

# El último año en la secundaria: fronteras de las prácticas de lectura juveniles

Fecha de recepción:  
07/08/2025

Fecha de aceptación:  
14/11/2025

**Palabras clave:**

lectura,  
frontera,  
identidad,  
escuela  
secundaria,  
estudiantes

**Keywords:**

*reading,  
boundary,  
identity,  
high school,  
students*

**Senior year of high school: boundaries of youth reading practices**

**Melina Curia**

Universidad de Buenos Aires / Comisión Nacional de Bibliotecas Populares, Argentina.

[melinacuria@yahoo.com](mailto:melinacuria@yahoo.com)

**Pablo Nahuel di Napoli**

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Quilmes/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

[pablo.dinapoli@uba.ar](mailto:pablo.dinapoli@uba.ar)

**Resumen**

En este artículo se reconstruyen las identificaciones en torno a las prácticas lectoras y los procesos de apropiación cultural de jóvenes de educación secundaria. En el contexto de la pospandemia COVID 19 y en el marco de una estrategia metodológica cualitativa, se realizaron durante 2023 entrevistas semiestructuradas a 16 estudiantes de una escuela estatal de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. A través de la categoría conceptual de frontera se analizan las identificaciones como lectores y lectoras, las valoraciones sobre la lectura por dentro y por fuera de la escuela y las interpelaciones y mediaciones lectoras. También se indaga sobre las preferencias y tensiones en torno al soporte de lectura: el papel y las pantallas. La elección del último año de la



escuela secundaria está vinculada con la noción de frontera en cuanto se trata de un espacio-tiempo borde y de transición. Se identificó una tensión entre la obligación y el gusto por las lecturas escolares y extraescolares. A partir de esas voces, se analizan propuestas concretas para generar las oportunidades y condiciones propicias que motiven al hábito de la lectura. Como cierre se presentan algunas claves interpretativas para fomentar el hábito de la lectura en los espacios escolares.

In this article the identifications surrounding reading practices and cultural appropriation processes of high school students are reconstructed. In the context of the post-COVID-19 pandemic and within the framework of a qualitative methodological strategy, semi-structured interviews were conducted during 2023 with 16 students from a state school in the city of La Plata, Buenos Aires province, Argentina. Through the conceptual category of boundary, the authors analyze the identifications as readers, the assessments of reading inside and outside of school, and reading interpellations and mediations. It also investigates the preferences and tensions around the reading medium: paper and screens. The choice of High-school Senior year is linked to the notion of boundary as it represents a space-time edge and transition. A tension was identified between the obligation and the taste for school and extracurricular readings. Based on these voices, concrete proposals are analyzed to generate opportunities and favorable conditions that motivate the habit of reading. Finally, some interpretative keys are presented to promote reading in schools spaces.

## Introducción

En este artículo presentamos parte de los resultados de una investigación<sup>1</sup> con jóvenes del último año de una escuela secundaria de gestión estatal en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Nos proponemos reconstruir las distintas identificaciones de estudiantes secundarios/as en torno a sus prácticas lectoras y a sus procesos de apropiación cultural.

Organizamos el escrito del siguiente modo: en esta introducción presentamos las categorías conceptuales y las investigaciones antecedentes con las que dialogamos a lo largo de nuestro análisis. A continuación, presentamos el enfoque metodológico, el corpus empírico y contextualizamos la escuela en la cual realizamos el trabajo de campo. Luego, analizamos los resultados en tres apartados. Concluimos el artículo con ejes claves para repensar las prácticas lectoras de nuestros/as jóvenes estudiantes.

Partiendo de la noción de frontera como categoría fundamental, abordamos la pregunta por las fronteras identitarias, institucionales y tecnológicas que atraviesan las prácticas de lectura y apropiaciones culturales de jóvenes que transitan una zona llamada “de pasaje” (Bombini, 2009) o “de transición” (Pierella, 2019), es decir, una zona fronteriza: el último año de la escuela secundaria.

La noción de frontera abordada desde diferentes marcos disciplinares y áreas de estudio, fue elegida en cuanto “noción polisémica”, (Grimson, 2011; Carli, 2021) y “herramienta fértil para pensar” (Lamont y Molnár, 2002). La perspectiva de Mezzadra y Neilson (2017), que propone partir de la “frontera como método”, permite evidenciar su capacidad de delimitar y enmarcar el mundo (fábrica mundi) y, al mismo tiempo, dar lugar a una mirada relacional sobre las tensiones y conflictos que forman parte de la delgada línea entre exclusión e inclusión en la experiencia contemporánea. Pensar en clave de fronteras habilita preguntas y pone la lupa en procesos, relaciones y fenómenos que, de otro modo, podrían pasar inadvertidos. Estos autores, que se inscriben en los estudios

migratorios, señalan la proliferación de fronteras materiales y simbólicas, pero también conceptuales, cognitivas, genéricas que pueden reconocerse en los tiempos que corren.

Desde marcos conceptuales como los que despliegan los estudios culturales, la pregunta por las fronteras ha estado muy vinculada a la noción de identidad. Por eso, en nuestro trabajo, cobran especial centralidad los aportes de Stuart Hall sobre la alteridad constitutiva y la producción de efectos de frontera (2003) desde su enfoque discursivo sobre los procesos de identificación; y la perspectiva intersticial de Homi Bhabha (2002) y su impacto en las estrategias de identidad, junto a las nociones de escalera o puente a las que hace referencia.

A lo largo de nuestro análisis dialogamos con estudios previos que constituyen un antecedente clave. Un primer grupo estuvo integrado por aquellos que posibilitaron abonar las relaciones entre prácticas de lectura, juventudes y tecnología. Allí fueron centrales dos trabajos: el de Paula Vizio (2022) con su tesis sobre prácticas de lectura digital en adolescentes y el de Soledad Ayala (2020) con su libro sobre el lugar del papel y el formato digital en las prácticas de lectura universitarias de jóvenes entre 18 y 25 años.

Un segundo grupo de estudios relevantes para poder completar la mirada sobre la dimensión institucional contuvo aquellos trabajos que se centraron en las propuestas que la escuela realiza con respecto a lectura, a la escritura y en las estrategias con las que la universidad recibe a las personas ingresantes y que hacen foco en los puentes que se tienden o no entre un nivel y otro (Fernandez y Carlino, 2010; Pierella, 2019; Santos Sharpe y Núñez, 2022; Bombini y Urus, 2023). Estos aportes provinieron de diversos enfoques y áreas de estudio y por tal razón enriquecieron la mirada sobre las fronteras institucionales y las tensiones y desafíos para ese tiempo y espacio borde.

Por último, recuperamos un tercer grupo de estudios provenientes del campo de las juventudes. Carles Feixa (1998) aportó tempranamente dos ideas centrales para comprender los diferentes modos en los que se puede transitar o abandonar la juventud: la separación y asimetría con respecto al mundo adulto a

partir de atributos diferenciados (en clave del actual trabajo podríamos referir a la frontera entre juventudes y adulteces) y la atención a las condiciones materiales de existencia y contextos históricos. En este sentido, Rossana Reguillo Cruz (2007) también realizó una contribución relevante para pensar las juventudes de manera situada. Identifica una primera condición juvenil que corresponde a la accesibilidad a bienes, escolaridad, informaciones, opciones laborales, aunque con diferenciaciones internas. Como mostraremos en el próximo apartado, en esta investigación se aborda a juventudes que se ubican mayoritariamente en este primer bloque.

## **Algunas precisiones metodológicas y contextuales**

La investigación de la cual se desprende este artículo tuvo como objetivo general analizar las fronteras identitarias, institucionales y tecnológicas que atraviesan las prácticas de lectura y las apropiaciones culturales de jóvenes que transitan el último año de la escuela secundaria. A partir de un diseño flexible y una estrategia cualitativa, durante 2023, se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas a estudiantes (9 mujeres y 7 varones)<sup>2</sup> de una escuela urbana y céntrica en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Las entrevistas fueron realizadas en dos ámbitos diferentes de la escuela: el salón teatro y un aula vacía. La mayoría (11) se realizó en el salón- teatro, lo que permitió contar con un ámbito separado del transcurrir escolar, que posibilitó un clima ameno y propicio para generar confianza y soltura desde el inicio. Cinco entrevistas se hicieron en un aula vacía y en esos casos se dedicó más tiempo, antes de encender el grabador, a generar la confianza y clima apropiados. Se tomaron en cuenta las reflexiones autobiográficas que realiza Ronald Fraser (1991) sobre su formación como entrevistador. Fundamentalmente se consideró la importancia que le otorga al tono de voz, los silencios, la seducción para ganar la confianza del entrevistado y las preguntas ingenuas. Durante todo este trabajo, se intentó

profundizar en las visiones, contradicciones, variantes, invariantes, ausencias y presencias. Asimismo, la reflexividad (Guber, 2001) y la auto-reflexividad sobre los propios sentidos comunes, prejuicios y esquematismos (Bourdieu y Chartier, 2003) fueron tenidas como norte en el transcurso de todo el proceso.

