

De libros y niños

Hacia un estudio cultural del libro y sus lectores

Sarah Corona Berkin*

“On Books and Children. Towards a cultural study of books and readers”

This article presents a critical review of a representative selection of research on children's books from different disciplines and orientations that focus mainly on the book and the author as determinants of meaning. Along with the critical review, the author proposes a multidisciplinary approach to the book and the child as reader. This perspective differentiates itself from the traditional approaches in that it stresses the importance of the reader, his background and cultural abilities in the process of producing sense from the book.

En este artículo se presenta una revisión crítica de diferentes tipos de estudios sobre el libro infantil y sus lectores. Con base en esta revisión, la autora propone un abordaje multidisciplinario sobre esta relación, diferenciando su propuesta de las anteriores al priorizar en ella al lector como punto de partida, y a sus experiencias anteriores y su contexto cultural como elementos que conforman la producción de sentido en los procesos de lectura.

* Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

De libros sin imágenes a libros sin letras, este objeto cultural para niños ha recorrido un largo camino. Poco se ha estudiado esta forma de comunicación a pesar de que define en muchos sentidos a la cultura occidental: sus formas de registro, aparición de géneros como la prosa, el estudio y la reflexión individual, promoción de la especialización y la forma de organizar el conocimiento, etcétera. El libro para niños es prácticamente ignorado en los estudios de medios de comunicación y sin embargo no comparte la misma marginalidad en un sector de la economía que publica cada vez más libros para este público. Por sus tirajes, casi siempre amplios, llegando a ser millonarios,¹ así como por la combinación de lenguajes que emplea (texto e ilustración, excitadores de olor y sabor, audio, etcétera) y su larga historia como instrumento socializador, debe ser objeto de estudio de la comunicación social.

Nos proponemos revisar las principales tendencias y avances en el estudio del libro para niños. La mayoría de trabajos encontrados pertenecen a otras disciplinas que por sus propios objetos de estudio se han interesado en los libros infantiles. Se buscará, como recurso de exposición, hacer una lectura crítica de dichos trabajos a partir de ejes relevantes al estudio del libro como forma de comunicación.

Proponemos abordar estos ejes a partir de los conceptos de autor, libro, lector, además de su evidente correspondencia con el tema, con el objeto de desplazarnos del modelo informativo de la comunicación, que privilegiaría el aspecto tecnológico del libro, hacia una búsqueda por la especificidad comunicativa del libro infantil y su interacción con un proceso de producción de sentidos y una práctica de lectura. Partir de lector o de receptor comporta diferencias que se observarán en este texto. Como refiere de la Peza, "leer, a diferencia de recibir, remite a la idea de un trabajo interminable, selectivo, un proceso de producción de sentidos" (de la Peza 1993: 58). Hacia el final de este artículo proponemos ciertas formas de

1. En México, la Secretaría de Educación Pública editó 89.6 millones de ejemplares en 1988.

abordar el estudio del libro a partir de sus diversos lectores y las significaciones que le confieren.

El autor determina el libro

La mayoría de las investigaciones sobre la producción de libros infantiles son recopilaciones cronológicas de títulos publicados, autores, y algunas síntesis de argumentos (Barbosa 1988; Bravo-Villasante 1982; Schon 1989). Estos trabajos aportan un amplio índice de los protagonistas en el campo de la literatura infantil. En algunos casos se realiza un estudio introductorio al tema. También encontramos biografías y descripciones históricas que al carecer de un contexto social más amplio no escapan a la monografía. Son pocas las excepciones, una de ellas es el estudio de Denise Escarpit (1986) quien realiza un panorama de la literatura en Europa relacionándola con las principales tendencias culturales de cada época. Su trabajo presenta las influencias literarias y científicas en la aparición de ciertos géneros y ciertas obras destinadas a los lectores infantiles. Sin embargo, su historia gira en torno a las obras y a los autores que las determinan, sin examinar las experiencias diversas y los conceptos culturales que rodean a la lectura.

En México encontramos una serie de investigaciones que agregan algunos datos sobre las políticas editoriales que respaldan las publicaciones infantiles, pero estos esfuerzos se encuentran aún en una etapa de elaboración descriptiva (Corona y de Santiago 1996; Greaves 1988; Bermúdez 1988).

