novelas completas no he leído [en la pantalla], me cansa mucho. [...] Algunos artículos largos de cronistas de deportes los imprimo, porque digo que no voy a estar aquí [en el trabajo] en la computadora leyendo, y por eso los imprimo y los traigo [a casa] y a veces los leo. (Entrevista 2.2.1).

Leo muy poco en internet, me canso muy rápido, y como en mi trabajo hay impresoras, siempre todo lo imprimo, [...] incluso, a veces hay formatos en internet que no me gustan y le hago *copy text a Word* y le doy formato de *Word* para leerlo en *Word*, porque a veces si imprimes como está en la pantalla te sale una letrita, en el espacio de una cuarta parte de la hoja y me choca. Más bien soy cegatón y me cuesta trabajo (Entrevista 6.5.1).

Frente a ello, la lectura electrónica respecto de textos literarios se abre paso al hallársele algunas conveniencias, como las ventajas en cuanto al acopio y la portabilidad:

[Para eludir las incomodidades de formar una biblioteca persona] pienso volverme fan de los libros electrónicos (Entrevista 2.2.1).

Así como por hallar nuevas formas para actuar sobre los textos:

Y en la compu es bien fácil subrayarlos. [...] Alguna que otra cosa que me interesa, busco la biografía de alguien que me interese (Entrevista 7.6.1).

Todo lo cual apunta a delinear cómo la lectura electrónica avanza en lo que hace en la lectura operacional y la informativa, pero su presencia es discreta en lo que hace a la lectura de textos literarios, en donde la idea según la cual ésta se halla asociada al placer parece alejada de los textos electrónicos, pues ellos todavía resultan incómodos y poco placenteros para la gran mayoría de los narradores, por lo que los libros de literatura gozan todavía de una amplia dominancia entre los objetos culturales en los que se instrumenta la lectura.

Amén de ello, también apareció una fiabilidad menor en los soportes electrónicos en relación con la integridad de la edición, lo que implica un reconocimiento a la legitimidad cultural que goza el libro:

He tenido la oportunidad de leer dos libros via internet. Pero no me da confianza. No sé si están reducidos, no sé si sean tan completos como cuando los imprimen, si hacen extractos, no sé, como que no sé mucho, o no tengo direcciones seguras a donde poder remitirme [...] no es lo mismo que estar en la computadora, que ni tengo la seguridad de que... [sean auténticos], por esos no me remito tanto a ellos (Entrevista 1.1.1).

Destaca que todos los biografiados y narradores al ocurrir a textos soportados electrónicamente lo hacen a través de computadores, en textos que hallan en la internet, a los que se acceden de forma gratuita y respecto de textos que son versiones electrónicas de textos impresos, con lo cual se denota la nula presencia del uso de artefactos como lectores electrónicos o tabletas, de compras en línea de

librerías electrónicas, compra de libros electrónicos o suscripciones a periódicos o revistas en línea, como tampoco se hizo referencia a lectura de textos creados, redactados y editados como propiamente electrónicos, es decir, formados con la lógica del hipervínculo y los contenidos multimedia. De modo que las prácticas de lectura en este aspecto encontradas dan cuenta de lectores que prefieren abiertamente los textos impresos, que acuden a los soportes electrónicos como una estrategia remedial y que lo hacen en busca de versión electrónicas de textos que obedecen a los materiales impresos.

Por otra parte, las revistas aparecen como soportes muy apreciados en las épocas iniciales de la trayectoria lectora, sobre todo en lo que hace a aquellos que contienen historietas. En las dos biografías esto funcionó así, pues tanto Elena como Josefina en sus comienzos lectores leyeron estos materiales que contienen textos que sólo ampliando en mucho los criterios pueden calificarse como literarios, pero que operaron como materiales muy seminales para introducirlas en la lectura literaria. Además, debe destacarse el importante papel que tuvo la revista *El Cuento* para la trayectoria lectora de Josefina, lo que da cuenta del éxito que tuvo en ella una revista literaria formada con el explícito objetivo de formar públicos lectores de literatura:

[...] mi prima Mariela —narra Elena— iba a la casa y siempre llevaba cosas para leer. Cuando éramos pequeñas, cuando lavábamos los trastes, nos pagaban 50 centavos por cada plato o vaso que laváramos, cosa que no pasaba [por completo], y ese dinero que ganábamos era para comprar, este, tiras cómicas, el *Archie*, siempre era lo que comprábamos (Entrevista 16.8.1).

[Cuando era niña, leía] —cuenta Josefina— revistas en la casa de mi abuelita, [...] había revistas de *Chanoc*, *Calimán*, *Phantomas*, *Memín Pinguín* [*Memín Pinguín*], todas las leía; *Los Agachados*, todas las leía, y había unas que me gustaban más que otras [...] Cuando estaba aprendiendo a leer, leía muy despacito las revistas. [...] Como era muy indiscriminado y como mi familia era de muy poca cultura, había revistas [como la historieta de melodramas llamada *Revista Sentimental*, o no sé cómo [se llamaba], habían unas que se llamaban fotonovelas y *El Libro Vaquero*, aparte de las revistas de *Calimán*, también las leí. [...] [Un poco después, en mi adolescencia] encontré [...] una revista que se llama *El Cuento*, de Edmundo Valadés. [...] Esa revista es [de] cuento corto y la hizo un personaje muy importante de la literatura en México. [...] Cuando yo la vi yo sentí que había una diferencia entre [*El Cuento*] y lo que leían en la casa de mi abuelita y lo que yo estaba comprando, porque yo también estaba comprando puras porquera. [...] Y no tenía, realmente, una diferenciación, y no sabía qué quería leer y qué podía leer. Y cuando vi la revista *El Cuento*, fue verdaderamente una revelación, porque fue como encontrar a la literatura. Y lo que yo ya había intuido con *Papillon* [*Mariposa*, de Henri Charrière], lo encontré completamente cuando vi la revista [*El cuento*]. No se sabe lo qué es la literatura, nadie lo sabe, pero hay un algo que te encuentras cuando lees algo que tiene calidad literaria, hay algo, yo no sé qué (Entrevista 12.11. 1).

En la actualidad, ambas leen revistas literarias, como parte de un repertorio muy consolidado de lecturas que hacen en razón de su amplio dominio en el campo de la lectura y de la literatura.

Respecto de lo relatos de vida, tenemos que de nueve de los trece narradores expresamente mencionó leer en esta clase de soporte. De ellos, están quienes leen revistas con fines operacionales, pues son publicaciones sobre los temas de su campo profesional, o de información política o general. También, los que hacen lecturas con fines culturales aunque no respecto de textos literarios, sino de entretenimiento o información temática. Finalmente, sólo dos narradoras leen revistas con contenidos literarios. Diacrónicamente, aparecieron las revistas de historietas como una importe práctica de lectura

durante la infancia o la adolescencia, pues se observó ello en cinco narradores, lo que la revela como un medio introductorio a la lectura literaria.

En lo que toca al periódico, sólo dos narradoras son constantes lectoras de diarios impresos, y dos más, lectoras ocasionales. Destaca que tres narradores sean lectores muy frecuentes de periódicos pero que lo hagan sólo en versiones electrónicas y no impresas, como sí lo hacían antaño. En general, la mayoría de narradores lee periódicos en línea, pues sólo tres de ellos no lo hace en ese medio.

Lectura oral y socialización de la lectura

Lectura oral parece una práctica relegada en el campo de la lectura en razón de la emergencia y predominio de la lectura silenciosa. Desde que ésta apareció, en la Europa de la Alta Edad Media, comenzó a expandirse y a transformar la lectura, al hacerla más individual y más poderosa para abonar la constitución subjetiva de los lectores, lo que hizo primar a la lectura silenciosa sobre la oral (Petit, 2001d; Cavallo y Chartier, 1997).

Con la lectura silenciosa se gana un espacio de individualidad en donde es posible tomar las ofertas textuales y construir significados empáticos con las expectativas y necesidades personales. Como bien lo puntualiza Petit (2001d), la lectura abona a la elaboración de la subjetividad y orienta la socialización, pues el leer no separa del mundo, sino que introduce de manera diferente al lector en el mundo. Esta cualidad de la lectura se potencia con la lectura oral.

Es muy presente en la narración de su historia de vida cómo, en el comienzo de su trayectoria lectora, Elena dispuso de lecturas en voz alta que hacía la prima Mariela para ella, lo cual afirmó su motivación lectora, pues la lectura se presentó como una vivencia compartida:

[Cuando era yo niña, mi prima de mi misma edad] llegaba y me contaba historias [que ella había leído] [...] Entonces, llegaba y me contaba historias, y a veces llevaba libros y entonces los leía (Entrevista 9.8.1).

Más adelante, escuchar textos literarios de otros significó para Elena con mucha claridad una oportunidad para dar con las experiencias, las vivencias, las emociones que éstos dejaban en otros, así sea con extraños:

[...] [hacia los once años de edad] conocí a una señora que estaba siempre afuera de la escuela, fue más o menos como reconstruir un poco del pasado a partir de su corporalidad, a partir de sus expresiones faciales. Entonces, yo veía a esa señora y sabía que le dolía mucho algo, no sé qué. Y todo mundo decía que estaba loca [risas], entonces, yo no sabía qué era lo que siempre estaba gritando afuera de la escuela, cantando para ella misma, no sé. Y después supe que era [la poesía de] Alfonsina Storni [lo que decía], y [que] estaba declamando poesía todo el tiempo. Cuando yo la oía, era yo la que entendía esto: yo entendía que le dolía algo, porque a mí también me dolía. Entonces, en ese momento decidí que toda mi vida tenía que ser así como ella decía, que tiene que llevar un ritmo, como lo que decía, por eso me gustó la poesía, y ya (Entrevista 16.8.2).

Para Josefina algo similar fue toral y más evidente en la consolidación de la lectura: la escucha de relatos familiares —que no eran entera ni esencialmente fictivos— le hicieron descubrir, tácitamente, las propiedades más esenciales de la literatura, en tanto que esos relatos estaban narrados en la lógica de la indeterminación y no carecían del uso figurado del lenguaje. Esa vivencia, expresada en emoción, fue el centro de la búsqueda que emprendió en pos de textos literarios que pudieran provocar esa misma experiencia:

[...] me acuerdo que vino [entre los libros que compré por correspondencia] *Crimen y castigo* [de Fedor Dostoievski], yo no sabía absolutamente nada y me guiaba por los títulos, [...] y me gustó mucho, como *Papillon*, eso era lo que quería: historias intensas. La tradición en mi casa era que mi papá mientras manejaba, mientras comíamos, mientras estábamos juntos, porque antes no se veía la tele como se ve ahora, estábamos en la sala conviviendo, y en eso, mi papá contaba historias, mi abuelo contaba historias, porque fue revolucionario y contaba historias de una manera divertidísima, amena, metáforas y quién sabe qué. Mi mamá era una persona hermética, completamente, pero cuando se iba la luz como que se le prendía el *switch* y contaba historias de terror y contaba historias de su tío que tenía delirium tremens, este, que había vivido el tío y a mi mamá le gustaba contarlas como las contaba el tío, y entonces las arañas empiezan, sí, y, entonces, tú [pensabas], ¡no! Esa era la tradición en mi casa y en muchas familias se da mucho la narratología, ésta viva en nosotros, como latinoamericanos la tenemos bien presente hasta en los chismes de la comadre y todo, entonces me gustaba eso, que tuviera ese misterio y que tuviera aventura y eso, entonces me llamo el título *Crimen y castigo*, ay, yo si quiero [me dije] (Entrevista 17.11.2).

En relación con los relatos familiares que escuchaba Josefina y las lecturas en voz alta que recibía Elena, no cabe hablarse de estrategias deliberadas de fomento a la lectura, sin embargo, operaron como instancias de interacción que abonaron a desarrollar una motivación lectora, en tanto que lograron transmitir no tanto los contenidos textuales, sino la experiencia de la lectura.

Entre los narradores puedes hallarse circunstancias equivalentes, como cuando, especialmente en el contexto de la infancia, desde la escuela y, sobre todo, el hogar se produce esta forma de lectura oral como medio para acercar a otros a la lectura:

[...] los maestros nos empezaban a leer partes de un libro, eran estratégicos, nos leían lo más esencial, lo más interesante, [y así] fue como me enamoré de 'Macario', [el cuento incluido en] *El llano en llamas* [de Juan Rulfo]. Nos leían [los maestros a los alumnos] partes de *El llano en llamas* [de Juan Rulfo], nos leían cinco hojas, íbamos después al 'rincón de la lectura' y buscábamos el libro (Entrevista 5.4.1).

[...] desde niña siempre me acuerdo que me leía mi cuento antes de dormir, y si me portaba mal no me lo leía, por eso me gustaba mucho, incluso, era un castigo si no me lo leía (Entrevista 10.9.1).

También, como una suerte de lectura a través de otro, en apoyo de la falta de alfabetización:

Mi mamá nos acostumbró a leer desde pequeñas [a ella y a sus hermanos], [...] ella nos leía, o, por ejemplo, acostumbraba leernos de chiquitos: 'te voy a contar la historia de [Federico] Chopin o te voy a contar la historia de...', y nos la leía. Y ahora veo que tenía unos libros de biografías, pero ella nos los platicaba como un cuento o en la noche antes de dormir cuando todavía no sabíamos leer, nos los platicaba de esa manera, entonces, yo conocí a esos personajes, pero sin saber siquiera que hubiesen existido, ella nos narraba su vida de una forma digerible a un niño (Entrevista 1.1.1).

Yo siento que de chica se me inculcó mucho, y cuando me iba a dormir mi papá me leía cuentos, textos ilustrados [...] (Entrevista 8.7.1).

Es muy rescatable cómo en algunos casos la práctica de leer alta antes de dormir del presente encuentra su antecedente en las lecturas orales que se hacían en la infancia para ellos:

Mi mamá nos acostumbró a leer desde pequeñas [a ella y a sus hermanos], [...] ella nos los platicaba como un cuento o en la noche antes de dormir cuando todavía no sabíamos leer, [...] hasta la fecha yo creo que por eso para dormir leo (Entrevista 1.1.1).

[...] desde niña siempre me acuerdo que [mi mamá] me leía mi cuento antes de dormir, [...] lo que más me acuerdo es que mi mamá me leía antes de dormir, [...] [Ahora, leo a diario] sí, antes de dormir leo un poco. [...] Cuando llego muy cansada; pero es un hábito leer antes de dormirme. [...] [Mi horario para leer es siempre] antes de acostarme [a dormir] (Entrevista 10.9.1).

No sólo la escucha pasiva de lecturas en voz alta parece cobrar relevancia en la formación lectora, luego que junto a ello está el hacer las veces de lector o narrador para otros, como práctica que afianza la motivación lectora en razón de la posibilidad de hacer comunicable la experiencia de la lectura. Josefina leía para su madre historietas melodramáticas y fotonovelas, no porque la madre no las hubiera leído ya, sino como una oportunidad, instada por la madre, de revivir las emociones de los textos, ahora, de manera no individual sino en términos de la interacción, gracias a la voz de su hija:

[...] como a los doce años, yo le leía a mi mamá, en la cocina mientras ella hacía la comida, [la historieta melodramática] *Lagrimas y risas*, y a veces ella me decía 'tú léemelo, aunque yo ya lo leí' (Entrevista 17.11.2)

Al respecto, el caso de Elena es más acusado. A lo largo de su vida se halla recurrentemente el esquema en donde ella hace las veces de lectora en voz alta o narradora para otros, algo que hacía en su primera infancia para su mamá y que ha hecho hasta el presente con amigos y compañeros de estudios:

Yo creo que cuando entré a la escuela, los libros de texto me gustaban mucho, no me gustaban las ilustraciones, pensaba que podían ser mejores, pero las historias eran muy buenas, me las aprendía de memoria y se las contaba a mi mamá. Creo que eso fue. A los seis años.

Cuando estuve en primaria hubo algo que me gusto leer, que fue lo primero que leí, el otro día creo que nos sé si te lo mandé, es una historia que escribió Octavio Paz y es [el relato] 'Mi vida con la ola', y esa historia me gustó muchísimo, como que en ese entonces no entendía todo lo que contaba el relato, pero me llamaba mucho la atención, y la leía una y otra vez, y se la explicaba a mi mamá y se la contaba de diferentes formas y le agregaba y le quitaba [risas].

[...] hacíamos [Ernesto y yo] llamadas telefónicas de más de seis horas y en esas horas no teníamos paquete Telcel, no, digo, Telmex, de esos que son [de] llamadas gratuitas, así que los recibos llegaban de tres mil pesos a mi casa y todas las llamadas eran a Actopan, fue divertido y sabes qué pasaba, que nos dormíamos los dos con el teléfono leyendo y entonces lo que yo iba leyendo de [Jean-Paul] Sartre, él tenía siempre de [Michele] Foucault, y entonces lo que yo leía de [Jacques] Lacan, él estaba con los lacanianos de este lado.

Me pasó algo curioso que ahora dejé de ser la que cuenta los libros para que los lean para ser quien cuenta las historias para que se den cuenta de que existen los libros. Y entonces he visto que a veces sí funciona. [...] No tienes que decir a alguien que lea ni siquiera se lo tienes que insinuar, nomás nada más le introduces la historia y ya [risas] (Entrevistas 9.8.1 y 16.8.2).

