

El libro como objeto cultural

Un estudio comparativo con niños de dos grupos sociales

Sarah Corona Berkin*
Evelyn Diez-Martínez Day*

Los niños “saben más de lo que ven”.¹ Muestra de ello es la representación del sol que hace un niño cuando empieza a dibujar. Un círculo, muy redondo, de brillante color amarillo, rodeado de líneas oblicuas que parten del círculo y recorren el “cielo” del dibujo. Pero difícilmente puede una persona mirar al sol fijamente, y cuando se logra, por unos instantes, ve una fuente de luz, ni redonda, ni amarilla, ni con rayos. El sol para quienes lo estudian, ya sea como fenómeno cuántico o como fenómeno ondulatorio, tampoco posee esos rasgos convencionales que denotan rayos.

Sin embargo, la representación gráfica infantil no es un invento sin fundamento. Dicha representación es muestra de lo que los niños “saben” por su experiencia social. Existe por lo tanto, no una relación entre el dibujo y el sol-objeto, sino entre el dibujo y la imagen abstracta, pero resultado de una convención social.

* Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

1. Ejemplo utilizado por Umberto Eco en *La estructura ausente*, Editorial Lumen, Barcelona, 1975, p. 227-229.

Comunicación y Sociedad (CEIC, Universidad de Guadalajara), núm. 18 - 19, mayo-diciembre 1993, pp. 47 - 66.

De forma similar, partiendo sobre todo de lo que los niños "saben" del libro, hemos querido abordar este producto cultural. Partir de la función que le asignan y de las significaciones que le confieren los distintos niños nos llevó a preguntarnos sobre las condiciones de producción de sus percepciones, apreciaciones y acciones frente al libro. En otros términos buscamos acercarnos a los sistemas de valor implícitos y propios de cada grupo social que lleva a organizar la comprensión de la oposición libro-no libro. Nos hemos preguntado ¿Qué es lo que saben los niños del libro? ¿Cuáles son los distintos saberes que poseen los niños de diferentes edades y grupos sociales y que los impulsan a distintas prácticas frente al libro? En otras palabras, con este trabajo no buscamos el éxito o el fracaso de las intenciones de los autores y editores, sino deseamos descifrar "el excedente de significación que traiciona"² en relación al libro, una época, un grupo social, o una edad.

En torno al tema hemos encontrado bibliografía que gira principalmente sobre cuatro ejes temáticos: educativo,³ psicológico,⁴ crítico literario (o análisis textual),⁵ his-

2. Pierre Bourdieu, *La fotografía*. México: Editorial Nueva Imagen, 1979, p. 23.
3. *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*, Antonio Barbosa, México: PAX, 1988. *Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*, Emilia Ferreiro y M. Gómez Palacios, México, Siglo XXI, 1982. *Senderos hacia la lectura*, Guillermo Samperio et al., México, INBA, 1990.
4. *Le livre et la construction de la personnalité de l'enfant*, André Mareuil, París, Castermann, 1977. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Bruno Bettelheim, México, Grijalbo, 1977.
5. *Criticism, Theory and Children's Literature*, Peter Hunt, Basil Blackwell, Oxford and Cambridge, 1991. *Los libros de texto gratuitos*, Lorenza Villa Lever, México, Universidad de Guadalajara, 1988. *Un monde autre: l'enfance*, Marie-José Chombart de Lauwe, París, Payot, 1979. *Introducción a la literatura fantástica*, Tzvetan Todorov, México, Premia Ed. 1980. *La infancia recuperada*, Fernando Savater, España, Taurus, 1979. *Le pouvoir des contes*, George Jean, París, Castermann, (1981).

tórico-bibliográfico,⁶ o bien una combinación de dos o más de éstos.⁷

Las publicaciones infantiles como medios de comunicación han sido poco abordadas. Se ha estudiado su eficacia educativa y su contenido ideológico. También se han hecho cronologías que describen algunos cambios temáticos y de contenidos de las publicaciones dirigidas a los niños. En el caso del libro infantil en México, los estudios son aún más reducidos.

Creemos que el énfasis puesto en estos aspectos se refiere a la legitimidad que han gozado la educación y el propósito pragmático de la lecto-escritura. Menos hegemónico ha sido el objeto "libro" y la apropiación diferenciada de él. Nosotros sugerimos que no es suficiente conocer los textos, ni el proceso de leer en general, sino las respuestas infantiles al libro, para poder comprender por qué distintos niños se acercan o no a la lectura.

