

Habitus, práctica y lectura escolar. Abordaje cualitativo

JASSO-VELAZQUEZ, David†*, VILLAGRÁN-RUEDA, Sonia, RODRÍGUEZ-ORTÍZ, Mónica, ALDABA-ANDRADE, María Dolores, CALVILLO-RÍOS, Claudia y ACOSTA-DE LIRA, Jorge Armando

Universidad Autónoma de Zacatecas. Unidad Académica de Psicología. Campus Ojocaliente.

Recibido 11 de Enero, 2017; Aceptado 18 de Septiembre, 2017

Resumen

La presente reflexión se centra en discernir a la lectura como práctica, lo que implica el abordaje, comprensión y correlación de categorías de análisis: institución, ideología, cultura, sujeto, subjetividad, práctica, lectura; que permitan el entendimiento de la práctica de la lectura, tomando como referente a Bourdieu (1995) desde lo que denomina habitus. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo. Se aplicó una entrevista semiestructurada a profundidad a tres especialistas. Se concluye que, la lectura está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales (Bahloul, 2003); la iniciativa de la lectura, la recepción y la circulación de los conocimientos adquiridos, las representaciones del libro y de la lectura actúan en el marco de las redes de socialización, y por lo tanto conformando un habitus lector.

Lectura, habitus, Educación Básica

Citación: JASSO-VELAZQUEZ, David, VILLAGRÁN-RUEDA, Sonia, RODRÍGUEZ-ORTÍZ, Mónica, ALDABA-ANDRADE, María Dolores, CALVILLO-RÍOS, Claudia y ACOSTA-DE LIRA, Jorge Armando. Habitus, práctica y lectura escolar. Abordaje cualitativo. Revista de Educación Superior 2017. 1-1:12-28

Abstract

The present reflection focuses on discerning reading as practice, which implies the approach, understanding and correlation of categories of analysis: institution, ideology, culture, subject, subjectivity, practice, reading; That allow the understanding of the practice of reading, taking as referring to Bourdieu (1995) from what he calls habitus. Research is conducted under a qualitative approach. A semi-structured interview was applied in depth to three specialists. It is concluded that reading is totally imbricated in the organization and social conditions (Bahloul, 2003); the initiative of reading, reception and circulation of acquired knowledge, book and reading representations act within the framework of socialization networks, and therefore forming a reader habitus.

Reading, habitus, Basic Education

† Investigador contribuyendo como primer autor.

*Correspondencia al Autor Correo Electrónico: dajass971@gmail.com

Introducción

¿Alguna vez se han preguntado qué es la lectura?, o ¿para qué y por qué leer? ¿Por qué los gobiernos y sus políticas públicas enfatizan en formar lectores? ¿por qué la mayoría de veces y voces oficiales fracasan en su pertinaz intento de hacer cruzadas a favor de la lectura? El documento aborda estas interrogantes desde algunos flancos que constituyen las prácticas y los procesos de lectura en la educación básica. Se trata de un acercamiento introductorio a una vieja problemática desde nuevas visiones y versiones creativas, siempre atentas al contexto.

Un fenómeno generalizado en los tres niveles de educación básica, que tiene que ver con prácticas de lectura, es la concepción que tienen de ésta tanto docentes, padres de familia, directivos y alumnos, una concepción de lectura pasiva, primaria, instrumental; ésta óptica de lectura nos está llevando a creer que si leemos seremos buenos estudiantes y ciudadanos, personas competentes, o mejor dicho eficientes. Esto restringe las prácticas de lectura, las lleva hacia un estado estático. Se prioriza en alfabetizar, pero no en formar sujetos lectores.

El objeto de la presente investigación se centra en las prácticas, y desde ahí se recuperan los procesos de lectura. Al hablar de prácticas el panorama se torna más complejo, menciona Garrido (1998) que el acto de leer aparece no sólo como desarrollo de la comprensión sino como un modo de participar en el espacio-tiempo de un juego, cuyas producciones tienen que ver con movi­lidades específicas y vinculaciones múltiples. La lectura es una ventana por la cual los niños ven y conocen el mundo y se conocen a sí mismos. La vida en el mundo de los libros es cosa muy distinta a la lectura de las lecciones.

En las últimas décadas se han producido avances importantes en el campo de las acciones públicas a favor de la lectura: creación de asociaciones profesionales, creación de círculos de lectura, promoción de la formación profesional de bibliotecarios, creación de salas infantiles de lectura en las bibliotecas. Sin embargo, estos cambios no han sido suficientes en relación a las expectativas, existe una distancia considerable entre los propósitos y sus realizaciones. Es el caso del Programa Nacional de Lectura (SEP, 2001), que en el discurso promete mucho, pero en la realidad las escuelas de educación básica que participan en este programa, efectúan muy pocas acciones para cumplir con los objetivos, además los coordinadores de dichos programas carecen de referentes teóricos.

Un fenómeno generalizado en los cuatro periodos de educación básica (SEP, 2011), que tiene que ver con prácticas de lectura, es la concepción que tienen de ésta tanto docentes, padres de familia, directivos y alumnos, una concepción de lectura pasiva, primaria, instrumental; ésta óptica de lectura nos está llevando a creer que si leemos seremos buenos estudiantes y ciudadanos, personas competentes, o mejor dicho eficientes. Esto restringe las prácticas de lectura, las lleva hacia un estado estático. Se prioriza en alfabetizar, pero no en formar sujetos lectores. Al respecto Bourdieu (2005) afirma que al leer el sujeto empeña su habitus.

En las últimas décadas se han producido avances importantes en el campo de las acciones públicas a favor de la lectura: creación de asociaciones profesionales, creación de círculos de lectura, promoción de la formación profesional de bibliotecarios, creación de salas infantiles de lectura en las bibliotecas. Sin embargo, estos cambios no han sido suficientes en relación a las expectativas.

Existe una distancia considerable entre los propósitos y sus realizaciones. Es el caso del Programa Nacional de Lectura (SEP, 2001), que en el discurso promete mucho, pero en la realidad las escuelas de educación básica que participan en este programa, efectúan muy pocas acciones para cumplir con los objetivos, además los coordinadores de dichos programas carecen de referentes teóricos, por lo tanto las acciones empleadas en la difusión y promoción de la lectura no tienen alcances congruentes con lo que expresan las teorías psicosociales sobre formación de lectores (Peredo, 2005).

