

Una mirada a la sociología de la lectura: Martine Poulain¹

PRESENTACIÓN²

Es innegable que la casa y la escuela son espacios en los que las personas se familiarizan con el mundo de lo escrito. El texto que aquí presentamos fue expuesto por la autora durante el III Seminario Internacional “Cultura escrita y actores sociales” que se llevó a cabo en Puebla, México. El Seminario reunió principalmente a profesionales de la lectura y su eje analítico central fue la lectura en familia. Martine Poulain ofreció a los asistentes esta interesante reflexión sobre el niño no lector como aprendiz de lector, como individuo que crece en conocimiento, valores y gustos en el universo de lo escrito.

En su conferencia la autora recupera una tradición francesa de historia y sociología de las prácticas culturales y, específicamente, de la lectura como una de estas prácticas (Petrucci, 1999; Chartier, 2000, Lahire, 2004). Su texto se refiere a las diferentes prácticas de lectura en un mundo crecientemente alfabetizado y digitalmente disponible, y nos ayuda a entender cómo en estas realidades los jóvenes, más que no leer, hacen la lectura de forma diferente.

Como socióloga de la lectura, Poulain ofrece argumentos que nos sirven para entender que las iniciativas únicas y estandarizadas de promoción de la lectura no son el recurso idóneo para la formación de lectores. En este sentido la autora aporta elementos para el análisis de la iniciativa de la Secretaría de Educación Pública en México sobre estándares de lectura (basados en la cantidad de palabras que un sujeto es capaz de leer por minuto), la cual fue hecha pública en noviembre de 2010. Como parte de esa iniciativa, durante el

mes de febrero de 2011 se publica una vez por semana el “Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula”, que reduce los propósitos de lectura a contestar preguntas simples de textos simples y centra la actuación en la valoración, más que en el fomento.³

“El sociólogo examina, analiza y mide las relaciones diferenciales que las poblaciones o subpoblaciones mantienen respecto de lo escrito (en sus modalidades más diversas), justamente, para constatar el hecho de que no todos acceden a los textos en las mismas condiciones y con la misma intensidad” (Lahire, 2004: 9). Los estudios sociológicos de la lectura constituyen un recurso de comprensión de realidades culturales complejas y nos ofrecen algunas pistas analíticas para entender relaciones dicotómicas como la que se establece entre éxito escolar y lectura: “Las relaciones entre la intensidad de la lectura y los resultados escolares no son unívocas”, nos dice Poulain.

La autora dedica en este texto una reflexión puntual a cómo la pantalla esfuma el orden tradicional del texto en el que autor y editor sugieren un orden de lectura; ahora el lector traza sus propias rutas de lectura. Uno de los ámbitos particulares de reflexión es la presencia cotidiana de la tecnología para muchos jóvenes para quienes ésta les ofrece la idea de pertenencia a una comunidad y los apoya en un periodo en el que se enfrentan, aún más que en su infancia, a su condición de ser otro con respecto a sus padres.

Quisiera cerrar esta presentación con una cita muy sugerente del texto que se presenta a continuación y que invita a su lectura: “La pluralidad de los hábitos de lectura es hoy en

1 Texto presentado originalmente en francés. Traducción y revisión: Philippe Faure y Rollin Kent Serna.

2 Presentación elaborada por Alma Carrasco Altamirano. Profesora de la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y presidenta de Consejo Puebla de Lectura, A.C. www.consejopuebladelectura.org

3 Consúltese: www.sep.gob.mx

día un hecho aceptado. El modelo letrado ya no es el único modelo reinante, y se le reconoce a todo individuo lector la posibilidad y el derecho de construir un sentido, su sentido”.

LA CONSTRUCCIÓN DE SÍ MISMO COMO LECTOR, CON O CONTRA SU FAMILIA⁴

El lugar y el rol de la familia en la formación de un individuo conocedor y amante del libro evoluciona, evidentemente, según la edad del niño. El niño no lector no puede apreciar las historias que no le han sido relatadas o leídas por otra persona, principalmente por su madre. El aprendiz de lector necesita, tanto del ambiente familiar como del escolar, una actitud comprensiva para enfrentar las dificultades. Finalmente, el adolescente deberá formarse como lector con y en contra de la familia, con y en contra de la escuela; los únicos conocimientos, valores y gustos que llamarán su atención serán los de sus semejantes. Valores y gustos hoy en día formados también por el universo de la redes. Sin embargo, de este océano de individualismos y de confrontaciones emergen culturas comunes que permiten un acceso a lo universal.