Hasta ahora son escasos los trabajos en los que se considera al niño como sujeto en desarrollo inmerso en una cultura. Recientemente ciertos trabajos han empezado a tratar esta problemática a la luz de una serie de teorías sobre cómo construye el niño su conocimiento y el lugar de ciertos medios de comunicación sobre el mismo,⁸ así como estudios interesados en la apropiación, durante la infancia, de

6. *Books in Spanish for Children and Young Adults: an annotated guide*, Isabel Shon, series V, USA, 1989. *La literatura infantil y juvenil en Europa*, Denise Escarpit, México, FCE, 1986. *Niños, autores y libros*, Alga Marina Elizagaray, La Habana, Ed. Gente Nueva, 1981. *Los libros, los niños y los hombres*, Paul Hazard, La Habana, Gente Nueva, 1989.
7. Es el caso de los compendios sobre el tema como lo son: *Literatura Infantil*, Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino (coord.), España, Universidad de Castilla la Mancha, 1991. *Les livres pour les enfants*, Jaques Charpentreau et al., París, Editions Ouvrières, 1977.
8. C. Hernández, "Los valores sociales, un instrumento para el conocimiento social del niño. Su reflejo en la comunicación publicitaria", *Infancia y Aprendizaje*, 1986.

otros medios tales como la televisión.⁹ Dichos estudios han tratado de romper con la rigidez de la compartimentalización de los estudios de efectos donde se considera al receptor aislado y pasivo, para empezar a pensar en su ubicación dentro de una cultura como condición para la apropiación que se haga de los productos culturales que se le ofrecen.

El trabajo que a continuación presentamos tiene como finalidad el empezar a realizar proyectos de investigación interdisciplinarios dentro del campo de estudio sobre las formas de interiorización y representación de la realidad social a lo largo de la infancia. Dentro de esta extensa problemática hemos querido abordar el análisis del conocimiento y la comprensión que tienen los niños sobre un objeto cultural como lo es el libro.

Desde hace varios años cada una de nosotras, en forma independiente, hemos llevado a cabo un trabajo de investigación desde perspectivas distintas, orientado hacia el estudio de los niños y de sus capacidades para conocer y entender el mundo en el que viven. Hasta ahora nuestros trabajos han estado inscritos dentro de la Psicología Genética por una parte, y por otra parte dentro del estudio de la Comunicación Educativa.

El estudio del conocimiento y la conceptualización que tienen los niños sobre este producto cultural, la función que le asignan, las significaciones que le confieren de acuerdo a las distintas edades y grupos sociales a los que pertenecen, nos ha parecido un buen punto de partida para un trabajo de investigación que permita la colaboración de dos aproximaciones distintas a un mismo problema, con la idea de aportar metodologías y análisis complementarios que respondan a preguntas comunes.

La Psicología Genética interesada en la adquisición de los conocimientos sociales, ha empezado a detallar algunos

9. Sarah Corona, *Televisión y juego infantil: un encuentro cercano*. Ed. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, 1989, 175 pp.

aspectos sobre cómo el niño comprende la realidad social que lo rodea y ha podido señalar que, igual que para el conocimiento del mundo físico (descrito ampliamente en un gran número de trabajos basados en la perspectiva piagetiana), los niños pasan por determinadas etapas para poder alcanzar una comprensión completa de los fenómenos sociales. Esto es, deben abordar la difícil tarea de entender las normas y leyes que rigen el mundo externo, mediante la construcción de concepciones sobre los diferentes aspectos de la sociedad en la que viven. Este proceso de construcción no es pasivo, y se inicia con elementos fragmentados e índices aislados que el niño va recibiendo y seleccionando paulatinamente. Diversos trabajos han abordado aspectos sobre fenómenos sociales, políticos, económicos e institucionales.¹⁰

Por otro lado estamos ya lejos de considerar a los medios de comunicación como productos aislados, resultado abstracto de la técnica o inventiva individual. Creemos que los productos culturales aparecen determinados por una serie de factores sociales, económicos, históricos, entre otros, que permiten que sean comprendidos, valorizados y aceptados por los distintos grupos que los consumen.

