

Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura¹.

Cristina Aliagas Marin²

Universitat Pompeu Fabra, Grup de Recerca sobre Literacitat Crítica (Gr@el)
La Rambla, 30-32. 08002-Barcelona.

cristina.aliagas@upf.edu

Resumen

Existe un vacío en los estudios de literacidad, adolescencia y educación: la comprensión del desinterés por la lectura desde la perspectiva de los jóvenes. Este estudio de caso etnográfico explora las identidades lectoras dentro y fuera del contexto académico de un adolescente barcelonés de 14 años que al final de la E.S.O. reconoce que no le gusta leer, y es encasillado en el contexto académico como un 'lector con dificultad' y un 'mal estudiante'. Para este trabajo seguimos el marco teórico desarrollado por los Nuevos Estudios de Literacidad (Ivanic 1997; Barton & Hamilton 1998) y la literatura sobre los 'lectores con dificultad' (Reeves 2004; Alvermann 2006). Partimos del análisis de las prácticas letradas académicas y sociales de este joven para estudiar los factores que le han llevado a configurar un punto de vista indiferente ante la lectura. Los resultados muestran un conflicto interno: resignado a aceptar sus dificultades lectoras en el contexto académico, ha construido, fuera de este ámbito, otras identidades letradas que nutren sus facetas sociales de chico extrovertido, romántico y fanático del fútbol.

Palabras clave: Literacidad, Identidad, 'Lectores con dificultad', Nuevos Estudios de Literacidad

Abstract

A gap exists in studies of literacy, adolescence and education: the understanding of the lack of interest in reading from youth's point of view. This ethnographic case-study explores the reading identities in and out of school of a 16-year-old boy from Barcelona who, at the end of compulsory education (E.S.O.) feels that he don't like to read, and is labelled as 'struggling reader' and 'struggling learner' by school. We follow the theoretical framework of the New Literacy Studies (Ivanic 1997; Barton & Hamilton 1998) and the literature about 'struggling readers' (Reeves 2004; Alvermann 2006). We start from the analysis of the academic and social literacy practices of this young boy in order to study which factors have led him to shape an unselfish point of view with reading. The results show an internal conflict: resigned to accept his reading difficulties at school, he has constructed, out of this field, other sophisticated literacy identities that feed his social sides as a social boy, romantic and football fanatic.

Key words: Literacy, Identity, 'Struggling readers', New Literacy Studies

Résumé

Il y a un vide dans les études d'alphabétisation, adolescence et éducation: la compréhension de l'indifférence envers la lecture selon la perspective des jeunes. Cette étude de cas ethnographique explore les identités lectrices dedans et en dehors du contexte académique d'un adolescent de Barcelone de 14 ans qui se trouve à la fin de ses études à l'E.S.O. Il reconnaît qu'il n'aime pas lire, et il est catalogué par le contexte académique comme un 'lecteur avec des difficultés' et un 'mauvais élève'. Pour ce travail nous suivons le cadre théorique développé par les Nouvelles Études d'Alphabétisation (Ivanic 1997; Barton & Hamilton 1998) et la littérature à propos des 'lecteurs avec difficulté' (Reeves 2004; Alvermann 2006).

¹ Este artículo forma parte del simposio *Prácticas letradas contemporáneas: análisis y aplicaciones*, resultados del proyecto de investigación titulado *La competencia receptiva crítica: análisis y propuesta didáctica*, (HUM2004-03772/FILO), que lleva a cabo el grupo *Literacitat crítica*, (Literacidad crítica), de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, que coordina Daniel Cassany. Web del proyecto: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html>

² Becaria predoctoral FPU/MEC (AP2005-1342).

On démarre de l'analyse des pratiques lettrées académiques et sociales de ce jeune, pour étudier les facteurs qui l'ont porté à configurer un point de vue indifférent vers la lecture. Les résultats montrent un conflit interne : résigné à accepter ses difficultés pour la lecture dans le contexte académique, a construit, en dehors de ce milieu, d'autres identités lettrées que nourrissent les facettes sociales d'un jeune extraverti, romantique et fanatique du football.

Mots-clé: Lettrisme, Identité, 'Lecteur avec difficulté', Nouvelles Études d'Alphabétisation

Tabla de contenidos

1. Introducción
2. El concepto de 'lector con dificultad'
3. Los Nuevos Estudios de Literacidad
 - 3.1 Las prácticas lectoras
 - 3.2 Las identidades lectoras
4. Objetivos del estudio
5. Metodología de trabajo
6. Un estudio de caso: Arnau
 - 6.1 Las prácticas lectoras académicas
 - 6.2 Las prácticas lectoras sociales
 - 6.3 La construcción de las identidades lectoras
7. Conclusiones. Apuntes sobre el desinterés por la lectura
8. Referencias bibliográficas

1. Introducción

El desinterés por la lectura de los adolescentes españoles sigue siendo, a principios del siglo XXI, una preocupación política, educativa y social de gran alcance. Parece tratarse de un debate condenado a ser eternamente una discusión irresuelta sin desenlace feliz; parece que cuánto más se habla de los débiles hábitos lectores de los adolescentes, de su afición por las nuevas tecnologías y la televisión, de la literatura de consumo que algunos sí que leen, más se resisten los jóvenes a no leer lo que autoridades, maestros y padres suspiran. Pensamos que abordar el desinterés adolescente por la lectura a través de investigaciones de corte cualitativo y etnográfico puede contribuir a la comprensión del trasfondo de la problemática. En esta comunicación presentamos un análisis sociocultural sobre la lectura en la vida de un adolescente catalán 'poco lector'.

En general, los estudios sobre lectura y adolescencia realizados en España y Cataluña suelen tener como finalidad la clasificación de los lectores —como sucede en los informes estadísticos— o bien cambiarlos, —como en el caso de los estudios psicológicos o de orientación didáctica—, sin detenerse en localizar y comprender los factores que llevan a tantos jóvenes a no simpatizar con la lectura. Cuando el objeto de estudio entraña dimensiones sociales, psíquicas y subjetivas, como es el caso, los diseños etnográficos suelen ser una opción metodológica efectiva, al emplear instrumentos cualitativos de recolección de datos y dar pie al análisis del punto de vista *émico* de los individuos a través de sus discursos. En este estudio, la orientación etnográfica permite, por un lado, recoger las voces de los mismos adolescentes, sus pensamientos y puntos de vista, y, por el otro, concederles un espacio de participación en los debates político-educativos en los que suelen ser protagonistas anónimos.

En esta investigación presentamos los primeros resultados de una tesis cualitativa de orientación etnográfica sobre las prácticas lectoras de un adolescente catalán, Arnau, que reconoce a finales de la E.S.O. que no le gusta leer y que no lee voluntariamente. Veremos que, en realidad, a Arnau no le gusta leer lo que su comunidad social considera 'lecturas legítimas' (clásicos, libros en general), y que, basándose en esta desvinculación, cree que es un 'mal lector'. Sin embargo, Arnau, en su día a día, lee

prensa deportiva, diarios, letras de canciones, correos electrónicos, entre otros tantos textos que, en el esquema de valores letrados de su comunidad, se conciben como ‘lecturas no legítimas’. Esta investigación se sitúa en este punto de fricción entre la lectura legítima y la que no lo es dentro de la comunidad sociocultural de un ‘poco lector’. La exploración del rol que la lectura tiene en su vida dentro y fuera del espacio educativo nos llevará a un análisis más profundo sobre cómo se construye la identidad ‘poco lectora’.

