

Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México

Evelyn Arizpe Solana*

Introducción

Durante los años '70 hubo una creciente preocupación no sólo por los niveles de alfabetización en el mundo, sino también por lo que realmente significaba este término. Por ejemplo, se criticaron las campañas de la UNESCO por promover una alfabetización "funcional" que permitía el desarrollo socio-económico, pero que no tomaba en cuenta intereses personales ni promovía una conciencia social. Paulo Freire expuso la naturaleza política del término y la manera en que funcionaba en contra de los intereses de los supuestos "alfabetizados" al marginarlos aún más, ya que sólo les ofrecía un acceso limitado al conocimiento, tanto del mundo como de sí mismos. Era necesario definir el concepto de alfabetización con más precisión para poder progresar.

Antes de continuar es importante hacer una aclaración con respecto a la traducción de la palabra en lengua inglesa "*literacy*". Los problemas para encontrar un término adecuado en español son expuestos por Emilia Ferreiro (1997) quien sugiere utilizar "cultura letrada". Se usará este sentido aquí y se usará "letrado" para traducir la palabra inglesa "*literate*". Como Ferreiro, entiendo por "letrado" una persona que forma parte de esta cultura letrada o que puede

"circular en la diversidad de textos que caracteriza la cultura letrada, al menos como receptor de la misma" (Ferreiro, 1997).

Dos textos nos ayudan a definir el significado de "cultura letrada". El primero es de Brian Street (1984) quien distingue dos modelos, el **autónomo** y el **ideológico**, en relación con la cultura letrada. En el modelo autónomo, la cultura letrada es una habilidad neutra que puede ser enseñada y aprendida independientemente del contexto social y que trae beneficios al individuo en términos de desarrollo personal y movilidad social y, en general, beneficios a la nación en términos de crecimiento económico. El modelo ideológico sostiene que las prácticas de la cultura letrada reflejan las relaciones de poder entre distintos grupos en contextos sociales específicos y que ciertos tipos de alfabetización pueden en realidad obstaculizar tanto a los individuos como a las naciones en su desarrollo. En el segundo texto, de Lankshear y Lawler (1987), se propone la siguiente distinción:

"Ser capaz de leer significa que puedes seguir las palabras por una página, obteniendo en general lo que se dice ahí de manera superficial. Ser letrado significa que puedes aportar tu propia experiencia y tu

* La autora es Licenciada en Letras Latinoamericanas de la Universidad Iberoamericana (México, D.F.) y Doctora en Educación de la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Obtuvo la beca "Elva Knight" de la Asociación Internacional de Lectura en 1992 para realizar parte de su investigación doctoral. Es especialista, investigadora y docente sobre temas vinculados con la lectura y la literatura infantil y juvenil.

conocimiento a lo que pasa ante ti. Llamaremos al primer tipo impropio y al segundo propio" (Wayne O'Neill, citado en Lankshear y Lawler, 1987, p.72).

En esta presentación*, quiero mostrar la forma en que aparecen los tipos **propios** e **impropios** de cultura letrada entre distintos grupos de estudiantes que pertenecen a un contexto determinado, la escuela secundaria en México, y reflejan las características del modelo ideológico propuesto por Street. Me referiré a estos grupos como "comunidades" aunque no puede haber variaciones dentro y entre ellos. Mi objetivo será describir estas comunidades y las prácticas letradas que las hacen diferentes y similares entre sí. Finalmente, mencionaré algunas comunidades alternativas que fueran identificadas y hasta formadas durante el proyecto y la manera en que se podría dar a sus miembros un mejor acceso no sólo a una cultura letrada más "propia" sino también más crítica.

Comunidades lectoras

A continuación se hace una síntesis de algunos de los resultados de dos proyectos de investigación llevados a cabo en secundarias urbanas, uno en 1992 (Arizpe, 1994b) y otro en 1995. El tema de ambos proyectos fue la lectura entre adolescentes. Contestaron un cuestionario de lectura 384 estudiantes entre 12 y 15 años, 92 en 3º de secundaria y 292 en 2º. Se realizaron también entrevistas con un total de 36 alumnos (18 mujeres y 18 varones). El estudio se llevó a cabo en cuatro escuelas: dos privadas y dos públicas o de gobierno. Se seleccionaron dos escuelas de cada tipo en la ciudad de México, capital del país, y las otras dos en Cuernavaca, en el estado de Morelos (para los propósitos de este texto no se hará una distinción entre las escuelas de ambas ciudades dado el parecido entre las escuelas privadas y las públicas). Como en el resto del país, las diferencias entre estos dos tipos de escuela reflejan graves desigualdades socioeconómicas y exponen el desfase entre la retórica de igualdad de oportunidades y democracia y la realidad de una educación elitista.