Los niños tampoco están expuestos a la escuela, los libros, la radio, ni a la televisión aisladamente, sino que participan en otros ámbitos culturales que los atraviesan y construyen. En relación al concepto que tienen los niños de diferentes grupos sociales acerca del objeto "libro",

10. C. Baldwin y A. Baldwin "Children's judgment of Kindness", *Child Development*, 41, 1970, p. 974-982. Y. Corona y E. Diez-Martínez, "La adquisición de nociones sociales en el niño: el concepto de trabajo", *Salud Mental*, 11, 1988, p. 55-62. E. Diez-Martínez y M. Mexica "Conceptualizaciones infantiles sobre la enfermedad", *Salud Mental*, junio 1992. H. Furth *et al.*, "Children's conceptions of Social Institutions: a Piagetian framework" *Human Development*, 1976, p. 353-374. G. Jahoda, "The development of ideas about an economic institution: a cross-national replication", *British Journal of Social Psychology*, 21, 1982, p. 337-348. E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comp.), *El mundo social en la mente infantil*, Alianza Editorial, Madrid, 1990.

creemos poder observar que las condiciones culturales que rodean a cada grupo determinan en gran medida la noción que poseen de dicho producto cultural.

Por otro lado los profesores y padres de familia e instituciones culturales y educativas se preocupan por el desinterés de los niños en la lectura e intensifican campañas para estimularla.

Sin embargo encontramos que las políticas editoriales públicas y privadas, conocen poco de la relación que se establece entre el niño y el libro y el mundo cultural en que están insertos, de ahí que se produzcan libros y campañas para fomentar la lectura, que no están concebidos de acuerdo a las necesidades infantiles ni responden a las mismas. Nosotros consideramos fundamental abordar estos problemas en un país como México.

Descripción de la experiencia

Con la idea de analizar algunos de los problemas y aspectos abordados con anterioridad decidimos llevar a cabo una experiencia con niños mexicanos de distintas edades y de dos estratos socio-culturales diferentes.

El estudio se realizó con una población de 60 niños, 20 sujetos de cada uno de los grados de primero, tercero y sexto de primaria formaron la muestra. Así, diez sujetos de cada grado provenían de una escuela privada de la Ciudad de México y los otros diez de cada grado de la escuela pública rural del poblado de Arroyo Zarco en el Estado de México.

Con relación a las diferencias en los estratos sociales de nuestros grupos experimentales podemos señalar que los padres y gran parte de las madres de los niños de la escuela urbana, son profesionistas y están ligados a actividades en el sector universitario, así como en la administración de las empresas privadas y las profesiones liberales. Las madres restantes trabajan en el hogar.

Los niños de la escuela rural, tienen padres que en su mayoría son campesinos empleados como jornaleros, un porcentaje mínimo trabaja como obreros y tres de los padres son pequeños comerciantes. Las madres trabajan en el hogar.

Nos parece importante mencionar que a diferencia de la Ciudad de México, donde los materiales escritos pueden encontrarse en puestos de periódicos, librerías, autoservicios, etcétera, en el poblado de Arroyo Zarco que se encuentra únicamente a 110 km del D.F. no existe ningún puesto de periódico, ninguna librería, ni papelería, ni algún lugar donde se vendan materiales escritos y por supuesto, tampoco libros.

Las sesiones con los niños se llevaron a cabo en forma individual y se registró el diálogo establecido durante cada una de las mismas, que fueron aproximadamente de 20 minutos.

Las sesiones se desarrollaron de la siguiente forma:

La primera tarea presentada a los niños consistió en la clasificación de un conjunto de materiales impresos, para que el niño seleccionara de ese conjunto lo que él consideraba que podría incluirse en la clase de "libros".

El material estaba compuesto de libros de diversos temas, tamaños, grosores, etcétera, con ilustraciones y sin ilustraciones, de revistas de temas como geografía, modas, de algunas historietas, una guía turística y finalmente de una novela semanal con ilustraciones.

Se pedía al niño: "de todo lo que ves aquí, ¿podrías separar en montones diferentes los que tú crees que son libros y los que no te parezcan libros?". A continuación se le pedía dar argumentos para justificar sus respuestas. Se le solicitó al niño una segunda clasificación sobre lo que consideraba que eran libros para niños y sus razones para tal clasificación.