La institución educativa seleccionada por un criterio de accesibilidad para realizar el trabajo de campo es una referencia histórica de la ciudad de La Plata. Cuenta con más de 1200 estudiantes y con una comunidad educativa, que según sus directivos es predominantemente de clase media<sup>3</sup> urbana. Además de fuentes consultadas que hicieron alusión a esa característica, de un total de 16 personas entrevistadas, 13 indicaron que al menos uno de sus progenitores, padre o madre, se desempeñaban en una profesión, ya sea a partir de haber alcanzado el nivel educativo universitario (por ejemplo, psicóloga, psicoanalistas, abogada, médico, odontóloga, contador) o terciario (maestra de nivel inicial, profesora de lengua y literatura, profesor de música, profesora de arte, entre otras). Todas las personas entrevistadas contaron que disponían en sus casas de conexión a Internet y computadora, a excepción de una joven que dijo que solo tenía una *tablet* y un joven que solo contaba con un celular. Para nuestro objeto de estudio cabe destacar que 13 de 16 manifestaron tener una biblioteca en sus hogares y de los restantes, 2 comentaron tener libros sueltos. Solo una joven dijo no tener en la casa libros, por fuera de los escolares. Es significativo que la mayoría manifestó contar con un espacio propio para las actividades ligadas al estudio.

Partiendo de lo planteado por María Antonia Gallart (2006), para quien la doble hermenéutica (sujeto cognoscente y sujeto conocido) supone en el análisis comprender de modo holístico el contexto y la configuración en la que se sitúan los actores, en este caso el contexto estuvo signado por una epidemia a escala global como fue la del COVID 19 y sus secuelas durante los años inmediatamente posteriores. La investigación de Pedro Núñez, Victoria Seca y Valentina Arce Castello (2021) sobre el impacto de la pandemia en la escuela secundaria, alude a la falta de claridad en las consignas y dinámicas en los primeros meses, a la ausencia de una estrategia institucional con capacidad de anticipación y, por consiguiente, a

una mayor dependencia del desempeño docente. Sin dudas, como plantean di Napoli, Gogolino y Bardin (2022) el esfuerzo que implicó para docentes, estudiantes y familias adaptarse a una educación virtualizada de manera tan abrupta fue enorme.

Durante 2021, la presencialidad fue recuperándose a partir de esquemas de gradualidad y burbujas en las aulas, mientras avanzaba la vacunación y se sucedían olas periódicas de contagios. Como sintetizaba una de las jóvenes entrevistadas, las consecuencias de esa experiencia mundial, especialmente para las juventudes, se extendieron mucho más allá de la “normalidad” restablecida. Así lo indicaba la investigación realizada a fines de 2021 por el Observatorio Humanitario de la Cruz Roja Argentina mediante 789 encuestas a jóvenes de 13 a 17 años de 15 provincias. Un 53% de los y las jóvenes manifestaron que su bienestar emocional empeoró desde que comenzó la pandemia. “Este grupo de personas encuestadas señala que sufre más que antes del comienzo de la pandemia al menos un problema relevado (ansiedad, tristeza, miedo, problemas de concentración, dolor de cabeza, mal humor, cansancio o problemas para dormir).” (p.19). Aún hoy nos encontramos procesando tanto en el plano subjetivo como en el colectivo lo ocurrido en la pandemia y la inmediata pospandemia y evaluando las implicancias que nos han dejado esas vivencias inéditas.

## **La frontera como barrera, puente o escalera**

Para comenzar el análisis destacamos dos hallazgos iniciales: en primer lugar, la mayoría de las personas entrevistadas manifestó autoperibirse lector o lectora y, en segundo lugar, en ningún caso hubo una valoración negativa con respecto a la práctica de la lectura. Ni siquiera entre los que dijeron autoperibirse no lectores o no lectoras. En este apartado, referiremos a estas adscripciones identitarias (Reguillo Cruz, 2000) y a estas valoraciones sobre la lectura. En una mirada afín a la de Stuart Hall, la investigadora mexicana Rossana Reguillo Cruz señala que todo proceso identitario implica una relación de identificación-

diferenciación y propone el concepto “adscripciones identitarias” para nombrar “los procesos socioculturales mediante los cuales los jóvenes se adscriben presencial o simbólicamente a ciertas identidades sociales y asumen unos discursos, unas estéticas y unas prácticas” (p. 55).

Deteniéndonos en el primero de esos hallazgos, se detalla que del total de 16 entrevistados/as, 10 manifestaron autoperibirse lectores/as. La autopercepción como no lector o no lectora surgió en cinco casos. Un solo entrevistado manifestó dudas y no se ubicó en ninguna de las dos posibilidades.

...mmm no sé...no sé qué sería ser un lector. Como tener el hábito de leer a diario... mmm no...

Entrevistadora: O el gusto por la lectura... ¿qué sería?

Y... hace poco arranqué a leer libros, libros. De chico los únicos libros que conocía era los que me daba el colegio... Lo único que me gustó leer era La Odisea de Homero... Yo me imaginaba todo...y estaba buenísimo... Y después... no me gustaba leer. Es más, hubo años que me llevaba Literatura porque no leía. Y me acuerdo que pasé de año aprobando Literatura y leyendo un cuadernillo enojado... porque era como que me estaban obligando a leer... Y después mi hermana me daba libros de los que lee ella, de mística, de reiki eso sí me interesa, está bueno porque es como filosofías que vos adquirís...ves la vida diferente o percibís cosas diferentes...es más como cambiar tu punto de vista de las cosas. No cambiar lo que hacés, sino cómo lo hacés... (Tobías, 17 años, autopercepción lectora en duda).

En esta última variante, se pudo recurrir a la pluralización del *habitus* que propone Bernard Lahire (2004) y que con tanta precisión recupera Deborah Duarte Acquistapace (2020) para explicar, por un lado, el peso de los condicionamientos de origen, tales son en este caso: padre y madre sin titulación universitaria, percibidos por el joven entrevistado como no lectores, que no le leían de pequeño, la ausencia de biblioteca en la casa. Pero, por otro lado, la implicancia de los diferentes contextos, situaciones, referentes y pertenencias para la actualización y activación de



los hábitos y disposiciones lectoras, con la interpelación lograda de su hermana mayor acercándole textos del género de autoayuda, la atracción por lecturas propuestas por la escuela (menciona La Odisea), y a su vez, las etapas de enojo dirigido hacia el carácter de obligatoriedad de las lecturas impuestas por esa misma escuela. Esa respuesta no puede reducirse a la marca de una cruz en una encuesta meramente cuantitativa y es allí donde cobra sentido la teoría de la acción individual y la importancia de los estudios cualitativos sobre las prácticas y experiencias de los sujetos, postuladas por Lahire.

El caso de Vera, dentro de quienes se autoperciben como no lectores, vale la pena reponerlo también en sus aspectos más relevantes. En la entrevista surgió que sus padres no eran profesionales y no tenían títulos universitarios o terciarios. Reconoció sin dudar que los padres no eran lectores y comentó que no le leían de chica y que no había libros infantiles tampoco en su casa y, en general, que no había biblioteca ni libros por fuera de los que pedía la escuela. En palabras de Bourdieu (1987) ella identificó muy perspicazmente que su familia no disponía de capital cultural para la lectura en ninguno de sus estados: incorporado (hábito, espacio, tiempo, silencio en el hogar), objetivado (biblioteca, libros) e institucionalizado (títulos de nivel superior que den cuenta de lecturas necesarias). Esto generó que no incorporara desde pequeña una disposición hacia la lectura (*¿habitus lector?*) y que solo haya leído unos pocos libros que llamaron su atención en contadas ocasiones y con poca frecuencia.

Entrevistadora: ¿Y por qué crees que no tenés un hábito más constante de la lectura? ¿A qué lo atribuí?

Y yo lo atribuyo mucho a mis contactos cercanos, sobre todo a mis padres y así... que nada, nunca... me han recomendado comenzar a leer, pero nunca los he visto a ellos leer entonces nunca me llamó y, nada, lo mismo con mis amigos, mis amigos los más cercanos no hay muchos que lean realmente... entonces siempre lo consideré un hábito bastante aburrido porque yo encontraba con mi familia y amigos cosas más interesantes que hacer, como jugar cartas,

juegos...y esas cosas, entonces no fue un hábito que estuvo en mi vida. (Vera, 16 años, autopercebida no lectora).

Al indagar sobre aquellos momentos y espacios en los que pudo acercarse a la lectura y se sintió atraída por ciertos libros, comentó:

Entrevistadora: ¿qué te produce cuando lees algo que te gusta?  
Y...como que me siento muy inmersa en la historia. Me meto mucho dentro y siento como que, nada, me distrae de lo que puede llegar a estar pasando. Yo leo mucha ciencia ficción o fantasía que me llevan a otra parte. Me hacen imaginar cosas. (Vera, 16 años, autopercebida no lectora).