Según los resultados de la encuesta, ya fueran alumnos de una escuela particular (EP) o de gobierno (EG), existían pocos libros en las casas de estos jóvenes. Sólo había algunos cuentos tradicionales para niños, algún diccionario o enciclopedia y, para los adolescentes, algunos de los libros clásicos, considerados adecuados para esta edad, de autores como Alcott, Verne o Salgari. Dados los comentarios de los jóvenes, puede suponerse que la mayor parte de su experiencia narrativa ha sido proporcionada por la televisión. Parece también que en la mayoría de sus hogares existía la creencia de que el hábito de la lectura "llega" con la edad. En las familias, se consideraba más importante animar a los jóvenes a "aprender" y "adquirir cultura" que a desarrollar una cultura letrada temprana, como dijo Paty (EP):

* Este artículo es una versión revisada de una ponencia presentada en la Primera Convención del Consejo de Lectura de Guadalajara, Asociación Internacional de Lectura, Guadalajara, México, 9 de octubre de 1998.

A veces hablamos y (mi mamá) dice: "debes empezar a leer porque si no te gusta la lectura entonces no vas a tener cultura y la lectura es bonita". Y así mi mamá trata de inculcarme el hábito pero yo no he querido.

En general, los alumnos del sexo masculino de la EG tenían menos contacto con la lectura que cualquiera de los otros alumnos del estudio. En los dos meses previos a la encuesta sólo el 20% había leído un libro. Su material de lectura –tanto libros como revistas– era el más limitado pero veían más horas de televisión al día que los otros jóvenes. Casi todos me dijeron que leían poco y más de la mitad nunca iban a la biblioteca. Los varones de la EP tenían hábitos más regulares: el 50% dijo que había leído un libro en los últimos dos meses y más de la mitad visitaba la biblioteca con frecuencia. Mencionaron un rango muy amplio de revistas. Varios me pudieron decir el nombre de un autor favorito (el más popular era Stephen King). En la casa había libros, pero no era usual que discutieran sus lecturas con sus familiares. Las mujeres de la EG visitaban con frecuencia la biblioteca y un 30% tenía un autor favorito. La mayoría compartía y comentaba sus lecturas con sus padres o hermanas, como también lo hacían las mujeres de la EP. Estas últimas obtuvieron la frecuencia más alta en la lectura de revistas y libros. Las alumnas de la EG también leían más revistas que los varones de ambas escuelas, pero menos libros que los de la EP.

Aunque era de esperarse la diferencia entre los dos tipos de escuela dadas las condiciones socioeconómicas, no se anticipaba una brecha tan grande entre los varones. Lo que tenían en común era que a ambos grupos les gustaba la aventura y el humor más que cualquier otro tipo de ficción y que leían para "enterarse de cosas". Su material de lectura, sin embargo, era distinto: los varones de la EG leían historietas baratas, muchos con temas violentos y/o eróticos, mientras que los de la EP tenían acceso a revistas (como **Geografía Universal**, **Nintendo** y **Playboy**) además de historietas y libros de referencia. Esto tiene dos consecuencias: la primera es que mientras estos tipos de lectura refuerzan la identidad masculina, en realidad se están construyendo dos tipos distintos de masculinidad, una más letrada que otra. La segunda consecuencia es que aunque la mayoría de los alumnos particulares no eran lectores asiduos, la presencia de otras comodidades materiales y culturales (tales como las computadoras) los llevarían eventualmente a asumir posiciones de poder en la comunidad adulta (y ellos estaban conscientes de esto). La mínima cultura letrada a la que tenían acceso la mayoría de los alumnos de la EG los mantendría en posiciones subordinadas a las del grupo con poder.