La segunda tarea de la experiencia, consistió en entrevistas individuales con una guía de preguntas.

Resultados

Los resultados que presentamos se obtuvieron analizando las respuestas de cada uno de los sujetos, por grupos de edad y de las dos escuelas. Solo se muestran aquí, los resultados a las preguntas que se consideraron significativas, en relación a nuestros objetivos iniciales.

Del análisis de los argumentos, pudimos establecer ciertas constantes que aparecieron en las distintas edades y grupos sociales.

CUADRO 1
Argumentos de los sujetos de los dos grupos
y para cada uno de los grados estudiados al justificar
su clasificación de los materiales como "libros"
(Porcentajes)

Argumentos	Escuela urbana			Escuela rural		
	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado
"todos son libros"	10	—	—	90	10	10
Características físicas*	90	60	70	10	60	80
"enseñan"	—	—	30	—	—	10
"son para estudiar"	—	—	—	—	30	—
"cuentan historias"	—	40	—	—	—	—

*(tamaño, portada, número de páginas)

El cuadro 1 presenta los argumentos esgrimidos por los niños para la clasificación de los materiales en "libros". Nos parecen interesantes aquellas respuestas en las cuales todos los materiales son considerados como "libros", respuestas que en su mayoría dan los niños más pequeños de la escuela rural, un sujeto de tercero y uno de sexto grado, y que sólo aparecen en un sujeto de primero de la escuela urbana. A nuestro juicio, este tipo de contestación se relaciona con la distinta percepción de ciertas características propias de la clase "libro". En el caso de los más pequeños se justifica por aspectos ligados a sus capacidades cognoscitivas, en el sen-

tido de que, como en el caso de los demás sujetos que dan estas respuestas, probablemente exista un reducido conocimiento de los materiales impresos como para estar seguros de eliminar de la clase "libros" algunos de los materiales que se les están presentando.

Esto es si, como se ha señalado antes, los niños pasan por etapas para entender el mundo social, y en las primeras etapas dicho conocimiento está basado en los aspectos más concretos y externos de la realidad. Los niños más pequeños necesitan índices físicos para establecer la clasificación que les pedimos, y en el medio rural difícilmente tienen acceso a este tipo de material, lo que no es el caso de los niños de la Ciudad de México.

Por otra parte nuestra tabla pone en evidencia que los argumentos que usan la mayor parte de los niños para explicar su clasificación, se basan en sus características físicas. Muy pocos sujetos mostraron interés en aspectos que no se relacionan con índices físicos externos, es decir con las funciones del libro o con su contenido. En relación a esto último, es importante señalar que no son los más pequeños los que hablan de estos aspectos, sino los niños a partir de tercer grado; para ellos es tal vez importante el agregar a su clasificación, basada inicialmente en los índices externos, otros factores, que comprenden aspectos un poco más abstractos. Este tipo de argumentos aparece en sujetos de ambos grupos.

El cuadro 2 muestra los argumentos correspondientes a la clasificación de los materiales en "no libros".

Como en el caso anterior, la mayoría de sujetos recurre a las características físicas del material para hacer sus clasificaciones y para establecer sus argumentos. De esta forma aparece en porcentajes similares para los tres grados en el caso de la escuela urbana, en porcentajes similares para el tercer y sexto grados de la escuela rural, y es mínimo para los niños más pequeños de esta última escuela. Sin embargo es de notar que gran parte de los niños pequeños de la escuela rural no pueden establecer una clasificación y argumentarla,

son casi los mismos niños que consideraban que todo era "libro", lo que muestra que no pueden clasificar los materiales ni en "libros", ni en "no libros".

CUADRO 2
Argumentos de los sujetos de los dos grupos
y para cada uno de los grados estudiados al justificar
su clasificación de los materiales como "no libros"
(Porcentajes)

Argumentos	Escuela urbana			Escuela rural		
	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado
Características físicas*	70	80	60	10	60	70
"tienen esto"**	10	10	—	—	20	—
"son cuentos"***	20	10	—	30	20	30
"tienen información reciente, salen cada mes, tienen menos detalles, solo entretienen, se puede tirar"	—	—	40	—	—	—
No dan argumentos para justificar su clasificación	—	—	—	60	—	—

* (no tienen muchas hojas, son libros para colorear, son revistas, historietas, fotonovelas)

** (anuncios publicitarios)

*** (textos de cuentos infantiles con imágenes)

Casi en todos los grupos de edad y de las dos escuelas, hay sujetos que consideran como "no libros" los textos infantiles con imágenes, y les llaman "cuentos".