Esta forma de leer para otros como una práctica recurrente en la trayectoria lectora también se halló muy marcadamente en otra narradora, Iris (1):

[...] cuando mi hermano nació, yo le llevo a él tres años, yo aprendí a leer primero, le leía cuentos [a mi hermano]. [...] A mi hermana después yo le contaba cuentos, ya de memoria, fue diferente, aunque sí, también se acostumbró a leer.

El otro día mis alumnos estaban cansados y ya se querían ir, se me estaban durmiendo [en la clase], entonces, les digo '¿quieren que les cuente un cuento?', y todos [respondieron que] sí, y yo feliz, y les conté *El mercader de Venecia* [el drama de William Shakespeare]. [...]

Con los [libros] de Dan Brown, me acuerdo que estaban de moda, porque él [mi padre] quería saber de qué... [se trataban], yo se los empecé a leer para que... [él supiera de ellos] (Entrevista 1.1.1).

En algún sentido, la práctica de leer o contar textos literarios para otros asume una condición de medio de socialización y de comunicación de los contenidos y las experiencias literarias, lo cual no sólo se revela en la forma de la lectura oral entendida estrictamente, sino en la plática sobre lo leído. De modo que la transmisión de la experiencia de lectura no sólo se da en la narración oral sino en la charlas de lectura, otra importante práctica en la formación lectora. Josefina, en ese aspecto, reconoce con gran presencia esa práctica que sostuvo en su adolescencia con su tío Ramiro:

[...] tengo yo una muy especial relación con mi tío, porque empecé a platicar con él, y él me, como que me influía, a pesar de que él no sabe mucho, a pesar de que... [no tiene mucha instrucción escolar formal]. [...] Tenemos una relación muy especial, porque él me hablaba mucho de los libros, no me decía lee esto o aquello, [sino] 'yo leí esto', y al principio, pues, él me decía lo que había leído y me platicaba de ello, y ahora, ya después, con el tiempo, ya nos hablamos como de tú a tú. Esa fue mi *inciación* (Entrevista 12.11.1).

Elena, por su parte, evoca múltiples ocasiones a lo largo de su vida en donde la charla de lectura ha operado como una importante instancia de socialización que tributa a la formación lectora en razón de la posibilidad de comunicar la vivencia de la lectura:

A mis amigas sí [les platicaba lo que yo leía]. [...] También mi prima Cintia, siempre, desde chiquitas hablamos de libros.

Pasaba mucho tiempo... Salía de la escuela a la una, por ejemplo, de la tarde y yo llegaba a las diez de la noche a mi casa, porque me iba al café a decir babosadas, a contar lo que leías y a tratar de hacer que alguien más leyera igual que yo para tener con quien platicar. [...] [Después] allí [en la universidad] conocí a mi hermano [un amigo al que da trato de hermano], y con él pude platicar acerca de Filosofía, que hasta ahora es un fiel seguidor de [Arthur] Schopenhauer, y entonces sí tenía la posibilidad de hacer conversación, graciosas, o largas, básicamente es eso: la lectura como forma de relato, bueno, de modificación semiótica, de las palabras.

Y leía libros y conversaba con mis profesores

[...] Lo más gracioso fue que siempre que lo encontraba [a mi amigo Mich] y siempre que platicaba con él o me visitaba o así, siempre, [él] estaba al día, así, en las lecturas que [yo] tenía con mi hermano y los libros y cosas [...] Entonces, [Mich] leía para charlar conmigo y aprendió de arte y aprendió mucho de psicología y había leído más autores de psicología que yo, de psicoanálisis, de corrientes humanistas, de gestalt, estaba a súper a la vanguardia, cosa que yo no, y fue agradable.

Entonces ingresé [a estudiar psicología], y cuando ingreso tengo un profesor que me dio Corrientes Filosóficas y después me dio Epistemología, César Zarazua, con quien intenté una relación epistolar, que no funcionó porque se terminó una vez que terminaron las clases con él, pero allí conocí a mi hermano [un amigo al que da trato de hermano], y con él pude platicar acerca de Filosofía, que hasta ahora es un fiel seguidor de [Arthur] Schopenhauer, y entonces sí tenía la posibilidad de hacer conversación, graciosas, o largas, básicamente es eso: la lectura como forma de relato, bueno, de modificación semiótica, de las palabras.

[Ahora] hablando de amistades con quien hablar de libros, tengo un amigo que es de Colombia, el de ACLI [Asociación Colombiana de Libreros Independientes], que [...] no lo conozco en persona, con el señor puedo pasarme, me he pasado toda la noche, hasta las seis de la mañana comentando acerca de libros y pasándome *pedeefes* [textos en formato PDF] (Entrevistas 9.8.1 y 16.8.2).

Lo cual se halló también en otros narradores:

Tengo amigos que les gusta la lectura desde [la edad de] los setenta y dos años, como Don Silvestre, y hasta de quince años [de edad], que nos vincula la lectura. Fundamentalmente mis amigos de la Primaria, de diversas profesiones, actuarios, ingenieros mecánicos, nutriólogos, médicos, profesores en educación especial [con quienes me reúno para hablar sobre lecturas] (Entrevista 5.4.1).

Sí, bueno, sí tengo algunos que sí leen mucho de otras cosas, eh sí, pero no soy como especialmente su amiga, soy como..., platicamos y justamente es como por la onda de la lectura [por] lo que es como lo que nos empezamos a llevar (Entrevista 11.10.1).

Como se observa, la recreación oral de textos literarios persiste en el presente como una forma de vuelta a la lectura oral pública del medioevo, con la clara diferencia que al momento íntimo e individual de la lectura, y a las experiencias que en ello pueden suscitarse, se sigue la oportunidad de compartir los contenidos textuales en el estado que fueron contruidos al leerlos y transmitir la experiencia que en ellos queda, lo cual, además, pone en duda la representación social de la lectura en la que ésta es un acto de retraimiento y de aislamiento y la devuelve al plano de las prácticas sociales que de los ámbitos individuales puede devolverse a los colectivos. Es muy destacable, cómo lo compartido en las charlas de lectura, no es necesariamente el contenido textual, sino, fundamentalmente, la reconstrucción de sentido que se hace al leer y la experiencia en sí misma de leer.

8. 4 EXPERIENCIA Y CONSOLIDACIÓN DE LA LECTURA LITERARIA

Las biografías de Elena y de Josefina permiten evidenciar cómo es que la lectura de textos literarios puede llegar a constituir una forma de experiencia. Esto no sólo ilustra las ideas existentes sobre la experiencia de la lectura, ya sea desde el enfoque sociológico (Lahire, 2004b), antropológico-psicoanalítico (Petit, 1999, 2001a), filosófico (Larrosa, 2003) o de la ciencia literaria (Iser 1975, 1976; Jauss, 1970, 1977), sino que alcanza para comprender cuán relevante puede ser la vivencia de la lectura para la formación de lectores de literatura.

Significación literaria

En un primer sentido, la lectura adquiere una calidad de experiencia en tanto que es una práctica por la cual el lector construye sentido al leer, al tomar las ofertas textuales y resignificarles con base en los horizontes de expectativas propios, de modo que la lectura se asimila a una experiencia, pues toda vivencia tiene ese efecto significador para las personas (Iser, 1976).

Posiblemente, en la lectura que se hace con fines operacionales de textos técnicos, científicos o de contenido meramente instrumental es más posible hallar una forma de lectura cerrada o limitada, que sólo reproduce el sentido que consta en el texto. En el caso de la lectura cultural y muy especialmente la literaria, la lectura abierta, constructora de sentido, parece ser la forma predominante de leer, pues los textos literarios están dispuestos para ello, en razón de la indeterminación que poseen como característica esencial, lo que hace que su significado necesariamente debe ser completado por el lector. La cuestión, entonces, está en que el lector al encontrarse con un texto literario reciba la oferta del texto, la signifique con base en sus propios horizontes de expectativas y construya significados, los cuales pueden ser llevados a su interior, confirmando o modificando los esquemas de percepción de su mundo de vida. Cuando esto sucede, la lectura literaria se convierte, entonces, en una vivencia.

Elena comenzó a leer muy pronto, pues se le alfabetizó anticipadamente en casa para que hiciera una lectura cerrada, que le permitiera reproducir los contenidos de textos religiosos. Sin embargo, desde ese comienzo Elena dejó el esquema de la lectura limitada e incursionó en la lectura abierta:

[...] ya que había aprendido a leer, lo que hacía era pasar [manuscribir] los textos que leía, así, todo lo copiaba y entonces le ponía una parte y se lo daba [a mi mamá], porque en ese momento era nada más como copiarlo, pero creo que no era tanto, porque también lo ilustraba y entonces era divertido, eso significa que entonces tenía hasta cierto punto la comprensión del texto que había leído, porque en las ilustraciones que traía esa *Biblia* había, por ejemplo, mapas del área de Israel, pero yo le dibujaba cosas que yo había leído y había pasado a la hoja, y ya. Creo que me gustó mucho eso, [...] pero había unos conflictos porque los había pasado a mano (Entrevista 16.8.2).

Esta forma de lectura constructiva estuvo presente desde luego cuando Elena accedió a textos literarios:

Cuando estuve en primaria hubo algo que me gusto leer, que fue lo primero que leí, [...] es una historia que escribió Octavio Paz y es 'Mi vida con la ola', y esa historia me gustó muchísimo, como que en ese entonces no entendía todo lo que contaba el relato, pero me llamaba mucho la atención, y la leía una y otra vez, y se la explicaba a mi mamá y se la contaba de diferentes formas y le agregaba y le quitaba [risas] (Entrevista 16.8.2).

Para Josefina la situación no fue diferente. Desde que comenzó, acaso sin tomar conciencia de ello, a leer halló un sentido que construía a partir de los pocos textos de los que disponía. En ambos casos, las biografías dan cuenta de cómo ese esquema de lectura se fue desarrollando hasta lograr hacer explícita esa capacidad hermenéutica de la lectura:

Leo —aclara Elena— porque no me queda de otra. [...] porque es la mejor forma de poder nombrar el mundo.

[...] a veces [la identificación que hacen de ti como lectora] hace que las demás personas recurran a ti para poder nombrar lo que hacen también. Por eso insisto que leer, para mí, es una forma de poder nombrar al mundo.

¿Qué busco cuando leo? Poder nombrar al mundo

[Asumi] la lectura como forma de relato, bueno, de modificación semiótica, de las palabras (Entrevista 9.8.1).

Yo creo —dice Josefina—, estoy segura, que necesito desarrollarme como lectora, porque en eso me va la vida, en saber más de la literatura para saber más de mí, para conocer más de las personas que me rodean. [...] porque me hace responderme preguntas que yo tenía o porque me hace profundizar en las cosas, en los problemas de la vida o en las cosas que me pasan o en lo que sea, eso también es bueno (Entrevista 12.11.1).

El sentido que se logra a partir de la lectura literaria es una forma de experiencia en razón de que esas significaciones, como ocurre con otra vivencia, sirven para nutrir el mundo de vida al impactar los esquemas de percepción. Esta asimilación de la lectura literaria a las experiencias se hace explícito y evidente cuando para el lector las secuelas de la lectura son análogas a las que pueden obtenerse de otra clase de vivencias, como las relativas a la interacción social, pues leer es algo asimilado a sostener una conversación con alguien, participar de sucesos, viajar o conocer lugares o personas

En el caso de Josefina, es muy marcado cómo el sentido que se consigue al leer puede hallarse por otras vías, a condición de que se asuma la misma lógica: construir significados para plantearse o responderse preguntas, lo que puede obtenerse de la lectura literaria pero no sólo de ella:

No creo que haya necesariamente aspectos positivos de la gente que lee y negativos necesariamente de las que no leen. Mi papá nunca fue lector, no fue a la escuela, más que a tercero de primaria, y era una persona que sabía un chorro de cosas y se preguntaba un chorro de cosas acerca de él y de su vida. Y yo más bien lo que busco es, a través de la literatura, hacer esa búsqueda interna (Entrevista 12.11.1).

Josefina tan tiene claro esto que le es posible *leer* una conversación como se lee un texto literario:

[...] tenía conversaciones con gente muy interesante, con gente muy tonta, con todo tipo de personas que se me presentaran, para conocer más de mí, de lo que sucedía a mi alrededor, me interesaba mucho el conocimiento de mí y de lo que pasaba y en mi cabeza atolondrada y lo que pasaba alrededor con la gente (Entrevista 17.11.2).

La lectura literaria como forma de producir sentido para el lector, que no es el que está en el texto sino que es el que resulta de tomar la oferta textual y reinterpretarla con base en el propio reservorio de sentido del lector, fue una constante en todos los relatos de vida que se recogieron:

Nunca me he preguntado lo que busco [al leer literatura], pero yo creo que busco al mundo, un poco, es pretencioso [...], [pero] puedes descifrar el mundo a través de la lectura. [...] Me di cuenta de que la literatura tiene como una respuesta en la vida real, viene de la vida real, pero la transforma porque es al mismo tiempo una invención, pero la fantasía que genera esa invención la hace como más evidente [...] la lleva a un grado sublime, pero al mismo tiempo la transparente, eso hace ese libro, para eso sirve leer. [...] Estoy leyendo y me remite a cosas, y puedo pensar y puedo estar leyendo, creo que la lectura es un ejercicio sobre todo del pensamiento y de la imaginación, no porque el hecho del acto mismo vaya haciendo que construyas mundos, al momento de leer el asunto es que estos mundos se quedan ahí, entonces tú puedes parar de leer y estos mundos se quedan ahí, ¿no?, entonces, tú puedes parar de leer y los mundos se quedan ahí y tú lo puedes relacionar con vivencias, con vivencias no reales, puedes hacer un chorro de cosas con lo que lees (Entrevista 6.5.1).

[Leo literatura como [para] entender otras maneras de entender en lo que andamos todos, que es en este mundo, lo que los demás lo viven. [...] [leer literatura] [...] es importante, pero no sabría decirte cómo; es importante porque aprendes a entender desde diferentes puntos de vista (Entrevista 7.6.1).

Leo para conocer, a lo mejor, un poco más acerca del mundo; para apropiarme de ciertas sensaciones o pasiones, ¿no?, de los autores [...] y me gustaría ver qué tanto puedo llegar (Entrevista 8.7.1).

[Los textos son apreciables] cuando me dejan pensando, ¿no?, porque hay libros que no me gustó como están narrados, pero me hacen pensar, me hacen preguntarme, no sé, de los valores, de dios, de muchas cosas, ¿no? (Entrevista 10.9.1).

[lo que hace excelente a un texto radica en que] [...] logre moverme algo, moverme algo, lo que sea. [...] que me digan algo, que me digan algo de mí o de lo que me rodea, no necesariamente tiene que hablar todo de ti, no, por supuesto, pero que a partir de eso, vamos, yo pueda decirme algo (Entrevista 11.10.1).

Lo cual da cuenta de que para esta clase de lectores es posible hacer evidente cómo la lectura deviene una forma de experiencia en tanto que con base en lo leído se generan representaciones que enriquecen los esquemas de percepción a partir de los cuales se participa de la vida social.

De ahí que pueda ubicarse que un elemento toral para la formación de lectores cotidianos de literatura sea la tenencia de una motivación lectora suficiente para seguir leyendo, misma que se funda en la experiencia que deja la lectura literaria, pues lo que aparece de las biografías construidas es que la trayectoria lectora se desarrolló e intensificó en la medida de que fueron hallando textos empáticos con sus propias y correspondientes expectativas en cada momento de su recorrido biográfico

Román (1992) explica la motivación lectora al plantear que ésta exige que se tenga una necesidad que se pueda satisfacer mediante la lectura; lo cual se puede lograr en la medida de que se internalicen y jerarquicen favorablemente los valores que se atribuyen a la lectura en estructuras significativas que el sujeto llegue a apropiarse. De manera coincidente, en nuestro caso, consideramos que dicha motivación lectora está sostenida en el descubrimiento de la lectura como experiencia. Al leer el lector está en condiciones de construir significados y de llevarlos a sí mismo, de encontrar en ellos un medio para dar sentido a su vida a partir de las sensaciones y representaciones que deja el acto de leer. Cuando esto se consigue al leer algunos textos es fácil entender que ello es un motivo suficiente para hacerse de más textos a través de los cuales se pueda perseverar en esa lógica de interpretación del mundo y de construcción subjetiva. Esto implica pensar a la motivación lectora como algo que tiene que ver fundamentalmente con la vivencia de los beneficios de la lectura y no a su mera presentación discursiva:

En relación con estos discursos que parten de un a priori que valoriza fuertemente la lectura, se podría afirmar que quien adhiere a estos posibles valores es porque ya ha dado algún paso previo, ha realizado algún recorrido en el proceso que permite la puesta en valor positiva de esta práctica cultural (Bombini, 2008: 23).

La motivación lectora, entonces, pasa por las posibilidades de la experiencia literaria, la cual precisa de lograr un encuentro empático entre un lector determinado, inscrito en un momento biográfico en relación con determinados esquemas de percepción. En el caso de Elena, ocurrió cuando a lo largo

de su infancia fue encontrándose con textos, algunos de ellos rechazados, porque no le eran emparentables consigo misma, como los textos religiosos que le dejaron de interesar, los libros preescolares que le resultaban simplificados para una niña que ya sabía leer, los libros texto de la primaria o la secundaria que no necesariamente eran acordes con sus horizontes de expectativas:

[Después de que aprendí a leer, antes de entrar al jardín de niños] yo creo que no [leí más], porque no tenía qué leer, sólo leía oraciones y no era agradable [...].