La entrada del niño al mundo de lo escrito

Antes de aprender a leer, el niño aprende a hablar: a los seis años posee “el dominio nada despreciable de la lengua oral” (Bentolila, 1998) y ha integrado los principales convencionalismos fonológicos, de sintaxis y semánticos del lenguaje que serán también los del código escrito. Una vez que aprende a leer debe descubrir e integrar el principio de los “mecanismos que unen las unidades gráficas y fonéticas” (Bentolila, 1998: 18). ¡Y no es poca cosa! Antes de que el niño olvide ese difícil ejercicio y haya adquirido los mecanismos necesarios para el buen manejo de la lectura, necesitará de un largo periodo de enseñanza, de ensayos, de

progresión en su aprendizaje: “la actividad de la lectura va a exigirle al niño que haga explícitas, más de lo que lo había hecho en la fase de adquisición del lenguaje oral, regularidades de sintaxis y formas de coherencia en el discurso que son necesarias en la construcción del sentido de las frases y de los textos”, según un proceso complejo e interactivo.

Las clases de maternal y de los años que preceden al aprendizaje desempeñan entonces un papel primordial. Por una parte, éstas permiten nivelar, de la manera más igualitaria posible, el dominio de la lengua oral por todos los niños, sin importar su origen. En la escuela maternal se realiza la concientización general de la lengua y cultura escritas, aunque el niño no sepa leer. En este sentido, la lectura de historias en voz alta a los niños, hecha ya sea por los padres en el universo familiar o por los maestros en la escuela antes de los seis años, juega un rol importante:

Varios estudios demuestran la teoría de que leer historias a los niños contribuye al éxito del aprendizaje de la lectura. Durante uno de ellos, realizado en Israel con niños de primer año, los profesores leían historias o bien, continuaban la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de los últimos veinte minutos de clase cada día. Seis meses después, los niños a quienes se les leyó se equivocaban menos en la lectura de textos en voz alta. Además, comprendían mejor los textos leídos en silencio y utilizaban un lenguaje más sofisticado al contar historias a partir de caricaturas, que los niños que habían seguido con sus actividades habituales (Bentolila, 1998: 37).

Anne-Marie Chartier agrega: “La lectura en voz alta permite esa convivencia; permite a todos los alumnos, lectores rápidos o lentos, buenos o malos, intercambiar y conversar

4 Conferencia presentada por Martine Poulain, del Instituto Nacional de Historia del Arte, Francia, durante el III Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales, en el marco de la IV Feria Internacional de Lectura (FILEC) el 14 de febrero de 2010.

sobre un texto; permite a la mayoría encontrar su lugar” (Chartier, 2007: 213).

En esta familiarización con el mundo de lo escrito los padres desempeñan un papel esencial al mostrar al niño que lo escrito está por todas partes: en la calle, en la cocina, en un periódico o en una caja de medicamento, y que su dominio otorga poder sobre el mundo. ¡Y que él mismo, su padre, es lector y encuentra placer y saber en la lectura! No hay nada peor que las conminaciones a leer por parte de un padre cuyo niño nunca lo ha visto leyendo... En buena medida está en manos de los padres que el niño tenga ganas, o no, de aprender a leer. Los niveles de educación y socioeconómicos de los padres, por supuesto, entran en juego en esta transmisión. Numerosos estudios son testimonio de este vínculo entre las capacidades de lectura de los niños y el placer de leer de los mismos padres. Por otra parte, también es importante la calidad de la relación afectiva entre padres e hijos durante la lectura, de la misma manera que la frecuencia de los intercambios verbales sobre las historias leídas. Los padres son los compañeros indispensables de la escuela en la introducción del niño al universo de lo escrito. Es necesaria una complicidad entre ellos para apoyar al niño en la conquista de este territorio desconocido, que atrae y asusta al mismo tiempo. Todo maestro debe transformar su clase en una “comunidad de interpretación” (Chartier, 2007: 156).

EL PESO DE LA FALTA DE LECTURA

Bruno Bettelheim y Karen Zelan invitan a padres y maestros a aceptar la dificultad del aprendizaje de la lectura en el niño y subrayan hasta qué punto esa dificultad exige competencias y una representación del universo que no se adquieren sino lentamente:

El niño requiere de tiempo y de experiencia para comprender que el material escrito está hecho para transmitir un mensaje a quien quiera que lo lea y que no está destinado

especialmente para él. El paso de lo particular a lo general se hace por medio del significado y no por la decodificación de las palabras (Bettelheim y Zelan, 1983: 41).

Los autores nos recuerdan que las influencias familiares susceptibles de comprometer el aprendizaje de la lectura son resultado del producto de demasiado, o de muy poco: falta de interés hacia las prácticas intelectuales en casa o, al contrario, demasiada presión sufrida por el niño “porque él siente que, a pesar de todos sus esfuerzos, nunca estará a la altura de lo que esperan sus padres”. En su calidad de psicoanalistas, piden no “olvidar que las palabras tienen una resonancia en nuestro inconsciente”, y que “todo texto contiene mensajes aparentes y mensajes ocultos; el individuo que los lee reacciona consciente e inconscientemente; ...el sentido de lo que lee es a la vez deformado por los sentimientos con los cuales el lector aborda la lectura y por los sentimientos que el texto despierta en él” (Bettelheim y Zelan, 1983: 43). Estos autores también opinan que la lectura no puede ser atractiva si no se le llena de poderes mágicos: “para tener muchas ganas de leer, el niño no necesita saber que la lectura le será útil más tarde; debe estar convencido de que ésta le abrirá un mundo de experiencias maravillosas, disipará su ignorancia, lo ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino” (Bettelheim y Zelan, 1983: 50).