Empezamos en la Sección 2 revisando el concepto de ‘lector con dificultad’ desde dos perspectivas: la tradición francesa de la sociología del libro y la aproximación anglosajona de orientación didáctica. En la Sección 3 describimos las coordenadas conceptuales de los Nuevos Estudios de Literacidad, y nos centramos en los dos conceptos más relevantes para este estudio: las prácticas letradas y las identidades letradas. Después de exponer los objetivos y la metodología de estudio en las Secciones 4 y 5 pasamos a presentar los resultados de un estudio de caso en la Sección 6. Finalmente, cerramos el artículo en la Sección 7 comparando la representación que el informante tiene de la práctica lectora dentro y fuera del entorno académico, y aportando algunos apuntes sobre el desinterés adolescente por la lectura.

2. El concepto de ‘lector con dificultad’

Si el concepto *lectura* es difuso y turbio en su definición, las nociones que se emplean para definir a los lectores son aun más borrosas y ambiguas. Términos como *hábito lector*, *formación lectora*, *buen/mal lector*, *lector crítico* o *lector con dificultad* son conceptos elucubrados desde puntos de vista y valores específicos sobre lo letrado, engendrados en comunidades socioculturales particulares y, en este sentido, atestados de ideología, tal como demostró Bahloul (2002)³ al entrevistar a franceses que habían sido encasillados como ‘poco lectores’ en un informe nacional francés sobre la lectura, tras rellenar un cuestionario. El tópico de la identidad lectora, ahora tan de moda, ha sido abordado desde diferentes enfoques y métodos, entre los que destacan la sociología francesa y la didáctica de la lectura desarrollada en el ámbito anglosajón. Veremos que, aunque ambos planteamientos tienen puntos de contacto, divergen en lo que se refiere a los objetivos planteados.

Por un lado, la tradición francesa de la sociología del libro y de la lectura, tomando una orientación etnográfica, se ha centrado en el estudio de las prácticas, significados y experiencias lectoras de los denominados ‘poco lectores’ (Peroni 1988; Sarland 1991; Petit 1999; Bahloul 2002). La literatura generada cubre un espacio olvidado en la investigación sobre la lectura: la dimensión individual y emotiva, que incluye las

³ En *Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*, Bahloul (2002) entrevista a varios franceses que participaron en un informe nacional sobre hábitos y prácticas lectoras. En los resultados estadísticos, éstos fueron clasificados como ‘poco lectores’, al considerar que leían entre 1 y 9 libros anuales. Los parámetros de evaluación aplicaban como criterios la frecuencia lectora y las tipologías textuales, estableciendo un juicio sobre la práctica de la lectura basado en el tiempo y el género textual. Al contrastar esos datos estadísticos con los etnográficos, Bahloul demostró que aquellas prácticas letradas valoradas como exiguas en el cuestionario tenían significados personales y usos sociales muy ricos en las vidas de los entrevistados. En su estudio etnográfico argumenta que las personas encasilladas en esta categoría solían consumir otro tipo de publicaciones, como revistas, periódicos y libros prácticos, que no se consideraban textos legítimos desde un punto de vista cultural, y que en el informe no quedaban bien definidos, o simplemente no aparecían. Sus observaciones, además de demostrar las debilidades de los diseños estadísticos como método de evaluación de la práctica de la lectura, ponen de manifiesto la dimensión ideológica que nutre a la categoría de ‘poco lector’.

actitudes, significados y representaciones personales ante el texto. A su vez, también reivindican el uso de los diseños cualitativos frente a los estadísticos para el estudio de las prácticas lectoras.

Por el otro, en el mundo anglosajón se está perfilando una línea de investigación sobre los denominados ‘struggling readers’ (lectores con dificultad) (Niles 1997; Reeves 2004; Alvermann 2006, Franzak 2006). En este caso, los estudios se ubican en los ejes de lectura y adolescencia en el contexto educativo, con la finalidad de entender cómo se definen los lectores en este dominio, y observar en qué medida estas categorías influyen en el aprendizaje de los alumnos, al incidir en su propio autoconcepto de estudiantes y lectores. Esta línea de investigación, que está adoptando una mirada sociocultural, acopia nociones e ideas elaboradas por los estudios sobre discurso e identidad, especialmente por los que han explorado cómo se construye la identidad a través del discurso escrito (Camitta 1993; Ivanic 1997; Kalman 1999; Zavala 2002) y por los que han desarrollado esta cuestión desde la óptica de género (Cherland 1994; Finders 1997; Brozo 2002; Smith & Wilhelm 2002).

Por lo general, las investigaciones sobre los ‘lectores con dificultad’ manejan esta terminología sin detallar su contenido semántico, o bien aportando definiciones antitéticas: los ‘lectores con dificultad’ son aquellos que no han desarrollado las habilidades de las que disponen los ‘buenos lectores’, los ‘lectores críticos’. Se trata de lo que se ha denominado la ‘aproximación del empobrecimiento’ (*the deprivation approach*) o el ‘enfoque de la diferencia’ (*the difference approach*), puesto que los lectores se definen en términos de incapacidad o invalidez cultural. Esta categoría ha empezado a revelarse como problemática con los estudios que reconceptualizan lo letrado en las vidas de los jóvenes, ya implantados en la era de la literacidad digital (Knobel 1999; Moore, Alvermann & Hinchman 2000; Alvermann 2001, 2002; Mahiri 2005).

Detrás de este grupo de investigaciones sobreviene la idea de que las nociones de ‘buen-mal lector’ y términos afines están cambiando con la aparición de las nuevas tecnologías, lo que saca a colación la densidad ideológica que estas definiciones recogen, y que Alvermann (2006) propugna al afirmar que los ‘lectores con dificultad’ son “a cultural construction”. En esta investigación adoptamos este punto de vista para estudiar el rol de la lectura en la vida de un ‘lector con dificultad’, a la luz de los preceptos teóricos sobre la literacidad formulados por los NEL, que exponemos a continuación.

3. Los Nuevos Estudios de Literacidad

A lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX, los estudios sobre lectura y escritura (*literacy* en inglés, *literacidad* en español) han crecido a pasos agigantados, perfilando un salto de perspectiva desde una teoría cognitiva a un eje sociocultural que Gee (1996: 39) denomina ‘el giro social’. La mirada sociocultural ha quebrado la concepción de la literacidad limitada a ser una habilidad esencial del individuo, — universal, estática, descontextualizada, transferible y constante— basada en el procedimiento psicológico de codificación-descodificación lingüística, para pasar a concebirla como un fenómeno social —inmediato, dinámico, multifacético, situado histórica y socialmente— y una actividad profundamente ideológica (Street 1984; Baynham 1995; Gee 1996; Barton & Hamilton 1998). Dentro de los estudios culturales, líneas de investigación como los NEL (ver también otras aproximaciones como la Pedagogía Crítica, la Etnografía de la Educación y la Literacidad Crítica) se han

interesado por cómo los individuos aprenden a leer y a escribir, y cómo en este proceso en el que se construye la práctica letrada se producen y reproducen las ideologías sociales y se forjan identidades socioletradas.