[Cuando entré a la primaria] me gustaron los libros de texto, porque cuando estaba en el jardín de niños casi no tenía que leer, eran cuentitos así muy fáciles, 'y entonces el conejito y su mamá y blablablá', y ya, pero eran oraciones muy básicas, con una imagen, y cuando llegué a primaria los libros ya tenían más cosas

[...] cuando entré a la escuela [primaria], los libros de texto me gustaban mucho, no me gustaban las ilustraciones, pensaba que podían ser mejores, pero las historias eran muy buenas, me las aprendía de memoria y se las contaba a mi mamá. Creo que eso fue. A los seis años.

[...] En secundaria te dejan lectura obligadas, y yo nunca las hice, porque no me gustaban las vidas en las montañas [referencia a la novela *La Navidad en las Montañas*, de Ignacio Manuel Altamirano] o *El Zarco* [de Ignacio Manuel Altamirano], me gustaron cuando ya estaba en prepa, pero no cuando me las dejaron para leer (Entrevistas 9.8.1 y 16.8.2).

La trayectoria lectora, entonces, parece seguir un curso marcado por la necesidad de provocar experiencias, de lo que se sigue que los materiales de lectura sean objeto de una búsqueda deliberada por encontrar textos que fueran, precisamente, los que logran desatar nuevas vivencias: no se trataba de hacerse cualquier material de lectura sino de poder leer los textos que potenciaran la posibilidad de la experiencia literaria, los que fueran acordes entre las expectativas del lector y las que ofrecen el texto, como es muy palmario en los recuerdos de Josefina, quien reconstruye cómo fue encontrándose con textos y cómo fue buscando y afinando esa búsqueda en razón de sus expectativas:

[...] hubo siempre tres libros en la casa [...]. *El padrino* [la novela de Mario Puzo], que empecé a leer y se me cayó de las manos, guácala, no me gusta; el *Papillon* [la novela de Henri Charrière], [...] que es el primer libro que leí, [...] que terminé de leer, que me gustó mucho, que era un libro como de aventuras, lo leí tan joven que no entendía partes, y otras partes que quién sabe que de qué se tratara, pero esto ha de ser como clásico, como que tienes esa sensación. [...] y uno, era una revista, más bien no, era libro, que tenía una forma, el formato de *Selecciones* [la revista semanal *Selecciones, Reader's Digest*], [...] de temas sexuales, como de orientación sexual, de pregunta y respuesta, [...] y entonces yo lo leí en el closet de mi papá, que ahí estaban los libros, encerrada en el closet, porque esos eran temas sucios y entonces lo leí muchas veces, porque me provocaba cosquillitas en la panza y entonces me gustaba sentir las cosquillitas y lo leí encerrada y ya, *Papillon* ya me lo lleve para mi cuarto y ya lo leí, lo acabé y todo, fue el primer libro. [...] Lo curioso es que terminé *Papillon* y andaba buscando qué más [leer].

[...] Encontré [...] una revista que se llama *El Cuento*, de Edmundo Valadés, [...] Cuando yo la vi yo sentí que había una diferencia entre [*El Cuento*] y lo que leían en la casa de mi abuelita y lo que yo estaba comprando [...]. Y cuando vi la revista *El cuento*, fue verdaderamente una revelación [...], [encontré algo] que no tiene lo que había leído antes.

[...] Seguía leyendo cosas que yo no sabía, pero ya podía dejar el libro, si lo compraba, lo mandaba traer, y ya cuando lo veía decía 'eso no me gusta' y lo dejaba.

[...] Entonces, compramos entre mi papá y yo [tres libros por correspondencia], [...] Mi papá quiso comprar *El archipiélago Gulag* [de Aleksandr Solzhenitsyn] que sigo sin saber qué paso en el archipiélago de Gulag, nunca lo leí. [También compramos] *El complot de pascua* [de Hugh J. Schonfield], que es un libro que refuta todas la teorías, absolutamente, de Cristo, que también guácala, nunca lo leí, se lo regalé a alguien. Y [compramos] *El triángulo de las Bermudas* [de Charles Berlitz], nunca lo fui a buscar, que lo leí [pero es] el libro más aburrido que he leído en toda mi vida, y lo leí por encargo, bueno, por compromiso. [...] Cuando llega otra vez [la oferta de libros por correo], [...] no me acuerdo qué libros [compré] después;

pero sí me acuerdo que vino *Crimen y castigo* [de Fedor Dostoievski], [...] y me gustó mucho, como *Papillon*, eso era lo que quería: historias intensas. [...] me gustaba eso, que tuviera ese misterio y que tuviera aventura y eso.

Cuando lo estaba leyendo [*Crimen y castigo* de Fedor Dostoievski], yo lo empecé a leer a los quince [años de edad], más o menos, sí, ya iba a la prepa, cuando lo estaba leyendo yo sabía que yo había encontrado algo que estaba ahí en el mundo, listo para mí, para que todo mundo que quisiera lo descubriera, pero que me estaba hablando a mí muy en especial a mí, yo sabía que eso que estaba allí detrás era algo que me explicaba o que me iba explicar, más bien que me iba a decir muchas cosas que yo me preguntaba acerca de la vida, de la muerte, de la gente, de mis miedos y que no quería hacer otra cosa más que eso que hablaba ahí.

Yo terminé de leer *Crimen y castigo* y me quedé pasmada, me prestaban libros, cuando empecé la *prepa*, me prestaban libros y no me llamaban tanto la atención, no era lo que yo necesitaba, no sé qué me prestaban, pero no, 'oye préstame un libro', y me prestaban un libro y me prestaban cualquier cosa, no me llenaba, no me satisfacía [...], entonces, me puse a buscar más revistas de *El Cuento*, porque yo veía que era por ahí, si vamos así como viendo qué iba pasando, lo que estaba sucediendo es que lo que yo iba explorando era literatura, no libros en general, si no literatura (Entrevistas 12.11.1 y 17.11.2).

Es muy claro cómo la trayectoria lectora se sigue en pos de la experiencia literaria, lo que lleva a pensar que la formación de lectores de literatura no pasa tanto por presentar y hacer leer a alguien determinados textos —generalmente fijados por su presupuesta pertinencia para ciertas edades o condiciones y por su valía canónica—, ni por exponer los valores estéticos, literarios, sociales y culturales que puede tener su lectura, sino por hacer que otros comiencen a leer de forma abierta, que se descubra en primera persona el efecto constructor de sentido de la lectura y facilitar que se haga posible llevar esas secuelas de significación a la vida propia del lector, para que, de esta manera, la lectura se coloque en el plano de las experiencias, para que los valores de la lectura sean vividos, pues con ello puede desatarse una motivación lectora suficiente para seguir leyendo.

De cuando los textos literarios dicen algo propio al lector

Lo asimilación de la lectura con las vivencias se completa con el hecho según el cual el sentido que resulta de leer puede alojarse y afectar el interior del lector, de modo que las secuelas de la lectura no permanecen ajenas ni son sólo una presencia objetiva y externa, ni exclusivamente cognitiva e instrumental, sino que son experimentadas, vividas por el lector hasta el punto de integrarlas al reservorio de sentido desde el cual se construye como sujeto, como es muy plausible en los casos de Elena y Josefina:

La lectura —afirma Elena— me ha traído la inestabilidad mental más fuerte, a la que he sido adicta toda la vida, creo, y, efectivamente, somos a partir de narraciones de lenguaje, de la continuidad de la palabra en tu mente, de la coherencia, del lenguaje en tu cabeza, en mi caso, en mi cabeza (Entrevista 16.8.1).

Yo creo —sostiene Josefina—, estoy segura, que necesito desarrollarme como lectora, porque en eso me va la vida, en saber más de la literatura para saber más de mí, para conocer más de las personas que me rodean. [...] porque me hace responderme preguntas que yo tenía o porque me hace profundizar en las cosas, en los problemas de la vida o en las cosas que me pasan o en lo que sea, eso también es bueno (Entrevista 12.11.1).

El ingreso de la lectura de textos literarios al plano vivencial puede ocurrir en razón de que los significados construidos al leer se empleen para el sostenimiento del ámbito de subjetividad: ese espacio de lo propio, lo íntimo, lo próximo, que el sujeto construye como un escenario para su desenvolvimiento en el mundo social (Tapia, 2000), desde el cual dispone, se apropia y recrea significados sociales para orientarse en las conflictivas relaciones que puede tener con las estructuras sociales (Zemelman, 1995).

El sostenimiento de ese espacio de subjetividad pende fundamentalmente de la resolución de cuestiones que están en el campo del sentido y del dominio de los símbolos (Tapia, 2000), de manera que la lectura literaria puede, de esta forma, colaborar con ese espacio de intimidad, en tanto que resulta una fuente de sentido que permite, junto con las demás vivencias por las que se pasa, ayudar a identificar los desafíos particulares que debe enfrentar el lector cotidianeidad, a la vez que activar su imaginación hacia las posibilidades que puede tener en el futuro su vida cotidiana.

Tanto Elena como Josefina se recuerdan a sí mismas como niñas retraídas, con poca socialización con infantes y hasta con problemas de interacción con los demás niños, y también coinciden en reconocer que la lectura les permitió acceder a vivencias sin la necesidad de interactuar con otros. Josefina recurría a la lectura, entre otras actividades, para poder estar sola, consigo misma:

Fui una niña muy ensimismada, jugaba a los muñequitos yo solita, no me gustaba que [me invitaran] 'vamos a jugar', [yo les decía] 'no, yo estoy jugando'. Después, cuando crecí, fui una niña muy deportista, corría y brincaba y hacía en el patio de mi casa carreras de velocidad contra mí misma, siempre las actividades eran yo sola, claro, también jugaba a la rueda y jugaba a quien sabe qué, pero me gustaba especialmente correr y en la carrera encontraba, este, un descanso para dejar de pensar y en cuanto estaba jugando otra cosa o estaba dibujando o estaba leyendo estaba conmigo (Entrevista 17.11.2).

Desde esa entonces Josefina conoció esa forma de leer que le ofrecía un espacio de lo propio desde el cual significar su vida sin las complicaciones que ella encontraba en la interacción social. Lo mismo sucedió para Elena, quien concierta en esa situación con Josefina, así como en la práctica del soliloquio, aunque de manera más acusada, pues si Josefina se limitaba a jugar sola, consigo misma, Elena no sólo hacía esto, sino que se creó un amigo imaginario, a quien contaba historias:

Como siempre crecí sola y sólo los fines de semana era cuando veía a mis primos, sólo los fines de semana podía interactuar con la demás gente, el demás tiempo era yo sola, era crear historia para mí, o hablar conmigo.

[...] Tenía que ser una niña retraída y como tenía un amigo imaginario eso conflictuó [complicó] mi relación con otras personas, porque mi comunicación era bilateral con mi amigo imaginario, y no aceptaba el tener que convivir con personas. Básicamente, la relación que llevaba con mi amigo imaginario era de relatos, siempre había historias, siempre estábamos contando historias, todo el tiempo, pero era divertido, porque era más fácil contarlas a que sucedieran (Entrevista 16.8.2).

Es muy plausible cómo en ese recuerdo Elena hace presente la importancia de la enunciación realizativa y la indeterminación de los textos literarios, con lo cual ilustra perfectamente la experiencia literaria al servicio del ámbito de subjetividad: una ocasión por la cual se puede obtener sentido, como se hace con las vivencias propiamente dichas, pero no a través de éstas, sino de una experiencia que

consiste en someterse a los efectos de los textos literarios, así sea respecto de textos que no constan por escrito ni están legitimados como literarios, mas poseen el estatus ficticio, las cualidades de éstos y, especialmente, generan los mismo efectos: hacerse de significados para sostener un espacio de subjetividad. Dese luego que esa circunstancia no sólo le ocurrió a Elena respecto de esas historias orales que contaba para y escuchaba de su amigo imaginario, sino también en relación de textos propiamente literarios:

[...] no manches, es bien padre cuando encuentras algo que te gusta y te dan muchas ganas de que todos lo vean y que todos tengan la posibilidad de encontrárselo, lo que para ti fue significativo, y en mi caso así fue, yo me sentía tan a gusto con los libros que había leído que me sentía identificada, salvada, me sentía entendida, que podía hablar con más personas sin necesidad de hablar con nadie, o de vivir más cosas sin necesidad de vivirlas, pero sobre todo de reflexionarme a mí, a mi situación con el mundo, y mi forma de expresarme, a partir de las palabras de otros, que es lo más cabrón, porque, a veces no era bonito, pero el final era como hasta cierto punto reconfortante (Entrevista 16.8.2).

Esto delinea cómo al leer el lector se ve forzado a completar el texto con sus propios esquemas de percepción hasta transformar la experiencia fictiva que ofrece el texto en una experiencia privada que puede tributar el ámbito de la subjetividad con mucha fecundidad. En esto destaca las cualidades de la lectura literaria para potenciar la contribución al sostenimiento de ámbito de subjetividad, luego que a través de las experiencias literarias se puede llegar a significados a los cuales no sería tan fácil acceder a través de vivencias en sentido propio, pues al leer se obtiene una experiencia en las que puede participar de los riesgos fictivos de los textos, sin las implicaciones de las consecuencias fácticas del mundo vital, lo que permite acercarse a lo no usual, lo peligroso, lo prohibido, lo temido, lo deseado a la manera de espacios de simulación para una acción alternativa que reporta significados al mundo de vida que difícilmente podrían conseguirse en la praxis propiamente dicha (Wellershoff en Gumbrecht, 1973).

La importancia del aporte de la lectura como medio de sostenimiento del ámbito de subjetividad para la formación de lectores queda evidenciada cuando se advierte en la biografía de Elena cómo ésta persistió en la práctica de recibir narraciones ficticias para seguir indagando sobre lo que le era propio, hasta el punto en cual el soliloquio de la infancia se fundió con la lectura literaria propiamente dicha para practicar una forma de lectura, cuando ya era una avezada lectora, por la cual lograba releer fragmentos de diversos textos, urdiéndolos de manera deliberada hasta forma una historia particular, la que se ajustara exactamente a expresar precisamente lo que ella necesitaba para establecer un espacio desde el cual le fuera posible solventar sus conflictos y experiencias traumáticas a través de la composición de una historia fictiva en la que pudiera identificarse en un paralelo con su propia historia de vida:

Yo nunca había hecho lo que yo quería con un libro, nunca se me hubiera ocurrido leer de otra forma, sino la habitual. Y empecé a hacer un ejercicio de relectura de volver a leer los autores que me habían gustado en su momento, y leerlos por pedazos, creando una propia historia, mía, porque yo ya me sé la historia y yo ya sé qué quiero que siga, me encantó. Así algo que me gustaba era abrir los libros en donde estaban las frases que me encantaban y crear una nueva historia a partir de ir subrayando con un marcatextos las partes que pudieran ir siendo enlazadas y generar un historia sobre el mismo texto, un metatexto, hipervínculo mental [risas], eso es lo que más me ha gustado, esa es mi *veritas*. Busco ahora

hacer eso, que dejen de existir los textos solamente así como dogmatizados, así, parnasianos, así, dioses del olimpo, escritores, hacer eso que se puede hacer con el arte, que es transgredirlo, que si alguien ya te dejó algo por qué no hacer algo más a partir de eso, no sé que tan valido sea, igual y el autor se muere o se revuelca en su tumba después [risas], pero me gusta. No lo comparto, me gusta hacerlo para mí, porque son historias que cuentan para mí, no para los otros, es como regresar a la infancia y volver a recortarme historias para mi solita.

[...] [Esos textos] Dolían, me gustaban y al mismo tiempo eran como la historia que se repetía una y otra vez, la misma presencia, pero, como los más importantes (Entrevista 16.8.2).

Esa forma de leer para revisar el propio pasado y establecer el espacio propio, está muy presente en Elena cuando desde su infancia supo implícitamente que a través de la lectura podía hacerse de los elementos que necesitaba para poder identificar lo que sucedía en su interior:

Cuando era yo pequeña no sabía cómo decirles a los demás lo que sentía. Las experiencias de vida que tienes, sean fuertes o no, te llevan a un momento en el que tú quieres nombrar lo que sucede, lo que suceda dentro de ti, las cosas que pasan, pero nadie sabe cómo decirte que esas cosas tienen un nombre, que esos sentimientos tienen un nombre, no sabes que las circunstancias, las acciones, o simple y sencillamente las vivencias que tienes, no solamente te pasan a ti, le pasan a muchas personas, generalmente somos tan egocéntricos, tan Narcisos, que decimos 'ah, me duele, sólo me duele a mí y al mundo no le duele y al mundo no le pesa lo que a mí me duele', cuando aprendes a nombrar, te das cuenta que si se puede nombrar es porque alguien más lo sintió y entonces ni eres tan único ni tan específico ni tan especial. Cuando necesitas nombrarlo, pero ahora de una manera diferente, para exorcizar demonios, por ejemplo, necesitas leer. [...] Leía los diccionarios y me aprendía las palabras raras, que nunca había usado, porque de alguna forma era una forma de nombrar algo más. Cuando cumplo doce, me afianzo de nuevo al diccionario y necesito más palabras; necesito saber nombrar todo lo que siento; necesito decir a alguien lo que pasa, y es allí cuando descubro que necesito nombrar al mundo (Entrevista 9.8.1).

