

ALIAGAS, CRISTINA,  
CASTELLÀ, JOSEP M., Y  
CASSANY, DANIEL

"Aunque lea poco, yo sé que soy listo".  
Estudio de caso sobre un adolescen-  
te que no lee literatura", en *Revista*  
*OCNOS* n° 5, 2009, p. 97-112. ISSN  
1885-446X.

"Aunque lea poco, yo sé que soy listo".

## Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura

Cristina Aliagas, Josep M. Castellà y Daniel Cassany

### PALABRAS CLAVE:

Desinterés por la lectura, Identidad  
lectora, Fracaso escolar, Nuevos  
Estudios de Literacidad

### KEYWORDS:

Lack of interest on reading, Reading  
identity, School failure, New Literacy  
Studies

### RESUMEN:

Exploramos con un estudio de caso la lectura como  
práctica social en la vida de un adolescente que  
acaba de abandonar los estudios en 1º de Bachille-  
rato. Desde el prisma teórico de los Nuevos Estudios  
de Literacidad, analizamos su punto de vista y sus  
creencias sobre las prácticas lectoras dominantes y  
vernáculos en las que participa, dentro y fuera del  
Instituto. A pesar de su fuerte desinterés por la lec-  
tura académica, nuestro informante ha construido  
una vida lectora variada y activa al margen de la  
escuela.

### ABSTRACT:

We explore with this case-study reading as a  
social practice in the life of a Catalan teenager  
who has dropped out of school at the first year of  
Bachillerato. From New Literacy Studies' theoretical  
perspective we analyze his point of view about the  
dominant and vernacular literacy practices in which  
he participates in-and-out of school. The results  
show that, in spite of his strong lack of interest on  
academic reading, he has built, apart from school, a  
rich and active reading life.

\* Fecha de recepción: 02/02/2009  
Fecha de aceptación: 12/02/2009

<sup>1</sup> Este artículo expone los prime-  
ros resultados de una tesis doctoral  
financiada por el programa FPU/MEC  
y adscrita al proyecto de investigación  
Literacitat Crítica, titulado "Descripció  
de algunas prácticas letradas  
recientes. Análisis lingüístico y pro-  
puesta didáctica", (HUM2007-62118/  
FILO; 2007-2010), del Plan Nacional  
de Investigación Científica, Desarrollo  
e Innovación Tecnológica 2004-2007,  
del Ministerio de Educación y Ciencia.  
Este proyecto también se desarrolla  
en el seno del *Gr@el* (Grup de recerca  
sobre aprenentatge i ensenyament de  
llengües; grupo de investigación en  
aprendizaje y enseñanza de lenguas)  
que ha sido reconocido como grupo  
competitivo de investigación con  
financiación por la AGAUR de la  
Generalitat de Catalunya (resolución  
18-10-2005, expediente 00097). Web  
del proyecto: <http://www.upf.edu/df/reerca/grups/grael/LC/index.html>

### La problemática de investigación<sup>1</sup>

La cita del título es de Arnau, un  
joven de Barcelona que acaba de aban-  
donar con 18 años el primer curso de  
bachillerato. Sus palabras pretenden  
desafiar esa representación académica  
tan enraizada socialmente que liga la  
lectura activa con la agudeza intelec-  
tual y el saber. Pero también sugieren  
un sentimiento de culpa por no ser  
*buen lector* y la frustración de no haber  
exhibido su inteligencia a lo largo de su  
trayectoria escolar.

Ahora que la lectura ha dejado de ser  
esa ocupación que singularizaba la élite  
económico-cultural de las sociedades  
capitalistas, nos preocupa entender por  
qué jóvenes como Arnau —urbanos, de  
clase media, con muchos privilegios  
económicos y culturales inimagina-

bles para las generaciones anteriores—  
no estudian ni leen. Lo tienen 'todo'  
—tiempo, dinero, acceso a la educación  
y a los escritos— y, sin embargo, estos  
recursos no logran despertar su espí-  
ritu cultural y académico, tal como la  
sociedad espera de ellos.

En el mundo educativo anglosajón se  
usa el término *aliterate* (que podríamos  
traducir como *aletrado*) para designar a  
las personas que, a pesar de saber leer  
y estar en disposición de ello, optan por  
no leer (Mikulecky 1978:2-7; Thim-  
mesch 1983:1-4; Beers 1996:33; Agge  
2005:248-249), que lógicamente no hay  
que confundir con el *iletrado* o *anal-  
fabeto*. Es el caso de Arnau, un joven  
a quien la idea de leer un libro en el  
contexto académico le parece literal-  
mente una pérdida de tiempo: "al ver |

por ejemplo | cuatrocientas páginas | ya dices | voy a estar mucho rato aquí”. Lo más interesante de su historia lectora es que aunque no lee para la escuela, fuera del sistema educativo ha construido una vida lectora activa y variada, pero de textos que el canon literario no reconoce como legítimos.

En este escrito veremos que, para Arnau, la práctica lectora tiene significados totalmente distintos, según si lee para la vida o para la escuela. Este conflicto de representaciones lectoras es el fenómeno que abordamos en nuestra investigación, que inicialmente buscaba documentar el punto de vista lector de un joven que fracasaba en la educación formal. El estudio longitudinal de orientación etnográfica realizado entre sus 16 y 18 años nos ha permitido documentar las diversas identidades lectoras que ha elaborado discontinuamente entre la vida y la escuela.

El desinterés por la lectura y el fracaso escolar han sido fenómenos extensamente investigados en España desde una orientación pedagógica. La psicología se ha centrado en la caracterización de las estrategias lectoras de los ‘buenos’ y ‘malos’ lectores, y la sociología ha descrito las tendencias de lectura más arraigadas entre los jóvenes. Conocemos bien las propuestas didácticas de lectura que mejor calan en los adolescentes y las novelas que más les enganchan. También disponemos de un amplio corpus de reflexiones sobre la poca lectura de las nuevas generaciones. Sin embargo, poco sabemos sobre lo que jóvenes como Arnau hacen con las lecturas escolares y mucho menos lo que leen y escriben en espacios no institucionalizados, al margen del canon prescrito por el currículum escolar. Y más aún: ignoramos por qué algunos que se resisten a leer los textos escolares en cambio devoran cómics, novelas mediáticas o las biografías de sus ídolos musicales y deportivos.

Consideramos importante el desarrollo de estudios de caso de corte etnográfico que aborden cualitativamente y

empíricamente como objeto de estudio el desinterés lector de jóvenes de carne y hueso, especialmente de aquellos cuyos logros no encajan con las expectativas del sistema académico. Este planteamiento supone la alteración del prisma de investigación históricamente naturalizado en los estudios sobre formación lectora, que han situado su foco de atención en la identificación de las habilidades psicocognitivas y en las conductas escolares del ‘lector eficaz’ (y más recientemente del ‘lector crítico’), con el objetivo de comprender *por contraste* las insuficiencias de aquellos otros lectores que no se corresponden con dicho ideal. Pensamos que la documentación y el análisis ideológico de las historias de vida lectora de estos jóvenes académicamente ‘en riesgo’ podría brindar nuevos datos que permitieran tejer una comprensión más amplia y densa de los conflictos sociales, académicos y textuales que llevan a tantos jóvenes como Arnau a una ‘apatía lectora’.

En el ámbito interdisciplinario de los Nuevos Estudios de Literacidad empiezan a crecer investigaciones que documentan los usos personales que los adolescentes hacen de los textos fuera del entorno académico. Fundamentalmente destacan investigaciones con jóvenes anglosajones (Camitta 1993:228 y ss.; Mahiri 2003; Barton *et al.* 2007:53-80) y alguna con estudiantes catalanes (Cassany *et al.* 2008:9 y ss.; Martí 2008:63 y ss.). A este campo contribuimos con el estudio de las prácticas lectoras de un adolescente que se ve y lo ven en su entorno social y académico como ‘poco lector’, cuando en realidad solo es, como argumentaremos en este trabajo, ‘poco lector de textos académicos y literarios considerados canónicos’. Habíamos olvidado este implícito.