Los objetivos generales que persigue el trabajo de investigación son:

- Intenta descubrir o redescubrir la realidad de las prácticas de lectura desde el sujeto, las instituciones, la cultura o, como diría Bourdieu, desde el habitus.
- Construir un análisis crítico, reflexivo e interpretativo sobre las prácticas de lectura.

Los objetivos específicos que se enmarcan son:

- Analizar la situación actual de la lectura como práctica cultural en la educación básica.
- Reflexionar sobre las formas concretas en qué se desarrolla la lectura como práctica en la educación básica.
- Hacer una construcción teórica, desde el análisis cultural de la lectura, que dé cuenta del momento en el que se sitúa el sujeto cómo lector.
- Comprender lo que significa y representa la construcción de un habitus lector.

La intención explícita de este documento, se centra en discernir a la lectura como práctica, este enfoque nos conduce a abordar, descifrar e hilvanar categorías de análisis que permitan entender la práctica de la lectura, tomando como sustento conceptual al sujeto (Foucault, 2005), subjetividad (Ramírez, 2005), cultura (García, 2002), ideología (Lapassade, 1977) y lo que Bourdieu (2005) llama habitus. Se intenta pues, repensar la lectura en y desde el contexto escolar, familiar y social. Se trasciende la idea de lectura exclusiva para la escuela.

Es necesario revisar la imbricación entre el capital cultural y el capital social y reconocer que su relación se efectúa a partir de su dimensión simbólica y las formas de socialización y convivencia. La relación entre capital cultural y social de una persona o grupo de personas cobra sentido en tanto que el espacio social delimita simultáneamente el espacio de relaciones de fuerza, de diferencias de potencial dependientes de la posición ocupada objetivamente (volumen y estructura del capital, trayectoria) y un espacio de luchas de tomas de posición (prácticas y representaciones) que riñen por imponer la definición legítima de las situaciones y que además dependen de las disposiciones incorporadas por los agentes entremetidos (Vázquez, 2002). De ahí que el sujeto lector se constituye como tal de acuerdo con las formas de socialización y convivencia que tiene con la lectura y con demás agentes en un espacio y situación de lectura determinada. El sujeto delimita una práctica de lectura cuando el volumen, la estructura y la trayectoria de sus distintas clases de capital configuran una disposición para que el sujeto lea. Bourdieu utiliza la palabra habitus para evitar los vocablos hábito y costumbre, entendidos como un sentido práctico que se construye y no como la costumbre repetitiva y mecánica.

La noción de habitus implica una relación activa y creadora con el mundo que se revela bajo acciones humanas que no son reacciones instantáneas a estímulos. Dicha noción muestra cómo es que la más insignificante reacción de una persona ante otra está preñada de la historia de ambas, así como de su relación. La práctica de lectura que manifiestan los sujetos, en un contexto dado, constituye una práctica permeada en cierta forma de toda la historia y de todas las tradiciones que conforman al sujeto en un entorno específico. Para entender las prácticas de lectura hay que tener una idea clara del habitus, por el cual los individuos están fecundados, de igual manera, la persona que desee explicar la práctica deberá considerar su historia. Se define el habitus como:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Vázquez, 2002, p. 70).

Cada contexto escolar y cada comunidad tienen condiciones particulares y muy específicas, no se pueden hacer generalizaciones apresuradas, pero sí es factible, a partir de algunos casos concretos, ubicar, aunque a manera de hipótesis, condicionantes que hacen que las prácticas de lectura sigan siendo una de las asignaturas pendientes en la educación básica.

Desde tal perspectiva, no es posible comprender las prácticas de lectura de un sujeto, si se desconocen las condiciones (institucionales, comunitarias, sociales de producción y realización del habitus) que las originan. Las instituciones, desde la perspectiva de Lapassade (1977), se conciben como grupos sociales oficiales, empresas, escuelas, sindicatos y los sistemas de reglas que determinan la vida de estos grupos. Las instituciones son un conjunto de actos o ideas completamente instituidos que los hombres encuentran delante de ellos y que se les impone en mayor o menor medida lo comunitario y social. El “habitus racional” (Bourdieu, 1995) es la condición previa de una práctica cultural ajustada, adaptada y atinada, no puede construirse ni desarrollarse sino cuando existen ciertas condiciones de posibilidad, en particular culturales, y que la conducta racional cuya probabilidad determina a priori es el producto de una particular condición cultural y social, definida por la posesión de la cantidad mínima de capital cultural. La lectura como práctica, en este contexto, no la determina el espacio escolar, sino que viene precedida de las condiciones y posibilidades culturales familiares.

Metodología

En las siguientes líneas se exhiben argumentos que explican la lectura como práctica, a partir de la percepción y representación de diferentes actores académicos. El enfoque del documento se funda en una perspectiva cultural, caracterizando así a la cultura como un tipo particular de producción, cuyo fin es comprender, reproducir y transformar la estructura social y luchar por la hegemonía desde una autocreación flexible y contextual. La sociología de la cultura precisa los mecanismos por los cuales un capital cultural se transmite a través de aparatos y se internaliza en los individuos generando hábitos y prácticas.

Es decir, la estructura de nuestra vida cotidiana (García, 2002).

La investigación se desarrolla desde una perspectiva cultural. Se trata de favorecer la desmitificación, es decir se apunta al carácter construido de los textos culturales (son todos los artefactos de la cultura: en este caso específico la lectura) y a los mitos e ideologías que se hallan incrustados en ellos.

La investigación examina la lectura en términos de prácticas culturales, y tiene el objetivo de comprender la cultura de la lectura en toda su complejidad y analiza el contexto político y social, que es lugar donde se manifiesta la cultura.

Considerando investigaciones sobresalientes en el tema de las prácticas de lectura –por ejemplo, las de Joelle Bahouloul (2003), Michele Petit (1999), Daniel Goldin (2006), Michel Peroni (2003) y Felipe Garrido (2000)- se decidió recuperar la temática desde otro ángulo.

Se recuperan las prácticas de lectura, no desde la visión subjetiva de los sujetos niños o adolescentes (alumnos), sino desde la concepción y visión que tres especialistas suministran, intentando develar la lectura en su condición actual. Cabe destacar que los tres entrevistados son docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas y han realizado análisis e investigación sobre el tema de la lectura.