Nos detenemos en “me distrae de lo que puede llegar a estar pasando” y “me llevan a otra parte. Me hacen imaginar cosas”. Para autores como Michèle Petit (2009), Fernando Bárcena Orbe (2000), o Jorge Larrosa (2003), la lectura evita la locura cuando la realidad es muy pesada; cura a través de la imaginación poética y la metáfora; o permite sumergirse en ese otro tiempo, el tiempo de lo no administrado, el tiempo del juego, de lo lúdico. Vera prefirió la ciencia ficción, que la llevaron a esos otros mundos. Entonces, por una parte, se ubicó del lado de la frontera donde quedan situados los no lectores. Pero, al mismo tiempo, no se excluyó a sí misma de la práctica de la lectura, porque en algunas ocasiones se sintió interpelada y leyó. Y le hizo bien. Y la transportó.

Recurriendo a la perspectiva de Homi Bhabha (2002) podría plantearse que en este caso la frontera que se trazó entre Vera y la lectura tuvo forma de puente o escalera. Bhabha recurre al pensamiento de Heidegger cuando precisa que el puente coliga las orillas, al tiempo que las hace aparecer una enfrente de otra. El pasaje de un lado a otro está abierto en su posibilidad. Aunque se reconoce la alteridad y la diferencia, no habría un muro infranqueable que separa. El puente invita a ser atravesado. También la escalera permite el ida y vuelta. “El movimiento de la escalera, el movimiento temporal y el desplazamiento que permite, impide que las

identidades en los extremos se fijen en polaridades primordiales.” (Bhabha, 2002, p. 20). Como se verá más adelante, la valoración que en este y en todos los casos se hace de la práctica lectora es positiva. Entonces la escalera de algún modo pone en juego esa jerarquía entre un abajo y un arriba que es un lugar mejor, el del lector/a. El par inclusión-exclusión osciló en su discurso entre una y otra posición, sin quedar del todo fijado en alguno de esos vértices: no soy lectora, no me represento a mí misma como lectora, pero puedo devenir en lectora en ocasiones. El carácter histórico, abierto, estratégico y posicional que Hall (2003) y otros (Reguillo Cruz, 2000; Arfuch, 2002; Grimson, 2011) les otorgan a las identidades, es afín a la perspectiva intersticial de Bhabha y se liga, a su vez, a la fragmentación contemporánea (Arfuch, 2002), pero también a la posibilidad de desplazamiento de esas posiciones a partir de entenderlas desde el devenir y desde la representación. En palabras de Hall (2003), “el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos.” (p. 16).

Entre quienes se autopercebían no lectores/as la frontera puede adoptar también la forma de barrera.

Entrevistadora: ¿Hoy en día te gusta leer?

Depende que... Leí pocos libros por cuenta propia... por fuera del colegio... si me gusta el tema, por ejemplo, qué sé yo, yo leo libros de básquet. Yo hago básquet... Me interesa...pero no, no soy un lector, no me gusta leer... por lo general... tiene que ser algo que me motive mucho...

Entrevistadora: Por el tema decís...

Si no, no... Los libros que me dieron en la secundaria...

Entrevistadora: ¿No te gustó ninguno, ninguno?

No me interesa, capaz si lo lees, me entretiene un poco, pero... no me motiva a seguir leyendo...Lo hago por compromiso.

Entrevistadora: Y vos ¿cómo definirías a un lector? Porque vos decís “lector, lector no soy”.

Una persona que disfruta leer y lee toda su vida. Es como un

hobby. Creo que eso sería... (Ignacio, 18 años, autopercebido no lector).

Entrevistadora: ¿y vos te autodefinirías como lector?

No, no.

Entrevistadora: ¿Por qué no?

En el lado artístico no soy tanto yo, yo soy más en el lado deportivo.

Entrevistadora: Bueno, pero en tus tiempos libres a veces lees...

Sí.

Entrevistadora: ¿Por qué no serías lector entonces?

Y no sé...(sonríe).

Entrevistadora: ¿Qué te parece que tendría que tener alguien para ser lector?

Y tenerlo como una rutina casi diaria leer...tener constancia, una constancia mayor. (Matías, 17 años, autopercebido no lector).

La frontera adquiere un trazo más grueso en estos posicionamientos con respecto a la lectura. Y el llamado, la interpelación, la convocatoria para atravesarla parece ser mucho más débil, una voz casi imperceptible. Lo que les gusta, lo que los interpela a viva voz es otra práctica: el deporte. Entonces podría dibujarse una “barrera” en lugar de un puente o una “escalera”. Aunque la “escalera” implica un esfuerzo para llegar al otro lado y en ese sentido también supone dificultad. Pero nos quedamos con la “barrera” en la medida que hace más patente lo discontinuo, la alteridad, la diferencia. Blanca Ramírez Velázquez (2020) plantea que la “barrera simbólica” puede hasta impedir la comunicación con el otro. Desde un enfoque semiótico que también recurre a las fronteras, Ana Camblong (2014) relaciona la alteridad con lo discontinuo, con lo no traducible y refiere a las “semioesferas de pertenencia”. En aquella que se configura en torno a las prácticas deportivas, esos jóvenes no necesitan recordatorios, ni traducciones. No requieren de incentivos, ni de controles para estar allí, porque lo eligen, les gusta y forman parte. Como nos decía Ignacio “...siento que con lo que tengo, básquet, estoy muy cómodo. Muy

cómodo desde hace 11 años y nunca me aburrí... Es más siempre tengo más ganas de aprender”.

Quedaron allí delineados dos espacios de pertenencia diferentes. “Nadie se preocupa demasiado por diferenciarse de grupos lejanos. “Los otros” significativos generalmente son nuestros vecinos: los grupos limítrofes, ya sea geográfica o simbólicamente.” (Grimson, 2011, p. 131). Ese otro que es lector o lectora es reconocido/a en su alteridad y es, a su vez, valorado/a de modo positivo. Pero no por ello deja de ser otro, otra.

Ahora bien, ¿qué se encontró entre quienes se ubican del lado de los lectores y las lectoras? Decíamos al inicio que en ningún caso las valoraciones sobre la práctica de la lectura adquirieron un valor negativo. Ni siquiera entre quienes se autopercebían no lectores. Podemos agregar que en la mayoría de los casos esa valoración se inclinó por las justificaciones que enlazan leer con aprender:

Entrevistadora: ¿Qué te produce leer?

Y...conocimientos básicamente. Yo leo y me siento una persona mucho más capaz. Me ayuda a desenvolverme en mi día a día... (Laura, 18 años, autopercebida lectora).

La lectura te da muchas cosas, en lo de la militancia te decía que te da mucha agilidad para responder cosas...o también aprendés vocabulario que vos no conocés...Es clave para mi leer. No te digo todos los días, pero si...ir aprendiendo de todos los libros que vos puedas porque te da mucha capacidad para todo lo que es una discusión o cómo te podés formar vos con el vocabulario que vos quieras... (Federico, 17 años, autopercebido lector).

Siento eso... que leer te da cosas. Si te ponés a leer cosas que ya sabés estás leyendo un poco al pedo me parece. Siempre buscas leer cosas que no estés al tanto o que no sepas mucho. (Manuel, 17 años, autopercebido lector).

Entrevistadora: Entonces ¿qué aporta para vos la lectura?  
Vocabulario, sabiduría, conocimiento, un montón de cosas. (Vera,  
16 años, autopercebida no lectora).

Ese lazo no es una novedad, como lo explica Roger Chartier cuando plantea que, desde el siglo XIX, “analfabetismo e ignorancia se han vuelto sinónimos” (2010, p. 1) y la fórmula “leer para aprender” se consolidó como autoevidente. El historiador argumenta que en tiempos en que las grandes mayorías no sabían leer, la transmisión oral y visual eran formas legítimas de acceso al saber.

Haciendo uso de la metáfora espacial, la lectura sería entonces un desplazamiento hacia un lugar mejor, un recorrido en el que se amplían los saberes, el vocabulario, la capacidad de argumentación.

Otras respuestas se encaminaron en dos sentidos. En el primero, se caracterizó la lectura como una práctica que genera placer o inspiración, que estimula la imaginación y la creatividad. En el segundo, se vinculó esa práctica a la posibilidad de descansar del ruido, de abstraerse, de ensimismarse dejando a un lado todo lo demás. Volveremos a retomar este último señalamiento en un próximo apartado.

Como que te distrae, como que te evadís un poco. No sé, me resulta más divertido que las otras cosas. Es como ver una película en versión mejorada.

Entrevistadora: ¿Y por qué versión mejorada?

Porque al imaginártelo vos, te lo imaginás más como querés. Es más placentero. (Agostina, 17 años, autopercebida lectora).

A mí me gusta leer porque me lo imagino, en mi cabeza aparece la visión de eso y también me gusta mucho porque adquiero mucho lenguaje, mucho vocabulario y como que abre mucho la mente, como que me da mucha creatividad, me inspira. (Sol, 17 años, autopercebida lectora).

Me da como cierta paz. Porque con esto de las redes sociales, es

como que tengo la cabeza muy, como si fuese un ruido constante y esto es como que te calma. La lectura a mí me calma bastante y me gusta. Me siento tranquila. (Daniela, 17 años, autopercebida lectora).

