

De la lectura académica a la lectura estética

Elsa M. Ramírez Leyva
COORDINADORA



La presente obra está bajo una licencia de:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Este es un resumen legible por humanos (y no un sustituto) de la [licencia](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

**De la lectura académica
a la lectura estética**

COLECCIÓN

LECTURA: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información

**De la lectura académica
a la lectura estética**

Coordinadora

Elsa Margarita Ramírez Leyva



**Universidad Nacional Autónoma de México
2019**

Z1003
D45

De la lectura académica a la lectura estética / coordinadora Elsa M. Ramírez Leyva. – Ciudad de México : UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2019.

xii, 261 p. -- (Lectura: pasado, presente
y futuro)

ISBN: 978-607-30-1688-9

Lectura -- Formación profesional. 2. Lectura -- Estética. I.
Ramírez Leyva, Elsa M. II. ser.

Diseño de portada: Mario Ocampo Chávez

Primera edición, 2019

D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-30-1688-9

Publicación dictaminada

Contenido

Presentación.....	ix
ELSA MARGARITA RAMÍREZ LEYVA	

LECTURA ESTÉTICA EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA

Lectura y estética como arte y problema académico entre el siglo xx y la globalización.	3
PEDRO AULLÓN DE HARO	

La lectura académica en el entorno impreso y digital: contextos, disrupciones y canon.	17
JOSÉ ANTONIO CORDÓN GARCÍA	

Lectura estética como estrategia transversal para la formación académica de profesionales universitarios.....	35
JOHANN PIRELA MORILLO	

De la artesanía académica al goce artístico.....	49
MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO	

La lógica de la lectura: De la lectura estética o “el arte de leer con sentido”.....	59
MARÍA ISABEL MORALES SÁNCHEZ	

El texto literario en la universidad: Una experiencia para el desarrollo del pensamiento crítico.	77
SILVIA CONCEPCIÓN ACOSTA VELÁZQUEZ	
ELBA MARIANA PEDRAZA AMADOR	

Comunidad de lectores en el aula: un camino privilegiado para la formación académica y social en el ámbito universitario.....95

MAR CAMPOS FERNÁNDEZ FÍGARES
MARÍA DEL CARMEN QUILES CABRERA

Escritura académica en la universidad, experiencias desde el ensayo académico hasta el artículo académico..... 111

LUIS ERNESTO PARDO RODRÍGUEZ

El universitario: construcción del cuerpo textual. 125

SOFÍA DE LA MORA CAMPOS

Lectura académica y lectura de literatura en la comunidad de la Universidad Veracruzana. 139

A. OLIVIA JARVIO FERNÁNDEZ

VÍNCULO ENTRE LA LECTURA ACADÉMICA Y LA LECTURA ESTÉTICA:
LA LITERATURA, EL ARTE, LA ARQUITECTURA,
LA QUÍMICA Y EL CINE

Susana San Juan lectora. 157

DOMINGO ALBERTO VITAL DÍAZ

El placer de la lectura más allá del entretenimiento y de la literatura. 169

JUAN DOMINGO ARGÜELLES

Entre el saber y el sentir: recorridos de la memoria social. 181

MARGARITA PALACIOS SIERRA

Arquitectura y literatura, encuentros y correspondencias..... 193

MARÍA ELENA HERNÁNDEZ ÁLVAREZ

La cultura escrita en la formación del arquitecto: Vacíos, reflexiones y proposiciones. Vacíos detectados en la experiencia docente.....	203
PATRICIA BARROSO ARIAS	
Los correlatos de la lectura académica y estética. Un diálogo sobre las experiencias formativas en los arquitectos.....	215
MARÍA ELENA HERNÁNDEZ ÁLVAREZ	
PATRICIA BARROSO ARIAS	
¿La química se lleva con las artes y las humanidades?.....	225
MARÍA DE LOS ÁNGELES MONTIEL MONTOYA	
La lectura crítica como instrumento de formación intelectual: Historia y ficción cinematográfica en la leyenda de las siete ciudades de oro (siglo XVI) y la exploración de la Nueva California en el siglo XVIII.....	245
JOSÉ LÓPEZ YEPES	

Presentación

La banda de Möbius es una superficie que, por sus sorprendentes propiedades, ha sido y es utilizada en campos tan dispares como la Matemática, el arte, la Ingeniería, la magia, la Ciencia, la Arquitectura, la música, el diseño, la literatura, etc., ya sea de manera explícita o simplemente como una metáfora. Simboliza la naturaleza cíclica de muchos procesos, la eternidad, el infinito...

MARTA MACHO STADLER

Hoy en día la lectura debe ampliar sus horizontes más allá del libro o de la pantalla, para comprender y sentir todo aquello que constituye nuestro mundo, ya que es fundamental extenderla a los lenguajes naturales y artificiales. Estamos hablando de una lectura en la que intervienen todos nuestros sentidos, dada la inmensa diversidad de lenguajes en la que está contenida la información de una realidad altamente compleja. Por consiguiente, se necesitan diferentes capacidades disciplinares, también las que competen a la literatura, las artes, los contenidos culturales y los aspectos sociales de las comunidades; además de los variados códigos de la naturaleza, los espacios y los artefactos, entre otros muchos, de manera que nos permitan comprender y sentir, y así alcanzar la lucidez sobre las interrelaciones que se pueden crear para ampliar nuestro capital de conocimiento y experiencias.

A pesar de que la lectura estética y las artes se han relegado a un lugar periférico —ya que se consideran más en los ámbitos recreativo y cultural—, diferentes estudios han comprobado los beneficios que aportan las experiencias estéticas a las capacidades del lector en el desempeño académico en sus responsabilidades sociales. Ello exige que cada persona, y en particular quienes egresan de la educación superior, desarrollen las capacidades para transformar la información en aprendizaje, conocimiento, comunicación y experiencias; en suma, en formación, como resultado de un lector que activa sus capacidades racionales y sus cualidades sensibles, y logra una interrelación, a fin de que, en la medida que comprenda, entienda, interprete, analice, relacione, dude, critique, imagine, sienta, disfrute, sufra, se sorprenda, goce, se transforme en un ser humano pleno y solidario. Por tanto, es necesario que mantenga activa tanto la dimensión racional como la emocional y las interrelacione en un lazo infinito.

El infinito nos refiere un proceso inagotable, como podría ser también la formación de un ser humano que se prolonga a lo largo de la vida. En 1694 Jakob Bernoulli observó que una elipse podía tener dos focos, formando una figura parecida a un lazo o a un número ocho horizontal. Esta figura recibe el nombre de “lemniscata”, la cual tiene su origen en la griega *λημνίσκος* (*lemniscos*), que significa lazo; o la latina *lemniscus*, que significa cinta colgante.

Por otro lado, la lemniscata es similar al signo también utilizado en matemáticas como el signo de infinito (∞), y, de forma aproximada, también está presente en la naturaleza; asimismo, en la banda de Möbius, descubierta por los matemáticos alemanes August Ferdinand Möbius y Johann Benedict Listing en 1858. Es una superficie que, por sus sorprendentes propiedades, simboliza la naturaleza cíclica de muchos procesos, la eternidad o el infinito, utilizada en campos tan dispares como las matemáticas, el psicoanálisis, el arte y otras disciplinas.

Esta imagen de una cinta entrelazada —como una banda de Möbius o como la lemniscata— da pauta para hablar del lazo entre la lectura académica y la lectura estética en la formación universitaria, en el afán de fortalecer las capacidades de los futuros

profesionistas, necesarias en el aprendizaje, la generación de conocimiento y la cultura, tanto en el proceso de la educación profesional como en su desarrollo a lo largo de la vida.

En el primer capítulo, “Lectura estética en la formación académica”, los especialistas dan sus diferentes puntos de vista acerca de la estructura de los modos de lectura académica, según los medios, los soportes y las prácticas desarrolladas en entornos especializados, y establecen los parámetros que estructuran las nuevas modalidades de intervención de la lectoescritura. La composición de escritos académicos como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de los procesos cognitivos de los estudiantes y profesores en el aula no sólo deben enfocarse al entorno universitario con todos sus actores (estudiantes, profesores investigadores, editores, bibliotecarios, libreros), sino también que permita la conformación de una cultura del libro, considerando medios impresos y digitales.

Asimismo, comparten sus conocimientos sobre la formación académica de profesionales universitarios, la cual debe rebasar el ámbito de lo eminentemente técnico y específico de las profesiones y campos del conocimiento, lo cual alude además al fortalecimiento de una formación integral; proponen experiencias de lectura estética como una estrategia que permita transitar hacia el cultivo de las sensibilidades y la expresión de emociones y sentimientos, y que a su vez contribuyen a configurar procesos de culturización desde el currículo universitario. Asimismo, reflexionan acerca de qué significa leer estéticamente y, sobre todo, qué implica para el formador enseñar a leer estéticamente.

En el segundo capítulo, denominado “Vínculo entre la lectura académica y la lectura estética: la literatura, el arte, la arquitectura, la química y el cine”, contamos con la participación de especialistas de estas ramas del conocimiento que se vinculan directamente con la lectura estética, y nos conminan a reivindicar el ejercicio gozoso de leer y a eliminar nuestros prejuicios acerca del denominado “placer de leer”, pues éste no es exclusivo del género literario como la novela, el cuento, la poesía o el teatro. Leer ciencia, Filosofía, Sociología, Psicología, religión, Arquitectura o Química,

puede significar también un gran placer, esto es, un disfrute físico y espiritual, en gran medida deparado por el conocimiento pero también por el goce estético.

En suma, con esta obra se van desvelando las relaciones entre las emociones, experiencias y gozo intelectual que pueden suscitar las lecturas académicas y estéticas, pero también las artes, ya que siendo consideradas objetos de lectura y parte de la multiliteracidad, —como señala Roland Barthes— requieren la intención del lector de leerlas, es decir, tomar conciencia de querer leerlas. Por tanto, podríamos pensar que la lectura académica se puede aplicar en los géneros artísticos no sólo para la contemplación y el deleite o el disfrute, sino también para la reflexión.

La lectura en sí misma también tiene la función de lazo que se multiplica, ensambla o fusiona lo íntimo con lo público, el pasado con el presente, la realidad con la ficción, la razón con la emoción, el mundo natural con el artificial, lo bello con lo ominoso, las informaciones con los datos. Si leemos de manera técnica, recogemos información, la podemos memorizar y hasta nos puede servir algo por un momento, y luego ¿qué nos queda?; pero si leemos más allá de la superficie, quizá algo nos pase, nos conmueva, nos produzca un gozo y entonces, se transformará en experiencia y en formación. La biblioteca puede ser ese espacio en donde se produzca la lemniscata.

Agradezco a la Red Internacional de Universidades Lectoras, RIUL, a través de las aportaciones de sus miembros los doctores José Antonio Cordón García, María Isabel Morales Sánchez y Mar Campos Fernández-Fígares, quienes colaboraron en esta obra; al Departamento de Publicaciones de la Secretaría Técnica del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información; al Departamento de Publicaciones de la Secretaría Técnica de Difusión de la Dirección General de Bibliotecas; y a la doctora Verónica De León Ham por todo el apoyo otorgado para la realización de esta publicación.

Elsa Margarita Ramírez Leyva

**LECTURA ESTÉTICA EN LA
FORMACIÓN ACADÉMICA**

Lectura y estética como arte y problema académico entre el siglo XX y la globalización

PEDRO AULLÓN DE HARO
Universidad de Alicante, España

I

La lectura, en general y respecto de las diferentes lenguas y dimensiones y clases de soporte sobre los que se ejerce, especifica un gran campo estético atinente a la percepción y la aprehensión, más la amplia gama de planos y derivadas que a partir de ahí se suscitan. Evidentemente, existe una disposición estética de la lectura en lo que se refiere a la lectura de textos literarios artísticos, por cuanto éstos promueven la cualidad estética notablemente por encima de las disposiciones académicas de actuación lectora y objeto a leer. Pero también es de reconocer que otros modos de esa cualidad estética se producen en cualquier forma de lectura no artística. A mi juicio, la lectura establece el “lugar primordial estético”, siendo que lo estético se refiere a la totalidad y la lectura al ser humano y al lenguaje, es decir, a aquello que hace al ser humano tal y, de otra parte, sitúa a la lectura en una ontología de la “inherencia” y en el “centro” del saber, más propiamente de las “Ciencias Humanas”. Visto así, se despliega también una problemática actual y de primer orden que no afrontaremos aquí, pero que aun de forma indirecta o en otros términos se suscitara en nuestro siguiente epígrafe.

De la lectura académica...

La cuestión de la lectura ha devenido, reformuladamente, en un problema central para la “era digital” o la época de la globalización, según quiera denominarse, tanto tematizada como fenomenológicamente, el periodo histórico de nuestro tiempo. Bien es cierto que no existe sincronía cultural entre las varias grandes partes del mundo, las diferentes áreas continentales o culturales, pero no deja de ser verdad que el proceso de relación y prevalencia de la dominante del conjunto describe una flecha de sentido que condiciona y orienta, en diferente grado y modo, a cada una de las partes y al todo. Esto es así característica y progresivamente en la Edad Moderna.

La cuestión de la lectura, durante la segunda mitad del siglo XX, pasó de ser un problema social y pedagógico de alfabetización, relativamente empírico, a constituirse en un problema mucho más complicado, un problema propiamente de lenguaje. Ello por la sencilla razón de que todo tratamiento no aislante de una esfera del lenguaje atañe a su totalidad, y esta totalidad; es decir, el lenguaje plenamente dicho, es directamente referible, aunque por lo común no se quiera asumir, al conocimiento y a la psique, o al estado de ambos. Es asunto que concierne a la referida inherencia.

La lectura, actividad altamente compleja y a un tiempo paradójicamente común, al igual que todo lo relativo al lenguaje verbal y al psiquismo humano, crea una ‘esfera terciaria del lenguaje’, tras habla y escritura. Esta esfera terciaria establece una suerte de síntesis o convergencia de sus dos anteriores, sin las cuales no existiría. Establece una ‘reflexividad’ y una manera de circularidad que alcanza el reencuentro como ‘acto de dar vida’. Toda lectura es dación de vida a una escritura inerte. Si la lectura presupone el silencio mental y el habla ya es prueba concluyente, la escritura encierra la ‘voz’. Pero además la reflexividad de la lectura, erige por sí una plenitud humana, un lugar cenital de la ‘continuidad’ y del centramiento del Logos. Si es condición de la lectura la continuidad de habla y de escritura, su gran virtualidad consecuente consiste en el despliegue reflexivo de la lectura, en la construcción psíquica mediante la concentración y funcionamiento de las facultades humanas, del intelecto y la imaginación sobre la base de la memoria. Por ello la lectura, y el arte de la lectura son justamente creación de humanidad.

II

La tradición occidental estableció desde su origen un saber y una disciplina del discurso, la retórica, de función y valor fundante, sobre una base gramatical. Esto al tiempo que creaba por ese medio un modo de racionalidad y actuación dentro de la naturalidad verbal de los usos individuales y sociales. Como es sabido, Aristóteles fue creador tanto del primer gran tratado de retórica, una *techne*, como de ética. Si bien se observa el argumento aristotélico de los géneros retóricos, se advierte la fundamentación cierta de un régimen judicial y un régimen parlamentario junto a un tercer discurso más propio de la crítica y el halago, de la efeméride y el obituario, de los discursos de la reflexión o el pensamiento no sistemático, de las conductas electivas. La naturalidad retórica, que aspira a la calidad del bene sobre la base de la mera corrección o recte sirvió secularmente para la formación humanística y, por supuesto, del lector. Y así se desarrollaron las prácticas académicas y escolares de uno u otro modo y con mayores o menores vicios y fortunas, pero siempre en la naturalidad discursiva del lector bien formado, en la lengua propia y, según los casos, en la común latina. En todo ello existe la convergencia de la raíz de la lengua propia tramitada en el curso de la Educación y, esto es muy importante, su permanente y posible conexión ascendente con el Logos y el Verbo.¹

Pues bien, el siglo XX, que tras la superación del analfabetismo más grueso se vio en la necesidad de crear un concepto de 'analfabetismo funcional', a fin de poder asumir un nuevo estado de cosas, provocó una gran ruptura escolar y académica de la lectura mediante tres elementos:

1 No es que no exista otro posible acceso al Logos o al Verbo, entendidos en cualquier caso en tanto transcendencia, sino que el acceso sustentado que permite la conexión natural y preferente se encuentra en la base que representa el lenguaje verbal, o su empleo y consciencia. De ahí la importancia del aspecto concreto de toda lengua, o de toda Filología particular, incluso de lo idiomático y su cuidado, según bien entendían tradicionalmente los humanistas.

1) la implantación de una enseñanza de la lengua fundada en las corrientes estructural-formalistas, y, por tanto, ajena a la tradición retórica y la naturalidad oral, escritural y expresiva; 2) la implantación generalizada en los diferentes niveles de enseñanza del ejercicio de “comentario de textos”, ejercicio siempre instrumentalizado inconsecuentemente mediante “métodos” y modelos o recetas aplicativos; 3) la expansión progresiva, ya en el último cuarto del siglo XX y en lo que va del presente, de la lectura digital o “en-línea” y sus modos alterados característicos.

Al segundo (2) de los elementos prestaremos una atención más detallada, pues hasta el momento está falto de la necesaria descripción fenomenológica que arroje luz y comprometa la ética metodológica y sus consiguientes prácticas por parte de planes de estudios o programas académicos los cuales son orientados en su ejecución por docentes individuales que actúan, corporativamente o no, sobre educandos individuales agrupados como alumnado, es decir un sector importante de la sociedad en formación, por decirlo sociológicamente. En esto ha jugado un papel en verdad negativo la carencia de una epistemología propia y articulada de las Ciencias Humanas, la carencia de una epistemología situada y con capacidad de respuesta, así como por otra parte un asunto aún mucho más general, concerniente a aquella observación importante de Aurobindo cuando advertía que la Educación en Occidente no atendía a la verdadera condición, esto es la psique humana, las facultades del individuo (Aurobindo 2016).

El elemento primero (1), si bien es cierto que durante décadas pasó a desempeñar aproximada o difusamente una especie de fundamento del segundo, también es cierto que actualmente se encuentra en franca decadencia o incluso a veces, en ciertos lugares académicos, puede darse por abolido. No es aquí ocasión de entrar en la dilucidación de este hecho, pero ello no exime de la necesidad de explicar el problema.² Por su parte, el tercer elemento (3) concierne a una experiencia que es la diaria y habitual de todo

2 He efectuado una crítica sin paliativos en *Escatología de la Crítica*, Madrid, Dykinson, 2013.

individuo establecido en nuestras sociedades modernas de la información. Comenzaremos por (1) y (3), teóricamente los menos problemáticos.

1. El siglo XX, guiado por un extraordinario y dogmático voluntarismo, procedió a la liquidación de una experimentada y eficiente tradición secular de la retórica y la pedagogía de la lectura. Se trataba de desmontar una larguísima tradición que, en último término, había demostrado durante el siglo XIX la fuerza y gran madurez de su arraigo técnico y práctico, incrementado desde Aristóteles, Cicerón y sobre todo Quintiliano, mediante el establecimiento individualizado de un “arte de la lectura”, disciplina constituida a partir de la lectura en voz alta, en una época decimonónica en que la oralidad pública se incrementaba al tiempo que la lectura privada devenía estrictamente silenciosa, mentalizada.³ El arte de la lectura prolongó su fructífera vida durante la primera mitad del siglo XX, pero en progresiva extinción urgida por el empuje de las corrientes estructural-formalistas, por esta nueva ciencia que conducía al objeto humanístico, eminentemente al objeto humanístico esencial, el lenguaje, a consideración semejante a la de objeto físico-natural o experimental. Esto significaba la supresión, en su núcleo, del “tiempo” como sustentante del lenguaje verbal, es decir, una negación de la evidente realidad de un objeto que sólo existe en el tiempo inherente individual y en el tiempo general de la corriente histórica. Es decir, una visión científicista ajena al mundo del objeto propio humano, el lenguaje, imponía su desnaturalización en nombre del progreso de una nueva ciencia que se quería equiparable y niveladora de toda cosa, humana, astrofísica o meramente mecánica, o electrónica o informática, diríamos hoy.

Esa visión científicista, —formada por las corrientes del estructural-formalismo, por principio ajenas al pensamiento humanístico de la *techne* retórica, a toda fórmula constructiva natural del discurso—, implantó una renovada enseñanza de la lengua en

3 En España, el mayor artífice de la disciplina fue Rufino Blanco, *El Arte de la Lectura*, Madrid, 1894, 1ª ed.

contradicción con su propia naturaleza. En ello, desempeñó un importante papel, en el marco de la “malversación” crítica contemporánea, la que denomino “trampa Jakobson”.⁴ Este programa general, trasladado al conjunto del sistema académico, produjo ya históricamente una enajenación o interrupción de la naturalidad de los aprendizajes e instrumentalizaciones pedagógicas de la lengua, cuya base era la de una aminoración del dominio receptivo y productivo del discurso, de la comprensión y, por consiguiente, de la reflexión.

3. Existe una cuestión previa relativa a la psique, a las facultades humanas y su relación de actividad con la imagen. La contemplación actual de imágenes acabadas induce a la pasividad, mientras que la simplicidad gráfica exige el desencadenamiento de inteligencia e imaginación sobre la base de la memoria. La lectura da lugar a la máxima activación de las facultades y las consiguientes capacidades de concentración y reflexión. Ahora bien, la actualmente muy frecuentada ‘lectura digital’ promueve una práctica tendente a la inestabilidad y a la desconcentración y, por ello, abierta a un modo alterado de la inercia y estable de la incontinuidad que desenvuelve discontinuidad y ampara los automatismos del estado de opinión como apriorismo cultural, es decir, confusión entre realidad, conocimiento e ideología. Hasta cierto punto y en determinadas circunstancias, el bilingüismo mal usado y las inmersiones lingüísticas inadecuadas fomentan la incontinuidad como discontinuidad última o descentramiento. Un caso muy extremo, resultado de la intervención política, es la disgllosia (cuyo gran paradigma se localiza en Filipinas).

2. El ejercicio de comentario de textos, práctica escolar o académica generalizada en los diferentes ciclos de enseñanza, establece una actividad dirigida supuestamente exegética o hermenéutica en el plano de la crítica. Esto es, en el plano de la “relación sujeto / objeto” característica de la crítica, en lo que ésta coincide con la estructura de relación epistemológica básica establecida por el

4 Puede verse nuestra *Escatología de la Crítica*, cit.

pensamiento moderno. En realidad, no sería más que un ejercicio práctico de explicación de textos, o práctica de problema dicho en otra terminología. Ahora bien, la cuestión decisiva consiste en el modo en que ese tipo de ejercicio, el comentario de textos, es desempeñado, por cuanto descualifica al objeto crítico, el texto; descualifica al sujeto crítico o comentarista y, en fin, tiende a promover una grave dejación 'ética', intelectual y académica. Expondré cómo tiene lugar esta suerte de desaguado de muy silenciosas pero negativas consecuencias.

Evidentemente, la puesta de un objeto-texto de supuesta alta cualidad, o cuando menos notable, en manos de un joven y, por ello, inexperto sujeto comentarista, provoca de facto un encuentro intelectual y académico difícil, una prueba que a su vez se pretende reiterar como ejercicio sometido a evaluación, ya frecuente o decisiva. La prueba exige resituarse y requiere un esfuerzo especial por el mero hecho de constituir una evidencia intelectual inédita: el texto dice algo al parecer importante y ante lo cual el comentarista no sólo no está prevenido, sino que se siente inseguro y teme al fracaso, o no está dispuesto a emprender considerables esfuerzos sin garantía alguna de éxito. Se trata simplemente del fenómeno resultante de una primera lectura de un texto de valor por un lector inexperto. Pero la inexperiencia no es la clave del problema, sino sólo un factor condicionante, aun por importante que pueda ser. Es probable que un profesor, y por ello lector experimentado, opte por la misma posible opción de no afrontar cara a cara el problema; es más, son profesores, incluso corporativamente, quienes ofrecen al nuevo lector en trance de ejercicio de comentar textos una salida al problema mediante subterfugio. Aquí se traslada el problema de cómo afrontar la dificultad creada por la lectura a cómo reducirla o evitarla.

En esa dificultad creada, se encuentra el nudo que desencadena el problema fundamental por lo común no afrontado sino conducido a desvío mediante una especie de artimaña, o "truco escolar", consistente en la dejación por prescripción de una herramienta, un modelo o receta que ha de funcionar como procedimiento especial, una ayuda clave, un "mecanismo de resolución" en posición

de ex nihilo que el inexperto alumno convierte en resolución como por toque de varita mágica: es el llamado y conocidísimo “método para el comentario de textos”. Es la erección de un interpuesto capaz de evitar la relación directa y que, a su vez, permite la delegación en el mismo, su instrumentalización como resolución metodológicamente honrosa.