### **Reconceptualizando el desinterés lector desde la mirada de los NEL**

Los Nuevos Estudios de Literacidad<sup>2</sup> (NEL) nacen de una revisión epistemo-

lógica de los conceptos tradicionales de lectura y de escritura elaborados desde visiones psicocognitivas. Parten de la intuición de que leer y escribir no es algo ni tan uniforme ni tan solo lingüístico como se había creído. Con una actitud cartesiana se preguntan ¿qué significa leer y escribir? y ¿para quién son buenas estas definiciones socialmente naturalizadas? Y luego salen al mundo para observar y documentar cómo lee y escribe la gente. Con esta proyección empirista se desmarcan de las investigaciones experimentales de laboratorio que han dominado el estudio de la lectura y la escritura. A partir de una mirada etnográfica desarrollan una definición ecológica de estas nociones, tratando de comprenderlas desde la doble dimensión émica y holística que caracteriza a las aproximaciones antropológicas.

Su marco teórico, concebido en la década de los 90, se nutre de la Etnografía de la Comunicación, de las ideas vigotskianas sobre la cognición situada y del debate de la Gran División, que separa lo hablado de lo escrito. Postulan que leer y escribir son actividades humanas específicas, es decir, situadas histórica, social y personalmente en la vida de cada individuo y comunidad, según sus intereses y necesidades. En el mundo, pues, existen formas de leer y de ser lector que son socialmente estructurantes, y cada individuo se las apropia en un proceso de enculturación que es particular, íntimo y creativo. Esta idea les lleva a engendrar dos conceptos analíticos que son clave en su formulación teórica y metodológica: el de *práctica letrada* y el de *identidad lectora*.

### De las prácticas lectoras a las identidades lectoras

Con la noción de *práctica letrada* hacen referencia a las actividades y patrones que definen cómo la gente concibe y maneja el texto escrito en su vida, en cada contexto social y circunstancia particular (Barton y Hamilton 1998:6). Asumen que leer es una forma de acción

social mediada textualmente con la que los individuos participan en sus comunidades. Desde su perspectiva, ser lector significa adoptar un rol social. Teniendo en cuenta que las relaciones entre los individuos están condicionadas por contextos socialmente organizados dentro de las estructuras sociales de poder, consideran la distinción entre *prácticas letradas dominantes* y *vernáculos*<sup>3</sup>.

Por un lado, las *prácticas letradas dominantes* engloban las actividades de lectura y escritura que están legitimadas por una institución como una manera apropiada de usar el lenguaje. Por el otro, las *prácticas letradas vernáculos* son formas de lectura y escritura privadas, que usan un lenguaje no necesariamente estandarizado, aprendidas informalmente, híbridas por lo que se refiere a las características textuales, y auto generadas por los individuos. Un examen, pues, sería una práctica dominante, mientras que un blog o un diario personal serían vernáculos.

Las prácticas letradas constituyen una interacción social y, en este sentido, están conectadas con formas concretas de interactuar, crear, valorar y sentir. A esta dimensión subjetiva y emotiva la denominan *identidad lectora*<sup>4</sup>. Se trata de un concepto extensamente usado en la bibliografía de los NEL, aunque carezca todavía de una definición clara y consensuada. Siguiendo a Gee (2002:99), quien define la identidad como "the kind of person one is recognized as being, at a given time and place", entendemos esta noción como un fenómeno social, plural y dinámico que se va construyendo en el tiempo, en distintos ambientes sociales y en interacción con los otros. Las identidades lectoras surgen de la interacción social y son el resultado de la historia personal de cada individuo y de la interacción con personas, instituciones y prácticas. En la construcción de las identidades lectoras, pues, actúan tres estructuras: la cognitiva, la emocional y la social.

<sup>2</sup> Léase Street (1993:1-29) y Lankshear & Knobel (2003:1-50) para una revisión panorámica de la historia y principios teóricos de los Nuevos Estudios de Literacidad.

<sup>3</sup> Barton (2007: 35-37 y 51-59) ofrece una descripción teórica exhaustiva de los conceptos 'práctica letrada', 'práctica letrada dominante' y 'práctica letrada vernáculo'.

<sup>4</sup> Contrastese el concepto de *identidad lectora* con el estudio de Ivanic (1997:75-106) sobre la construcción de la identidad en la redacción académica universitaria.

En este trabajo, entendemos por *identidad lectora* aquel proceso de individualización mediante el cual cada sujeto elabora, a través de la interacción con la cultura letrada de su comunidad, su propia perspectiva ante la lectura. Para nosotros, la construcción de una identidad lectora consiste en el desarrollo de un punto de vista ideológico y emotivo sobre la lectura que de algún modo condiciona la manera de ser lector que adoptamos en cada evento letrado. En un estudio reciente (Aliagas, en prensa) ofrecimos una caracterización de este concepto a partir de los dispositivos que parecían ser estructurantes en el proceso de articulación de una identidad lectora:

- Las prácticas letradas dominantes de cada comunidad cultural, puesto que controlan las representaciones sociales sobre qué se debe leer, cómo y por qué.
- Las prácticas letradas vernáculas que cada individuo desarrolla al margen del canon, no reconocidas o menos valoradas académica y socialmente.
- La suma de eventos letrados en los que cada individuo participa a lo largo de su vida, dentro y fuera del contexto escolar; la calidad de cada experiencia y los sentimientos que se derivan (frustración, éxito, indiferencia, etcétera).
- La interacción social que se produce en cada uno de los eventos letrados y las relaciones interpersonales: el contraste de las ideas propias con aquellas implícitas o sostenidas en los discursos de los otros, especialmente de aquellos que representan roles de autoridad o complicidad en relación con uno mismo (familia, profesores, amigos, etcétera).
- Las creencias y valores que forjamos sobre la lectura, marcados por las representaciones dominantes de la misma y los usos sociales que le atribuimos.

- La construcción de conocimientos textuales y el desarrollo de habilidades lingüísticas discursivas e interpretativas; la evaluación de los otros y el contraste con los otros.

### **El desinterés lector como un conflicto de identidades lectoras**

Desde los NEL, el aprendizaje lector se entiende como un fenómeno socialmente construido. Aprender es más que adquirir conocimientos o habilidades para hacer algo: es un proceso socio-cultural a través del cual los estudiantes *se construyen* en interacción con los otros (profesores, amigos, familiares), dentro de instituciones particulares (la escuela, la familia) que legitiman determinadas formas de aprendizaje y silencian otras.

Desde esta aproximación ecológico-cultural, la resistencia que tantos estudiantes desarrollan hacia la lectura y la escritura no se ve como una cuestión estricta de literacidad, sino más bien como un conflicto de identidad, al no producirse a lo largo de la escolarización una apropiación de las prácticas hegemónicas que operan en cada disciplina (Ivanic 1997:37-74). Con estos principios de partida, los NEL proponen un acercamiento a la identidad lectora a través de la biografía, bajo el supuesto de que los individuos, al narrar su historia letrada, proyectan los valores y concepciones básicas que conforman sus identidades lectoras (Barton 2007:44-50).

Pensar el desinterés lector en estos parámetros implica entender que la lectura no es una actividad desunida de la vida social, ni ajena a las rutinas y a las relaciones interpersonales de los individuos. En este sentido, los vínculos afectivos que construimos con los textos están conectados con esos anhelos y deseos personales que van apuntalando nuestras biografías lectoras y sociales. Esta es la perspectiva fenomenológica que adoptamos en esta investigación, con el objetivo de explorar e interpretar el rol de la lectura en la vida de Arnau.

### Diseño metodológico y objetivos de este estudio

Presentamos una investigación de tipo cualitativo enfocada a la comprensión etnográfica del desinterés por la lectura. Basándonos en la definición de Hymes (1982:175 y ss.), entendemos que comprender etnográficamente un fenómeno supone el análisis integrado de su estructura ecológica y cognitiva. Por un lado, el concepto de *estructura ecológica* designa el contexto social, económico e histórico que determina las particularidades estructurales que constituyen el fenómeno. Por el otro, la noción de *estructura cognitiva* se refiere al conjunto de sentidos y connotaciones que los individuos proyectan sobre dicho fenómeno, lo que los analistas del discurso denominan la construcción de un 'modelo mental' (Van Dijk 1998:78-90). La intención etnográfica busca interpretar las representaciones subjetivas de los participantes sobre las realidades sociales, económicas e históricas que viven.