¿Cómo se demarcan los “efectos de frontera” (Hall, 2003) cuando los autopercebidos lectores miran a los otros y otras, a quienes están del lado de los no lectores y no lectoras? Si se vincula la lectura al conocimiento, al saber, lo que se señala es una falta. Una incompletud que puede remediarse en tanto se cruce la frontera y se adquieran esas habilidades, conocimientos, herramientas. Para las otras asociaciones mencionadas con respecto a la lectura, lo que se evidencia es el reconocimiento de otras elecciones, otras inclinaciones que interpelan y generan inspiración. O una caracterización del gusto por la lectura como algo que se puede o no tener.

Sin ánimos de descalificar a una persona que no lee, no le gusta o no tiene la posibilidad... yo creo que es lo que hablábamos antes de los conocimientos que vos adquirís con la lectura. Siento que una persona que lee, que conoce su historia por libros, que lee, que se instruye, siento que es una persona...mucho más... no se si es la palabra...como digo, sin ánimos de descalificar... más completa... (Laura, 18 años, autopercebida lectora).

Para mí lo que ocurre muchas veces es que las personas que no leen y están dispuestas a presentar una discusión con otra gente, sobre cualquier tema, no necesariamente político, tienden a tener solo un punto de vista... el punto de vista que escucharon, ya sea de un padre, de un hermano, o de un video, un tipo de un video...o de un medio de comunicación. (Manuel, 17 años, autopercebido lector).

En este segundo extracto, se desliza una cuestión que será profundizada

más adelante, como es la de las semioesferas de pertenencia (Camblong, 2014) de grupos vinculados con la actividad política y a la militancia. En ambos extractos, la alteridad aparece con nitidez y, como ya se dijo, se ubica del lado de la falta. En otros casos, el par identificación-diferenciación dibuja separaciones menos gruesas.

Y las personas que no... que no les gusta mucho ese hábito... O capaz no tienen una mente inspirada en hacer otras cosas, o por ahí la inspiración viene de otro lado... (Sol, 17 años, autopercebida lectora).

Se trataría aquí de distintas inclinaciones, sin valoraciones positivas o negativas de un lado o de otro. En un trabajo anterior (Curia, 2006), se analizaron las identidades y consumos musicales infantiles y se hallaron relaciones diferenciales claras y apasionadas. Sin recurrir entonces a la noción de frontera, la valoración negativa y hasta el rechazo de la alteridad aparecía con contundencia. En el caso del actual trabajo y de la práctica de la lectura, si bien esta despertó entre los lectores y lectoras valoraciones positivas vinculadas al conocimiento, pero también a la imaginación, la creatividad y hasta al acallamiento del ruido; no se señaló al no lector/a del otro lado de un muro infranqueable, como una alteridad antagónica e irremediable. Los no lectores tampoco se refirieron a los lectores como algo que se rechaza, sino, más bien, como un hábito que no pudieron adquirir, pero al cual le reconocen sus bondades. Esto podría interpretarse poniendo el foco en la legitimidad que conserva la cultura letrada. Bourdieu lo explica al referir que la lectura es enseñada en la escuela como ninguna otra práctica cultural (Bourdieu y Chartier, 2003) y leer para aprender (Chartier, 2000/2010) sigue teniendo un lazo inquebrantable.



## ¿Quiénes, cuándo y cómo?: sobre el arte y el desafío de la interpelación

### Otredades significativas

En la Encuesta Nacional de Hábitos de Lectura publicada en 2011 y analizada por Valeria Sardi (2014) ante la pregunta por las “personas que influyeron en la lectura” se señalaron de manera destacada padres, madres y también profesores y maestros. Las otredades significativas señaladas en esta investigación, que lograron interpelarlos/as para traspasar al otro lado de la frontera donde se ubican quienes se autoperceben como lectores/as, fueron también padres y madres que les leían durante la infancia, pero además abuelos y abuelas, tíos y tías, hermanas y hermanos mayores, amigos y amigas y un profesor de chelo, pero por fuera de la escuela. Es decir, no se señaló a profesores y maestros/as centralmente, como ocurrió en la mencionada encuesta. No obstante, y como se desarrollará luego, la escuela surgió en los relatos como una presencia importante desde el punto de vista de los accesos y, a su vez, en tres casos, se mencionaron los espacios de militancia política en el centro de estudiantes de la escuela, como sitios en los que se sintieron convocados a la lectura. También combinaciones de estas opciones.

Yo creo que, de los siete hermanos, hubo dos, que siempre me inculcaron... no me inculcaron, pero me di cuenta que... yo tenía muchas discusiones políticas con ellos y me di cuenta que muchas cosas que sacaban, las sacaban de lecturas que ellos hacían, entonces ahí me di cuenta que la estrategia iba por ese lado... También tuve compañeros de la militancia, acá en el centro de estudiantes, que ya egresaron que también me daban muchas lecturas. (Manuel, 17 años, autopercebido lector).

Si bien mi papá me leía, mi mamá es la que estuvo siempre más

encima con esas cosas. Con la escuela y todo eso es como que estuvo más pendiente (...) yo milito en el centro de estudiantes y afuera del colegio también y a veces es necesario también leer para eso. (Camila, 17 años, autopercebida lectora).

En mi casa tenemos un montón de libros que están buenos, pero lo que más me dieron ganas de leer fue cuando empecé a militar, que los referentes que teníamos en secundario nos recomendaban que leamos porque iba a ser importante porque te ibas a informar mucho... y nos recomendaban un montón de libros. (Federico, 17 años, autopercebido lector).

En estos extractos surgieron combinaciones entre hermanos mayores, una madre, disposición de libros atractivos en la casa y referentes de la militancia en el centro de estudiantes. Sobre estos dispositivos institucionales, los centros de estudiantes, Núñez, Seca y Castello (2021) plantean que junto a otras propuestas extracurriculares “ayudan a sostener la trayectoria escolar y contar con una experiencia escolar más gratificante” (p. 37). Estas tres personas interesadas en la política se sintieron interpeladas por referentes significativos/as externos al círculo más cercano, en procesos de identificación y adhesión más o menos transitorios. También se podría analizar como contextos de activación y actualización del *habitus* o disposición lectora (Lahire, 2004) a partir de formar parte de un grupo de pertenencia distinto a lo conocido hasta ese momento. O con Petit (2009), se podría señalar la existencia de momentos de “intersubjetividad gratificantes”, como aquellos en los que un otro/a nos acoge de modo hospitalario en la lectura, con gestos sutiles que invitan, que disparan el deseo, que captan la atención. Como afirma Ricardo Mariño (2004, sección 13), “el deseo, es el deseo del otro”.

Creo que mis amigas un poco y mi mamá que es de leer... y si también... yo creo que también un poco ver gente que lee y que la pasa re bien leyendo (Guillermina, 17 años, autopercebida lectora).

...hay muchas personas en mi vida que me han inspirado a leer. Si pienso en la persona que más lee en mi entorno, aunque hay muchas personas que en mi entorno leen, sería, creo yo, mi abuelo. Yo cuando hablo con él sobre cualquier cosa, tiene esa forma de hablarme que es como muy lectora (...) podés hablar de cosas históricas y él te cuenta y te da como si fuera también una clase de universidad. ¡Me encanta! (...) y más que nada en su casa, a mí me fascina ir. Tiene una biblioteca, un escritorio en una habitación con un montón de libros. Y me fascina ver qué libros hay... Me he llevado o en el mismo momento me pongo a ver libros. (Sol, 17 años, autopercebida lectora).

La clave del contagio (“ver gente que lee y la pasa re bien leyendo”), del misterio, del deseo puesto en la alteridad, que llama a hacer eso que parece ser tan placentero o atractivo, eso que mantiene al lector tan ensimismado (Larrosa, 2000). Además de referentes que disparan las ganas de leer con una recomendación, con una gestualidad (una mano tendida que alcanza un libro, una lectura en voz alta antes de dormir) o simplemente desarrollando sus propias prácticas lectoras; en el último relato se describe una escena, un ambiente, una atmósfera que también es una materialidad que se percibe como un tesoro a develar: la biblioteca del abuelo. En palabras de Graciela Montes, se habría dado allí una oportunidad que habilitó una experiencia: “dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector” (2006, p.10). Búsqueda, placer y hábito guían estas experiencias.

## **Papel o pantalla: usos, preferencias y valoraciones**

Si la escuela es la institución moderna (re)productora de la cultura letrada por excelencia, es importante destacar que todas las personas entrevistadas sin

excepción dijeron preferir el papel, el libro impreso, el libro físico, por sobre la lectura en pantallas. Este resultado, que coincide con el de otras investigaciones (Ayala, 2020; Saez, 2021; Vizio, 2022), se sostuvo en las siguientes razones: la posibilidad de lograr una mayor concentración e interpretación del texto ante la ausencia de notificaciones y/u otros estímulos que surgen en las pantallas; facilidad para marcar el texto y tomar notas; mayor comodidad para la postura física; opacidad de la superficie que genera menor cansancio para la vista; una pertenencia afectiva mayor con el objeto libro (por su tangibilidad, calidez al tacto y maleabilidad) y, finalmente, el papel como un espacio y tiempo de descanso con respecto al ruido y la sobreestimulación ocasionados por las pantallas.