Finalmente algunos sujetos de los mayores y sólo de la escuela urbana, seleccionan como "no libro" las revistas y sus argumentos nos hablan de aspectos no exclusivamente visibles sino de otros que los niños empiezan a considerar cuando su edad, nivel cognoscitivo y experiencia social así se los permite. Seguramente si estos argumentos no aparecieron en los sujetos mayores de la escuela rural, es por la falta de acceso a estos materiales.

Nuestro cuadro 3 muestra los resultados correspondientes a las argumentaciones de los niños ante la pregunta: “¿Para qué compra libros la gente?”

CUADRO 3

Argumentos de los sujetos de los dos grupos y para cada uno de los grados estudiados, ante la pregunta “¿para qué compra libros la gente?” (Porcentajes)

Argumentos	Escuela urbana			Escuela rural		
	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado
“para divertirse”	30	60	80	—	20	20
“para leer”	30	20	—	50	60	20
“para aprender y saber más cosas”	40	10	20	10	20	50
“de adorno para presumir”	—	10	—	—	—	10
“por obligación para la escuela”	—	—	—	10	—	—
“para aprender a leer”	—	—	—	20	—	—
“para acariciarlos”	—	—	—	10	—	—

La respuesta más generalizada en los niños de la escuela urbana nos habla sobre todo de un aspecto de diversión, aunque esta respuesta también aparece para los niños de la escuela rural a partir del tercer grado pero en menor porcentaje. En segundo lugar aparecen las respuestas que indican que la gente compra libros para leerlos, en casi todos los grupos de edad de ambas escuelas, a excepción de los niños más grandes de la escuela urbana. Otra respuesta que apareció en todos los grupos fue la de que se compran libros para aprender, y como se puede observar en la tabla, algunos de los sujetos más pequeños de la escuela rural dan otros argumentos relacionados sobre todo con la escuela, y uno significativo “para acariciarlos” cuando se sabe la carencia de ellos en el ámbito rural. Es de notar que los niños más grandes en ambos grupos, dan argumentos que consideran aspectos más institucionales o sociales de los libros, como

que los libros son para presumir o de adorno. Estos últimos hablan de índices no físicos y de la incorporación de las valorizaciones de los libros en distintos medios culturales.

El cuadro 4 permite apreciar las respuestas a la pregunta: "¿Para qué lee la gente?". Para los alumnos de la escuela urbana, por lo menos en los grupos de primero y tercero, la respuesta más importante es que los libros son para aprender, lo que no parece nada importante para los niños de la escuela rural.

CUADRO 4

Argumentos de los sujetos de los dos grupos y para cada uno de los grados estudiados, ante la pregunta "¿para qué lee la gente?"

Argumentos	Escuela urbana			Escuela rural		
	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado
"para aprender"	60	70	20	—	—	10
"para divertirse"	30	10	30	—	10	30
"informarse"	10	10	20	—	10	20
"escribir y leer mejor"	—	10	—	100	40	10
"por cultura"	—	—	20	—	—	—
"para no ver televisión"	—	—	10	—	—	—
"para saber que hacer, orientarse"	—	—	—	—	40	30

A nuestro juicio esta respuesta podría relacionarse con las distintas fuentes de aprendizaje utilizadas por niños de contextos sociales muy disímiles. Esto es, para un niño de la ciudad y de cierto grupo social puede ser que los medios privilegiados para aprender sean los libros, mientras que para un niño de un ambiente rural esto puede ser muy distinto, ya que ni tiene libros, y el aprender cosas pasa por otras vías.

Es muy claro que la respuesta de que el libro es para aprender a leer y escribir, presente en 100% de los niños más pequeños de la escuela rural, indica las funciones que ellos le dan al libro. Nuevamente aparecen ciertos argumentos en

los niños mayores de ambos grupos, como el de que se lee “por cultura”, argumentos relativos a aspectos y valores sociales específicos.