Ellos examinan más específicamente el sentido escondido de la *falta de lectura* —hubiera sido inclusive más adecuado haber utilizado el término de error, con menos connotación moral—: “Puesto que el lector principiante todavía cree en el poder de las palabras, para bien y para mal, lee mal o se bloquea cuando encuentra una palabra que remueve sentimientos demasiado profundos y que entonces le parecen peligrosos” (Bettelheim y Zelan, 1983: 175). Con la ayuda de diferentes ejemplos, comentando los lapsus, inversiones e invenciones de palabras por los

niños durante su lectura, los autores invitan a considerar las faltas del niño como *subjetivamente significativas*. A no considerarlas como indeseables, puesto que hacen sentir al niño molesto o culpable; al contrario, hay que invitarlo a expresarlas y a comentarlas. La falta de lectura debe ser comprendida como “índice de un conflicto entre el esfuerzo consciente de leer lo que está impreso y la necesidad subconsciente de reaccionar a las palabras fuera del contexto”. Como tal, debe ser “identificada y respetada como un acto de afirmación de sí mismo”. Sin aceptar la falta, el adulto debe ayudar al niño a superar el conflicto, a entender que está en una situación difícil. La “meta real de nuestras intervenciones”, comentan, “era la siguiente: llevar al niño a darse cuenta... que había un problema digno de nuestra atención... y de la suya... Al final de cuentas, todos teníamos alguna cosa que comprender: para nosotros, lo que había motivado la falta de lectura; para el niño, lo que el texto verdaderamente quería decir” (Bettelheim y Zelan, 1983: 66). Entonces, la falta debe ser comprendida como una experiencia necesaria y positiva de los niños; en la medida en que intentan interpretar el texto según sus deseos, darle un significado personal, “las faltas cometidas por los niños con el objetivo de dar al texto un significado personal facilitan casi siempre el descifrado y, por último, animan al niño a esforzarse por leer” (Bettelheim y Zelan, 1983: 186).

LA CONSTRUCCIÓN DE UN LECTOR AUTÓNOMO EN EL SIGLO XVIII

A modo de autobiografía, el texto titulado *La vida de Henry Brulard* (1982), pequeña obra maestra de inteligencia y de ironía que redactó al tener cerca de cincuenta años, en 1832, Henri Beyle, llamado Stendhal, evoca su infancia y juventud en Grenoble a finales del Antiguo Régimen y de la Revolución. El contexto familiar y social y sus fracturas están omnipresentes en el relato, que evoca a una familia burguesa del Antiguo Régimen

en confrontación con la Época de las Luces y luego la Revolución (Poulain, 1988). Frente a esta evolución de mentalidades, el padre y la tía se paralizan en el campo tradicional, el de la Iglesia, el de la realeza, el del orden, el de las convicciones establecidas. Pero la madre y el tío están tentados desde hace tiempo, por una parte, por las Luces, y por otra, por los tormentos novelescos de un Rousseau. El aprendizaje de la lectura por el niño, seguido de su ejercicio, se confronta por lo tanto con dos concepciones opuestas de esta práctica: la primera consiste en la reproducción repetida de un orden, religioso o político y social; la segunda, aquella de la madre perdida demasiado joven, pretende ser una invitación al cuestionamiento, a la duda, a la sensibilidad. Y los textos que se proponen o se imponen al niño son el reflejo de estas concepciones. La infancia del escritor está descrita, así, como la historia de una revuelta y de una conquista: la de elegir sus lecturas libremente y la de rechazar las lecturas —y el orden— paternos. La construcción de sí mismo como libre lector, a la vez encerrado en las imposiciones de la familia y tratando de liberarse, resulta esencial en la concepción del mundo y en la percepción del adulto y luego del escritor. Tanto así que el escritor dará a la lectura un papel esencial en sus propios personajes.