Los NEL (Scribner & Cole 1981; Heath 1983; Street 1984; Barton & Hamilton 1998; Cassany 2006) constituyen un ámbito de investigación joven y activo que explora la literacidad en términos de práctica social, a través de la indagación de las experiencias letradas de los individuos en entornos institucionales y sociales. Postulan que no hay una manera esencial o natural de leer y de escribir, sino que cada cultura, sociedad o grupo social, según el escenario social (laboral, académico, familiar, urbano, etc.) desarrolla maneras específicas, contextualizadas y distintas de concebir lo letrado, y también de usar el texto escrito con objetivos sociales concretos. Además, consideran valioso conocer cómo estas prácticas letradas están conectadas con formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir (Gee 1996: 21). También exploran los sentimientos y las actitudes que acercan o alejan a los individuos de la cultura letrada, y como esta dimensión afectiva actúa en la construcción de las identidades letradas que, a su vez, estigmatizan la imagen social de las personas. Con esta aportación, los NEL han empezado a estructurar lo que Baynham (1995: 53) considera una flaqueza de los estudios sobre lectura y escritura, tradicionalmente acometidos desde posiciones psicocognitivas: la articulación de una teoría sobre la literacidad que graveite alrededor de la subjetividad de los individuos.

Las percepciones de los individuos hacia lo letrado son, pues, un ámbito rico aún por escudriñar. ¿Cómo los individuos construimos los significados y valores que atribuimos a la lectura? ¿Cómo se configuran y socializan las creencias sobre lo letrado en cada comunidad sociocultural? ¿Qué papel juega la interacción en el desarrollo de nuestras representaciones y actitudes letradas, según el contexto, sea institucional — como la escuela o la familia— o social — como, por ejemplo, las conversaciones con allegados? Detrás de estos interrogantes, que siguen constituyendo un reto teórico para los NEL, subsiste el objetivo de comprender cómo los individuos se apropian o distancian de los valores socioculturales que enfundan lo letrado en cada comunidad, institución o grupo social. Desde la misma óptica, en esta investigación nos proponemos explicar el proceso personal a través del cual un adolescente de 16 años ha construido un punto de vista indiferente hacia la lectura, y cómo vive y se siente con esta identidad social poco lectora en un mundo en el que la lectura es un hecho cultural valioso y dominante.

3.1 Las prácticas lectoras

El concepto de ‘práctica letrada’ (*literacy practice*) constituye la unidad básica de la teoría social de la literacidad desarrollada por los NEL. Scribner & Cole (1981) lo tomaron de la tradición antropológica — donde se usaba para referirse a las conductas sociales que ponían de manifiesto las estructuras de poder social y las posiciones de los individuos en ellas— para conceptualizar el estudio de la escritura Vai de Liberia en un sentido holístico, es decir, como una actividad socialmente organizada y regulada. Para Barton & Hamilton (1998: 6) las prácticas letradas hacen referencia a las maneras culturales generales que definen cómo la gente concibe y maneja el texto escrito en su vida, en cada contexto social y circunstancia particular.

Esta noción no alude a una conducta antropológica empírica sino que remite a los procesos internos de los individuos a través de los cuales los significados convencionales sobre la lectura y la escritura influyen en las maneras particulares de

usar y apropiarse de lo letrado. Para superar lo abstracto de esta noción y acometer su análisis desde lo empírico, los NEL vinculan este concepto al de ‘evento letrado’ (*literacy event*), que hace referencia a los acontecimientos específicos y observables en los que el texto es un elemento central de la interacción. A escala metodológica, por tanto, se produce un movimiento analítico desde lo concreto a lo abstracto, a saber, desde el análisis de eventos letrados concretos hacia la comprensión global de las prácticas letradas.

Una de las aportaciones teóricas de los NEL es que existen dos tipologías de práctica social diferenciadas por el contexto de manejo del texto y las relaciones de poder social involucradas en ese uso textual. Así pues, se refieren a ‘prácticas letradas dominantes’ (*dominant literacy practices*) para aludir a esas actividades de lectura y escritura legitimadas por una institución social como una manera apropiada de usar el texto escrito. En cambio, las ‘prácticas letradas vernáculas’ (*vernacular literacy practices*) son aquellas formas de lectura y de escritura que son privadas y no públicas, escritas en una lengua no estándar, aprendidas informalmente, autogeneradas, flexibles, cambiantes y, por tanto, no impuestas por una comunidad discursiva.

La comprensión de la literacidad alrededor de estos conceptos constituye lo que se conoce como el enfoque ecológico de la literacidad (Ivanic 1997: 62; Barton 2007). La noción de práctica letrada es particularmente relevante para el estudio de las identidades lectoras puesto que, como veremos a continuación, el desarrollo de las prácticas de escritura y lectura tal como se supone en un contexto determinado constituye uno de los factores más relevantes que garantizan el acceso del individuo en esa comunidad.

3.2 Las identidades lectoras

Los NEL argumentan que leer es una forma de interacción social a través de la que se construyen identidades lectoras. Desde un punto de vista ecológico, la literacidad no alude únicamente a los objetos textuales sino que también se refiere a las acciones realizadas alrededor de los textos. Y es, precisamente, en el seno de estas acciones donde se produce una interrelación entre los usos lingüísticos individuales, la motivación y los sentimientos hacia lo letrado, y las ideologías e identidades letradas de cada individuo. Según esta concepción, la literacidad no se ‘aprende’ o ‘adquiere’ en un proceso lineal y cerrado, sino que sus límites y significados se edifican al usar los textos en cada situación concreta. No hay, por tanto, un proceso de transmisión-reproducción de las prácticas letradas sino más bien un proceso de reapropiación creativa. Así pues, cada persona, a través de sus experiencias letradas va configurando un punto de vista sobre la lectura; sobre qué es y qué puede reportarle en su vida, sobre su trascendencia y también sobre sus limitaciones.

El tópico de la identidad lectora, pues, está conectado con otros aspectos de la vida social de los individuos (Ivanic 1997: 71), como las aspiraciones sociales o el arsenal de cualidades personales que queremos desarrollar. Cada persona estructura sus identidades sociales alrededor de textos, sean un libro religioso, un poema, una carta de amor o aquel artículo académico que releemos continuamente (Barton 2007: 81). En cada acto lector se adoptan roles sociales específicos —de creyente, romántico o académico— y entran en juego intereses y sentimientos personales. Cuando esas expectativas que nos planteamos durante la lectura no se cumplen, o el texto no nos permite desarrollar nuestro yo íntimo, entonces ese evento se convierte en una experiencia lectora negativa. Cuando estas vivencias se repiten por sistema, o pesan más que las positivas, entonces podemos llegar a consolidar una desidentificación parcial o

total con la cultura lectora de una comunidad letrada. Cuando detrás de esta frustración hay, también, una penalización —como ocurre en el contexto académico—, incluso podemos llegar a la convicción de que leer no nos beneficia personalmente.