#### La construcción de una hipótesis inicial

Tomando como referencia las reflexiones epistemológicas sobre la etnografía apuntadas por Hymes (1982:176-180), hemos adoptado un proceso flexible de construcción conceptual y metodológica orientada por una hipótesis inicial (*hipótesis-oriented stage*) que se ha afinado progresivamente según los datos de campo.

Nuestra hipótesis de partida era que el vínculo personal que los adolescentes desarrollan con la lectura era resultado de su interacción con las prácticas lectoras y los discursos dominantes sobre la lectura, con los que entran en contacto en sus ámbitos sociales básicos: la escuela, la familia, los amigos y el dominio tecnológico. A esta aproximación subyacían tres supuestos:

- Las conductas lectoras de los adolescentes están influidas por sus modelos de la realidad social.

- El discurso lector de la escuela constituye una fuerza social e histórica muy relevante que incide intensamente en la representación social de la lectura.
- La representación académica dominante sobre la lectura favorece, por un lado, el desarrollo de un tipo particular de ser lector, al promover la lectura de un conjunto limitado de textos que representan el canon, y por el otro, una manera concreta de leerlos y de interpretarlos.

#### Selección del informante

La primera fase de la investigación se orientó a encontrar un adolescente. La revisión de estudios estadísticos sobre el hábito lector (MECD 2003; Manresa 2007:75) nos condujo a buscar un estudiante del segundo ciclo de la ESO, puesto que era el periodo escolar en que las estadísticas identificaban la caída más grande de lectores dentro del sistema académico.

Durante varios meses buscamos un adolescente que cumpliera con dichas características a través de nuestras redes sociales. Contactamos sin éxito con una decena de jóvenes, que prefirieron no participar en la investigación para evitar el 'palo' que supone hablar de 'libros aburridos' que 'no se han leído'. La situación nos forzó a seleccionar el informante desde dentro del ámbito académico, aunque inicialmente habíamos desestimado esa posibilidad por dos razones: a) era la más cómoda y corriente en los estudios sobre formación lectora y b) implicaba un sesgo metodológico, al promover que la elección del informante se hiciera desde el prisma académico.

Uno de los autores de este artículo estaba realizando unas prácticas pedagógicas en una clase de 1º de Bachillerato de un instituto del centro de Barcelona y aprovechamos la oportunidad para explorar las percepciones de los alumnos de ese curso sobre sus compañeros. Un grupo de chicas se presentaron a colaborar buscando en

su instituto un chico de 16 años a quien no le gustara leer. Al día siguiente, una de ellas, Mónica, nos dio el teléfono de Arnau, a quien nos presentó en los términos siguientes: "Es repetidor, muy simpático, y te aseguro que no le gusta leer". Esa misma semana, un colega de la universidad nos dio el teléfono de su hijastro, Jaime, que casualmente estudiaba en el mismo instituto. Lo llamamos y nos escuchó amablemente. Nos dijo que en ese momento estaba jugando a la videoconsola con un compañero que cumplía con dichas características. Le pasó el teléfono y se presentó: era Arnau.

Se había producido, pues, una triangulación social espontánea porque dos miembros de la misma comunidad escolar nos habían dirigido hacia alguien que ambos percibían como 'poco lector'. Esta coincidencia era valiosa para una investigación en la que las percepciones sociales tenían un peso relevante, de manera que insistimos varias veces para que aceptara la propuesta. Mónica resultó ser su exnovia y Jaime su "media naranja", de manera que ambos tenían una relación estrecha con él y pudimos incorporar los posteriormente a la investigación.

El primer encuentro con Arnau fue en el bar donde él se encontraba cada tarde con sus amigos, que estaba a una esquina del instituto. La entrevista desestructurada y exploratoria adoptó la forma de una conversación libre y general sobre su vida. Aún no nos tenía confianza, pero se sintió cómodo. En la interpretación posterior de esos primeros datos advertimos que su caso permitía explorar el proceso de rechazo de la cultura lectora dominante por parte de un joven al final de los estudios de Secundaria. Fue entonces cuando formulamos los objetivos de investigación y el diseño metodológico de recogida de los datos que describimos en los siguientes apartados.

### **Objetivos del estudio**

Los objetivos específicos que nos propusimos abordar fueron los siguientes:

1. Documentar narrativamente las prácticas lectoras dentro y fuera del ámbito escolar de Arnau, un estudiante con dificultades con la lectura académica en las asignaturas de lengua y literatura.
2. Describir y contrastar las formas de participación y su punto de vista sobre la práctica lectora en las distintas comunidades de práctica.
3. Explicar interpretativamente el proceso de apropiación de la cultura letrada de este joven, tomando como marco de referencia su propia vida.

### **Una aproximación multidimensional a la recogida y análisis de los datos**

El método principal de obtención de los datos consiste en un ciclo de conversaciones etnográficas sobre la vida lectora del informante. Son entrevistas multisituadas, realizadas en distintos contextos de desarrollo natural de la lectura: el hogar, la escuela y la comunidad. Para cada una realizamos observación participante, tomamos notas de campo y, en ocasiones, fotografías de los entornos letrados.

Se desarrollaron 6 entrevistas con el informante. También entrevistamos a las figuras que él consideraba relevantes en su formación lectora: 1 entrevista con la madre, 1 con el profesor de lengua y literatura catalana, y 4 entrevistas con 3 de sus mejores amigos. La recolección de los datos se realizó a lo largo de 2 años y, actualmente, se dispone de un corpus de 18 horas transcritas a partir de una adaptación del código propuesto por Calsamiglia & Tusón (1999:360-366), además de notas de campo.

En el análisis integral de las entrevistas se aplicaron dos estrategias de análisis. Por un lado, se analizó el desarrollo temático de la entrevista y la interacción, con la finalidad de conocer la situación comunicativa en la que el informante construyó su discurso, y también atender a los sesgos que las intervenciones de la entrevista-

dora pudieran ocasionar. Por el otro, se analizaron las narraciones sobre las prácticas, experiencias y representaciones lectoras en el discurso del informante, aplicando el Análisis del Discurso (Van Dijk 1998). Finalmente, se escribió un informe etnográfico sobre la vida lectora del informante, basándonos en Barton y Hamilton (1998:75 y ss.), Reeves (2006:37-231) y Barton *et al.* (2007:119-134).

Si bien es cierto que la etnografía suele ser limitada en cuanto a la muestra de trabajo y el corpus de estudio, queremos destacar el valor que los análisis con profundidad tienen cuando se aplican con la finalidad de explorar fenómenos contemporáneos en el tejido sociocultural en el que están imbricados (Yin 1994:13), al iluminar cuestiones inaccesibles desde metodologías cuantitativas.

Al ser, nuestro objetivo de estudio, un fenómeno subjetivo, complejo y privado, adoptamos una mirada interpretativa global que nos permitiera contextualizar el rol que tenía la lectura en el marco amplio de la historia personal de Arnau. Nos interesaba especialmente entender quién era Arnau, es decir, a qué aspiraba en la vida, cuáles eran sus preferencias, quiénes eran sus amigos y familiares, y en qué invertía su tiempo. A continuación presentamos las tres tendencias biográficas que resultaron ser estructurales en la comprensión de su historia de vida lectora.

### ¿Quién es Arnau?

#### Una filosofía de vida

La actitud de Arnau ante la cultura estaba marcada por una tendencia más general ante la vida que él definía como 'la ley del mínimo esfuerzo'. Cuando le pedimos que nos hablara de sí mismo, recurrió a un ejemplo para definir su carácter: "yo soy: | me echo al césped | miro las estrellas | tengo amigos que me cuentan cosas de ello | y: me interesa mucho pero no: | no hago nada

más". Sin ningún tipo de rubor, a lo largo del ciclo de entrevistas se definió repetidamente como un 'chico vago', un 'estudiante vago' y un 'lector vago'. De hecho, para él, ser vago era la causa principal de su conducta poco lectora: "creo que soy demasiado vago a la hora de:: de ponerme a un libro | pues eso | si no me interesa mucho lo aparto y ya:: me olvido".