El modelo o “método”, concebido como esquema-rejilla que aplicar en varios pasos sucesivos a cualquier texto, o con ciertas diferencias relativas a los varios géneros literarios principales, garantiza mediante cuasiautomatismo de aplicaciones un régimen de resultados, lo que ofrece la seguridad de superación de toda incertidumbre intelectual y ética, ya respecto del texto objeto de comentario, ya respecto del propio estatus del sujeto comentarista. Es decir, se presupone una automática resolución, suficientemente exitosa, del ejercicio de comentario, consecución para la cual se establece una relación basada en la concepción de la homogeneidad tanto del modelo como de los textos a los cuales se aplica.⁵

Hasta aquí, en términos muy generales, la mecánica del procedimiento. Ahora bien, la consecuencia relevante consiste en que el ejercicio descrito evita por principio la función primera que se presupone al mismo, esto es la lectura y relación del comentarista con su objeto, única esencia a la que todo ha de subordinarse y, sin embargo, resulta por ese medio conducida a cometido relegado por sobreposición de la utilización del modelo. El comentarista no afronta en toda su consecuencia la lectura del texto, sino que delega en un intermediario, es decir, actúa en irresponsabilidad, bien que inducida. El profesor es probablemente el inductor, quién sabe si a su vez inducido, creándose o prolongándose de este modo una cadena, no de inspirados al modo platónico sino de imantación por maleficencia: una cadena de interruptores de la lectura, de la verdadera lectura.

5 Para una crítica en este sentido, véase Manuel Crespillo, “Teoría del Comentario de texto”, en Id., *La idea del límite en Filología*, Málaga, Analecta Malacitana, 1999, pp. 191-229.

Ciertamente, el método usual de comentario de textos viene a ejecutar una inconsecuencia, una toma de posición como subterfugio indeseable que imprime en el comentarista, en los jóvenes educandos el hábito de la irresponsabilidad y la dejación. El Comentario, todo Comentario de textos, debe consistir en un incremento o profundización de la lectura, nada más que la lectura. El afrontar el requerimiento de la dificultad define el justo principio de valor del ejercicio; su abandono, la exacta medida de un proyecto erróneo. Pero la gravedad reside en la consecuencia no ya epistemológica sino ética de la actuación. ¿Cómo calcular el daño moral infligido a generaciones de educandos mediante esta práctica irresponsable del Comentario?

Comentar es en primer término afrontar la lectura y relectura, emprender la relación privilegiada de hablar con los grandes textos, los clásicos; que éstos hablen al comentarista por cuanto éste los vivifica, nuevamente los conduce a un ser original mediante dación de vida, uno de los grandes aspectos de la creación de humanidad. El ejercicio de la lectura promueve una de las experiencias más intensamente prodigiosas de la vida del ser humano: que se puede resumir, entre otras cosas, en la idea o el hecho de hablar con Cervantes, con San Juan de la Cruz, con Alfonso Reyes... Frente a la dejación impuesta por el modelo-método, cabe proponer un ametodismo o premétodo capaz de restablecer la epistemología básica de la relación sujeto / objeto, que no será otra que finalmente la de sujeto / sujeto como superación del solipsismo idealista: el comentarista se enfrenta al texto, le pregunta y se pregunta sencillamente “¿qué dice?”. Cervantes nos habla. Sólo se trata de eso: consultar a Cervantes y escuchar aquello que nos dice. Los sujetos se comunican. Es el prodigio de la lectura, antes interrumpida por el método-modelo.

El premétodo, o ametodismo metodológico, se sitúa en el momento inicial, el fundamental y abandonado, y consiste en la pregunta primera, esencialmente vital y asimismo filosófica: ¿qué dice?, ¿qué dice Cervantes?, ¿qué me dice Cervantes?, ¿qué nos dice Cervantes? El texto objeto es sujeto puesto que es lenguaje, habla, el habla de Cervantes gracias a la dación de vida. Ahora sí el

comentario de textos accede a lo que nunca debió renunciar, a lo que debiera haber sido, habla. El comentarista interroga y escucha el habla cervantina. Es el verdadero diálogo de la reflexividad y la continuidad resultado de la lectura. Ahora se ha restablecido la lectura y se revela el yo comentarista en tanto sujeto responsable y, por ello, capaz de hacer uso de la propia libertad ante el sujeto texto que habla. Y el joven inexperto, inseguro o desbordado por la magnitud de la experiencia, además, puede pedir consejo, preguntar a otro hablante, pero naturalmente otro hablante o comentarista también como sujeto responsable capaz de escuchar a Cervantes, o hacerle entrar en el mismo diálogo. Pero este diálogo no es un ‘dialogismo’, por así decir.

Nuestra circularidad de la lectura —a la que Heidegger podría aportar mediante su circularidad hermenéutica el criterio de no escuchar el “se dice” ni las opiniones comunes (Heidegger 1973) (en nuestro caso sería que el comentarista no se dirigiera a manuales o resúmenes ni a hablantes no responsables)—, no es la circularidad heideggeriana. Es más, y vayamos al fondo aquí verdaderamente importante del asunto: la hermenéutica heideggeriana es fundamento de Gadamer para el ‘dialogismo’ (Gadamer 1988). O dicho a la inversa, este dialogismo es la salida plausible de Gadamer para su maestro, su única recontinuación posible y efectiva, y desgraciadamente ha triunfado, la cual sólo puede trazarse en ausencia de la Ética como disciplina, valor y principio, y como abandono de la ‘actitud’ de Dilthey (Dilthey 1978). Porque de hecho, la facticidad ética de Gadamer no es sino la inmediatez continuada de las resoluciones sin Ética como ‘principio’ teórico disciplinar y ‘valor’ estables, más la previa liquidación del concepto anterior, aquel que presupone al sujeto, la dicha ‘actitud’. Es decir, el peligrosísimo entramado de la hermenéutica gadameriana, su silenciosa y constante contribución a la desintegración de la Ética reside, dicho en términos de historia del pensamiento, en la aniquilación de Dilthey para el definitivo restablecimiento del primer Heidegger. O visto de otro modo, la ética del método-modelo del comentario de textos es la metodología solidaria que ha venido a amparar la hermenéutica gadameriana. La ética gadameriana

es el horizonte de la facticidad de las resoluciones *ad hoc* que ha venido a ofrecer cobertura filosófica al Comentario de textos como dejación e irresponsabilidad, al comentarista inexperto ante lo sobrevenido. Pues, a fin de cuentas, ante lo sobrevenido, el comentarista no se ha de pertrechar de principios y valores, de una Ética, esto es para el caso una auténtica Epistemología, sino saber situarse en posición de abordar la dificultad del caso con los medios disponibles y las habilidades susceptibles de más rentable resolución. Esta ética de la inmediatez, ética pequeña sin Ética, que naturalmente presupone una estética pequeña, o igualmente disuelta, sin Estética mayúscula, es justamente la que podríamos denominar 'gran Hermenéutica gadameriana'. Es hora de empezar a aclarar estos asuntos importantes.

III

El examen de los diferentes grandes problemas específicos acerca de la lectura desencadenados por el siglo XX y que alcanzan a nuestro presente XXI, hacen patente la existencia de un 'Logos comprometido'. El centramiento estable o dominante del Logos atañe, evidentemente, no sólo a mera salubridad intelectual o de reducido fracaso o éxito académico, sino a algo de mucho mayor alcance oculto tras ello. Entiendo por descentramiento e inestabilidad del Logos una cosa relativa a integridad y constancia operativa de la psique humana y, en último término, del estar del ser humano en el mundo, respecto de sí propio, del otro y de lo transcendente. La relación, por así decir, entre Logos y Psique es de compromiso y transacción mutua, de recuperación y pérdida por medio unilateral, o no, pero de resultado ambivalente. Aquí toda pérdida es penosa, pues produce de inmediato y revelará, en un cierto plazo, penalidad.

El hecho de que la globalización de nuestro tiempo acontezca mediante encadenamientos por inercia de las prácticas resultantes de la mercadotecnia, la comunicación electrónica y la eficiente velocidad de los transportes pone de manifiesto la ausencia de

criterio crítico. Los procesos de globalización se encuentran desprovistos de todo contenido y plan metodológico cuyo horizonte no sea el de la inmediatez práctica del curso de sí mismos, la observación no más que de su mera inercia mediante reconducciones por completo al margen de una comprensión general. No existe verdadera heurística alguna y el hecho es que la progresión globalizadora, que actúa predominantemente desde y sobre la base de los mercados, propende a la 'homogeneización cultural por depauperación'. Es la ausencia de reflexión crítica. Pues bien, esta homogeneización por depauperación se halla sostenida por la 'interrupción de la Lectura', por la interrupción del conjunto del proceso que ésta reflexivamente concluye, pero ahora es sometido a discontinuidad y, en consecuencia, descentramiento del Logos. El centramiento del Logos, cabría decir, es el fenómeno positivo de la continuidad. Y esta continuidad, a propósito de la relación Asia/Occidente, exige una realización superior, la propia de un gran esfuerzo de dos culturas distantes, las dos grandes culturas, puestas ahora en definitivo contacto.

He explicado en otras ocasiones cómo el pensamiento de la 'universalidad' es el saber por evidencia adecuado al fenómeno de la globalización, siendo su método no otro que el de la comparatística, tan antiguo como la cultura elaborada de Occidente. La comparatística exige la lectura y conduce al Logos que en nuestro presente globalizado ha de reunir las dos culturas más potentes, además como única posibilidad de resolución, de centramiento a dos. Si sabemos que pitagóricamente el dos constituye el conflicto, igualmente reconocemos que el tercero compartido, el mutuo Logos es el encuentro, la conciliación y el futuro.

La necesidad de la lectura bien formada y consiguiente centramiento del Logos respecto de cada una de las dos grandes culturas y para ambas como conciliación, exige la inherencia y, por decirlo con brevedad, la filología de las ciencias humanas y la sinología, el saber consciente y fundado. Si la lectura constituye la condición de continuidad y se sustenta en las consecuciones de la reflexividad del lenguaje, la biblioteca no ha de tomarse como mera acumulación inerte de textos sino como dación de vida. La biblioteca

es un actor decisivo en la creación de humanidad, que lo ha de ser como biblioteca de universalidad para la globalización, como germinalmente lo fue en Alejandría y como simbolización primordial a partir del verbo del Génesis, la inspiración platónica y la enciclopedia aristotélica; en el templo budista y el saber confuciano, la Tripitaka y las Analectas.

La imagen babélica de las lenguas queda resuelta o encauzada por la biblioteca, convivencia de lectura y estudio. Si la biblioteca es poseedora de universalidad, que ya lo es por la material aspiración al todo como ordenación efectiva, la totalidad de lo escrito, pensado, leído, una esfera determinada de ello, o el establecimiento de sus escalas o grados como partes del todo y especializaciones que ordenan la ciencia y el mundo, o en otro modo lo disciplinar, lo utilitario, lo patrimonial... La biblioteca, símbolo y universalidad efectiva posible, en nuestro tiempo de globalización surge resituada por la duplicación de su soporte básico, que ahora es también electrónico. El soporte electrónico reproduce en gran medida analogizando la hoja de papel, la disposición acumulativa del códice sin volumen táctil sino meramente visual como figura en el plano. Pero el hecho es que el soporte electrónico establece una dualidad de esferas bibliotecológicas y una expansión de las capacidades, lo cual en buena lógica ha de ser promovido en articulada convergencia de facto o presupuesta. La idea de universalidad en la biblioteca tradicional se fundaba como progresión de una totalidad que requería la materialidad voluminosa del almacenamiento. La universalidad era la propia idea, con un centro depósito. La biblioteca digital, por su parte, al margen de que una y otra puedan superponerse, pertenece a una materialidad distinta, la propia de una física como la cuántica, imaginariamente inmaterial y ubicua. Por ello, la biblioteca digital, cuya virtualidad se sostiene mediante la fluidez electrónica define un centro no como depósito intelectualmente irradiante, sino como centro textualmente irradiante. De manera paradójica, la fluidez electrónica ha conducido la perpetuación de la continuidad textual como transmisión, bien que esta transmisión puede conducir a la estabilidad de un centramiento o a la inestabilidad del sujeto lector. La inercia

De la lectura académica...

electrónica puede ser un medio decisivo de inestabilidad. Aquí, la inercia establece, desde luego, la caída de la continuidad. O, dicho de otro modo, la continuidad del lenguaje, la lectura, significa superación de la inercia electrónica.

La biblioteca como intervención en la creación de humanidad se ha visto por medio electrónico reduplicada, y esta reduplicación ha de converger, asimismo, en el centramiento del Logos, en la reflexividad plena del lenguaje, su ser de la continuidad. Es asimismo la lectura como creación de humanidad.

REFERENCIAS

- Aullón de Haro, Pedro (2013). *Escatología de la Crítica*. Madrid, Dykinson.
- Aurobindo, Sri (2016). *Sobre la Educación*. Madrid, Luis Cárcamo editor.
- Blanco, Rufino (1894). *El Arte de la Lectura*. Madrid, 1ª ed.
- Crespillo, Manuel (1999). "Teoría del Comentario de texto". En: *Id., La idea del límite en Filología*. Málaga, Analecta Malacitana, pp. 191-229.
- Dilthey, W. (1978, reimp.). *El mundo histórico, Obras VII*. Ed. y trad. E. Ímaz, pp. 266 y ss.
- Gadamer, H.-G. (1988). *Verdad y método*. Trad. A. Agud y R. Agapito, Salamanca, Sígueme, 3ª ed.
- Heidegger, M. (1973). *El ser y el tiempo*. Trad. José Gaos, México, FCE, 2ª ed.

La lectura académica en el entorno impreso y digital: contextos, disrupciones y canon

JOSÉ ANTONIO CORDÓN GARCÍA
Universidad de Salamanca, España

INTRODUCCIÓN

El mundo de la edición académica ha experimentado en los últimos diez años profundos cambios derivados de la migración de lo analógico a lo digital. Las revistas científicas, como modelo de transmisión del saber plenamente asentado desde el siglo XVI, paradigma de la verosimilitud del binomio investigación-publicación, comenzaron a transformarse en la década de los años noventa del pasado siglo, migrando partes de sus contenidos a la web, primeramente, simultaneando la publicación impresa y digital después, para finalmente privilegiar esta última en detrimento de la primera o, en muchos casos, prescindir del referente impreso. Los procesos de cambio en los sistemas de comunicación no son neutrales, y el paso de un entorno a otro lleva aparejadas transformaciones y propuestas que, al cabo del tiempo, devienen en irrenunciables o privativas del nuevo medio. Así, lo que constituyó un proceso mimético, derivó en productos integrados con bases en datos documentales con interfaces de búsqueda potentes y funcionalidades ya únicamente atribuibles al contexto digital. Este proceso afectó igualmente a las obras de referencia y, en menor medida, más recientemente a los libros.

De la lectura académica...

La evolución de la escritura digital ha dado fe de esta evolución, lo que ha concitado un conjunto de elementos que ya forma parte consustancial de la literatura académica (Tabla 1):

Todos ellos han posibilitado la visibilización de la producción científica mediante la articulación de sistemas lógico-conceptuales integrados en las plataformas de agregación como funcionalidades inherentes a las mismas. La última fase de este periplo estaría caracterizada por un entorno en el que la producción científica se ha dotado de todas las herramientas disponibles para su inserción en la red, partiendo de la base de la editorialización de la misma (Vitali Rosatti, 2014, Cordon García, 2014), provocando movimientos de socialización que revisten una importancia fundamental en las recomendaciones y el descubrimiento.

Son precisamente estos dos últimos elementos los que constituyen uno de los aspectos más interesantes respecto a la lectura académica y las prácticas de consumo de contenidos en el entorno científico. Como indica Carelli (2018), gran parte de los contenidos empleados por los investigadores son cada vez menos dependientes de base de datos y bibliotecas y más de las recomendaciones de colegas en redes sociales o de las propias recomendaciones insertas en el interior de los artículos. En un interesante estudio Gardner e Inger (2016), muestran cómo las mejoras introducidas por los editores en términos de descubribilidad optimizan los resultados de búsqueda y las posibilidades de incrementar la proyección de los contenidos, un tema de sumo interés para articular sistemas heurísticos nuevos aprovechando las funcionalidades digitales, en las que la serendipia juega un papel cada vez más importante (Maloney, Conrad, 2017). Las prácticas de lectura científica se diversifican empleando herramientas de gestión de la información que, indirectamente, apoyan esta funcionalidad recomendadora, como por ejemplo ocurre con Mendeley (Kudlow *et al.* 2017; Thelwal, Wilson, 2016).

Tabla 1. Evolución de los sistemas de lecto-escritura en el entorno digital

Cambios en la cadena de enunciación y en las prácticas lecto-discursivas				
1ª Fase: Lecturas-escrituras hipertextual	2ª Fase Lecturas-escrituras explorativas	3ª Fase Lecturas-escrituras de suscripción y de agregación	4ª Fase Lecturas-escrituras figurativas	5ª Fase Lecturas-escrituras so- cializables-descubribles, recomendables
	Determinadas por la aparición de los motores de búsqueda	Representadas por la aparición de los blogs, los sistemas de sindicación y los sitios web personales	Basadas en la economía de la atención	La interacción, la personalización y socialización, como fenómenos integrados
El vínculo como elemento clave	Regidas por el principio de acceso total a la información	Tras del Browsing, y del Searching, aparece la suscripción como paradigma del nuevo modelo.	Se centran en la captación de la atención del circuito especializado, dilatando al máximo el perímetro de sus redes en el interior de plataformas propietarias	Movilidad y conectividad como paradigma de las mismas
Lectura enriquecida referencialmente	Inserción de los paratextos en el seno de un ecosistema muy amplio pero restringido (Internet Invisible: directorios, bases de datos, etc.)	Socialización de los contenidos. Inserción del discurso en un contexto más reticular	Son escrituras declarativas, del yo, constitutivas de una identidad virtual científica a través de perfiles claramente reconocibles	Editorialización y Tesaurización de los contenidos de la Web. Dinámica esencialmente acumulativa que procede por agregación
	Su dinámica está presidida por los algoritmos. Su régimen es el de la indexabilidad. Capitalismo Lingüístico	Dinámica esencialmente temporal sobre un ritmo ternario: diacronía-sincronía-asisincronía (Feedly-Mr. Reader-Readability o Pocket)	Son escrituras de la redundancia, de la inflación, de la redocumentalización representadas por las redes sociales especializadas como Researchgate o Mendeley	Descubrimiento y recomendación especializada como nuevo paradigma de visibilización y lectura

Fuente: Elaboración propia.

NATURALEZA DE LA LECTURA ACADÉMICA

La lectura científica está mediatizada por todos estos elementos, además de muchos otros que tienen que ver con la propia intervención editorial en la composición de los textos académicos y su posterior inserción en el sistema de comunicación especializada.

En el entorno impreso, las principales preocupaciones del editor académico estaban enfocadas a la resolución de los problemas relacionados con la legibilidad y la lecturabilidad, esto es con una adecuada puesta en página, desde el punto de vista ortotipográfico, físico y estilístico, que garantizara la coherencia y sistematicidad del contenido. Estos aspectos son sumamente importantes como lo han puesto de manifiesto los estudios de bibliografía material y de sociología bibliográfica, gracias a los cuales sabemos que los textos en sí mismos son productores de sentido, inducen funcionalidades cognitivas y favorecen, o no, la comprensión y asimilación del texto (Genette 2001, Chartier, 2017, McKenzie, 2005).

Con el desarrollo de las tecnologías digitales, estos elementos no desaparecen, pero se diversifican hacia cometidos inicialmente desatendidos o desconocidos, bien por el carácter conservador que ha caracterizado a la edición científica durante siglos, bien por tratarse de aspectos emergentes en vías de consolidación. Podemos hablar de que se está produciendo una retroalimentación de dos sistemas que, gracias a la competencia por ocupar espacios en un contexto de economía de la atención tensionado por multitud de medios, han explorado sus rasgos diferenciales para someterlos a una optimización inexistente anteriormente. Esto se ha plasmado en la introducción de elementos disruptivos en ambos entornos reforzando, en el caso de los impresos, los elementos de fisicidad más eficientes, esto es, aquellos que redundan en la visibilidad como objeto y en la legibilidad del contenido.

La edición ha mejorado considerablemente su calidad, sobre todo en el caso de las numerosas editoriales independientes que han encontrado un nicho de mercado apostando por la singularidad de unas obras especialmente cuidadas por sus traducciones y su presentación, sometidas a una estricta selección, dirigidas a un

público que valora la función editorial en aquellos aspectos que le confieren competencia técnica y excelencia profesional. Paradójicamente, ha sido el desarrollo de la edición digital el que ha obligado al sector a moverse en el terreno de la calidad para competir en aquellos aspectos en los que el libro electrónico no puede entrar, y se han descubierto al paso características de lo físico que se habían olvidado por la inercia de la tradición. Pero también el entorno impreso ha servido para subrayar aquellos rasgos más estrictamente vinculados con la lectura digital, como han puesto de manifiesto Roncevic (2017) y otros autores. Frente al mimetismo de periodos anteriores, se está avanzando en la convergencia de los libros electrónicos y la web, materializada recientemente por la fusión del W3C (World Wide Web Consortium) y el IDPF (International Digital Publishing Fórum), lo que abre nuevas posibilidades a la edición digital: curaduría de contenidos, actualizaciones permanentes, contenido dinámico, etc., de tal manera que los libros electrónicos académicos estarán cada vez más vinculados a los lenguajes de marcado HTML y CSS.

¿En qué sentido afectan todas estas circunstancias a los modos de lectura científica? Las repercusiones dependerán del modo en que los diferentes patrones de comportamiento lector se puedan ver modificados por la irrupción de nuevas formas de edición y publicación.

Partimos de la premisa de que la lectura académica tiene una serie de rasgos diferenciales que la distinguen de la lectura convencional.

En primer lugar, tiene un carácter especializado que contempla la competencia en el uso de la terminología, las expresiones y las convenciones propias de un área de conocimiento determinada. La lectura de un artículo de investigación, de un ensayo o de una monografía, en condiciones óptimas, requiere de un largo entrenamiento en el que la formación ha desempeñado un papel fundamental. Pero no se trata de un aprendizaje lector normal, sino dirigido a la intelección e interpretación de lenguajes propios de una especialidad, médica, matemática, histórica o de cualquiera otra naturaleza. El científico, cuando lee, cuenta o ha de contar con una importante información contextual y con un bagaje discursivo abundante y actualizado, pues, como veremos más adelante, una

De la lectura académica...

de sus características es su carácter empírico, esto es, la alimentación epistemológica del campo propio con aportaciones significativas. En este sentido, podríamos hablar de una lectura endogámica, en tanto que son los investigadores de una corriente o especialidad determinada los que se leen entre ellos, con mayor o menor amplitud de radio según la proyección nacional o internacional de las investigaciones. La asimilación de los elementos formales y estructurales del campo es, pues, fundamental para poder adentrarse en este saber especializado, dado que existen rasgos diferenciales significativos entre las diversas disciplinas. Además, el peso de determinadas tipologías documentales es distinto según se trate de Humanidades, Ciencias Sociales o Ciencias. La lectura de libros, de artículos, etc. reviste una distribución completamente diferente tanto en los procesos de adquisición de información como en los de escritura, como se puede apreciar en las investigaciones sobre distribución de citas según las disciplinas.

La estructuración interna del discurso y los sistemas derivados de éste articulan niveles de lectura cuya naturaleza es inexcusable conocer para una adecuada comprensión de los mismos.

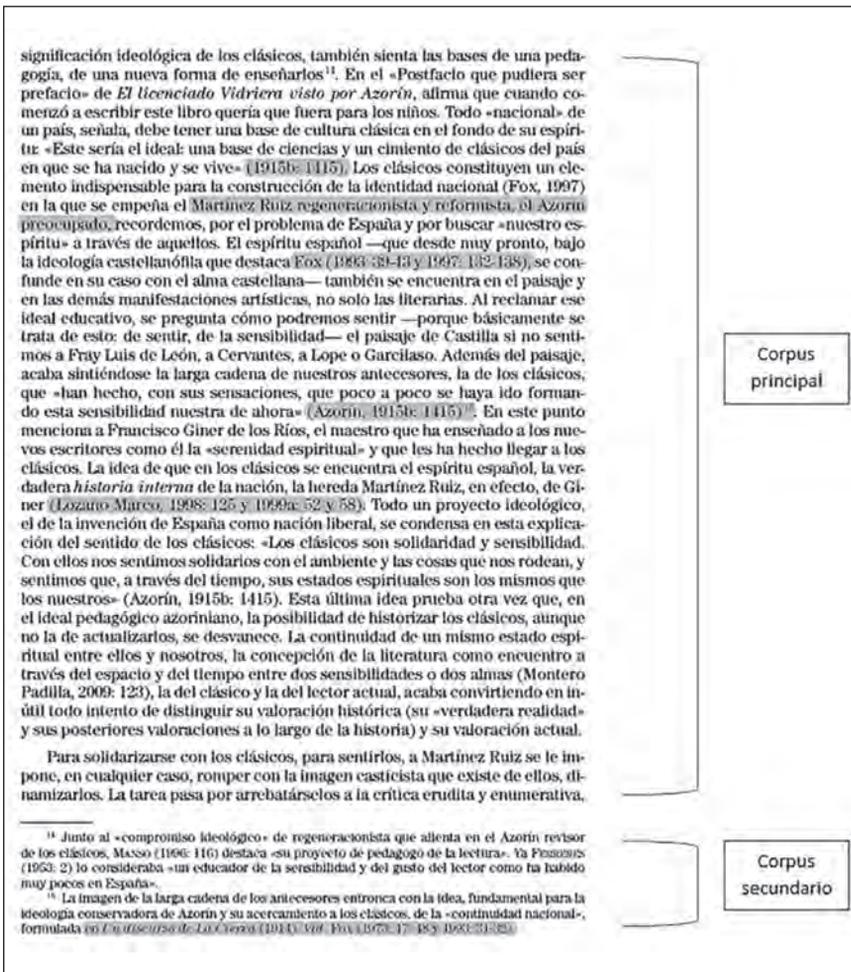
En el texto de la *Figura 1*, se pueden diferenciar varios niveles de lectura, con distinciones ortotipográficas, inferencias y remisiones externas.