Al estudiar el desinterés por la lectura desde la mirada sociocultural de los NEL, y conectar la teoría con las experiencias lectoras vividas por los adolescentes, las dificultades lectoras se replantean en parámetros distintos a aquellos basados en el diagnóstico de deficiencias lingüísticas o desordenes cognitivos. Si desde la perspectiva lingüística y psicocognitiva se asume que un ‘lector con dificultad’ no ha desarrollado aun las habilidades requeridas, por ejemplo, en un estadio de aprendizaje académico, la óptica sociocultural pone el énfasis en otras dimensiones como las creencias, la personalidad o las influencias sociales.

4. Objetivos del estudio

El objetivo de este trabajo es estudiar el desinterés por la lectura de un adolescente catalán de 16 años que, al final de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) reconoce que no le gusta leer y no lee por iniciativa propia. Nos interesa, por un lado, reconstruir su historia de vida lectora a través de las prácticas letradas que recuerda, haciendo hincapié en aquellas que han ejercido cierta influencia en el arraigo de su desapego lector. En segundo lugar, pretendemos explorar cómo a través de estas experiencias este adolescente ha construido una identidad ‘poco lectora’ y un punto de vista indiferente hacia la lectura. En definitiva, la pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿cómo se construye el desinterés por la lectura durante la adolescencia? Para responder a este interrogante nos hemos planteado cinco objetivos específicos formulados en forma de pregunta:

1. ¿Qué experiencias lectoras recuerda? ¿Cómo las narra y valora?
2. ¿Cómo se representa la práctica de la lectura en distintos contextos? ¿Qué significados personales tienen? ¿Han cambiado a lo largo de su vida?
3. ¿Qué peso tiene la lectura en su vida cotidiana, para sus objetivos académicos, profesionales y en su esfera social?
4. ¿Por qué cree que no le gusta leer? ¿Cómo lo explica?
5. ¿Cómo vive en un mundo donde leer es un hecho dominante?

La recolección e interpretación de los datos a través de estos focos de atención nos ha permitido, a efectos de este trabajo, analizar el punto de vista sobre la cultura lectora y el aprendizaje lector de un ‘lector con dificultad’. Este análisis nos llevará a ahondar en las causas del desinterés por la lectura. Veremos, por tanto, cómo este adolescente se ha distanciado de los valores culturales asociados a la lectura en la comunidad letrada académica, teniendo en cuenta que ésta absorbe y difunde los significados sociales de la literacidad en cada comunidad.

5. Metodología de trabajo

Al ser, nuestro objetivo de estudio, un fenómeno subjetivo, complejo y privado, hemos diseñado un estudio de caso de orientación etnográfica que nos permitiera

analizar la perspectiva de un ‘lector con dificultad’ sobre la cultura letrada. Si bien es cierto que la etnografía suele ser limitada en cuanto a la muestra de trabajo y el corpus de estudio, queremos destacar el valor que el análisis con profundidad tiene cuando se aplica con la finalidad de explorar fenómenos contemporáneos en el tejido sociocultural en el que están imbricados (Yin 1994: 13), al iluminar cuestiones inaccesibles desde metodologías cuantitativas. Esta cuestión queda ampliamente demostrada por los siguientes estudios, que hemos tomado como referencia en el planteamiento y diseño de este trabajo: Ivanic (1997), Barton & Hamilton (1998), Reeves (2006) y Barton *et al.* (2007).

El método principal de obtención de los datos consiste en un ciclo de conversaciones etnográficas (entrevistas con profundidad) sobre la vida lectora del informante. Las entrevistas son multisituadas, es decir, realizadas en distintos contextos de desarrollo de la lectura (el hogar, la escuela y la comunidad). Para cada entrevista se hizo observación participante, se tomaron notas de campo y, en ocasiones, fotografías de los entornos letrados. Se desarrollaron 5 entrevistas con el informante, y participaron figuras relevantes en su formación lectora (familiares, amigos y profesores). La recolección de los datos se realizó durante 6 meses (Enero hasta Junio del 2007). Se dispone de un corpus de 6 horas y 45 minutos de entrevistas transcritas a partir de una adaptación del código de transcripción⁴ propuesto por Calsamiglia & Tusón (1999), además de las notas de campo.

En el análisis integral de las entrevistas se aplicaron dos estrategias de análisis. Por un lado, se analizó el desarrollo temático de la entrevista y la interacción, con la finalidad de conocer la situación comunicativa en la que el informante construyó su discurso, y también atender a los efectos que las intervenciones de la entrevistadora pudieron generar. Por el otro, se analizaron las prácticas, experiencias y representaciones lectoras en el discurso del informante, aplicando el Análisis del Discurso (Van Dijk 1998). Finalmente, se escribió un informe etnográfico sobre la vida lectora del informante, basándonos en Barton & Hamilton (1998). Esta reconstrucción narrativa nos ha permitido definir la ideología letrada del informante, además de explorar cómo la identidad ‘poco lectora’ se ha ido construyendo a lo largo de su vida, a través de qué experiencias, textos y personas. En este trabajo contribuimos con una parte de los datos de esta investigación sobre la biografía lectora de un ‘lector con dificultad’. En esta ocasión, nos centramos en el análisis particular de las prácticas lectoras académicas y no-académicas como preámbulo para explorar la construcción de las identidades desinteresadas por la lectura.

6. Un estudio de caso: Arnau

En el período de recogida de los datos Arnau tenía 16 años y estaba estudiando 4º de E.S.O. en un instituto de la zona alta de Barcelona. Con visión estratégica, había optado por el itinerario social-humanístico, con la idea de rehuir las asignaturas de ciencias y matemáticas. Arnau había repetido 2º de E.S.O., lo que, según cuenta, había agravado

⁴ Se detalla el código de transcripción aplicado (símbolos y significado de la codificación):

| | | | |
|----------|--|-------------|---------------------------|
| | Pausa breve de uno o dos segundos. | ¿? | Entonación interrogativa. |
| : :: ::: | Prologación de uno, dos o tres segundos. | !! | Entonación exclamativa. |
| “” | Fragmentos citados | <i>Curs</i> | Uso de la lengua catalana |
| - | Discurso cortado abruptamente o frase inacabada. | | |
| [] | Solapamiento entre las intervenciones de los interlocutores. | | |

su resistencia académica y sus desencuentros con los profesores durante los años posteriores. Sin embargo, en el momento en que nos conocimos, la vivencia de una enfermedad que padecía su madre le había desencadenado una profunda reflexión personal y un cambio de perspectiva en su concepción de la educación: por un lado, había establecido como prioridad para sí mismo aprobar la Secundaria y obtener el título, y, por el otro, había determinado un objetivo de vida, llegar a ser periodista deportivo. En ambos casos había una motivación extrínseca, a saber, hacer feliz a su madre y compensar las decepciones acumuladas ganándose otra vez su aprecio y confianza.