Con cada uno de los especialistas entrevistados, se entabla un diálogo crítico y analítico que permite mostrar a la lectura como una práctica sociocultural. Se explica así el fenómeno de la lectura a partir de los argumentos que los académicos proporcionan.

La intención de las conversaciones con los especialistas no es legitimar el corpus teórico sino abrir un diálogo crítico entre realidad, teoría y contexto socio-cultural. A los entrevistados se les ha denominado “entrevistado 1”, “entrevistado 2” y “entrevistado 3”. Los entrevistados laboran como docentes en el área de las Ciencias Sociales en licenciatura y posgrados: maestría y doctorado de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Toda la información que se logró recabar en las entrevistas aplicadas no aparece ni siquiera como apéndices, puesto que el fin del capítulo no se centra en repetir de manera acrítica lo que otros dicen sobre el tema de la lectura. Se pretende hacer un análisis de teoría y de los argumentos y puntos de vista que los especialistas proporcionan para explicar cómo viven y efectúan prácticas de lectura en la comunidad educativa del contexto zacatecano. Sin pretender hallazgos definitivos de la temática, se proporcionan al lector respuestas medidas sobre esta vieja problemática siguiendo respuestas de las preguntas que se mencionan a continuación: ¿Qué papel juega la lectura en la construcción de lectores como sujetos sociales? ¿De qué manera la lectura posee la capacidad de formar una idea de mundo en el sujeto? ¿Cuál es el sentido que le otorgan los niños a la lectura dentro del espacio escolar? ¿Qué sentido le otorgan los niños a la práctica de lectura en los espacios extraescolares? ¿Cuáles son y en qué consisten los principales obstáculos para que el alumno se constituya como sujeto lector en la escuela? y ¿cuáles son y en qué consisten los principales obstáculos para que el alumno se constituya como sujeto lector en el espacio familiar? ¿Qué papel desempeñan las políticas públicas de lectura en la construcción de alumnos como sujetos lectores? ¿En qué consiste el concepto de habitus y su relación con la práctica de la lectura? ¿Cuáles son las condiciones didácticas que favorecen la práctica de la lectura?

¿Cuáles son las condiciones sociales y culturales que favorecen la práctica de la lectura?

La entrevista posibilita la intervención efectiva, en el corazón mismo del texto, de la alteridad y la crítica y, con ello, de la dialógica: al obligar al pensador a reaccionar al pensamiento ajeno, materializado por el entrevistador (con quien el lector puede identificarse cada vez que las preguntas que éste formula concuerden con las que él hubiera querido plantear).

Es común que se considere a la lectura como una actividad que mejora al ser humano en su quehacer como sujeto social. La lectura en la escuela se ha convertido en el remedio contra muchos males académicos, y el docente enfatiza –guiado por las nuevas políticas educativas y por las prioridades educativas nacionales– la velocidad de la lectura, la fluidez y la comprensión lectora, caracterizando con ello a los alumnos por su nivel de logro en la lectura, basándose en los siguientes parámetros: requiere apoyo, se acerca al estándar, estándar y avanzado (SEP, 2010a), son lectores competentes. Es así que la competencia lectora o ser un lector competente se refiere a, según Pisa, “la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal y participar en la sociedad” (SEP, 2010b, p. 32). Con todo ello se refleja una visión eficientista sobre la lectura y da la impresión que sólo sirve para mejorar ciertos procesos académicos.

Resultados, análisis y discusión

Cada uno de los apartados, que el lector encontrará posteriormente (como subtemas), contienen un análisis de las preguntas planteadas en el guión de entrevista.

Se presenta una visión contemporánea sobre lo que son las prácticas de lectura, a partir de los testimonios de los “expertos” (considerados así a los docentes universitarios entrevistados por su nivel de especialización).

La lectura como idea de mundo en el sujeto

La lectura cumple algunas funciones sociales e informativas que pueden estar relacionadas con propósitos laborales y de conocimiento del mundo cotidiano, de esparcimiento o espirituales, e incluso de comunicación personal o masiva (Peredo, 2005). La lectura como idea de mundo se centra en la reflexión y análisis del sujeto para discernir en la existencia de diversos motivos lectores que se dan a la postre como una práctica inconsciente y a veces consciente, que van desde un interés para obtener conocimiento, información, un dato; para disfrutar de temas de diálogo y, por tanto de participación social; hasta para comunicar o percibir sensaciones.

La práctica de la lectura: de la escuela a la familia

Un estudio realizado por CONACULTA (2006) sobre la lectura en México muestra en una gráfica que las principales razones por las que las personas leen son las siguientes: una cuarta parte de la población (24.6 por ciento) lee por estar informada; le siguen los motivos escolares con 20.5 por ciento. El gusto natural por la lectura es referido por 9.2 por ciento; por diversión, 6.8 por ciento. Otras respuestas que se refieren a una dimensión de mejora individual (crecimiento personal 8.0 por ciento, mejora profesional 7.3 por ciento, para ser culto 3.1 por ciento) alcanzan en conjunto 18.4 por ciento. Se confirma entonces que los niños y jóvenes están leyendo en su mayoría por acceder a un tipo de información.

En segundo lugar se lee por motivos meramente escolares, ambas razones están relacionadas, pues se lee para conocer y luego este conocimiento es invertido en el ámbito escolar.

El problema reside en que la mayoría de las personas, entre niños y jóvenes, están leyendo únicamente por motivos escolares, lo cual restringe la lectura; la lectura desde la escuela se convierte en una lectura instrumental: esta idea de lectura significa que se lee por obligación y por cumplir con tareas escolares, las cuales en su gran mayoría no trascienden al ámbito social por estar descontextualizadas de la realidad inmediata del alumno; en ese sentido, los alumnos llevan prácticas de lectura “acartonadas”. De este modo la lectura se convierte en un medio y no en el fin, la lectura sirve así a los sujetos, sólo en el aquí y ahora. La lectura es pues un hábito encarnado en la institución escolar, y si concebimos la lectura desde los hábitos la estamos restringiendo, minimizando.