Para Josefina es muy claro que la lectura le ha permitido agrega sentido a su propia historia de experiencias, en tanto que descubrió que los textos literarios que le eran empáticos parecían que no decían algo abstracto e impersonal, sino que sentía que los textos habían sido escritos para hablarle particularmente a ella, parecían decirle lo que ella necesitaba para disponer de un ámbito propio, subjetivo, desde el cual pudiera actuar:

Cuando lo estaba leyendo [*Crimen y castigo* de Fedor Dostoievski], yo lo empecé a leer a los quince [años de edad], más o menos, sí, ya iba a la *prepa*, cuando lo estaba leyendo yo sabía que yo había encontrado algo que estaba ahí en el mundo, listo para mí, para que todo mundo que quisiera lo descubriera, pero que me estaba hablando a mí muy en especial a mí, yo sabía que eso que estaba allí detrás era algo que me explicaba o que me iba explicar, más bien que me iba a decir muchas cosas que yo me preguntaba acerca de la vida, de la muerte, de la gente, de mis miedos y que no quería hacer otra cosa más que eso que hablaba ahí. Y yo no sabía que había una carrera de letras, obviamente, no lo supe hasta demasiado tarde, y había transportes estéticos y yo no sé si eran epifanías o no sé, pero a veces el autor me hablaba muy allá de lo que decía, de lo que le estaba pasando a los Raskolnikov había un doble fondo en el que Dostoievski me hablaba. Entonces, a los quince años sentí de esos rasgos estéticos, me hacían olvidar hasta que era adolescente y que tenía broncas, ¿no?, existenciales o de familia o de dinero o de lo que sea, me hacía olvidar completamente, absolutamente de todo, y me generó las principales dudas que he tenido con respecto a la literatura desde entonces (Entrevista 17.11.2)

Ese descubrimiento que evoca Josefina sobre la lectura literaria como medio para allegarse elementos para establecer lo que le es propio, particular, próximo, íntimo, la ha hecho leer textos literarios hasta el presente y pese a disponer ahora de amplio elementos sobre la teoría literaria, dada su formación en letras, la cuestión parece ser la misma:

[...] quiero entender, y mi fin último de mi existencia es entender qué pasa, qué ha pasado a través de toda literatura que he leído, de toda la teoría literaria que he leído, qué ha pasado aquí, y cómo se modificó a partir de que la encontré, no a la literatura, sino a la literalidad, a partir de que la encontré y hasta el día en que me muera ¿qué encontré?, ¿qué es mío?, ¿qué es para mí?, ¿qué me dice a mí algo? y ¿qué sirve para equis? (Entrevista 17.11.2).

La experiencia de la lectura como medio para abonar al sostenimiento del ámbito de subjetividad se halló asimismo en otros narradores, como cuando aluden que, a través de la identificación con los personajes fictivos, logran redefinir lo que son y lo que pueden hacer:

Hijole, como me sentía la rara de la familia, [un texto significativo fue] *El músico ciego*, de un ruso clásico [Vladimir Korolenko], él sentía que en esa familia no encajaba y que ser ciego era lo peor y ser rico, tener propiedades y ser ciego, y descubrió que podía descubrir el amor, ser feliz, tener una vida que hasta ese momento en base a sus limitantes no había podido tener. [...] [Lo relevante de leer un texto estriba en] que le deje algo [a uno mismo], que le deje una experiencia, o que diga yo en un momento de mi vida que pude haber tomado una decisión y no la tomé, que le deje algo, no sé, a lo mejor elegir un libro es como elegir un novio (Entrevista 5.4.1).

Cuando empecé la universidad leí *Frankenstein*, me atrapó, fue como el cambio radical, de llevar una vida tranquila al estrés de las tareas, trabajos, exámenes, el que repruebas, qué vas hacer de tu vida; tanto estrés que había afuera que leías y te perdías en el mundo; te hacía recapacitar de que no está tan mal todo, que podría estar peor tal vez, porque te estas identificando con el personaje (Entrevista 14.13.1).

[...] en una novela, *Los detectives salvajes*, veo al mundo, veo a México, pero, por ejemplo, a través de Piel Divina, o de Ulises [personajes de *Detectives salvajes*, de Roberto Bolaño] también me veo a mí, ¿no?, [...] me veo perfecto en ese par de personajes, [...] claro que me veo a mí, me encuentro, también (Entrevista 6.5.1).

Asimismo, cuando identifican que de los textos literarios encuentran significados para establecer una zona de proximidad que les permite enfrentar situaciones conflictivas o transes emocionales difíciles, en tanto que parece que los textos les “dicen” lo que ellos necesitan escuchar:

[...] me gusta hacerlo [leer], me gusta sumergirme, hay lecturas que te permite sumergirte en otros mundos, que tus ideas por muy cansada o por muy..., tu estado de ánimo, estás triste, a veces, cuando estoy triste, leo algo que incrementa ese sentimiento [tono sarcástico]. Y me gusta. Creo que es eso.

[...] ya habiendo leído varios libros en la vida, me voy más a mi estado de ánimo, si estoy contenta leo algo bonito, si estoy triste o si quiero sacar sentimientos. Eso, últimamente eso sí lo he notado (Entrevista 1.1.1).

Yo acaba de salir de una relación muy, muy, pues, muy difícil, que se había vuelto enferma, como muchas relaciones en la vida, claro, pero esa era mía, entonces, yo estaba pasando por un momento muy difícil, [...] y total que es una historia [*El albergue de las mujeres tristes*, de Marcela Serrano] que me ayudó porque, justamente, es como esta onda de la sanación del alma y tal, es una historia como muy para mujeres y, eh, pues me ayudó en ese momento [...] [En ese momento de mi vida] me dio por recordar a una persona con la que he tenido una historia a intervalos, [...] y la empecé a leer [*La ley del amor*, de Laura Esquivel] [...] y fue muy gracioso, porque era como si..., o sea, obviamente, yo lo sentí como, como si hubiera sido la literatura perfecta en el momento perfecto, o sea, como que era lo que necesitaba escuchar, y lo que pudo haber sido una gran tristeza, gracias al libro o gracias a mi momento de vida o gracias a todo combinado, pues no lo fue, fue solamente como una semana de asimilación y pasó (11.10.1).

También, cuando de manera muy explícita reconocen que las secuelas de la lectura les permiten “autoanalizarse” o conocerse mejor, es decir, definir ese espacio que les es propio:

Y luego empecé a leer, tenía amigos psicólogos y me decían ‘lea este libro’ y empecé a leer de psicología y me di cuenta que podía autoanalizarme, que yo soy el culpable de estar en donde estoy. Y le entré más a la lectura, porque me di cuenta que eso me desarrollaba más, ya tenía más capacidad para defenderme y esa razón fue la que me metió a la lectura (Entrevista 4.3.1).

[lo que hace excelente a un texto radica en que] [...] logre moverme algo, moverme algo, lo que sea. [...] que me digan algo, que me digan algo de mí o de lo que me rodea, no necesariamente tiene que hablar todo de ti, no, por supuesto, pero que a partir de eso, vamos, yo pueda decirme algo (Entrevista 11.10.1).

Como se observa, la lectura literaria, cuando es una experiencia, sirve de medio para que lo íntimo y lo compartido se encuentren, pues al construir sentido literario y al significar la propia vida con base en ello, el lector logra elaborar una posición de sujeto con apoyo en los significados que suscita la lectura de textos para ir, incluso, a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo (Petit, 2001c, 2001d). De ahí que sea admisible pensar que esa forma de experiencia que es la lectura y ese abono que puede hacer al sostenimiento de un ámbito de subjetividad sean circunstancias ampliamente favorecedoras de la consolidación de la lectura como práctica cotidiana, pues en ello los lectores pueden encontrar una forma de construirse como sujetos.

La definición de lo que se es y lo que se quiere ser a través de la lectura

Para el premio Nobel de literatura Orhan Pamuk es muy claro que el escritor debe ofrecer textos que puedan responder a las preguntas que pueda hacerse el lector, las cuales, con frecuencia, no se dirigen al escritor, sino al lector mismo⁸⁰. Esto concierne con las biografías y relatos de vida que hemos obtenido, pues se halló que, al encontrarse con un texto literario, los lectores construyen preguntas que fundamentalmente tienen que ver con ellos mismos, con lo que son y lo que pueden ser. Lo que implica tomar los contenidos textuales sólo como ofertas de significados que ellos completan con sus propias expectativas, las cuales frecuentemente se dirigen hacia ellos mismos, para cuestionarse sobre las representaciones que tienen sobre sí mismos y para plantearse diversas maneras de adscribirse y diferenciarse en las configuraciones del espacio social.

Para Elena es muy evidente que de la lectura literaria ha obtenido sentido para su propia vida, para establecer representaciones que conforman su identidad, como lo hizo cuando vivía en un contexto familiar en donde privaban esquemas de percepción propios de estructuras conservadoras que afirman la

⁸⁰ Odifreddi, Pergiorgio (2013), “Era el tonto de la familia, después gané el Nobel. Entrevista con Orhan Pamuk”, en *Laberinto*, Ciudad de México, 6 de abril de 2013, núm. 512, p. 6-7 <http://sclaberinto.blogspot.mx/p/en-paris-su-padre-vio-sartre-y-la.html?sref=tw> [consultado el 9 de abril de 2013]

inequidad de género, mientras ella buscaba representarse como una mujer exenta del papel reservado para la mujer un rol estereotipado en torno a las labores domésticas:

Yo había leído en los libros que las mujeres ya podían hacer muchas cosas y yo no entendía por qué yo no. Por eso me identifico tanto con Sor Juana [Inés de la Cruz], a veces.

[...] Lo primero que puse en un buscador [de páginas web] que se llamaba Terra, creo, no sé si todavía existe, fue 'mujer que sabe latín ni encuentra marido ni tiene buen fin', porque para mí era importante saber si eso era cierto, *you know?*, ¿y sabes que salió? Rosario Castellanos. Entonces, casi me caigo de rodillas, entonces dice ella que debe haber otra forma de vivir que no sea esta, otra forma de ser. Nunca encontré algo que pesara tanto, que te rompiera tanto la madre como ella: nunca [llora]. Por eso cuando lo vi [el libro *Mujer que sabe latín* de Rosario Castellanos] en la casa de Enit, ay, por favor, préstamelo. Leí a [Friedrich] Nietzsche a los trece años, lo leí en una biblioteca pública, a cucharadas nomas, y lo primero que leí fue *Así hablaba Zaratustra*; luego, *La gaya ciencia*; no me partió tanto la madre como ella [Rosario Castellanos] así (Entrevista 16.8.2).

Lo mismo ocurrió respecto de la fe católica que le inculcaban con vehemencia en casa, en tanto ella, a partir de la lectura, se hizo de una identidad agnóstica:

Cuando leí a [Friedrich] Nietzsche, me asustó mucho porque en ese entonces a mi abuela le encantaba salir de viaje a excursiones, cada vez que conocía a un santo nuevo iba siempre, a donde íbamos cada año y ahora ya no, desde hace dos años, es a San Juan de los Lagos, Jalisco, a ver a la virgen, entonces, para mi abuela era muy importante irle a dar gracias de lo que tenía y pedirle lo que faltaba y pedirle perdón por algo, sabíamos que ya no eran pecados eran ballenas, eso le dolía tanto, por eso tenía que ir, así, como en procesión dolorosas, angustiantes y largas. Y de ahí a Juquila y a Veracruz y a Tabasco y a Chiapas y así, donde hubiera santos ahí ibas, por eso me gustan las iglesias [risas], pero cada vez que entrábamos [a la iglesia] yo veía que para ellas era un momento recogimiento y sentido pesar, tenía mucho que reclamarles, la soledad y la incomprensión que en ese momento yo asumía que ellas tenían para mí, y siempre le decía [a mi mamá] 'yo no entiendo por qué le rezas a un muerto, ¿sabías que dios está muerto?' Entonces a mi madre eso como que le pegaba mucho y en esa época comenzó a llevarme para que yo aprendiera cosas de dios y así (Entrevista 16.8.2).

Lo cual también se observa cuando Elena ubica que la lectura le ha servido para saber quién era y cuán valiosa podría ser como persona, pese a que la madre y al abuela le dirigieran hondas descalificaciones personales que mermaban su autoestima, pues a partir del encuentro con determinados textos literarios pudo hacerse de esquemas de percepción que le permitieron establecer que ella podría ser algo más, podría ser alguien valioso o apreciable, pese a las vicisitudes personales y los reproches familiares, como lo apunta Petit (2002c), cómo podría llegar a ser alguien o vivir de una manera diferente a lo que le parecía reservado:

Entonces, ah, en secundaria comencé a leer, y empecé a confrontarme conmigo, pensé lo que dijo mi tía [que yo era una persona valiosa, pese a lo que dijera mi madre y mi abuela], y el revalorarme de esa forma era muy difícil, así que es complejo. Creo que lo que encontré cuando iba leyendo, que lo encontré en *Nana* y después en Justina y en Julieta [personajes de *Justina* de Sade], porque después leí al marqués de Sade, fue el otro lado, que no entendía, pero que de alguna forma me ayudó a entender que no siempre las cosas están bajo control o bajo nuestro control y que hay cosas que pasan y ya (Entrevista 16.8.2).

En el caso de Josefina, encontramos, de manera similar, cómo la lectura le ayudó a sortear las complicaciones de la adolescencia, marcada por los conflictos de definición de la identidad:

En fin, nos quedamos en ese punto en el que sigo buscando [qué leer]. No, no, no era que estuviera buscando así rasgos estéticos, no, no andaba buscando epifanías o rasgos estéticos de ningún tipo, no, sino que estaba buscando los libros que yo sentía que eran [para mí], sí los libros que yo sentía que

necesitaba en los momentos en los que la adolescencia se te hace así como turbulenta y yo me imaginaba que en la literatura iba a encontrar las respuestas para muchísimas cosas que sucedían en mi cabeza, tuve una adolescencia espantosa, espantosa.

[Uno de los textos más significativos para mí es] *Demian* de Herman Hesse, [que] en la adolescencia me hizo ser lo que fui como adolescente.

Es muy notable cómo Josefina expresamente ubica a la lectura literaria como una instancia a la que recurrió ante el desconcierto de identidad propio de la adolescencia, algo que no fue privativo de esa época sino que permanece hasta el presente:

[...] me imaginaba que la música y la literatura, me sigo imaginando que la música y la literatura son la salvación en mi cabeza, no la salvación de la humanidad pero sí de mi cabeza y ya sabía qué libros buscar, por donde leer más o menos [...] para conocer más de mí, de lo que sucedía a mi alrededor, me interesaba mucho el conocimiento de mí y de lo que pasaba y en mi cabeza atolondrada y lo que pasaba alrededor con la gente (Entrevista 17.11.2).

Finalmente, también de la lectura tanto Elena como Josefina han encontrado orientación para decidir quién quieren ser, a qué dedicarse. En el caso de Elena, cuando de su transe por la enfermedad y la lectura de determinado texto halló la opción por especializarse como psicóloga en tanatología, o cuando de los textos biográficos sobre Hildegarda von Bingen, de los textos de ésta y de otras lecturas vislumbró ser calígrafa y a la postre decidió estudiar diseño gráfico:

Entonces —cuenta Elena— no fue bonito [padecer cáncer]. Porque tenía que ir a tratamiento y cosas de esas, una de las veces que fui a [el hospital de] Cancerología, una señora me dio *El viejo y el mar* [de Ernest Hemingway], me encantó. Me gustó leerlo, porque lloré mucho, y ahí fue cuando decidí que tenía que estudiar tanatología.

[...] luego conocí a Hildegarda von Bingen [...]. No manches, sus polifonías, por dios, ay, lo siento. [...] El punto es que encontré a Hildegarda von Bingen, creo que siempre he buscado a las mujeres, maltita sea, perras arrastradas [risas]. Y me gustó saber qué era una calígrafa, que era monja, como la Inés [Juana Inés de la Cruz], y como la Teresa [de Ávila], que tenía visiones y cosas así, cosas bien extremas, y que la música que creaba era completamente adelantada a su época, que sabía de medicina, de herbolaría, pero, además, que no había podido ser comprendida del todo. Eso me gusta, me gustan esos personajes, me gustan los personajes que tienen suplicio, así, internos, me encantan [...] Conseguí entonces unas clases de caligrafía, cuando estaba yo ahí no sabía quiénes hacían los libros, porque no entendía el procedimiento, podía leerlos sin instructivo, pero no sabía cómo se hacían, cuáles eran todas sus partes, que llevaban, y me di cuenta de que puedo ser un bibliófila en potencia, cosa que no es bueno, sale caro, es un trabajo muy obsesivo. Llegué a mi primer clase de caligrafía [...] me puse a comentar con él [el profesor], intercambiamos libros y lei con él cosas de diseño que yo no conocía, yo no sabía qué era diseño, yo no sabía que existía esa carrera siquiera, y me prestó libros: el de Jorge de Buen, de diseño editorial. Y de pronto, así, me abrió un mundo muy raro, así, todo cambió, [...] había descubierto que existía el diseño gráfico [...] (Entrevista 16.8.2)

Entonces —recuerda Josefina—, ¿qué más pasó?, ah, sí, empecé a leer más sobre diseño, sobre semiótica, sobre textos, sobre imagen, sobre comunicación visual, sobre sintaxis de la imagen, sobre teoría del color, y, al mismo tiempo, estaba del otro lado (Entrevista 17.11.2).