En primer lugar, aparecen diferenciados dos corpus textuales: el principal y el secundario, con cuerpos de letra y estilos diferentes, separados por una línea al final de la página.

El corpus principal contiene la línea argumental básica que se sucede a lo largo de la obra. Esa línea argumental posee tres niveles:

1. El texto principal
2. Las interpolaciones
3. Las remisiones a pie de página

Fig. 1. Niveles de textualidad en un texto académico.



En el texto principal hay a la vez varias textualidades diferenciadas, las representadas por la letra redonda, por la letra cursiva y por los textos entrecuadrados; además de inferencias como la que, por ejemplo, Azorín-Martínez Ruiz prejuzgan el conocimiento de la sinonimia implícita en el texto.

Las interpolaciones están representadas por paréntesis con caracteres alfanuméricos en el interior que utilizan una codificación referencial a textos mencionados dentro del corpus principal. La codificación carece de sentido en sí misma, por lo que es preciso conocer el sentido de los nombres, de los números, de las letras asociadas a algunos de ellos y la forma de decodificar el contexto completo de la misma. Por ejemplo, en la interpolación. (Azorín, 1915b: 1415)¹⁵, el lector interpreta que se está remitiendo a una obra de un autor, Azorín, publicada en 1915, que durante ese año ese autor cuenta ya con otra obra mencionada, de ahí el añadido de la b, que 1415 no es un año, sino la página que se cita, y que además se remite a una nota a pie de página, la número quince.

La nota a la que se remite, que constituiría un ejemplo del tercer nivel del corpus principal, amplía información sobre un aspecto de éste, incluyendo a su vez distinciones ortotipográficas (cursivas, textos entrecomillados, etc.), interpolaciones y locuciones latinas propias del aparato crítico de los textos académicos: *Vid.* Es decir, la remisión reenvía a su vez a otros textos. Dado que las notas aclaratorias añaden o complementan la información, suponen además una ruptura de la linealidad narrativa del corpus principal confiriéndole significados añadidos.

Ahora bien, en un texto impreso estas capas textuales revisten un cierre categorial; en la medida en la que no tienen capacidad para “salir” del volumen, se agotan en las funcionalidades del impreso en el que la función referencial queda como voluntad orientadora simbólica, imposible de encarnarse en un movimiento real de un texto hacia otro texto. En los escritos académicos, la intertextualidad explícita reviste un carácter testimonial, en tanto que es indicio exploratorio de otro recorrido, señal o hito que concluye en las propias páginas. Las codificaciones y capas del texto académico pueden tener tanta complejidad como acostumbren las prácticas de elocución de las diferentes disciplinas, exigiendo, por tanto, un nivel de competencias profundo para una correcta interpretación del texto. En virtud de la no transitoriedad del texto, podíamos hablar de que lo impreso instituye un modo de lectura lineal y continua respecto al discurso principal, y asincrónico

y discontinuo respecto al corpus secundario, en tanto que la posibilidad de ubicar texto y contexto en un mismo espacio está imposibilitada por las limitaciones del soporte.

El texto digital introduce elementos de apertura/ruptura con la linealidad del texto impreso, lo que abre la posibilidad de integrar los dos niveles discursivos gracias a la introducción de hipervínculos en el propio discurso. En los textos digitales se alternan igualmente varios niveles de legibilidad y lecturabilidad, mediante combinaciones ortotipográficas, hipervínculos y notas que configuran un escenario de posibilidades condicionado por la naturaleza de cada uno de ellos. En las figuras 3 y 4 se pueden contemplar algunas de estas modalidades. Por una parte, existen hipervínculos a textos originales fuera de la obra (Jerry Pournelle, Justin

Fig. 3. Texto digital con hipervínculos

mence ainsi à parler de *home page*. On bascule de la métaphore de la conversation à la métaphore de la presse.

Il se joue en cet instant quelque chose de capital pour la littérature. À quelques exceptions comme Kerouac, les écrivains étaient restés fidèles à la métaphore du livre, qui implique une autre page à tourner après la page en cours. Les traitements de texte indiquaient tous un nombre de lignes, de pages, dont on devait paramétrer le format en vue de l'impression.

L'adoption de la page de presse fait oublier le livre. C'est donc assez naturellement que des journalistes s'emparent du Web dès 1994. D'abord le précurseur Jerry Pournelle, chroniqueur à *Byte Magazine*, également auteur de science-fiction et un des premiers utilisateurs du traitement de texte [52]. Et, simultanément, Justin Hall, un étudiant qui deviendra journaliste. Ils diffusent leurs carnets en ligne et on les considère comme les premiers blogueurs (terme qui n'apparaît qu'en 1999).

Que font-ils ? Plutôt que de publier un article par page, ils les posent les uns au-dessus des autres sur une même page, l'allongeant indéfiniment. Ils passent ainsi très vite à la métaphore du rouleau chère à Kerouac. Nous nous retrouvons soudain avec trois principales métaphores lecteur en concurrence.

- 1/ Le livre avec ses pages (métaphore du livre).
- 2/ L'article autonome (métaphore de la presse).
- 3/ Le blog (modernisation de la métaphore du rouleau style *rotulus*).

Fig. 4. Lista de remisiones del cuerpo principal

[48] *Les Trois Écritures : Langue, nombre, code*, 2007. ↵

[49] *Theory*, [wings.buffalo.edu/epc/authors/goldsmith]. ↵

[50] Ces œuvres devraient être exposées dans les bibliothèques, par exemple. Il faut sans doute s'y initier comme à tout art qui s'écarte de la forme dominante. ↵

[51] « The Fasinatng... Frustrating... Fascinating History of Autocorrect », *Wired*, 2014 [wired.com]. ↵

[52] « Early Days of word processing », 2011 [jerrypoumelle.com]. ↵

[53] *Interlaced*, 1996 [lab.tcrouzet.com/interlaced] ↵

[54] *Pensée de Sicile*, 1996 [lab.tcrouzet.com/sicile1996]. ↵

[55] La structure technique n'est guère différente de qui est devenu plus tard l'epub. ↵

[56] « A second spring of cleaning », 2013 [googleblog.blogspot.fr]. ↵

[57] « Michael Hart, inventor of the ebook, dies aged 64 », *The Guardian*, 2011. ↵

[58] [ihl.tcrouzet.com] ↵

Hall, etc.) y, por otra, remisiones internas, como la nota [52] que conduce a un corpus distinto en el que se alternan de nuevo lo hipervinculado hacia fuera, y lo que tiene un carácter meramente circular dentro del propio texto. De esta manera, las notas 48, 50, 55 y 57 carecen de salida fuera del texto, y las 49, 51, 52, 53, 54, 56 y 58 remiten a páginas web que aclaran, completan o complementan el discurso de referencia.

¿Favorece o perjudica este cambio al proceso de lectura? Son varios los estudios e interpretaciones que advierten contra la ruptura de la linealidad y la hermenéutica tradicional del texto impreso, por los perjuicios que puede ocasionar para los procesos memorísticos e intelectivos (Cordón, 2017), sin embargo, de lo que no cabe ninguna duda es que, en términos de eficacia, la sincronicidad textual

permite ubicar contextualmente los argumentos y menciones al simplificar las rutinas de búsqueda, por una parte, pero también de interpretación. El problema es que lo digital muchas veces es una mera transposición de lo impreso, de tal manera que la mayoría de los textos electrónicos carecen de estas posibilidades, además de muchas otras que serían exigibles a un entorno digital.

De cualquier modo, podemos afirmar que la lectura académica es todo lo contrario de la lectura lineal, en tanto que las interpolaciones bibliográficas rompen la continuidad del discurso, ya sea porque se interrumpe la lectura para desviar la vista al pie de página, al final del capítulo, o a un sitio externo, ya sea porque la propia estructuración de los textos articula ya formas de lectura orientada sólo hacia una parte de los mismos (la metodología, las conclusiones, etc.), ya sea porque la navegabilidad implícita en las tablas de contenidos permite la traslación entre unas secciones u otras sin solución de continuidad.

Esto es así porque la lectura científica opera sobre documentos fruto de unos sistemas de control de calidad intrínsecos (micromedio científico) y extrínsecos (micromedio editorial) que garantizan su difusión y su consumo, gracias a la articulación de procesos fuertemente normalizados. Su evolución histórica ha estado marcada por una finalidad de carácter empírico a la vez que idealista, la de transmisión de los resultados que la investigación y la reflexión han ido destilando a lo largo del tiempo. Y todo ello ha desembocado en la constitución de un conjunto de elementos funcionales que instituyen un marco protocolario muy estandarizado, que ha desempeñado un papel muy importante en el proceso de transformación de la información en conocimiento. La fuerte estructuración normativa de la publicación científica es el fruto de una tradición que se ha constituido con el tiempo y que se proyecta en todos los soportes en los que aparecen representados los conocimientos, desde el papel a la edición electrónica, y es la expresión de una forma de comunicación en la que la eficacia, antes que la retórica, constituye su expresión más acendrada. Los rígidos protocolos de representación facilitan al mismo tiempo los procesos de reconocimiento y asimilación, al erigirse en esquemas fácilmente reconocibles y extrapolables

habría que analizar, en esta lógica, las relaciones entre los escritores o artistas y los editores o directores de galería. Estos personajes *dobles* (cuya figura paradigmática esbozó Flaubert con el personaje de Arnoux) son aquellos a través los cuales la lógica de la *economía* penetra hasta lo más profundo del universo de la producción para productores: así, deben concurrir en ellos unas disposiciones absolutamente contradictorias: disposiciones económicas que, en determinados sectores del campo, son totalmente ajenas a los productores, y disposiciones intelectuales muy cercanas a las de los productores, cuyo trabajo pueden explotar en tanto en cuanto sepan valorarlo y promocionarlo. De hecho, la lógica de las homologías estructurales entre el campo de las editoriales o las galerías y el campo de los artistas o los escritores correspondientes hace que cada uno de los *mercaderes del templo* del arte presente unas propiedades cercanas a las de *esos* artistas o *esos* escritores, lo que propicia la relación de confianza y de creencia sobre la que se basa la explotación (ya que los *mercaderes* pueden limitarse a pillar al escritor o al artista en su propio juego, *el del desinterés estatutario*, para conseguir de él la renuncia que hace posibles sus beneficios).

Debido a la jerarquía que se establece en las relaciones entre las diferentes especies de capital y entre sus poseedores, los campos de producción cultural ocupan una posición dominada, temporalmente, en el seno del campo del poder. Por muy liberados que puedan estar de las imposiciones y de las exigencias externas, están sometidos a la necesidad de los campos englobantes, la del beneficio, económico o político. De ello resulta que son, en cada momento, la sede de una lucha entre los dos principios de jerarquización, el principio heterónimo, propio para quienes dominan el campo económico y políticamente (por ejemplo, el arte burgués), y el principio autónomo (por ejemplo, el arte por el arte), que impulsa a sus defensores más radicales a convertir el fracaso temporal en un signo de elección y el éxito en un signo de compromiso con el mundo.¹ El estado de la relación

1. El estatuto del arte social es, en este sentido, del todo ambiguo: pese a referir la producción artística o literaria a funciones externas (lo que los paratiblos y el *sarte* p. e. *arte* no dejan de reprocharle), comparte con el *sarte* para el arte la necesidad de

labor de cotejo entre el conocimiento publicado del autor, en el sentido de ponderar la novedad, originalidad, calidad de lo escrito, y el conocimiento interno del lector, con el objetivo de corroborar, rebatir o suscitar horizontes de expectativas nuevos. La biblioteca mental del lector establece correlaciones instantáneas durante todo el proceso de lectura, que se traducen en anotaciones, comentarios o valoraciones del texto interpretado. En este sentido, la condición activa de la lectura supone la transformación de la obra al dotarla de un significado particular para cada uno de los lectores, pero

que puede ser extrapolable al conjunto de una red científica cuando estas intervenciones se socializan.

La intervención sobre el texto impreso lo transforma, como se ha indicado anteriormente, pero a un nivel primario, puesto que cobra validez dentro del círculo restringido del autor y circunscrito exclusivamente a su uso e interpretación. Lo digital ha alterado esta carencia de transitoriedad del texto al insertar el subtexto del lector en una corriente social. En última instancia, la lectura académica se inscribe en la dinámica del rendimiento que convierte todo consumo de contenidos en reutilizable. Se trata de una actividad decididamente instrumental, en la que el cerebro opera como una inexorable herramienta de transformación de toda información aprovechable para la producción de nuevo conocimiento. Reviste, por tanto, una condición autofágica en la medida en que se lee para escribir, para alimentar el contingente de investigaciones contrastables, sometidas al escrutinio de los pares adscritos a una red determinada.

Esta generación de contenidos se ha diversificado con el tiempo, y ha ampliado el elenco de la producción científica hacia nuevos géneros que, unas veces con carácter divulgativo (blog, páginas web personales), otras como conocimiento consolidado (libros y revistas electrónicas), articula un nuevo escenario de lectura que en función de sus prestaciones y funcionalidades propicia formas de reaprovechamiento más o menos óptimas. Como se ha indicado anteriormente, la mera transposición de lo impreso a un entorno digital dificulta la optimización de la lectura académica con un nivel de eficacia razonable.

El problema radica en que el entorno digital implica la existencia de un conjunto de funcionalidades incardinadas directamente a resolver los problemas que el soporte entrañaba en su referente impreso, pero su aprovechamiento exige, por su parte, la existencia de un conjunto de competencias ineludibles que garanticen un uso adecuado de las fuentes en los términos propios de la lectura académica. Una investigación desarrollada para conocer el nivel de alfabetización tecnológica en la universidad confirma estos asertos. Algunos de sus resultados fueron presentados en la conferencia

internacional Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, en noviembre de 2016 (Merchan *et. al.*, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016), con interesantes informaciones sobre el modo en el que se desarrolla la lectura en un entorno especializado.

CONCLUSIONES

La lectura es una actividad implícita en el quehacer académico. Bourdieu, cuando habla del oficio del científico, señala que: “El discurso científico llama a una lectura científica, capaz de reproducir las operaciones de las que él mismo es producto” (2006, 2012). Una actividad reproductiva en la que, parafraseando a Benjamin, el lector es también e inevitablemente un productor. Como señala Miguel Ángel García, todo autor lee a autores que a su vez han leído a otros autores, con lo cual se crean tradiciones lectoras, con su lógica interna (2017). Foster, por su parte, señala que una de las funciones de la lectura docente es el descubrimiento de estructuras o patrones, el desarrollo de estrategias que permitan desentrañar la textualidad soterrada (2015).

Cualquier reflexión sobre la lectura en el ámbito académico ha de tomar en consideración esta perspectiva, cuya práctica se ha vinculado principalmente al hecho literario, lo que genera una sinécdoque que se ha transformado en convención implícita, a caballo de otra que ha corrido paralela a ella, la de que, cuando se habla de lectura, se entiende por tal la lectura de libros. Ambas pivotan sobre el poderoso mito del entorno impreso como universo cerrado y omnipresente en la cultura moderna y contemporánea, impregnando a todos cuantos se han aproximado al fenómeno desde las humanidades principalmente. Las teorías sobre la lectura y el lector han tenido un componente canónico en el que las dos premisas anteriores quedaban subsumidas en el sobreentendido general de un marco teórico compartido, y en el que el subsuelo literario constituía la argamasa sobre la que éste se erigía. Desde Iser y Jauss y sus teorías del lector implícito, hasta Eco y el lector modelo y empírico, pasando por Hartman y la lectura como trabajo, existe una prolífica doctrina que

De la lectura académica...

ha levantado un edificio teórico impecable en su circularidad, una construcción virtuosa cuyas lindes se comienzan a resquebrajar por las disrupciones introducidas a través de una tecnología que transmuta los espacios de la canonicidad, la producción y la recepción y que, por otra parte, amplía el foco de la observación hacia prácticas soslayadas hasta ahora por la ortodoxia interpretativa, como es el caso de la lectura académica.

REFERENCIAS

Bourdieu, Pierre (2012). *Homo Academicus*. Barcelona. Siglo XXI.

———. (2006). *El oficio del científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, Anagrama.

Chartier, Roger (2017). *El orden de los libros*. Barcelona, Gedisa.

Cordón García, José Antonio (2014). “Editorialización de la Web y nuevas mediaciones en el entorno de la lectura digital”. En: Fernández Bajón, María Teresa et al. *Nuevos hábitos de consumo de información y lectura para la inclusión social*. Madrid, Universidad Complutense, pp. 37-54.

Carelli, Bert (2018). *The Changing Discovery Landscape*. En: <https://www.trendmd.com/blog/the-changing-discovery-landscape/>

Foster, Thomas C. (2015). *Leer como un profesor*. Madrid, Turner.

García, Miguel Ángel (2017). *Los autores como lectores: lógicas internas de la literatura española contemporánea*. Madrid, Marcial Pons.

- Gardner, Tracy; Inger, Simon (2016). *How Readers Discover Content in Scholarly Publications*. Renew Training. En: <http://www.simoningerconsulting.com/papers/How%20Readers%20Discover%20Content%20in%20Scholarly%20Publications.pdf>
- Genette, Gerard (2001). *Umbrales*. Siglo XXI editores.
- Kudlow, P., Cockerill, M., Toccalino, D. *et al* (2017). "Online distribution channel increases article usage on Mendeley: a randomized controlled trial". En: *Scientometrics*, Vol. 112, No. 3, pp 1537–1556.
- Maloney, Alan; Conrad, Lettie (2017). *Expecting the Unexpected: Serendipity, Discovery, and the Scholarly Research Process*. Sage Publishing. En: <https://us.sagepub.com/sites/default/files/serrdiscovery.pdf>
- Mckenzie, D.F. (2005). *Bibliografía y Sociología de los textos*. Madrid, Akal.
- Merchán Sanchez-Jara, J.; Pelosi, S.; Mangas Vega, A.; Rodrigues Dantas, T. (2016). *Electronic Scientific Journals at the University of Salamanca: perception and use. Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. IUCE, Salamanca.
- Rodrigues Dantas, T.; Merchán Sanchez-Jara, J.; Pelosi, S.; Mangas Vega, A. (2016). *Electronic books at the University of Salamanca: perception and use. Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. IUCE, Salamanca.
- Roncevic, M. (2017). "What readers want (and what we are not giving them)." En: <http://www.noshelfrequired.com/what-readers-want-and-what-we-are-not-giving-them/>
- Thelwal, Mike; Wilson, Paul (2016). "Mendeley readership altmetrics for medical articles: An analysis of 45 fields". En: *Journal of the Association for Information Science and Technology*. Vol. 67, No. 8, pp. 1962-1972.

De la lectura académica...

Vitali-Rosati, Marcello (2014). "Digital Paratext. Editorialization and the very death of the author". En: *Examining Paratextual Theory and its Applications in Digital Culture*, IGI Global, Nadine Desrochers and Daniel Apollon, pp. 110-127.

Lectura estética como estrategia transversal para la formación académica de profesionales universitarios

JOHANN PIRELA MORILLO
Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia

INTRODUCCIÓN

La complejidad de las sociedades de la información y el conocimiento exige la búsqueda y propuesta de principios y estrategias para contribuir con una formación que debe estar alineada cada vez más con los desafíos que se imponen tras la configuración de los entornos actuales, que invitan a docentes, bibliotecólogos y otros mediadores socio-cognitivos a diseñar acciones integradas para contribuir con el fortalecimiento del pensamiento estético, como base de la adquisición de competencias centradas en la expresión y la creatividad. Frente a estas demandas, la lectura estética se erige como una estrategia de vital importancia para avanzar hacia el desarrollo de competencias cognitivas y sensibles que cultivan narrativas y diversas formas de expresión como mecanismos esenciales que permiten avanzar hacia otros niveles de interacción con los saberes y prácticas mediadas por racionalidades y esteticidades, que amplían la comprensión de los fenómenos socioculturales.

En el marco de estas premisas, con este capítulo se formulan principios para asumir la lectura estética como un eje transversal

De la lectura académica...

del currículo universitario, lo cual, a su vez, pasa por configurar un enfoque global sobre formación estética en el que la lectura se conciba como uno de los mecanismos que se pueden articular con los procesos formativos bajo una visión de integralidad. Los principios propuestos derivan en estrategias e indicadores de logro, por medio de los cuales será posible identificar hasta qué punto se pueden visualizar los grados de dominio de estas competencias en cada uno de los espacios académicos.

Esta propuesta empodera a la biblioteca universitaria como epicentro de la formación integral, a partir de la lectura estética, y ubica a los bibliotecólogos y docentes universitarios como dos de los actores de la educación superior con alta potencialidad para generar sinergias y síntesis creativas que redunden en el fortalecimiento de procesos formativos que trascienden los ámbitos del dominio de competencias sólo técnicas y específicas, propias de los campos de conocimiento.

SOBRE LA LECTURA ESTÉTICA

En torno a la lectura, son diversas las conceptualizaciones y caracterizaciones que se han planteado, pues es un proceso que implica mucho más que decodificación e interpretación de textos para desvelar significados y construir la comprensión de la estructura que organiza los mensajes expresados en todo tipo de documentos: gráficos, pictóricos, impresos, digitales, audiovisuales. Con la intención de ofrecer una visión precisa acerca de cómo podría entenderse la lectura estética, se realiza un rápido repaso por algunas posturas que permitirán ofrecer un panorama conceptual sobre ésta, con énfasis en sus altos grados de pertinencia en los actuales momentos, signados por nuevos retos que las sociedades de la información y del conocimiento imponen a las bibliotecas, entendiéndolas como espacios de culturización, socialización y fortalecimiento de competencias académicas, dentro de las cuales se ubican las informativas, cognitivas y de expresión y creatividad.

Diferentes autores, entre ellos Rosenblat (1978), plantearon el paradigma de la teoría de la respuesta del lector (Reader Response Theory), según el cual se asiste a una transacción estética que no sólo le otorga especial prevalencia a lo cognitivo, sino que se considera también lo que la investigadora denomina como lo “visible”, es decir, la respuesta resultante de una transacción de visiones de mundo entre autor y lector. Con la lectura estética se asiste a un desplazamiento de un encuentro unidireccional, vertical y solo decodificador en la relación lectores-textos a una concepción mucho más orgánica que lleva al lector a establecer encuentros muchos más dialógicos y holísticos con los textos, los cuales no sólo se asumen desde lo racional, sino también desde las posibilidades de desarrollar experiencias estéticas, con lo cual se incursiona entonces en una formación de los sentidos y de las sensibilidades. De acuerdo con esta visión, la lectura no es un proceso que se agota en el acopio de contenidos lexicales, sino que transita hacia nuevos horizontes de sentido, sustentado en el componente estético inherente al propio proceso de lectura.

Otras investigadoras como Sánchez (2003), se habían referido también a que la naturaleza cognitiva va a la par de la naturaleza estética del proceso de comprensión lectora, de ahí que se asuma que la lectura abarca tanto lo cognitivo como lo estético, y este último aspecto es de vital importancia en virtud de los sonidos, texturas, emociones y sentimientos que pueden despertar los textos. Hablamos entonces de una fuerza telúrica inmanente a la realidad de las propias textualidades, narrativas y expresividades presentes en los contenidos. Ello incita a pensar que con la lectura se adquieren no sólo herramientas de tipo lingüístico y terminológico, necesarias para acrecentar el arsenal comunicativo y cognitivo, sino también otro tipo de herramientas que tienen que ver con la formación de la sensibilidad, con lo cual también se desarrollan habilidades de creatividad y expresión.