Mostró conciencia de que esta actitud de desgana perjudicaba su participación en las prácticas de aprendizaje académico y que desfavorecía su inclinación por la cultura escrita. Sin embargo, creía con firmeza que el trabajo perseverante requería un empeño casi estoico que no siempre conducía al éxito, con lo cual consideraba que era más rentable tratar de obtener logros adecuados habiendo invertido en tales fines un tiempo y unos esfuerzos moderados.

Al entrevistar a sus colegas constatamos que esta filosofía de vida era muy valorada en su grupo de amigos, quienes también se presentaban explícitamente como chicos perezosos. Dentro de su pandilla, el carácter vago era percibido doblemente como una forma de eficiencia asociada a las tareas y objetivos escolares, y como un estilo que subvertía las normas y compromisos impuestos por el sistema educativo y sus maestros. En este sentido, ser vago se concebía como una destreza y un mérito; era un riesgo que valía la pena tomar siempre y cuando las cosas salieran 'bien'.

#### Una prioridad académico-familiar

Cuando nos conocimos, Arnau había iniciado un proceso de reflexión sobre su historia y empezaba a pensar con prudencia y seriedad su futuro personal y profesional: "no quiero ya:: digamos | ni irme a fumar ni hacer campanas sino estudiar mucho más | tener mis estudios | crecer y tener digamos- | ¿qué voy a ser de mayor? | ya centrarme en eso | no en pasármelo siempre bien". Este cambio de actitud ante su vida lo había desatado la experiencia traumática de ver cómo

su madre enfermaba repentinamente. Arnau encontró en esta vivencia y en el deseo de hacer feliz a su madre una fuerza extrínseca que le dio energía para afanarse a superar la ESO, objetivo al cual se refería en términos de “mi prioridad”. En varias ocasiones estableció una relación de causa-efecto entre la enfermedad de su madre y sus esfuerzos académicos (fíjense en *pero ahora esto ya me hace*):

**Cristina:** y: ¿cuánto te queda para terminar la eso?

**Arnau:** a mí:: este año | me la quiero sacar | y a más mi madre digamos que hace muy poco | este mismo año estuvo a punto de morir | [...] y eso me da como más ganas de sacarme la eso | porque no podía | el primer trimestre lo daba ya como muy:: muy difícil | pero ahora esto ya me hace que me lea los libros | no sé | seguir para sacarme la eso como mínimo | y darle a ella:: pues que esté más contenta

El dolor que padecía su madre había desencadenado en Arnau una reflexión honda sobre la repercusión que las cosas tienen en la vida: “si no te pasan cosas como lo de mi madre no te hacen | reaccionar a la hora de-de lo que es más importante a lo que no”. La amplitud de ese pensamiento fue trascendente en su actitud lectora, al provocarle la conciencia de que leer era algo valioso y conveniente. Sin embargo, eso le confrontaba con la imposibilidad de recuperar el tiempo perdido (“tengo mucha más dificultad a la hora de:: de leerme un fragmento o todo | que otra persona”).

Al final de ese curso académico Arnau obtuvo el certificado de la ESO. Sabemos por su tutor, que también era su profesor de catalán, que su expediente fue considerado en la junta de evaluación y que finalmente le aprobaron, aunque con algunos profesores en contra. El profesorado había advertido que a lo largo de 4º de ESO había cambiado su predisposición ante los estudios y de algún modo se lo reconocieron. Arnau era consciente de que estaba matemáticamente sus-

pendido, e interpretó la decisión del profesorado como un gesto muy valioso. Decidió seguir estudiando el bachillerato, teniendo presente que más que nunca tendría que doblar los codos.

Aunque había estudiado el itinerario humanísticosocial, se inscribió en el bachillerato artístico para librarse de la asignatura de matemáticas. Su madre no lo veía claro, pero no tenía elementos de juicio, al tener como única fuente de información sobre el sistema académico del bachillerato lo que su hijo le contaba. En el instituto, nadie supervisó la decisión de Arnau. Terminó el primer año de bachillerato con casi todas las asignaturas suspendidas, y fue entonces cuando decidió abandonar. “No quiero repetir otra vez”, nos dijo por teléfono. Arnau ya había repetido el 2º curso de la ESO y no quería reincidir en la misma experiencia.

#### Un objetivo de vida

Ese mismo verano empezó a trabajar de peón en una tienda de cafeteras Nespresso y dos meses después se inscribió en el curso preparatorio de acceso a módulos, que él mismo pagó. Quería estudiar el módulo de educación física, siguiendo fiel a su objetivo de vida, que era llegar a ser comentarista de fútbol: “me gustaría ser futbolista pero: | no creo llegar ¿sabes? | no sé me veo con posibilidades pero tampoco me veo:: | me veo ya mayor digamos para progresar más | y ya de la base de que me gustan mucho los deportes | pues ya: periodista”.

Aunque era consciente de que para ello era importante estudiar, se escudaba en la creencia de su madre, según la que el talento natural de un individuo podía exceder las expectativas de aquellos que habían adquirido académicamente los conocimientos y habilidades específicas de una profesión:

mi madre dice que no es cuestión de:: estudiar mucho sino valerle para ello | porque a lo mejor hay mucha gente que quiere ser periodista |

que estudia mucho y sacará muchos dieces pero a la hora luego de ser periodista | no vale como ((para)) ponerse delante de una cámara y contarlo | y yo a lo mejor sí que tengo mucha más gracia

Los amigos de Arnau que entrevistamos destacaron de él los progresos y potencialidades que estaba desarrollando en el ámbito del fútbol. Todos explicaban que Arnau buscaba el éxito en un lugar del mundo ajeno al instituto, en un contexto donde no lo vieran como un 'desastre'. Ferran explica con mucha lucidez este conflicto entre los intereses personales y la obligación escolar:

**Ferran:** la dinámica de Arnau es siempre la misma | durante el curso va a trancas y barrancas | siempre a última hora haciendo los trabajos | siempre estudiando el último día | luego las prisas y el estrés | porque no es constante | no se pone mucho | y:: entonces lo que hace es que le quedan muchas del primer | segundo y tercer trimestre y las intenta recuperar al final | y no | no puede [...] yo creo que el Arnau | pa estudiar no es muy:: no es pa'el | a él le encantaría ser comentarista | o algo relacionado con el fútbol | porque cuando algo le gusta | lo pone todo | o sea:: ¡es increíble! | por ejemplo | él entrena a fútbol | y ahí es el que más trabaja de todos | es el más puntual | siempre | se aplica a saco | ahí

### Resultados y discusión

Presentamos primero las prácticas letradas vernáculas en las que la lectura tenía sentido para Arnau y, a continuación, sus formas de lectura en el contexto académico. En ambos casos enfocamos el análisis a la descripción de sus formas de participación en cada práctica, enfatizando la caracterización de los usos textuales y de las representaciones lectoras que éstas suponen. Tomamos esta conceptualización binaria (dentro y fuera del contexto académico) de estudios previos que han explorado la brecha entre la escuela y la vida, tanto en

el desarrollo de la literacidad (Gilmore y Martin 1982; Hull y Schultz 2001; Mahiri 2005) como en el aprendizaje de las matemáticas (Carragher *et al.* 1991:9-89).

### Arnau leyendo en la vida

#### El hábito de leer el periódico deportivo

Arnau era un apasionado del fútbol, y esta inclinación ocupaba gran parte de su tiempo. Por las noches, dos días a la semana, entrenaba en un equipo de Barcelona inscrito en la liga federada juvenil catalana. Los partidos oficiales se convocaban cada sábado y, a veces, se celebraban fuera de la ciudad. Su familia tenía dos butacas en el Camp Nou y recibían mensualmente la revista del Barça. Aunque se consideraba "un culé", le interesaba especialmente la liga internacional, de manera que se documentaba con constancia sobre los resultados y los nuevos fichajes de sus equipos preferidos. Sus herramientas para obtener información eran la televisión, el navegador *google* —que le derivaba a sitios webs, foros y blogs— y la lectura de periódicos. Observamos que Arnau había desarrollado un hábito muy sólido de lectura de periódicos deportivos en papel y exploramos esta cuestión con más profundidad.