Arnau se imaginaba su futuro alrededor de una creencia, la de que el talento era más importante que los éxitos académicos para desarrollarse profesionalmente. Había tomado como modelo a su padrastro, por quien sentía una admiración especial, al haber reiniciado sus estudios en su adultez y haber construido una vida en la que él decidía cuando y cuánto trabajaba; a qué hora llegaba y salía de la oficina. La vida de Arnau fuera del instituto giraba alrededor del fútbol, sus amigos y las chicas, y empezaba a sentir la necesidad de la independencia económica, por lo que solía buscar trabajos esporádicos de fin de semana y vacaciones.

6.1 Las prácticas lectoras académicas

Como tantos jóvenes de su edad, para Arnau había un abismo insuperable entre leer por placer —por propia decisión e interés—, y leer por obligación para el instituto, —tarea que concebía como un acto impuesto por el profesor y el sistema académico. En ambas acepciones sentía que leer requería un esfuerzo de tiempo y concentración ingente que no se traducían en ningún tipo de compensación personal o académica. Era, precisamente, esa certeza de que leer era una inversión inocua de tiempo la que le había conducido a autoprotgerse, estableciendo una barrera mental entre él, su personalidad y el texto. Cabe decir que esta conducta es consecuencia de su desinterés lector, pero no una causa que lo genere. Los siguientes fragmentos (a) y (b) ilustran esta actitud de apatía lectora que niega de antemano cualquier posibilidad de entusiasmo, al proscribir el riesgo de abrir un libro:

(a) **Arnau:** al ver | por ejemplo | cuatrocientas páginas | ya dices | voy a estar mucho rato aquí

(E-3: 1288)

(b) **Arnau:** creo que soy demasiado vago a la hora de ponerme a un libro | pues eso | si no me interesa mucho lo aparto | y ya me olvido

(E-1 53)

A lo largo del ciclo de entrevistas Arnau justificaba su resistencia lectora aludiendo a tres atributos de su personalidad implícitos en (b): la pereza, la falta de iniciativa y la capacidad de abandonar libros. Se trata, obviamente, del perfil estereotipado que socialmente se tiene de los ‘poco lectores’ y de los ‘malos estudiantes’, que suelen definirse con atributos que revelan tendencias circunstanciales y, por tanto, potencialmente transformables (un individuo perezoso puede dejar de serlo si se lo propone; un ‘no lector’ puede tomar la decisión de leer). Como veremos en el apartado 6.2, esta imagen que Arnau proyecta de sí mismo como un ‘poco lector’ despojada de

interés está altamente supeditada a una representación de la cultura lectora en la que el libro (y no cualquier forma textual) constituye una pieza central.

Para lidiar, en el ámbito académico, con las tareas que suponen la lectura de libros literarios, Arnau había desarrollado estrategias de sustitución: selección de resúmenes en interné, búsqueda de las adaptaciones cinematográficas, compilación de las explicaciones del profesor y de sus amigos, elaboración de chuletas. En el siguiente fragmento (c) Arnau narra cómo se apoya en otros recursos para elaborar un trabajo escrito de *L'illa del tresor*, de Robert Louis Stevenson:

(c) **Entrev.:** (...) la-la isla del tesoro:

Arnau: este me lo leí || en segundo (...) me gustó bastante porque me lo empecé a leer | y justo dije ¡ostras! que-que me daba palo | llevaba ya cien páginas y:: | y ya se me hacía pesao | y me quedaban dos días | y justo miré la tele y puso:: “*L'illa del tresor*” | y me quedé yo ¡ostras! | ¡qué buena suerte tuve! | y vi la película y- y luego:: mirando el rincón del vago | que es una página web | me informé bastante más | y justo encontré el trabajo de:: de aquí | en el rincón del vago | ¡el mismo! | estaba todo hecho | lo copié:: y:: y me lo:: memorizaba | y así me lo estudiaba | lo hago mucho esto | lo cojo de internet | y:: muchos profesores lo:: lo cogen y el mismo trabajo está en:: estas páginas web | si lo veo ya lo puedo hacer

(E-2: 647-658)

Lo cierto es que invertía mucho tiempo, a través de esta multiplicidad de recursos, en informarse sobre el libro, y después en gestionar y procesar esas informaciones en una interpretación integrada. Desde su punto de vista, leer significaba acceder a la información general contenida en un libro (trama, personajes y anécdotas), sin importar tanto la acción de procesar el lenguaje. Lo primordial no era leer el texto sino conocer las historias de los libros para poder hablar de ellos, fuere en el examen o bien en los contextos de conversación con los compañeros. Dentro de esta representación sobre el acto lector y el sentido social de la lectura, las estrategias de no-lectura anteriormente descritas están plenamente justificadas.

Esta visión utilitaria de la lectura impregnaba su discurso cuando hablaba de las lecturas obligatorias que supuestamente había leído, tal como ilustra la siguiente interacción (d), en la que Arnau afirma que “ya sabe” la historia de *El Quijote*, de Miguel de Cervantes, al disponer de información sobre el desarrollo de la narración:

(d) **Arnau:** (...) a mí siempre me ha gustado el quijote | es una historia bastante rara y todo | y me gusta bastante

Entrev.: ¿por qué?

Arnau: porque ya:: tengo información sobre ello | de tantas veces que lo he hecho | ya me lo sé

Entrev.: o sea tú crees que si:: te cuentan | antes de leerte un libro | [si te cuentan la historia-

Arnau: no:: no::] | si me cuentan más o menos algo | por ejemplo la primera- la primera salida que tiene | que coge sus armaduras | y:: las armaduras sé que están | hechas:: pues:: hechas polvo | luego su casco | que se lo curra y todo | y luego de una ostia se lo rompen | cosas de estas pues me acuerdo | luego el yelmo:: | cosas de estas

Entrev.: ¿y por qué te impactan [esta::s-

Arnau: no::] | porque las he repetido tantas veces ya que:: | que he hecho:: | cada vez que lo tenía que hacer ha sido estudiármelo para hacer el examen luego | y aún así yo creo que se me ha quedado poco de lo que se me tenía que haber quedao | pero bueno
(E-2: 910-916)

El hecho de haber estudiado *El Quijote* en clase sin haberlo procesado personalmente, no era, para Arnau, razón suficiente para no poder establecer un juicio de valor crítico sobre la historia. De hecho, en el extracto anterior afirma que este libro le gusta bastante precisamente porque lo conoce, y lo demuestra narrando la salida patética del protagonista en un modo informal. En otro momento de la entrevista que no queda recogido en el fragmento citado, afirma haber leído el libro cuatro veces, una por año académico a lo largo de la E.S.O., lo que aún hace más explícita su confusión entre la lectura cognitiva propiamente dicha y el conocimiento social que se puede adquirir sobre un libro a través de otros recursos externos al objeto libro. Cuando observamos la biblioteca de su habitación, ni siquiera tenía un ejemplar de esta lectura, lo que lleva a pensar en los efectos que el uso sistemático de los libros de texto puede tener en el aula. La estructura de los manuales escolares, al buscar una formación global sobre la historia de la literatura, compilan fragmentos textuales que promueven la lectura fragmentaria y sustituyen la lectura completa de los libros. Sería importante explorar en otros estudios en qué medida la naturalización de esta dinámica afecta el tipo de lectura y el hábito lector de los jóvenes.

