

Tp nº 2: Representaciones sociales de la lectura

Bibliografía: Arnoux, E. N. de; Di Stéfano, M. & Pereira, C. (2005). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Representaciones sociales de la lectura

¿Qué leemos cuando leemos?, ¿en qué aspecto o elementos de un texto nos detenemos al leer? ¿Leemos del mismo modo un apunte de cátedra para rendir un examen que una novela, durante nuestras vacaciones? ¿Qué operaciones realizamos cuando leemos? Todos tenemos una idea acerca de cómo debemos leer. Pero esa idea no siempre es la adecuada para el tipo de lectura que debemos encarar en una situación específica. En este capítulo vamos a hacer consciente y a problematizar la idea que tenemos acerca de cómo se espera que leamos en la universidad.

Las investigaciones¹ que hemos realizado en el marco de la materia *Semiología*, del CBC, nos indican que existe una representación social dominante de la lectura entre los alumnos que incide negativamente en las prácticas de lectura académicas que habitualmente llevan a cabo.

Es muy común que los alumnos lean de un modo distinto al esperado la bibliografía que se pauta desde las distintas cátedras. Esto suele ocurrir fundamentalmente porque no se les ha explicitado el modo en que se espera que lean, y también porque carecen de un entrenamiento en esa forma de lectura. Por ello, en sus lecturas suelen reproducir, en gran parte, las formas en que han leído en sus experiencias previas. En general, hay una marcada tendencia hacia la lectura de fragmentos (y no de textos completos) en forma descontextualizada. Por otro lado, al leer atienden casi exclusivamente al tema del texto y casi no prestan atención —no "leen"— a la relación del enunciador con su enunciado. La finalidad de la lectura suele buscar predominantemente un acopio indiscriminado de datos. Este modo de leer hace que el alumno no realice determinadas operaciones favorecedores de una lectura reflexiva.

¿Cómo se espera que lea un alumno en la universidad? La universidad es el espacio por excelencia de ejercicio de una **lectura reflexiva y crítica**, es decir de una lectura capaz de dar cuenta de la lógica de un texto y sus condiciones de producción. Para ello es necesario que perciba la construcción discursiva, que se disponga a encarar la consulta de distintas fuentes para estudiar un tema, y que despliegue sobre los corpus operaciones interpretativas de complementación y de confrontación de información y de posturas.

Por esta razón, se espera que el alumno lea e interprete la dimensión polémica de los discursos, establezca relaciones entre el texto y el autor, entre el texto y otros textos, entre el texto y sus conocimientos previos. Y por lo tanto, que no complemente información entre fuentes cuando esta debería ser confrontada, y que no obvие el conflicto entre fuentes diversas sobre un tema, sino que justamente tome ese dato como eje organizador de su lectura, por ejemplo.

La exigencia de que el alumno, al leer, despliegue estas operaciones cognitivas está relacionada con la finalidad que se le otorga a la lectura en este ámbito específico que es la universidad, y a su vez con la función que la sociedad le atribuye a este espacio de producción y distribución del saber. Pero como ya señalamos, no todos los grupos sociales, vinculados a distintas esferas de la praxis social y en distintos momentos históricos, concibieron la lectura del mismo modo.

Un breve repaso por la historia de la lectura, de nuestro país y de otras culturas, nos muestra grupos, instituciones, momentos, en los que se evidencia esa diversidad. La lectura como un modo de experimentar el placer estético; la lectura como práctica militante, facilitadora de un acceso al saber que permitirá conquistar la libertad y transformar el mundo; la lectura

¹ Ver di Stéfano, M. y Pereira, C. (1997): "Representaciones sociales en el proceso de lectura", en *Signo y Seña* N°8. *Revista del Instituto de Lingüística*, Buenos Aires, Facultad de FyL-UBA.

como forma de introspección del yo; como evasión; como identidad, como marca de pertenencia a un grupo; la lectura disciplinadora, la lectura como objeción y cuestionamiento, son solo algunas de las representaciones acerca de lo que es leer que se han gestado históricamente.

Las consignas que siguen tienen como fin que los alumnos identifiquen distintas representaciones sobre la lectura en textos diversos y —a partir de un contraste— reflexionen sobre las características específicas del modo de leer en el mundo académico.