La lectura de las mujeres era más similar en cuanto a revistas y libros (su tipo de lectura preferido era el romance). Las jóvenes leían para "obtener consejos" y para aprender de las experiencias de los personajes femeninos. Otro punto en común era que sus padres controlaban más sus lecturas (o intentaban hacerlo). Por ejemplo, cuando les di a las chicas algunos libros a leer, varias mamás leyeron los libros primero, antes de dárselos a leer a sus hijas –cosa que no sucedió con los chicos–.

Éstas son algunas de las maneras en que la investigación mostró de qué modo la cultura letrada en la casa ayuda en la construcción de comunidades masculinas y femeninas, como también de comunidades poderosas o marginadas. La lectura en casa y los tipos de libros indican el proceso de formación de estos grupos. Es claro que aunque la mayoría de los alumnos de la EP tampoco eran grandes aficionados a la lectura, poseían otras ventajas que los ayudarían a pertenecer a la comunidad letrada. A continuación quiero señalar las distintas formas en que la escuela refuerza estas comunidades.

Lecciones sobre lecto-escritura

La clase de español en la escuela secundaria normalmente consiste en la lectura de fragmentos de obras clásicas seguida por ejercicios de dictado, resumen, gramática, ortografía y vocabulario. Existen otras lecciones que no están en el currículo pero que los alumnos también aprenden. Para analizar estas lecciones implícitas utilizaré las nociones de "capital cultural" y "capital lingüístico" propuestas por Pierre Bourdieu. Dice Bourdieu que el "capital lingüístico" de un individuo es su competencia lingüística en relación con un "mercado lingüístico" determinado por ciertos grupos de poder.

"La influencia del capital lingüístico, que se manifiesta sobre todo en los primeros años de la enseñanza cuando la comprensión y el uso del lenguaje actúan como palanca de control para las evaluaciones de los maestros, nunca deja de hacerse sentir [...] el lenguaje no es simplemente un instrumento de comunicación: también brinda, junto con un vocabulario más pobre o más rico, un sistema de categorías más o menos complejas por lo cual la capacidad de descifrar y manipular estructuras complejas, ya sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad del lenguaje transmitido por la familia" (Bourdieu y Passeron, 1977, p.73, traducción mía).

En otras palabras, cada alumno llega a la escuela con un capital lingüístico distinto, el cual afectará su "capacidad para descifrar y manipular" estructuras complejas de lenguaje, es decir, su capacidad para leer y escribir.

Por "capital cultural" se entiende generalmente una forma del conocimiento que equipa al sujeto con la capacidad para apreciar y comprender objetos culturales. Este capital también se adquiere por medio de la familia, grupos sociales e instituciones. Mis preguntas sobre el currículo pueden resumirse a continuación: ¿Cómo se valora el capital lingüístico en las lecciones de lectura y escritura? ¿Cuál es el capital cultural que se enfatiza y se reproduce a través de estas lecciones? ¿Quién se identifica más con este tipo de capital? Intentaré acercarme a algunas respuestas a través de las siguientes lecciones que observé durante el curso de la investigación.

Primera lección: El libro como objeto cultural

Según el mercado lingüístico dominante, los estudiantes en general llegan a la secundaria pública con un capital lingüístico pobre. Su vocabulario es limitado, su acento indica cierto nivel social –inclusive étnico– y han tenido poco

contacto con libros fuera de los libros de texto. Esto hace contraste con los niños de escuelas particulares que comúnmente ya han acumulado el suficiente capital lingüístico para poder aprovechar el sistema de enseñanza secundaria.

Desde mucho antes de la adolescencia se ha formado un concepto del libro como objeto cultural. Esto lo ilustra perfectamente el estudio de Sara Corona y Evelyn Diez-Martínez en el cual los niños de una escuela primaria particular y una de gobierno contestaron a la pregunta: "¿por qué leen los niños?". En la escuela urbana dieron tres razones: "para aprender" (30%), "para divertirse" (50%) y "para aprender a leer y escribir" (20%). En la escuela rural, el 100% de los niños dio solamente una razón: "para aprender a leer y escribir". Un ejemplo de esta investigación muestra como los niños pequeños ya distinguen entre tipos de lectura y capital cultural: al diferenciar libros de otros materiales de lectura (revistas, periódicos, etc.) un niño de la escuela privada puso las fotonovelas a un lado diciendo que "eran para adultos como albañiles, sirvientas y choferes".