Solía comprar *El mundo deportivo* en el quiosco situado enfrente de su casa, aunque a veces también visitaba a su abuela en la residencia, donde podía quedarse una copia gratuita del mismo periódico: "me lo compro el diario | bajo abajo al quiosco y siempre me lo compro [...] y si no | voy a la residencia de mi abuela | que ahí lo dan gratis y lo cojo | porque así también la veo a ella y me lo llevo". Después de leerlo se lo pasaba a su hermano y luego ambos actualizaban a su madre, que era muy futbolera pero no podía leer a causa de una insuficiencia visual. Los periódicos que contenían noticias que él consideraba hechos históricos los archivaba en una caja, con la idea de enseñárselos a sus hijos. A veces, esa caja se convertía

en motivo de disputa con su madre, que la consideraba "una guarrada", pero Arnau era incapaz de tirarla.

Hay dos cuestiones relevantes en esta práctica vernácula. Por un lado, a través de la lectura del periódico y otros textos relacionados con el fútbol, Arnau se instruía autónomamente al margen de la escuela para cumplir con su ideal de vida. Por el otro, esta práctica creaba contextos de interacción y cohesión en su familia en los que él desarrollaba un rol activo y esencial, al convertirse en una especie de fuente de datos. En este caso, leer el periódico constituía un estímulo para Arnau porque le permitía demostrar a su familia las cualidades que quizás en un futuro le permitirían llegar a ser periodista deportivo. Observamos que, más allá de la lectura particular de periódicos deportivos, el interés lector de Arnau crecía cuando la lectura conllevaba una consolidación de las relaciones personales, y que esto le llevaba a realizar lecturas completas ("me los leo enteros si hace falta").

#### La escritura y lectura líricas del sentimiento

Buena parte de su tiempo y pensamiento lo dedicaba a sus amigas, con las que quedaba individualmente para charlar sobre la vida. A veces, cuando los sentimientos de amistad o amor eran muy intensos, optaba por transmitir sus confidencias por escrito en forma de poesía, diario o cartas. Estos textos eran espacios personales en los que lograba sublimar libremente la densidad de sus emociones, sin la limitación que entraña el uso canónico de la lengua en el contexto académico. En estas situaciones, escribir era un medio de expresión de lo inexpresable, una manera de comunicar sin hablar. Nos interesó ahondar en tres prácticas letradas en las que se presentó como un autor y lector activo, curioso y atento.

— *Las poesías privadas*. Cuando Arnau "se colgaba" de una chica, le escribía

cartas y poesías que guardaba devotamente en un lugar secreto de su habitación. Escribía para dejar constancia de su espíritu romántico y para sentirse más cerca de ella. A veces buscaba la colaboración de sus mejores amigas, que le ayudaban a mejorarlas.

— *Las epístolas con Berta*. Arnau solía escribirse notas con las chicas de su clase, especialmente con Berta, que era una de sus mejores amigas. Eran notas epistolares que se mandaban por debajo del pupitre y en las que comentaban por escrito sus vidas. Esta forma de lectura y de escritura aunque no pertenecía al dominio de lo académico ocurría físicamente dentro del aula. Arnau explica la dinámica interna de esta práctica:

**Arnau:** cuando estoy en clase tengo- | digamos que tengo una muy buena amiga del grupillo | digamos que:: buenas ¿qué tal? | ¿cómo te va la vida? y:: nos explicamos nuestros problemas más o menos | intentamos ayudarnos | ya creamos como confianza entre nosotros | y nos llevamos mucho mejor así | y entonces cuando me manda ella digamos su historietita | pues me la leo | para luego intentarla ayudarla y tal

**Cristina:** ¿lo hacéis por escrito?

**Arnau:** sí:: a veces en carta | si a lo mejor ella hace una carta entera | y luego me la da | yo me la leo en casa cualquier cosa | al día siguiente pues yo se la contesto

— *El diario compartido con Mónica*. Arnau también había escrito durante un año y medio un diario con una de sus novias, con la que mantuvo una relación a caballo del amor y el odio. Era una libreta azul que llevaban incondicionalmente en sus mochilas y que se iban entregando cada día uno a otra al verse en el instituto. Se sentían torpes para conversar cara a cara y este artefacto letrado les permitía compartir sus afectos, estados anímicos y preocupaciones de manera más satisfactoria. El diario se convirtió en un objeto simbólico en el momento de la ruptura: ella se resistía a aceptar la decisión de Arnau

y fue entonces cuando él se presentó un día en su casa y le entregó la libreta como prueba decisiva. Ese gesto fue rotundo.

Estas prácticas de lectura y de escritura constituían espacios sociales de apego con las chicas, especialmente con las que le gustaban. Eran actos de creación literaria de género híbrido en los que Arnau comunicaba la complejidad del amor y de la vida adolescente. Tuvieron interlocutoras reales o imaginadas, a Arnau le servían como lugares de pensamiento y desahogo. Lo más interesante es que Arnau asociaba a estas prácticas letradas una concepción de la lectura y de la escritura como algo solitario y social, privado y público, individual y colaborativo.

### **Arnau leyendo para el mundo académico**

#### **Quiero pero ya no puedo**

Estudiar ocupaba el tercer lugar en la escala de prioridades de Arnau, después del fútbol y los colegas y las amigas. Como tantos otros estudiantes de secundaria, pensaba que estudiar era algo desconectado de sus intereses y objetivos personales. Este sentimiento formaba parte de un punto de vista más amplio sobre la educación, que consideraba una etapa impuesta de la vida. Veremos que su concepción de la lectura académica estaba fuertemente condicionada por la imagen que tenía de sí mismo como estudiante disidente y rebelde (“yo estoy en el grupillo de los rebeldes de la clase”).

Hemos mencionado anteriormente que Arnau había transformado el dolor que sentía por la enfermedad de su madre en una fuerza extrínseca que le motivaba a tomarse en serio su formación. La primera decisión que tomó fue obligarse a ir con cierta regularidad a la biblioteca de su centro, puesto que sabía que en su casa las distracciones podían con él:

si estoy en casa me cuesta mucho concentrarme en algo | tengo la play tengo la tele tengo el ordenador al lao

| luego pasa que viene el gato | cualquier cosa ya me distraigo | y aquí ((en la biblioteca)) pues:: solo tengo libros | y solo tengo que pensar en que he de estudiar

Arnau pensaba que podía obtener el título de la ESO si lograba construir un hábito de estudio sólido y aprovechó la interacción con sus compañeros en la biblioteca para observar sus métodos de estudio: “yo nunca he sabido estudiar | es lo malo | y ahora que me estoy poniendo más | estoy aprendiendo a estudiar | y:: intento aprender de otros amigos | a ver cómo estudian ellos pues intentarlo yo”. La biblioteca se convirtió en un espacio de socialización, flirteo y colaboración entre compañeros que hacía que el estudio tuviera sentido y fuera menos arduo. Cabe decir que estas relaciones de cooperación también se desarrollaban desde casa, con el programa de chat *messenger*.

Por lo que se refiere a las asignaturas de lengua y literatura, se percató de que eran muchos los inconvenientes que le acechaban en la lectura de un texto: la capacidad de concentración, la comprensión del contenido y la posterior reflexión literaria por escrito. Aunque lo intentaba, leer seguía sin ser algo que le interesara (“quiero que me guste y no: | no me pasa a mí”), y entonces llegó a la siguiente conclusión: “yo al nunca leerme un libro pues | a la hora de ponerme una vez | si no me he leído durante tres años un libro | tampoco puedo pretender leerme el libro con la facilidad que quiero”. Ahora que estaba dispuesto a comprometerse, le parecía que era demasiado tarde.