2.1. Representaciones de la lectura en la historia

CONSIGNAS

1. Lea el texto que sigue sobre las metáforas de la lectura:

Metáforas de la lectura

El término "leer" tiene su origen en el latín *legere*, que significa "recoger". Metafóricamente, la operación de lectura está además asociada a la acción de espigar en la superficie de un campo. Esta concepción de la lectura explica su resultado: el lector junta, reúne, recoge ... ¿Qué? Materiales que lo entretienen o que lo tornan más sabio, más erudito, porque la lectura es también un modo de asimilar el saber de otro. La actividad del lector varía, por supuesto, según la naturaleza del texto leído. Se *examina* un contrato, se *devora* una novela, se *recorre* una revista o se *hojea* un diario.

El trabajo de lectura también se compara a menudo con el modo en que la abeja que liba se apropia del polen y lo transforma en miel. Pero la noción de apropiación del saber por la lectura puede tomar formas menos pacíficas. Así, para Valéry, la lectura es una operación de fuerza por la cual se extrae en dos horas la poca sustancia de un libro, de modo de no dejar más que un cadáver exangüe:

"Un hombre de valor (en cuanto al espíritu) es en mi opinión un hombre que ha matado sobre él un millar de libros, y que leyendo, en dos horas, bebe solamente lo poco que yerra en tantas páginas. Leer es una operación militar." (p. 29-30)

Con la reproducción del escrito y la puesta en circulación cotidiana de millones de palabras en la Web, el modo extensivo de lectura va a encontrar nuevas metáforas. Se sabe que hoy no se lee un hipertexto: se navega o se surfea en él. Parece, en efecto, difícil encontrar términos más apropiados para describir la acción del cibernauta que surfea en la cresta de una ola de información permanentemente renovada o que navega de un nodo a otro en un océano de documentos interconectados. La navegación supone un desplazamiento aproximado en un espacio sin balizas, en el que no existen señales estables ni rutas trazadas con precisión. Es una actividad que presenta también peligros y sorpresas: uno puede perderse, llegar a tierras nuevas, encallarse en un arrecife (durante muchos años, esto correspondió al famoso *Error 404*). Viejas direcciones desaparecieron o se transformaron, surgieron nuevas: la información se posa en un vasto y constante movimiento de marea.

¿Pero puede decirse del intrépido navegante que lee aún? Ciertamente, está obligado a leer para trasladarse de un nodo a otro. Pero, en la medida en que navega, su lectura será cortada, rápida, instrumental y enteramente orientada hacia la acción. Como quien hace surf, el cibernauta se desliza sobre la espuma constituida por millares de fragmentos textuales.

En materia de escritura, la metáfora de la navegación es mucho más antigua de lo que deja sospechar su reciente popularidad. Curtius nos enseña que los poetas romanos tenían la costumbre de comparar la redacción de una obra con una travesía en barco. Para Virgilio, componer era "zarpar, hacerse a la mar".² Más tarde Dante alertará a sus lectores: "Oh vosotros que, deseosos de escucharme, habéis en una pequeña barca seguido a mi nave que boga cantando, regresad a vuestras riberas, dejad el camino de alta mar!"³. Se encuentra también un eco de esta metáfora de la navegación en Céline: "El lector (...) es un pasajero. Él pagó su boleto, compró el libro. (...) No sabe cómo se conduce la nave. Quiere gozar.

² *Geórgicas*, II, 41.

³ *El Paraíso*, 2, I.

La delectación. Tiene el libro, debe deleitarse...⁴

Para Céline, Dante o Virgilio, el principal trabajo de navegación recae sobre el autor; el lector solo sigue, con deleite, como un simple pasajero, al capitán de un barco que pensó y escribió para él. En la Web, el lector se transformó en su propio capitán porque no hay en este caso un texto único y, para avanzar, el lector necesita tomar decisiones constantes, a merced de nodos que se ofrecen a su vista y que él recorre con una mirada rápida sin jamás detenerse en ellos.

Notemos que el término de navegación combina la noción de desplazamiento entre documentos con el hecho de adquirir conocimientos de ellos. De modo que, mientras en la civilización de la imprenta, el *hojear* era considerado secundario en relación con el *leer*, en materia de hipermedia, por el contrario, la operación de leer es marginal en relación con la de *surfear*. El hipermedia tiende así a engendrar un nuevo modo de consumación de signos, situado a mitad de camino entre el libro y el espectáculo. En la acción de surfear, se reencuentra, por cierto, el movimiento de la lectura, cuyo principio reposa en el usuario, quien decide los nodos que recorre y el tiempo que consagra a la página visitada. Pero, al mismo tiempo, ese lector capta apenas más que imágenes o fragmentos textuales. Y privado del movimiento dado por el texto —sobre todo bajo su forma narrativa— corre el riesgo rápidamente de girar en redondo o de cansarse. Esta forma de lectura no podría entonces satisfacer las necesidades a las que responde el modo tradicional de la lectura ficcional.