En el caso de Josefina, muy acusadamente, se observa cómo tras muchos años e intentos por entrar a la universidad a estudiar filosofía, al fin, descubrió que podría matricularse para estudiar letras, pues durante todo ese tiempo siempre se dio a leer literatura con profusión, pero fue hasta mucho después que halló que, precisamente, la literatura podría ser ahora un campo académico o profesional en

el cual encausar sus deseos de estudiar, lo cual, tras ser admitida, le hizo explícito esas capacidades hermenéuticas de la lectura literaria que había desarrollado:

[...] entré a letras hispánicas y a partir de allí, al conocer la teoría literaria, sé me abrió como todo el mundo, no tenía que estar leyendo propiamente las novelas, sino podía analizar qué pasa en mí, qué pasa en la gente, qué pasa en el mundo con la literatura, por qué la literatura..., etcétera, eso, eso me ha dado toda una perspectiva del mundo, yo entendía que daba clases de inglés para sobrevivir, después del divorcio empiezas a padecer de dinero, etcétera, pero entendía que no nada más estaba sobreviviendo, hasta que entré a estudiar literatura sentía que mi vida era una supervivencia, era un estarse escapando del aburrimiento que me provocaban las cosas, eso era muy, muy intenso para mí (Entrevista 17.11.2).

El aporte de la lectura a la definición de la identidad en Elena y Josefina es por demás explícito; en Elena, cuando ella misma saca en claro lo que la lectura le ha aportado y encuentra en la lectura la fuente de prácticamente todo lo que ella ha decidido ser, y en Josefina, cuando establece que la lectura es una práctica total en su vida, en tanto le permite establecer quién es:

Entonces —recuenta Elena—, [la lectura] me dio un hermano [un amigo al que da trato de hermano]; me dio una vida; no puedo decir que me dio salud porque no es cierto, [pero] me dio el valor para enfrentarme a una enfermedad difícil, como un pecezote, me gustó eso. Me colocó en una situación diferente en una perspectiva diferente, la mayor parte del tiempo no me gustaba la sensación que *tenía* por leer, pero lo asumía como necesario, como una responsabilidad sobre mí misma, eso es muy raro. Me presentó al hombre de mi vida, al amor de mi vida. Y me hizo conseguir pareja, ay, puto [irisas] (Entrevista 16.8.2).

[...] Yo creo —considera Josefina—, estoy segura, que necesito desarrollarme como lectora, porque en eso me va la vida, en saber más de la literatura para saber más de mí, para conocer más de las personas que me rodean (Entrevista 12.11.1).

Situaciones similares son las que se hallaron en los relatos de vida recogidos. Como los casos en los que la decisión de adoptar un curso de vida está explícitamente asociada con el hecho de haber leído:

Yo creo que [las lecturas que hice en la infancia influyeron en la elección de mi profesión de matemático] [...] porque para mí siempre la figura del científico no se me hacía algo desagradable, se me hacía algo agradable, algo como lo que yo quería ser [...] es algo que siempre me atrajo. Y muchas imágenes fueron de la tele, te lo aseguro, pero muchas fueron de libros, sobretodo de libros de ciencia [...] [porque] desde chiquito me interesaban leer los libros de ciencias, yo creo que tenía la imagen, de ver la tele o de leer cuentos, del científico loco, con su bata y sus matraces y probetas, tubos de ensayo, y a mí me gustaba mucho hacer cuentas, pero de chiquito yo decía que quería ser químico o matemático [...] (Entrevista 2.2.1).

Eso [el papel de lectura en el curso de su vida] desde luego influyó la carrera de filosofía (Entrevista 8.7.1).

O cuando se sabe que la lectura ha sido un recurso para adoptar vislumbrar acciones de vida y tomar decisiones relevantes para el curso biográfico:

Que [un texto para ser considerado como bueno es necesario que] le deje algo, que le deje una experiencia, o que diga yo en un momento de mi vida que pude haber tomado una decisión y no la tomé, que le deje algo, no sé (Entrevista 5.4.1).

[Leer literatura] [...] es importante, pero no sabría decirte cómo; es importante porque aprendes a entender desde diferentes puntos de vista: en el nivel más básico, son como consejos que alguien te regaló

en un papel; esa no es la cuestión de leer, pero, en ese nivel, es importante escuchar lo que se escribe (Entrevista 7.6.1).

O como cuando se considera que la lectura ha sido una práctica fundamental para ser lo que se es:

Uy, pues yo soy los libros, soy mis lecturas, definitivamente. A través de los libros conoces personajes, y hay en los personajes y cosas que te gustan y otros que no, y yo he escogido en determinados personajes las cosas que me gustan, ahorita hablaba de Ulises Lima y de Arturo Belano [personajes de *Detectives salvajes*, de Roberto Bolaño], pero, pues eso, si lees a [Charles] Bukowski, que de repente es terrible, porque cuando tienes treinta años y vives en un cuarto y... o sea, cuando tu vida se empieza a parecer la de [Charles] Bukowski, dices no mames, qué porquería, yo no quiero vivir eso, pero, cuando estás en la prepa, sí, a huevo, quieres vivir eso, vivir en los excesos, es hasta divertido, cuando ya estás allí ya no es tan divertido, es bastante difícil, pero bueno. Y la gente que no leyó, quienes no descubrieron, no tienen esa posibilidad, no sé, tampoco podría decir que es más o es mejor, en realidad no lo sé, pero no lo tuvieron (Entrevista 6.5.1).

Para mí [es significativo un texto en tanto] que logre moverme algo, moverme algo, lo que sea, [...] que me digan algo, que me digan algo de mí o de lo que me rodea, no necesariamente tiene que hablar todo de ti, no por supuesto, pero que a partir de eso, vamos, yo pueda decirme algo. [...] Busco leer historias que me, que me transformen en algo mi forma de ver la vida. [...] (Entrevista 11.10.1).

Mi vida no se explica sin el que yo hubiere leído. Ha afectado mi manera de pensar, de sentir, de comportarme, de ser, las cuestiones morales (Entrevista 8.7.1).

Consolidación de la lectura literaria

La respuesta a la pregunta cómo una persona logra consolidar a la lectura literaria como una práctica cotidiana a lo largo de su historia de vida es, desde luego, compleja y difícilmente de encontrar en un sentido unívoco y universal, pues es una condición que se alcanza a partir de circunstancias particulares inscritas en una trayectoria biográfica que si bien participa de estructuras y procesos sociales definidos por el espacio social, también es objeto de apropiaciones singulares y creativas.

La comprensión que hemos alcanzado está centrada claramente en la experiencia de la lectura. La relevancia de ésta para la consolidación de la lectura de textos literarios en la vida cotidiana quedó de manifiesto en el material biográfico y narrativo del que dispusimos respecto de personas muy cercanas a las características del lector consolidado. Se halló cómo esta clase de lectores descubren el poder de la lectura literaria para construir significados, de manera que ésta se consolida en el mundo de vida cuando aprenden a recurrir a ella como medio privilegiado para realizar los procesos de elaboración de sentido por los cuales se apropian y construyen la realidad social que les es propia a su vida, lo que les permite participar en el espacio social con apoyo en las secuelas que les deja la lectura literaria hasta el punto de que es difícil dejar de recurrir a ella, dada la utilidad hermenéutica que encuentran en la misma (véase gráfica 16).

Las unidades de sentido que se obtienen de la lectura de textos literarios, en tanto que no son los que están el texto, sino las que elaboran con base en ellos y con el propio horizonte de expectativas del lector, son muy propicios para poder ser llevados al interior de las personas y con ello abonar a los

procesos de conformación como sujetos, en tanto que les permite hacerse de representaciones sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el espacio social.

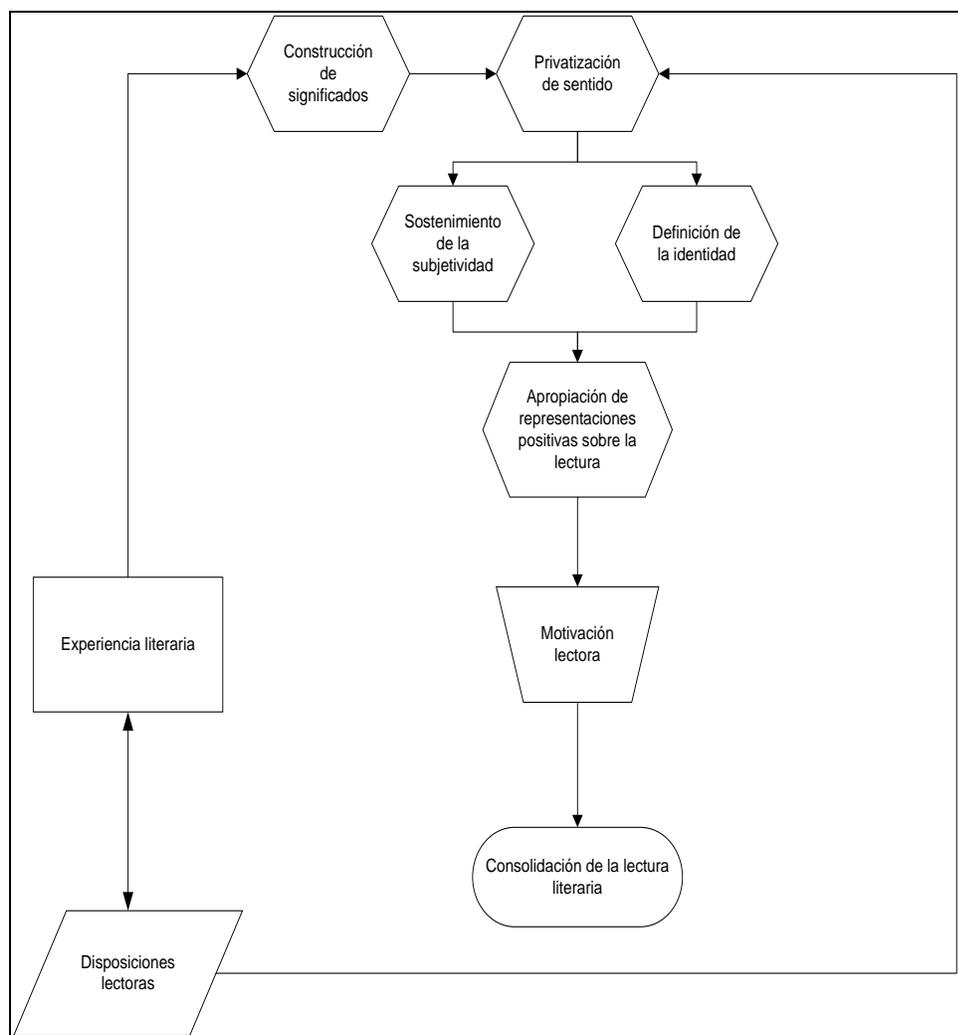
Esta colaboración de la lectura literaria para la constitución como sujetos tiene una importante relación con el sostenimiento del ámbito de subjetividad, en tanto que la lectura literaria les resulta una instancia para definir lo que les es propio y particular, permitiéndoles enfrentar los desafíos del espacio social con base en ese ámbito de lo íntimo que pueden elaborar con base en el sentido que resulta de leer, al resignificar el acervo de sus recuerdos y representar su mundo social a partir del despliegue de la imaginación.

También, es muy significativo el aporte que la lectura literaria trae a los procesos de continua reelaboración de su identidad, ya que las situaciones fictivas dejan significados con los cuales el lector puede definir quién es, cómo quiere ser visto por los demás y qué quiere ser, pues la lectura aporta una suerte de vivencia que, al provenir de una realidad fictiva, potencian las representaciones que van conformando la identidad, incluso, con base en la experiencia de realidades que ingresan en lo desconocido, lo prohibido, lo temido, lo deseado, sin los riesgos de la vivencia en sentido estricto.

Desde luego que el *quid* de la consolidación de la lectura literaria está en la circunstancia según la cual una persona al leer literatura descubre y desarrolla esa capacidad de significación de la realidad social y de su aptitud para llevarlo al plano del sentido la vida propia, en tanto que se vivencia un valor y una utilidad biográfica de la práctica de leer textos literarios que sostiene una motivación para seguir leyendo que es difícil de dejar, pues se coloca como una suerte de necesidad para apropiarse y construir la realidad social.

En todo lo cual aparece con relevancia la apropiación de representaciones que afirman la valía de la lectura, fundamentalmente establecida en favor del propio lector, quien construye esas significaciones positivas sobre la práctica de leer literatura, en tanto que el beneficio simbólico de ella está orientado esencialmente en el mismo lector, quien vive, aprovechando las secuelas de la experiencia de la lectura literaria.

La trascendencia de la experiencia de la lectura literaria para la consolidación de ésta en la vida cotidiana de una persona queda también desvelada en razón de que los recursos o disposiciones que le son necesarios para leer literatura son identificados, alcanzados y desarrollados por la misma motivación lectora basada en la experiencia literaria.



Gráfica 16

Como se observa, las conclusiones alcanzadas conciertan con los supuestos que guiaron la investigación, pues centralmente se halló que es la experiencia de la lectura literaria la clave para entender la conformación de una persona como lector cotidiano de literatura, lo cual es relevante en tanto que ilustra muchas de las ideas que sobre la lectura como experiencia se han propuesto desde distintos enfoques (Lahire, 2004b; Petit, 1999, 2001a; Larrosa, 2003; Iser 1975, 1976; Jauss, 1970, 1977), muy especialmente, porque revelan la capacidad de la lectura de textos literarios para la elaboración de la subjetividad y la identidad y el papel que ello guarda en la consolidación de la lectura como práctica cotidiana.

Más allá de esa conclusión, establecida en torno a la pregunta y el objetivo centrales de la investigación, se consiguieron otras conclusiones que pueden presentarse como hallazgos, en tanto que,

más que confirmar ideas anteriormente sustentadas, presentan aspectos que hacen más comprensible diversas dimensiones de la lectura literaria. Entre ellos, destaca que la lectura, como experiencia, es susceptible de reportar sensaciones al lector, las cuales no son siempre placenteras, sino que muchas veces son dolorosas, y cómo esto no medra la motivación lectora, sino que la afianza, en tanto que la práctica persiste como un valioso recurso para elaborar la constitución subjetiva, lo cual contrasta ampliamente con la representación social sobre la lectura literaria que limita a ésta a una actividad exclusivamente placentera.

También en relación con la ampliamente difundida representación social de la lectura según la cual leer literatura es sólo un medio de entretenimiento, es destacable cómo se logró comprender que para la consolidación de lectores literarios es fundamental que se trascienda a ese significado y se asuma uno en el que leer es algo más hondo y profundo en razón de la afectación de la constitución subjetiva del lector, pues se reveló cómo las posibilidades de consolidación de la lectura literaria en la vida cotidiana crecen cuando leer textos literarios deja de ser sólo un pasatiempo y se convierte en una experiencia por la cual se significa hondamente el mundo de vida, lo cual implica asimismo ubicar a la lectura literaria como una práctica creativa, que se acerca al campo de la creación estética, y no sólo como una actividad reproductora, constreñida al pasivo consumo cultural. Esto es relevante si se repara en que motivación lectora puede no presentarse o hacerlo de manera débil cuando se asume que se trata sólo de una práctica de entretenimiento que puede verse en franca desventaja frente a otras formas de diversión que reclaman menor concentración, implican el consumo cultural pasivo y no precisan de considerarse como prácticas creativas.

Por otra parte, está lo relativo al desarrollo de las competencias de lectura, las cuales se evidenció pueden desarrollarse a partir de la misma lectura literaria y en especial cuando se logra que ello cobre una dimensión de experiencia, lo cual alcanza para ubicar a la lectura literaria como una práctica que colabora con el desarrollo de capacidades lingüísticas y lectoras, de modo que éstas aparecen como una consecuencia de la práctica de leer textos literarios, lo que obliga a dejar de considerar que la incorporación de competencias lectoras a las personas debe necesariamente anteceder a la formación de lectores.

De manera más general, uno de los hallazgos más reveladores estriba en entender que las disposiciones o recursos para leer no son sólo un antecedente o condicionante para la lectura literaria, sino que pueden ser circunstancias, contextos o instancias que se buscan y alcanzan después de poseer una motivación lectora suficiente, basada en el descubrimiento de la experiencia de la lectura, de manera que la relación entre recursos y la práctica no puede ser sólo pensada como una correlación en donde a mayores recursos mayores posibilidades de lectura puede haber, sino como una situación en donde la

experiencia de la lectura y sus saldos en la subjetividad del lector hacen posible que se desarrollen estrategias para lograr mejores condiciones para el encuentro con los textos.