Finalmente argumentos importantes para los niños de ambos grupos son los ligados a la diversión como razón para leer un libro y para los niños de la escuela rural un aspecto funcional que es el de buscar en los libros qué hacer en situaciones donde se necesita orientación.

El cuadro 5 nos permite apreciar lo que respondieron los niños cuando se les pregunta: “¿Para qué leen los niños?”

CUADRO 5

Argumentos de los sujetos de los dos grupos y para cada uno de los grados estudiados, ante la pregunta “¿para qué leen los niños?”
(Porcentajes)

Argumentos	Escuela urbana			Escuela rural		
	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado
“para aprender”	30	20	10	—	—	—
“para divertirse”	50	80	90	—	40	50
“para aprender a leer y a escribir”	20	—	—	100	60	50

Las respuestas fueron de tres tipos. El primer argumento, de que se lee para aprender cosas, es dado por los niños de la escuela urbana en porcentajes no muy significativos, aunque es de notar que no hay ningún niño de la escuela rural que dé esta razón. Por otra parte el argumento que señala que los niños leen para aprender a leer y a escribir, aparece en los alumnos de la escuela urbana en un porcentaje mínimo y constituye 100% de las respuestas de los niños de primero de la escuela rural y 60% para los niños de tercero de la misma escuela. El último argumento que aparece ante esta pregunta es el de que los niños leen para divertirse. Este es el argumento más importante para los niños de la escuela urbana y abarca 50% de las respuestas de los niños más grandes en la escuela rural. El que en ambos grupos los niños

mayores consideren prioritario el aspecto de diversión y el que en general sea este un aspecto importante para todos los grupos de edad, habla sobre cómo la lectura —para los niños que ya dominan la técnica—, puede tener ese otro aspecto recreativo.

Finalmente presentamos en el cuadro 6 los resultados correspondientes a la pregunta: “¿Para qué leen ‘los grandes’ o adultos?”

CUADRO 6
Argumentos de los sujetos de los dos grupos y para cada uno de los grados estudiados ante la pregunta
“¿para qué leen los adultos?”
(Porcentajes)

Argumentos	Escuela urbana			Escuela rural		
	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado
“estudiar cosas de su carrera o de su trabajo”	40	40	80	—	—	—
“aprender”	10	50	20	80	100	80
“divertirse”	50	10	—	—	—	20
“para saber a dónde van (conocer la dirección de los camiones o peseros)”	—	—	—	20	—	—

En general los argumentos de los niños aquí, hablan de aspectos que tienen que ver con el aprender y el estudiar cosas para el trabajo. El aspecto de diversión aparece muy poco si lo comparamos con lo que los niños consideraban que eran las razones de la lectura infantil. Esto sólo habla de sus percepciones sobre la vida del adulto y sus relaciones con los materiales escritos. Nos parece importante que el aspecto profesional sea justificado sólo en el grupo de la ciudad y no aparezca para los niños del grupo rural en el que el argumento fundamental está basado en el aprender en general.

Es evidente que los hijos de profesionistas ven a sus padres utilizando los libros para resolver problemas del trabajo, lo que tal vez no esté tan ligado a la vida de los padres en el campo.

Discusión

Los datos que pudimos obtener mediante esta experiencia nos permiten establecer algunos puntos de discusión que nos parecen importantes. Las ideas que los niños tienen sobre lo que son los libros parecen irse construyendo en la mente infantil mediante un proceso relacionado tanto con el desarrollo cognoscitivo, como con el ámbito cultural que los rodea.

Para terminar, más a manera de una exposición de hipótesis que de conclusiones acabadas, hemos reunido en tres tópicos la discusión: reconocimiento, deseo y función del libro.

Por *reconocimiento* del libro entendemos la capacidad que ciertas condiciones de existencia, así como la edad, le han conferido al niño, para distinguir el objeto libro. Encontramos en primer lugar que el “género”, “como la atribución de un uso social”¹¹ define para los niños la oposición libro, no-libro. Los niños clasifican el material impreso haciendo referencia a su utilización, a sus usuarios y a los elementos del sistema mismo.

Así los niños de ambos grupos reconocen el libro de forma distinta: para los niños de más recursos económicos, son libros por su tamaño (grandes y gruesos), porque contienen información, porque cuentan historias, por la portada y el título. No son libros los “cuentos” (publicaciones delgadas, ilustradas, que narran un pequeño cuento), ni las revistas (porque contienen publicidad, varios temas en la portada, nombres de revistas que ya se conocen, son periódicas, tienen información reciente y son desechables).