Segunda lección: El libro como objeto sagrado

Desde las épocas antiguas cuando en muchas sociedades sólo una minoría podía descifrar textos, los libros han sido considerados como objetos para atesorar y la capacidad para leerlos se considera como un misterio o conocimiento secreto. Pareciera que para ciertos grupos existe todavía una aura mística alrededor de los libros, sobre todo entre quienes no tienen oportunidades de acercarse mucho a ellos. Por ejemplo, cuando la Secretaría de Educación Pública en México envió paquetes de libros a escuelas primarias de toda la república, se reportó que en algunos lugares los libros habían sido puestos bajo llave (sin haber sido nunca abiertos) para que los alumnos no los dañaran. Esos niños ya estaban aprendiendo que los libros no son para ser tocados, compartidos o leídos salvo por personas con autoridad.

Tercera lección: La autoridad de la palabra escrita

En casas donde se encuentra poco material de lectura, la palabra escrita cobra aún más valor. En la escuela, los libros de texto determinan no sólo lo que se va a aprender si no también la forma en que se debe hacerlo. Los autores son lejanas voces de sabiduría que generosamente la comparten con los lectores pero no todos saben interpretar esa sabiduría. El maestro es quien posee la llave, la interpretación correcta, y por consiguiente deben apuntarse sus palabras con precisión. La jerarquía es por lo tanto autor-texto-maestro y, hasta abajo, alumnos, y aún entre ellos hay una clara jerarquía. El filósofo francés, Michel de Certeau lo describe como una frontera:

"El uso del libro por lectores privilegiados lo constituye como un secreto del cual son los 'verdaderos' intérpretes. Interpone una frontera entre el texto y sus lectores que sólo puede cruzarse si uno tiene un pasaporte otorgado por esos intérpretes oficiales quienes transforman su propia lectura (la cual **también** es legítima) en una 'literalidad' ortodoxa que

hace que las otras lecturas (igualmente legítimas) sean, ya herejes (no 'en conformidad' con el significado del texto), o insignificantes (para olvidarse) [...]" (de Certeau, 1984, p.171, traducción mía).

La institución social de la escuela determina el significado que el lector debe tomar del texto. A quienes finalmente aprenden a leer "como el maestro" se les otorga un "pasaporte" para entrar a una elite de intérpretes autorizados.

Cuarta lección: Los lectores son lectores

Esta lección se sigue de la tercera. Los alumnos aprenden a identificarse o no con esos "intérpretes autorizados", es decir, con los que son o no lectores. Los que leen deben ser inteligentes puesto que entienden lo que leen y han "adquirido el hábito de la lectura" desde chicos. Uno de los objetivos de la investigación era averiguar quiénes se consideraban lectores a sí mismos. Pocos alumnos de la EG se veían como tales y no lo consideraban como una opción. En cambio, alumnos de la EP sabían que tenían la opción de ser o no lectores puesto que tenían los materiales a su alcance si lo deseaban. Se encontró también que las alumnas de las dos escuelas ven a los alumnos como no lectores, mientras que los jóvenes veían a las chicas como lectoras dado que leían los textos escolares, hacían la tarea y, en general, obtenían buenas calificaciones. De esta manera también se relaciona la lectura con salir bien en la escuela.

Quinta lección: La lectura es útil

En la encuesta se preguntó a los alumnos qué opinaban sobre la lectura. Estos fueron algunos comentarios representativos:

Yo pienso que la lectura sirve de mucho y la verdad no me gusta (Ernesto).

Pienso que aprendo un poco más de la vida pero no me gusta la lectura (Paulina).

Que es buena pero "Aburre Mucho" porque no he leído libros de mi interés. No me entretiene la lectura, prefiero hacer muchas otras cosas (Lorena).