El literato Walter Foss cuenta una anécdota curiosa: “un día una joven ternera, con paso incierto, se aleja de la granja hasta llegar a la colina cercana. El granjero, que le ha seguido con la vista, va por ella al cabo de un rato y siguiendo el mismo camino... Cien años más tarde, los lugareños aún recorren esa ruta por el sendero que trazara aquella antigua y despistada ternera. ¡Tal llega a ser el peso de los hábitos y la inercia de las tradiciones!” (Rodríguez, 1989, p. 49).

Todo mundo tiene hábitos: comer ciertas cosas en determinados días, fumar, visitar o no visitar a los amigos, acudir a tales espectáculos, etcétera. Más que los sujetos, las instituciones viven de hábitos.

El concepto mismo de institución implica estabilidad, porque cuando más se institucionaliza un grupo humano los comportamientos se tornan más previsibles y controlables. La lectura como hábito es repetición, inercia; lo conocido, lo fácil, implica seguridad; la lectura desde la práctica es el cambio, lo nuevo, el riesgo quizá, el esfuerzo. Entonces la lectura como hábito no trascenderá a la práctica, por ello la lectura como hábito desde la escuela es una lectura que no se propaga al contexto social del sujeto. Es difícil hacerse lector si no hay alguien que nos acerque a la lectura. Quizá muchos docentes ya lo han comprobado. Se dice que quien lee por obligación tanto dentro como fuera de la escuela no es un lector y, quien lee fuera de la escuela y también dentro de ella, y además lo hace por gusto, es una persona a la que le gusta leer, es un lector.

En la encuesta de CONACULTA (2006) se presentan las principales razones por las cuales se lee fuera de la escuela —considerando únicamente a quienes declararon leer—: más de la mitad (58.2 por ciento) refirió como razón principal lo atractivo del tema de la lectura. A ésta le siguieron, con 30.2 por ciento, las recomendaciones hechas por amigos o familiares; las tareas escolares (28.6 por ciento) y la atracción del título (26.8 por ciento). 16.4 por ciento declaró que su principal razón para leer es porque le gusta y 11.2 por ciento porque conoce al autor. Los motivos de trabajo alcanzan 6.3 por ciento, los comentarios de radio y televisión 4.7 por ciento y los anuncios en medios 3.8 por ciento.

La lectura fuera de la escuela que se hace para cumplir tareas de la misma se ubica en la tercera razón por la cual se lee, lo cual plantea entonces que la lectura se practica en relación a la escuela, por ello se ubica en un porcentaje alto.

Según los resultados de la encuesta sobre lectura, de CONACULTA, de 100 por ciento sólo 58.2 afirmó leer fuera de la escuela, es decir, el otro 41.8 por ciento si acaso lee, se limita a hacerlo en la escuela. El gusto por leer está en un porcentaje muy bajo: de 100 personas únicamente 16 leen por gusto; esto es alarmante, porque si no existe un gusto, significa que no hay interés.

No se intenta demeritar la lectura que se hace para elaborar tareas, lo que se intenta es demostrar que los niños se limitan a leer para cumplir con tareas escolares; en ese sentido, si los docentes de educación básica no encargaran trabajos para realizarse en casa, un porcentaje alto de niños y jóvenes (28.6 por ciento) no leería ni por gusto, ni por cumplir con una tarea escolar. Hay un habitus lector que coarta prácticas de lectura: los resultados de CONACULTA demuestran cómo están estructuradas las relaciones de los sujetos con la lectura. De ahí que surge una interrogante: si el habitus lector lleva precisamente al sujeto a no gustar de la lectura, ¿se estarán desarrollando habilidades y destrezas como la fluidez y la comprensión lectora? ¿A qué apostarle primero: incentivar, promover y promocionar práctica de lectura? o ¿enfatar en formar lectores —como ahora les han llamado— competentes?

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011) y para la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009), las competencias replantean la educación a partir de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico; en este sentido, el asunto de la lectura es de habilidades y destrezas que llevan a la competencia de leer; “hay que ser lectores competitivos” dentro de la globalidad económica que se ha trasladado a la educación y a la cultura, y que termina con la noción de la gratuidad y la felicidad de leer.

El enfoque por competencias incontestablemente tiene muchas bondades, ya que si se concibe a la lectura como “competencia” o práctica en todo su esplendor, el lector no sólo será un buen lector que gusta de la buena lectura, será selectivo y culto y hará de la lectura algo suyo, y esta condición lo pone como sujeto en actitud de resolver problemas de la vida y que a la vez construye su existencia en términos cualitativamente superiores.

Desde esta óptica, sería erróneo pensar que la comprensión lectora por sí misma nos hace amar los libros; sin que sea una verdad absoluta se podría sugerir que es la lectura como gusto la que nos hace comprenderlos y comprender mejor la realidad y al prójimo. Es por ello que la visión que se tiene de competencias, por ser un modelo relativamente nuevo, es aún limitada, reduce la competencia lectora a la comprensión lectora. Cuando el habitus es cultura, es una subjetividad socializada, y en ese sentido es necesario definirla como un agente de formación, transformación y cambio.

Garrido (2000) comenta una experiencia muy interesante sobre lectura en un libro titulado *El buen lector no nace, se hace*: menciona que tuvo la oportunidad de trabajar un programa de lectura en Torreón en una casa hogar para varones que dependía del DIF municipal. La institución servía para proteger, recluir y ayudar a niños entre seis y dieciséis años de edad porque, por varias razones, no tenían dónde vivir. Comenta Garrido que al principio les llevó textos que le habían funcionado en otras experiencias, pero allí no despertaban el menor interés. Los habitantes de la casa se lo demostraban con mucha claridad, pues se dejaban caer en los pupitres y se echaban a dormir.

Cierto día llegó con un corrido de la toma de Zacatecas cuando ciertos niños estaban durmiéndose; fue cosa de magia al escuchar la narración de cómo los hombres de Pánfilo Natera, de Felipe Ángeles, de Pancho Villa, iban cayendo; los muchachos comenzaron a despertar y a aproximarse hacia donde estaba Garrido:

No tardé en comprender lo que sucedía. La Laguna es tierra villista. Los antepasados de esos muchachos pelearon en la revolución y sufrieron tanto sus glorias como sus desórdenes. En la comarca está vivo el recuerdo de aquellos días. Los nombres que el corrido mencionaba son familiares, forman parte de la vida cotidiana. Aquella lectura tenía un interés verdadero para esos niños (Garrido, 2000, p. 71).