Siguiendo estas ideas, Aullón de Haro (2012) señaló el hecho de que la lectura posee una alta potencialidad estética, en virtud de su fuerza vivificadora, múltiple y multiplicadora. La lectura no sólo es desvelar significados a partir del descifrado de mensajes, sino que alude a un acto dialógico que reúne los sentidos de la vista y

del oído. La lectura es expresión en su sentido práctico y lingüístico más complejo, donde arranca el carácter prismático de su capacidad estética. La lectura pertenece, entonces, a la esfera de la idea, del sentimiento o la emoción y la memoria. Esta visión estética de la lectura se enfatiza con los planteamientos de Suárez (2014), quien, reconociendo la estética de la recepción, considera al texto como un objeto abierto y plurisignificativo y al lector como el constructor de sus sentidos e indeterminaciones. Se considera significativo resaltar también el sentido mediador de los procesos cognitivos que se necesitan para acceder al sistema de representaciones que se abren a partir de los procesos y prácticas de lectura.

Retomando las ideas de Suárez (2014), se señala que, con respecto a la experiencia de lectura, se trata de un encuentro pasional entre texto y lector, que se nutre de lo intuitivo, de lo sensorial y de lo expresivo. Asimismo, la alimentan factores de la imaginación y sensibilidad humana que configuran un campo rico de posibilidades. Ante la necesidad de formar lectores no sólo para que adquieran competencias de comunicación fluida y coherente de las ideas, sino también para que se abran a nuevas miradas y sensaciones generadas por los textos, se requiere, como diría Ramírez (2016), enfatizar aún más en la función formadora de la biblioteca y en las urgentes revisiones de los discursos, las prácticas y los modelos de educación bibliotecológica, con objeto de ampliar la concepción de la lectura como estrategia dinamizadora de la alfabetización académica, las habilidades informativas y la formación de la sensibilidad, lo cual además correlaciona con los múltiples alfabetismos o la denominada transalfabetización, que pasa por el dominio de diversas opciones para expresar la información y el conocimiento, sobre la base de considerar plataformas múltiples, que van de lo impreso a lo digital, de lo escrito linealmente a lo pictórico, gráfico, simbólico, espacial y con ello generar procesos de construcción de saberes mucho más dialógicos, creativos, imaginativos, afectivos, de gozo intelectual y estético.

LECTURA ESTÉTICA Y FORMACIÓN ACADÉMICA INTEGRAL DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS

La formación de profesionales universitarios, en este momento, se enfrenta con varios desafíos que implican el desarrollo de competencias técnicas específicas, propias de los campos diversos del conocimiento, junto a la adquisición de competencias generales que apuntan al dominio de saberes y prácticas requeridas para interactuar con efectividad en los escenarios complejos y retadores de las sociedades de la información y del conocimiento. En este contexto exigente y a la vez incierto, los expertos en currículo universitario han estado planteando la necesidad de no renunciar a la formación integral como el modelo más pertinente que puede garantizar la preparación de profesionales que no sólo sean competentes en el dominio de las habilidades y destrezas técnicas, sino que además tengan sensibilidad estética y actúen articulados en torno a un proyecto ético de vida que refleje el ideal del desarrollo humano sostenible.

En este contexto, autores como Orozco (1999) y (2008), han estado planteando que la formación integral debe ser el ideal al cual debemos aspirar en las instituciones de educación superior. El autor define este tipo de formación como aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, afinando su sensibilidad mediante el desarrollo de facultades artísticas, contribuyendo de esta forma con su desarrollo moral, espiritual y con el cultivo del pensamiento crítico.

Junto con esta concepción de la formación integral, se encuentran también los principios y fundamentos que aluden a una sinergia entre dominio de conocimientos científicos y tecnológicos, conjugados con el cultivo de la dimensión humana, social y ética en los profesionales. En este sentido, seguimos las ideas del maestro Walter Peñaloza (2005), para quien la formación integral tiene como sustrato filosófico la incorporación de los procesos de humanización, socialización y culturización, como los pilares en los que se deben cimentar los planes de estudios y en torno a los cuales deben estructurarse los currículos universitarios, que busquen

no sólo la formación de cuadros profesionales altamente calificados, sino que también valoren el componente humanístico, la ética y la estética, como valores y principios rectores de su praxis profesional.

Siguiendo a Peñalosa (2005), la educación es un proceso de hominización porque éste comporta uno de los componentes estructurales del ser humano, en tanto que traduce la necesidad inmanente de su propia naturaleza, que lo conduce a su capacidad de expresarse, de modo que el ser humano es *ens exprimens*, en virtud de que es un ente dinámico y holístico, capaz de captar mensajes de otros seres humanos, vista esta captación no como una recepción pasiva o solamente acopio de información descontextualizada, sino que “captar” se asume como la lectura y aprehensión sistemática del mundo. Es decir, la apropiación en su sentido más profundo, que se articula con la comprensión de esos mensajes para poder sentirse partícipe, lo cual también plantea que el ser humano es un *ens comunicans*, en virtud de que este impulso de objetivar y comprender las expresiones de otros seres humanos logra un carácter de interconexión mediadora de los símbolos y significados materializados en tales expresiones.

De manera, pues, la educación universitaria —y por extensión la formación integral de profesionales de las instituciones de educación superior—, implica un proceso de hominización en términos peñalocianos, según los cuales la integralidad alude al sano crecimiento corporal, el desarrollo de procesos intelectuales, la destreza en el manejo del lenguaje, el equilibrio interior, el ejercicio de la libertad, la autonomía personal, la responsabilidad y el fomento del espíritu crítico, sin dejar de lado la captación de valores y de la creatividad, todo lo cual constituye rasgos definitorios de lo ético y estético como componentes transversales del proceso de hominización.

Paralelo a lo anterior, también se plantea que la educación es un proceso de socialización que implica la toma de conciencia de que los seres humanos forman parte de grupos sociales, que alude también a la idea de actuación grupal y en atención a propósitos colectivos, alejándose de los intereses sólo individuales y permitiendo la realización en conjunto, con base en la superación de problemas sociales aún no resueltos. La socialización también

tiene que ver con el hecho de que los seres humanos promuevan valores de cohesión, solidaridad y construcción de espacios dialógicos que favorezcan el impulso a procesos de desarrollo grupal.

La educación también es un proceso de culturización, debido a que dentro de sus modos de expresión ha creado el lenguaje como un sistema fonético, pero también como sistema significativamente complejo que le permite la comunicación y la creación estética. El ser humano, entonces, vive inmerso en lo que se llama “cultura”, y sus acciones y realizaciones se materializan mediante diversos bienes que proyectan el “yo” individual y social. Tales realizaciones son la tecnología, la ciencia, el arte, la moral, la política, entre otras. Los seres humanos realizan una serie de creaciones culturales, en las que se condensan el modo de ser, la razón de existencia del grupo humano y la búsqueda permanente de moldeamiento del progreso, tomando consciencia del “estar juntos” y participar en la reconstrucción social y cultural de forma permanente. Tales creaciones sirven de base o punto de partida para nuevas creaciones y para que éstas se generen, mientras que las creaciones previas tienen que durar a fin de que generaciones que están desarrollándose las vivan, las empleen en su beneficio y las tengan como impulso a las nuevas realizaciones.

Para acceder entonces al goce, la apreciación y la investigación de los productos culturales, se requiere de la educación como acción dinamizadora de la transmisión y apropiación efectiva de la herencia cultural, lo que implica, además, de la consideración de criterios estéticos, entendidos como la apertura a un universo simbólico de las sensibilidades que se ponen en juego en ese proceso mediante el cual la cultura fluye y se mueve en espiral, permitiendo su reconfiguración y renovación constante. A través de la educación, las creaciones culturales llegan a la conciencia de las generaciones nuevas y son asumidas y vividas por éstas, quienes luego, haciendo uso de su creatividad las modifican, renuevan o cambian profundamente.

LA LECTURA ESTÉTICA COMO ESTRATEGIA TRANSVERSAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Si con la lectura estética se transita hacia el desarrollo de competencias no sólo cognitivas, sino también de tipo reflexivas y centradas en el desarrollo de sensibilidades, entonces es pertinente plantearla como una estrategia transversal en el contexto de la educación universitaria. Al ser una estrategia transversal, debe estar apoyada en la configuración de un eje global sobre formación estética, como insumo esencial de la formación académica, asumiendo que el cultivo de lo bello y de las sensibilidades forma parte integral de la formación de profesionales con una visión humanista, la cual debe atravesar como coordinada las diversas posibilidades de construir saberes y prácticas, no sólo incardinadas en dinámicas de racionalidad instrumental, sino de la racionalidad sensible, aquella que se requiere para activar itinerarios trascendentes que piensan en la formación académica como un proyecto ético y estético de vida, para cuya realización se requiere potencializar todas las dimensiones y complejidades humanas.

La formación estética se puede dinamizar a partir del diseño de estrategias de lectura que busquen el cultivo de sensaciones, emociones y cogniciones. En términos de Farina (2009), se habla de una formación estética de los sujetos, que está mucho más allá de las nociones de “educación para las artes” o “educación de los sentidos”, con lo cual se reconoce la existencia de un entramado de relaciones, atenciones y entendimientos, que las personas experimentan desde sus experiencias formativas y cotidianas. De modo que, de acuerdo con las ideas de la autora, la formación estética se entiende a partir de las fuerzas que constituyen y afectan la experiencia de la formación del sujeto y de sus formas de vida.

A partir de esta visión, será posible plantear que la lectura estética no sólo se dirige a intervenir cognitivamente sobre los textos escritos, sino que se trata también de lo expresado por Vásquez (2013) en cuanto a reconocer en la lectura una actividad lúdica y compleja en la que intervienen, además de los ojos, la totalidad de los sentidos. El especialista colombiano en enseñanza de la lectura

y escritura insiste en el carácter plural, diverso y múltiple de la lectura. De acuerdo con su concepción de la lectura, ésta no sólo se orienta hacia los textos lineales escritos, sino también a las imágenes, cuerpos, objetos, aromas, sabores, rutas, hitos y escenarios. Es en esta línea de significación y concepción teórica y metodológica de la lectura en la que se plantea la idea de “lectura semiótica” de la ciudad, la cual valora la intuición, la experiencia y la interacción consciente y crítica de los textos que se entrecruzan en las tramas urbanas: lo religioso, lo cotidiano, lo social, cultural, económico y los modos de vida, todo lo cual configura una suerte de polifonía textual, para cuyo desmontaje se requiere mucho más que saber leer en el sentido de decodificar.

Tales argumentos nos acercan al hecho de que la lectura estética no sólo deba estar reservada a profesiones o espacios académicos en donde se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas con la apreciación de las artes, sino que la dimensión estética de la lectura alude al cultivo de miradas y de lecturas diversas del mundo objetivado mediante productos y bienes culturales: materiales e inmateriales, que se derivan de las complejas relaciones de los sujetos con el entorno. La formación para la lectura estética vista a partir de estas nociones, desarrolla y afina la percepción de la cultura material y documental con el objeto de decodificarla, interpretarla y reinventarla, considerando las miradas intersubjetivas que pueden generar nuevas aproximaciones a los códigos bajo los cuales se estructura el conocimiento de lo cotidiano, de lo histórico y lo social.

En el contexto de las sociedades de la información y el conocimiento, se requiere de la incorporación de la lectura estética en el currículo de la educación superior, bajo la estrategia de la transversalidad, lo cual a su vez alude a la definición de estrategias didácticas que siembren la lectura en el aula desde una dimensión múltiple y dinámica que permita activar diversos mecanismos que conduzcan a generar lógicas derivadas de múltiples discursos y documentos hipertextuales. En este sentido, con la lectura estética se aportan herramientas para abordar la interacción humana con los signos, narrativas, sensibilidades y emociones que conforman el mundo simbólico de la cultura material e inmaterial.

PROPUESTA DE INDICADORES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
PARA LA INSERCIÓN DE LA LECTURA ESTÉTICA EN EL
CURRÍCULO UNIVERSITARIO

Con la intención de desarrollar el pensamiento estético a partir de la lectura de todo tipo de textos desde el currículo universitario, se proponen algunas de las estrategias didácticas que se pueden aplicar en la educación superior, enfatizando en el aporte que puede hacer la lectura en la formación de habilidades estéticas, éticas y cognitivas en los futuros profesionales universitarios, con lo cual estarán en mejores condiciones para enfrentar las complejidades de las sociedades de la información y del conocimiento, para cuya interacción efectiva se requiere no sólo de la apropiación de herramientas para saber agregarle valor a la información con mediación tecnológica, en un sentido instrumental, sino también desplazarse por las posibilidades de la textualidad y la expresión de los saberes, incorporando las dinámicas de la cultura material e inmaterial y sus espacios de documentación, presentación y dialogicidad.

Se proponen como estrategias didácticas: la lectura de textos con temáticas a partir de las cuales se pueden generar debates actuales; también se plantean los cine-foros, las rutas patrimoniales en espacios museísticos y en ámbitos públicos del patrimonio edificado. El cuadro que a continuación se presenta sintetiza la relación entre las estrategias propuestas y los indicadores de logros, ubicados en el plano de lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal para ser consideradas en diversas asignaturas. La idea es que estas estrategias se puedan aplicar y validar en diferentes asignaturas, entendiendo que se trata de la incorporación de un eje transversal en el currículo de la educación superior.

Cuadro 1. Estrategias de lectura

Estrategias didácticas propuestas	Indicadores cognitivos	Indicadores procedimentales	Indicadores actitudinales
Lectura de textos que traten problemas y dilemas humanos de la actualidad.	Define el concepto de lectura desde una perspectiva holística e integral.	Aplica procesos de pensamiento para agregar valor a la información recibida por medio de la lectura.	Valora la lectura como herramienta para incrementar las competencias de expresión y creatividad.
Rutas patrimoniales en museos, bibliotecas, archivos y espacios públicos patrimoniales.	Comprende la dimensión estética de la lectura y su aporte al cultivo de las sensibilidades.	Decodifica, interpreta y analiza diversos tipos de mensajes expresados en diversos tipos de formatos y soportes.	Reflexiona sobre la contribución de la lectura en procesos de socialización y culturización.
Cine-foros sobre películas basadas en obras literarias.	Establece relaciones entre la lectura y los procesos cognitivos y afectivos.	Utiliza adecuadamente técnicas de lectura literal, inferencial y analógica como base para la recreación y reconstrucción de textos disponibles en varios formatos.	Asume una postura crítica frente a las múltiples posibilidades de textualidad como formas para acceder a los códigos culturales, expresados en bienes tangibles e intangibles.
Debates sobre interpretaciones de textos impresos, audiovisuales y gráficos.	Caracteriza la lectura como potenciadora del cultivo de las expresiones y narrativas diversas.	Aplica procesos de lectura estética en museos y en la interacción con espacios públicos patrimoniales.	

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Este trabajo planteó los bordes conceptuales, metodológicos y prácticos de la lectura estética como una posibilidad de incrementar la formación integral desde las instituciones de educación

superior. Se entendió este tipo de lectura como la posibilidad de entrenamiento en la aplicación de procesos cognitivos y afectivos, vistos de forma integrada cuando se interactúa con todo tipo de textos, expresados en diversos formatos y soportes.

Reconocer la lectura estética a partir de la estructuración de un eje transversal tiene importantes implicaciones en la planeación curricular, sobre todo en el nivel microcurricular o didáctico, puesto que supone la puesta en práctica de acciones recursivas, creativas y variadas para introducir estrategias que permitan el desarrollo del cultivo de lo bello, las sensibilidades y las expresividades que trascienden lo cognitivo y conectan el aprendizaje con la vida que bulle en las diferentes posibilidades de textualidad.

Tanto las estrategias como los indicadores de logro propuestos pueden validarse en la práctica, con objeto de vislumbrar su impacto en la construcción de aprendizajes significativos que se revierten en la formación de profesionales universitarios sensibles y creativos.

BIBLIOGRAFÍA

Aullón de Haro, P. (2012). *Estética de la lectura*. Madrid: Verbum.

Farina, C. (2009). Formación estética y políticas de lo sensible. En: Farina, Cynthia y Rodrigues, Carla. (comps.), *Cartografías do sensível. Estética e subjetivação na contemporaneidade*, Vol. 9, No. 23.

Orozco, L. E. (1999). *La formación integral. Mito y realidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Orozco Silva, Luis Enrique (2008). "La formación integral. Mito y realidad". En: *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, No. 10, pp. 161-186 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. En: <http://www.reDALYC.org/articulo.oa?id=476150829008>.

- Peñalosa, W. (2005). *El currículo integral*. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. EDILUZ.
- Ramírez Leyva, E. M. (2016). “De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores.” En: *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, vol. 69, pp. 95-120. En: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.014>.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sánchez, Salazar, Marta E. (2003). “Cognición y transacción estética: un enfoque para la enseñanza de la lectura”. En: *Educación*, vol. 27, no. 1, pp. 27-39. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027104>.
- Suárez, V. (2014). “La lectura como experiencia estético-literaria”. En: *Enunciación*, Vol. 19, No. 2, pp. 215-227. En: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/7535/10039>.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.

De la artesanía académica al goce artístico

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de la reflexión generada a partir de mi práctica docente en la licenciatura en Pedagogía de la UNAM; en los diferentes cursos, les solicitaba a los estudiantes que elaboraran ensayos o algunos trabajos escritos para acreditar el curso. Algunos de ellos sólo se dedicaban a repetir los textos y, si se esmeraban, citaban correctamente, lo que me generaba una gran preocupación y algunas interrogantes: ¿por qué los estudiantes no establecían una interlocución con los autores?, ¿qué requerían para dejar de lado una actitud pasiva?

Cuando finalizaban el ciclo escolar y cursaban el octavo semestre, próximos a concluir su licenciatura, les pedí que hicieran una carta de bienvenida para los estudiantes que iniciaran la carrera y otra para despedirse de sus compañeros, enfatizando la riqueza de la formación adquirida durante cuatro años. Cuál fue mi sorpresa al descubrir que escribían fluidamente, expresaban diferentes emociones y sentimientos a través de un discurso coherente y organizado, y me pregunté: “¿cómo recuperarlas?, ¿a través de qué experiencias académicas podríamos los docentes fomentar la lecto-escritura crítica?”.

De la lectura académica...

Si bien hasta la fecha no tengo la respuesta correcta, sí he buscado estrategias diferentes, desde la licenciatura hasta el posgrado, convencida de la importancia de dar cabida a procesos de imaginación, argumentación, así como disruptivos, a través de la *escritura académica*.

Iniciaré este apartado a partir de tres preguntas: ¿Cómo se entiende, actualmente, la escritura en los procesos de formación profesional? ¿Quién es el sujeto que escribe? ¿Quiénes participan del ejercicio de la escritura?

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son, realmente, espacios abiertos al diálogo entre docente y estudiante y entre los propios estudiantes, al intercambio de saberes y a la construcción permanente del conocimiento. Se trata de espacios que constituyen un proceso de comunicación continua en el que se despliegan múltiples estrategias didácticas para aprehender el mundo y para brindarle un significado. En este sentido,

[...] concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación exige entender el aula como un escenario comunicativo (como una comunidad de habla, de lectura y de escritura) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido, y donde se crean y se recrean textos de la más diversa índole e intención (Lomas 2003, 4).

Considerar este escenario comunicativo exige, sin embargo, repensar ciertas prácticas didácticas que se llevan a cabo en los espacios educativos. De manera particular, resulta fundamental re-pensar el quehacer de la *escritura académica*: ¿Quién es el sujeto que escribe? ¿Quiénes participan del ejercicio de la escritura? A partir de este re-pensar, se pueden establecer propuestas pedagógicas que permitan transitar hacia una escritura que participe del ejercicio íntimo, estético y creativo y no sólo del proceso académico y de evaluación. Si bien es cierto que existen otras prácticas didácticas que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje –como la oralidad y la lectura–, el hilo conductor del presente trabajo es la escritura porque, justamente, una escritura

íntima, estética y creativa no puede surgir sino en interacción con la oralidad y la lectura.

¿Cómo se entiende, hoy día, la escritura en los procesos de enseñanza y aprendizaje? La *escritura académica* está orientada, básicamente, a los procesos de evaluación de las prácticas educativas, es decir, a los procesos de evaluación de los conocimientos adquiridos. De acuerdo a la investigación de Soler,

[...] la escritura académica cumple fundamentalmente una función evaluadora, como forma de control y verificación de lo aprendido y desarrollado en clase. Se evalúan los productos, por lo que prima la memoria y la capacidad de reproducir conocimientos, más que la capacidad de relacionar o crear (2012, 75).

Esta función evaluadora de la *escritura académica* presupone que el ejercicio de escribir es un acto meramente individual y técnico en el que, una vez aprendidas las reglas gramaticales, de puntuación, de ortografía, de citación, etc., puede surgir un *producto* digno de una calificación cuantitativa por parte del profesor.

Lo anterior presupondría una relación sencilla entre el alumno y la *escritura académica*. Sin embargo, diversos estudios muestran la existencia de una relación más bien compleja y distante entre el estudiante y el acto de escribir un texto académico (Valery 2000; Carlino 2003; Cassany 2003; Lomas 2003; Brailovsky, 2008; Soler, 2012). De acuerdo con Brailovsky (2008), la escritura no es una problemática porque represente destrezas lógicas complejas que pudiesen exceder la inteligencia de los estudiantes, ni porque demande un esfuerzo y dedicación que ellos no están dispuestos a invertir, sino porque interpela fibras íntimas de la identidad profesional y personal, la estética del vivir y los modos de mirar el mundo que –aunque sean difíciles de atrapar desde un modelo didáctico– merecen ser considerados como variables de un problema que convoca a toda la comunidad académica.

Por otro lado, las prácticas pedagógicas en las que se inserta la *escritura académica* no articulan, en la mayoría de los casos, las

De la lectura académica...

experiencias previas del estudiante (autor) con el texto que escribe ni con las experiencias de otros estudiantes (posibles lectores). La *escritura académica* se concibe, actualmente, como un proceso individual: los alumnos no se leen entre sí, no existe retroalimentación entre éstos; pocas veces, el alumno decide el tema que escribirá, así como los criterios de redacción (Cassany, 2003). Bajo este contexto, resultará complicado que el alumno, a través de sus experiencias previas con el mundo que lo rodea y en interlocución con sus compañeros, encuentre su propia voz narrativa. Resultará difícil generar un aprendizaje continuo y una apertura en el pensamiento de los estudiantes como resultado del acto de escribir.

LA ESCRITURA ACADÉMICA COMO GÉNERO LITERARIO

Brailovsky considera que la *escritura académica*

[...] constituye un género literario que da por supuesta una realidad densa en significados subyacentes —incluso mucho más allá de las percepciones de los sujetos situados, la emocionalidad de los personajes o la ambigüedad de los guiones organizadores— que deviene significativa por medio de la operación literaria (2008, 27).

La *escritura académica* ha sido objeto de numerosos estudios, tanto analíticos como prescriptivos, desde diversas perspectivas teórico-metodológicas. Para algunos autores, la preocupación se centra en el reto de dar sentido a las palabras más allá de escribir un sinnúmero de renglones (Braislovsy, 2008). Desde una posición crítica, se puede señalar que la lectura y la escritura académicas, desde los postulados freireanos, son vistas como un proceso en el que el texto y el contexto se aprenden y conocen de manera crítica en una relación dialéctica, y dicho proceso permitirá a los sujetos dejar atrás las visiones reduccionistas y manipuladoras que permean las prácticas en distintos espacios.

[...] La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento (Freire 1972, 58).

ESCRITURA CREATIVA

Cada disciplina ha construido un lenguaje específico para dar cuenta de la realidad, es decir, ha construido su propia gramática y sus metáforas para explicarla, y sin dejar de reconocer la rigurosidad epistemológica que la sustenta, es innegable que dicha fragmentación ha dejado de lado la comprensión de otras disciplinas por apearse a cánones ortodoxos y visiones positivistas, y se ha perdido de vista que en todas subyace una lógica narrativa,

[...] una conciencia más profunda de las potencialidades metafóricas del lenguaje puede favorecer su comprensión de los fenómenos y su creatividad heurística [...] es innegable que todo el pensamiento, incluido el científico, y el que se refiere a las nanotecnologías, elabora, de acuerdo a diversos códigos de pertenencia, narraciones. Es decir, que se sirve simplemente de metáforas y representaciones para explicar los fenómenos; o que utiliza determinados lenguajes que a su vez son estructurados según lógicas específicas a las que llamamos gramáticas (Gramigma 2013, 125).

Se requiere, entonces, dejar de concebir a la realidad desde una perspectiva neutra y apolítica, que niega toda posibilidad de la existencia de intersección y cruces entre caminos diferentes, lo que posibilita nuevas rutas de intercambio, nuevos horizontes.

¿Cómo transitar, entonces, hacia una escritura estética y creativa? Tres consideraciones iniciales: 1) la escritura no debe entenderse como una técnica, sino como una forma de pensamiento; 2) la escritura debe pensarse como una conversación entre el alumno (sujeto-autor) y sus lectores (compañeros y profesores) y 3) la

escritura debe ser un ejercicio desde el estudiante y a partir de su propia experiencia con el mundo. Estas consideraciones invitan, en realidad, a una revalorización del estudiante.