Estudiar más ampliamente la producción de libros para niños, presupone preguntarse sobre la posibilidad de decir en distintas épocas y contextos, en otras palabras buscar los múltiples procedimientos de control del libro. Para Foucault los “tres grandes sistemas de exclusión que afectan al discurso, la palabra prohibida, la separación de la locura y la voluntad de verdad” (1973: 19) son delimitaciones que se ejercen desde la producción de la obra. El libro es una producción, y como tal está definido por ciertos mecanismos de control. Sabemos que:

no todo se puede decir, no se puede hablar de cualquier tema y no puede hacerse en cualquier circunstancia. La prohibición en los libros para niños se justifica por su público considerado "en formación". Padres de familia, ministerios de educación y salud, psicólogos, religiosos, procuradores de justicia, tienen todos algo que prohibir cuando de libros infantiles se trata. Sin embargo, entre proteger y dominar existe poca diferencia.

El siglo XVIII da origen a una relación distinta entre el niño y el adulto, haciendo a un lado los periodos anteriores en los que el niño era visto con recelo y era mutilado, abandonado, asesinado, y en el mejor de los casos ignorado. En las etapas que van de la antigüedad al siglo XVII, el niño es recipiente de proyecciones negativas del adulto, y la tarea es dominarlo físicamente. En el siglo XVIII aparecen las tendencias pedagógicas a "dominar su mente a fin de controlar su interior" (de Mause 1974: 89). El libro específicamente infantil, hecho con ilustraciones pensando en el lector, data de esta época. Pero para W. Benjamin los moralismos de estos primeros libros son menos condenables que los libros actuales, "con las aberraciones que, a causa de la supuesta empatía con el ser infantil brindan la desconsoladora y distorsionada alegría de las historias rimadas, los ridículos monigotes ideados por dibujantes poco sutiles que creen interpretar al niño" (Benjamin 1989: 67).

El saber de las teorías evolutivas y del psicoanálisis autorizan el discurso actual sobre la infancia. Sin embargo, llama la atención el uso distinto que se hace de él cuando de control editorial se trata o de programación televisiva. Para los libros: niños ingenuos, leyendas nacionales, tonos empalagosos. Acción, sexo y pasión para la televisión. Existe una tendencia a modernizar la literatura infantil, sobre todo en su forma, pero en su intención pedagógica y moralizante no es tan evidente el resultado.

El concepto de autor como emisor, o creador de libros por sus propios méritos, se desmorona ante la evidencia de las condiciones que permiten su aparición. Múltiples actores, entre ellos editores, lectores y sus obras, lo preceden y lo atraviesan. La cultura en su momento marca una forma de decir. De esta

manera nos interesamos ya no por enumerar autores y obras, sino por los discursos que conforman en diferentes épocas la producción de libros para niños.

El contexto determina el libro

Marie-José Chombart de Lauwe, sociopsicóloga de formación, estudia la representación infantil, considerada ésta como el conjunto de mecanismos mentales y su objetivación en productos culturales. Incluido en los estudios que realiza sobre representaciones infantiles, la autora analiza los libros para niños. Encuentra que estos libros son vehículo de las ideologías y considera que “la institucionalización y el contenido de la literatura para niños se comprende restituyendo su contexto histórico, socioeconómico e ideológico, sobre todo en función del concepto de infancia y del futuro adulto que se desea formar” (Chombart y Bellan 1979: 45). En un corpus de libros franceses para niños, la autora encuentra que en la literatura de principios del siglo XIX, las desgracias y las injusticias se superan gracias a las buenas acciones de los ricos y a las virtudes de los pobres. Posteriormente, con el nacimiento de la burguesía industrial aparecen héroes adultos o adolescentes intrépidos que se caracterizan por su espíritu de iniciativa y de conquista. Los héroes aventureros expresan así el dinamismo de la burguesía ascendente.

Si bien se consideran aquí ciertas variables históricas como contexto de los libros, permitiendo de esta manera vislumbrar problemas de poder en el libro, se lleva a cabo una interpretación de ellos como fuentes de sentido sin tomar en cuenta los diversos procesos de reproducción y producción de significados.