Del lado del “clan” del padre están las lecturas obligatorias y rechazadas. Aquellas religiosas y devotas del padre, que se niega a comprar el *Diccionario* de Bayle para “no comprometer” la religión de su hijo y que no lo verá “hojear la Enciclopedia más que con tristeza”. Las lecturas rechazadas también son de su tía Serafina, odiada, o aún más, aquellas impuestas por su preceptor jesuita. Odiar a Virgilio y al latín, así como “buscar siempre cuestiones ridículas en esa pobre Biblia”, es negar el mundo de los jesuitas y de una Iglesia que el niño de diez años ya percibe como arcaica y cerrada al mundo. Las lecturas amadas, clandestinas o reivindicadas, están todas del lado de la madre, que murió cuando el

niño tenía siete años, y del abuelo materno, su iniciador en lecturas cultas y más o menos “herejes”. El nieto roba de los segundos anaqueles de la biblioteca paterna los libros de Voltaire: “ese libro peligroso había sido colocado en el estante más elevado de la bella biblioteca..., la cual estaba a menudo cerrada con llave”. Este aprendizaje es también el de la sensibilidad, que ofrece, particularmente del lado de los títulos más tarde olvidados, el pre-romanticismo de Jean-Jacques Rousseau y de su gran novela *La nueva Eloísa*, que hizo llorar a toda una generación de lectoras y provoca en el joven adolescente, “torrentes de voluptuosidad”. “Me volví absolutamente loco... La leí acostado en mi cama en Grenoble, después de haber tomado la precaución de encerrarme con llave en mi cuarto y con arrebatos de felicidad y de voluptuosidad indescriptibles”. En 1800 afirma: “tenía ideas correctas de todo, había leído enormemente, adoraba la lectura; un libro nuevo, desconocido para mí, me liberaba de todo”. Entre los 10 y los 13 años adoptó las lecturas de su abuelo. Lecturas de las que un día le tocaría a su vez alejarse.

La lectura desempeña también un papel central en muchas novelas de Stendhal, particularmente en *Rojo y negro*, donde describe el recorrido de un hombre del pueblo, Julien Sorel, que en mi opinión debe todo su éxito social a su dominio conquistado de la lectura y al uso que hace de ella en su estrategia de ascenso social. Aquí la lectura está en un principio ausente y negada como sinónimo de pereza; una imagen de la lectura que ha perdurado en la mayoría de los países occidentales hasta los años cincuenta en numerosos medios populares que ahí veían casi un vicio, contrario a la energía que reclama la búsqueda de un mejor futuro por medio del trabajo. El libro abre con una escena de lectura contrariada por el padre: Julien Sorel, adolescente, colgado de un árbol, inmerso en la lectura del *Memorial de Santa Helena*, los recuerdos de Napoleón, es golpeado e insultado por su padre quien ordena a “ese perro lector” dejar

su lectura supuestamente ociosa: “¡Vaya perezoso! ¿Siempre leerás tus malditos libros mientras estés de turno en la sierra?”. Una vez habiendo logrado integrar el seminario y su escuela, Julien Sorel se impone allá por sus dotes de lector y por su aptitud en memorizar sus lecturas (“había aprendido de memoria todo el Nuevo Testamento en latín”). Todo su ascenso social posterior se debió a sus talentos de lector y a la cultura adquirida, de la cual supo sacar provecho.

¿LA LECTURA DESACRALIZADA EN LOS JÓVENES ALUMNOS Y ESTUDIANTES?

Pero la preocupación de los pedagogos ya no proviene tanto hoy en día de las “malas lecturas” sino del miedo a la decadencia generalizada de este hábito. Mientras que, siguiendo los análisis de los sociólogos, los mediadores (tutores, bibliotecarios y documentalistas) se esfuerzan por hacer la lectura y los textos más sencillos, portadores de menos imágenes “elitistas”, los jóvenes parecen sentirse cada vez más “cómodos” con los cánones estéticos tradicionales.

Los sociólogos notan una forma de trivialidad en la concepción de la lectura de los jóvenes, cuyas consecuencias son paradójicas, y ven convivir una presencia “ordinaria” del libro en su universo y una relativización de su uso y de sus representaciones simbólicas. François de Singly opina que, si no existe “una evasión generalizada del libro”, en cambio “no se ha dado el efecto de traslación entre el aumento de certificaciones escolares y el incremento por el gusto a la lectura” (De Singly, 1993, 1993a). Las relaciones entre la intensidad de la lectura y los resultados escolares no son unívocas. Leer ya no es, necesariamente, sinónimo de éxito escolar: “se puede leer mucho y estar bajo en francés” y “ser bueno en francés y afirmar ser un lector moderado”. Saber leer y amar la lectura no son necesariamente sinónimos. El libro y la lectura ocupan un lugar relativo en el universo simbólico: de acuerdo a

la opinión de los jóvenes, la televisión, a veces la prensa, y hoy en día las pantallas, están colocadas antes que la lectura en sus capacidades para informar, para proveer conocimiento o para divertir. Los jóvenes se interesan por lecturas poco cultas y negocian sus hábitos de lectura con respecto a su rentabilidad escolar; al contrario de lo que pasaba en la época en que la excelencia en la lengua nacional (para nosotros el francés, en México el español) era el criterio de la selección escolar y no las matemáticas.