Es importante dejar en claro que aún con esa preferencia por el papel, las entrevistadas y entrevistados dijeron practicar la lectura digital por la facilidad para acceder a los textos, los costos notoriamente más bajos y también en respuesta a los requerimientos de la escuela que a partir de la pandemia COVID19 incorporó o intensificó el uso de archivos y plataformas digitales.

Prefiero mil veces en papel. Estando con el celular, te viven llegando notificaciones de otras cosas... como que también te despistás un poco más. (Camila, 17 años, autopercebida lectora).

Siento que estoy más atento a lo que dice el texto, en cambio con la computadora tengo muchas opciones. Si me distraigo y veo que sale una notificación como boludo entro y salgo completamente. Ni hablar en el celular, peor... He leído en el celular y es un desastre... En cambio, con las hojas estás ahí y no tenés otra cosa que hacer. Te centrás en eso y estás mucho más atento. (Ignacio, 18 años, autopercebido no lector).

...me pasa que para el colegio a veces no tengo tantas ganas de leer porque es en PDF. Y termino imprimiéndolas porque uso lentes, me cansa mucho la vista la computadora... Me siento más conectada con lo que estoy leyendo cuando es en físico. En digital

me siento mucho más lejana, las notificaciones, el brillo... me cuesta mucho. (Alma, 18 años, autopercebida lectora).

De las razones antes sintetizadas con respecto a la preferencia del papel, en estos extractos se destacan aquellas vinculadas con la mayor concentración, focalización y lo más amigable que resulta ese soporte para la vista. Aquí pueden considerarse los aportes y debates sobre las lecturas más superficiales, fragmentadas y cortas que propiciarían las pantallas, es decir, las “lecturas de barrido” (Kovac y Van der Weel, 2020 en Vizio, 2022) y las “lecturas en profundidad o inmersivas” (Vizio, 2022). Nicholas Carr (2011) alertaba de modo precursor sobre la fragmentación e interrupción permanente que alienta Internet y la multitarea que conlleva. Justamente para este autor, la memoria a largo plazo, el pensamiento crítico y la creatividad se ven amenazados por el impedimento de focalizar y profundizar en una sola cosa. Si bien reconoce aspectos positivos en el acceso a enormes volúmenes de información, la posibilidad de una participación más activa por parte del lector y la ampliación de los modos de comunicarse y compartir; advierte que las emociones y la empatía también requieren de tiempo y la contracara de no darnos ese tiempo es la deshumanización. Francisco Albarello (2019) discutía con esta visión al establecer un matiz: no necesariamente una lectura más superflua implicaría menor concentración o un pensamiento en profundidad. Por su parte, Chartier planteaba la existencia de dos lógicas distintas: la digital, “que es una lógica temática, jerárquica, algorítmica y que permite encontrar rápidamente lo que se busca” y la de lo impreso “que es una lógica de los lugares y del viaje y que permite encontrar lo inesperado, lo desconocido” (2022, s/d).

Además de esos sentidos ligados a la focalización y concentración, en las entrevistas surgieron aquellos sobre la mayor pertenencia que genera el objeto libro, su tangibilidad y calidez, su maleabilidad y la posibilidad de marcarlo y volcar anotaciones.

Entrevistadora: ¿Y qué te parece que aporta el papel?

Yo creo que el papel es otra experiencia. Aparte sentirlo, sentir

más pertenencia del libro, y podés subrayarlo, anotar cosas... (Sol, 17 años, autopercebida lectora).

Es como que no me gusta deslizarlo con un dedo o con la cosita del mouse, sino tener el libro en mis manos, poder sentir las hojas, darles vueltas, o volver, como que es más maleable. (Daniela, 17 años, autopercebida lectora).

Entrevistadora: ¿Qué tiene de distinto, de plus?

No sé. Creo que sostenerlo ya...o también me gustaría también guardarlo... y también prestarlo a amigas y que ellas me presten. Entonces para mí, para mí tenerlo es ya algo.... (Guillermina, 17 años, autopercebida lectora).

Por último, pueden encontrarse extractos en los que surge una ventaja que puede caracterizarse como particular, especial, asociada al soporte papel. Se trata de la oportunidad de alejarse de las pantallas, acallar el ruido y la información y descansar.

Es que con el celular estás casi todo el día, así que soltar un poco en eso también está bueno... Y de concentrarte en lo que estás haciendo... (Mariano, 16 años, autopercebido no lector).

Entrevistadora: ¿Qué te produce la lectura?

Mmm... No sé...Es como una distracción. No me gusta mucho la tecnología, pero tengo un vicio, así que es algo que corta con esto de estar todo el tiempo conectada interactuando con gente por redes sociales y como que puedo entre comillas “meterme en la vida de los otros” cuando no existía la tecnología. Porque me gustan justamente los libros clásicos.

Entrevistadora: ¿qué te trasladan a otras épocas?

Si eso siempre me fascinó y sino también en series y películas. Por lo general veo cosas de época...Me da como cierta paz.

Porque con esto de las redes sociales, es como que tengo la cabeza muy, como si fuese un ruido constante y esto es como que te calma. La lectura a mí me calma bastante y me gusta. Me siento tranquila. (Daniela, 17 años, autopercebida lectora).

En un trabajo anterior ya mencionado (Curia, 2006), se identificaban ciertos mecanismos de autoprotección y autorregulación infantil frente a contenidos audiovisuales o musicales percibidos como inadecuados o no acordes a la propia edad. Aquí también puede realizarse un análisis similar, pero tomando la noción de frontera. Los y las entrevistadas/os que asociaban lo digital a significantes como ruido, cansancio, aturdimiento, dispersión, distracción, fragmentación, desconcentración y desfocalización trazaban un límite, una autorregulación de los tiempos que pasaban frente a las pantallas. Una decisión de cerrar una puerta, para abrir la de la lectura en papel y transitar hacia aquella práctica y soporte ligados a sentidos opuestos: concentración, focalización, descanso, silencio, tranquilidad, paz. Serían entonces sentires, prácticas y experiencias muy diferentes las de lo analógico-material y las de lo digital-virtual, más allá que al leer en papel se busque información en una pantalla. Como planteaba Valeria Sardi (2014) en su ya mencionado análisis de los resultados de la Encuesta Nacional de Hábitos de Lectura realizada en 2011:

...leer es una práctica que se realiza entre tareas, trabajos, actividades cotidianas y, podríamos agregar, se lleva adelante simultáneamente a otras actividades. Tal vez de ahí que el dato de que uno de los posibles incentivos para leer, según los jóvenes entrevistados de la ENHL, sea tener más tiempo libre como condición predominante que favorecería la lectura, es válido para tener en cuenta (p. 9).

Esa necesidad de tiempo podría vincularse con la búsqueda de silencio y de espacios solitarios y tranquilos que surgía también en la presente investigación por parte de las y los entrevistados, quienes a su vez manifestaban su predilección por la

lectura en papel. Un “juego en soledad”, la “forma más esencial del ensimismamiento”, escribe Jorge Larrosa (2003). “Es cosa de gente que se interna en el bosque”, en palabras de Christian Ferrer (2019). Si bien Sardi aludía en la cita anterior a la multitarea que predomina hoy en las prácticas de lectura y que ha sido desarrollada por distintos autores (García Canclini, 2007; Carr, 2011; Scolari, 2017; Albarello, 2019) daba cuenta de una necesidad manifestada por jóvenes en la encuesta que es la de poder tener tiempo libre de esos estímulos intermitentes para leer, para poder dedicarse a la lectura.

Podría aventurarse entonces, que la preferencia por el papel y en especial por el libro impreso se explicaría no solo por el peso de la cultura letrada con sus cosmovisiones academicistas, escolares y canónicas que continúan vigentes, sino también por la posibilidad de acallar tanto ruido y ponerle un límite a la visualización de pantallas, a ese volumen de información y a esos interminables focos de atención que nos abruma. Se trataría de transitar a un espacio y tiempo silencioso, tranquilo, en el que se toma aquello que tiene un principio y un fin palpables. Como explica Chartier, una de las novedades más salientes de la lectura en pantalla es su discontinuidad y fragmentación, pero de manera fundamental la pérdida de la noción completa de la obra y su materialidad finita (2010, p. 8). En definitiva, esos relatos que hablan de cierta huida hacia o de cierto refugio en el libro en papel, podrían emparentarse con la escena de quien vuelve a la naturaleza, o quien va en busca del mar y del horizonte, después de un largo tiempo encerrado en un sinfín de paredes.

## **La lectura escolar: entre el gusto y la obligación**

Aunque no se señalaron en las entrevistas a docentes como mediadores de lectura significativos, sí se destacó el acceso a la lectura que la escuela brinda y la oportunidad de acercarse a géneros y materiales que de otro modo no serían alcanzados. Ante la pregunta sobre las propuestas de lectura en la escuela, en la



mayoría de las respuestas se asocia lectura a la materia Literatura y en menor medida a la materia Historia.