**Arnau:** soy vago | porque me gustaría | sí | poderme leerme el libro con facilidad | me encantaría | pero no puedo

**Cristina:** ¿y tú crees que puede cambiar | esta situación?

**Arnau:** no sé | por esto lucho ahora | porque quiero que me guste | y por eso hago yo:: en clase muchos esfuerzos para entenderlo | luego:: leerme el

libro y que lo sepa:: | porque digamos que al reaccionar más tarde a la hora de ponerme a estudiar y todo | hace que me quiera poner al mismo nivel que la gente | por eso quiero:: no sé | leer | me gustaría mucho | para no tener faltas que todo el mundo no las tiene y yo sí

### Estrategias para parecer un lector canónico

Las consecuencias que se derivaron de su cambio de actitud no fueron fáciles de aceptar. Empezó a tomar conciencia de que había perdido mucho tiempo escolar, y que la realización de las tareas le acarreaba más empeño y tiempo que a sus compañeros, que eran un año menores. Se comparaba con ellos y le frustraba advertir que sus notas, que seguían siendo bajas, no reflejaban su sacrificio. La conciencia de estas dificultades le provocaba desilusión y entonces empezó a desarrollar estrategias para lidiar con las tareas académicas.

A continuación, describimos el conjunto de las maniobras de no-lectura de Arnau para las asignaturas de lengua y literatura. Tal y como él mismo explica en el fragmento siguiente, le permitían abordar el objetivo de aprobar un examen o trabajo:

la mayoría de veces me hacen hacer un examen sobre el libro | o se a leerme el libro y después hay unas preguntas y todo | y leerme las preguntas y luego pues poder contestar las preguntas en el examen y ya está [...] si veo que ya aprobaré sin la lectura la asignatura | pues no tengo necesidad de leer pues no me lo voy a leer | tengo necesidad de aprobármelo

— *La recopilación de resúmenes.* Con el objetivo de “ser capaz” de escribir un comentario literario de un texto de lectura obligatoria, Arnau buscaba resúmenes en Internet: “si lo veo ya lo puedo hacer”. Era un recurso que él concebía como una fuente de información ilimitada y en la que confiaba ciegamente. Ante varios resúmenes, solía escoger el más corto y luego lo memo-

rizaba. Esto le permitía demostrar al profesor que había leído y entendido el libro, aunque en realidad no lo hubiera hecho:

**Cristina:** cuando tienes que hacer un examen ¿tu primer recurso cuál es?

**Arnau:** es:: resúmenes de otros | a ver si los tienen hecho:: resumido | o alguna cosa así [...] luego algún trabajo | y luego internet | ya está [...] si no encuentro nada en internet | que lo dudo | cojo la enciclopedia [...] ((en internet)) a la hora de buscar cada cosa tengo mis truquillos y todo

**Cristina:** a ver | cuéntame alguno ((se ríen))

**Arnau:** ná:: busco en google y si en google no está | pues el rincón del vago | pongo:: un nombre que crea que sí que va a salir de eso | y luego cuantos trabajos encuentre | el de más páginas | el de menos páginas

— *Llamar a la chica más lista de la clase.*

Establecer relaciones interesadas con los ‘más listos’ de la clase le ayudaba a dirigir sus esfuerzos en el estudio. Nos contó que se llevaba “bastante bien” con la chica más lista de la clase, aunque ella estaba en el grupillo de los “empollones”. La definió en los siguientes términos: “es digamos la niña perfecta más o menos | o sea:: al profe le cae muy bien | a los padres ((también les cae muy bien)) | está todo el día estudiando | muy buena chica además | me cae muy bien”.

— *El acceso clandestino al examen.*

Arnau también colaboraba en una red escolar de amigos que se las ingeniaban para hallar las preguntas del examen. Al haber dos clases del mismo curso, siempre había alguien del grupo de amigos que hacía el examen primero. Éste tenía la responsabilidad de escribir las preguntas en su mesa, de manera que justo después del examen otro del grupo entraba y las copiaba en una hoja que luego se fotocopiaban.

**Cristina:** ¿y cómo sabéis lo que van a preguntar?

**Arnau:** por otras clases que han hecho el examen antes | o por preguntarle al profe qué es lo que entrará | o qué es lo que entrará segurísimo | y allí

ya pues:: | una idea más o menos | o luego si alguien tiene el examen antes | el primero que hace:: digamos el examen | hay uno de ellos que apunta las preguntas en el mesa | luego de esas mesas pasan a una hoja y luego fotocopia | y rula por todos ((se ríe))

— *Las 'chuletillas recordatorio'*. Arnau había desarrollado una gran capacidad para elaborar chuletas, esos escritos pequeños con información esencial. Aunque el sistema académico no las reconozca como una técnica legítima de aprendizaje, esta práctica requiere un esfuerzo complejo de síntesis y selección de datos relevantes, además de un cálculo interesante sobre los contenidos que son susceptibles de ser preguntados en el examen. Arnau no consideraba las chuletas como una trampa sino como un soporte mnemotécnico, tal y como se induce del siguiente fragmento en el que describe la elaboración de las chuletas:

siempre que tengo exámenes me pongo aquí ((en la biblioteca)) | cojo el libro | me hago siempre los resúmenes del tema | luego me los pongo en formato pa'entender | y lo voy entendiendo y luego memorizando | prefiero coger el libro ((que los apuntes de clase)) [...] y siempre me pongo aquí en la mano | digamos | chuletillas de recordatorios digamos | porque cuando estudio me lo memorizo bastante | y así cuando:: sé cómo empieza ya sé como acaba [...] y todos los profesores lo saben | cuando empiezo el examen ((me dicen)) ¿a ver? | y siempre tengo una listilla de nombres | y tampoco me dicen nada

**Cristina:** o sea que se la enseñas

**Arnau:** ¡no! ¡no! se lo enseño si me dicen algo | digo léetelo y ya verás como no es una chuleta

Hemos visto que Arnau invertía mucho tiempo en informarse sobre las lecturas obligatorias, a través de una multiplicidad de recursos textuales y humanos. Lo relevante aquí es que Arnau gestionaba y procesaba todas estas informaciones en una interpreta-

ción integrada que le permitía conocer las historias de los libros para luego poder hablar de ellos en los contextos de evaluación. A través de estas estrategias vernáculas de no-lectura Arnau estaba desafiando los caminos preestablecidos por la práctica lectora académica. Cabe decir que estas acciones no se traducían en aprendizajes reales sino que le servían para poder hablar de libros que no había leído.

En este contexto, para Arnau, leer significaba acceder a la información contenida en un libro (trama, personajes, anécdotas), sin importar tanto el procesamiento del lenguaje. Arnau encontraba en la copia o paráfrasis de análisis literarios escritos u orales, siempre realizados por otros, una interpretación digerida de los textos con reflexiones convincentes. Sus maniobras de lectura demuestran que Arnau no había logrado apropiarse de aquellos valores, conocimientos y prácticas que el sistema académico exige y que hacen que un estudiante se integre exitosamente en esa comunidad sociocultural. Aunque Arnau sabía qué implicaba formalmente el ser un buen estudiante y un buen lector en el instituto, era demasiado tarde para construir esas identidades. Veamos ahora otras estrategias no tan vinculadas al entorno académico mediante las cuales Arnau trataba de hacer ver que leía.

### **Simulando una imagen social de lector**

Arnau creaba contextos, dentro y fuera del sistema académico, en los que se presentaba al mundo como lector. Eran fórmulas de mitigación de su poca lectura orientadas a cambiar las percepciones de los otros en relación con su identidad lectora.

— *Pedir prestado el periódico al profe*. En la entrevista que realizamos con su profesor de catalán, nos comentó que Arnau solía acercarse al despacho de profesores a la hora del descanso para pedirle prestado el periódico. Posteriormente,

Arnau nos explicó que con estas acciones trataba de demostrar a su profesor su interés por la cultura y en particular por el fútbol. En cierto modo también buscaba relacionarse humanamente con él y buscar complicidades que le pudieran beneficiar a escala académica.

— *Mentir a la madre.* Arnau era consciente que para su madre el hecho de que él aprobara las asignaturas significaba mucho. Nos contó que a veces se inventaba las historias de los libros sabiendo que su madre no las conocía, pensando que esto la haría sentir más ilusionada y satisfecha para con su hijo: "he llegado a-a casa y mi madre | ¿de qué trata el libro? | y yo pues decirle cada chorrada del libro sabiendo que ella no se lo había leído". Arnau creía que estas conversaciones proyectaban de él una imagen de persona responsable con un futuro más sólido.