Un análisis que algunos años más tarde retomarían y desarrollarían otros trabajos se basó en una encuesta aplicada durante cuatro años a 1200 jóvenes de entre 14 y 17 años; con base en él, Christian Baudelot, Marie Cartier y Christine Detrez confirmaron la popularización del hábito de la lectura, que conduce a los jóvenes a asociar, sin complejo alguno, a Moliere y Stephen King, Camus y *Nunca sin mi hija* (éxito mundial de Betty Mamhoody). “Más que una crisis de la lectura, vivimos una mutación del modelo tradicional” (Baudelot, Cartier y Detrez, 1999),⁵ que se debe asumir y no lamentar, opinan los autores. Los jóvenes leen, pero lo hacen de forma diferente, sin reverencia hacia los grandes autores y también sin confusión.

La lectura es una actividad cultural entre otras, que viene después de la música.

Es un hecho: la lectura de libros ocupa hoy un modesto lugar entre las distracciones de los adolescentes. No constituye la actividad preferida de ninguna categoría de alumnos, aun de aquellos entre los cuales se concentran los más grandes lectores, las niñas, los buenos estudiantes y los niños que vienen de familias con fuerte capital cultural.

La lectura ya no es, para los jóvenes, “un hecho cultural total”, aun para las niñas que leen siempre más que los niños:

Para la mayoría de los jóvenes encuestados, leer libros no es un acto vital. Tampoco es un acto de reverencia al patrimonio literario: se atreven a afirmarlo citando cada año menos títulos y sustituyendo los títulos del patrimonio literario por los títulos llevados al éxito por el conjunto de sus semejantes. Aceptan sin escrúpulos aparecer ante los encuestadores como lectores poco asiduos o incluso como no lectores. Pero esta indiferencia manifestada en los valores centrales del humanismo clásico no significa que la lectura esté desvalorizada ante sus ojos: es una práctica como cualquier otra, de diversión o de formación, sometida a la intermitencia de los deseos y de las necesidades, a los azares de las biografías individuales y a las imposiciones de las redes sociales. Indiferentes a los discursos de los que sacralizan la lectura, asimilándola a la literatura, ellos mantienen una relación más realista y práctica con la primera. La lectura nunca está asociada con valores o con significados a priori: son situaciones particulares que crean una necesidad, un deber o un placer de leer y determinan el uso de los libros. Tan dirigida por el mercado como la música o el cine, la lectura no goza entre los jóvenes de ningún estatus excepcional. Es más, la lectura disminuye con el avance en la escolaridad; peor aún, con el éxito escolar: la encuesta muestra “un tiempo de lectura decreciente de los alumnos a medida que prolongan su estancia en la escuela... y que logran el éxito. Leen poco en secundaria y mucho menos en preparatoria...”.

Los mediadores y pedagogos, las bibliotecas, ¿se habrán equivocado al querer desacralizar la lectura? ¿Hubiera sido necesario que continuara siendo un poco inaccesible, algo difícil, extraña, para que su conquista llegara a ser justamente un reto, una etapa en una aculturación que transforma a aquel que se presta

5 Las citas que siguen fueron extraídas de esta obra.

a ella, y no lo mantiene en el estado anterior donde se encontraba antes de dedicarse a ella?

Es sobre todo porque la lectura es plural, como todas las actividades humanas. Ahí donde numerosos análisis tienden a cosificarla, sin reconocer más que una de sus formas, por ejemplo la lectura de la literatura por expertos, hay que reconocer la diversidad de sus formas de ejercicio, incluso al nivel de un mismo individuo. A igual distancia de una sociología mecánica de la determinación social y de la ilusión de una libertad singular, Bernard Lahire estudia la manera en que los individuos actúan y piensan en configuraciones particulares y provistas de disposiciones evolutivas. Las personas viven en universos heterogéneos a los cuales se adaptan, esforzándose al mismo tiempo por dominarlos. Este contexto es, a su vez, móvil, tanto a nivel sincrónico (para el mismo individuo, leer en el ambiente familiar, escolar o profesional es una actividad multifacética, a veces contradictoria, en estos contextos diferentes), como a nivel diacrónico (las disposiciones de los individuos y las configuraciones en las cuales se mueven cambian en el transcurso de la vida). Los hábitos de lectura o escritura de los individuos, no más que sus otros comportamientos sociales, no pueden estar separados del contexto en el cual tienen lugar. Al estudiar los hábitos domésticos de lectura y escritura este investigador subraya, por ejemplo, que aquellas “introducen una distancia entre el sujeto que habla y su lengua y le dan los medios para dominar simbólicamente lo que casi dominaba hasta ese punto... [Ellas] operan una ruptura con respecto al sentido práctico” (Lahire, 1993, 1993a, 1995, 2002, 2002a); así subraya el gran distanciamiento al que se somete voluntariamente el individuo. Al analizar el fracaso o el éxito escolar en la clase popular, el investigador busca entender cómo los individuos pueden o no dar tiempo a la lectura en los contextos sociales en los cuales se desenvuelven.