Además de la repetición de las palabras "aburrido" (por los varones), "bonito" (por las mujeres) e "interesante" (por ambos sexos), lo que podemos observar es la contradicción que muchas de estas opiniones expresan. Leer tiene sus méritos, es "bonito" practicar la lectura, es "útil" para aprender ortografía y vocabulario, para obtener información y adquirir "cultura". Pero no es una actividad que se disfrute y los jóvenes no reflejan un interés por practicarla. En algunos comentarios fue posible entrever algunas de las otras posibilidades que ofrece la lectura, como imaginar, experimentar y conocer otros mundos, pero en general no se mencionan estas posibilidades. Esta actitud ambivalente y contradictoria hacia la lectura parece ser el resultado de un programa de enseñanza que se aproxima a la lectura y a la escritura de manera instrumental (Arizpe, 1994a). Las ideas sobre la lectura se desarrollan

a temprana edad como lo muestra el estudio de Corona y Diez-Martínez: el 50% de los niños de la escuela rural dijo que la gente compra libros "para aprender y conocer más cosas", mientras que el 80% en la escuela urbana dijo que la gente compra libros "para divertirse" (Corona y Diez-Martínez, 1993, p.57).

Lo que hace falta en estos comentarios y opiniones es el **deseo** por la lectura que acompaña la cultura letrada. Tanto Freire como Meek señalan que la cultura letrada no sólo considera la lecto-escritura como una habilidad útil, sino también como una voz de opción, reflexión y crítica. Esta cultura letrada ayuda a los estudiantes a entender cómo sus propias voces han sido determinadas por sus realidades sociales y culturales. Les da el poder para imaginar y construir otras realidades y, en palabras de Henri Giroux, para asumir activamente su papel como autores de su propio mundo (Giroux, 1987, p.17). Giroux nos muestra cómo las ideologías instrumentalistas reproducen los valores de la cultura dominante y enseñan sólo los procesos básicos de la lectura. Esto impide que el alumno haga preguntas, critique o decida qué aprenderá y de qué forma participará en este aprendizaje. Bajo esta ideología, es prácticamente imposible que el estudiante desarrolle un entendimiento de sus propios procesos de lecto-escritura.

Sexta lección: Callar la respuesta lectora

Esta última lección tiene que ver con la respuesta lectora a los textos leídos. En ambos tipos de escuela había pocas oportunidades para que los estudiantes discutieran sus opiniones y sentimientos acerca de los textos que leían. Para el proyecto, los estudiantes leyeron tres libros y les pedí que después de cada capítulo escribieran algo. Inevitablemente, los diarios de lectura eran resúmenes del capítulo. Después de leer los diarios, les pedí que para el segundo libro me escribieran lo que opinaban y no resúmenes. Entonces escribían un resumen más corto y, entre paréntesis, lo que "realmente pensaban".

Si la experiencia del lector es ignorada por la institución, ese lector aprenderá que no es válida o interesante y terminará por ignorarla también. Aquellos que aprenden a decir lo que la maestra quiere oír, obtendrán buenas calificaciones. Los otros aprenderán a callarse. Entre los grupos que participaron en el estudio, las mujeres de las dos escuelas expresaron abiertamente sus opiniones cuando me tuvieron más confianza. Los varones de la EP cambiaban el tema en cuanto podían y los de la EG sólo hablaban cuando me dirigía a ellos directamente.

Comunidades alternativas

Para concluir, quiero hablar brevemente de la oposición o resistencia a las comunidades lectoras establecidas y de la formación de comunidades alternativas. En los dos casos que siguen (ambos de la EG) los jóvenes estaban poniendo resistencia a distintos tipos de presión. El primer caso fue el de Rubén. Cuando le dije a su maestra de Español que quería incluir a Rubén en el proyecto me comentó que sería difícil lograr su cooperación porque era un alumno con problemas en la clase y que no leía. Sin embargo, cuando hablé con él a solas y le pregunté sobre sus lecturas, dijo que le gustaba la poesía. Le pedí que me diera un ejemplo de un poema que le gustaba y me contestó lo siguiente:

Por ejemplo el poema de "Tigre, tigre" tiene escenas muy impresionantes. Por ejemplo, el ángel descarnado con los pies carcomidos. (El poeta) da a entender que es su inspiración que lo va a visitar en sus días más claros. Está diciendo que su inspiración es muy agresiva. Mi hermano me leyó un poema, comencé a hojear el libro, me llamaron la atención las escenas, es una poesía agresiva. Me gusta la poesía pero muy escogida. Mi hermano me dio el hábito de analizar poesía. La poesía en la clase no me gusta porque va encauzada a otro tema, es no tanto leerla sino ver qué contiene, por ejemplo, lexemas, gramemas, etc. No me gusta tanto, me gustaría analizarla más profundamente, lo que da a entender el autor.