La lectura depende del Programa de cada año. Ahora en sexto por ejemplo estamos leyendo “La Nona” que al curso por lo general y a mí también nos gustó bastante. Después leímos también en el verano “Tuya” de Claudia Piñeiro y también nos gustó mucho. (Camila, 17 años, autopercebida lectora).

Yo muchas veces me quejo de los contenidos que da Literatura hoy en día. Pero también entiendo que son contenidos que se tienen que dar. A nosotros nos hicieron ver “La Nona”, que es una obra que dentro de todo me pareció interesante... y todo... Pero claro en el caso que a alguien no le gustase, realmente es un contenido que se tiene que dar, el humor negro o el grotesco se tiene que dar... (Mariano, 16 años, autopercebido no lector).

De los testimonios surgen valoraciones positivas de algunas de las propuestas que se plantean, lo que evidencia una mirada atenta de la institución y de algunos/as docentes para introducir lecturas motivadoras. Ahora bien, un aspecto que se puso de manifiesto en gran parte de las entrevistas fue el señalamiento de la obligatoriedad de las lecturas escolares como un obstáculo para el disfrute o el interés por esa práctica. Desde la pregunta por las fronteras se podía detectar allí una tensión que Cecilia Bajour (2009) ubicaba a partir de la segunda mitad del siglo XX: aquella entre la lectura con fines de estudio y la lectura libre o por placer para la etapa de la infancia y la adolescencia. En este sentido, Roland Barthes establecía una distinción entre las lecturas instrumentales y las libres (1987). Larrosa se refería a las lecturas descontextualizadas y signadas por la comprensión y la necesidad de evaluar, opuestas a aquellas elegidas en un tiempo no administrado (2003) y Bourdieu advertía sobre el modo en que la escuela muchas veces despoja a la lectura de secretos (Bourdieu y Chartier, 2003).

Yo creo que ya por el hecho que te lo den en el colegio, todos tenemos una idea de lo que es la lectura del colegio, la lectura de verano...entonces ya vamos mal predispuestos a leer... El hecho que te obliguen ya le quita bastante. Pero también el tema de la actualización de los libros. (Agostina, 17 años, autopercebida lectora).

...incluso a mí que me gusta leer... que los libros que plantean en el colegio...son libros que capaz que no me atrapan... no porque no sean mi estilo sino porque directamente no los promocionan. Algo como que la tarea la tenés que hacer así o así... como algo obligatorio... no tanto como disfrutar... Estamos en literatura... tenés que mostrarme lo lindo que es la literatura, lo lindo que es leer, escribir...cómo se forman... y eso no lo siento. Y muchas veces a los mismos profesores no les gusta los libros que tienen que plantear. (Alma, 18 años, autopercebida lectora).

Esa frontera entre lecturas escolares obligatorias y lecturas del tiempo libre y elegidas puede ser ancha y voluminosa o puede tener la forma de una delgada línea. Para quienes se autoperciben lectores o lectoras la frontera es visible, pero sería delgada en tanto pueden pivotar de un lado a otro sin mayores desafíos. Para quienes no se autoperciben lectores/as, el límite es más grueso e intransitable y los deja del lado de la lectura escolar, que es la que no pueden esquivar ni evitar si aspiran a acreditar el año en curso.

No me interesa, capaz si lo lees, me entretiene un poco, pero... no me motiva a seguir leyendo... Lo hago por compromiso. (Ignacio, 18 años, autopercebido no lector).

...hace poco tuvimos una lectura de verano, "Tuya", de... de Samantha Scwelding<sup>4</sup> y me encantó. Ah y me acuerdo que también leí en primer año "Sopa de Diamantes", también me gustó mucho. O sea, creo que me gusta más lo policial. Pero como que

no...como que no me pongo a leer. (Francisco, 19 años, autopercebido no lector).

Quienes se autoperciben lectores reconocen una diferencia entre la lectura para el estudio y aquella que eligen en sus tiempos libres; la primera es una tarea obligada que, en ocasiones, también disfrutan. Quienes no se autoperciben como lectores cumplen con los requerimientos escolares por obligación, por imposición; sin embargo, manifiestan que, gracias a la escuela y en ocasiones puntuales, han tenido experiencias placenteras que lograron generar cierta porosidad en esa gruesa frontera.

Las prácticas de lectura de estas/os jóvenes y su identificación o no como personas lectoras muestra la distancia que, muchas veces, existe entre el capital cultural incorporado en el hogar, como disposición duradera hacia la lectura (*habitus*) y el capital cultural que la escuela inculca y legitima en una doble arbitrariedad (en función de qué y cómo se lee) (Bourdieu y Passeron, 2018). Quienes tienen el gusto por la lectura experimentan una cercanía por el currículum de la escuela e incluso pueden llegar a disfrutar de su contenido de una forma desinteresada y/o “natural”. En cambio, quienes no gustan de leer, las lecturas escolares son percibidas como una tarea impuesta, lejana y poco placentera. Es interesante observar que tanto entre quienes se autoperciben lectoras/es como no lectoras/es encontramos referencias a la obligatoriedad o a disfrutar lo que leyeron en la escuela. Sin embargo, la forma en que lo manifiestan es diferente. Entre “las/os lectoras/es”, las lecturas escolares adquieren una menor jerarquía a las lecturas libres que hacen por fuera de la institución. La cuestión de la obligatoriedad pasa a un segundo plano respecto al “estilo”, “actualización”, “lo lindo” del contenido de la lectura. En cambio, entre “las/os no lectoras/es” el gusto por las lecturas escolares aparece en términos de sorpresa.

Cuando se indagó sobre qué podría cambiarse en las propuestas de la escuela ligadas a la lectura, surgieron numerosos ejemplos que advertían sobre la importancia de introducir una escucha atenta para reconocer la frontera que se establece entre adulteces y juventudes, desde una matriz adultocéntrica. Agrupamos

las propuestas de los estudiantes en función de la doble arbitrariedad pedagógica: qué y quiénes seleccionan los materiales de lectura y cómo trabajan y transmiten dichas lecturas.

El primer grupo de propuestas giró en torno a dar mayor participación a los/ las estudiantes para la selección de materiales de lectura. Esa mayor participación permitiría generar entusiasmo, adhesión, sentirse más convocados. Eva Da Porta (2011) lo pone en términos de la necesidad de entablar “dispositivos interpelantes” para que puedan reconocerse e identificarse y señala el desafío que atraviesa de manera enfática la escuela secundaria. Podrían mencionarse otros dos desafíos relacionados con la escucha y la interpelación: el corrimiento respecto del adultocentrismo y el cuestionamiento a la escisión joven-estudiante. Klaudio Duarte Quapper (2012) comprende al adultocentrismo como una “matriz sociocultural” que naturaliza lo adulto como lo capaz y legítimo para la toma de decisiones. En la escuela se trazaría desde esa matriz una frontera normativa, burocrática y jerárquica por la cual el equipo docente y directivo quedaría del lado del ámbito para la toma de decisiones y el estudiantado quedaría del otro lado. Sobre el segundo desafío, Dubet y Martucelli explican la escisión joven-estudiante por la reproducción en la secundaria de dispositivos propios de la escuela primaria. En esa etapa, comenzaría a experimentarse una autonomía de prácticas, experiencias, estéticas, gustos y valoraciones más ligada a la preeminencia del grupo de pares. Cuando se supera esa escisión, considerando las prácticas juveniles además de aquellas escolares y obligatorias, se entiende la necesidad de integrar esas voces a la propuesta pedagógica, como ha comenzado a darse a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN 26.206/2006) en Argentina, la cual de modo explícito reconoce a los estudiantes como jóvenes (Bracchi y Gabbai, 2013).

Una segunda propuesta que surgió en las entrevistas, fue la de generar otros modos de interpelar para promover la lectura recurriendo al cine, teatro, oralidad, música. Gustavo Bombini (2019) recurre al concepto de “multimodalidad” para dar cuenta de la articulación al interior de las escuelas de dos culturas que se han mantenido separadas mucho tiempo: la cultura letrada y la cultura de la imagen

y/o la cultura digital. La introducción de dispositivos digitales en las aulas implicaría que cualquier tema podría ser abordado desde distintos formatos y medios, como audios, imágenes pictóricas, música, imágenes audiovisuales, textos escritos, hipertextos, etc. Para el autor habría que apelar a la imaginación didáctica. “Se trata, pues, de salir de cierto logocentrismo que caracteriza a la tradición de las prácticas de enseñanza” (p. 4).

Con respecto al chico que no quiera leer...buscar otros medios. Porque no creo que la literatura sea solamente el hecho de leer. Yo creo que hay películas que fueron basadas en libros. O hay películas que, es más, retratan lo que es leer incluso, por ahí tomarlo por ahí o construir algo con la música, capaz le interese más a alguien que no quiera leer. (Sol, 17 años, autopercebida lectora).