Otras series metafóricas se han propuesto para definir la actividad de lectura. Mark Heyer distingue tres posturas fundamentales: el *pastoreo*, en la que el lector avala sistemática y puntillosamente todo lo que le es propuesto; el *husmear*, en la que recorre una gran masa de información sin tener un objetivo bien determinado; y finalmente la *caza*, en la que el lector está en busca de una información precisa.

Aún cuando estos modos diversos son evidentemente susceptibles de coexistir en un mismo individuo, corresponden a conquistas intelectuales sucesivas, y el modo más reciente, la caza, exige herramientas muy sofisticadas. El lector en busca de una información disponía ya de instrumentos complejos como son el índice, el diccionario, la enciclopedia y las bases de datos. Pero la computadora ha permitido refinar aún más esas operaciones, al ofrecer la posibilidad de buscar todas las apariciones de una palabra en un documento dado.

Más recientemente, hicieron su aparición herramientas que permiten al lector encontrar solo los elementos mínimos de información, dejando ocultos los elementos no deseados. Este modo ha sido particularmente explotado por los sitios Web que ofrecen índices a los amateurs de juegos de aventuras⁵. Con el fin de asistir al jugador bloqueado ante un enigma, estos hipertextos especializados destilan las informaciones en dosis infinitesimales, de modo de aportar justo las indicaciones necesarias como para que el lector pueda continuar progresando, sin privarlo del placer del descubrimiento. Si el jugador no encuentra el modo de continuar el juego después de haber recibido un primer indicio, solicita un segundo, después un tercero, hasta descubrir completamente el enigma. La metáfora más apropiada a este tipo de lectura sería la de operación de excavación en capas concéntricas o de desembalaje de muñecas rusas.

Christian Vandendorpe, *Du papyrus à l'hipertexte*, París, La Découverte, 1999.⁶

- 1.1 ¿Cuáles son las metáforas sobre la lectura que explica el texto? Haga un listado y sintetice sus sentidos.
2. Lea los cinco textos que se reproducen a continuación:
 - 2.1 ¿Identifica en ellos alguna de las metáforas señaladas por Vandendorpe? ¿Cuál o cuáles?
 - 2.2 Indique qué otras ideas o metáforas sobre la lectura se perciben en estos textos (intente deducir qué función se le otorga a la lectura, qué objetos de lectura se privilegia, qué rol se adjudica al lector en cada uno).

⁴ Citado por Drillon, 1991, p.75.

⁵ Ver por ejemplo Universal Hint System: www.uhs-hints.com/

⁶ La traducción fue realizada por las autoras.

Texto I:

(...) Sin duda, la amistad, la amistad que con respecto a los individuos es algo frívolo, y la lectura es una amistad. Pero al menos es una amistad sincera, y el hecho de que se profese a un muerto, a un ausente, le da algo de desinteresado, algo casi conmovedor. Se trata además de una amistad desprovista de todo aquello que afea las demás amistades. Como en el fondo todos nosotros, los vivos, no somos más que muertos que todavía no hemos entrado en funciones, todos esos cumplidos, todas esas reverencias en el vestíbulo que llamamos deferencia, gratitud, afecto, con las que mezclamos tantas mentiras, son inútiles y fastidiosas.

En la lectura, la amistad a menudo nos devuelve su primitiva pureza. Con los libros, no hay amabilidad que valga. Con estos amigos, si pasamos la velada en su compañía, es porque realmente nos apetece. A menudo tenemos que dejarlos contra nuestra voluntad. Y una vez nos hemos ido, ni sombra de esos pensamientos que echan a perder la amistad: ¿Qué habrán pensado de nosotros? ¿No habremos estado faltos de tacto? ¿Hemos gustado?, y el miedo a que prefieran a cualquier otro. Todos estos sobresaltos de la amistad, desaparecen en el umbral mismo de esta amistad pura y tranquila que es la lectura. Como tampoco aquí es necesaria la deferencia; sólo reímos de lo que dice Molière en la medida misma en que lo encontremos divertido; cuando nos aburre, no nos preocupa parecer aburridos, y cuando estamos definitivamente cansados de su compañía, le devolvemos a su sitio sin miramientos, sin importarnos su genio ni su celebridad. La atmósfera de esta amistad pura es el silencio, más puro que la palabra.