A través de estos dos ejemplos hemos visto como la práctica de lectura en el ámbito académico es evitada sistemáticamente por Arnau, quien encuentra subterfugios paralelos a los convencionales para desarrollar el objetivo último que supone leer en este contexto (presentar un trabajo escrito, hacer una exposición o un examen). Es importante subrayar aquí que aunque se alcanza el producto final, no se produce el aprendizaje lingüístico y cognitivo esperado. En términos de los NEL, la lectura en el contexto académico sería una práctica lectora dominante legitimada por la institución educativa, al establecer criterios de lectura y de análisis de los textos. En cambio, las estrategias de no-lectura (que en ocasiones implican otras formas de lectura) constituirían prácticas letradas vernáculas, no legitimadas en el ámbito escolar. Éstas son de naturaleza conspiradora, al desafiar y subvertir a las dominantes.

6.2 Las prácticas lectoras sociales

Fuera del instituto, Arnau leía y escribía a diario textos no reconocidos a los ojos del sistema académico que, sin embargo, eran fundamentales para el desarrollo de sus facetas sociales. Hemos seleccionado tres ejemplos de prácticas letradas vernáculas para ilustrar el vínculo entre la construcción de las identidades letradas en paralelo al desarrollo de las identidades sociales, conexión que no suele considerarse en la elección de los materiales curriculares de Secundaria. Como individuo social, y no, por tanto, como estudiante, Arnau se definía como un chico extrovertido, romántico y un fanático del fútbol. Veamos, a continuación, como despliega estos rasgos personales a través de espacios textuales de interrelación social en los que adopta una identidad letrada.

Arnau era consciente de su popularidad en el instituto, acrecentada el año en que, como consecuencia de la repetición de curso, amplió su red social. Se mostraba satisfecho de sentirse un ser comunicativo, conversador y expansivo. Cada día después de cenar pasaba alrededor de dos horas en red, leyendo y escribiendo correos electrónicos, participando en los chats y blogs de sus amigos. Además de compartir experiencias y fotografías con sus compañeros del instituto que, de hecho, veía a diario,

y planear los encuentros de fin de semana, éste también era un espacio para realizar los deberes y preparar los exámenes en compañía. Aunque generalmente eran los otros quienes le ayudaban, a veces él también lograba cooperar cediendo a sus compañeros resúmenes de libros que encontraba en la red. De esta manera, las tareas académicas no le parecían tan arduas. Queremos subrayar que, además de mantener su red social y alimentar su rol de popularidad en el instituto, el espacio digital era también un contexto de aprendizaje académico en un sentido constructivista.

Sin embargo, su temperamento extrovertido se combinaba con un carácter profundamente retraído y tímido, al sentirse en su intimidad un chico enamorado y sensible. Cuando se enamoraba escribía poesías privadas que nunca llegaba a dar a la chica elegida, pero que guardaba devotamente en un lugar secreto de su habitación. En alguna ocasión, las había enseñado a sus mejores amigas para que le ayudaran a mejorarlas y le dieran consejos para conquistar a la chica que le gustaba. Además, había escrito durante un año y medio un diario con una de sus novias, con la que tuvo una relación a caballo entre el amor y el odio. Era una libreta azul que llevaban incondicionalmente en sus mochilas y que se iban entregando a diario al verse en el instituto. Al sentirse torpes en la expresión cara a cara, habían ideado este contexto comunicativo escrito en el que cada uno explicaba al otro su afecto, sus estados anímicos y sus miedos. Cuando llegó el momento de la ruptura, al ver que ella se resistía, Arnau se presentó un día en su casa y le entregó la libreta, como evidencia de que esa decisión era definitiva. Justo el día cuando nos conocimos, la chica (con la que recientemente habían recuperado la amistad) le había vuelto a entregar la libreta pidiéndole que la relejera. Arnau interpretó que este acto escondía el deseo de hacer brotar de nuevo los sentimientos que habían compartido.

En el siguiente extracto (e), Arnau narra la historia de este diario y el placer de escribirlo y leerlo. Al final, reflexiona sobre la utilidad que su relectura tiene, especialmente con la distancia temporal, al servirle para darse cuenta de su crecimiento personal. Le sirvió para comprobar la relatividad y futilidad de las emociones:

(e) **Entrev.:** ¿también has escrito diarios?

Arnau: bastantes diarios

Entrev.: ¿aun escribes?

Arnau: mhm:: tengo uno compartido con una amiga mía

Entrev.: ¿ah sí?

Arnau: pero porque:: || o sea digamos que:: que desde hace tres años digamos con ella | pues me llevaba muy bien | fuimos novio::s y todo | y no sé | y siempre nos nos puteábamos digamos

Entrev.: ¿qué quieres decir?

Arnau: a la hora de:: ser novios | luego había un momento en que nos dejábamos | nos puteábamos | no sé era:: digamos del odio al amor | porque yo me llevaba muy mal con ella | y ara pues ya digamos somos amigos | con sus roces y todo y:: | empezamos a hacer un diario | y hoy me lo ha dao | y llevamos como un año y medio con el diario (...) y me he quedao yo:: | sí: || y leo todas las cosas que en ese momento sentía yo | y me gustan | ¿ves? éstas cosas sí que me las leo (...) había nueve páginas | y me las podía leer enteras porque era de mi interés (...) esto ¿ves? me gustaba mucho porque- | expresar mis sentimientos de mí mismo:: en una misma hoja y que luego yo los pueda leer | es decir | que tonto que era | que complicaio lo veía yo: | cuando a lo mejor es:: ná:: | es una chorrada | pero bueno

(E-1: 154-169)

Las formas de identidad en la adolescencia suelen cristalizar en una identidad profesional en la que se proyectan tendencias personales y perspectivas de vida. Como opción de vida, Arnau aspiraba a convertirse en un periodista deportivo. En esta representación de sí mismo se entrelaza su identificación con el fútbol con el reconocimiento de su carácter comunicativo. Fuera del instituto, la cultura futbolística marcaba su cotidianidad: además de entrenar en un equipo federado, Arnau estaba permanentemente actualizado de todo lo que ocurría en este ámbito a través de las noticias televisivas, la prensa e internet. Cada día leía el periódico, generalmente *El mundo deportivo*, y consultaba páginas web para obtener más información sobre los nuevos fichajes. Aunque solía comprarlo en el quiosco situado enfrente de su casa, también visitaba a su abuela a la residencia varias veces por semana, donde podía quedarse una copia gratuita del periódico. Después de leerlo lo pasaba a su hermano, y luego juntos le explicaban las novedades a su madre, quien no podía leer debido a una enfermedad que le había afectado la vista. La práctica de lectura de este periódico era, por tanto, un elemento de cohesión en su familia, al crear contextos de enlace en los que él desarrollaba un rol esencial.

Estos ejemplos hacen visible que leer y escribir son actividades que cobran sentido en la vida de Arnau, al permitirle desarrollar sus identidades sociales. Según la terminología de los NEL, se trata de prácticas letradas vernáculas, es decir, autogeneradas, autoreguladas y no institucionalizadas. Lo que llama la atención es que, a pesar de que la lectura juega un rol importante en su vida, Arnau sigue viéndose como un 'poco lector', lo que en cierto modo saca a colación los efectos deslumbrantes que tiene la concepción que desde el contexto académico los estudiantes se conforman en cuanto a lectores. Veamos, a continuación, cómo Arnau había construido esta identidad poco lectora, a caballo entre la visión que tenía de sí mismo como lector dentro del contexto académico, y la que tenía de sí mismo como ser social, en su entorno cotidiano.