Michèle Petit, estudiando por ejemplo la lectura de los jóvenes descendientes de inmigrantes que habitan en los suburbios

desfavorecidos, opina que las bibliotecas y la lectura “contribuyen de manera indudable a una lucha contra los procesos de exclusión y de relegación”, porque apropiándose de los textos, esos lectores “elaboran con ellos una inteligencia de sí mismos, de los otros, del mundo; una distancia crítica que les permite salir de los lugares asignados”, de “adueñarse un poco más de sus propios destinos” (Petit, 1997, 2002). Esos jóvenes pueden buscar en la lectura y en las bibliotecas un apoyo en su trayectoria escolar, una ayuda para su integración profesional, pero también la comprensión de su propio lugar en el mundo y de su historia; una capacidad para representarse, para construirse una identidad, dominando simbólicamente su condición.

EL ESCRITO EN UNA PANTALLA PROTECTORA

La escuela empezaba apenas a adaptarse a una visión menos jerárquica de la lectura y a aceptar su carácter plural cuando otros pasatiempos vinieron a seducir a la población, particularmente a los jóvenes: celulares, *Ipods* y pantallas de todo tipo, que proponen hoy en día imágenes, sonidos y textos en línea. Además, gracias a que los aparatos son cada vez más pequeños, ofrecen el acceso a un sin fin de datos y la conexión inmediata con millones de personas afines, una apropiación individual renovada con esas riquezas, así como la apertura a una sociabilidad infinita.

En la pantalla, la era de la clausura del libro está abolida. El orden tradicional del texto se esfuma para dejar lugar a conjuntos en pedazos, potencialmente infinitos. El lector llega a ser el actor principal de la interacción con los textos, tal y como se lo proponen los autores mismos; interacción deformada, por así decir, por aquellos nuevos editores, instaurando, gracias a un sistema de vínculos posiblemente abismal, un acceso infinito a hipertextos tan seductores como perturbadores. La “sumisión” del lector al orden del texto

impreso propuesto por el autor y el editor era una condición de su lectura; sólo ella permitía su aprendizaje seguido de la construcción de su espíritu crítico, pudiendo llevar luego a una liberación/emancipación del texto. Ahora, más que nunca, es el lector quien debe, por su gusto y disgusto, trazar su camino en esos nuevos conjuntos laberínticos, e introducir sus elecciones y sus rechazos: organizar su lectura, inventar el orden de los discursos, crear algo de sentido en medio de un nuevo rompecabezas.

Frente a esa revolución del texto, tanto los discursos apologéticos que alaban el acceso universal al conocimiento y al reparto planetario, como los discursos que lo deploran, añorando el fin de un orden benéfico, no son en realidad muy distintos uno de otro. Además de su inutilidad —la pantalla y las redes están presentes y su desarrollo no hará otra cosa que incrementar y perturbar aún más los viejos hábitos—, estos discursos desconocen la complejidad de los efectos de esas mutaciones, que están al mismo tiempo llenas de posibilidades y demandan más que nunca de la pericia del lector, dada la obligación de aprender, en situaciones eminentemente variables, el oficio de “metalector”,⁶ de “hiper lector”, adosados hoy en día al oficio de lector. El lector está obligado en la redes a llegar a ser y saber ser su propio dueño. No es una tarea fácil para ningún internauta y el fracaso puede estar al final del camino como antiguamente en la escuela, frente al catedrático.

Los estudios sobre la lectura frente a la pantalla se han multiplicado y permiten entender un poco de lo que se juega en estas nuevas ofertas y en esos nuevos hábitos. Los autores de *Leer, escribir y volver a escribir* (Soucher, Jeanneret y Le Marec, 2003) subrayan la complejidad de estos aprendizajes: “Nada es más libre y fluido que la consulta de textos de red. Obligaciones formales, cuadros de interpretación y hechos estructurales distinguen la

práctica de la red al de la lectura de un libro, pero también la imagen simplista de una libre ‘navegación’” (Soucher, Jeanneret y Le Marec, 2003: 116). Se trata de aprendizajes y no de un solo aprendizaje, ya que son múltiples las configuraciones propuestas y diversas las búsquedas efectuadas. La “desorientación” de los internautas es grande, frente a un escrito en pantalla “polidiscursivo, polisemiótico” (Soucher, Jeanneret y Le Marec, 2003: 117), del cual siempre deben interpretar los signos (“El escrito sobre la pantalla está repleto de signos, está sobre determinado” [Soucher, Jeanneret y Le Marec, 2003: 156]), frente al cual los jóvenes deben siempre tomar decisiones, las cuales, y ellos lo saben, tal vez no serán las idóneas; ubicarse “requiere una actividad compleja, y a la vez imperiosa y misteriosa” (Soucher, Jeanneret y Le Marec, 2003: 118). Todos están frente a multiplicidades de textos que es necesario aprender a encontrar, aun antes de entenderlos e interpretarlos.