— *Presumir ante los amigos.* Arnau nos contó que por Sant Jordi su madre le había comprado un libro en el quiosco que era la biografía del entrenador del Barça, Frank Rijkaard. Un día lo llevó al bar para enseñárselo a sus amigos y lo empezó a leer allí mismo. Sus colegas lo miraban confundidos, al verlo tan concentrado. En realidad, tal y como nos contó en una entrevista posterior, Arnau no se lo leyó, sino que miró con mucha atención las tablas y las fotografías. Solo quería constatar públicamente que realmente su objetivo en la vida era llegar a ser un comentarista de fútbol, y pensaba que hacer ver que leía libros como ese era necesario para demostrar su potencial.

Hemos visto que Arnau había desarrollado mecanismos para hablar de libros que no había leído y para construir una imagen social de lector sin serlo. Mostrarse como lector era una forma de visibilizar su cambio de actitud ante los estudios y una estrategia para que las personas importantes en su vida confiaran en él: sentía que había madurado y necesitaba que los otros depositaran en él expectativas para creérselas.

## A modo de resumen

A partir del análisis del estudio de caso de Arnau, podemos formular las siguientes reflexiones:

- Para Arnau la práctica lectora tiene dos significados distintos, según si lee para la vida o para la escuela. Mientras que en la vida maneja una idea de la lectura como una actividad social, funcional y efímera, se representa la práctica lectora académica como un ejercicio intelectual y sofisticado.
- Según el juicio educativo tradicional, Arnau lee 'poco' o es incluso un 'mal lector', pero si lo juzgamos desde la teoría social de la lectura vemos que, en realidad, solo es 'poco lector de textos académicos y literarios considerados canónicos'. Es un alumno que no cumple con la capacidad que el sistema académico espera, pero que sin embargo ha aprendido cosas sobre el mundo lector y usa la lectura en situaciones naturales de vida, aunque la orienta a cumplir objetivos distintos de los que propone la escuela.
- Las prácticas lectoras vernáculas descritas ponen de manifiesto que Arnau había desarrollado una identidad lectora, pero de textos vernáculos. Estas prácticas letradas eran actos de literacidad que Arnau lograba traducir en experiencia, al contribuir al desarrollo de su vida interior y social. Aunque ocurrían al margen del canon, no eran independientes de muchas de las convenciones canónicas sobre lo letrado: simplemente eran más libres. Es importante destacar que, de alguna manera, estas prácticas letradas vernáculas constituyen un camino alternativo de acercamiento y apropiación de formas de cultura dominante en su contexto personal. Por ejemplo, la práctica vernácula de lectura de resúmenes de obras literarias que Arnau busca en la red

le sirve de soporte para abordar la práctica dominante de lectura de textos literarios en la escuela; la escritura de poesías cuando se siente enamorado le lleva a reflexionar sobre el acto poético, a adoptar el rol de un poeta y a producir textos que para él son poéticos.

- El estudio de caso con Arnau pone de manifiesto la utilidad que puede tener la etnografía para aportar una mirada más amplia al fenómeno del desinterés por la literatura. Entender estas resistencias desde las vidas y mentes de adolescentes reales podría darnos pistas sobre cómo actuar en sus concepciones desde la pedagogía.

Ciertamente, es difícil asumir que las viejas nociones que construyeron el mundo alfabetizado del siglo XX empiezan a ser insuficientes para explicar la realidad de la lectura en el siglo XXI, y para dar cuenta de la apatía lectora de tantos jóvenes que, como Arnau, no logran adquirir un hábito sólido de lectura de textos literarios a lo largo

del período de escolarización. Algunos no leen literatura ni dentro ni fuera del contexto escolar, pero esto no significa que no lean: leen periódicos, blogs y escritos funcionales de sus colegas; textos sin categoría literaria, alejados del canon literario y de los modelos educativos establecidos, pero que son, nos guste o no, *sus* textos, los que generan por su cuenta, los que resultan motivadores porque se vinculan con su vida.

Lo cierto es que el proceso de democratización de la lectura se ha producido en paralelo al crecimiento exponencial de nuevos contextos y prácticas letradas que están cambiando las formas de usar los textos, de pensar la lectura y de adoptar identidades letradas. En este sentido, consideramos que es una urgencia expandir nuestra mirada sobre lo que significa ser letrado hoy en día, con la finalidad de ampliar los marcos conceptuales que tradicionalmente se han centrado en el fracaso lector y escolar como si fuera un problema uniforme, abordable en términos cuantitativos o administrativos.

### **Referencias bibliográficas**

- AGEE, Jim (2005). "Literacy, aliteracy, and lifelong learning". *New Library World*, 106, 1212/1213, p.244-252.
- ALIAGAS, Cristina (en prensa). "La identidad 'poco lectora': análisis de la imagen social de un adolescente en su comunidad". Actas del XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: "Sociedad Educadora, Sociedad Lectora". Cuenca, 3 de septiembre. CEPLI-Universidad de Castilla-La Mancha.
- BARTON, David y HAMILTON, Mary (1998). *Local literacies. Reading and Writing in one Community*. London: Routledge.
- BARTON, David (2007). *Literacy: An Introduction to the ecology to written language*. Oxford: Blackwell.
- BARTON, David; IVANIC, Roz, APPLEBY, Yvon; HODGE, Rachel; TUSTING, Karen (2007). *Literacy, Lives and Learning*. London-New York: Routledge.
- BEERS, G. Kylene (1996). " 'No time, No interest, No way!' The 3 Voices of Aliteracy". *School Library Journal* (February), 30-33.
- CALSAMIGLIA, Helena & TUSÓN, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel (Lingüística): Barcelona, 2002. Segunda reimpresión.
- CAMITTA, Miriam (1993). "Vernacular Writing: Varieties of Literacy among Philadelphia High School Students". En STREET, Brian (ed.) (2003). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press 228-247.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia (1988). *En la vida diez, en la escuela cero*. Madrid: Siglo XXI editores, Segunda edición en español del 1995. [Título original: *Na vida dez, na escola zero*].

CASSANY, Daniel; SALA QUER, Joan; HERNÁNDEZ, Carmen (2008). "Escribir 'al margen de la ley': prácticas vernáculas de adolescentes catalanes". Actas del 8º Congreso de Lingüística General. Madrid, 25 de Junio, Universidad Autónoma de Madrid. [Web: <http://elvira.illf.uam.es/clg8/> ]

GEE, James Paul (2001). "Identity as an Analytic Lents for Research in Education". *Review of Research in Education* 25, 99-125.

GILMORE, Perry & MARTIN, David (1982). *Children in and out of school. Ethnography and education*. Washington: Center for Applied Linguistics (Col. Language and Ethnographpy nº 2).

HULL, Glynda & SCHULTZ, Catherine (2001). "Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research". *Review of Educational Research* 71(4), 575-611.

HYMES, Dell (1982). "¿Qué es la etnografía?" en VELASCO, Honorio, GARCÍA, F. Javier y DÍAZ, Ángel (eds.) (2003) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. Segunda reimpresión de la segunda edición del 2006.

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

LANKSHEAR, Colin & KNOBEL Michele (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom learning*. Philadelphia: Open University Press.

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

MANRESA, Mireia (2007). "Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Monográfico: La construcción del hábito lector*, 44, 71-86.

MARTÍ, Francina (2008). "Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 44, 59-74.

MIKULECKY, Larry (1978). "Aliteracy and a changing view of reding goals". Actas de Annual Meeting of the International Reading Association (23rd, Houston, Texas, May 1-5).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Secretaria General de Educación y Formación Profesional.

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

STREET, Brian (1993). "Introduction: The New Literacy Studies" en STREET, Brian (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, p.1-29. [Traducción al español de ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (eds.) (2003), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en Perú, p.81-99.]

TIMMESCH, Tim (1984) (ed.). *Aliteracy: People who can read but won't*. New York: AEI Press.

VAN DIJK, Teun A. (1998). *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. Trowbridge: Sage.