En un sentido afín, Claudia Kozak realiza una reflexión con relación a la literatura y la escuela: “Pensar una literatura escolar que asuma su propia época no significa abandonar la literatura en pos de un acople a la cultura facebook, sino leer la literatura de antes y de ahora en presente, esto es, desde la experiencia del presente” (2009, p. 50).

Otro ejemplo de propuesta encontrada en las entrevistas es la de realizar debates colectivos sobre lo leído.

Capaz hacerlo más dinámico... porque siento que cae muy en lo mismo digamos. Bueno tomá este libro, andá leelo y la clase que viene trabajamos sobre esto...Un trabajo práctico de preguntas y en vez de hacer algo más... no sé si en grupo o... Ver los distintos puntos de vista de cada uno... Porque yo por ahí lo vi de una manera y el otro de otra. (Ignacio, 18 años, autopercebido no lector).

...y yo por el bien de todos sacaría la lectura de verano

directamente...pero si por ahí dar un cachito más de anticipación, no ni bien empiezan las clases. (...) Por ahí menos trabajos prácticos y más debates... porque sino es muy repetitivo...

Entrevistadora: ¿Para vos los ejercicios que dan son muy repetitivos?

Sí, siempre diez preguntas explicando tal cosa, el nombre, los personajes... (Matías, 17 años, autopercebido no lector).

Fernandez y Carlino (2010) también indagan en experiencias en la secundaria ligadas a la lectura y escritura y se encuentran con una valoración similar, es decir, no positiva, sobre la resolución de cuestionarios sobre el texto fuente como actividad principal al finalizar la lectura y una valoración positiva de los intercambios orales y discusiones. Por su parte, en el trabajo de Bombini y Urus (2023), desde el marco de los “Nuevos Estudios de Literacidad” y haciendo foco en las zonas de pasaje entre la secundaria y el nivel superior, se repone una experiencia de un curso gratuito ofrecido en 2004 a estudiantes del último año de la secundaria. En esa oportunidad se encuentran valoraciones positivas similares sobre las actividades de debate colectivo sobre los textos, el intercambio de las distintas interpretaciones y también sobre la lectura de los propios escritos y las devoluciones de los pares y de los y las docentes.

Los restantes ejemplos y propuestas surgidas en las entrevistas estuvieron vinculadas a destacar como deseables ciertas aptitudes o cualidades de los y las docentes, a saber: exigencia, capacidad de escucha, creatividad para innovar, capacidad de reponer, guiar, profundizar, ampliar y orientar.

Bueno en otro curso llamaron a la autora del libro que estaban leyendo porque a la profesora le gustaba mucho y les mandó saludos... qué sé yo... entonces ahí medio que se entusiasmaron y ahí como que terminaron leyendo porque la conocieron a la autora. (Agostina, 17 años, autopercebida lectora).

Acá el año pasado tuvimos en el curso un profe de historia que era

muy insistente con el tema de las lecturas... e incentivó bastante eso también. (Camila, 17 años, autopercebida lectora).

...lo que cambiaría es que sean capaz más exigentes, cuando proponen leer algo... yo no he leído y he aprobado igual, zafando... (Ignacio, 18 años, autopercebido no lector).

...profesoras buenas he tenido y como que algunas quedan en lo académico y ya está. Pero ella estaba en lo académico y también como persona. (Francisco, 19 años, autopercebido no lector).

En el primer extracto, se hace evidente la valoración de la innovación y la creatividad. En el segundo y tercero, se destaca la exigencia en tanto mayor compromiso y en el cuarto se plantea la importancia del aspecto humano que trasciende lo académico. Núñez, Seca y Castello (2021) plantean en una investigación ya mencionada, que el rol del, de la docente es central como habilitador o inhibidor de la trayectoria escolar. Lo más valorado para ese rol en esos resultados es la capacidad de escucha y diálogo, la pasión en la práctica de enseñanza basada en la vocación y la profundidad de la formación.

Para cerrar, y a modo de síntesis de este apartado, se puede enumerar como ejes abordados los siguientes: las fronteras entre lo libre y lo obligatorio, tanto para quienes se autoperciben lectores como para quienes no lo hacen; las fronteras entre juventudes y adulteces al interior de la institución escolar y sus ámbitos decisorios; los modos en que algunas propuestas y docentes logran motivar a lecturas cuya valoración es positiva; el acceso a la lectura que la escuela brinda, junto a la oportunidad de acercarse a géneros y materiales que de otro modo no serían alcanzados, aún por parte de jóvenes de sectores medios como los abordados/as por este trabajo. Por último, se recuperaron las críticas y contrapropuestas sobre el rol docente y los modos de enseñar de los propios estudiantes, aspirando a que contribuyan a seguir diseñando alternativas significativas en las aulas.

## Palabras finales

Recurrir a las voces de esos y esas estudiantes del último año de la secundaria desde un enfoque cualitativo, tuvo la motivación de encontrarnos con la duda, la contradicción, la particularidad que muchas veces queda por fuera de un estudio cuantitativo.

Partiendo de dos hallazgos destacados -la valoración positiva de la lectura como práctica por parte de todas las personas entrevistadas y la autopercepción como lectores/as de la mayoría-, pusimos el acento en los modos diferenciales en los que pesa el capital cultural proveniente de las condiciones de origen familiar; pero también los diferentes contextos, referentes, situaciones, experiencias que interpelan y pueden pluralizar el *habitus*, actualizar la disposición lectora de un modo algunas veces inesperado.

La pregunta por las identidades y la “frontera como método” nos llevaron a analizar las entrevistas con la mirada puesta en los modos en los que se traza la alteridad, en los procesos de identificación y sus lógicas de la diferencia y en las relaciones entre inclusión y exclusión. Entre quienes se autopercebían no lectores se encontraron puentes, escaleras o barreras. El puente y la escalera invitan a ser traspasados. La escalera implica el esfuerzo, la dificultad de escalar a un lugar, el hábito lector, valorado (jerarquizado) como mejor que aquello que queda debajo. La barrera se levantó y dejó ver lo que había detrás, pero se cerró porque la interpelación llegó desde otro lugar.

Entre quienes se autopercebían lectores/as las valoraciones sobre las personas que no se ubican en ese lugar de pertenencia, oscilaron entre la caracterización de una falta remediada (de saberes, herramientas, vocabulario) y el reconocimiento de la elección de otras prácticas, la existencia de otras inclinaciones más inspiradoras. Entre los autopercebidos no lectores/as, la lectura ocupaba el lugar de un hábito que (¿lamentablemente?) no pudo adquirirse, pero que se reconocía como valioso. Encontramos entonces, que la alteridad, la diferenciación entre “lectores y no lectores”, se trazaba lejos de antagonismos y exclusiones tajantes.



No hay dudas que la interpelación es un arte y un desafío, en particular en la escuela secundaria. Cuando indagamos sobre aquellas otredades, escenas, condiciones que posibilitaron afianzar el hábito y la disposición lectora, surgieron personas de la familia nuclear, referentes de la familia más amplia, la vinculación a “gente que la pasa re bien leyendo”, la disponibilidad y acceso a materiales, espacios y condiciones propicias; pero también surgió en algunas entrevistas la figura del referente del centro de estudiantes y de la militancia política como ejemplos de interpelaciones logradas a la lectura. Nos parece que estos hallazgos pueden devenir en pequeñas pistas para diseñar propuestas convocantes.

Como ocurrió otras veces en la historia de las novedades técnicas, el libro y el papel no parecen estar siendo abandonados y olvidados por obsoletos en las tierras de lo arcaico. Si bien se dio cuenta de la recurrente lectura en pantallas por la economicidad y facilidad en el acceso y se señaló a la multitarea como modo de lectura en la que se combinan distintos soportes a la vez; se identificaron razones que sostienen la preferencia por el papel y el libro, en especial una que llamó la atención sobre las demás: la posibilidad de limitar el tiempo de visualización de pantallas. Acallar el ruido, descansar la vista, poder focalizar en profundidad, sentirse menos abrumado por la discontinuidad, la fragmentación y el interminable volumen de información que recibimos por vías digitales. Podríamos prestar atención a este punto para debatir los modos en los que la escuela y la casa pueden devenir en espacios y tiempos para contrarrestar, problematizar el impacto que tienen en nuestras vidas esas experiencias asociadas a las pantallas.

Sobre la relación de la escuela con la lectura, surgieron valoraciones, pero también propuestas. Lo primero que afloró es la relevancia de la institución escolar en materia de acceso a géneros y materiales que de otro modo no hubieran sido alcanzados. También se valoraron de modo positivo algunas actividades puntuales o características docentes que lograron motivar a la lectura. No obstante, la marca más notoria en esta parte de las entrevistas, tanto por parte de quienes se autopercebían lectores/as como quienes no lo hacían, fue la cuestión de la obligatoriedad como obstáculo para generar desde la escuela el gusto por lo que se lee. Gusto, placer,

disfrute que, no obstante, algunas veces sucedía. Mientras que para quienes se identificaban con el hábito lector las lecturas escolares tenían una menor jerarquía con relación a las lecturas libres y elegidas, pudiendo pivotar con mayor “naturalidad” de un lado al otro de la frontera; para los/as que no se autopercebían lectores/as la invariante era la imposición y lo sorprendente el disfrute.