La revolución en curso ha multiplicado la presencia de lo escrito y su uso; también ha conducido a todo lector a escribir: lo escrito viene a reemplazar lo oral frente a una pantalla silenciosa. Han aparecido nuevas formas de sociabilidad, silenciosas (“soledades interactivas” escribió Dominique Wolton), que algunos buscan volverlas orales torturando la ortografía para que alcance la dosis de emoción deseada mientras que otros tienden a alcanzar el rango de expertos, adoptando sus criterios y sus modos de expresión.⁷

La irrupción de las tecnologías de la información en la vida de los niños modifica de nuevo los modos de ejercicio de la lectura y lo que los padres y la escuela deben aprender. Las tecnologías de la información y de la comunicación están “en el corazón del proceso de las turbulencias de identificación de los adolescentes”, estima Pascal Lardelier (2006); “su cultura está ligada a las redes, mientras que el libro es solitario”. Los colegiales pasan en promedio tres veces más tiempo en el MSN que haciendo

6 La expresión es de Patrick Bazin, 2005.

7 Esas nuevas socializaciones son analizadas a detalle por Jean-Marc Levarotto y Mary Leontsini, 2008.

sus tareas. La “vida real” “aparece a veces tan apagada, exigente y dolorosa al lado de los placeres aéreos y fulgurantes de la web”, señala el autor (Lardelier, 2006: 90). Desconectarse llega a ser imposible para algunos: “cuando me aburro en casa, me meto al Messenger, siempre hay alguien con quien platicar”, afirma uno de ellos (Lardelier, 2006: 32). Ese alguien con quien se *chatea* no es, la mayor parte del tiempo, y contrario a lo que creen los padres, un desconocido; la casi totalidad de los jóvenes entrevistados por el sociólogo *chatean* exclusivamente con sus amigos. Esta impresión de pertenencia a una comunidad los apoya en un periodo en el que se enfrentan, aún más que en su infancia, a su condición de ser otro con respecto a sus padres. Para las chicas, el celular, para los chicos la red... La familia y la escuela están completamente excluidas del aprendizaje de las tecnologías de la información y de la comunicación, algo que los jóvenes hacen entre ellos... y solos: “la impresión de comunidad es inmensa, ya que salones enteros se encuentran algunas veces en la noche. Una solidaridad, liberada de toda noción de jerarquía, une a los alumnos, librados de las obligaciones escolares, aligerados de la pesadez de los cuerpos y del peso de las apariencias” en las pantallas providenciales puesto que ellos hacen justamente pantalla al cuerpo. Esas “mensajerías instantáneas constituyen un inmenso campo de expresión y de experimentación de los efectos de su palabra en otros, a una edad en la que se construye su identidad”. Los jóvenes no van a la red antes que todo para buscar información, sino para “comunicarse, buscar confidentes, intercambiar carpetas, jugar en red, trabajar en equipo o simplemente distraerse; es así como logran, “mezclar espacio público e intimidad, es una plaza pública *que permite la expresión de toda clase de ‘indirectas’*” (Lardelier, 2006: 123). Y es un ágora que deja a los padres desconcertados, ya que sus adolescentes se vuelven “poseedores de un saber y finalmente de un poder que se les escapa” (Lardelier, 2006: 204).

EL FUTURO DE LA LECTURA

La situación de la lectura hoy en día parece entonces paradójica y ambigua. No está ni en la decadencia donde a algunos les gustaría, o temerían quizás, verla. Tampoco está en una fase de conquista ni de reparto ampliado de las herencias culturales y de la potencia creativa, como lo esperarían otros, tan ideólogos como los primeros puesto que esperan un milagro de la Internet o de la potencia de las políticas de aculturación. La pluralidad de los hábitos de lectura es hoy en día un hecho aceptado. El modelo letrado ya no es el único modelo reinante, y se le reconoce a todo individuo lector la posibilidad y el derecho de construir un sentido, su sentido. No obstante, esta nueva tolerancia es también una conquista ambigua porque se procesa sobre un fondo de mutaciones y de crisis culturales generalizadas.

Sin embargo, justo donde muchos observadores tienen el sentimiento de una dilución de la cultura universal en un océano de pequeños conocimientos y placeres individualistas, se construye sin duda algo de universal. Por lo menos, porque las necesidades de relato y su reparto, la “negociación narrativa” son naturales en el hombre. Jerome Bruner, al igual que Paul Ricoeur, cree en la necesidad de relatos universales:

La vida no es solamente una secuencia de historias que se bastan a sí mismas, cada una cómodamente establecida narrativamente en sus fundamentos. Las intrigas, los personajes y la decoración parecen contribuir a su desarrollo. Buscamos estabilizar nuestro universo enganchándonos a un panteón durable de dioses que continúan comportándose como personajes aunque las circunstancias cambien. Construimos una “vida” creando un Sí mismo que conserva su identidad y que se despierta al otro día esencialmente sin cambios (Bruner, 1996: 179).⁸

⁸ Véase también Bruner, 1983, 1991 y 2000; y Bruner y Watson, 1987.