Algunas de estas ideas podrían servir para repensar los procesos de formación de lectores de literatura, entre lo cual podría destacarse la necesidad de:

- desarrollar la motivación lectora con base en la experiencia de la lectura literaria, de modo que se busque incrementar las posibilidades del encuentro de las personas con los textos literarios que sean más empáticos y acordes con cada lector;
- lograr que las representaciones sobre la lectura que afirman su valía sean presentadas no sólo a través de prácticas discursivas, sino mediante la disposición de circunstancias por las cuales la vivencia de la experiencia de la lectura literaria sea la lógica fundamental de la apropiación de tales representaciones;
- presentar y facilitar la apropiación de representaciones sobre la lectura literaria como una práctica valiosa en el sentido de que el destinatario de su utilidad sea precisamente el lector, en tanto que se refiera al abono que puede hacerse a la elaboración de su propia subjetividad, de modo que leer literatura sea una actividad al servicio de las expectativas más personales, y no como algo que debe hacerse para cumplir con intereses ajenos;
- afirmar a la lectura literaria como una práctica que no se limite a un pasatiempo o un divertimento, para colocarla como una actividad más profunda de modo que la motivación para leer literatura pase por el reconocimiento de las capacidades de ésta para significar el mundo de vida y abonar a la elaboración de la subjetividad;
- ubicar a la lectura literaria en la lógica de las prácticas autónomas que se realizan con finalidades culturales, en donde su ejercicio está instado, definido y controlado por el lector, lo que importa dejar de limitar la presencia de la lectura literaria —como ocurre en los procesos escolares— a una actividad obligatoria que es objeto de la dirección y el control externa, de la que es menester encontrar un beneficio instrumental y moral que es ajeno al lector.

En esa lógica, se podría deducir una colaboración con los proyectos de fomento a la lectura si se admite que dentro de ellos podría ser conveniente incluir como parte central de su diseño el lograr que las personas puedan dar a la lectura literaria una condición de experiencia, pues a partir de esto es posible que la apropiación de la práctica se lleve a cabo con mayor contundencia, en tanto que se consiga que se vivan los efectos de la lectura, que se haga visible y se desarrolle la capacidad de la lectura literaria para significar el mundo de vida, en donde los beneficios de esto sea claramente el lector, quien al leer saca un provecho que se fija en razón a sus propias expectativas de vida.

De esta forma, es notorio que el proceso de investigación concluyó confirmando la idea de la centralidad de la experiencia de la lectura en la consolidación de la lectura en la vida cotidiana, a la vez

que desveló cómo la calidad vivencial de la lectura alcanza para comprender el complejo fenómeno del encuentro de las personas con los textos literarios como una práctica social que se inscribe dentro de las lógicas de lo estructurado y que, sobre todo, da cuenta de la capacidad estructurante de los sujetos, como ocurre en la aptitud de éstos para producir sentido, a partir de ofertas textuales, el cual emplean para la orientar su vida social y construir una realidad social que les sea más favorable para sus propias historias de vida.

Sumario de conclusiones	
	La consolidación de la lectura literaria como una práctica presente en la vida cotidiana de una persona a lo largo de su trayectoria biográfica se favorece por la condición de experiencia que puede tener dicha práctica, pues el sentido que se obtiene al leer textos literarios es muy propicio para ser llevado al interior de la persona y con ello abonar a los procesos de conformación como sujeto, de modo que esto hace posible el establecimiento de una motivación para leer que se sostiene, precisamente, en el descubrimiento y el desarrollo de la capacidad de significación de la realidad social y de su aptitud para llevarlo al plano del sentido la vida propia.
	El abono que la lectura literaria puede hacer al sostenimiento del ámbito de subjetividad y a la constante definición de la identidad es fundamental para la consolidación de la lectura literaria como una práctica ampliamente presente en la vida cotidiana de una persona a lo largo de su trayectoria biográfica.
	La lectura literaria ofrece una instancia en la cual el lector puede construir sensaciones, no sólo de orden placentero, sino también de carácter doloroso, en tanto que puede conducirlo a enfrentar las crisis personales y las experiencias traumáticas o a plantearse cuestionamientos personales, emocionales o existenciales, lo cual no la priva de su sentido como una práctica apreciada ni disminuye a la motivación lectora, en tanto que esa forma de lectura honda sigue reportando elementos para la conformación como sujeto.
	La consolidación de la lectura literaria como una práctica presente en la vida cotidiana de una persona a lo largo de su trayectoria biográfica está sostenida en representaciones que afirman la valía de la lectura, mismas que se consiguen a lo largo del recorrido biográfico, fundamentalmente por las secuelas que dejan las experiencias de lectura, en tanto que se van construyendo a partir del descubrimiento vivencial de los efectos que la lectura literaria va dejando al interior de los lectores.
	La lectura literaria como un pasatiempo, una actividad que produce de diversión o entretenimiento es una representación inicial o básica de la práctica de leer literatura, pues siempre a ella se siguen otros sentidos en los cuales es algo más profundo que el simple desvío de las cuestiones pragmáticas de la vida cotidiana y se revela como una práctica que permite al lector hacerse de elementos para orientar las decisiones de vida, plantearse dudas sobre el mundo de vida o, incluso, constituir una necesidad, de modo que la diferencia entre el significado de la lectura como forma de entretenimiento y la lectura como medio de significación más relevantes para la vida de una persona importa una poderosa razón para consolidar a la lectura en el mundo de vida.
	Existe una distinción clara entre los significados atribuidos la lectura operativa y la lectura cultural, centrada ésta en la fuerte vinculación de la lectura cultural con la experiencia, no así con la que se hace con fines operacionales, la que es percibida como una actividad pragmática que reporta beneficios utilitarios, fundamentalmente, relativos a la adquisición de conocimientos que no guardan una vinculación directa, explícita ni fundamental con la constitución subjetiva, sino que operan como instrumentos para el desempeño y el desarrollo escolar, profesional o de vida cotidiana.
	Existe una distinción clara entre las representaciones de lectura obligatoria y la lectura autónoma, establecida por una significación negativa de aquélla y de positiva en ésta, fundamentalmente, porque la segunda implica la satisfacción de una expectativa propia.
	La significación negativa de la lectura obligatoria y la significación positiva de la lectura autónoma, tras un

		largo recorrido en la trayectoria lectora, pueden comenzar sino a zanjarse, al menos, a dejar de enfrentarse, esto en razón del efecto reivindicador que de la lectura obligatoria pueda ir provocando la lectura autónoma, por su consolidación en el mundo de vida una persona hasta hacer que la lectura obligatoria se signifique de un modo no necesariamente negativo.
		La recurrencia de la práctica de leer debe entenderse en relación con la apropiación de una representación positiva del tiempo de lectura, según la cual el momento para leer se establece en oportunidades específicas, determinadas y expresamente destinadas para ello.
		El libro es el soporte de lectura preminente, dada la apropiación de las pautas canónicas que lo representan como el objeto de lectura más legítimo y en el que se reconocen mayores valores estéticos.
		La lectura en soportes electrónicos es cada vez más presente, sobre todo, en lo que hace a la lectura operacional e informativa, no así en el caso de la lectura literaria, en donde se encuentran objeciones ergonómicas, de fiabilidad editorial y de poco aprecio a sus cualidades editoriales
Las disposiciones o recursos que posibilitan o facilitan la práctica de leer son elementos que se identifican, emplean y desarrollan a partir del establecimiento de una motivación lectora sustentada en la experiencia de la lectura.		
		El papel de la familia durante la infancia es relevante para la consolidación de la práctica de leer literatura, como un contexto que ofrece posibilidades para cooperar con la formación de lectores, muy especialmente en lo que hace a la transmisión de representaciones que afirman la valía de la lectura.
		La mayor densidad del capital cultural familiar si bien hacen más posible que la transmisión de la valía de la lectura sea posible, cierto es que esto tampoco es de ninguna forma determinante, pues lo contrario no impide que se pueda transmitir los valores de la lectura, a condición de que se ofrezcan esquemas de percepción que, sin ser totalmente propios ni haberlos logrado llevar al dominio de las prácticas, ameriten a la lectura.
		En la herencia cultural, los elementos del capital cultural objetivado e institucionalizado no puedan colocarse en un lugar central ni preponderante, pues su peso se presenta como indirecto, de modo que la presencia de materiales de lectura en el hogar durante la infancia o el grado de escolaridad de los padres tienen un efecto inculcador sólo en la medida que logre presentar a la lectura como una actividad valiosa.
		Las limitaciones en el acceso a materiales de lectura a lo más dificultan la recurrencia a la práctica de leer, pero de ninguna manera la clausuran, puesto que la motivación lectora lleva a desarrollar estrategias para vencer esas complicaciones, en tanto que la lectura se haya colocada ya en la vida de las personas como medio de significación.
		Las estrategias que se desarrollan para acceder a materiales de lectura no está guiada por la mera tenencia de determinados objetos, sino por el afán de encontrar textos que empaten con las expectativas más subjetivas del lector, pues se trata de una estrategia orientada firmemente por hallar las emociones y los significados que se necesitan, no de cualquier texto, sino de los que pudieran empatarse con el lector mismo
		Los contextos de interacción o la participación en redes de socialización no sólo puede ser un antecedente de la motivación lectora, sino una estrategia que se busca y se consigue para ganar dominio en el campo de la lectura y proseguir la trayectoria lectora.
		La disposición de contextos de interacción o la participación en redes de socialización en torno a la lectura pueden ser vistas como instancias de mediación o facilitación de la práctica de leer, las cuales pueden operar no sólo de manera explícita, sino también implícita, carente de intencionalidad directa y evidente de fomentar la lectura: en uno y otro caso, con base en la transmisión de representaciones positivas sobre la lectura y del contenido vivencial del acto de leer que se ha conseguido, es decir, de las secuelas de la lectura.
		Las competencias lectoras más relevantes para la consolidación de la lectura literaria son la que permiten hacer una lectura abierta, pues en la posibilidad de construir sentido al leer radica la principal motivación para seguir leyendo y para seguir desarrollando las capacidades en el manejo de códigos lingüísticos, textuales y estilísticos, pues la motivación lectora origina la necesidad de hacerse de mayores elementos para potenciar la lectura abierta y la experiencia de la lectura.
		Las disposiciones incorporadas para la consolidación de la lectura se desarrollan en razón de poseer la motivación lectora suficiente para proseguir la trayectoria lectora con base en un repertorio de lectura más amplio que potencie la posibilidad de la experiencia de la lectura literaria, de manera que ello fuerza a seguir ampliando las capacidades en el manejo de códigos lingüísticos, textuales y estilísticos.

8.5 APUNTES METODOLÓGICOS PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA LECTURA LITERARIA

No queda duda que la lectura literaria es una práctica a la que es posible empeñarse en comprenderla, más que explicarla. Ninguna correlación entre el acto de leer un texto literario y otra categoría o variable puede ser establecida con pretensiones cartesianas, pues leer literatura es una actividad inscrita siempre en modalidades diversas y complejas que escapan a la lógica del determinismo y la causalidad, que si bien están situadas en escenarios organizados dentro y por el espacio social, la lectura literaria es fundamentalmente un espacio de construcción de sentido en donde la acción individual está más cerca de lo estructurante que de lo estructurado.

De ahí que no sea lo más revelador acercarse a la lectura literaria desde un diseño que parta, se desarrolle y concluya desde categorías y variables generales y teóricamente sustentadas, a no ser que lo que se busque es ubicar cómo opera la lógica de las diferencias sociales en la distribución de los objetos sociales, lo cual, prácticamente en todo caso, los resultados definirán tendencias que confirman un hecho plausible, según el cual es más posible hallar lectores consolidados o prácticas de lecturas más frecuentes y, sobre todo, más legítimas en sujetos mejor posicionados en el espacio social que entre otros en una posición más discreta. Lo cual, por lo demás, no facilita dar cuenta precisa y sustantiva de las razones por las cuales, pese a lo anterior, no todos los sujetos mejor posicionados en el espacio social se dan al consumo de la lectura literaria ni por qué es posible hallar lectores frecuentes entre los grupos de sujetos no favorecidos por su posición social.

Fundamentalmente, parece necesario insistir en que además de los esfuerzos cuantitativos sobre el consumo cultural es preciso aproximarse a la lectura literaria desde una lógica en la que los sujetos individuales practican la lectura con base en circunstancias propias y de maneras particulares que los llevan a construir un sentido determinado sobre la lectura de textos literarios, el cual no sólo da cuenta de las condiciones personales de la práctica sino de las estructuras sociales en relación con las que se desarrolla la práctica y cómo las particularidades dan cuenta tanto de lo estructurado como de lo estructurante que conlleva la lectura literaria, lo que revela no sólo las condiciones sociales sino también las posibilidades y las alternativas de la lectura de literatura. Un esquema como este, sirve para precisar lo que es la lectura literaria desde el sentido que ésta tiene para las personas, lo que alcanza para pensar qué es la lectura y la literatura, así como qué papel tiene y podrá tener una y otra en el mundo social.

Un ejercicio como el que hemos desarrollado evidencia que es posible dar cuenta de la lectura literaria a partir de la descripción de las prácticas de determinados sujetos identificables por determinadas cualidades como lectores, pues ellas desvelan las representaciones que sobre la lectura de textos literarios se poseen y que son la base para entender las razones y las motivaciones para leer literatura, a la vez que permite comprender cómo se configuran, presentan, consiguen y operan los recursos o disposiciones para leer. Esto hace posible considerar que la lectura literaria es una cuestión

fundamentalmente de significados, los que se construyen con base en la experiencia de la lectura y cómo ésta detona la recurrencia de la práctica y genera estrategias para hacerse de las disposiciones favorecedoras y necesarias para leer.

Asimismo, un diseño cualitativo orientado en los lectores logra establecer una estrategia conceptual para investigar sobre la lectura que escapa a los modelos centrados en variables afinados en pos de la mensuración de una práctica, e ingresa en el campo de la generación de categorías para entender la lectura literaria. En este caso, se puede obtener bases para orientar la investigación que complete variables como la frecuencia de lectura con el de la recurrencia de leer, en donde el énfasis esté puesto no en qué tanto tiempo se dedica a leer o qué tantos textos se leen, sino para comprender las razones o los motivos por los cuales una persona puede establecer momentos para leer.

Lo mismo vale para pasar de la identificación de la presencia de recursos o disposiciones para la lectura a la comprensión de la presencia de éstos y el desarrollo de estrategias para hacerse ellos, así como de incluir en el rubro de las recursos o disposiciones para la lectura no sólo a la presencia material de éstos sino a la ausencia de prohibiciones, las interacciones y las disposiciones incorporadas.

Asimismo, es posible complementar los estándares sobre las competencias lectoras con criterios cualitativos para ubicar cómo el manejo de códigos lingüísticos, textuales y estilísticos se desarrollan a lo largo de la vida en relación con los expectativas de experiencia que se buscan al leer. O cómo el desarrollo y ampliación de los repertorios de lectura dan cuenta de la adquisición de mayores competencias lectoras y cómo éstas obedecen a satisfacer la necesidad de hallar nuevos textos que ofrezcan mayores posibilidades de agotar la lectura como una experiencia.

En ese sentido, la investigación cualitativa de la lectura literaria permite, como en nuestro caso, ofrecer categorías que ayuden a comprender mejor la situación de esta práctica, no en el sentido de mensurar la frecuencia de ésta, sino de entender las diferentes posibilidades que se ofrecen al leer textos literarios, como es el caso de la relativa a la intensidad de la lectura, la que devela cómo es diferente una práctica lectora de otra en razón a la mayor o menor afectación que se puede alcanzar de la elaboración de la subjetividad.

Por otra parte, la investigación cualitativa y en especial la centrada en entrevistas a profundidad aportan una aproximación que permite acercarse a la lectura sin considerar escisiones analíticas previas que corren el riesgo de fragmentar la realidad de manera injustificada y ofrecer resultados que reducen la complejidad del fenómeno. En nuestro caso, al tomar el material biográfico y narrativo no se consideró una diferencia previa entre la lectura operacional y la cultural, la lectura obligada y la lectura autónoma, ni entre la lectura no literaria y la literaria, sino que se permitió que fueran los entrevistados quienes al expresarse pudieran dar cuenta de esas posibles divisiones y precisar el sentido y alcance de sus diferencias.

También, el carácter abierto del diseño de los instrumentos permitió que los criterios para identificar las frecuencias de lectura, la determinación de los géneros, los temas y soportes de lectura quedaran en manos de los entrevistados, lo que abonó a encontrar cómo la falta de esclarecimiento de los criterios propios de los lectores para ubicar todo ello pueden conducir a interpretaciones distorsionadas, en tanto que no reconocen que detrás de una respuesta lacónica a una pregunta determinada, como ocurre en la aplicación de cuestionarios estandarizados de una encuesta, puede existir un sesgo considerable, como cuando alguien dice que en el presente ya no es un lector frecuente, pero en realidad lo es con abundancia, sólo si se repara que en esa respuesta el informante estima que no se lee cuando se lee por obligación o cuando se lee un texto no literario o un texto poco legitimado o contenido en un soporte diferente al libro.