Neil Postman (1994) expone una interesante hipótesis que vincula la aparición del concepto mismo de infancia con la aparición y difusión del libro como medio de comunicación. Postman hace un recorrido histórico por las formas orales, audiovisuales e impresas de comunicación para explicar la

existencia del concepto de niño. Relaciona los constreñimientos que implica la letra impresa, su dificultad y su abstracción, con el nacimiento de la noción de niño como ser humano distinto al adulto. En cuanto a su visión del libro y los demás medios de comunicación, Postman les otorga un poder similar al que les acordaban los antiguos estudios de efectos, olvidando las formas diferenciadas de apropiación posibles por el contexto cultural del lector.

Otra aportación metodológica al estudio histórico de la literatura infantil es la obra de Darton (1994), que si bien aclara que su análisis de *La Caperucita Roja* y los cuentos de la *Mamá Oca* no se refiere a la tradición infantil, dado el actual uso de estos cuentos, lo mencionamos aquí como una propuesta para conocer los libros como testimonios de una época. Trabajar así la tradición oral nos ofrece claves para entender una manera de ver el mundo y una historia de la vida cotidiana. Frente a una visión lineal y cronológica de la historia, se pueden relacionar otras determinantes contextuales de los libros. Darton descubre condicionantes contextuales más amplias que arrojan luz sobre los textos y su relación con la estructura sociocultural. Carece, no obstante, de un trabajo contextual micro, sobre la actualización del libro en el espacio de su lectura.

El libro ilusorio

Encontramos dos formas académicas dominantes que buscan comprender y descifrar una intención oculta del libro: el psicoanálisis y el análisis de contenido.

Freud se propuso analizar los sueños y las manifestaciones del folclor que incluían elementos de cuentos infantiles. En ambos encuentra que los cuentos se prestan para encubrir recuerdos o para interpretar símbolos oníricos (Freud 1989; Oppenheim 1989). Bettelheim desarrolla la comprensión psicoanalítica del cuento de hadas con fines terapéuticos. Para Bettelheim (1977) el cuento de hadas es una forma simbólica de hablarles a los niños de sus conflictos emocionales. El

mensaje en dichos cuentos es para él, positivo: la lucha por la vida es parte de la existencia humana y el hombre que enfrenta las dificultades puede salir victorioso. Las características que le dan su pertinencia son la presencia de personajes buenos y malos bien diferenciados, tiene un fin feliz, el pequeño puede triunfar y se sostiene en la confianza en sí mismo. Por otro lado, reconoce que hay múltiples lecturas del mismo cuento y que esto responde a la edad y a los problemas del pequeño lector.

J. Held (1981) y George Jean (1990) hacen un trabajo de desciframiento psicoanalítico con un objetivo pedagógico. Held busca aislar las características del cuento que lo hacen "fantástico" para la formación emocional del niño. Encuentra los significados ocultos de los elementos reiterativos en los cuentos infantiles como el agua, el árbol, los animales pequeños, las casas, las máquinas, etcétera. Analiza así los deseos, pasiones y miedos infantiles representados en la literatura infantil. Aparte de encontrar en la lectura un remanso compensador de las reglas que se le imponen a diario al niño, cae en la tentación de utilizarlo, como trampolín, en el sistema escolar. Cree que implementar la lectura en el salón de clases estimula el pensamiento lógico, la educación estética, el espíritu crítico, desmitificador, etcétera.

George Jean, en la misma tradición psicoanalítica, ve en el cuento infantil un recurso para que el maestro ayude al niño a descubrir y aclarar realidades ocultas. Con objetivos pedagógicos se hallan también los mensajes ocultos en los libros para satisfacer la angustia infantil y enfrentar la pasividad o rebeldía social del niño y el adolescente (Mareuil 1977).

La concepción psicoanalítica de la personalidad humana tiende a sobrevalorar la libertad del niño frente al libro, olvidando "la situación de poder" involucrada en dicha relación. El psicoanálisis nos ofrece una explicación a los procesos por los cuales los niños se constituyen en lectores, pero no atiende la especificidad cultural de los libros ni permite comprender relaciones sociales más amplias.