Ya se ha mencionado que la lectura debe tener sentido para el lector. Garrido lo demuestra de manera muy clara en este pasaje. Sin un verdadero interés, la lectura se convierte en una ocupación inútil.

En ese sentido, si se lee lo escolar sin interés, será una tarea inútil. Sin embargo, es difícil hacerse lector si no hay alguien que nos acerque a la lectura, si no hay —como menciona el especialista “entrevistado 2”— un habitus, ese conjunto de disposiciones internas que hacen que el sujeto encuentre condiciones de posibilidad con la lectura. Nadie se hace lector si no llega a leer por voluntad propia, por el placer de dialogar con el libro. En ese sentido, no serán suficientes las Bibliotecas de Aula que ofrece el Sistema Educativo Mexicano a todas las escuelas de educación básica si no hay políticas y acciones educativas encaminadas a mostrar al chico las prácticas lectoras. No sirve de nada tener textos si el aprendiz no puede ver, sentir y experimentar cómo se utilizan los libros en nuestra comunidad.

En la medida que se logre que el libro le signifique algo al niño y que a la vez ese significado adquirido forme parte de la misma cultura, de su propia identidad, se podrá obtener un avance o un cambio revelador en las prácticas de lectura de los sujetos de determinada comunidad.

Obstáculos para que el alumno se constituya como sujeto lector

Las prácticas de lectura en la escuela y en el contexto familiar logran plenitud si, y sólo si, hay contacto con lectores y lecturas; y caso contrario, si no hay ese empalme, no habrá prácticas de lectura sólidas. Pero ¿qué obstaculiza la conformación de estas prácticas? Como parte de una familia, como sujeto social, como docente, somos a veces inconscientes de los posibles obstáculos; los entrevistados han manifestado que el principal obstáculo para leer en la escuela es el propio docente. Esta afirmación puede resultar molesta para algunos, sin embargo, es la realidad explicada por especialistas en el tema y que, además, son docentes con vasta experiencia. Esta idea de que el docente es un obstáculo a la hora de formalizar prácticas de lectura es una idea que no se ha pensado, por obvia que pudiera parecer, ya que se tiene la idea fundada por la cultura, el habitus y la misma cosmovisión de los sujetos, de que el docente es un alfabetizador, que enseña a leer, pero nunca nos cuestionamos si también él es el encargado de fomentar, promover o instituir un habitus lector en los alumnos. El habitus lector va mucho más allá de la simple idea de enseñar a decodificar grafías y de garantizar la comprensión para satisfacer tareas con fines exclusivamente escolares y no culturales. Es necesario que en las escuelas realmente se tome en serio la cuestión de la lectura y se incluyan ambientes que la propicien.

El ambiente debe trascender, como lo manifiesta Duarte (2004), la noción simplista de espacio físico como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura. Pero si encontramos, por el contrario, que el docente no lee ni el periódico, significa que estamos en graves aprietos.

En el hogar o en espacios extraescolares la lectura es vista como un instrumento al servicio de la escuela; los obstáculos son la familia, los sujetos sociales que siguen y diseñan, a la vez, la estructura social que genera pautas de conducta, modos de ser y hacer frente a la lectura. Falta una cultura de la lectura permanente, falta forjar una cultura que complemente y articule las determinaciones escolares con las determinaciones familiares — como lo han señalado los especialistas entrevistados—. Todos aquellos que se han vuelto lectores alguna vez iniciaron en la odisea personal y colectiva de hacer del mundo un racimo de signos legibles.

Las políticas públicas de lectura

Se han gestado y consolidado muchas políticas de lectura, tanto en el ámbito educativo como en el ámbito social, políticas que desempeñan un papel en la construcción de personas como sujetos lectores. Pese a que ya se tienen varios años con diferentes programas, los avances en materia de lectura y escritura no son palpables aún.

“México hacia un país de lectores” (2004), “Programa Nacional de Lectura” (2001), “18 para los 18” (2010) son algunos de los más conocidos por los docentes de educación básica y docentes de educación media superior, pero, ¿cómo funcionan, cuál es el principal objetivo, cómo conciben a la lectura dichos programas, cuáles son los resultados?

Seguramente los docentes nos pueden responder o, ¿quizá no? Pareciera que las concepciones que adoptan los responsables de los programas sobre el concepto mismo de lectura carecen de significado teórico, en tanto que no logran incidir en los destinatarios. Hace falta que desde las políticas educativas de lectura se genere una auténtica arqueología de la lectura, es decir, un estudio, una ciencia o historia de la lectura.

Los tres especialistas afirman que las políticas educativas sobre lectura son importantes, pero también argumentan que han demostrado cierta ineficacia porque se han dedicado a simular hábitos de lectura; porque los responsables regionales de los programas de lectura y los docentes no alcanzan a comprender el sustento o fundamento teórico de estas políticas; porque son políticas que centran la atención en el niño y descuidan a los docentes. Debiera ser a la inversa, pues quien produce el cambio en el aula es el docente. El docente también es un sujeto lector.

Las políticas aparentan ser una solución fundamental para formar lectores autónomos, sin embargo, no dejan de ser políticas anacrónicas. Se necesita enfatizar los sustentos teóricos, involucrar a los docentes cabalmente y además convertirlos en promotores activos de la lectura y escritura, es decir, formarlos con las bases necesarias para trabajar la lectura desde una perspectiva verdaderamente cultural. Estas opiniones de los especialistas confirman que los esfuerzos aún no son suficientes, y que queda mucho por hacer. Para formar un “habitus lector”, no basta con simular la dotación de libros en las escuelas, no basta con simular leer por obligación.

Habitus y práctica lectora

Habitus, una categoría analítica creada por Bourdieu, se retoma por ser un concepto que permite visualizar a la lectura desde las prácticas, desde la urdimbre social:

La teoría de la práctica en cuanto práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son construidos, y no pasivamente registrados, y, contra el idealismo intelectualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas (Bourdieu, 2009, p. 85).

Es así que la lectura está sujeta al sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes del sujeto; los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta, sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos. Son objetivamente reguladas y regulares, por todo ello, colectivamente orquestadas, sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2009).