Frente a todo lo anterior, es menester reconocer que en una investigación estrictamente cualitativa, como la presente, es imposible escapar a las limitaciones de un modelo de estas características, pues los resultados obtenidos desde luego que no pueden generalizarse ni ofrecerse como conclusiones terminantes sobre la situación de la lectura literaria en un lugar y época determinada, amén de que dejan muchas líneas abiertas que no pueden dirimirse con total contundencia. Sin embargo, las líneas que quedan abiertas pueden considerarse como oportunidades para fijar nuevas líneas de investigación cualitativa. En nuestro caso, las conclusiones alcanzadas permiten ubicar algunas posibilidades para persistir en la investigación sobre la lectura literaria considerando algunas cuestiones sobre las cuales podrían ser convenientes para incluir en objetos de investigación, como lo son:

- cómo determinados lectores definen, desarrollan y operan estrategias para vencer las limitaciones en el acceso a materiales de lectura;
- cómo ocurre que la lectura literaria, cuando constituye una forma de experiencia, es la base para desarrollar las capacidades en el manejo de códigos lingüísticos, textuales y estilísticos;
- cómo a partir de la significación positiva de la lectura autónoma puede derivarse un efecto reivindicador de las representaciones negativas de la lectura obligatoria;
- cuál es el futuro de la lectura literaria respecto de los soportes electrónicos.

Finalmente, es importante destacar que la investigación sobre la lectura encuentra en los métodos propios de la investigación biográfico narrativa un considerable aporte, en tanto que éstos permiten desvelar las circunstancias diacrónica de la lectura, lo cual es valiosos en tanto que se trata de una práctica que cambia y se reconfigura a lo largo de la vida de una persona, amén de que admite una aproximación a la lectura a partir del ángulo de los sujetos, lo que ofrece el potencial de evidenciar las configuraciones del espacio social que se condensan en lo individual.

§§§

Bibliografía

- ACEVES LOZANO, Jorge (compilador) (1993), *Historia oral*, colección: Antologías Universitarias, México, Instituto Mora/UAM
- ACEVES LOZANO, Jorge (1998), "La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación", en GALINDO CÁCERES, Luis Jesús (coordinador) (1998), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Addison Wesley Logman, pp. 207-276
- ADLER, Mortimer (1984), *Cómo leer un libro*, México, IPN
- ALFARO LÓPEZ, Héctor Guillermo (1998), "Los usos de la lectura y la representación cultural: elementos para una teoría de la lectura", en CENTRO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS (1998), *Información en el inicio de la era electrónica*, México, UNAM/ CUIB, v. 2, pp. 32-77
- ALFARO LÓPEZ, Héctor Guillermo (2000), "Tiempo líquido: la crisis del libro y la lectura", *Investigación en Bibliotecología: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, vol. 14, núm. 28, México, enero-junio de 2000, pp. 53-70
- ALFARO LÓPEZ, Héctor Guillermo (2001), "El sentido de la lectura", *Investigación en Bibliotecología: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, vol. 15, núm. 30, enero-junio de 2001, pp. 152-162
- ALFARO LÓPEZ, Héctor Guillermo (2006a), "La escritura de la lectura: El discurso testimonial de los lectores", *Investigación en Bibliotecología: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, vol. 20, núm. 40, México, enero-junio de 2006, pp. 187-202, <http://132.248.242.3/~publica/archivos/40/ibi002004008.pdf> (consultada el 13 de junio de 2011)
- ALFARO LÓPEZ, Héctor Guillermo (2006b), "La investigación bibliotecológica: Una perspectiva epistemológica de la lectura", en MARTÍNEZ ARELLANO, Filiberto Felipe y CALVA GONZÁLEZ, Juan José (compiladores) (2006), *Memoria del Tercer Seminario Hispano Mexicano de Investigación en Bibliotecología y Documentación: Tendencias de la investigación en bibliotecología y documentación en México y España*, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, México, UNAM/CUIB, pp. 5-11
- ALFARO LÓPEZ, Héctor Guillermo (2007a), "La otra lectura. Una contribución al problema de la lectura en Bibliotecología", *Investigación en Bibliotecología: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, vol. 21, núm. 43, México, julio-diciembre de 2007, pp.15-45
- ALFARO LÓPEZ, Héctor Guillermo (2007b), *Comprender y vivir la lectura*, serie: Cuadernos de la Dirección General de Bibliotecas: Cultura 1, México, UNAM/Dirección General de Bibliotecas
- ALFARO LÓPEZ, Héctor Guillermo (2008), "La lectura en el horizonte de la comunidad", en RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (compiladora) (2008a), *¿Extinción o transfiguración del lector? Memoria del Tercer Seminario de Lectura: Presente, Pasado y Futuro*, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, México, UNAM/CUIB, pp. 37-51
- ÁLVAREZ ZAPATA, Didier (2003a), "Allende los linderos. Hacia la integración de enfoques en los estudios de la lectura y la escritura", en RAMÍREZ LEYVA, Elsa (compiladora) (2003), *Lectura: Pasado, Presente*

y Futuro. *Memoria del Seminario de Lectura: Presente, Pasado y Futuro*, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, México, UNAM/ CUIB, pp. 160-176

- ÁLVAREZ ZAPATA, Didier (2003b), *Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política: una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil (Medellín)*, tesis (maestría en Ciencia Política), Universidad de Antioquia, Medellín, http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/didier_alvarez/didier_alvarez.pdf (consultada el 9 de junio de 2011)
- ARENDRT, H. (1958), *La condición humana*, Barcelona, Paidós
- ARGOTE TIRONI, Pablo y MOLINA, María de los Ángeles (2010), *Familia y escuela. Su influencia en la formación de lectores del mañana*, Santiago, Fundación La Fuente
- ASOCIACIÓN MEXICANA DE BIBLIOTECARIOS (2002), *Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía. Memoria*, México, Asociación Mexicana de Bibliotecarios
- BAHLOUL, Joëlle (2002), *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "pocos lectores"*, colección: Espacios para la lectura, traducción: Alberto Cue, México, FCE
- BALÁN, Jorge (compilador) (1974), *Las historias de vida en ciencias sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión
- BARTHES, Roland (1974), *El placer del texto y lección inaugural*, traducción: Nicolás Rosa y Oscar Terán, México, Siglo XXI
- BAUMAN, Zygmunt (2003), *Modernidad líquida*, México, FCE
- BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas (1968), *La construcción social de la realidad*, traducción: Silvia Zuleta, Buenos Aires, Amorrortu Editores
- BERTAUX, Daniel (1993), "Los relatos de vida en el análisis social", en ACEVES LOZANO, Jorge (compilador) (1993), *Historia oral*, colección: Antologías universitarias, México, Instituto Mora/UAM, pp. 136-148
- BOLIVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel (1998), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*, Granada, FORCE/Universidad de Granada/Grupo Editorial Universitario
- BOMBINI, Gustavo (2008), "La lectura como política educativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, Madrid, enero-abril de 2008, p. 19-35, <http://www.rieoei.org/rie46a01.htm> (consultada el 19 de septiembre de 2011)
- BOURDIEU, Pierre (1983), "Los tres estados del capital cultural", traducción: Mónica Landesmann, *Sociológica*, núm. 5, México, pp. 11-17
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Capital cultural, espacio social y escuela*, compilación y traducción: Isabel Jiménez, México, Siglo XXI
- BOURDIEU, Pierre (2002), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, traducción: María del Carmen Ruiz de Elvira, México, Taurus
- CALVA GONZÁLEZ, Juan José y MARTÍNEZ ARELLANO, Filiberto Felipe (compiladores), (2003), *Memoria del XX Coloquio de investigación bibliotecológica y de la información. Investigación bibliotecológica: presente y futuro*, México, UNAM/CUIB, pp. 27-39

- CANIEM (2009), *Principales indicadores del sector editorial mexicano 2009*, México, CANIEM
- CASSANY, Daniel (2008), *Prácticas letradas contemporáneas*, México, Ríos de Tinta
- CASTELLANOS RIBOT, Margarita (2003), "La posmodernidad: sus principales manifestaciones en distintos campos de la cultura, la teoría social y el conocimiento", *Veredas*, núm. 7, segundo semestre de 2003, México, pp. 39-66
- CASTELLANOS RIBOT, Margarita (2006a), "Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco", en RAMÍREZ LEYVA, Elsa M. (compiladora) (2006), *Las prácticas sociales de la lectura*, México, UNAM/CUIB, pp. 45-80
- CASTELLANOS RIBOT, Margarita (2006b), "Aproximación al estudio de las prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco", mimeo
- CASTELLANOS RIBOT, Margarita. (2006c), *Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*, tesis de maestría (Maestría en Estudios Políticos y Sociales), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, México
- CASTELLANOS RIBOT, Margarita (2008), "Literacidades tradicional u electrónica en estudiantes universitarios. Aproximación teórico-metodológica", *Veredas*, núm. especial, México, primer semestre de 2008, pp. 203-230, [http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=4984&archivo=12-319-4984fpe.pdf&titulo=Literacidades tradicional u electrónica en estudiantes universitarios. Aproximación teórico-metodológica](http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=4984&archivo=12-319-4984fpe.pdf&titulo=Literacidades%20tradicional%20u%20electrónica%20en%20estudiantes%20universitarios.%20Aproximación%20teórico-metodológica) (consultada el 2 de junio de 2011)
- CASTELLANOS RIBOT, Margarita (2010), "El retorno del sujeto y los nuevos paradigmas sociológicos. Contribuciones a una sociología del sujeto", *Veredas*, año 11, número especial, México, 2010, pp. 137-157, [http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=7673&archivo=12-538-7673org.pdf&titulo=El retorno del sujeto y los nuevos paradigmas sociológicos. Contribuciones a una sociología del sujeto](http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=7673&archivo=12-538-7673org.pdf&titulo=El%20retorno%20del%20sujeto%20y%20los%20nuevos%20paradigmas%20sociológicos.%20Contribuciones%20a%20una%20sociología%20del%20sujeto) (consultada el 2 de junio de 2011)
- CASTELLÓ GOCOLLOS, Enric (2004), "Mecanismos de construcción de la identidad cultural: El caso de la televisión autonómica en España", *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, año x, núm. 20, Colima, diciembre, pp. 45-77
- CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (1997a) (directores), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, traducción: María Barberán, Mari Pepa Palomero, Fernando Borrajo y Cristina García Ohlrich, México, Taurus
- CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (1997b), "Introducción", en CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (1997) (directores), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, traducción: María Barberán, Mari Pepa Palomero, Fernando Borrajo y Cristina García Ohlrich, México, Taurus, pp. 11-50
- CERLALC (2008), *El espacio iberoamericano del libro 2008*, Madrid, CERLALC, http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/El_espacio_ibero (consultada en abril de 2010)
- CERTEAU, Michel de (2007), *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, traducción: Alejandro Pescador, edición: Luce Giard, México, Universidad Iberoamericana/ ITESO

- CHARTIER, R. (1994), *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa
- CHARTIER, Roger (1999), *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*, colección: Espacios para la lectura, edición: Alberto Cue, México, FCE
- CHARTIER, Roger (2000a), *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*, traducción: Alberto Luis Bixio, Barcelona, Gedisa
- CHARTIER, Roger (2000b), “¿Muerte o transfiguración del lector?”, en CHARTIER, Roger (2000a), *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*, traducción: Alberto Luis Bixio, Barcelona, Gedisa, pp. 101- 119
- CHARTIER, Roger (2002), *Prácticas de lectura*, traducción: Emmanuel Capdepon y otros, La Paz, Plural Editores
- CHÁVEZ MÉNDEZ, María Josefina (2005), “La lectura masiva en México: Apuntes y reflexiones sobre la situación que presenta esta práctica social”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, época II, vol. XI, núm. 21, Colima, junio de 2005, pp. 71-84
- CORNEJO, Marcela (2006), “El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas”, *Psyche*, vol.15, núm. 1, Santiago, p. 95-106
- CORREA AGUILAR y Rocío del Pilar (2006), “Los jóvenes y la experiencia creativa de la lectura”, en RAMÍREZ LEYVA, Elsa M. (compiladores) (2006), *Las prácticas sociales de la lectura*, UNAM/CUIB, pp. 123-132
- CRESPO, Eduardo (1993), “De la percepción a la lectura: El conocimiento como práctica social”, *Psicothema*, año 5, Oviedo, p. 83-90
- CONACULTA (2003), *Atlas de infraestructura cultural de México*, México, CONACULTA
- CONACULTA (2004) *Encuesta nacional de prácticas y consumos culturales*, México, CONACULTA
- CONACULTA (2006), *Encuesta nacional de lectura*, México, CONACULTA
- CONACULTA (2008a), *Estadísticas básicas de la cultura en México*, México, CONACULTA
- CONACULTA (2008b), *Encuesta a públicos de librerías*, México, CONACULTA
- CONACULTA (2008c), *Encuesta a públicos de bibliotecas*, México, CONACULTA
- CONACULTA (2010a), *Atlas de infraestructura y patrimonio cultural de México 2010*, México, CONACULTA
- CONACULTA (2010b), *Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumos culturales*, México, CONACULTA
- CONTRERAS, Dante (2012), *El capital cultural familiar y su influencia sobre las habilidades lectoras*, Santiago, FONIDE
- CENTRO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECNOLÓGICAS (2003) *Coloquio de Investigación Bibliotecológica. Memoria*, México, UNAM/ CUIB

- CULLER, Jonhatan (2000), *Breve introducción a la teoría literaria*, traducción: Gonzalo García, Barcelona, Crítica
- DENZIN, Norman K. (1989), *Interpretive biography*, Los Angeles, Sage
- DARNTON, Robert (2003), *El coloquio de los lectores*, prólogo, selección y traducción: Antonio Saborit, México, FCE
- DUBOVOY, Silvia (1992), "¿Leer para qué?", en MORALES CAMPOS, Estela y RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (compiladoras) (1992), *El CUIB en cifras: Edición conmemorativa del x aniversario del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecnológicas: 1981-1991*, México, UNAM/CUIB, vol. 2, pp. 11-18
- ELIAS, Norbert (1990), *La sociedad de los individuos*, traducción: José Antonio Alemany, editor: Michael Schröter, Barcelona, Península
- ERICKSON, Frederick (1989), «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza», en WITTRICK, Merlin C. (compilador) (1989), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Paidós/MEC, Barcelona, pp. 195-302
- FREIRE, Paulo (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI
- FERNÁNDEZ, Osmaría y OCANDO, Jenny (2005), "La búsqueda del conocimiento y las historias de vida", *Omnía*, vol.11, núm. 1, pp. 1-14
- FERRAROTTI, Franco (1979), "Acerca de la autonomía del método biográfico", en DUVIGNAUD, Jean (1979) (compilador), *Sociología del conocimiento*, traducción: Diana Irene Golak, México, FCE
- FERREIRO, Emilia (2001), "Leer y escribir en un mundo cambiante", *Versión*, núm. 11, México, 30 de diciembre de 2001, pp. 99-112, [http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=1889&archivo=7-130-1889mlp.pdf&titulo=Leer y escribir en un mundo cambiante \(consultada el 1 de julio de 2011\)](http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=1889&archivo=7-130-1889mlp.pdf&titulo=Leer+y+escribir+en+un+mundo+cambiante+(consultada+el+1+de+julio+de+2011))
- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, traducción: Tomás de Amo, Madrid, Morata/Fundación Paideia Galiza
- FUNDACIÓN MEXICANA PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA (2012), *De la penumbra a la oscuridad... Encuesta Nacional de Lectura 2012. Primer informe*, <http://www.caniem.org/Archivos//funlectura/EncuestaNacionaldeLectura2012/EncuestaNacionaldeLectura2012.html> [consultada el 07 de diciembre de 2012]
- GALINDO CÁCERES, Luis Jesús (coordinador) (1998a), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, México, Addison Wesley Logman
- GALINDO CÁCERES, Luis Jesús (1998b), "Introducción. La lucha de la luz y la sombra", en GALINDO CÁCERES, Luis Jesús (coordinador) (1998a) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Addison Wesley Logman, pp. 9- 31
- GARBE, Christine (2003), "Investigación de la lectura en Alemania", en RAMÍREZ LEYVA, Elsa (2003) (compiladora), *Lectura: Pasado, Presente y Futuro*, México, UNAM/CUIB, pp. 128-159