Marcel Proust, *Sobre la lectura*, Valencia, Pre-Textos, 1997.

Texto II:

(...) Inicialmente me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador. Para mí sería imposible comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de late-li-lo-lu. De ahí que tampoco pudiera reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador iría "llenando" con sus palabras las cabezas supuestamente "vacías" de los alfabetizandos. Por el contrario, en cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto. (...)

La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. De alguna manera, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de "escribirlo" o de "reescribirlo", es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente. (...)

Solíamos desafiar a los alfabetizandos con un conjunto de situaciones de cuya descodificación o "lectura" resultaba la percepción crítica de lo que es la cultura. Esta "lectura" crítica permitía a los grupos populares, a veces en posición fatalista frente a las injusticias, una comprensión diferente de su indigencia.

Es en este sentido que la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada a ciertas prácticas de movilización y organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica. Leer implica siempre percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído.

12 de noviembre de 1981

Paulo Freire, "La importancia del acto de leer", en *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1984.

Texto III:

Ridha, argelino, veintidós años, sus padres no saben leer ni escribir, vive en los suburbios de una ciudad francesa:

"Hay un libro que yo tuve y que volví a encontrar aquí (en la biblioteca municipal), lo cual me dio mucho gusto. Está un poco estropeado pero al tocarlo sentí algo extraño. Hay recuerdos que se pierden pero con los que uno vuelve a encontrarse al tocar algún objeto. Lo que reencontré fue en primer lugar el placer de volverme a ver más o menos tal como fui cuando era niño, y no tengo fotos más. Pero era aún más emotivo que una foto, me parece. Es como encontrar también algo como una referencia. Una experiencia, un rastro en un momento del camino. Uno siente una sensación agradable, pero dentro de uno se siente algo más fuerte aún, y es el ser dueño de su destino.

(...) Cuando era chico cada uno de los libros que leía era una puerta, una posibilidad, una alternativa. Para mí fue muy importante leer historias, tal vez por el puro placer de contar, mostrar que se puede soñar y que hay salida. Que uno inventa su vida, que es posible inventarse la vida. ... La búsqueda de sí mismo, el encuentro consigo mismo, es la cosa más importante para un ser humano, para un individuo."

Daoud, de origen senegalés, tiene unos veinte años, vive también en los suburbios de una ciudad de Francia:

"Cuando se vive en los suburbios está uno destinado a tener malos estudios, a tener un trabajo asqueroso. Hay una gran cantidad de acontecimientos que lo hacen ir a uno en cierta dirección. Yo supe esquivar eso, convertirme en anticonformista, irme por otro lado, ahí está mi lugar... Los "rudos" hacen lo que la sociedad espera que hagan y ya. Son violentos, son vulgares, son incultos. Dicen: "Yo vivo en los suburbios, entonces soy así", y yo ya fui como ellos. El hecho de tener bibliotecas como ésta me permitió entrar allí, venir, conocer otras gentes. Una biblioteca sirve para eso... Yo escogí mi vida y ellos no.

(...) La lectura para mí no es una diversión, es algo que me construye. La biblioteca me dio la posibilidad de imaginar películas, mis propias películas como un realizador..."

Wassila, joven de un barrio marginal de una ciudad de Francia:

"La biblioteca representa el lugar del saber, porque hay en ella muchos libros sobre los conocimientos históricos, científicos, matemáticos, astronómicos. Se encuentra también allí el arte en general, la pintura, la escultura [...] El saber equivale a la libertad porque difícilmente puede uno dejarse engañar."

Testimonios recogidos por Michele Petit en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Texto IV:

"Por lo tanto hay dos regímenes de lectura: una va directamente a las articulaciones de la anécdota, considera la extensión del texto, ignora los juegos del lenguaje (si leo a Julio Verne voy rápido, pierdo el discurso, y, sin embargo, mi lectura no está fascinada por ninguna *pérdida* verbal, en el sentido que esta palabra puede tener en espeleología); la otra lectura no deja nada: pesa el texto y ligada a él lee, si así puede decirse, con aplicación y ardientemente, atrapa en cada punto del texto el asíndeton que corta los lenguajes, y no la anécdota: no es la extensión (lógica) que la cautiva, el deshojamiento de las verdades sino la superposición de los niveles de la significancia; como en el juego de la mano caliente la excitación no proviene de un apuro por pleitear sino de una especie de estrépito vertical (la verticalidad del lenguaje y de su destrucción); es en el momento en que cada mano (diferente) salta sobre la otra (y no una después de la otra) cuando se produce el agujero y arrastra al sujeto del juego —el sujeto del texto.