¿Quién es el sujeto que escribe? Recordemos que una escritura creativa y estética implica generar espacios para que el alumno descubra nuevas formas de plasmar su modo particular de entender la realidad. En este sentido, las prácticas didácticas deben reconocer al estudiante como sujeto de saberes, de prácticas, de derechos, así como sujeto histórico y político (Soler 2012). Del mismo modo, Reche Urbano (2010) señala que el alumno debe concebirse como sujeto que piensa (sujeto epistémico), sujeto que siente (sujeto emocional) y sujeto que se comporta (sujeto conductual). Esta concepción simultánea del estudiante permite incluir los elementos efectivo y personal en los procesos de escritura; elementos que permiten que el estudiante pueda escribir desde su propia experiencia de los hechos.

¿Quiénes participan del ejercicio de la escritura creativa y estética? En este acto de escribir se abre un espacio para que el estudiante encuentre su propia voz narrativa a través de un ejercicio íntimo con el mundo que lo rodea y a través del diálogo con otros. En este sentido, la escritura deja de ser un acto individual y solitario para transformarse en un acto en comunión con la comunidad estudiantil y académica. De acuerdo con Brailovsky (2008), cuando en el aula se provee tiempo, paciencia y dedicación a la producción y corrección colectiva y cooperativa de textos académicos, el “saber hacer” de la escritura, sus tiempos y el clima de concentración que la misma demanda, se vuelve algo más próximo y maniable a ojos de los estudiantes.

Es importante notar que el acto de escribir en comunión no puede surgir sino a través de la continuidad que existe entre la lectura, la oralidad y el propio acto de la escritura. Escribir en comunión implica el ejercicio de la retroalimentación: este ejercicio sucede a través de la relectura del propio texto, a través de la lectura de los otros sobre el mismo texto, a través de un intercambio oral de las impresiones que provoca dicho texto.

Al conversar con un colector, el alumno verbaliza sus intuiciones y sensaciones sobre el texto y las contrasta con el compañero. Juntos [...] los alumnos construyen paso a paso una interpretación. Al verbalizar sus impresiones, el alumno adquiere más conciencia sobre su texto y su proceso de composición, aprende a relacionarse con la escritura de un modo más dúctil (Cassany 2003, 65).

LA ESCRITURA CREATIVA COMO UN PROCESO DE APRENDIZAJE

No podemos dejar de lado que, en este contexto, esta nueva forma de escribir también constituye una de las prácticas didácticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, resulta importante repensar las formas de aprendizaje que surgen a partir de esta nueva forma de escribir. ¿Cómo se transforma la escritura en un proceso de aprendizaje?

La escritura creativa implica una nueva forma de aprender. Con la *escritura académica* se favorece el Aprendizaje por Producto: como parte del proceso de evaluación, se califica un producto sin considerar el proceso realizado y la experiencia obtenida por el alumno, sin la posibilidad de un análisis y una retroalimentación del texto. En cambio, el proceso de escritura creativa es, en sí mismo, un aprendizaje: la revalorización que se busca del estudiante como sujeto-compositor de un texto permite que éste genere un vínculo íntimo entre su propia experiencia, sus saberes propios y el acto de escribir. Este vínculo permite la creación de un nuevo conocimiento sobre la forma en la que se relaciona con el mundo, pues está abierto al diálogo con los otros y al intercambio de ideas y percepciones sobre un mismo acontecimiento: su texto, que es también su propia consciencia como ser humano. La escritura creativa requiere de una participación activa del estudiante: requiere que éste viva, experimente todo el proceso de composición de su texto y aprenda de él.

Finalmente, esta nueva concepción sobre la escritura conlleva implicaciones pedagógicas, sobre todo en términos de la visión que el docente tiene sobre sí mismo y de la propia acción educativa

De la lectura académica...

(Valery 2000). De acuerdo con la autora, en esta nueva perspectiva el docente debe comprender que la escritura es un proceso dialéctico: un proceso continuo entre la lectura, la oralidad, la escritura misma y el lenguaje interior de cada estudiante-autor.

Valery (2000, 42) añade que, además,

[...] como orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, al docente le corresponde crear la situación de intersubjetividad, es decir, crear una situación de comunicación real que haga posible la trascendencia de los mundos privados de los participantes y el establecimiento de un diálogo creativo que permita confrontar ideas y compartir vivencias y experiencias.

En este espacio se produce el encuentro de diferentes modos de ver al mundo, lo que enriquece a cada uno de los participantes y ofrece, además, la oportunidad al diálogo entre diferentes consciencias, a la expresión de ideas y sentimientos, a su toma de consciencia y al desarrollo del lenguaje oral (Valery, 2000).

REFLEXIONES FINALES

Si los procesos de enseñanza y aprendizaje presuponen un aprendizaje continuo y con significación propia –es decir, un aprendizaje que dependa del sujeto y de su interacción con determinado proceso–, éstos requieren formas pedagógicas y prácticas didácticas que promuevan espacios de intercambio de experiencias, de saberes adquiridos y de formas de pensamiento. La escritura creativa y estética es una invitación a que los espacios educativos se transformen en espacios de interlocución y aprendizaje permanente. “La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino 2003, 411).

El texto, el proyecto de la escritura creativa, debe pensarse siempre como un espacio abierto en el que, paralelamente, intervienen

la oralidad y la lectura para hacer de él un ejercicio íntimo entre el estudiante-autor con su experiencia y entre éste con sus lectores (compañeros y docentes).

El acto de escribir, al permitir que el alumno se exprese de manera auténtica, lo convierte también en un momento de goce y de descubrimiento de su propia existencia. En este sentido, es importante que el currículo se piense como un espacio de comunicación abierto y de aprendizaje permanente: cada asignatura debiese implementar, en sus prácticas didácticas, un aprendizaje que surge de cada experiencia íntima, académica y social de los estudiantes.

Finalmente, no se puede dejar de mencionar que en la actualidad las tecnologías de interconexión han transformado las prácticas letradas en general y las prácticas letradas en la educación superior. Las prácticas emergentes de lectura y escritura en una sociedad cada vez más digital se encuentran íntimamente relacionadas con las posibilidades reales de la conexión a internet, así como de su uso en el medio escolar en cualquiera de sus modalidades, ya sea en línea, a distancia, presencial y en modelos mixtos, lo que permite establecer entre los estudiantes una comunicación multidireccional y contribuir a la promoción de un pensamiento crítico y reflexivo, a la negociación de significados y a la construcción colaborativa de conocimiento (Bustos 2017).

REFERENCIAS

- Brailovsky, D. (2008). "Estética, identidad y enseñanza de la escritura académica". En: *Revista Científica de UCES*, 12 (2), pp. 26-36.
- Bustos, A. (2017). "Leer y escribir para aprender en la era digital. La escritura interactiva en la educación superior". En: Espino, S. C. Barrón. *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, México, IISUE, pp. 167-194.

De la lectura académica...

- Carlino, P. (2003). "Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas alternativas posibles". En: *Educere*, vol. 6, no. 20, pp. 409-420.
- Cassany, D. (2003). "Taller de escritura: propuesta y reflexiones". En: *Lenguaje*, vol. 1, no. 31, pp. 59-77.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gramigna, A. (2013). "Estética y relación en el pensamiento científico. El papel del lenguaje y el modelo en la investigación contemporánea". En: *Thémata. Revista de Filosofía*, vol. 47, pp. 121-137.
- Lomas, C. (2003). "Aprender a comunicar(se) en las aulas". En: *Ágora Digital*, vol. 5, pp. 1-15.
- Reche Urbano, E. (Coord.) (2010). *Innovación en las Aulas Universitarias: Encuentros*. España: Escuela Universitaria de Magisterio Sagrado Corazón.
- Soler, S. (2012). *Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad*. Proyecto de investigación. Colombia: Universidad Distrital.
- Valery, O. (2000). "Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky". En: *Educere*, vol. 3, no. 9, pp. 38-43.

La lógica de la lectura: De la lectura estética o “el arte de leer con sentido”

MARÍA ISABEL MORALES SÁNCHEZ
Universidad de Cádiz, España

En 1893 Ramón Giralti publicó en Sevilla una serie de cuadernos a modo de guías, que bajo el título de *La lectura estética* o *El arte de leer con sentido* pretendía ofrecer una útil guía para la lectura comprensiva de los textos literarios. Curiosamente, el autor alterna tres elementos —a nuestro juicio esenciales— para la comprensión literaria: la identificación de las particularidades textuales de la obra; las pautas y las claves para mejorar el dominio del lenguaje y, por último, los tonos —que clasifica en grave, animado, didáctico, melancólico— apropiados para la lectura. Si nos detenemos en estos elementos, podríamos determinar que los mismos hacen referencia a tres aspectos esenciales para alcanzar una lectura competente: el conocimiento de la obra desde el punto de vista estructural y conceptual; la competencia lingüística del lector, y la identificación y discriminación de las emociones generadas en el acto de la lectura, un acto, se entiende, ejercitado asimismo en voz alta, en una actividad que debe culminar en la generación global de una empatía hacia la literatura.

La emoción, el placer y el goce estético son términos que habitualmente forman parte del concepto general de *lectura estética*, pero, en no pocas ocasiones, su sentido se ve restringido a la

impresión inicial que el lector recibe del texto, sin tener en cuenta que ésta diferirá notablemente según sea su competencia lectora, cuya adquisición implicará, por otra parte, no sólo su entrenamiento, sino también una formación específica. Este estudio pretende aportar elementos que lleven a la reflexión acerca de qué significa hoy leer estéticamente, y, sobre todo, qué implica para nosotros formar en programas universitarios en la lectura estética, es decir, qué debería adquirir y desarrollar el futuro profesional para ser competente en este ámbito. Para ello, partimos de tres aspectos esenciales: a) cómo sentimos el arte; b) cómo ha cambiado nuestra forma de percibirlo, y c) los contextos actuales de creación literaria (papel o digital) que están propiciando la necesidad de afrontar de otra forma el propio concepto que configura nuestro punto de partida.

EL CONCEPTO DE LECTURA ESTÉTICA

Este trabajo parte de la premisa de que definir y delimitar cómo concebimos y entendemos el concepto de lectura estética, resulta imprescindible para determinar qué aspectos debemos abordar a la hora de articular su aprendizaje eficaz. Enseñar a leer estéticamente supone delimitar qué significación le damos actualmente y qué actitud adoptamos frente a las dificultades que origina en sus aspectos más arduos. Recordemos que el adjetivo estético procede del latín *aestheticus* (dotado de percepción o sensibilidad) y, a su vez, del griego *αἰσθητικός*, (conocimiento que se adquiere por los sentidos); de forma complementaria, el sustantivo Estética, en tanto Ciencia de la belleza, conecta a su vez con el latín *aisthesis* (sensación) y *aisthanomai* (sentir, juzgar) (Corominas 1987, 17). De hecho, resulta bastante elocuente para comprender estos términos y recordar su origen, recurrir al concepto actual de anestésico, que no significa otra cosa que la pérdida de sensibilidad. Es importante advertir, además, cómo, con relativa asiduidad usamos expresiones como “recursos estéticos”, para aludir a los procedimientos o mecanismos mediante los que generamos belleza o a la

“estética de tal o cual movimiento” (romanticismo, modernismo), como el conjunto de elementos estilísticos y temáticos que caracterizan dicha tendencia, sin detenernos a pensar de dónde proceden o qué queremos decir con ellas. Por tanto, la lectura estética haría referencia, en primera instancia, a aquel proceso cognoscitivo e intelectual por el que somos capaces de percibir o de sentir la belleza generada por un texto. Nos habla de nuestra sensibilidad, de nuestra capacidad para advertir-percibir algo que nos provoca una reacción sensitiva o emocional.

Dada la brevedad de este acercamiento y la necesidad de orientar sobre la intención de esta reflexión, tomaremos a continuación algunas referencias —aunque resulta obvio que son limitadas por insuficientes— dirigidas a puntualizar un poco más este concepto. En su famoso ensayo titulado *La resistencia a la teoría*, Paul De Man afirma que las teorías de la lectura orientadas a primera la dimensión perlocutiva o emocional del lenguaje sirven “sólo en tanto que preparan el camino para la lectura retórica que evitan” (1990: 35). Por el contrario, “las lecturas retóricas, técnicamente correctas, pueden ser aburridas, monótonas, previsibles y desagradables, pero son irrefutables”, gracias a la propia dimensión retórica de la literatura “donde la dimensión topológica está más acentuada que en otros discursos” (1990: 36-37). Ello supone que la comprensión de los textos literarios —aunque resulte evidente—, pasa por su lectura y esta lectura debe proporcionar toda la información necesaria para su decodificación. La cuestión reside, esencialmente, a nuestro juicio, en que el lector crítico sepa abordar el texto literario en toda su dimensión artística, lingüística y comunicativa que sepa identificar los mecanismos persuasivos, así como los condicionantes que hacen que la obra pueda generar —gracias a su ambigüedad— significados universales y particulares, diferentes estos últimos según las condiciones que rigen tanto el proceso creativo como el proceso de recepción del mismo. De hecho, Brent (1992) plantea un modelo retórico de lectura en el que subraya la posición del lector con respecto al texto, precisamente en cuanto es capaz de asimilar lo que el texto y el autor ofrecen en su propio sistema de creencias.

Esta dimensión dual del hecho literario conformada por los procesos anteriores, lleva asimismo a reflexionar sobre si sus características se originan en uno u otro de forma complementaria, o en los dos, es decir, si la obra de arte lo es de forma inmanente, o lo es en tanto es apreciada como tal, un aspecto que influirá en la propia identificación de conceptos tales como el de *obra maestra*. Un ejemplo de ello es la afirmación del prestigioso historiador del arte Gombrich, convencido, literalmente, de que “somos capaces de reconocer la maestría en el arte, pero este reconocimiento tiene poco que ver con nuestros gustos personales” (1999: 626). Si partimos de esta afirmación, cabría la posibilidad de afirmar que una lectura estética debería, entonces, abordar el conocimiento en profundidad de los mecanismos generadores de la obra, para poder disfrutar de ella y apreciarla, pues la simple impresión no dejaría de ser una ráfaga fugaz de su maestría. Más aún, el disfrute estético, el gozo al leer la obra, el placer y la sensibilidad, estarían ligados al conocimiento y, por tanto, al entrenamiento de la percepción. También podemos añadir otros matices procedentes de perspectivas fenomenológicas, de las teorías de la recepción y de aquellas que analizan la impresión o efectos del texto en el lector, como ocurre con la idea de *lectura como experiencia*, defendida por Barthes, donde prevalece la reacción, la atención y la catarsis; es decir, la impresión y los efectos causados por el texto. Según el autor, el escritor debe crear un “espacio de gozo” con el lector de modo que asegure la posibilidad de una dialéctica del deseo (1974, 4).

Por último, si pensamos en el mundo de la literatura digital, de cómo ha cambiado el rol tradicional entre lector y autor, identificado en el concepto de *escrilector*, tendríamos asimismo un cambio sustancial de concepto, añadiendo a la lectura una dimensión de experimentación que trasciende a la identificación y a la observación, para pasar a la interacción. La propuesta del arte digital actual entiende la recepción y el disfrute de la obra en tanto el lector tiene la posibilidad de interactuar con ella, de “experimentar” en el sentido literal del término. Esta participación del lector en el proceso de lectura le da un protagonismo que ha ido en aumento, a la luz de las nuevas formas artísticas y que está ligado a

la propia concepción del objeto artístico como algo accesible, literalmente, tocable o manipulable.

Aún a riesgo de ser redundantes, enseñar a leer estéticamente significa apreciar la dimensión estética del arte, ésa que implica cómo y por qué se produce un objeto que se concibe como especial y se aprecia también como tal. De manera paralela, resultará muy operativo plantearnos qué tipo de resultados deseamos obtener, pues esas capas que forman parte del proceso no afectan por igual al plano cognitivo, sensorial o emocional, apuntando a un conjunto complejo de elementos en los que se mezclan, entre otros: la información (el mensaje), el contexto comunicativo de autor y lector, los conceptos, los sentimientos, las categorías o las tipologías textuales. Al hilo de esta afirmación, estamos convencidos de que, a veces, la dimensión emocional de la lectura, en un intento por subrayar su esencialidad, ha reducido, sin embargo, su calidad, entendiendo por tal su expresión más básica, centrada en reacciones superfluas fundamentadas en la mera intuición. Lejos de menospreciar esta última, afirmamos que, como el talento o la imaginación, la intuición también se cultiva y perfecciona a través del aprendizaje.

Lo que llamamos reacciones espontáneas, es sólo una apariencia, pues, en realidad, cuanto mejor capacitados estamos para comprender o apreciar un texto, más emociones y sensaciones provocará en nosotros. El efecto catártico de alienación con el texto que se produce y que tan bien definió Aristóteles, iba ligado, para el filósofo griego, a la capacidad para conmocionar, en un proceso reflexivo que sobrepasa con creces, la simple reacción impulsiva del oyente. También lo que denominamos “disfrutar” y emocionarnos con la lectura va más allá de la reacción inmediata. Podríamos decir que el estagirita atribuye a los textos literarios una propiedad iniciática, reveladora, persuasiva, influyente, cognoscitiva, capaz de despertar todas las emociones y de estimular el alma y el pensamiento. De ahí que tuviese un papel tan relevante en su filosofía como discurso de aprendizaje, tanto como la relevancia y capacidad de influencia que actualmente detectamos en las redes sociales o los medios de comunicación, en su potencialidad para generar

De la lectura académica...

movimientos o corrientes de opinión. En definitiva, una lectura estética implica: capacidad para comprenderla en toda su extensión, aprendizaje para entrenarla y sensibilidad para asimilarla.

LAS COMPETENCIAS DE LA LECTURA ESTÉTICA. CAPAS Y NIVELES

Intentemos ahora delimitar más concretamente qué aspectos forman parte de la lectura estética y, por ende, qué competencia lectora necesitaríamos para realizarla satisfactoriamente. Dicha competencia, entendemos, no se resuelve en términos de reacción o emoción, pues consideramos que la emoción es la puerta de acceso a la comprensión, la amplifica y le da sentido, pero no la sustituye. De hecho, Nelson Goodman en su clásico ensayo de los años sesenta, *Los lenguajes del arte*, advertía de la complejidad que encierra el análisis de este aspecto, llegando en gran medida a la conclusión de que la experiencia estética es al mismo tiempo sensorial, emocional y cognoscitiva (1976, 262), no sin antes definirla como un proceso dinámico donde la lectura implicaría discriminaciones delicadas, discernimiento de relaciones sutiles, identificación de sistemas simbólicos “interpretar obras y reorganizar el mundo en términos de obras, y las obras en términos del mundo” (1976, 243). La actitud estética es —afirma— inquieta, escudriñadora, comprobante, es creación y re-creación (1976, 244).

Barthes, por su parte, distingue dos regímenes de lectura:

Una va directamente a las articulaciones de la anécdota, considera la extensión del texto, ignora los juegos del lenguaje; la otra lectura no pasa nada por alto: sopesa, se ciñe al texto, lee, si así puede decirse, con minuciosidad y con rabia, atrapa en cada punto el asíndeton [...]. No es extensión lo que le cautiva [...] sino las capas de significancia [...] (1974, 9-10).

Hay, por tanto, una práctica “cómoda” de la lectura y otra “incómoda” (no por desagradable, sino por compleja), y ambas partes

son complementarias de esa lectura estética a modo de capas de indagación o profundización cada vez más complejas que requieren diferentes actitudes y aptitudes por parte del lector y, por supuesto, distintos grados de entrenamiento.

La eliminación de la capacitación lectora y de su formación de temas o conceptos generalmente entendidos como “arduos” o poco atractivos para el lector resulta tremendamente peligroso para su formación competente, sobre todo porque, en la mayoría de las ocasiones, son las limitaciones del formador las que excluyen o incluyen ciertos tipos de información que pueden ser cruciales no ya para la comprensión, sino para el disfrute de la lectura (otro término disfrute, gozo... etc. que también requiere matizaciones). También pensamos que leer siempre *Don Quijote* en versiones que actualizan su lengua va en grave detrimento de la comprensión del universo que representa, en aras de una argumentación que mantiene de forma absolutamente equivocada que esclarece el contenido; un contenido, por cierto, muy vinculado a expresiones, términos y conceptos que hoy no se utilizan y que, por tanto, forma parte de la forma de concebir el mundo de quienes sí lo usaban. Al trasladar esta cuestión a prácticas actuales, diríamos que un jugador de videojuegos conoce su lenguaje original, no lo transforma, y disfruta mucho más si es un jugador experimentado que uno novato. La idea que subyace a estos planteamientos resulta a todas luces evidente: el entrenamiento y el conocimiento de las estrategias discursivas capacitan y facilitan la ejecución placentera del acto de jugar, del mismo modo que lo hará en el acto de leer. Es lógico, por tanto, que la persona que entrena o forma a otras personas posea esa experiencia y capacitación. Reducir la lectura a la dimensión perlocutiva (emocional) es mostrar sólo una parte o, si se quiere, el resultado final, pero no enseña cómo se consigue ese resultado, cómo se construye ese efecto. Si nuestro objetivo es “enganchar lectores” no sólo es lícito sino aconsejable, pero cuando hablamos de formar a profesionales cualificados, torna en suerte de simplificación peligrosa.

Dado que entendemos la lectura estética como el proceso intelectual por el que captamos, percibimos o somos sensibles a la

belleza generada por un texto, establecemos a continuación de manera breve varias premisas que nos permitirán alcanzarlo:

A. Una lectura estética debe comprender y captar el concepto de belleza y de arte que la obra refrenda o propone, así como la tendencia o corriente con la que conecta.

En el devenir literario, el concepto de belleza cambia y el concepto de qué se concibe como arte y, más concretamente, como literatura, también. Lo percibido por el lector-espectador no siempre coincide con lo concebido por el artista, tampoco su concepto de arte tiene que ser similar al de su receptor. Podríamos enseñar poesía a través de los versos de Lorca o Huidobro, pero también hay quienes proponen estudiar el desarrollo de la poesía en Twitter. Sin ir más lejos, Jorge Dexler, el cantante uruguayo, ha afirmado en alguna entrevista reciente que los mejores poetas están ahora en esa red social. Esto no es sólo una opinión infundada, sino una idea que materializa nuevas formas de entender en la actualidad la poesía y la literatura. Al hilo precisamente de los bots o cuentas falsas de las redes, Andrea Muriel, poeta y traductora mexicana, afirma: “Me gusta pensar que los bots, además de los robots y otros adelantos tecnológicos en este sentido, ponen en duda la posibilidad de creación artística como una característica sólo perteneciente al hombre”.¹ También podríamos añadir aquí las propuestas de Eugenio Tiselli, experimentado autor de obras de escritura automática generadas por ordenador. En cualquier caso, aceptar este tipo de creaciones supone posicionarnos sobre la cuestión de qué sea lo que consideramos dentro de lo literario en la actualidad y hasta dónde somos capaces de aceptarlas, entendiendo que son propuestas tan experimentales como lo fueron los caligramas de Apollinaire o el verso libre de Juan Ramón Jiménez. ¿Puede ocurrir que rechacemos una obra porque no entendemos o no compartimos su concepto de belleza? ¿El entrenamiento en lectura debe

1 Disponible en <https://www.pressreader.com/mexico/reforma/20180106/283098479475501>. [fecha de consulta 22 /01/2018]. Vid. [asimismo @andreamuriel y @botdelcuerpo](#) (proyecto diseñado por Andrea Muriel en 2017).

partir de nuestros gustos personales? A esta pregunta, cabría una afirmación casi sin titubeos: como lectores habituales es algo perfectamente lícito, pero como formadores no, porque restringimos y reducimos las posibilidades de expansión de los profesionales a los que formamos.

B. Una lectura estética debe identificar las particularidades del género y el estatus ficcional propuesto.

Situándonos en un contexto más “canónico” —observemos cómo algo innovador se vuelve canon ante la irrupción de nuevas formas más transgresoras—, la concesión en 2018 del premio Alfaguara de novela a Jorge Volpi vino de la mano de su obra *Una novela criminal*, encuadrada en lo que se denomina

[...] novela de no ficción”. En palabras del propio autor: “un género ambiguo, entre la literatura y el periodismo, entre la realidad y los recursos de la literatura”, además de subrayar cómo este tipo de narrativa utiliza los recursos tradicionales para contar hechos ciertos, aclara que “el margen de la imaginación consiste a veces en llenar esos intersticios que no quedan claros.”²

Paralelo al premio, Vicente Luis Mora daba a conocer su última novela *Fred Cabeza de Vaca*, premio Torrente Ballester 2017, donde se narra la biografía de un artista que no existe, en una obra donde el autor huye literalmente de esa “plaga de realidad que azota la novela actual” —según sus propias palabras—³ y donde experimenta al tiempo que reflexiona sobre el arte actual. Tanto es así, que lo primero que el lector se encuentra cuando abre el libro es la siguiente nota:

2 Entrevistas recogidas, tras el fallo del jurado, en https://elpais.com/cultura/2018/01/31/actualidad/1517398725_053926.html y http://www.abc.es/cultura/libros/abci-jorge-volpi-premio-alfaguara-2018-201801311545_noticia.html [accesible 31/01/2018]

3 Presentación de su libro en la Fundación Carlos Edmundo de Ory, presentación de Nieves Vázquez, Cádiz, 29 enero de 2018, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=yZxf0S6dl-U>.