El habitus y la práctica están íntimamente relacionados, y es necesario entender en qué consiste el habitus para comprender el porqué de las prácticas de lectura. Abordar las prácticas de lectura desde el habitus proporciona una mirada concreta y a la vez panorámica de la situación de la lectura en el contexto social.

Desde la perspectiva que se desarrolla en el presente trabajo, sería complejo mirar objetivamente a las prácticas, es decir, desde un punto de vista positivista; la justificación está en que las prácticas no siguen patrones regulares, en tal sentido la estadística resultaría un tanto circunscrita para predecir y comprender las prácticas de lectura o del habitus lector. Los especialistas explican la práctica de la lectura a partir del habitus, lo cual permite identificar cómo se anima o cómo se limita la práctica de la lectura en diversos campos, tales como el académico, el social, familiar, laboral.

Tanto el “entrevistado 2” como el “entrevistado 3” tienen un referente objetivo del concepto de habitus, y explican de forma puntual cómo es que se representa el habitus lector al decir que las prácticas de la lectura tratan de generar predisposiciones, es decir, un conjunto de elementos subjetivos en los niños y jóvenes que buscan que las prácticas de lectura escolares pudieran decirles algo, que les brinden un sentido a esa acción, y eso se traduce, por ejemplo, en un aprendizaje significativo, como denomina algún sector de la pedagogía.

Se puede hablar entonces de la existencia o inexistencia de un determinado habitus lector. El “entrevistado 3” cita un ejemplo: “no es lo mismo que una hija de campesinos donde los padres a lo más que llegaron fue al tercer año de primaria, donde además es más importante tener un molcajete o una cama donde acomodar a los hijos, que un libro; a una niña que tiene un padre profesionalista que tiene una biblioteca e incluso tiene un grupo de amigos en donde se comparten las lecturas y el niño escucha y el niño ve”. Toda esta serie de condiciones hacen de este sujeto cualitativamente distinto a este otro, de ahí que podamos hablar de un habitus lector o de la inexistencia.

Expone Bourdieu (1980), el habitus no necesariamente tiene que ver con las condiciones económicas de los sujetos. En contradicción con lo que argumenta el “entrevistado 3”, me parece que el habitus lector existe siempre; no hay una clasificación de habitus lector y habitus no lector. Desde Bourdieu el habitus como estructura estructurante de predisposiciones reguladas configura una práctica para acercarse al texto o no acercarse y eso siempre es un habitus lector, que nos lleva a adoptar ciertas formas y condiciones de lectura.

Condiciones didácticas, sociales y culturales que favorecen la lectura

Gómez Palacios (1995) en “La lectura en la escuela” ofrece a los docentes de educación básica un conjunto de elementos para abordar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la comprensión lectora de los niños. Hace un cuidadoso análisis sobre la forma en que el niño lee y reconoce los significados de un texto; propone así una concepción de lectura que enfatiza la actividad constructiva del lector al interactuar con un material escrito, con ello se promueve la comprensión lectora.

La comprensión lectora ha sido un objetivo primordial por el que se trabaja en la educación básica, lo cual es una acción muy noble. Pero, ¿el trabajar la comprensión lectora y la fluidez formará alumnos lectores? ¿Alguien que tiene una buena comprensión y fluidez al leer, estará gestando prácticas de lectura? Los especialistas son claros y afirman que la mejor condición para impulsar prácticas de lectura en la escuela es que el maestro lea, que el docente esté inmerso en la literatura, que efectúe prácticas de lectura, generando con ello condiciones didácticas para formar lectores.

En las escuelas de educación básica y superior se implementan diversas actividades que ofrece el Programa Nacional de Lectura (2001), que funcionan como estímulos. Los docentes desde distintas estrategias y situaciones didácticas enriquecen su práctica en función de la promoción de la lectura, empero, los resultados no son los que se esperan, pues la lectura del mexicano no ha sobrepasado 2.5 libros por año. La explicación se encuentra, retomando a Bourdieu (citado por Vázquez, 2002), en que los estímulos no existen para la práctica en su verdad objetiva de disparadores condicionales y convencionales, no actúan sino a condición de encontrar agentes condicionados a reconocerlos, es decir, un estímulo no es un detonante de una práctica, por ello en la escuela muchas de las iniciativas de fomento a la lectura no brindan resultados; se cree que con una sola actividad aplicada semanal o mensualmente se pueden encarnar prácticas de lectura en los estudiantes de educación básica; tendrán que inyectarse prácticas de lectura en el habitus del alumno, que la lectura forme parte de su vida cotidiana, de manera que sea una forma de vida; por ello es fundamental que el docente se sitúe en su papel de sujeto lector.

Los dos últimos apartados involucran una pregunta fundamental y que pudiéramos considerar un eje rector de este texto: ¿Cómo hace alguien para convertirse en lector o en lectora, a pesar de tantos obstáculos? En buena medida es una cuestión del medio social y cultural. Cuando alguien proviene de un ambiente pobre de lectura, aun cuando haya tenido una formación escolar, los obstáculos pueden ser numerosos (algunos de ellos ya se han mencionado a lo largo del documento): pocos libros en casa, o ninguno, la idea de que eso no le corresponde, las dudas con respecto a la utilidad de la lectura, un acceso dificultoso a la narrativa.

Y hay que agregar a los amigos que ridiculizan a quien se dedica a esa actividad de “nerds” y que ellos asocian a las tareas escolares: todo eso puede sumarse para disuadir a alguien de leer.

El habitus lector es también social porque esas conductas obedecen a un ethos de clase engendrado a través de una experiencia histórica colectiva, un sentido colectivo del ámbito de lo objetivamente posible. Esto es lo que Bourdieu (1995) llama la dimensión de habitus como sentido práctico o sentido del juego, como cuando se dice en el fútbol que un mediocampista tiene una gran visión del juego; es decir, una notable capacidad de improvisar, de crear sobre la marcha, sin reflexión, sin deliberación, empeñando su habitus, transformando así las disposiciones que ha adquirido a lo largo de una prolongada familiarización con el juego. Para llevar a cabo la práctica de la lectura, se empeña el habitus, se puede leer o no leer, sin que el sujeto sea consciente de ello, es el producto de las disposiciones que ha adquirido. Al igual que el mediocampista del ejemplo anterior, el sujeto improvisa, crea sobre la marcha formas de lectura, que van desde ver a la lectura como una actividad cotidiana y que además no es exclusiva de ningún espacio social, hasta la visión que la contempla como una actividad que sirve únicamente para satisfacer fines meramente escolares.