El paradigma funcionalista, en su interés por las técnicas persuasivas, también ha realizado análisis de contenido de

libros infantiles. Partiendo de “técnicas de investigación que sirven para describir objetiva, sistemática y cuantitativamente el contenido de la comunicación”, se llevan a cabo descripciones comparativas de libros de texto y manuales para niños.² Su interés puesto en los efectos posibles, se enfoca en la legibilidad y el contenido ético de lo que se transmite a la juventud. Cualquier lectura distinta por parte del lector sería considerada pérdida de información, lectura errónea, o hasta aberrante.

En este eje se examina el texto en función de un lector que más parece un receptor de información. Se prevén y anticipan objetivos pedagógicos y terapéuticos, confiando en el poder del libro para lograr ciertos efectos deseados. Se privilegia el carácter emocional del texto y se idealiza su capacidad para resolver problemas individuales y sociales que tienen otros orígenes.

El libro en sí

Por parte de los estudios estructuralistas citamos a Vladimir Propp cuyos análisis han inspirado una serie de estudios que rebasan los cuentos infantiles como único objeto de estudio.

Vladimir Propp realiza el primer estudio estructural de los relatos en busca de la morfología del cuento. Para el autor, los cuentos maravillosos constituyen un sistema: “todos sus temas se hallan recíprocamente ligados y condicionados” (Propp s/f: 18). Las cadenas de funciones que descubre conforman la estructura básica común de los cuentos rusos. Propp

2. Citados en Bernard Berelson (1984) “Análisis de Contenido” (Walwort, A. 1938, Harvard Press, Cambridge. *School histories at war: A study of the treatment of our wars in the secondary school history books of the United States and those of former enemies*), (Lewin, H. S., 1947, *Hitler youth and the Boy Scouts of America: A comparison of aims*, Hum. Relat.), (Blythe, I., 1932, “The textbooks and the new discoveries, emphases and viewpoints in American history”, in *Historical Outlook*), México, UNAM.

busca una morfología rigurosa del cuento folclórico ruso, el texto le interesa por el mismo, y no anima su investigación una explicación acerca de la producción del sentido.

El libro engañoso

Herederos de la tradición estructural, encontramos estudios sociológicos y literarios de los libros infantiles. Los autores de los libros de texto en América Latina, con la inspiración marxista de los setenta, analizan los libros de texto de Venezuela, Argentina y Perú. Su objetivo es “poner de manifiesto los ejes semántico-ideológicos que estructuran el contenido de los distintos textos”. La semiología les ayuda a desenmascarar la ideología de los libros, ya que “toda ideología, en cuanto tal, es siempre conservadora y encubridora de la realidad” (Bini *et al.* 1977: 11).

La tendencia a desenmascarar a los autores por medio de analizar en sus obras sus “verdaderas intenciones”, considera al libro como una pista para anticipar la lectura del niño y hasta sus efectos. Estos esfuerzos imaginan al niño lector como una masa, receptor pasivo, sujeto a cualquier manipulación.

Análisis de libros de texto se continúan realizando. En busca de explicaciones histórico-culturales, en “Imágenes de una relación cambiante” (Corona, en prensa) se lleva a cabo un análisis semiológico de los libros de texto que han circulado en México en los últimos 95 años. En “Mexicanos y españoles en los libros de historia” (Banete 1994) se analiza otro tema relevante en los libros de texto: la conquista de América. La comparación aquí se lleva a cabo con libros de varios países. Estos trabajos mencionan la complejidad de la obra, pero puesto el énfasis en la significación del texto, no abundan en la posibilidad de múltiples lectores. Reconocen el poder del texto y sin descartar la posibilidad de otras lecturas, tampoco abordan el problema.

El libro estético

La crítica literaria también contribuye al estudio de la literatura infantil abocándose a la tarea de descifrar lo que es "literatura de calidad" para niños. Clásico es Paul Hazard (1989) que ofrece un inventario de los valores de la literatura infantil. Isabel Schon (1989) analiza los libros que se producen en español y considera la calidad literaria, así como la ausencia de didactismo y moralismo; sus sugerencias determinan en gran medida las compras de bibliotecas, de escuelas y de padres en EUA.

Evelyn Arizpe (1994) busca los rasgos estilísticos de un corpus de libros infantiles mexicanos actuales. Se analiza el estilo, el contenido, el lenguaje, el sentido del humor, etcétera.