De la lectura académica...

Advertencia previa, que a estas alturas de la existencia de la especie humana sobre la tierra no debería ser necesaria, por obvia y de sentido común, pero que debe ser recordada una vez más, y quizá con mayor ahínco que nunca, ante los profusos y pavorosos ejemplos de olvido constatables en los últimos años, coincidentes con la desaparición programada de la formación humanística: ESTO ES UNA FICCIÓN.

Esto no son simplemente dos novelas diferentes, sino dos textos que encierran, por una parte, actitudes estéticas particulares y, por otra, una conceptualización distinta de los límites del género, es decir, de eso que se concibe como novela. Un lector no puede abordar de la misma forma estas dos lecturas o, al menos, debe saber que encierran planteamientos diferentes y que, por tanto, el pacto de lectura que te proponen también lo es. Por ello, una lectura estética debe abordar su complejidad o su profundidad alcanzando capas que van más allá de identificar qué cuentan o qué pasa en ellas.

C. Una lectura estética debe identificar estrategias de construcción de la trama y sus técnicas (en poesía otros aspectos). También el “juego” y la “complicidad”, los “guiños” del autor en el texto.

Las estrategias de construcción dependen no sólo del género empleado, sino también del estilo y de la forma de construir el discurso, elemento clave para valorar elementos tales como la originalidad. Toda obra literaria posee una estructura y unas técnicas persuasivas de composición, en palabras de García Márquez, una “carpintería” precisa, exacta, que permite atraer la atención y convertir el texto en una trampa en la que queremos continuar cayendo. Que el éxito de una narración está en el éxito de su lectura parece evidente, pero también parece poco probable que una novela mal escrita tenga alguna forma de éxito. Técnicamente el lector tiene que ser atrapado por la lectura, y esto depende no sólo de la predisposición emocional de éste, sino de la habilidad e ingenio del escritor para organizar sus elementos compositivos.

Diego Bonilla, refiriéndose a la creación digital, habla de la figura del autor como “el nuevo prestidigitador”, un “mago” capaz

de mezclar los recursos técnicos más vanguardistas con los procedimientos tradicionales, en una metáfora perfectamente aplicable a los escritores de todos los tiempos. Esto es reafirmar el poder de la creación, de la construcción, en el resultado final, pero también de la persuasión, del efecto, de la intencionalidad. Para tomar un ejemplo clásico, recordemos lo que García Márquez apuntaba sobre el porqué del comienzo de *Crónica de una muerte anunciada*:

Lo que sucede es que yo no quise que el lector empezara por el final para ver si se cometía el crimen o no -continuó diciendo-, así que decidí ponerlo en la frase inicial del libro. [...] De este modo agregó- la gente descansa de la intriga y puede dedicarse a leer con calma qué fue lo que pasó.⁴

También las técnicas de narración en segunda persona nos ofrecen ejemplos tremendamente ilustrativos y enriquecedores para el análisis de la lectura en este sentido:

Has leído ya una treintena de páginas y te estás apasionando por la peripecia. En cierto punto observas: «Pero esta frase no me suena a nueva. E incluso me parece que he leído ya todo este pasaje. Está claro: son motivos que vuelven, el texto está tejido con estos vaivenes, que sirven para expresar la fluctuación del tiempo. [...] Pero si es una página entera, puedes hacer la comparación, no cambia ni una coma. Y al seguir adelante, ¿qué sucede? Nada, ¡la narración se repite idéntica a las páginas que ya has leído! Un momento, mira el número de la página. ¡Maldita sea! ¡De la página 32 has vuelto a la página 17! Lo que creías un rebuscamiento estilístico del autor no es sino un error de imprenta: han repetido dos veces las mismas páginas. (Ítalo Calvino. *Si una noche de invierno un viajero* 1979: II, 14)

⁴ Introducción de Santiago Gamboa a *Crónica de una muerte anunciada*, Barcelona: *El Mundo*, nº 24. Col. Las 100 mejores novelas en castellano del siglo XX, nº5, 2001.

D. Una lectura estética reconoce la tradición:

Además de esto, existe una tradición textual que precisamente amplifica los temas y las técnicas, cuyo desconocimiento lleva a encumbrar como novedosos recursos e ideas que la literatura explota desde hace siglos. Esta tradición ha instaurado significados, símbolos y lugares comunes, que el lector debe reconocer porque una lectura estética debe desembocar en una opinión sobre el texto, sobre su factura, sobre su calidad. Personajes, espacios, formas de narrar son conceptualizados, reescritos, contravenidos, transformados.

Los “restos” que una escritura tiene de otra precedente, fueron conceptualizados por la teoría, y en particular por Genette, bajo la figura del *palimpsesto* (1989), punto de partida del concepto de intertextualidad, entre otros. Posteriormente y estrechamente ligado a ello, Mendoza Fillola haría referencia a la importancia del intertexto lector, como elemento esencial de la competencia lectora. Una de las formas más constantes y eficaces de actualización en literatura es reescribir lo anterior, superarlo o sustituirlo. Una obra es conservadora con relación a unas e innovadora respecto a otras, es más, los considerados clásicos fueron un día rupturistas, hecho que provoca, por ejemplo, la tan famosa “Querrela entre antiguos y modernos” desencadenada en el siglo XVII por Perrault y Boileau. Una lectura estética debe identificar esas rupturas, esos giros que permiten renovar la literatura. Incluso en un género tan popular como el policíaco o en las series de éxito más recientes hay antihéroes (las obras del novelista Martínez-Calín o la serie *Breaking Bad* son un ejemplo), un personaje fuera del paradigma, que conecta con todos los antihéroes de la historia de la literatura (o de las artes). De la misma manera que tener un buen asunto no significa tener un buen relato, emocionarse con un texto no significa comprenderlo en sus diferentes capas, aunque la sensibilidad literaria sea el principio para estar en disposición de adquirirla.

LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Desde el inicio de este acercamiento, hemos mantenido que la sensibilidad o la emoción no implica siempre la comprensión, sin embargo, esto no significa que no sean conceptos esenciales que expliquen la lectura. Lejos de estar en contra, entendemos que el cultivo de la sensibilidad resulta complementario y esencial como lo es también la necesidad de evidenciar las propiedades terapéuticas, sanadoras, en el sentido literal del término, de la lectura (Petit, 2013). Parece obvio que existen personas que manifiestan una tendencia natural y que, por tanto, tienen una especial predisposición para apreciar o disfrutar del arte, como también para crearlo, pero el formador tiene la obligación de hacer factible potenciar la adquisición de esa sensibilidad en todo lector y esto tiene que ver con el comportamiento humano.

Si hay algo que debemos reivindicar desde este tipo de espacios —en el contexto de reivindicación del humanismo como tal—, es cómo la lectura proporciona un espacio para crear y despertar sensibilidades sociales y culturales. La lectura tiene una función social, catártica e integradora que se ha querido difuminar o minimizar intencionadamente —que no tenga un fin práctico en estricto sentido, no significa que no tenga una utilidad—, por lo que es preciso evidenciar que ser sensible a la literatura significa, simplemente, ser sensible a todo lo que nos rodea. Mientras que la escritura nos desnuda ante los demás, la lectura nos proporciona el espacio de conocimiento y reconocimiento del otro, paso esencial para la sensibilización, para la *empatía*, para la comunión con las emociones y las experiencias. Precisamente, al hilo del concepto *empatía*, el psiquiatra Sergio Oliveros subraya que éste es el elemento esencial que permite el acercamiento emocional al otro, y distingue dos tipos esenciales: la cognitiva (la comprensión de lo que el otro siente) y la afectiva (la reacción emocional ante lo que el otro siente), que, normalmente, van de la mano, aunque hay patologías caracterizadas precisamente por la ausencia de *empatía* cognitiva (como

la esquizofrenia o el autismo).⁵ Pues bien, aplicadas a la lectura, cabe afirmar que ésta ayuda a desarrollar esa empatía, tal y como ponen en evidencia las investigaciones de los estadounidenses David Comer y Enmanuel Castano, publicadas en la revista *Science* (2013) y recogidas por la agencia SINC,⁶ en las que se afirma que leer novelas de ficción incrementa la empatía, porque ayuda a las personas a identificar mejor las emociones ajenas, lo que afecta positivamente al desarrollo de las habilidades sociales.

Por consiguiente, el formador también tiene la función de desencadenar la sensibilidad a través de la literatura. La necesidad de contacto y la empatía permiten, asimismo, alcanzar lo que en la teoría aristotélica se explicaba con el concepto de catarsis. La alienación del espectador con el espectáculo o del lector con el texto es algo inherente al acto de leer y no emana de la literatura, sino que la literatura permite que emane la sensibilidad de nosotros. Ante la pregunta de si la literatura cambia el mundo, Tzvetan Todorov (2012) afirma: “La literatura no puede cambiar el mundo. Son los seres humanos quienes lo cambian. Pero la literatura puede cambiarnos a nosotros, nos abre la mente y nos hace conscientes de qué es lo que produce sentido y belleza en el mundo”.⁷

Ésa es la fuerza para reivindicar la trascendencia de la lectura literaria y la importancia de proporcionar una buena formación lectora. Toda lectura profunda, especializada y competente es estética. Lunsford y Ruszkiewicz (1999) diferenciaron en su estudio entre lectores ideales (pensados por el autor); invocados (presentes en el texto) y reales (los presentes en el acto de lectura). Al hilo de esta distinción, podríamos determinar cómo las capas de

5 “Empatía cognitiva y Empatía afectiva” disponible en <https://www.grupodocoroliveros.com/empatia-cognitiva-y-empatia-afectiva-dos-formas-de-vincularse-y-de-ver-al-otro> [fecha de consulta, 15/01/2018].

6 Noticia publicada por la agencia. Disponible en <http://www.agenciasinc.es/Noticias/Leer-novelas-de-ficcion-es-bueno-para-la-empatia> [accesible el 10/12/2017]. En el apartado bibliográfico reseñamos la referencia directa del estudio en cuestión.

7 Entrevista disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=bSISBPUNgw0> [accesible el 15/01/2018].

lectura descubren a ese lector global, conformado por los tres, a través del entrenamiento: el lector puede advertir la sensación espontánea que el texto le transmite, identificar los guiños en el texto y acceder al mensaje, la intención y las claves transmitidas por el autor. La cuestión será, esencialmente, que el disfrute de la lectura será mayor cuantos más estratos sea capaz de asimilar el lector en su actividad lectora.

CONCLUSIÓN

El interés por identificar los distintos modos de lectura ha llevado a aglutinar un importante número de conceptos —a veces equivalentes, otras no— que intentan describir esa operación compleja que denominamos leer. Lectura eficaz, lectura rápida, lectura feliz, lectura activa, lectura reflexiva, lectura expresiva, son algunos de los términos que, incluso, llevan a establecer fórmulas milagrosas para alcanzarlas. En cambio, la realidad del lector se ofrece laboriosa, lenta y difícil. Recordemos la contraposición entre *lectura estética* y *lectura eferente* formulada por Rosemblat en 1938 una distinción, por cierto, a veces simplificada. Estas dos lecturas son complementarias, en tanto en la lectura estética el lector piensa, siente, conecta y vive, porque conecta su experiencia a los contenidos del texto en toda su dimensión, en una síntesis que no puede separar un todo indisoluble, un sentido global ligado tanto a la información como a la experimentación.

Como todas esas lecturas están en el acto de leer, forman, por tanto, parte de la competencia lectora. La literatura es una manifestación especial, ambigua, connotativa, simbólica, provocadora, juguetona, abierta, que conoce bien quien lo escribe, utilizándola, además, con una intencionalidad y con unas particularidades especiales, y que mantiene una estructura vinculada históricamente a otras estructuras a las que sigue o de las que se separa.

La lectura estética tiene que ver con la sensibilidad, pero no es incompatible con el conocimiento y con la profundización. La cuestión, además, es que cuando hablamos de lectura en el ámbito

De la lectura académica...

universitario estamos hablando de eso que diferenciamos como lectura crítica o especializada, que no es más que la lectura realizada por un lector competente. El interés por captar lectores ha desdibujado la esencia propia de la lectura literaria como actividad compleja, contradictoria y gradual que nos enfrenta a nosotros mismos y nos reta. Reta nuestra memoria, nuestro conocimiento del mundo, nuestro modo de asimilar la realidad, nuestras ideas y nuestras emociones.

REFERENCIAS

- Barthes, Roland (1974). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- Brent, Doug (1992). *Reading as rhetorical invention*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Calvino, Italo (1980). *Si una noche de invierno un viajero*. Trad. de Esther Benítez. Madrid: Bruguera.
- Corominas, Joan (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Tercera edición. Madrid: Gredos.
- Comer Kidd, David y Castano, Emanuele (2013) "Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind". *Science*, 3 de octubre.
- De Man, Paul (1990). *La resistencia a la teoría*. Ed. Wlad Godzich. Trad. Elena Elorriaga y Oriol Francés. Madrid, Visor.
- García Márquez, Gabriel (2001). *Crónica de una muerte anunciada*. Introd. Santiago Gamboa. Barcelona: El Mundo.
- Genette, Gérard (1989). *Palimpsesto. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

- Giralti- Pauli, Ramón (1893). *La lectura estética o El arte de leer con sentido todos los géneros literarios*. Sevilla: Imprenta de A. Pérez y Cía.
- Goodman, Nelson (1976). *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Seix Barral.
- Gombrich, Erns H. (1999). *Historia del arte*. Ed. 16ª, México: Diana-CONACULTA.
- Goytisolo, Juan (1982). *Crónicas Sarracinas*. Barcelona: Ruedo Ibérico.
- Lunsford, Andrea A. y Ruszkiewicz, John J. (1999). *Everything's an argument*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Mendoza Fillola, Antonio (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha. Colección Arcadia.
- Oliveros, Sergio. "Empatía cognitiva y Empatía afectiva" (2017). En: <https://www.grupodoctoroliveros.com/empatia-cognitiva-y-empatia-afectiva-dos-formas-de-vincularse-y-de-ver-al-otro>.
- Petit, Michele (2013). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Trad. Diana Luz Sánchez. México: Océano.
- Rosemblat, Louis M. (1938). *La lectura como exploración*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Todorov, Tzvetan (2012). Entrevista con motivo de su participación en un ciclo de conferencias en Lima. En: <https://www.youtube.com/watch?v=bSISBPUNgw0>.

El texto literario en la universidad: Una experiencia para el desarrollo del pensamiento crítico

SILVIA CONCEPCIÓN ACOSTA VELÁZQUEZ

ELBA MARIANA PEDRAZA AMADOR

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

INTRODUCCIÓN

La lectura es una práctica exclusiva del ser humano. En tanto que está ligada a capacidades de razonamiento y abstracción (González 1998), es considerada por las autoridades educativas como una estrategia para favorecer los aprendizajes y lograr los objetivos académicos; por tal motivo, en los diferentes niveles educativos la lectura de materiales escritos —libros de texto, apuntes, artículos, etc.— adquiere un papel relevante, dado que su comprensión contribuye al progreso académico de los estudiantes.

Sin embargo, su utilidad no se limita a la escuela. Márquez y Prat (2005) refieren que la lectura es uno de los recursos más utilizados para la adquisición de conocimiento en diversos escenarios y su práctica se extiende más allá del contexto escolar, manteniéndose de por vida en los individuos; de tal forma que, en la actualidad, se asume como un elemento que favorece la participación de las personas en los diferentes ámbitos de una sociedad globalizada e inmersa en constantes avances tecnológicos, de allí la importancia de comprender lo que se lee para garantizar el acceso a la información y al conocimiento.

De la lectura académica...

En este sentido, si se parte de la conceptualización que Anula (2002) hace respecto a la lectura, donde la señala como un proceso en el cual los lectores estructuran el significado de un texto para interpretar su contenido, debe asumirse que el rol principal no corresponde al texto, sino al lector, quien a partir de sus conocimientos previos y la interacción con el texto le da un significado a lo leído. Es así que, para efectos de interpretación y comprensión, no basta pasar la vista por las líneas, sino que, como señala Palomar (2010), se requiere de la abstracción del lector, leer ideas y no únicamente palabras, establecer una conexión con el texto (Rugarcía, 1997) para lograr la comprensión de los contenidos.

Respecto a la comprensión lectora, particularmente en estudiantes iniciales de educación superior, diversos estudios revelan obstáculos en los procesos de aprendizaje derivados de la carencia de habilidades lectoras y la escasa capacidad de análisis y síntesis (Hernández *et al.* 2012; Reis *et al.* 2001), lo que dificulta la elaboración de trabajos escolares y de investigación en función de que, para ello, se precisa la consulta de textos, generalmente técnicos, así como su interpretación, elaboración de críticas y comunicación de ideas de manera creativa y efectiva.

Bajo este enfoque, se manifiesta la realidad del papel de la lectura en la universidad, como promotora de reproducción de ideas, fundamentada en la memorización, ante la incapacidad de evaluar los contenidos de un texto y lograr su comprensión (Salinas *et al.* 2009), y la percepción de los estudiantes, que le otorgan la categoría de una exigencia académica, común en su proceso formativo.

Por otra parte, si bien la lectura se conceptualiza como un proceso que presupone la interacción entre el texto y el lector (Solé 1992), la interpretación del contenido está a cargo de este último y de las operaciones cognitivas que realiza en los tres momentos del acto lector, a saber: antes, durante y después de la lectura para facilitar su comprensión; de ahí la importancia de implementar estrategias que contribuyan al logro de la comprensión lectora e involucrar la variabilidad textual para desarrollar el interés por la lectura y a la par, favorecer el desarrollo de habilidades de razonamiento y pensamiento crítico.

LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La incapacidad para comprender textos y, por ende, alcanzar un nivel de razonamiento más elevado, es uno de los mayores obstáculos al que se enfrentan los estudiantes universitarios, cuya competencia lectora es descrita como insuficiente, de acuerdo a la exploración que en el rubro de la comprensión lectora realizan instancias tanto nacionales como internacionales (OCDE 2000; OCDE 2012; PISA 2012). La situación referida se observa de manera general en alumnos iniciales de educación superior, quienes, según señalan Sardá, Márquez y Sanmartín (2006) tienen una capacidad limitada para relacionar los conceptos presentes en los textos con sus conocimientos previos, adquiridos en diferentes contextos, lo que dificulta la comprensión, obstaculiza su proceso de aprendizaje y frena sus posibilidades de desarrollo.

De igual forma, la pobreza del vocabulario aún en las situaciones del día a día de los estudiantes iniciales de educación superior limita su capacidad para procesar la información escrita (OCDE 2000) e imposibilita la comprensión de los términos técnicos y científicos propios de los textos académicos obligatorios de este nivel.

Esto lleva a considerar que las deficiencias en la comprensión lectora en estudiantes de educación superior son una tarea pendiente que debe ser atendida con urgencia mediante la implementación de mecanismos que contribuyan a su desarrollo, bajo un enfoque integral, que involucre la utilización de estrategias cognitivas y la variabilidad textual (Argudín y Luna 1994; Reis *et al.* 2001), por lo que se contempla la conveniencia de incorporar textos de naturaleza tanto científica como humanística y literaria en el proceso de enseñanza de las disciplinas científicas y tecnológicas, para favorecer el desarrollo de habilidades de razonamiento y pensamiento crítico, mejorar la comprensión y despertar el interés por la lectura en los estudiantes.

LA LECTURA EN LAS ÁREAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS Y CIENTÍFICO- TECNOLÓGICAS

En seguimiento a esta situación detectada a nivel general, se llevó a cabo un diagnóstico en estudiantes iniciales en las áreas de ciencias económico administrativas e ingeniería, los cuales ingresaron en enero de 2016 a los programas educativos impartidos en la Escuela Superior de Tizayuca, perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). En dicho diagnóstico participaron 51 estudiantes: 26 de ellos (51%) de Licenciatura en Turismo, 9 (17%) de Ingeniería en Computación, 8 (16%) de Licenciatura en Gestión Tecnológica y 8 (16%) de Ingeniería en Tecnologías de Automatización.

El diagnóstico se realizó durante el curso de homologación para ingreso a la educación superior contemplado dentro del programa institucional de Actividades de Innovación Educativa para el Alumnado (AIEA) aprobado por el H. Consejo Universitario en el mes de mayo de 2014 (UAEH, 2014), y giró en torno a los hábitos lectores, el uso que los estudiantes daban a los textos leídos y en el impacto de la comprensión de lo leído en el aprovechamiento académico.

Para otorgar claridad a lo expresado, se precisa mencionar que los cursos de homologación son impartidos a los estudiantes de esta casa de estudios, previo al ingreso de manera formal a los programas educativos de educación media superior y superior. La planeación de dichos cursos obedece a las necesidades de fortalecer los conocimientos previos y homologarlos en las áreas detectadas como deficientes o insuficientes por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) en la aplicación del Examen Nacional de Ingreso (EXANI), siendo las más frecuentes el razonamiento matemático y la comprensión lectora. La duración del curso de homologación para cada una de las áreas detectadas tiene una duración de cuarenta horas presenciales.

Entre los aspectos indagados en la fase de diagnóstico, se encuentra el gusto por la lectura, habiéndose detectado que a la mayoría de los estudiantes participantes no les gusta leer (34 estudiantes, que representaron el 66.67% del total) y únicamente diecisiete estudiantes manifestaron que les gustaba leer (33.33%).

Respecto a los motivos para leer, éstos fueron en su mayoría por obligación académica (45.1%) y la utilización de textos se limitaba a la realización de tareas y trabajos escolares, así como para la preparación de exámenes, lo que repercutió en reprobación o bajo desempeño académico, pues el 80% de participantes señaló haber reprobado en una o dos ocasiones mientras cursaba el bachillerato, por la dificultad que les implicaba comprender las preguntas o enunciados contenidos en las evaluaciones.

Estos mismos tópicos fueron abordados en una entrevista focalizada para complementar la información vertida por los alumnos respecto a que únicamente memorizan los textos y reproducen su contenido en los exámenes ante la dificultad para su comprensión, así mismo se corroboró que las deficiencias en la competencia lectora propician la disminución del rendimiento académico.

Entre la información relevante obtenida a partir del diagnóstico se encuentra la detección del tiempo promedio que los estudiantes dedicaban a la lectura, que en el 52% de los casos (veintisiete alumnos) era entre una y dos horas por semana, y en el 24% (doce alumnos) fue menor a una hora semanal, lo que resulta extremadamente reducido para este nivel educativo.

Los resultados del diagnóstico permitieron establecer conclusiones, entre las que se destacaron la falta de una cultura lectora representada por el casi nulo hábito de leer, escasas habilidades para comprender lo leído y la percepción de la lectura como una obligación académica, factores que condicionan el desempeño de los estudiantes y limitan sus posibilidades para la inserción exitosa al ámbito laboral al concluir su proceso formativo (Acosta y Pedraza 2016a).

DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA

Derivado de lo anterior, se consideró la implementación de mecanismos orientados a despertar el interés por la lectura en los alumnos y desarrollar su competencia lectora, lo que a la par contribuye a su formación integral y al desarrollo de las competencias de

De la lectura académica...

comunicación, pensamiento crítico y creatividad, contempladas en el Modelo Educativo de la UAEH (2008). De tal forma, se realizó la propuesta de diseñar un programa orientado al desarrollo de la competencia lectora, de la aplicación de habilidades de razonamiento y del pensamiento crítico en un entorno atractivo y motivador para los estudiantes.

Las bases elegidas para el diseño del programa se establecieron en función de las tendencias actuales respecto a los hábitos lectores, los métodos para leer y el cada vez mayor uso de dispositivos móviles para lectura, así como los hábitos de usuarios de internet recopilados por AMIPCI (2016), que señala que la población entre trece y veinticuatro años —edad entre la que se encuentran los estudiantes de licenciatura—, hace uso de la tecnología, por lo que ha aprendido su manejo de manera autónoma y asistemática, además de contar con un dispositivo electrónico, principalmente *smartphones*, para su uso personal y emplean aproximadamente seis horas diarias navegando en internet (Acosta, Pedraza y Salcedo 2016) para propósitos diferentes a los académicos.

De igual forma, y con la intención de ganar el interés de los alumnos, se tomó en cuenta la variabilidad textual, incluyendo textos literarios, así como estrategias cognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora (Kabalen y De Sánchez 2005) y estrategias generales de lectura (Solé 1992), bajo el supuesto de que la combinación de dichos elementos incidiría en una mejora en la competencia lectora y favorecería su transferencia a la comprensión de textos de otras disciplinas.