De manera que Rubén sí era letrado, pero fuera de la comunidad escolar. Sus comentarios muestran la influencia positiva que puede tener un familiar y la imagen equivocada que la maestra tenía de este alumno. Rubén es el lector "privado" al cual se refiere de Certeau en el siguiente comentario:

"Hoy en día, son los mecanismos sociopolíticos de las escuelas, la prensa o la televisión que aíslan el texto, controlado por el maestro o el productor, de sus lectores. Pero detrás del escenario pintado de esta nueva ortodoxia se esconde [...] la actividad silenciosa, transgresiva, irónica o poética de lectores (o televidentes) quienes mantienen su reserva en privado y sin el conocimiento de 'los expertos'" (de Certeau, 1984, p.172, traducción mía).

El otro ejemplo de resistencia, esta vez en términos de su género, es el caso de Verónica. Durante las entrevistas habló de no querer ser como su madre que se quedaba en casa todo el día o de su hermana que se casó joven y ya tenía varios hijos. También me contó que su padre había quemado su diario privado. Al final del proyecto, Verónica decidió comenzar un "club de libros" en su colonia (una colonia de la Ciudad de México conocida por sus problemas de violencia y drogas), con un grupo de amigas.

Al seleccionar el grupo de alumnos para las entrevistas, se comenzó a formar una nueva comunidad de lectores, distinta a las que ya existían en las escuelas. Esta comunidad tuvo acceso no sólo a los libros sino también a las opiniones del resto del grupo. Sus opiniones y comentarios eran escuchados, tomados en consideración y hasta grabados. Todos estos factores comenzaron a influir en la manera en que se vieron ellos mismos como lectores. Una de las

participantes me comentó que los alumnos que no participaron le preguntaban de qué se trataban los libros. La curiosidad de los demás les hacía sentirse importantes, y conforme avanzó el proyecto, en la mayoría hubo un notable incremento de confianza al leer y responder. Éstos son dos comentarios del final del proyecto de alumnos "poco lectores":

Me gustó mucho el libro y por primera vez sentí que me gustaba la lectura en serio. Me gusta la manera de escribir del autor, simpatiqué con él, me gustó el tema, la secuencia y todo eso (Mónica).

(Estas sesiones) ayudan a conocer la opinión de los otros y te ayudan a pensar mejor sobre lo que piensas y si estás equivocado, aprender de los otros y tomar en cuenta sus opiniones (Luis).

Conclusión

¿Cómo pueden extenderse los límites que imponen el nivel social y el género en las comunidades lectoras existentes? ¿Cómo pueden formarse comunidades lectoras alternativas que participen de una cultura letrada? Me parece que sólo se puede comenzar a cambiar la situación si tomamos en cuenta los siguientes puntos:

1. Debemos reconocer que los problemas de alfabetización y participación en la cultura letrada son un producto de las estructuras económicas que rigen el sistema educativo y no de prácticas específicas de enseñanza o de alumnos "malos".
2. Las comunidades lectoras o no lectoras deben identificarse desde la primaria, al hacer encuestas sobre hábitos de lectura y escuchar a los alumnos hablar sobre el tema. Es necesario también darse cuenta de las divisiones que mantienen las estructuras sociales y educativas. Las siguientes preguntas podrían ser un primer paso para ello. "Para desafiar la distribución desigual de poder en el salón de clases hay que preguntar ¿Quién habla? ¿A quién le habla y por qué? ¿Quién escucha? ¿Quién se siente seguro y cómodo y quién no? También hay que investigar las muchas razones del silencio" (Lather, 1991, p.144, traducción mía).
3. Los estudiantes deben ser invitados a reflexionar sobre sus hábitos de lectura y sobre sí mismos como lectores. La idea de que "si no eres lector nunca lo serás" debe ser desmentida. Es necesario promover el compartir y recomendar libros por medio de las comunidades lectoras que ya existen y que pueden apoyar a quienes quieran ingresar como nuevos miembros.
4. Un espacio para escuchar es importante. Debemos proporcionar un espacio donde sea posible **escuchar** las voces "verdaderas" de los alumnos, donde sientan que no serán juzgados o evaluados por sus respuestas. Los intereses de grupos de lectores distintos, como los lectores de historietas, deben reconocerse y hay que construir sobre estos intereses en vez de tratar de ignorarlos o despreciarlos.
5. En el salón de clases, se deben permitir y hasta promover las preguntas de los alumnos sobre el texto. Los comentarios críticos ayudarían a desmitificar a la palabra impresa y a las interpretaciones autorizadas.