La crítica literaria se enfrenta menos a la búsqueda de mensajes ocultos, como al descubrimiento de lo que "verdaderamente" ofrece el autor. Como observa Foucault, la paradoja de la crítica es "decir por primera vez lo que sin embargo había sido ya dicho" (Foucault 1973: 24). El texto interesa, al crítico literario, en sí mismo por su valor poético.

Por otro lado, debe aclararse que toda crítica literaria, como procedimiento de control, se transforma según su contexto.³ Deben ponerse en duda las instancias de poder y las formas que adquieren en la crítica literaria en diferentes espacios y momentos históricos.

En oposición a desmembrar la trama del personaje, del estilo, etcétera, para encontrar el valor del libro, Peter Hunt (1991) plantea que el lector define el sentido del texto. La estrategia que propone para el análisis del libro infantil consiste en partir del lector (su etapa de desarrollo, su motivación, su época histórica) para posteriormente aproximarse al libro. Con relación a la crítica del libro, Hunt hace hincapié en sus deter-

3. Como ejemplo de crítica literaria realizada desde una óptica marxista véase: Alga Marina Elizagaray (1979) "La literatura para niños y jóvenes de la Revolución Cubana", en *Casa de las Américas*, año xx, núm. 116, La Habana, pp.22-27. León Díaz Cárdenas (1937) *Literatura revolucionaria para niños*. México: Talleres Gráficos de la Nación.

minantes culturales, históricas, así como la situación de poder que implica la relación adulto-niño. A pesar de ello, su interés principal por analizar la obra literaria lo lleva finalmente a separar el análisis del autor-texto y el análisis del lector, arrojando como resultado por lo menos dos análisis fragmentados.

La crítica literaria analiza al libro como un todo terminado, cuyo significado se encuentra entre las dos portadas. Pero esta forma de concebir el libro no nos permite explicar las múltiples lecturas de un mismo cuento o su traducción a otros medios de comunicación. En el libro infantil deben considerarse los controles internos y externos de la obra, así como la lectura misma con sus propios mecanismos de control.

El libro socializador

La pedagogía moderna se inaugura con Rousseau y Condillac (Mier 1995). A partir del estudio del niño de Aveyron se observa que el hombre se construye a través del lenguaje, que a su vez se aprende socialmente. Con los ciegos, sordomudos y salvajes se inicia la pedagogía centrada en la lecto-escritura como forma de normalizar a los "no normales". Herederos de esta inquietud son múltiples los trabajos que se interesan por el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Existen los organicistas que consideran que para aprender a leer y escribir, las variables educativas son secundarias en importancia frente a las capacidades o incapacidades físicas (Fijalkow 1986). De esta posición oímos hablar de dislexia, de afasia, de lento aprendizaje, que se desprenden de tesis neurológicas. Los autores discrepan sobre el origen de la "enfermedad": retardo en la maduración, lesión cerebral, herencia, problema del mecanismo bioquímico, etcétera, así como en la detección del problema y su curación. La falta de investigaciones de este tipo, que consideren el medio sociocultural en que se desarrollan los niños con problemas de lectura, nos hace dudar de sus resultados. Considerar que el alto porcentaje de

niños que tienen dificultad al leer sea a causa de problemas orgánicos, quizá sea un diagnóstico prematuro.

La psicología cognoscitiva y educativa tiene trabajos relevantes de reflexión sobre la adquisición, interiorización y representación de la lecto-escritura.⁴ Se interesan en cómo aprenden a leer y escribir y las dificultades que algunos niños presentan durante dicho aprendizaje. Son dos las concepciones dominantes: la lectura como adquisición de habilidades y la lectura como proceso interactivo entre el texto y el sujeto (Diez-Martínez y Vernon 1996).

Actualmente la concepción de la adquisición de la lectura como aprendizaje de una técnica es menos aceptada que el concepto de lector, no sólo decodificador, el cual lleva a cabo una negociación entre lo que el autor se propuso decir y lo que el lector construye a partir del texto. Cada una de estas concepciones produce propuestas educativas distintas: enseñanza de la técnica y el descifrado de grafías por un lado, y la exposición al mayor uso de materiales de lectura que le faciliten la interacción con objetos sociales por el otro.