PILOTAJE DEL PROGRAMA PARA DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA

El programa diseñado fue piloteado en el periodo julio-diciembre 2016 durante el curso de homologación para ingreso a la educación superior (UAEH, 2014), con la participación de 65 alumnos de nuevo ingreso, bajo la siguiente distribución: a) diecisiete alumnos de la licenciatura en Turismo (26%), veintidós de la licenciatura en

Computación (34%), catorce de Ingeniería en Tecnologías de Automatización (22%) y doce de licenciatura en Gestión Tecnológica (18%), a quienes se les proporcionó información relacionada al propósito y contenidos del curso y se les aplicó un cuestionario en línea y una entrevista focalizada con la intención de obtener información relacionada con sus hábitos de lectura y los factores que condicionaban su acercamiento a ella.

Posteriormente, se realizaron pruebas de diagnóstico de comprensión lectora e interés por la lectura con dos textos. El primero de ellos consistente en un texto informativo publicado como noticia de interés general en el diario local, y un formulario para registrar respuestas con opciones “Falso”-“Verdadero”, mediante la identificación de las ideas del texto en los enunciados presentados (Acosta, Pedraza y Salcedo, 2016); se detectó que los estudiantes únicamente se enfocaban a la búsqueda de información explícita, además de que muestran aversión a la lectura del texto por considerarlo académico. Las puntuaciones obtenidas registraron 6/10 puntos, siendo la máxima 8/10 y la mínima 2/10.

La segunda prueba consistió en la lectura de fragmentos de un texto correspondiente a la mitología griega, seguida de preguntas activadoras e intercambio de ideas y expresión de opiniones, así como de la aplicación de estrategias cognitivas, lo cual permitió a los estudiantes la reflexión sobre lo leído y la interpretación del mensaje del texto, que además despertó el interés de los participantes al considerarlo recreativo.

Para efectos de determinar la eficacia del programa diseñado, se procedió a realizar una primera medición de la competencia lectora mediante un instrumento que consideró ítems en tres diferentes niveles de complejidad. Los resultados obtenidos fueron comparados con los proporcionados por el CENEVAL, derivados de la exploración de la competencia lectora en el EXANI, y se detectó una variación de cinco puntos, que no se consideró significativa, en función de que en este estudio participaron únicamente 65 alumnos de los aproximadamente doscientos que sustentaron el EXANI.

Posteriormente, se realizaron trece sesiones con duración de tres horas cada una, en las que se abordaron lecturas del género

De la lectura académica...

literario y se aplicaron estrategias de lectura y cognitivas, dado que, a través de éstas, se posibilita la introducción a procesos de pensamiento que favorecen el desarrollo de estructuras cognitivas y la comprensión de la lectura en tres diferentes niveles de complejidad (Kabalen y De Sánchez 2005).

Al finalizar el curso de homologación, donde fue aplicado el programa piloto para desarrollo de la competencia lectora, se efectuó una segunda medición con las mismas características de la medición inicial que comparaba ambos resultados para determinar la eficacia del programa.

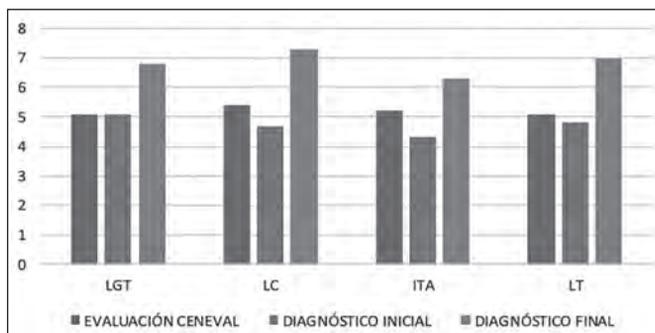
Las puntuaciones obtenidas en el EXANI, la medición inicial y la medición final se presentan en la tabla 1. Así mismo, se representan gráficamente (figura 1), con la finalidad de permitir la visualización del incremento registrado con el programa aplicado en el curso de homologación.

Tabla 1. Diagnóstico de la competencia lectora

PROGRAMA EDUCATIVO	EVALUACIÓN CENEVAL	DIAGNÓSTICO		
		INICIAL	FINAL	INCREMENTO
LGT	5.1	5.1	6.8	33.3%
LC	5.4	4.7	7.3	55.3%
ITA	5.2	4.3	6.3	46.5%
LT	5.1	4.8	7	45.8%
PROMEDIO	5.2	4.7	6.9	45.0%

Fuente: Elaboración propia (2016).

Figura 1. Diagnóstico de la competencia lectora



Fuente: Elaboración propia (2016).

Durante el pilotaje se, observó la dificultad que entrañaba para los estudiantes la identificación de las ideas contenidas en el texto, dado que su construcción gramatical era diferente al enunciado base del cuestionamiento; así mismo, la pobreza del vocabulario y el escaso manejo de términos cotidianos imposibilitó la comprensión de términos técnicos, por lo que se asumió que esta situación representaba obstáculos para el aprendizaje y, por tanto, para el futuro desempeño profesional.

Se observó también que los dispositivos electrónicos (*smartphones*) y el lector de códigos de respuesta inmediata (*QR* por sus siglas en inglés) utilizados para abordar los textos, desempeñaron un rol importante para fomentar el interés por la lectura en los participantes del curso, en tanto que se trata de personas que crecieron a la par de los desarrollos tecnológicos y que de manera independiente han aprendido el manejo de la tecnología usándola de manera cotidiana.

IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PARA DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA

Lo anterior dio lugar al rediseño del programa para su implementación en los cursos de homologación impartidos en el mes de enero

De la lectura académica...

de 2017, donde participaron 35 estudiantes de nuevo ingreso inscritos en los programas educativos de licenciatura en Computación, licenciatura en Turismo e Ingeniería en Tecnologías de Automatización. En dichos cursos se llevaron a cabo actividades para el desarrollo de la competencia lectora, que aplicaban estrategias de lectura y estrategias cognitivas, y se consideraron textos correspondientes al género literario cuya lectura fue abordada mediante dispositivos móviles, a través de códigos *QR*.

Entre los principales hallazgos durante la fase de implementación del programa, se encontró que los textos literarios, además de avivar la imaginación del estudiante, despiertan su interés y contribuyen a incrementar su vocabulario; adicionalmente, cuando se hace uso de estrategias cognitivas durante la lectura, se propicia la reflexión sobre lo leído, lo cual posibilita la comprensión.

De igual forma, se detectó que la comprensión de un texto propio del género literario posibilita la de otro tipo de textos, con lo que se demuestra que la misma técnica utilizada en este programa puede ser usada para lograr la comprensión de textos de naturaleza técnica o didáctica, es decir, existe la posibilidad de su transferencia al ámbito académico.

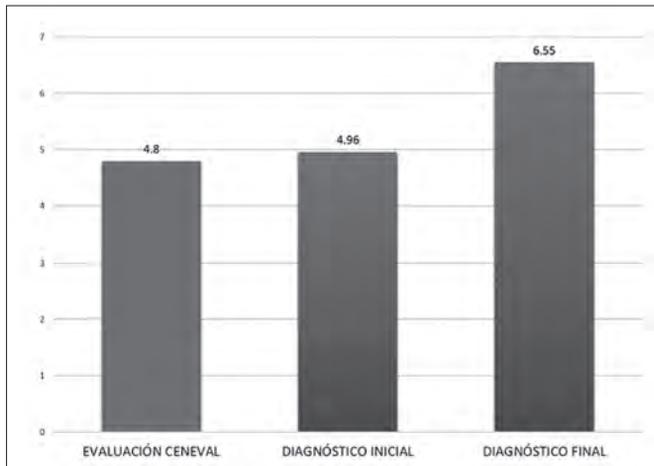
A partir de su implementación en enero de 2017, el programa se aplica formalmente en los cursos de homologación impartidos a los estudiantes de nuevo ingreso a programas de licenciatura e ingenierías en esta Escuela Superior, y se toma a la generación 2017-2021 de la Licenciatura en Gestión Tecnológica como caso de estudio para seguimiento y medición del impacto que éste tiene en el desempeño académico de los estudiantes.

SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA

En seguimiento al programa para el desarrollo de la competencia lectora implementado en enero de 2017, al inicio del periodo julio-diciembre 2017 se aplicó a veintiún alumnos de recién ingreso de la licenciatura en Gestión Tecnológica, cuya puntuación en el área

que explora la comprensión lectora en el EXANI fue de 4.8. Las pruebas mediante el instrumento diseñado para tal fin arrojaron una puntuación promedio de 4.96, que posterior a las actividades realizadas, con duración de cuarenta horas, ascendió a 6.55 puntos. La información se muestra de manera gráfica en la figura 2.

Figura 2. Diagnóstico de la competencia lectora en estudiantes de LGT



Fuente: Elaboración propia (2017)

Posteriormente, y con la finalidad de establecer parámetros para la medición del impacto del programa en los estudiantes, se procedió a realizar un análisis de las actividades llevadas a cabo y los resultados obtenidos desde el diagnóstico, en enero de 2016, los cuales se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 2. Seguimiento y resultados

Semestre que cursa actualmente	Fecha de aplicación del programa y/o curso de homologación	Índice de deserción	Índice de reprobación	Observaciones
Sexto	Julio, 2015	6 de 23 alumnos (26%)	26%	Curso homologación, detección áreas de oportunidad LC, LT, ITA, LGT
Quinto	Enero 2016	2 de 7 (29%)	0%	Diagnóstico LC, LT, ITA, LGT
Cuarto	Julio 2016	2 de 21 (9.5%)	6%	Diseño y pilotaje del programa
Tercero	Enero 2017	LGT no tuvo participantes		Implementación del programa (LC, LT, ITA)
Segundo	Julio 2017	1 de 21 (4.8%)	1 alumno, 1 materia Promedio grupal 8.7	Aplicación de programa a grupo LGT para seguimiento

Fuente: Elaboración propia (2018).

Como se observa en la tabla, en el periodo previo a la realización del diagnóstico durante el curso de homologación impartido a alumnos inscritos al semestre julio-diciembre 2015, se detectaron las áreas de oportunidad en el ámbito de la competencia lectora para los cuatro programas educativos de nivel superior impartidos en la institución.

Para efectos de seguimiento, se consideró al programa de licenciatura en Gestión Tecnológica que, al cierre del semestre, en el tránsito de primero a segundo semestre registró un porcentaje de reprobación del 26%, así como un índice de deserción de 26%, que corresponde a seis alumnos de un total de veintitrés, que decidieron abandonar su carrera por bajo desempeño académico.

Durante el semestre enero-junio 2016, periodo en el que se realizó el diagnóstico, ingresaron siete estudiantes a la licenciatura elegida para el estudio, y se registró el 29% de deserción, correspondiente a la baja de dos alumnos. El índice de reprobación fue de 0%

en función del reducido número de estudiantes en el grupo de inicio, lo que permitió darles atención y asesoría personalizada.

Posterior al diseño y piloteo del programa, se analizaron los datos sobre índices de reprobación (6%) y deserción, resultado del semestre julio-diciembre 2016, siendo este último de 9.5%, con la baja de dos estudiantes que, dado el tamaño del grupo, no resulta significativo.

En la fase de implementación del programa no se registraron participantes de la licenciatura en Gestión Tecnológica debido a que no se autorizó la apertura del grupo por la baja demanda, sin embargo, una vez probado el programa de desarrollo de la competencia lectora en los tres programas restantes durante el mes de enero de 2017, se aplicó de manera formal a los veintiún estudiantes que ingresaron al semestre julio-diciembre 2017, se registró al final del periodo un índice de deserción de 4.8%, correspondiente a la baja de un alumno y, en cuanto a la reprobación, únicamente un alumno reprobó una asignatura, por lo que se obtuvo un promedio grupal de 8.7, superior a promedios registrados en periodos previos para grupos de alumnos que concluyen el primer semestre.

Un aspecto relevante de este proceso de aplicación formal y seguimiento del programa de desarrollo de la competencia lectora fue la asistencia de los alumnos al curso de homologación (92%), en contraste con la asistencia registrada en los periodos anteriores, con fluctuaciones de 50% a 65% en promedio, lo que permitió realizar las actividades en la secuencia establecida por Kabalen y De Sánchez (2005), en referencia a los niveles de complejidad de la comprensión lectora.

Se pretende continuar fortaleciendo las habilidades de los estudiantes y dar seguimiento a sus avances académicos hasta la conclusión de su carrera.

CONCLUSIÓN

Tras la experiencia de la utilización de textos literarios como herramienta para desarrollar la competencia lectora en estudiantes de

educación superior, y con base a los resultados registrados, puede sentarse la evidencia de su contribución a la formación integral y su eficacia en el desarrollo del pensamiento crítico.

Las actividades realizadas para el desarrollo de esta competencia se centraron en el uso de esquemas de organización de la información, estrategias cognitivas y estrategias de lectura, que involucran la variabilidad textual, con predominio de textos del género literario. Uno de los aspectos de mayor relevancia consistió en el énfasis en los propósitos de la lectura, cuyo desconocimiento, según lo detectado en la fase del diagnóstico, hace que carezca de significado para el alumno.

Se pone de manifiesto que los textos literarios despiertan el interés y avivan la imaginación del lector y, además, contribuyen a incrementar su cultura general. Así mismo, la combinación de estrategias cognitivas y de lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico, mejora la comprensión lectora e incide favorablemente en el desempeño académico del alumno y su futuro desempeño profesional, es decir, la aplicación de habilidades de razonamiento y pensamiento crítico tanto para incrementar los conocimientos de su área disciplinar como para desarrollarse en los ámbitos personal, laboral, cultural y social, posibilitará la fundamentación racional, rigurosa y crítica de las decisiones involucradas en el ejercicio de su profesión y de su vida cotidiana.

Por otra parte, la aplicación del programa de desarrollo de la competencia lectora ha tenido impacto en el alumnado en relación a la mayor participación en las actividades de fomento a la lectura en la comunidad universitaria, realizadas con el propósito de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, satisfacer los intereses institucionales y apoyar al cumplimiento de los objetivos estratégicos propios de los programas de extensión desarrollados en la UAEH, lo que sienta las bases para la conformación de círculos de lectura en el periodo de AIEA correspondiente al semestre julio-diciembre 2018, en apoyo al desarrollo del pensamiento crítico, la elaboración de juicios y la adopción de posturas críticas respecto a lo leído.

REFERENCIAS

- Acosta, Silvia, Elba Pedraza y Rocío Salcedo. "El uso de TIC como estrategia para el fomento a la lectura en la Educación Superior." Cartagena de Indias, Colombia, REOALCEI, (2016). pp. 746-770.
- Acosta, Silvia y Elba Pedraza. "Diagnóstico de hábitos de lectura en los alumnos de primer ingreso a los PE impartidos en la ESTI". En: *Boletín Científico InVestIgium de la Escuela Superior de Tizayuca*. Pachuca, Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, vol. 2, no. 3. (julio, 2016a).
- Acosta, Silvia y Elba Pedraza. "Utilidad de las TIC para el desarrollo de la competencia lectora y fomento a la lectura en la Universidad". En: *TEACs*, vol. 9, no. 19 (julio-diciembre 2016b), pp. 11-26.
- AMIPCI (2015). "11o. Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2015". En: http://www.amipci.org.mx/images/AMIPCI_HABITOS_DEL_INTERNauta_MEXICANO_2015.pdf.
- Anula, A. (2002). *El ABC de la Psicolingüística*. 2ª. ed. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Argudín, Y., y M. Luna (julio-diciembre 1994). "Habilidades de lectura a nivel superior". En: <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulos&lang=es&revista=5>.
- González, R. "Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales". En: *Revista de la Facultad de Psicología*, no. 1 (1998), pp. 43-65.
- Hernández, C., N. Rodríguez y A. Vargas. "Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de Ingeniería". En: *Revista de la Educación Superior*, vol. XLI (3), no. 163 (2012), pp. 67-87.

De la lectura académica...

- Kabalen, Donna Marie y Margarita A. De Sánchez. *La lectura Analítico-Crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México, Trillas, 2005.
- Márquez, Conxita y Angels Prat. “Leer en clase de Ciencias”. En: *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 23, no. 3 (2005), pp. 431-440.
- OCDE. “Programme for International Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy”. Revista Cultural. En: *Reforma*, vol. 7, no. 2 (2000), p. 129.
- OCDE (2012). “Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2012”. En: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>.
- Palomar, Ma. José. “Resistencias e integración de las TIC en centros educativos de secundaria”. En: *Innovación y experiencias educativas*, (2010), pp. 1-8.
- PISA. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español. Volumen I: Resultados y Contexto, 2012. En: <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>.
- Reis, J., A., Guerra y J. Freitas. “History, Science and Culture. Curricular experiences in Brazil”. En: *Science and Education*, vol. 10, no. 1 (2001), pp. 369-378.
- Ruffinelli, Jorge. *Comprensión Lectora*. 3ª. ed. México, Trillas 1989.
- Rugarcía, Armando. *La formación de ingenieros*. México, Lupus Magister 1997.
- Salinas, H., G. Diez, y A. López. “Impacto de los Cursos de Taller de Lectura y Redacción en los estudiantes de la DES-DAEH”. En: *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, 2009.

Sardá, A., C. Márquez y N. Sanmartín. “Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias”. En: *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, vol. 5, no. 2 (2006), pp. 290-303.

Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona, España, Graó 1992.

UAEH (2008). “UAEH Modelo Educativo de la UAEH”. En: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/docs/modelo_educativo_UAEH.pdf.

———, “Actividades de Innovación Educativa para el Alumnado(AIEA)”, 2014. En: <https://www.uaeh.edu.mx/alumnado/docs/AIEA.pdf>.

Comunidad de lectores en el aula: un camino privilegiado para la formación académica y social en el ámbito universitario

MAR CAMPOS FERNÁNDEZ FÍGARES
MARÍA DEL CARMEN QUILES CABRERA
Universidad de Almería, España

INTRODUCCIÓN

Hace ya unos años el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI) de la UNAM lleva planteándose la necesidad de estudiar el “estado” de la lectura en la universidad. Elegir este foco de estudio hace un par de décadas nos habría parecido innecesario, pues se le suponía algo intrínseco: estudiante universitario era igual a buen lector, no se concebía de otra manera. Esta idea (fuera cierta o no) se ha derrumbado, y día a día se muestran continuas contradicciones. Estudios como los que coordina la profesora Elsa Ramírez (2015), y otros que iremos mencionando, son algunos indicios y respuestas a las voces de alarma que se han levantado en todo el mundo. La aparición misma de una Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) (universidadeslectoras.org), centrada en este tema, venía a abordar esta problemática que se extiende por numerosos países. Por eso son fundamentales los encuentros que se organizan entre expertos que no dan por sentado que el universitario es “lector” en el amplio sentido de la palabra, más allá del lector “informativo”.

Nos une a todos la constatación de este problema, que generalmente se focaliza en las edades de la enseñanza secundaria, pero que tristemente vemos “enquistado” en la universidad. No es este artículo el espacio para la presentación de las causas de dicho desinterés, pues lo hemos abordado en otros trabajos (Campos 2006, 2009), sino de tratar de lanzar propuestas encaminadas a ir avanzando hacia la recuperación o construcción de un lector amplio, crítico, comprometido y, en última instancia, lector literario.

Existen numerosas propuestas que están funcionando (Ramírez y Jarvio, 2015) y que se deben continuar y fomentar. Pero nosotras querríamos poner “el dedo en la llaga”, comparar en esta sociedad tan utilitaria —y el término útil es claramente algo que hay que replantearse—, algunas propuestas que, desde el mundo de la empresa, merecen nuestro interés para ser trasladadas a la tarea educativa. Hace algún tiempo, poco, que algunas empresas han decidido incluir, por contrato, un espacio en la jornada laboral para que los trabajadores hagan ejercicio, vayan al gimnasio u otras actividades similares. Estamos asistiendo a un interesante fenómeno en el que parecería que la empresa se interesa por la salud de los trabajadores, cuando, obviamente, el fin último es que sean más eficaces o imaginativos, que rindan más y tengan menos bajas por problemas de salud. Lo que es un bien para la empresa, en este caso, puede ser también un bien para el trabajador. Éste lo acepta inicialmente como obligación, al tiempo verá si (reconoce) los frutos de tal actividad. Lo fundamental, la clave para que esto funcione, está en incluirlo dentro del horario laboral, es decir, en el tiempo remunerado del trabajador, no en su tiempo libre. Para la empresa tradicional esto es una pérdida económica porque “al pagar por no hacer nada, se suma el tiempo que no se trabaja”. Pero, y aquí está lo que puede hacer de ésta una experiencia rica, lo anteriormente dicho no resta, sino que suma y mucho. Junto a otros beneficios paralelos como la satisfacción personal por encontrarse en mejor forma física, se cuenta también el realce de las relaciones interpersonales fuera del ambiente de la oficina, en definitiva, beneficios tanto *para el cuerpo como para la mente*.

La comunidad docente puede tomar algunas ideas de estas iniciativas. Esto es, sacrificar algunas horas de nuestro “sagrado” tiempo de clase, de las siempre escasas horas de intercambio de contenidos con los estudiantes en favor de prácticas que, sin duda, van a enriquecer los aprendizajes y van a suponer un pilar importante a la hora de construir la adquisición de competencias. Lo iremos viendo un poco más adelante.

ENTRE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y LAS PRÁCTICAS LECTORAS

Para llevar a cabo nuestra propuesta, creemos que podríamos enmarcarla en forma de pequeñas comunidades de prácticas lectoras. Especialistas como Gustavo Bombini o Michel Petit, entre otros, han recogido numerosas prácticas de lectura ajenas al aula que dan frutos muy satisfactorios. En su libro *El arte de la lectura en tiempos de crisis* Petit, (2009) hace de la “recolecta de estas prácticas” una enseñanza sobre cómo, en los espacios más desfavorecidos, una iniciativa lectora puede cambiar la vida de las personas. Algo similar hace Bombini en distintas obras como *La literatura entre la enseñanza y la mediación* (2017). Se subraya la importancia de la mediación en ambientes diferentes a las aulas de enseñanza. Esto lo tenemos claro. Petit hace alusión a que, estudiando lo lejano, ha llegado a comprender lo que tiene más cerca, en barrios marginales de la Francia actual. La necesaria teoría del distanciamiento que nos permite ver lo más evidente, el salir para darnos cuenta de que —como en *el Alquimista* de Coello, pero también en el *Tesoro de Rackam el Rojo* de Hergé, nos recuerda Petit—, la respuesta (el tesoro) lo teníamos aquí, pero no lo hemos descubierto hasta emprender y hacer todo el viaje. Sin duda, todo esto es imprescindible y necesario. Por eso planteamos algo que nosotros creemos que es necesario y evidente: llegar a esa lectura desde lo más cercano, desde donde realmente entramos en contacto con los estudiantes: en el aula.

Hablamos de comunidades de prácticas de una manera global, cuando se trata de un “grupo social caracterizado por compartir una práctica común, recurrente y estable en el tiempo” (Navarro 2013, 145). Aquí la participación de cada uno de los miembros es variada según la implicación, hay distintos roles asociados y determinará su pertenencia a la misma. Por otro lado, la comunidad de aprendizaje¹ es la agrupación de personas que aprenden conjuntamente unas de otras, tienen un interés concreto de hacerse de cierto conocimiento, aprehenderlo conjuntamente dentro de una organización no jerárquica, en donde todos los miembros participan de una manera equilibrada (Valls y Gacía Yeste 2013, 142). Así, pues, de la conjunción de ambos términos se crea el mejor espacio para que la lectura sea una práctica compartida que garantice la participación activa de todos los usuarios —los lectores— en su propio aprendizaje y en el de los demás. Perseguimos, pues, una comunidad de aprendizaje para las prácticas lectoras o lo que podríamos llamar una *comunidad de lectores*. Lo que pretendemos es ir más allá de la práctica de la lectura convencional en la que un grupo de estudiantes lee el mismo texto, pero de forma aislada e independiente, sin que en ningún momento fluya el intercambio de ideas en torno al mismo. La comunidad de lectores tiene mucho que decir sobre las lecturas que están compartiendo y de ahí, de ese aprendizaje en comunidad, se edifica de manera sólida su competencia literaria y su idiosincrasia lectora. No debemos olvidar, además, que “la literatura es un discurso necesario que ejerce su influencia en la construcción del sujeto” (Martínez Ezquerro 2016, 11).

1 Véase un modelo de proyecto en <http://utopiadream.info/ca>, el cual se describe de la siguiente forma: “Comunidades de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional, que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad” (consultada el 31 de mayo de 2018).