- GIDDENS, Anthony (1993), *Las consecuencias de la modernidad*, traducción: Ana Lizón Ramón y José Luis Gil Aristu, Madrid, Alianza
- GIDDENS, Anthony (1998), *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, traducción: José Luis Gil Aristu, Barcelona, Península
- GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto (1999), "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en *Materiales para el doctorado en educación*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto (2002), "Paradigmas de identidad", en CHICHU, Aquiles (2002), *Sociología de la identidad*, UAM-Ixtapalapa/Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 35-62
- GIMÉNEZ, Gilberto (2007), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, CONACULTA/ITESO
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata
- GOODSON, Ivor F., BIDDLE, J. Bruce y GOOD, Thomas L. (2000), "Presentación. La profesión de la enseñanza: nuevas preocupaciones", en BIDDLE, J. Bruce, GOOD, Thomas L. y GOODSON, Ivor F. (editores) (2000), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós
- GUMBRECHT, Hans Ulrich (1973), "Sociología y estética de la recepción", en RALL, Dietrich, (compilador) (2008), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, traducción: Sandra Franco y otros, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales/Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, pp. 223-244
- GUTIÉRREZ VALENCIA, Ariel (2009), "El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y el estado del arte", *Anales de Documentación*, núm. 12, Murcia, 2009, pp. 53-67
- GUTIÉRREZ VALENCIA, Ariel y MONTES DE OCA GARCÍA, Roberto (2009), "La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)", *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 2009, <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF> (consultado el 20 de abril de 2010)
- HAMMERSLEY, Martyn y ATKINSON, Paul (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós
- HELLER, Ágnes, (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, España, Península
- HERNÁNDEZ MONROY, Rosaura y GONZÁLEZ DÍAZ, María Emilia (2005), "El estigma de los no lectores: prácticas lectoras en la universidad", *Fuentes Humanísticas*, año/vol. 17, núm. 31, México, 30 de diciembre de 2005, p. 171-182
- HERNÁNDEZ MONROY, Rosaura y GONZÁLEZ DÍAZ, María Emilia (2009), *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*, serie: Estudios de la biblioteca de ciencias sociales y humanidades, México, UAM-Azcapotzalco
- HUBERMAN, M., THOMPSON, C. y WEILAND, S. (2000), «Perspectivas en la carrera del profesor», en BIDDLE, J. Bruce, GOOD, Thomas L. y GOODSON, Ivor F. (editores) (2000), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós, pp. 19-98
- HUSEN, Törsten (1988), "Los paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión", en DENDALUCE, Iñaki (coordinador) (1988), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Madrid, Narcea, pp. 46-59

- INEGI (2002), *Encuesta nacional sobre uso de tiempo*, México, INEGI
- INGARDER, Roman (1975), "Concretización y reconstrucción", en RALL, Dietrich, (compilador) (2008), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, traducción: Sandra Franco y otros, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales/Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, pp. 31-54
- ISER, Wolfgang (1975), "La estructura apelativa de los textos", en RALL, Dietrich, (compilador) (2008), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, traducción: Sandra Franco y otros, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales/Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, pp. 99-119
- ISER, Wolfgang (1976), "El acto de la lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético", en RALL, Dietrich, (compilador) (2008), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, traducción: Sandra Franco y otros, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales/Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, pp. 121-143
- JAUSS, Hans Robert (1970), "Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria", en RALL, Dietrich, (compilador) (2008), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, traducción: Sandra Franco y otros, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales/Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, pp. 55-58
- JAUSS, Hans Robert (1977), "Experiencia estética y literaria", en RALL, Dietrich, (compilador) (2008), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, traducción: Sandra Franco y otros, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales/Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, pp. 73-87
- ILLICH, Ivan (2002), *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: Un comentario al "Didascalion" de Hugo San Víctor*, traducción: Martha I. González García, México, FCE
- KALMAN, Judith (2004), *Saber lo que es letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI
- KOSIK, Karel (1967), *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo
- LAHIRE, Bernard (compilador) (2004a), *Sociología de la lectura*, colección: LEA, traducción: Hilda H. García, Barcelona, Gedisa
- LAHIRE, Bernard (2004b), "Conclusión. Del consumo cultural las formas de la experiencia literaria", en LAHIRE, Bernard (compilador) (2004a), *Sociología de la lectura*, colección: LEA, traducción: Hilda H. García, Barcelona, Gedisa, pp. 179-197
- LARROSA, Jorge (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, colección: Espacios para la lectura, México, FCE
- MAFFESOLI, Michael (2002), "Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones", en CHICHU, Aquiles (2002), *Sociología de la identidad*, México, UAM-Ixtapalapa/Miguel Ángel Porrúa
- MARTÍNEZ ARELLANO, Filiberto Felipe (2005), "La contribución del CUIB a la investigación de la lectura", en RAMÍREZ LEYVA, Elsa (compiladora) (2003), *Lectura: Pasado, Presente y Futuro*, México, UNAM/CUIB, pp. 19-44

- MARTÍNEZ ARELLANO, Filiberto Felipe y CALVA GONZÁLEZ, Juan José (compiladores) (2004), *Investigación Bibliotecológica en la era de la información. Memoria del XXI Coloquio de Investigación Bibliotecológica y de la Información*, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, México, UNAM/CUIB, pp. 211-225
- MARTÍNEZ ARELLANO, Filiberto Felipe y CALVA GONZÁLEZ, Juan José (compiladores) (2006), *Tercer Seminario Hispano-Mexicano de Investigación en Bibliotecología y Documentación*, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, México, UNAM/CUIB
- MATA PUENTE, Adriana (2011), "Trayectorias de lectura de los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura en Bibliotecología de la ECI de la UASLP", en RÍOS ORTEGA, Jaime (coordinador) y RAMÍREZ VELÁSQUEZ, César Augusto (compiladores) (2011), *7° Seminario Hispano Mexicano de Investigación en Bibliotecología y Documentación*, México, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, UNAM/CUIB, pp. 55-66
- MILLÁN, José Antonio (2008), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Federación de Gremios de Editores de España
- MORALES CAMPOS, Estela y RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (compiladoras) (1992), *El CUIB en cifras: Edición conmemorativa del x aniversario del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas: 1981-1991*, México, UNAM/CUIB, vol. 2
- MORALES CAMPOS, Estela (compiladora) (2001), *Librerías infantiles: un espacio para la lectura*, México, UNAM/CUIB
- MORALES CAMPOS, Estela (2003), "La lectura y la cultura en el ambiente posrevolucionario de México", en CENTRO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS (2003), *Bibliotecología, sociedad y cultura: el CUIB en la Expo-UNAM 450 años*, México, UNAM/CUIB
- OCDE (2004), *Programme for International Student Assessment. Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*, Paris, OCDE
- OCDE (2005), *El programa Pisa de la OCDE. Qué es y para qué sirve*, Paris, OCDE
- OCDE (2006), *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*, traducción: Borja García Bercero, edición: Alberto Martín Baró, Madrid, OCDE
- PETIT, Michèle (1999), *Nuevos acercamiento a los jóvenes y la lectura*, colección: Espacios para la lectura, traducción: Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez, México, FCE
- PETIT, Michèle (2001a), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, colección: Espacios para la lectura, traducción: Miguel y Malou Paleo y Diana Luz Sánchez, México, FCE
- PETIT, Michèle (2001b), "Los lectores nunca dejan de sorprendernos", en PETIT, Michèle (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, colección: Espacios para la lectura, traducción: Miguel y Malou Paleo y Diana Luz Sánchez, México, FCE, pp. 21-30
- PETIT, Michèle (2001c), "¿'Construir' lectores?", en PETIT, Michèle (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, colección: Espacios para la lectura, traducción: Miguel y Malou Paleo y Diana Luz Sánchez, México, FCE, pp. 31-39

- PETIT, Michèle (2001d), "La lectura literaria y la construcción de sí mismo", en PETIT, Michèle (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, colección: Espacios para la lectura, traducción: Miguel y Malou Paleo y Diana Luz Sánchez, México, FCE, pp. 41-66
- PETRUCCI, Armando (1997), "Leer por leer: un porvenir para la lectura", en CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (1997) (directores), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, traducción: María Barberán, Mari Pepa Palomero, Fernando Borrajo y Cristina García Ohlrich, México, Taurus, pp. 515-551
- PERONI, Michel (2003), *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*, colección: Espacios para la lectura, traducción: Diana Luz Sánchez, prefacio: Martine Poulain, México, FCE
- PIÑA OSORIO, Juan Manuel (1998), *La interpretación de la vida escolar cotidiana. Tradiciones y prácticas académicas*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés Editores
- POULAIN, Martine (2004), "Entre preocupaciones sociales e investigación científica: El desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo xx", en LAHIRE, Bernard (compilador) (2004a), *Sociología de la lectura*, colección: LEA, Barcelona, Gedisa, pp. 17-58
- PUJADAS, Juan José (1992), *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, colección: Cuadernos metodológicos, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas
- RALL, Dietrich, (compilador) (2008), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, traducción: Sandra Franco y otros, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales/Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (1999), "La bibliotecología y la sociedad de la información: algunos aspectos a considerar en torno a las prácticas lectoras", *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, México, vol. 13, núm. 26, enero-junio de 1999, pp. 135-154
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (2001a), "La lectura en la sociedad contemporánea", *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, vol. 15, núm. 30, México, enero-junio de 2001, pp. 114-131
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (2001b), "La lectura: un problema para la sociedad de la información", *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, vol. 15, núm. 31, México, julio-diciembre de 2001, pp. 195-211
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (2002a), "Historia y prospectiva de las bibliotecas públicas, las escolares y el hábito de la lectura: historia y situación actual", en ASOCIACIÓN MEXICANA DE BIBLIOTECARIOS (2002), *Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía. Memoria*, Ciudad de México, Asociación Mexicana de Bibliotecarios, pp. 308-321
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (compiladora) (2003a), *Lectura: Pasado, Presente y Futuro*, México, UNAM/CIUB
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (2003b), "La lectura: un campo de investigación con muchas facetas y muchas incógnitas", en CALVA GONZÁLEZ, Juan José y MARTÍNEZ ARELLANO, Filiberto Felipe (compiladores), (2003), *Memoria del XX Coloquio de investigación bibliotecológica y de la información. Investigación bibliotecológica: presente y futuro*, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, México, UNAM/CIUB, pp. 27-39

- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (2004), "La lectura: ese oscuro objeto de investigación", en MARTÍNEZ ARELLANO, Filiberto Felipe y CALVA GONZÁLEZ, Juan José (compiladores) (2004), *Investigación Bibliotecológica en la era de la información. Memoria del XXI Coloquio de Investigación Bibliotecológica y de la Información*, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, México, UNAM/CUIB, pp. 211-225
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (compiladora) (2006), *Las prácticas sociales de la lectura*, México, UNAM/CUIB
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (2006), "Encuesta Internacional de Lectura para América Latina y el Caribe", en MARTÍNEZ ARELLANO, Filiberto Felipe y CALVA GONZÁLEZ, Juan José (compiladores) (2006), *Tercer Seminario Hispano-Mexicano de Investigación en Bibliotecología y Documentación*, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, México, UNAM/CUIB/ pp. 361-380
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (2007), "Más allá del placer de la lectura", *Biblioteca Universitaria*, México, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2007, pp. 21-32
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (compiladora) (2008a), *¿Extinción o transfiguración del lector? Memoria del Tercer Seminario de Lectura: Presente, Pasado y Futuro*, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, México, UNAM/CUIB
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (coordinadora) (2008b), *La biblioteca pública y la formación de lectores en la sociedad de la información*, México, CONACULTA/Dirección General de Bibliotecas/UNAM/CUIB
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (2008c), "La poca lectura de libros: Una trayectoria con dos sentidos", *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, vol. 22, núm. 44, México, enero-abril de 2008, pp. 33-64
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (2009a), "¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?", *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, vol. 23, núm. 47, México, enero-abril de 2009, pp. 161-188
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (2009b), "Los poderes de la lectura: Un problema para la investigación bibliotecológica", en MARTÍNEZ ARELLANO, Filiberto Felipe (compilador) (2009), *Memoria del Quinto Seminario Hispano Mexicano de Investigación en Bibliotecología y Documentación*, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, México, UNAM/CUIB, pp. 55-69
- RESÉNDIZ GARCÍA, Ramón R. (2001), «Biografía: procesos y nudos teórico-metodológicos», en TARRÉS, María Luisa (coordinadora) (2001), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*, México, Miguel Ángel Porrúa/COLMEX/FLACSO, pp. 135-169
- RICCEUR, Paul (1995a), *Teoría de la interpretación (Discurso y excedente de sentido)*, Madrid, Siglo XXI
- RICCEUR, Paul (1995b), *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*, traducción: Agustín Neira, Madrid, México, Siglo XXI, 3 volúmenes
- RIOS ORTEGA, Jaime (coordinador) y RAMÍREZ VELÁSQUEZ, César Augusto (compilador) (2011), *Memoria del Séptimo Seminario Hispano Mexicano de Investigación en Bibliotecología y Documentación*, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, México, UNAM/CUIB, pp. 55-66
- RODRÍGUEZ GALLARDO, Adolfo (2006), "Una aproximación a la lectura en México", en MARTÍNEZ ARELLANO, Filiberto Felipe y CALVA GONZÁLEZ, Juan José (compiladores) (2006), *Memoria del Tercer*

Seminario Hispano Mexicano de Investigación en Bibliotecología y Documentación: Tendencias de la investigación en bibliotecología y documentación en México y España, colección: Sistemas bibliotecarios de información y sociedad, México, UNAM/CUIB, pp. 215-228

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2005), "México en los resultados Pisa 2003. Una interpretación no catastrofista", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, volumen x, núm. 24, enero-marzo de 2005
- RODRÍGUEZ SALAZAR, Tania (1996), "El itinerario del concepto de mundo de vida. De la fenomenología a la teoría de acción comunicativa", *Comunicación y Sociedad*, núm. 27, Guadalajara, mayo-agosto de 1996, pp. 199-214
- ROJAS WEISNER, Martha Luz (2001), «Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos», en TARRÉS, María Luisa (coordinadora) (2001), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*, México, Miguel Ángel Porrúa/COLMEX/FLACSO, pp. 170-197
- ROMÁN HAZA, María Trinidad (1987a), "El hábito de la lectura", *Gaceta Universitaria*, México, abril de 1987
- ROMÁN HAZA, María Trinidad (1987b), "Automotivación para leer: descripción de un taller", *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, año 1, núm. 3, México, julio-diciembre de 1987, pp. 40-47, <http://132.248.242.3/~publica/archivos/03/ibi000200305.pdf> (consultada el 20 de noviembre de 2010)
- ROMÁN HAZA, María Trinidad (1989), "El desarrollo de una conducta lectora a través del aprendizaje significativo", *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, vol. 4, núm. 7, México, julio-diciembre de 1989, pp. 27-30, <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol04-07/IBI000400704.pdf> (consultada el 4 de abril de 2010)
- ROMÁN HAZA, María Trinidad (1992), "Una aproximación a la conducta lectora", en MORALES CAMPOS, Estela y RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (compiladoras) (1992), *El CUIB en cifras: Edición conmemorativa del x aniversario del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas: 1981-1991*, México, UNAM/CUIB, vol. 2, pp. 19-23
- ROMÁN HAZA, María Trinidad (1995), "El enfoque educativo centrado en la persona y el gusto por leer", *Educación y Bibliotecas*, año 7, núm. 62, Madrid, pp. 56-58
- ROMÁN HAZA, María Trinidad (1998), "En torno a la conducta lectora", en CUIB (1998), *La información en el inicio de la era electrónica: Información, sociedad y tecnología*, México, UNAM/CUIB, vol. 2, pp. 78-94
- ROSALDO, Renato (1991), *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México, Los Noventa/Grijalbo/CONACULTA
- ROSENBLATT, Luise M. (2002 [1938]), *La literatura como exploración*, colección: Espacios para la lectura, traducción: Victoria Schussheim, prólogo y revisión: María Eugenia Dubois, México, FCE
- SALTALAMACCHIA, Homero Rodolfo (1987), "Historia de vida y movimientos sociales: el problema de la 'representatividad'. Apuntes para una reflexión", *Revista Mexicana de Sociología*, año XLIX, vol. XLIX, núm. 1, México, enero-marzo
- SARLAND, Charles (2003), *La lectura en los jóvenes: cultura y respuestas*, colección: Espacios para la lectura, traducción: Diana Luz Sánchez, introducción: Anthony Adams, México, FCE

- SCHUTZ, Alfred (1974), *El problema de la realidad social*, compilador: Maurice Natanson, traducción: Néstor Míguez, Buenos Aires, Amorrortu Editores
- SCHUTZ, Alfred y LUCKMANN, Thomas (1977), *Las estructuras del mundo de vida*, traducción: Néstor Míguez, Buenos Aires, Amorrortu Editores
- TAPIA URIBE, Medardo (2002), "Intimidad colectiva: *habitus*, subjetividad e identidad", en GÓMEZ SOLLANO, Marcela (coordinadora) (2002), *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, México, CIICSH/UNAM/Plaza y Valdez, pp. 187-223
- TARRÉS, María Luisa (coordinadora) (2001), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*, México, Miguel Ángel Porrúa/COLMEX/FLACSO
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós
- UNESCO (2009) *La nueva generación de estadísticas sobre competencias en alfabetismo: Implementando el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP)*, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO, http://www.uis.unesco.org/template/pdf/LAMP/LAMP_Rpt_2009_SPP.pdf (consultada el 23 de enero de 2010)
- VIDAL URIBE, Rafael, DÍAZ GONZÁLEZ, Antonieta y NOYOLA, Javier (2005), *El proyecto Pisa: Su aplicación en México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- WEINRICH, Harald (1971), "Para una historia literaria del lector" en RALL, Dietrich, (compilador) (2008), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, traducción: Sandra Franco y otros, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales/Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, pp. 199-210
- ZEMELMAN, Hugo (1997), *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*, México, COLMEX
- ZUBILLAGA, Verónica (2002), "Un testimonio reflexivo sobre la experiencia de construir historias de vida con jóvenes de vida violenta", *Revista Mexicana de Sociología*, año 65, núm. 2, México, abril-junio de 2003, pp. 305-338, <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2003-2/RMS03202.pdf> (consultado el 23 de marzo de 2005)