Sobre las propuestas hacia la escuela de estas jóvenes voces, consideramos relevante rescatar para estas palabras finales la valoración positiva de una mayor participación estudiantil sobre lo que se lee y cómo se trabaja aquello que se lee y la demanda de un lugar más amplio para el intercambio y el debate en torno a las actividades de lectura. Podríamos pensar en las aulas como aquellos espacios en los que el cara a cara permite el ejercicio de un debate colectivo democrático de ideas y opiniones que es difícil encontrar y, aún más, contrastaría con lo que se desarrolla en las redes sociales.

Por último, decimos que las propuestas y hallazgos encontrados en esta investigación aspiran, como se mencionara antes, a funcionar como sutiles pistas, como las puntas de un ovillo que pueda desplegarse para pensar algunas alternativas, ciertos modos de convocar a una práctica que, vale la pena decirlo una vez más, amplía las oportunidades a secas y también las de imaginar, pensar, transformar.

## Referencias bibliográficas

- Albarello, F. (2019). *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Ayala, S. (2020). *El reinado del papel. Prácticas de lectura universitarias, un análisis desde la construcción social de la tecnología*. UNQ.

- Bajour, C. (2009). ¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela? [Conferencia]. 14º Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura - Fundación Mempo Giardinelli. Chaco, Argentina.
- Bárcena Orbe, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar* 31, 9-33.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Bombini, G. (2009). La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura. En Martos, E., Rösing, T. (Coords.). *Prácticas de Lectura y Escritura*. 431-444. Ed. Universidade de Passo Fundo.
- Bombini, G. y Urus M. (2023). 'Zonas de pasaje' y literacidades en la educación superior. En *Catalejos*. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 16 (8), 10–28. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/7231>
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5 (2), 11–17.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2003) La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Revista Sociedad y Economía*, 4, 161-175.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2018). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Brachi, C. y Gabbai, M. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de

- derecho. En: Kaplan, C. (Dir.). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila.
- Camblong, A. (2014). Semiótica de fronteras: dimensiones y pasiones territoriales. [Conferencia]. Foro Internacional Fronteras Culturales. Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (UNNE).
- Carli, S. (2021). Las fronteras de las universidades públicas ante la pandemia. En Pérez Trujillo, A. R. (coord.). *Comunidades epistémicas y generación del conocimiento*. Balam.
- Carr, N. (2011). Un mundo distraído. Entrevistado por Celis B. Revista Babelia. El País.  
[https://elpais.com/diario/2011/01/29/babelia/1296263535\\_850215.html?e\\_vent\\_log=go](https://elpais.com/diario/2011/01/29/babelia/1296263535_850215.html?e_vent_log=go)
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2010). Aprender a leer, leer para aprender. Nuevo Mundo Mundos Nuevos, *Debates*. <http://nuevomundo.revues.org/58621>
- Chartier, R. (2022). Es un error creer que un libro se reduce a su contenido semántico. Entrevistado por Aletto C. D. Télam.
- Cruz Roja Argentina (2021). Investigación sobre Juventud en contexto de pandemia. Informe del Observatorio Humanitario de la Encuesta Nacional. <https://cruzroja.org.ar/observatorio-humanitario/wp-content/uploads/2022/02/ INFORME-JUVENTUD-2022-3.pdf>
- Curia, M. (2006). Pequeños consumidores. Una reflexión sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles. En Carli, S. (comp.) *La Cuestión de la Infancia. Entre la Escuela, la Calle y el Shopping*. Paidós.

- Da Porta E. (2011) (comp). *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Gráfica del Sur.
- di Napoli, P. N., Gogliano, A. M., Bardin, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis educativa*, 26, (1). Pp. 1-25. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>
- Duarte Acquistapace, D. (2020). Lectura y hábitos: un acercamiento a la sociología de la lectura. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 22, (1), 321-338.
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, (36), 99-125.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Ariel.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31 (3), 6-19.
- Ferrer, Ch. (2019). La esfera y el bosque. Escribir y leer en la época de internet / Entrevistado por Margarita Martínez. Revista *Heterotopías* del Área de Estudios Críticos del Discurso de FFyH, 2, (3).
- Fraser, R. (1991). La formación de un entrevistador. En Schwarzstein, D. (comp.) *La Historia Oral*. Centro Editor de América Latina.
- Gallart, M. A. (2006). Anexos I y II, en *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. La Crujía.

- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Gedisa.
- Grimson, A. (2011). Las culturas son más híbridas que las identificaciones. *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Siglo XXI.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Norma.
- Hall, S. (2003). Introducción. ¿Quién necesita identidad? En Hall, S. y Du Gay, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Kozak, C. (2009). Poéticas tecnológicas y escuela. Apuntes sobre canon y experimentación. *Propuesta Educativa*, 32. FLACSO, Argentina.
- Lahire, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Gedisa.
- Lamont, M. y Molnár V. (2002) The study of boundaries in the social sciences, *Annu. Rev. Sociol.* 2002. 28.167–95  
[https://scholar.harvard.edu/lamont/files/m.lamont-v.molnar-the\\_study\\_of\\_boundaries.pdf](https://scholar.harvard.edu/lamont/files/m.lamont-v.molnar-the_study_of_boundaries.pdf)
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades educativas.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Mariño, R. (2004). Máximas y mínimas sobre estimulación de la lectura. [Ponencia]. Jornadas para Docentes y Bibliotecarios *Escenarios para la promoción de la lectura* 15ª Feria del Libro Infantil y Juvenil, Buenos Aires.
- Mezzadra S. y Neilson B. (2017). *La Frontera como método*. Traficantes de Sueños.
- Montes, G. (2006). *La Gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Argentina.

Núñez, P., Seca V. y Arce Castello V. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/45), CEPAL.

Petit, M. (2009). *Lecturas. Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.

Pierella, M. P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13, (16), Universidad Nacional de La Plata.  
<https://doi.org/10.24215/23468866e074>

Ramírez Velázquez (2020). Barrera. En Benedetti, A. (Dir.). (2020). *Palabras clave para el estudio de las fronteras*. Teseo Press.  
<https://www.teseopress.com/palabrasclavefronteras/>

Reguillo Cruz, R. (2000). *Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles*. Editorial Norma.

Reguillo Cruz, R. (2007). Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica. Entrevistada por Seoane, V. *Propuesta Educativa*, (28), 51-57.

Santos Sharpe, A. y Núñez P. (2022). Dinámicas de desigualdad en la escuela secundaria argentina: recorridos educativos y expectativas acerca del futuro. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 15-32.  
<https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5286>

Saez, V. (2021). Experiencias de lectura en la era digital. El caso Wattpad. *Question/Cuestión*, 3 (68), e519. <https://doi.org/10.24215/16696581e519>

- Sardi, V. (2014). Lecturas fronterizas: jóvenes y prácticas de lectura. En Moreno, H.; García, S.; Sardi, V. *Lectores, libros, lecturas. Cambios en las prácticas y hábitos de lectura*. Secretaría de Cultura de la Nación. pp. 65-84. En Memoria Académica.  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.692/pm.692.pdf>
- Scolari, C. A. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. *Hipermediaciones*.  
<http://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativastransmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/amp/>
- Vizio, P. (2022). Lectura en pantallas. Prácticas de lectura en soportes digitales desde la mirada de los adolescentes. [Tesis de Maestría en Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras. UBA].



## Notas

- 1 Se trata de una tesis de maestría titulada “Las fronteras en las prácticas de lectura y las apropiaciones culturales de jóvenes que transitan el último año de la escuela secundaria: sobre identidades, tecnologías e instituciones” realizada por Melina Curia y dirigida por Pablo Nahuel di Napoli en la Maestría de Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Dicha tesis también se enmarcó en el proyecto UBACyT “Las fronteras de la universidad pública. Instituciones, identidades y saberes” (IIGG/FSOC/UBA) dirigido por Sandra Carli.
- 2 Al comienzo de cada entrevista se consultó sobre el género autopercebido. En ninguno de los casos se obtuvo como respuesta la de género no binario. Por esta razón cuando se hagan referencias a los discursos de las personas entrevistadas, se utilizará centralmente el masculino y femenino (lector, lectora; ellas, ellos; las y los jóvenes, etc.).
- 3 Las definiciones sobre la clase media son heterogéneas. Suelen estar vinculadas a niveles de ingresos mayores a la línea de pobreza o a ocupaciones mayormente ligadas a los servicios. También suelen sumarse otras variables relacionadas con prácticas y consumos culturales, niveles educativos de las familias y factores aspiracionales vinculados a la movilidad social, el ahorro y la posibilidad de alcanzar ciertos bienes y accesos que aportan diferenciación social y algún grado de previsibilidad.
- 4 Aquí el entrevistado confundió el nombre de la autora. “Tuya” es de Claudia Piñeiro.