REFERENCIAS

- BAUDELLOT, Christian, Marie Cartier y Christine Detrez (1999), *Y sin embargo leen...*, París, Le Seuil.
- BAZIN, Patrick (2005), "El fin del orden en la lectura", *Médium*, núm. 4, pp. 7-21.
- BENTOLILA, Alain (1998), "Introducción", en Observatorio Nacional de la Lectura, *Aprender a leer en el ciclo del aprendizaje fundamental. Análisis, reflexiones, propuestas*, París, Odile Jacob/Centro Nacional de la Documentación Pedagógica.
- BETTELHEIM, Bruno y Karen Zelan (1983), *La lectura y el niño*, Ed. Robert Laffont.
- BEYLE, Marie-Henri (Stendhal) (1982), *La vida de Henry Brulard*, París, Ed. Gallimard, Biblioteca de la Pléiade, tomo 2.
- BEYLE, Marie-Henri (Stendhal) (1989), *Rojo y negro*, París, Larousse.
- BRUNER, Jerome (1983), *Saber hacer, saber decir. El desarrollo del niño*, París, PUF.
- BRUNER, Jerome (1991), *Porque la cultura da forma al espíritu. De la revolución cognitiva a la psicología cultural*, París, Eshel.
- BRUNER, Jerome (1996), *La educación, dentro de la cultura. Los problemas de la escuela a la luz de la psicología cultural*, París, Retz.
- BRUNER, Jerome (2000), *Cultura y modos de pensar. El espíritu humano en sus obras*, París, Retz.
- BRUNER, Jerome y Rita Watson (1987), *Cómo aprenden los niños a hablar*, París, Retz.
- CHARTIER, Anna-Marie (2000), *El orden de los libros*, España, Gedisa, Colección Lea.
- CHARTIER, Anna-Marie (2007), *La escuela y la lectura obligatoria. Historia y paradojas de las prácticas de enseñanza de la lectura*, París, Retz.
- DE SINGLY, François (1993), *Los jóvenes y la lectura*, París, Ministerio de Educación Nacional, col. Los expedientes educación y formación, núm. 24.
- DE SINGLY, François (1993a), *Materiales sobre la lectura de los jóvenes*, París, Ministerio de Educación Nacional, col. Los expedientes educación y formación, núm. 25.
- LAHIRE, Bernard (1993), *La razón de los más débiles. Reporte al trabajo, escritura, domésticos y lecturas en el medio popular*, Lille, Imprimeries Universitaires de Lille.
- LAHIRE, Bernard (1993a), *Cultura escrita y desigualdades escolares. Sociología del "fracaso escolar en primaria"*, Lyon, Imprimerie Universitaria de Lyon.
- LAHIRE, Bernard (1995), *Cuadros de familia. Suerte y desgracia de los escolares en medios populares*, París, Gallimard, Le Seuil.
- LAHIRE, Bernard (2002), *Retratos sociológicos. Disposiciones y variaciones individuales*, París, Nathan.
- LAHIRE, Bernard (2002a), *La cultura de los individuos. Disonancias culturales y distinción de sí mismo*, París, La Découverte.
- LAHIRE, Bernard (comp.) (2004), *Sociología de la lectura*, España, Gedisa, Colección Lea.
- LARDELIER, Pascal (2006), *El chip y el ratón. Encuesta sobre la cultura numérica de los adolescentes*, París, Fayard.
- LEVAROTTO, Jean-Marc y Mary Leontsini (2008), *Internet y la sociabilización literaria*, París, Biblioteca Pública de Información, Centro Georges Pompidou.
- PETIT, Michèle (1997), *De la biblioteca al derecho de residencia. Trayectoria de jóvenes*, París, Biblioteca Pública de Información, Centro Georges Pompidou.
- PETIT, Michèle (2002), *Elogio de la lectura. La construcción de sí mismo*, París, Belin.
- PETRUCCI, Armando (1999), *Alfabetismo, escritura y sociedad*, Barcelona, Gedisa, Colección Lea.
- POULAIN, Martine (1988), "Yo, Henri Beyle, diez años, lector", *Nueva Revista de Psicoanálisis*, primavera, núm. 37, pp. 149-160.
- SOUCHER, Emmanuel, Yves Jeanneret y Joëlle Le Marec (dir.) (2003), *Leer, escribir y volver a escribir. Objetos, signos y prácticas de los medios informatizados*, París, Biblioteca Pública de Información, Centro Georges Pompidou.