Algunos estudios recientes consideran que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura depende sobre todo de la propia actividad del sujeto inserto en un contexto social determinado. Saavedra y García (1990: 274-284) en su estudio sobre la representación del libro en las escuelas usuarias del programa Rincones de Lectura, señalan que los libros se relacionan irremediabilmente con los libros de texto y de esta forma los libros se consideran objetos para aprender. Corona y Diez-Martínez (1993) encuentran que la representación del libro está vinculada con las apreciaciones que sobre éste hacen la familia, la escuela y el grupo social de pertenencia, así como el desarrollo cognoscitivo del niño.

4. Por ejemplo, véase: Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Milagros Gárate Larrea (1994) *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. España: Siglo XXI.

En un trabajo interesante sobre el desarrollo del comportamiento lector, Appleyard (1990) parte de las teorías sobre el desarrollo psicológico de Piaget y Erikson, así como las teorías de la lectura como interacción entre texto y autor de Iser, Rosenblatt y Holland, para orientar su investigación hacia las diferentes etapas que puede tener el lector. Appleyard encuentra cinco etapas lectoras y reconoce que no son un proceso lineal y mucho tienen que ver las determinantes sociales e históricas. En la tarea que se propone por encontrar patrones homogéneos de lectura, estas variables, así como el sexo o la clase social, no son tomadas en cuenta por el autor, como tampoco pueden ser tomadas en cuenta las múltiples apropiaciones del texto.

Por otro lado, los problemas de la lectura también pueden ser puestos fuera del niño y vistos como problemas de la institución que les enseña. Esta posición es antigua, ya con Dewey, Freinet y Montessori encontramos discusiones en torno al tema. Como resultado, métodos onomatopéyicos, globales, analítico-sintéticos para enseñar a leer, desfilan por las aulas. Por un lado se identifica el problema en el niño, por otro en la institución que lo educa.

Otra vertiente en la tendencia a considerar el medio impreso como forma auténtica de socialización es mirar en la lectura la posibilidad de balancear el bombardeo publicitario de los medios audiovisuales, acusando a estos últimos de anestesiar a la joven generación. Algunos proponen la lectura de libros (Jan 1977; Reuter 1979) mientras otros proponen la lectura temprana de los periódicos (Guillamet 1993).

Se han llevado a cabo algunas encuestas a niños con el tema de la lectura, el objetivo generalmente es conocer los hábitos lectores para realizar campañas de fomento a la lectura. María Alicia Peredo (1994) realizó una encuesta con 4 011 niños de sexto año de primaria del estado de Jalisco, en ésta se encuentran hábitos, existencia de libros en el hogar, autores y obras que identifican los niños, preferencias frente a otros medios de recreación, lecturas escolares, conocimiento de géneros literarios, asistencia a bibliotecas. Aunado a los problemas inherentes a la técnica de la encuesta (tomar lo dicho

por los niños desde una lectura adulta, registro de conductas normalizadas, el número como prueba de verdad, etcétera), la limitación principal es que no se considera al niño en su lugar de consumo habitual, su relación con las diferentes formas de lectura, el entorno sociocultural que determina dichos gustos, hábitos y preferencias.

Advertimos que los trabajos de este inciso contribuyen al conocimiento del comportamiento lector frente a los anteriores que privilegian al texto y al autor. Falta, sin embargo, un acercamiento mayor al contexto del lector, así como a la especificidad del libro y a su relación con el lector.

Una investigación que llamó particularmente nuestra atención es la de Shirley Brice Heath (1994). La autora llevó a cabo un estudio que sin lugar a duda es un importante aporte a la etnografía de la lectura y la escritura. La autora estudió durante 10 años a niños pertenecientes a dos grupos socio-culturales distintos, desde su nacimiento hasta su dominio de la lengua hablada y escrita.

Su investigación ofrece pistas para reconocer una dimensión política de la vida cotidiana al observar los espacios del aprendizaje de la lengua escrita y hablada como un escenario de lucha y poder. En esta investigación los conceptos de "niño" y de "alfabetización" no permanecen intactos, se transforman según el grupo social en que se encuentran insertos. Sin embargo, privilegiar el estudio de los contextos individuales de los niños, le impide explicar esas relaciones interpersonales (adulto-niño, hombre-mujer, grande-chico) con relación a una teoría más amplia sobre el poder, y su interpretación permanece centrada en el concepto de "socialización".