6.3 La construcción de las identidades lectoras

A través del análisis de las prácticas letradas hemos visto que Arnau no se había apropiado de los valores ni de las convenciones discursivas empaquetadas en la práctica de la lectura tal y como se concebía en el contexto académico, factor que, sin duda, garantiza el acceso y la integración exitosa del individuo en esa comunidad sociocultural. Los criterios de evaluación aplicados por el sistema académico promovían destrezas lectoras que Arnau no dominaba, y esta situación hacía que, como estudiante, quedara sistemáticamente situado en una posición desaventajada en relación con el grupo-clase. La experiencia repetida de este desajuste a lo largo de la escolarización era para él una comprobación factual de sus carencias con la lectura en general (podría serlo solo en relación con la lectura académica). Además, como veremos a continuación, había convertido esta experiencia en el argumento que justificaba el hábito lector débil y la poca atracción que le leer le despertaba.

El desinterés por la lectura (académica) le había llevado a una situación escolar en la que estaba atrapado en un círculo vicioso absorbente: al no leer, la desventaja con el grupo-clase se engrandecía cada vez más en cada nuevo curso escolar. A lo largo del ciclo de entrevistas, Arnau se mostró consciente de los obstáculos que le sobrevenían durante la lectura de un libro, y también de que tenía que hacer más esfuerzos que sus compañeros para comprender los textos y realizar las actividades propuestas. En el siguiente fragmento (f), Arnau reflexiona sobre las consecuencias del tiempo perdido, que acepta resignadamente:

- (f) **Arnau:** yo al nunca leerme un libro pues | a la hora de ponerme una vez | si no me he leído durante tres años un libro | tampoco puedo pretender leerme el libro con la facilidad que quiero

(E-1: 487)

De algún modo, la conciencia de estas dificultades le provocaban desilusión y apatía. Ante un texto de lectura obligatoria le frustraba no sentirse capaz de desarrollar por escrito un comentario literario dentro de la interpretación canónica esperada por el profesor, que, sin embargo, muchos de sus compañeros, un año menores, sí alcanzaban. Sin embargo, desde su punto de vista, había superado esta situación, al ‘aprender’ a vivir con ello: para lidiar con las tareas académicas diarias de lectura, Arnau había desarrollado las maniobras de no-lectura descritas en el Apartado 6.1. Encontraba en la copia o paráfrasis de análisis literarios que obtenía por medios como internet, no solo una interpretación digerida de la lectura, sino también un texto escrito en apariencia convincente. En realidad, esta substitución de la lectura por otros procesos cognitivos (resúmenes, explicaciones, versiones cinematográficas, etc.) hacía que la brecha entre su potencial lector y las habilidades de sus compañeros siguiera agrietándose vertiginosamente, al no desarrollar las capacidades analíticas de interpretación textual ni tampoco mejorar la expresión escrita.

Es importante subrayar que las estrategias de evitación sistemática de la lectura estaban condicionadas por la representación negativa que él tenía de sí mismo como ‘mal lector’, al interiorizar con conformismo sus dificultades lectoras. A su vez, esta inclinación conllevaba que su hábito lector cada vez fuera más frágil. Además, en paralelo a la construcción de esta identidad ‘poco lectora’ en la que Arnau se sentía atrapado, se producía un proceso de desvinculación con la comunidad de estudiantes. En su caso, la ruptura con el grupo clase fue vivida como una separación desmotivadora, aunque es cierto que estudiantes de perfil similar podrían reaccionar en el sentido contrario, y encontrar en este alejamiento una fuerza de autosuperación para tratar de conectar de nuevo con la tendencia del grupo-clase.

El ciclo de entrevistas sirvió a Arnau para considerar su relación personal con la lectura, reflexión que, afirmó, nunca había hecho con tanta intensidad. Al conversar sobre sus experiencias lectoras, en repetidas ocasiones dejaba entrever un conflicto interno relacionado con su desconexión con la lectura: por un lado, afirmaba con rotundidad que no le gustaba leer aunque, por el otro, se mostraba resistente a aceptar esta misma idea, que compensaba persistentemente aludiendo a otras capacidades que le caracterizaban, como, por ejemplo, su astucia. Analicemos el siguiente extracto (g), en el que Arnau, al definirse, combina estos movimientos discursivos:

- (g) **Arnau:** aunque lea poco | yo sé que soy muy listo | no es por ser creído pero yo sé que soy listo | solo que soy tonto a la hora de no aplicarlo

(E-1: 451)

De esta reflexión se infiere que, según Arnau, la lectura y la inteligencia son cuestiones que se implican mutuamente: leer es una actividad a través de la que los individuos aprenden y, en este sentido, ‘adquieren’ cultura; al contrario, la ‘poca lectura’ se asocia a la pasividad intelectual. No por casualidad, esta concepción de la

lectura como un proceso instructivo forma parte de nuestro imaginario social. Es ésta, por tanto, la visión a partir de la cual Arnau evalúa la imagen que tiene de sí mismo como ‘poco lector’. La tirantez aparece cuando se define como alguien que lee poco y no puede aceptar lo que esta categoría, dentro de su concepción de lo letrado, comporta en términos de inteligencia y cultura. Entonces mitiga esta autodefinición negativa destacando la astucia como una propiedad positiva. En definitiva, se presenta como un chico listo que no lee mucho, rompiendo, por tanto, el patrón social que él asocia a los ‘poco lectores’.

La siguiente anécdota pone de manifiesto que Arnau ha encontrado fórmulas para gestionar esta tensión en el contexto del instituto. En la entrevista con su profesor de catalán, éste comentó que solía acercarse a su despacho en horas no lectivas para pedirle prestado el periódico. La pregunta es: ¿Qué significa este acto para un estudiante que es considerado académicamente como un ‘lector con dificultad’? En una entrevista posterior, Arnau nos explicó que, con estas acciones extra oficiales, trataba de demostrar al profesor su interés por la cultura y en particular por el fútbol, al tener como expectativas de vida llegar a ser periodista deportivo. También declaró que, en cierto modo, también pretendía manipular sus percepciones y construir una complicidad personal con él que le pudiera beneficiar a escala académica. En cualquier caso, era un modo de demostrarle que, aunque no le gustara leer los libros obligatorios, sí que leía regularmente otros textos como el periódico, y que ese tipo de lectura tenía sentido en su vida.

7. Conclusiones. Apuntes sobre el desinterés por la lectura.

Con el análisis de caso presentado hemos visto la estrecha relación que existe entre el interés por la lectura y las posibilidades de desarrollo individual. Hemos argumentado que en la vida de Arnau la lectura cobra sentido cuando ésta se convierte en un espacio de crecimiento personal (periódicos, libros sobre fútbol) o bien de interacción social (e-mail, blogs, escritos personales). Esta es la dimensión que Arnau no encuentra en la práctica lectora académica, al verla como una actividad individual y pautada, es decir, con un punto de partida y de llegada predefinidos.