Hay que considerar que los determinismos sociales no son absolutos y que la lectura es una historia de familia. Existen, en ambientes populares, familias en las que el gusto por la lectura se transmite de una generación a otra. E inversamente, en niveles socioeconómicos altos, existen familias en las que la lectura no tiene buena fama.

El estrato social, económico o cultural no determina el habitus lector; recordemos que tal noción implica estructuras estructuradas y estructurantes, es decir, sujetas a cambios. Existen docentes, por ejemplo, que disfrutaban poseer dos o más coches, pero no disfrutaban de la lectura; aunque suene irónico es una situación que contradice la labor docente, pues el docente debiera ser un lector asiduo, además de que la naturaleza de esa noble profesión así lo exige.

Los especialistas explican que en efecto existen las condiciones sociales y culturales que favorecen la práctica de la lectura; sin embargo, no hay resultados, y entonces se genera un cuestionamiento: si en realidad hay medios sociales y culturales ¿por qué no se presentan avances en materia de lectura? La respuesta puede estar en que no hay una experiencia de lectura nutrida en vivencias primarias. Dos ejemplos de lectores y además escritores famosos pueden darnos una idea de la importancia e influencia del contexto social y cultural en la formación y consolidación de sujetos que practican la lectura como forma de vida; me refiero a los ilustres y reconocidos Marcel Proust (1871-1922) y Daniel Goldin. Cito a ellos dos porque narran en *Sobre la lectura* (2003) y *Los días y los libros* (2006), respectivamente, experiencias sobre cómo se fueron consolidando como sujetos lectores; los argumentos son claros y precisos. Sobre la lectura, de Marcel Proust, comienza con la siguiente frase: “No hay quizá días en nuestra infancia que no hayamos vivido tan plenamente como aquellos que pasamos con uno de nuestros libros preferidos” (Proust, 2003, p. 9). El autor narra la fascinación que sentía por la lectura cuando niño. Pero es importante mencionar que este niño lector tuvo unas condiciones sociales y culturales que lo fueron llevando y acercando a la lectura. Provenía de una familia parisina adinerada que solían tener en casa muchos libros y que además eran leídos por los habitantes de dicho hogar.

Daniel Goldin señala en su obra *Los días y los libros*: “he vivido rodeado de libros toda la vida. Me es difícil imaginarme sin ellos y desconfío de una casa en la que no los haya” (Goldin, 2006, p. 13). Argumentos como éstos permean las obras de estos dos escritores. Ambos se remiten a las experiencias primarias que tienen que ver con la interacción con libros y con sujetos lectores que fungen como mediadores del libro: sus padres, o algún otro familiar. Hay en ellos una verdadera mediación, una incitación a la lectura, por parte del contexto físico (la abundancia de libros en estancias cotidianas) y por parte del contexto social. Estas experiencias evidencian la relevancia del contexto y de las mediaciones.

Por otro lado, Peredo (2005) plantea que la definición más completa sobre lectura es la que ofrece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), al describirla como la capacidad para comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial, y participar en la sociedad. Y pienso que es una buena idea sobre lectura, una interesante y muy completa visión, pues se aborda la lectura como una práctica; sin embargo, en México se limita notablemente el trabajo con la lectura.

El Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2010 se centró en la “Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010”, en él se consideró como prioridad nacional la competencia lectora (SEP, 2010a). El manual o cuaderno de trabajo que usaron todos los docentes de educación básica a lo largo y ancho de la República Mexicana retomó y consideró obligadamente la definición que ofrece la OCDE y que por cierto también menciona en una de sus obras Peredo (2005).

Y quizá hasta ese punto son interesantes los planteamientos ya que se define la competencia lectora a partir de referentes internacionales. En el análisis de este cuaderno de trabajo para el docente se puede identificar un problema cuando presenta a la lectura desde una perspectiva instrumental, una lectura para mejorar procesos y no para la vida como práctica cotidiana, se muestra que el único fin de la lectura es el de alfabetizar.

Se muestran en el manual o cuaderno de trabajo parámetros para valorar la competencia lectora, parámetros que define la Secretaría de Educación Pública (2010b); son indicadores de desempeño observables y medibles de manera objetiva respecto a tres dimensiones de esta destreza: velocidad, fluidez y comprensión de la lectura. La velocidad lectora se expresa en palabras por minuto; la fluidez en la habilidad para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas; y la comprensión lectora se define como la habilidad del alumno para entender lo escrito. Esta visión de lectura no trasciende los muros de la escuela, se usa la lectura como instrumento. Se enseña a los docentes a ignorar los alcances extraescolares de la lectura.

Conclusiones

Como se puede apreciar, los argumentos aquí planteados son de corte cualitativo. Los campos de la educación, la psicología, la sexología, los estudios de género, la etnografía, la antropología, entre otros, han encontrado en los métodos cualitativos de investigación un valioso instrumento para conocer y entender la realidad social (Jurgenson, 2003).

La OCDE describe a la lectura como “la capacidad para comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial.

Y participar en la sociedad” (Vidiella & Belmonte, 2007). Por lo tanto, no es suficiente ser alfabetizado para estar en la categoría de lector, sobre todo ante la idea de participar en una sociedad que utiliza el lenguaje escrito como un medio de comunicación versátil, como base de clasificación del conocimiento almacenado y como forma estética para alimentar el espíritu. Entonces, la lectura no sólo significa pasar nuestros ojos por las palabras impresas para descifrarlas. Sin embargo, en el contexto educativo y familiar, con frecuencia se lleva a los aprendices de lectores a pensar que no han tenido éxito hasta que pudieron descifrar todas las palabras impresas en el libro (Chambers, 2007). Mientras que, desde luego, el éxito llega desde el momento en que se escoge un libro y se le presta atención; decidir si se lee o se busca otro libro es también un éxito. Las políticas y programas de lectura citadas en párrafos anteriores, técnicamente son buenas, pues el fin último es que las personas accedan a la lectura y además con placer. El problema reside en que los libros que entregan gratuitamente a instituciones educativas no son, siquiera, exhibidos en aparadores o estanterías que permitan que los alumnos, por lo menos, los miren. La exhibición de los libros les otorga notoriedad, estimula el interés, es decorativa. Influye profundamente en la actitud mental de las personas que la ven. El enfoque cualitativo de la lectura consiste entonces en un análisis de la distribución social de las producciones culturales, en este caso el libro o algún otro impreso o medio electrónico de lectura, en función del grado de escolaridad y del origen social. Asegura Bourdieu en *La lectura: una práctica cultural*:

Frente al libro, debemos saber que hay lecturas diversas y, por lo tanto, capacidades diferentes para apropiarse de este objeto, instrumentos desigualmente distribuidos, según el sexo, la edad.