El lector del libro

En el anterior recorrido encontramos que: el libro se compone de un sistema de signos (estructuralismo); se les da forma a éstos anticipando al lector (semiología y análisis de contenido); el autor está situado históricamente (historia); el lector tiene

capacidades cognitivas que le permiten acercarse al texto escrito (psicología evolutiva y educativa), y tiene necesidades afectivas ocultas que lo invitan a la lectura (psico-análisis). De esta forma, los estudios que privilegian el libro olvidan que el sentido del texto existe sólo en potencia, hasta que se actualiza por un lector, y quienes trabajan la óptica del lector, reducen la lectura a las capacidades cognitivas o necesidades afectivas del lector individual. Como resultado, cuando se considera la omnipotencia del texto, la posibilidad de múltiples lecturas pierde importancia, y cuando se reverencia la libertad del lector y su capacidad creativa, la investigación de la lectura puede convertirse en una colecta infinita de experiencias lectoras únicas. Nosotros creemos que cada entorno socio-cultural marca modalidades compartidas que nos permiten cuestionarnos sobre los procesos por los que frente a un mismo libro, un grupo de lectores producen significación. De esta manera partimos de que la construcción del sentido se produce entre el lector, habilitado por sus competencias sociales, y las características propias del medio impreso.

Desde la comunicación nos preguntamos: ¿hacia dónde instruye el libro por su forma cultural y por las reglas que impone, que no enseñan los medios de comunicación audiovisual ni la tradición oral?, ¿tendrá las mismas características una comunidad lectora que una altamente oral o predominantemente audiovisual?, ¿cuáles son los procedimientos de control que atraviesan la relación entre el autor, el libro y el lector infantil?

Proponemos atender las múltiples significaciones en una variedad de contextos, que en su conjunto habilitarán de forma distinta a los niños para descifrar y actuar sobre su entorno. Partir de esta manera, de los lectores, ofrece mayor posibilidad de comprender la producción de sentido en la vida cotidiana.

Un estudio más amplio de esta problemática creemos que debe abarcar por lo menos cuatro ópticas teóricas:

1. Partir de la etnografía comunicativa, es decir, el entorno geográfico y socio-cultural que rodea al niño y que le marca los límites físicos y sociales a sus competencias comunicativas. Asimismo, el prestigio que les

- otorga, el contenido, el motivo y las formas en que los diferentes sujetos ejercen, ya sea la lectura, la oralidad o ver la televisión marcará las fronteras de dichas prácticas comunicativas.
2. Abordar el problema del desarrollo infantil con relación en la adquisición de nociones sociales y morales y la representación del mundo social y cultural del niño, considerando en todo momento la interacción del sujeto con el medio de comunicación y su contexto social.
 3. Las tecnologías comunicativas tienen a su vez ciertas especificidades que marcan los usos que se les pueden atribuir. Los medios proponen un tipo de empleo, ciertos temas y privilegian ciertos tipos de reflexión que en conjunto marcan los contornos de su especificidad. Considerar la relación entre el libro y las competencias de los niños al reconocer las "instrucciones" que dictan los distintos medios y que dependen de los esquemas de interpretación y valorización que posee el niño y que ha adquirido según su contexto socio-cultural.
 4. Buscar los procedimientos de poder en los sujetos lectores, es decir, su acceso al libro (sistemas de educación), la cualificación que poseen los distintos lectores (rituales), y las formas de disciplinar los cuerpos, para la constitución de distintos grupos de lectores infantiles.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLEYARD, J. A. S. J. (1990) *Becoming a Reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. New York: Cambridge, University Press.
- ARIZPE SOLANA, Evelyn (1994) *Cuentos mexicanos de grandes para chicos. Un análisis de su lenguaje y contenido*. México: INBA/UNAM/Mar y Tierra.