A continuación, aportamos, a modo de conclusión, una comparación entre la concepción que nuestro informante tiene de la práctica lectora dentro y fuera del ámbito académico. Para la representación de cada una de ellas describimos los cuatro rasgos siguientes: (a) la concepción sobre la práctica de lectura, (b) las creencias asociadas a esta actividad, (c) la función inmediata y (d) las posibilidades de desarrollo personal.

Veamos, primero, como Arnau se representa la práctica lectora en el ámbito académico:

- (a) Leer es una actividad individual, pautada, centrada en la lectura de libros y manuales escolares.
- (b) Leer es acceder a la información contenida en un libro (poder hablar sobre el libro), y este acceso es más rápido por medios distintos al que supone la lectura estricta del mismo.
- (c) Leer es imprescindible para aprobar los exámenes y trabajos.
- (d) Leer los textos obligatorios es una inversión estéril de tiempo porque su lectura no es imprescindible para aprobar los exámenes y trabajos. Tampoco es

necesaria para desarrollar el perfil profesional de periodista deportivo, puesto que el talento es más importante. Además, leer no es necesario para ser listo y culto.

Veamos, ahora, como Arnau se representa la práctica de la lectura fuera del contexto escolar, en su vida cotidiana y entorno social:

- (a) Leer es una actividad social y flexible que abarca una amplia gama de textos y medios escritos (internet, textos personales, periódicos, libros no clásicos ni académicos).
- (b) Leer es relacionarse socialmente con otros y cultivar un perfil profesional propio.
- (c) Leer es un acto voluntario y un instrumento de comunicación social.
- (d) Leer es desarrollar rasgos de la personalidad y facetas sociales; es también un recurso de expresión y reflexión íntima sobre lo personal, y un espacio de desarrollo profesional.

La diferencia más destacable entre ambas representaciones es que Arnau concibe la práctica de lectura académica como una actividad cerrada, inflexible y estandarizada, mientras que ve la lectura fuera de este contexto como una actividad flexible, social y personal. El punto de vista desinteresado por la lectura de nuestro informante se ha ido construyendo a lo largo de su vida en paralelo a la construcción de la representación de la práctica lectora en distintos ámbitos. Sin embargo ha sido más contundente la influencia que la práctica lectora escolar ha ejercido en su autoconcepto de lector. En el ámbito académico Arnau no se ha apropiado de los valores asociados a la lectura y no ha desarrollado las habilidades analíticas de comprensión lectora correspondientes. Cabe destacar el desnivel con el grupo-clase que esto supone, y la posterior desvinculación con la comunidad de estudiantes. A su vez, esta situación ha nutrido en Arnau un sentimiento de frustración (por sentirse incapaz de aportar lecturas canónicas de manera independiente, y por no dominar el modo escrito a través del que ésta se evalúa).

Detrás de este desinterés por la lectura académica hay la convicción de que ésta no le permite desarrollar su perfil profesional como deportista deportivo. Es tarea del profesor hacer ver a sus estudiantes los beneficios que la formación lingüística recibida a través de la práctica lectora académica tiene para su desarrollo profesional. Además, introducir, en la práctica lectora académica, espacios en los que jóvenes como Arnau pudieran desarrollar potencialidades no académicas sigue siendo, a principios del siglo XXI, un objetivo prioritario de la didáctica de la lectura en Secundaria. En esta línea, Sarland (1991: 259) sugiere que sería importante encontrar un equilibrio entre lo que queremos que los alumnos aprendan y lo que ellos quieren aprender. Para ello, el currículum educativo debería fomentar, al margen de los objetivos curriculares globales, la creación de contextos en los que cada alumno aprendiera lo que quiere aprender, y a través de los cuales también se les pudiera ayudar a entender mejor lo que saben. Los estudiantes no siempre aprenden lo que queremos que aprendan pero sin duda aprenden con mucha avidez.

8. Referencias bibliográficas

- Alvermann, Donna E. (2001). "Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44(8): 819-830.
- Alvermann, Donna E. (2002). *Adolescents and Literacies in a Digital World*. New York: Peter Lang.
- Alvermann, Donna E. (2006). "Struggling adolescent readers: A cultural construction". En Anne McKeough, Linda M. Phillis, Vianne Timmons y Judy Lee Lupart (eds.) (2006) *Understanding Literacy Development: A Global View*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 95-111.
- Barton, David y Mary Hamilton (1998). *Local literacies. Reading and Writing in one Community*. London: Routledge.
- Barton, David (2007). *Literacy. An introduction to the ecology to written language*. Oxford: Blackwell publishing.
- Barton, David, Roz Ivanic, Yvon Appleby, Rachel Hodge y Karen Tusting (2007). *Literacy, Lives and Learning*. London—New York: Routledge.
- Baynham, Mike (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. New York: Longman.
- Bahloul, Joëlle (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Brozo, William G. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging Teen and Preteen Boys in Active Literacy*. Newark: International Reading Association.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camitta, Miriam (1993). "Vernacular Writing: Varieties of Literacy among Philadelphia High School Students". En Brian Street (ed.) (1993) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cherland, Meredith R. (1994). *Private literacies. Girls Reading Fiction and Constructing Identity*. London: Taylor & Francis.
- Finders, Margaret J. (1997). *Just girls: Hidden literacies and life in junior high*. New York: Teachers College Press.
- Franzak, J.K. (2006). "Zoom: A review of the Literature on Marginalized Adolescent Readers, Literacy Theory, and Policy Implications". En *Review of Educational Research* 76(2): 209-248.
- Gee, James Paul (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. New York: RoutledgeFalmer —Taylor & Francis Group.

Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ivanic, Roz (1997). *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Kalman, Judith (1999). *Escribir en la plaza*. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Knobel, Michele. (1999). *Everyday literacies*. New York: Peter Lang.

Mahiri, Jabari (2005). *What they don't learn in School. Literacy in the Lives of Urban Youth*. New York: Peter Lang.

Moore, David W., Donna E. Alvermann y Kathleen A. Hinchman (eds.) (2000). *Struggling Adolescent Readers. A collection of Teaching Strategies*. EUA: International Reading Association.

Niles, Karen (1997). "Following a struggling reader: A case study". En Acts of the 47th Annual Meeting of the National Reading Conference. Scottsdale.

Peroni, Michel (1988). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Petit, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Reeves, Anne R. (2004). *Adolescents Talk About Text. Exploring Resistance to and Engagement with Text*. Newark: International Reading Association.

Sarland, Charles (1991). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Scribner, Sylvia y Michael Cole (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge—Massachusetts: Harvard University Press.

Smith, Michael W. y Jeffrey Wilhelm (2002). *'Reading don't fix no Chevys': Literacy in the lives of young men*. Portsmouth: Heinemann.

Street, Brian (1984). *Literacy in theory and practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge University Press.

Van Dijk, Teun A. (1998). *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. Trowbridge: Sage Publications.

Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research. Design & Methods*. Xx: Washington: Sage.

Zavala, Virginia (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y Comunidad en los Andes Peruanos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú — Universidad del Pacífico (Centro de Investigación) — Instituto de Estudios Peruanos.