11. Bourdieu, Pierre, *op. cit.* p. 136.

En cuanto a distinguir libro para adulto y libro para niño, las respuestas de estos niños hicieron saber que algunas veces el autor permite clasificar los textos: “Grimm, a pesar de ser un libro grande y sin dibujos es para niños por el autor”. Los títulos también son clasificadores: “*Imaginación y Crisis* no puede ser para niños porque los niños no tenemos crisis”, aclara una niña de tercer grado. El tamaño es excluyente, “Un libro de 1126 páginas, ¿crees que pueda ser para niños?” reclama irónico un niño de primer año mientras busca el número de la última página. “Cuando ves el triángulo de Fernández Editores ya sabes que es para niños”, “cuando ves que es un libro SEP ya sabes que es para la escuela”, “si el título y el dibujo de la portada son iguales, es para niños, como por ejemplo Blanca Nieves y el dibujo de Blanca Nieves. Los de adultos son puros manchones que no tienen nada que ver con el título”, “las fotonovelas son para adultos como albañiles, muchachas y choferes”.

En el grupo de niños de Arroyo Zarco las respuestas mostraron sobre todo dudas. Declaraban en su mayoría que “todos son para todos”. O bien “todos son para los que están estudiando”. En algunos casos “los grandes son para grandes y los chicos son para chicos”. Las “fotonovelas son para grandes porque ellos las compran”, o bien, “son para grandes porque sólo ellos pueden saber lo que dice”.

La accesibilidad económica es también un rasgo de reconocimiento. Los niños de ambos grupos coinciden con cierta regularidad que los libros son caros, y aunque existen algunos baratos, no toda la gente puede comprarlos.

Finalmente se pidió que se eligiera entre el material impreso que habían clasificado anteriormente, “el libro más libro”. En el grupo urbano, la respuesta fue más homogénea. 60% escogió un libro empastado en yute, con letras doradas en la portada y 1126 páginas con título *Obras completas de Mariano Azuela*. 16% consideró que el libro más libro es “el que a mi me gusta”, y 23% respondió que “dependía” para qué y para quién

En el grupo rural, 30% también escogió el libro de Azuela como el libro más libro. Debemos aclarar que en algunas ocasiones confundían este libro, quizás por sus dimensiones, con la Biblia. Otro 26% eligió el de la SEP y el restante 44% se repartió entre la historieta, la fotonovela, y otros libros.

En relación al *deseo* del libro, nos parece interesante mencionar aquí la forma en que Barthes aborda los rechazos a la lectura. El primero de ellos, dice, “es el resultado de todos los constreñimientos, sociales o interiorizados gracias a mil intermediarios, que convierten a la lectura en un deber”.¹² En la vida del niño es difícil separar el libro del instrumento para la enseñanza. Sobre todo para los niños de Arroyo Zarco “los libros son para aprender” y son exclusivamente para los niños, “porque los grandes no los necesitan, y saben leer”. El libro para ellos pareciera estar ligado a la “ley de la lectura”, que surge de la autoridad que se sitúa entre el libro de la Secretaría de Educación Pública y la Biblia. Estos mismos niños comentan “los que no son de la SEP no me gustan por que no los he visto”, “me gustan los que no me pongan de nervios como los anchos”, “no me gustan con muchas hojas y letra chiquita”.

El segundo rechazo para Barthes puede ser la Biblioteca. Para él la Biblioteca mata el deseo de la lectura entre otras cosas porque ofrece un libro prestado a diferencia del “libro de casa”. El libro deuda se devuelve, el libro propio se ha comprado. “Comprar puede ser liberador, tomar prestado seguro que no lo es”.¹³ La posibilidad de poseer libros en los dos grupos sociales es distinto: 100% de los niños del grupo del Distrito Federal han visto en su casa toda la variedad de libros y material impreso que les mostramos. En el grupo de Arroyo Zarco sólo 13% ha visto en su casa otro libro además del de la Secretaría de Educación Pública, de la historieta, fotonovela o Biblia.