- BANETE, Francisco (1994) "Mexicanos y españoles en los libros de historia", en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. VI, núm. 16-17. México: Universidad de Colima.
- BARBOSA HELDT, Antonio (1988) *Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. México: Pax.
- BENJAMIN, Walter (1989) *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BERMÚDEZ, María Teresa (1988) "Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876", en *Historia de la lectura en México*. México: Ermitaño/El Colegio de México.
- BETTLEHEIM, Bruno (1977) *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*. EUA: Vintage.
- BINI, Giorgio, Rafael ROCAGLIOLO, Ana María NETOL *et al.* (1977) *Los libros de texto en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen (1982) *Historia y antología de la literatura infantil iberoamericana*, t. I y II. Madrid: Doncel.
- BRICE HEATH, Shirley (1994) *Ways with Words, Language, life and work in communities and classrooms*. USA: Cambridge.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-José y Claude BELLAN (1979) *Enfants de L'Image*. Paris: Payot.
- CORONA, Sarah "Imágenes de una relación cambiante en los libros de texto para niños mexicanos" (en prensa).
- CORONA, Sarah y Arnulfo DE SANTIAGO (1996) "Textos modernos. De la SEP a los niños", en *Comunicación y lenguas*. México: Educación y Comunicación, UAM-X.
- CORONA, Sarah y Evelyn DIEZ-MARTÍNEZ (1993) "El libro como objeto cultural. Un estudio comparativo con niños de dos grupos sociales", en *Comunicación y Sociedad*, núm. 18-19, mayo-diciembre. Guadalajara: CEIC, Universidad de Guadalajara.
- DARTON, Robert (1994) *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: FCE.
- DELAPEZA, Carmen (1993) "La lectura interminable", en *Versión*. México: UAM-X, abril.

- DE MAUSE, Lloyd (1974) *Historia de la infancia*. España: Alianza.
- DIEZ-MARTÍNEZ Evelyn y Sofía VERNON (1996) "Algunas tendencias de investigación psicológica en torno al proceso de lectura y los libros en los niños". México: UAM-X, mimeo.
- ESCARPIT, Denise (1986) *La literatura infantil y juvenil en Europa. Panorama histórico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FIJALKOW, Jaques (1986) *Mauvais lecteurs pourquoi?* Paris: PUF.
- FREUD, Sigmund (1989) "The dream and the Primal scene", "Materiales del cuento tradicional en los sueños", en *Obras Completas*, t. 12. Buenos Aires: Amorrortu.
- FOUCAULT, Michel (1973) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- GREAVES, Celia (1988) "La Secretaría de Educación Pública y la lectura. 1960-1985", en *Historia de la lectura en México*. México: Ermitaño/El Colegio de México.
- GUILLAMET, Jaume (1993) *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela*. México: G. Gili.
- HAZARD, Paul (1989) *Los libros, los niños y los hombres*. La Habana: Gente Nueva (primera ed. Paris, 1949).
- HELD, Jean (1981) *Los niños y la literatura fantástica*. España: Paidós.
- HUNT, Peter (1991) *Criticism, theory, and children's literature*. Great Britain: Basil Blackwell.
- JAN, Isabel (1977) "Perspectives", en *Les livres pour les enfants*. Paris: Les éditions ouvrières.
- JEAN, George (1990) *Los senderos de la imaginación infantil*. México: FCE.
- MAREUIL, André (1977) *Le livre et la construction de la personnalité de l'enfant*. Paris: Casterman.
- MIER, Raimundo (1995) "El niño de Aveyron (1800): la pedagogía como conjuro del silencio". México: UAM-X, mimeo.

- OPPENHEIM (1989) "Sueños en el folklore", en *Obras Completas*, t. 12. Buenos Aires: Amorrortu.
- PEREDO, María Alicia (1994) *Qué, cuánto y dónde leen los niños de Jalisco*. Guadalajara: Red Estatal de Bibliotecas.
- POSTMAN, Neil (1994) *The disappearance of Childhood*. New York: Vintage.
- PROPP, Vladimir (s/f) *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- REUTER, Jas (1979) "Literatura infantil e ideosincrasia cultural". Ponencia presentada en el 2o. Congreso Internacional de Literatura Infantil en Español. México, D.F.: SEP, julio.
- SAAVEDRA, Amilcar y Aureliano GARCÍA (1990) "La representación del libro y el acto lector en el salón de clases: Rincones de Lectura", en *Senderos hacia la lectura*. México: INBA.
- SCHON, Isabel (1989) *Books in Spanish for children and young adults: an annotated guide*, series I, II, III, IV y V. USA: Scarecrow Press.