6. Podrían promoverse proyectos para involucrar a toda la familia en la lectura. Padres y hermanos deben ser animados a compartir libros, con el entretenimiento y no la "utilidad" como objetivo.
7. Debemos aprender de la investigación existente sobre lectura. Como ejemplo, me referiré a las conclusiones de dos estudios: primero, el de Warwick Elley (1992) sobre la lectura en varios países del mundo donde queda claro que la existencia de libros en la casa, la escuela y las bibliotecas es indispensable para la creación de lectores a todas edades; y segundo, el estudio del Instituto de Roehampton (1994) cuya encuesta entre casi 6.000 alumnos mostró que los lectores con éxito son aquellos niños y adolescentes que frecuentemente comparten la actividad de la lectura con otros.
8. Las consecuencias de la distinción entre una cultura letrada propia e impropia deben ser exploradas aún más. Meek dice que:

"la brecha que más nos urge cerrar es la que existe entre los alumnos para quienes su cultura letrada incluye una conciencia de su poder y su uso crítico y otros alumnos, igualmente competentes, a quienes pocas veces se les ha alentado, en casa o en la escuela, a descubrir lo que la lectura y la escritura hacen posible" (Meek,1993, p.97, traducción mía).

En resumen, la mayoría de los estudiantes pueden leer pero algunos son "menos letrados" que otros, porque se les ha vedado el acceso a los códigos culturales que representan poder y conocimiento en ciertas comunidades. La enseñanza de la lectura, la escritura y la literatura en la escuela secundaria debe constituirse como un reto a algunas de estas diferencias para asegurar que, a través de estas prácticas, los "menos letrados" puedan tener la posibilidad de imaginar y crear mejores futuros para sí mismos.

Agradecimientos

Quiero agradecer la ayuda de la **Asociación Internacional de Lectura** y la **Fundación Spencer** quienes me proporcionaron las becas para llevar a cabo las investigaciones mencionadas en esta presentación. Los datos presentados y las opiniones expresadas son responsabilidad de la autora.

Referencias bibliográficas

- Arizpe, E. (1994a) "Whose Spanish? Language and Literature in the Secondary School in Mexico." En M. Hayhoe y S. Parker (eds.) **Who Owns English?** Milton Keynes, Open University Press.
- Arizpe, E. (1994b) **Reading Response: the Reading Processes of Adolescent Reluctant Readers**. Tesis doctoral inédita: Universidad de Cambridge.
- Bourdieu, P. y J. Passeron (1990) **Reproduction in Education, Society and Culture**. London, Sage.
- Corona, S. y E. Diez-Martínez (1993) "El libro como objeto cultural." En **Comunicación y Sociedad, 18-19**, 47-66.
- de Certeau, M. (1984) **The Practice of Everyday Life**. Berkeley, University of California Press.
- Elley, W.B. (1992) **How in the World do Students Read?** Hamburg, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Ferreiro, E. (1997) "Pasado y futuro del verbo leer." En **Libros de México, 49**, 11-18.
- Freire, P. y D. Macedo (1987) **Literacy: Reading the Word and the World**. London, Routledge & Kegan Paul.
- Giroux, H. (1987) "Introduction. Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment." En P. Freire y D. Macedo, **Literacy: Reading the Word and the World**. London, Routledge & Kegan Paul, 1-28.
- Lankshear, C. y M. Lawler (1987) **Literacy, Schooling and Revolution**. London, Falmer Press.
- Lather, P. (1991) **Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern**. London, Routledge.
- Meek, M. (1993) "What Will Literacy Be Like?" En M. Styles y M.J. Drummond (eds.) **The Politics of Reading**. Cambridge, The University of Cambridge Institute of Education and Homerton College, 89-99.
- Roehampton Institute (1994) **Contemporary Juvenile Reading Habits**. London, British National Bibliography Research Fund.
- Street, B. (1984) **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, Cambridge University Press.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en mayo de 1999 y aprobado para su publicación en el mes de julio.*