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

## Normas para la presentación de originales

1) Los originales propuestos para su publicación en la revista deben tener una extensión máxima de 30 páginas, que se presentarán numeradas, en formato DIN-A4, escritas a doble espacio, en cuerpo 12 Times New Roman. Los originales se acompañarán de un resumen de no más de 200 palabras, en español e inglés, así como de cuatro palabras clave en los dos idiomas. Los trabajos propuestos deben ser originales; no tienen que haber sido publicados en ninguna otra revista o libro, en la misma lengua o en otra, ni estar en proceso de revisión por otra revista. La bibliografía manejada para el trabajo debe aparecer al final, bajo el epígrafe "Referencias bibliográficas"; los libros o artículos incluidos en ella irán ordenados alfabéticamente por el apellido del autor o autores, de la siguiente manera:

a) Libros: APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial. CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría y crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

b) Revistas: APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). "Título del artículo", *Nombre de la revista*, nº o, volumen y (número), páginas del artículo en la revista. HUGHES-FREELAND, Felicia (1997). "Consciousness in performance: A Japanese theory". *Social anthropology*, 5, 55-68.

c) Capítulos o artículos de enciclopedias o Libros.

APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). "Título del artículo o capítulo", en APELLIDOS del autor o editores de la Enciclopedia o libro, Nombre o Iniciales. *Título de la Enciclopedia o libro*. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro de la Enciclopedia o libro.

GARCÍA PADRINO, Jaime (2003). "Clásicos de la Literatura Infantil Española", en CERRILLO, Pedro C. y YUBERO, Santiago. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Cepli, 51-64.

d) Documentos electrónicos en línea (www, ftp, gopher, etc.); monografías, bases de datos y programas informáticos.

APELLIDOS, Nombre o iniciales. *Título*. [Tipo de soporte]. Edición. Lugar de publicación: editor, fecha de publicación. Fecha de revisión. [Fecha de referencia en la que se consultó el documento]. Disponibilidad y acceso.

CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. [en línea]. Dortmund, Alemania: WindSpiel, Noviembre 1994 [ref. de 10 de febrero de 1995]. Accesible a través de WWW. <http://www.germany.eu.net/books/carroll/alice.html> Igualmente accesible en versiones PostScript y ASCII en Internet: <ftp://ftp.Germany.EU.net/pub/books/carroll>

e) Artículos de revistas electrónicas. APELLIDOS, Nombre o Iniciales del autor del artículo. "Título del artículo". *Título de la revista*. [Tipo de documento]. Localización del documento (año, volumen, número). [Fecha de referencia en la que se consultó el artículo]. Notas. Disponibilidad y acceso.

MARTÍN FUERTES, José Antonio. "Los orígenes de la imprenta en León. Avance sobre un trabajo de investigación en curso". *Anales de Documentación: Revista de Biblioteconomía y Documentación*. [en línea]. 1998, vol. 1. [ref. de 16/09/1998]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet:

<http://www.um.es/~eubd/anales/ado108.html>.

2) En el texto, estos artículos, libros o contribuciones a libros deben ser señalados mediante el apellido del autor o autores, seguido del año de publicación del trabajo, dos puntos y la página o páginas relevantes, apareciendo todo ello, o parte de ello, entre paréntesis, según cual fuera el contexto de la redacción del pasaje.

Ejemplos:

- "Como ha señalado Burley (1979:44), el desarrollo del esqueleto humano..."
- "...la hipótesis ha sido sugerida recientemente por algunos investigadores (Daniels 1992:24-32; Etkin 1994:3-7), tras comprobar que..."

3) El original del trabajo se entregará en dos copias impresas, acompañadas de una copia en soporte informático (disquete o CD), especificando en su pegatina exterior el programa de procesamiento de textos usado (Word o WP) y el entorno (PC o MacIntosh). Las páginas deben ir numeradas arriba a la derecha.

4) Los trabajos se presentarán del siguiente modo:

- TÍTULO: (Cuerpo 20, centrado y mayúsculas)
- Autor/es: (Cuerpo 12, justificado derecha)
- Resumen en español. (Máximo 100 palabras)
- Resumen en inglés. (Máximo 100 palabras)
- Palabras clave en español e inglés. (4 cada uno)
- Trabajo.
- Referencias bibliográficas.
- Perfil académico y profesional del autor/es (3 o 4 líneas en hoja aparte).
- Dirección completa de uno de los autores (en hoja aparte).

5) Normas para la elaboración del resumen / abstract

El resumen, junto con el título, es la información permanente que queda recogida en las bases documentales y el único contacto que muchos lectores tendrán con el trabajo publicado, de ahí la importancia de su correcta elaboración. Debe ser *completo* (recoger todos los aspectos sustanciales del trabajo), *conciso* (no redundante o con elementos accesorios), *informativo* (no evaluativo) y *preciso* (no añadir nada que no esté en el trabajo). Máximo 100 palabras.

El estilo debe ser claro, preferentemente con oraciones simples y la voz reflexiva en castellano ("se realizó un estudio", "se pasaron N cuestionarios"...). La información ofrecida en ambas lenguas deberá ser idéntica.

Estos son los elementos que debe recoger el resumen:

- El tema del trabajo (en una sola oración)
- La metodología empleada y las tesis sostenidas
- Las fuentes utilizadas
- Las conclusiones

- 6) Las notas aclaratorias al texto se harán a pie de página, numeradas correlativamente.
- 7) Los párrafos citados textualmente dentro del artículo, se reproducirán en cuerpo menor (11), sangrados, sin entrecomillar y a 1'5 espacio.
- 8) Se escribirán siempre en cursiva las palabras sueltas en otra lengua. Se deben poner también en cursiva las abreviaturas latinas: *et al.* (y otros); *ib.* (designa la misma obra); *íd.* (designa al mismo autor); *i.e.* (es decir); *infra*; *op. cit.*; *ss.*; *supra*; *v.g.* (*verbi gratia*). Se exceptúa Cf., en redonda.
- 9) Las tablas, gráficos o cuadros deberán ir con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente, y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida, ya que en caso contrario no será posible reproducirlas. Las imágenes se podrán entregar digitalizadas, siempre y cuando el autor tenga los equipos que permitan su tratamiento con gran calidad de resolución (300 dpi). Se recomendará el uso de formatos comunes (.tif, .jpg, .eps), que se entregarán en archivos independientes al que contiene el texto, indicando en el interior del mismo el nombre del archivo que corresponde a tal lugar. No se admitirán fotocopias ni originales de mala calidad.
- 10) Los trabajos que sean parte o consecuencia de proyectos de investigación deben hacer referencia a la metodología empleada.
- 11) Los autores remitirán sus trabajos a la dirección de Ocnos: CEPLI, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Avenida de los Alfares, 44, 16071 - Cuenca (España - Spain). Los trabajos serán examinados, en primera instancia, por el Consejo de Redacción, que verificará los aspectos formales del mismo; posteriormente, se enviarán a dos especialistas para su evaluación externa, con carácter anónimo.
- 12) Ocnos, que tendrá periodicidad anual, se publicará en el mes de noviembre. La fecha para la entrega de los originales finalizará el 31 de enero de cada año y la fecha de aceptación de los mismos el 30 de abril. Los autores cuyos trabajos hayan sido aceptados, recibirán comunicación escrita de dicha aceptación.
- 13) La Dirección propondrá en qué número se editan los trabajos aceptados, si no tuvieran cabida en el correspondiente al año de su aceptación.
- 14) La publicación de trabajos en Ocnos no da derecho a remuneración alguna; los derechos editoriales de los mismos son de la revista, y es necesario su permiso por

escrito para cualquier reproducción. El autor/es recibirá 4 ejemplares del número en que figure su trabajo, teniendo derecho al 50% de descuento en la adquisición de ejemplares de ese número.

15) El autor/es se compromete a corregir primeras pruebas de imprenta de su trabajo en un plazo no superior a 15 días desde su recepción, no pudiendo incluir en las mismas ni texto ni material nuevos, ni modificaciones importantes.

16) La responsabilidad del contenido de los artículos es de sus autores, quienes deben obtener la autorización correspondiente para la reproducción de cualquier ilustración, texto, tabla o figura, tomados de otros autores y/o fuentes.