Esencialmente según la relación con el sistema escolar a partir del momento en que el sistema escolar existe... la lectura obedece a las mismas leyes que las demás prácticas culturales, con la diferencia de que el sistema escolar la enseña de manera más directa; es decir, que el grado de escolaridad va a tener más peso en el sistema de los factores explicativos, siendo el segundo factor el origen social. Así, cuando se le pregunta a alguien su grado de escolaridad, ya se tiene una previsión en cuanto a lo que lee, al número de libros que ha leído durante el año, etc. (referido por Peroni, 2003, p. 19).

La lectura también se considera una práctica sociocultural porque da origen a interacciones e intercambios sociales. La lectura, señala Bahloul (2003), está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales. La iniciativa de la lectura, la recepción y la circulación de los conocimientos adquiridos, las representaciones del libro y de la lectura actúan en el marco de las redes de socialización y, por lo tanto, conformando un *habitus lector*.

El significado pues de una práctica de lectura está determinado por el encuentro entre un lector y un texto en donde intervienen los intereses que éste tiene para acercarse a la lectura. En ese sentido, los usos de la lectura guardan relación con las habilidades requeridas. Refiere Peredo (2005) que la escuela no necesariamente contribuye a desarrollar las habilidades de lectura que se requieren para las prácticas alfabéticas fuera de ésta. Todo parece indicar que los cambios individuales generados una vez adquirida la capacidad de leer y escribir dependen en buena medida de los usos que se hacen en determinados contextos.

Se ponen en tela de juicio los enfoques utilitaristas del alfabetismo, pues éstos pretenden demostrar la relación alfabetización-éxito económico, sobre todo porque existe una tendencia en la literatura educativa y política a relacionar el desarrollo de la alfabetización con el desarrollo económico de una nación, e incluso de los individuos.

La teoría de Bourdieu sobre los capitales es crucial para entender que las prácticas de lectura están sujetas al volumen, trayectoria, y estructura de los capitales (social, cultural, económico, simbólico). Los capitales, pues, definen al sujeto lector en determinado campo. La lectura como cultura se centra en el habitus, porque éste es cultura interiorizada; sin embargo, el proceso que debe contemplarse para interiorizar esta práctica es precisamente el que menciona Bourdieu en la tesis de Los tres estados del capital cultural: la lectura debe ser incorporada, inculcada y asimilada, para que se convierta en una parte integrante de la persona; objetivada, transmisible en su materialidad (libros). El capital cultural acumulado en el estado objetivo incrementa a su vez, la acción educativa (fomento de la lectura) que ejerce automáticamente en el medio ambiente. Si además de esto el capital cultural incorporado crece constantemente, se puede ver cómo, en cada generación, la lectura que el sistema puede considerar como ya adquirida se puede ir incrementando. Además, debe ser institucionalizada, es decir, que se busque un mecanismo para que a la práctica de la lectura se le dé un verdadero reconocimiento institucional. Finalmente, la lectura es un tema vasto y complejo, de ahí que resulte iluso pretender hallazgos definitivos; por el contrario, espero que el lector haya encontrado algunas explicaciones diferentes, que conduzcan a encontrar nuevas interrogantes.

Referencias

- Bahloul, J. (2003). *Lecturas precarias* (1 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México Grijalbo.
- Bourdieu. (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1980). *Le capital social*. París.
- Bourdieu, P. (2005). *Intelectuales, política y poder* (1ª ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- CONACULTA. (2004). *Programa Nacional: Hacia un país de lectores*. México: SEP.
- CONACULTA. (2006). *ENCUESTA NACIONAL DE LECTURA*. México: CONACULTA.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duarte, J. (2004). *Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual*. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- FCE. (2010). *Novelas de 18 autores para jóvenes de 18 años* Retrieved 15 de noviembre, 2011, from http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios_site/Prensa/Oficina_Virtual/C1581.pdf
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*: Ediciones Akal.
- García, N. (2002). *Culturas populares en el capitalismo*. México: Grijalbo.
- Garrido, F. (1998). *Cómo leer mejor en voz alta*. Mexico: SEP.

- Garrido, F. (2000). El buen lector se hace, no nace; reflexiones sobre la lectura y formación de lectores (segunda ed.). México, D.F.: Ariel.
- Goldin, D. (2006). Los días y los libros. México: Paidós.
- Jurgenson, J. (2003). Cómo Hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología. España: Paidós.
- Lapassade. (1977). Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona: Granica.
- OCDE. (2011). Panorama de la educación 2010: Indicadores de la OCDE. España: Santillana, Spain.
- Palacio, M. G. (1995). La Lectura en la escuela: Secretaría de Educación Pública.
- Peredo, M. (2005). Lectura y vida cotidiana, por qué y para qué leen los adultos (Primera ed.). México DF: Paidós.
- Peroni, M. (2003). Historias de lectura trayectorias de vida y lectura (1 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. México: Fondo de cultura económica.
- Proust, M. (2003). Sobre la lectura. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Ramírez, B. (2005). Subjetividad y relación educativa México: UAM.
- Rodríguez, M. (1989). Manual de Creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo (segunda ed.). México: Trillas.
- SEP. (2001). Programa Nacional de Lectura Retrieved 15 de noviembre, 2011, from <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>
- SEP. (2009). Plan de estudios 2009 México: SEP.
- SEP. (2010a). Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el aula 2010 (Primera ed.). México DF: SEP.
- SEP. (2010b). Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010. México, DF: SEP.
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- Vázquez, F. (2002). Pierre Bourdieu La sociología como crítica de la razón. España: Montesinos.
- Vidiella, A. Z., & Belmonte, L. A. (2007). 11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias. España: Graó.