12. Roland Barthes, *El susurro del lenguaje*, Paidós, España, 1987, p. 42.

13. R. Barthes, *op. cit.*, p. 44.

Con esta perspectiva el deseo del libro estará vedado principalmente para los niños de Arroyo Zarco ya que su experiencia de propiedad se limita al libro autoritario (SEP-Biblia). El posible "erotismo" de la lectura se reduce a la frase de una niña de primer año: "Los libros son para acariciarlos".

En síntesis los niños urbanos consideran la compra y la lectura del libro principalmente como diversión. En relación a la lectura adulta señalan que éstos leen para aprender mientras los niños lo hacen para divertirse.

En el grupo rural los niños consideraron que la compra y lectura del libro está ligada al aprendizaje del descifrado y la lectura.

Estas respuestas nos remiten a las apreciaciones éticas de las clases populares. Pareciera que este grupo, que espera que el libro cumpla explícitamente con una función, encuentra en la educación una referencia valiosa. Así el concepto de libro se subordina al aprendizaje y a la enseñanza y se le despoja de la posibilidad de tener una finalidad no pragmática como sería la mera diversión. Así también el "libro más libro" será el que logra su perfección cuando cumple en su totalidad con esta función.

Los niños de ambos grupos reconocen la función utilitaria del libro. Sin embargo los niños del grupo urbano rescatan el libro dirigido a niños que escapa a ese pragmatismo y puede ser divertido y entretenido. Pero quizá también sea esta la apreciación general de lo que para ellos es la infancia y los productos culturales creados para ellos: entretenidos, divertidos, "inútiles".

En general los niños piensan que en la edad adulta los libros tienen menos una función de diversión y más una función utilitaria, según el niño de la ciudad los padres leen para solucionar problemas del trabajo o profesión, según el niño campesino los libros son para aprender. Esto pone en evidencia la diferencia de las realidades cotidianas de dos grupos de niños de las mismas edades pero de medios disímiles en donde el mismo objeto sirve para cosas distintas.

Hasta aquí hemos encontrado por lo menos dos diferentes conceptos de libro de acuerdo a los esquemas de percepción, de pensamiento y de apreciación común a cada grupo. Creemos que es necesario continuar en esta vía de investigación con el objeto de comprender mejor los hábitos de lectura infantil.

Finalmente, si el presente estudio no es más que un primer intento de analizar con cierto detalle y mediante experiencias específicas las ideas infantiles en torno a los libros, nos parece que este tipo de aproximaciones podrían ser de interés para el esclarecimiento de ciertos aspectos teóricos como los abordados por la psicología del desarrollo infantil, y los estudios sobre apropiación de objetos culturales, así como ciertos aspectos que pueden ser de interés para los especialistas tanto en el aprendizaje de la lectura y la escritura como en la literatura infantil.

El profundizar en la forma en que el niño va incluyendo aspectos a su conceptualización de un objeto como "libro", el conocer a partir de qué edad y ante qué circunstancias lo va haciendo, el saber que en distintos grupos culturales en donde existe o no la posibilidad de acceder a un libro hace que los niños los conceptualicen de formas muy distintas, creemos que amerita reflexiones creativas para poder, en el caso que así sea, promover y generar el libro, o los libros que necesitan y quieren los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- BALDWIN, C. y A. BALDWIN, (1970) "Children's judgment of kindness", *Child Development*, 41, 974-982.
- CORONA y E. DIEZ MARTÍNEZ (1988) "La adquisición de nociones sociales en el niño: El concepto de trabajo", *Salud Mental*, 11, 55-62.
- DIEZ-MARTÍNEZ, E. y M. MEXICA (1992) "Conceptualizaciones infantiles sobre la enfermedad", *Salud Mental*, junio.

- FURTH, H. *et al.* (1976) "Children's conceptions of Social Institutions: a Piagetian framework", *Human Development*, 19, 351-374.
- HERNÁNDEZ, C. (1986) "Los valores sociales, un instrumento para el conocimiento social del niño. Su reflejo en la comunicación publicitaria", *Infancia y Aprendizaje*, 35-36, 109-122.
- JAHODA, G. (1982) "The development of ideas about an economic institution: a cross-national replication", *British Journal of Social Psychology*, 21, 337-348.
- TURIEL, E., I. ENESCO, y J. LINAZA (comps.) (1990) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.