Pero paradójicamente (en tanto la opinión cree que es suficiente con *ir rápido* para no aburrirse) esta segunda lectura *aplicada* es la que conviene al texto moderno, al texto-límite. Leed lentamente, leed *todo* de una novela de Zola y el texto se caerá de vuestras manos; leed rápido, por citas, un texto moderno y

ese texto se vuelve opaco, precluido a vuestro placer: usted quiere que ocurra algo, pero no ocurre nada, pues *lo que le sucede al lenguaje no le sucede al discurso*: lo que "ocurre", aquello que "se va", el intersticio del goce, se produce en el volumen de los lenguajes, en la enunciación y no en la continuación de los enunciados: no devorar, no tragar sino masticar, desmenuzar minuciosamente; para leer a los autores de hoy es necesario reencontrar el ocio de las antiguas lecturas: ser lectores *aristocráticos*."

Roland Barthes, *El placer del texto*, México, Siglo XXI, 1996, 13° edic. (1era. edic. en francés: 1978).

Texto V:

"Desde que comenzamos a trabajar sobre la lectura, y más precisamente sobre los modos populares de apropiación de textos, nos guiamos por un esquema interpretativo filosófico y sociológico: la oposición entre disposición estética y disposición ético-práctica. Bajo formas variadas, esta dicotomía se encuentra presente tanto en los análisis de crítica estética de M. Bachtin como en la sociología de la producción y el consumo cultural de P. Bourdieu. La disposición estética supone que la forma artística (el estilo, la forma, la representación...) sea privilegiada en relación al contenido o a su función, y se opondría en esto a la disposición ético-práctica que rechaza la disociación forma/función, forma/contenido, modo de representación/contenido representado, etc."

M. Bachtin describía la mirada ético-práctica como el punto de vista de los que se orientan en el mundo social a través de "categorías cognitivas éticas y prácticas (como el bien, la verdad y las finalidades prácticas)" (Bachtin, 1984, p.109), los cuales, de este modo, *viven* más las historias (escuchadas, leídas o producidas) desde el momento en que no establecen con ellas una relación propiamente *estética*. (...)

En los medios populares encontramos un rechazo de la búsqueda formal en sus lecturas. Pero carecíamos de un estudio sociológico sobre los modos de lectura "no populares". Teníamos sí la presuposición de que las lecturas cultivadas involucran una "disposición estética". (...) Sin embargo, cuando comenzamos el estudio empírico de las lecturas realizadas por lectores formados, la decepción teórica fue grande. Los lectores con mayor formación cultural hacen lo mismo que nuestros lectores pertenecientes a medios populares: se identifican con los personajes, los aman o los detestan, hacen anticipaciones sobre lo que va a pasar o imaginan lo que harían ellos mismos, aprecian o desaprueban la moral de la historia, ríen o lloran leyendo novelas ... (...)

La lectura estilística existe, pero caracteriza esencialmente a los lectores profesionales: lectores productores, particularmente los que pertenecen a vanguardias literarias, que colocan sociológicamente el estilo delante de cualquier otra cosa; lectores críticos que ritualmente recuerdan que "poco importa la historia, siempre que haya un estilo". La oposición inicial sobre la que nos habíamos apoyado no era adecuada. Más bien, había que oponer lectores profanos, ajenos a lo que está en juego en el campo literario, a lectores profesionales, inmersos en las luchas del campo (escritores, críticos, periodistas culturales, etc.). (...)

Traduc. y adaptac. de Lahire, Bernard, *L'homme pluriel*, París, Nathan, 1998.

3. Los textos IV y V proponen clasificaciones de formas de leer. ¿Cuál es el criterio de clasificación en cada uno y qué consecuencias tiene la adopción de ese criterio? ¿En qué se diferencian?
4. ¿Se siente identificado con alguna de las formas de lectura indicada por alguno de los cinco textos? ¿Con cuál? ¿En qué situaciones o con qué tipo de textos las practica?
- 4.1. ¿Hay alguna forma de leer que usted realice y que no haya aparecido en estos textos? ¿Cuál? Descríbala.
5. ¿Considera que alguna de estas formas de lectura puede resultarle útil en sus lecturas universitarias? ¿Cuál o cuáles? ¿Por qué?