Algunas experiencias previas en el seno de nuestro grupo docente en la Facultad de Educación sobre las lecturas compartidas a través de un blog, nos puso de manifiesto la importancia de partir de esta concepción para la formación literaria. Hablaremos más adelante de la selección de los textos apropiados para que cada grupo escoja sus opciones y ya hemos mencionado que la clave para esta propuesta concreta va a estar en buscar las temáticas que conecten con los estudiantes de la titulación a la que pertenezcan. *El médico* de Noah Gordon, por ejemplo, estaría muy bien enfocado en una Facultad de Medicina, así como *Palabras de Caramelo* lo estaría para un futuro educador social.²

Como nuestro interés es que nuestros estudiantes alcancen una lectura comprensiva y suficiente —que se pretende traigan de la formación secundaria, pero que cada vez constatamos que no es así—, queremos presentar una serie de condicionantes que interfieren en el nivel de lectura comprensiva, a saber, 1) el interés personal de cada uno de los estudiantes o de los lectores por la obra que va a abordar; 2) la experiencia lectora previa; 3) el bagaje cultural que cada uno de ellos tenga; 4) el conocimiento de la materia sobre la que versa la obra que va a leer; 5) las inferencias que ellos sean capaces de hacer con la misma.

Nuestros objetivos, por tanto, cuando queremos crear una comunidad de lectores son, entre otros:

-
- 2 Evidentemente, esto no significa que ambos títulos puedan tener intereses comunes desde la perspectiva de las dos titulaciones que, en principio, son tan lejanas. La comunidad de lectores puede ampliarse si desde el profesorado se trabaja de manera coordinada y reunimos a grupos de estudiantes que, desde distintas carreras universitarias están leyendo los mismos títulos. Lo que propusimos en aquella ocasión fue una “cadena de lecturas”, de manera que los estudiantes de distintas titulaciones fueron hilando textos y compartiendo experiencias en un blog docente. Lo que pretendimos fue “idear un *plan de lectura* que *enredara* a los alumnos de distintas titulaciones, quienes van a leer lo mismo, pero abordándolo críticamente desde la percepción propia de cada área de conocimiento” (Quiles 2016, 33).

De la lectura académica...

- Convertir la lectura literaria en uno de los ejes de aprendizajes en el marco de la educación superior.
- Ofrecer distintas lecturas literarias relacionadas con cada una de las titulaciones.
- Incorporar a la docencia universitaria las comunidades de lectores y las tertulias dialógicas (literarias).
- Aspirar a crear lectores “expertos” a través de la lectura colaborativa.

COMUNIDADES DE LECTORES EN EL AULA

Ante todo lo expuesto, las comunidades de lectores pueden organizarse en cualquier espacio. Ahora bien, lo que nos planteamos es crearlas en el ámbito académico dentro de la propia dinámica de las clases impartidas en el aula convencional. Al respecto, nos planteamos tres cuestiones específicas: ¿por qué en este espacio físico? ¿por qué en el horario de clase? y ¿por qué literatura? Para responder a dichas preguntas, las teorías sobre el aprendizaje nos enseñan que un aula, cualquiera que sea su naturaleza —de Matemáticas, Medicina o Filosofía— es un espacio para compartir experiencias. Es decir, esa aula no sólo es un espacio para recibir la información que brinda el profesor, sino que hay que procesarla y hay que emitir una respuesta, sino, el aprendizaje no será significativo. En todo ello, el protagonismo tiene que ser compartido entre el aprendiz y el docente, es decir, tiene que haber roles dinámicos. Y hay que hacerlo dentro del aula, porque fuera de ella el estudiante probablemente no va a invertir su tiempo de ocio en la lectura literaria, ya que viene “arrastrando” la realización de trabajos, tareas y toda una serie de “lecturas” académicas. En definitiva, consideramos crucial dedicarle un espacio concreto en el aula universitaria a la lectura literaria porque, probablemente, fuera de ella esto no va a ser posible. Como habíamos visto en el tema de las empresas más “punteras”, en cuanto al bienestar de sus empleados —aunque en realidad lo que se busque sea la rentabilidad de la empresa—, una medida que a priori puede parecernos

una pérdida de tiempo en nuestra docencia se va a convertir en todo lo contrario.

¿Por qué la lectura de obras literarias? Es curioso, pero en general los estudiantes no se consideran lectores si se les pregunta acerca de sus lecturas académicas, porque en su imaginario consideran que *un lector* es sólo el lector de obras literarias (Campos 2009). Sin embargo, todos nuestros alumnos son lectores porque toda la información que reciben es a partir de la lectura, de obras informativas, manuales académicos, textos docentes, etc. Esto es, sin ser plenamente conscientes, nuestros estudiantes ya son lectores, pero lo que nos queda es dar el paso hacia un ámbito muy distinto al académico, como es el de los textos literarios. Y sabemos que

[...] la animación a la lectura no ha de perseguir como único fin *el acto de leer*, sino que implica una reflexión más profunda sobre dicha lectura en cuanto a qué, por qué y para qué leer; también podríamos añadir, en qué soportes, es decir, dónde podemos leer (Quiles, Palmer y Rosal 2015, 88).

En este sentido, la selección de textos literarios para su lectura en el aula va a resultar una tarea fundamental. Por eso es muy importante que dicha selección de obras venga presidida por la elección de temáticas vinculadas con cada titulación: Medicina, Filosofía, Matemáticas, Arquitectura, Historia, etc., puesto que queremos que estas comunidades de lectores se crean en todas las titulaciones ofertadas en la universidad. Asimismo, hay que dejar un espacio para las propuestas de nuestros estudiantes, pues en el caso de que ellos conozcan otras obras, implicarlos en esto es también una buena opción. Ejemplos para el aula de Biblioteconomía, pensando en la variedad de los autores, la nacionalidad de los mismos y por el público al que van destinadas, serían las siguientes: *El jardín de senderos que se bifurcan* de Jorge Luis Borges; *Matilda* de Roald Dahl; *El laberinto de los espíritus* de Carlos Ruíz Zafón; *La biblioteca mágica de Bibbi Bokken* de Jostein Gaarder y Klaus Hagerup; *El nombre de la rosa* de Umberto Eco; *Harry Potter y la piedra filosofal* de J. K. Rowling, o bien, *Donde se guardan los libros* de Jesús Marchamalo. Son obras en las que aparecen las bibliotecas de

De la lectura académica...

una manera muy diferente, desde que el estudiante es niño hasta que llega a la universidad. Cuando al alumnado se les pide una definición de biblioteca nos dicen que “es un sitio donde se guardan los libros” o es un “sitio para estudiar” y no se le ocurren todas las apreciaciones entusiastas que aparecen en las obras mencionadas sobre ella. La dificultad de lectura de estos libros varía mucho, por tanto, dependerá de los estudiantes elegir una u otra.

¿POR QUÉ PENSAR EN UNA LECTURA DIFERENTE?

Solemos tener la idea de que la lectura es un acto personal, íntimo y de introspección, pero nos encontramos con que la sociedad hoy día nos ofrece un modelo distinto, que tiene su base en el intercambio. El estudiante universitario, en plena juventud, encuentra en las redes sociales y los foros de discusión interactivos un espacio de proyección de su vida personal y afectiva. Primeramente, se busca “compartir” para que otros se interesen en la misma materia; también se “opina” sobre todo (casi antes de leer una obra o después de ver una película, en las redes sociales se elige el “me gusta” o el “no me gusta”); y también muchas veces, antes de atreverse a elegir algún libro, se deciden por su lectura —antes de ver la portada— una vez que han buscado información en internet, han visto un tráiler o han obtenido información de otros. Es más fácil llegar a los clásicos partiendo de su realidad actual, que hacerlo de una manera descontextualizada, como muchas veces sucede en la práctica educativa cotidiana (Campos 2006).

Para constituir la comunidad de lectores, formamos grupos de cuatro o cinco integrantes que van a abordar una obra a la vez, en un formato de club de lectura (Campos 2016), y luego habrá una comunidad que estará constituida por el conjunto de estos grupos de lectura que intercambia experiencias en el aula. Los recursos que se necesitan para dicha conformación tienen que principiar por convencer al profesorado de guardar un espacio y un tiempo en su horario de clase para hacer realidad este propósito. También se requiere la obra en papel, es decir, debe haber un ejemplar de

cada uno de los textos propuestos en el catálogo de la biblioteca universitaria. También es imprescindible realizar reuniones en clase, en salas de la biblioteca o en algún otro espacio para que los participantes conjuguen lo que se trabaja en clase con su experiencia particular. Y, finalmente, crear grupos de WhatsApp, dado que la mayoría de ellos hoy día tienen teléfonos móviles con los que se pueden hacer estas interacciones con el resto de compañeros.

¿CÓMO DESARROLLAR ESTA ACTIVIDAD DENTRO Y FUERA DEL AULA?

Siguiendo los planteamientos expuestos en los apartados anteriores, procedemos a describir el modo de trabajar mediante las comunidades de lectores en el contexto universitario. Así, las habilidades comunicativas que queremos que logren nuestros estudiantes son las siguientes:

- Lectura comprensiva con el apoyo del resto del grupo.
- Capacidad de síntesis.
- Análisis crítico sobre la obra leída: forma y contenido.
- Capacidad de comunicación oral.
- Debate: habla —argumentación— y escucha.

a) La selección de textos

En clase procederemos con el reparto de los grupos y la decisión sobre qué leer entre las propuestas del profesorado y las sugeridas por los compañeros. Esta forma de selección es fundamental, porque son los propios lectores los que han decidido qué leer, frente a la práctica habitual de asignar los títulos unidireccionalmente.

b) Comienza la lectura

Una vez seleccionadas las obras, se comienza su lectura con el formato que ya conocemos como “club”, pautando reuniones intermedias que harán fuera del aula, en las que tienen que hablar sobre la obra (Campos 2016):

De la lectura académica...

- La forma y el contenido.
- Las dificultades con la lectura
- Las impresiones generales acerca del texto
- Su visión crítica

Por ejemplo, si un alumno de arquitectura ha leído *El enigma de las catedrales* de José Luis Corral o *Los pilares de la tierra* de Ken Follet, tiene que ver qué le ha parecido el contenido en cuanto a su titulación y si se ve reconocido en esos contenidos, criticando aquello que no tiene un carácter realista. También tendrá que ver cómo su propio oficio es recibido por los demás cuando se aborda una obra literaria, puesto que ésta es universal. Con ello, se logrará poner en común el avance de dicha lectura, y se prestará atención a la importancia que la materia de la titulación tiene como protagonista en las obras elegidas; asimismo, se dará una visión crítica de tales contenidos.

c) El tratamiento en el *entorno virtual*

Incuestionable es el hecho de que la comunidad discente es en la actualidad nativa digital y, como tal, está habituada a la comunicación y la sociabilización en espacios virtuales (Martos García 2008). Así, pues, habremos de incorporar dos entornos básicos: el aula virtual y las redes sociales. En cuanto al primero, la WebCT o la plataforma Moodle nos ofrecen distintas posibilidades:

- Crear un foro de debate.
- Colgar materiales que complementen la lectura: entrevistas con el autor, artículos sobre su obra, información biobibliográfica, etc.
- Añadir enlaces de interés para la obra seleccionada (resultan muy interesantes los textos audiovisuales que plataformas como YouTube nos ofrece en relación con la literatura: booktriller, audiolibros, adaptaciones al cine, etc.)

En la red lo más efectivo será la creación de un grupo de WhatsApp integrado por los participantes de cada grupo. Éste se nombrará

con un apelativo a su elección, relacionado con el libro en cuestión. Esto va a permitir que se establezca una comunicación más rápida, previa, incluso, a la reunión presencial, que les vaya animando a medida en que van leyendo. Además, será una forma de incorporar *la lectura* a su vida cotidiana, a sus prácticas reales del día a día. Así como recibirán un WhatsApp de un familiar o de un amigo para ir al cine, también lo harán de un compañero para charlar en torno a un libro.

d) Exposición y tertulia dialógica

Nuevamente en clase se tiene que recuperar un espacio amplio que dé cabida a las exposiciones de cada uno de los libros. En ella, cada grupo hablará del libro leído, así como del proceso de su lectura y la experiencia compartida. Será el primer paso para crear el clima necesario que nos permita, posteriormente, crear una tertulia literaria dialógica, en la que entren en juego otras habilidades que queremos que desarrollen nuestros estudiantes a partir de la lectura. Desde hace algunas décadas se ha venido hablando sobre la lectura dialógica (Villalobos 1998; Soler 2003; Aguilar, Padrós, Pulido y Alonso 2010; Chocarro 2013); desde nuestra perspectiva, lo interesante es poder trasladar esta metodología de aprendizaje a la formación lectora, al emparentarla con las tertulias literarias (Alonso y Padrós 2011), para hacer de ella una práctica social que ayude a construir ciudadanos librepensadores y capaces de recrear con los textos que comparten.³

A MODO DE CONCLUSIÓN

Tras la creación y puesta en práctica de las comunidades de lectura con nuestros estudiantes universitarios, obtendremos resultados de gran efectividad que habrán potenciado distintos ámbitos.

3 A título divulgativo, puede revisarse la web <http://utopiadream.info/ca/>, que ofrece información diversa en torno a este concepto (página consultada el 31 de mayo de 2018).

De la lectura académica...

Podemos resumirlos de la siguiente manera:

- Lectura atenta (lineal / intertextual / alegórica). Siguiendo a Umberto Eco, se busca una lectura experta que parta de una lectura lineal, pero que vaya avanzando hacia una lectura intertextual y alegórica, según la obra que haya seleccionado cada grupo.
- Intercambio de información.
- Asunción de teorías ajenas / defensa de las propias (discusión interna de los grupos), con el objetivo de que logren ver más interesante la postura del otro, que la propia, sin que esto suponga que tengan que cambiar su criterio.
- Toma de acuerdos para la exposición ante los compañeros de la *comunidad de lectores*, en el que se demuestre generosidad para aceptar los argumentos propios o ajenos en una idea puesta en común que transmita la idea de grupo compacto o sólido que llegó a determinadas conclusiones.
- Aceptación de riesgos. Al tratarse de una obra literaria, y no de una científica, el estudiante se siente más libre para poder expresar una opinión.
- Inferencias entre textos literarios y otros textos no literarios propios de cada titulación.

Para finalizar, con todos los elementos que hemos puesto en juego en la comunidad de lectores, el club de lectura, los espacios en red y la tertulia dialógica, vamos a conseguir que nuestros estudiantes alcancen el disfrute de la lectura y una madurez en la comprensión lectora. Hemos de perseguir el despertar el deseo en ellos por “habitar la lectura”, tomando las palabras de Martos y Martos (2012), para hacer de esta práctica un espacio cotidiano en el que los estudiantes se reconozcan y reconstruyan no sólo las ficciones, sino también su propio mundo.

Crear comunidades de lectores dentro de lo que se entiende como *comunidad de aprendizaje* tiene una función social muy importante porque éstas pueden ser agentes de cambio. Además, emparenta con el aprendizaje servicio; cuando contamos con un

grupo de estudiantes formados como lectores literarios desde esta perspectiva, van a ser competentes para trasladar sus experiencias a otros grupos sociales: centros de acogida, asociaciones sin ánimo de lucro, organizaciones juveniles, iniciativas ciudadanas, etc. Y sólo así llevaremos la lectura —y la literatura— a pie de calle, al día a día de las personas de a pie que habrán recibido un *servicio* por parte de quienes se forman —*aprenden*— en la universidad.⁴

REFERENCIAS

- Aguilar, C. M. Padrós, M.A. Pulido y M^a. J. Alonso. “Lectura dialógica y transformación de las comunidades de aprendizaje”. En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, no. 67 (2010), (Ejemplar dedicado a: Comunidades de aprendizaje), pp. 31-44.
- Alonso, M. J., y Padrós, M. “Tertulias literarias y lectura dialógica: la pasión por leer juntos”. En: *Lenguaje y Textos*, no. 36 (2012), pp. 35-42.
- Bombini, Gustavo. *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Bogotá: Panamericana editorial, 2017.
- Campos F.-Fígares, M. “¿A la conquista de un Nuevo Lector? Los clásicos y la promoción de la lectura”. En: Rösing, T. y Rettenmaier, M. (Org.), *Lectura, literatura y conciencia intercultural*. Passo Fundo: UPF Editora 2006.

⁴ Ya se ha realizado algún trabajo previo sobre el aprendizaje servicio en relación con la adquisición de lenguas en contextos de inmersión. Podemos consultar la aportación de Quiles (2018) en torno a un modelo de trabajo premiado por el British Concil, que aborda esta perspectiva tan válida y perfectamente extrapolable al ámbito de la competencia lectora en el contexto materno.

De la lectura académica...

- Campos F.-Fígares, M. “Entre lectura y literatura”. En: Martos Núñez, E., y Rösing, T., *Prácticas de lectura y escritura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2009.
- , “Clubes de lectura e interculturalidad”. En: Martínez Ezquerro, A. y Campos F.-Fígares, M., *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, 2016.
- Chocarro de Luis, E. “Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes”. En: *Historia y comunicación social*. vol. 18 (2013), pp. 219-229.
- Jarvio Fernández, O. “¿Se pueden formar lectores en la educación superior? La experiencia de la universidad veracruzana”. En: Ramírez Leyva, E.M. (Coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad*, México, UNAM, 2015.
- Martínez Ezquerro, A. “El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora”. En: *Álabe*, no. 14 (2016), pp. 1-20.
- Martos García, A. “Alfabetismo y sociedad de la información: del Quijote a la ciberlectura”. En: *Primeras noticias. Revista de literatura*, no. 235 (2008), pp. 39-46.
- Martos Núñez, E. y A. Martos García. “De los espacios de lectura a los espacios letrados”. En: *Pulso: revista de educación*, no. 35 (2012), pp. 109-129.
- Navarro, F., “Comunidades de Práctica”, en Martos Núñez, E. y Campos F.-Fígares, M. (Coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, Madrid, Santillana, 2013: pp. 145-149.
- Petit, Michèle. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Barcelona, México, Editorial Océano, 2008.
- Quiles Cabrera, M^a. C., Palmer, Í. y Rosal, M. *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*, Madrid, Visor, 2015.

- Quiles Cabrera, M^a. C. “Una red de lecturas: interdisciplinariedad, innovación docente y educación superior”. En: T. Rösing y M. Rettenmaier (coords.), *Lectura, arte y patrimonio: rediseñando redes*, Passo Fundo: UPF 2016, pp. 27-47.
- Quiles Cabrera, M^a. C. “Innovación educativa y programas de inmersión en la enseñanza de lenguas a escolares”. En: *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, vol. 24, no. 49 (2018). En prensa.
- Ramírez Leyva, E. M. “La biblioteca universitaria, un espacio de formación de lectores”. En: Ramírez Leyva, E. M. (coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad*, México: UNAM, 2015.
- Soler Gallart, M. “Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador”. En: Ana Teberoski; Marta (comp.), *Contextos de alfabetización inicial*. Editorial HORSORI 2003, pp. 47-63.
- Valls, R., y García Yeste, C. “Comunidades de aprendizaje”. En: Martos Núñez, E. y Campos F.-Fígares, M., *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana 2013.
- Villalobos, C. M. “Lectura dialógica: red-decir el texto”. En: *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 24, no. 2 (1998), pp. 17-24.

Escritura académica en la universidad, experiencias desde el ensayo académico hasta el artículo académico

LUIS ERNESTO PARDO RODRÍGUEZ
Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia

Para escribir bien es importante leer mucho, del derecho y del revés, a los grandes autores que han creado y alimentado nuestra lengua y a aquellos que siguen inventándola cada día. No hay otra manera de aprender a escribir.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

INTRODUCCIÓN

A propósito de la frase de García Márquez, el texto describe, desde el revés, la composición de textos académicos en el aula de clase. El proceso inicia con el ensayo y el artículo como productos finalizados y termina con la generación de la primera idea. Pero ¿por qué se parte del revés? Cuando se lee del derecho y del revés se descubren los secretos de escritura del autor, la sensibilidad de sus palabras, el carácter de los párrafos, la suficiencia de los argumentos y la originalidad de la narración. El texto como arte final resulta de la firmeza, tenacidad y perseverancia del autor, del diálogo con el texto, del ajuste de cada apartado y del tejido que implica concordancia, cohesión y coherencia.

De la lectura académica...

El interés por la escritura se inicia con la elección de tema de interés disciplinar e investigativo que llaman la atención del lector, el trabajo resulta una experiencia reconfortante cuando el estudiante se enfrenta a la composición de frases, del primer párrafo, lo cual se estima en tres o cuatro semanas; ello demanda tiempo por parte del profesor para la lectura, relectura, observaciones al texto, correcciones y retroalimentación del proceso de redacción en cuanto forma y contenido; por parte del estudiante, lectura de las observaciones, correcciones y nuevas entregas de los párrafos debidamente estructurados, para atender el esquema trazado para el escrito académico.

La escritura va de la mano de la lectura, forman una interacción perfecta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El trabajo de la escritura se cimienta por medio de estrategias de comprensión de lectura que llevan al lector al entendimiento y la aprehensión del significado de las palabras, de sus diversas acepciones. La interpretación de la lectura permite construir argumentos y posturas propias sobre los temas de interés académico e investigativo. El acto de leer se materializa con la composición de registros de lectura, escritos breves como reflexiones, comentarios, ensayos, conceptos, artículos académicos; guiones, cuentos, diarios de campo, entre otros. Los registros son insumos para la construcción de antecedentes investigativos, estados del arte, que se evidenciarán en los anteproyectos, proyectos de grado y artículos académicos cualificados para que sean publicados.

La escritura académica se materializa a través de los productos de escritura en el aula. Cada escrito tiene su propia intención y depende de los contenidos, objetivos y logros de cada espacio académico. En muchos casos, el escrito académico responde a la disposición del profesor para el seguimiento de las tareas de escritura, que se inicia con el planteamiento de la idea, la concreción de la tesis, los párrafos y el texto. En segunda instancia, el escrito se construye desde dos o tres espacios académicos, lo que se denomina integración de espacios y contenidos, para la construcción de un escrito académico o de un proyecto integral de aula. La tercera propuesta, el trabajo modular, que consiste en la unificación

conceptual, estructural y de contenidos de los espacios académicos o módulos que competen al semestre académico, pueden ser cinco, seis o siete, y el proyecto semestral gira en torno a un artículo académico que, una vez terminado, pasa a la evaluación de pares académicos y profesores invitados para su sustentación y publicación.

ORDEN DE LOS FACTORES EN LA ESCRITURA ACADÉMICA: LEO, ESCRIBO, HABLO.

La escritura se circunscribe a la práctica de acciones ordenadas que llevan a la construcción de discursos propios: primero, leo; segundo, escribo, y tercero, hablo. Dichas acciones implican un proceso estructurado y meticuloso que permite al lector-escritor forjar su pensamiento de manera ordenada.

Primero, leo

El primer reto es la lectura, no se puede abordar un tema sin haber realizado con anterioridad búsquedas de información, indagaciones bibliográficas, reconocimiento de autores, de corrientes de pensamiento, que lleven al lector a fijar su atención en un tema que lo acompañará durante el semestre. La comprensión del texto es clave en la proyección del escrito, el lector entiende los contextos que refiere el texto, identifica las palabras y su significado, asocia las palabras con las oraciones y con los párrafos, tiende puentes entre los apartados del escrito e infiere la síntesis y las conclusiones.

Leer es trabajar, es deleitarse, rumiar las palabras, imaginar y representar mentalmente los personajes, las situaciones y las épocas, soñar con las imágenes, inferir los ambientes que configuran la historia, degustar cada idea del autor, cada situación y ver el final como un nuevo comienzo. Leer es un conjunto de actos conscientes que le permiten al ser humano forjar su intelecto, permanecer informado acerca de su realidad natural, social y política, reconocer su entorno en acciones permanentes que perduran a lo largo de la vida.

De la lectura académica...

Leer mucho es un deber del escritor. Se lee mucho, se aprende mucho; se lee menos, se aprende menos. Es una relación de interdependencia entre los quehaceres del escritor. De la lectura reflexiva, analítica y crítica surgen temas que se socializan en el aula; se hacen comentarios, observaciones y reseñas; se producen acotaciones al tema, se discuten los ámbitos geográficos, históricos; son muchos los temas que puede tener el lector-redactor en la mente, pero tan sólo uno se aprobará para la redacción del ensayo.

Enseguida, escribo

El segundo reto es escribir. En el aula surgen intercambios de saberes, vivencias y pensamientos entre el profesor y los estudiantes; cuando se emprende la aventura de escribir se parte de la misma incertidumbre: el folio en blanco. Ante esto, se plantean diferencias entre redactar y escribir, redactar es expresar por escrito un suceso, un acuerdo entre personas u opiniones, pensamientos de una persona sobre un tema particular; por su parte, escribir es componer un escrito con cierto grado de complejidad sobre un tema de interés personal, académico, intelectual, investigativo, trasciende la redacción en la profundidad en el tratamiento del tema.

En el escribir, se relacionan las palabras con las vivencias y con los conocimientos, el resultado puede ser un texto corto o un proyecto de grado. Escribir origina representaciones ordenadas del pensamiento a partir de actos cognitivos como comparar, sintetizar y argumentar. El redactor o el escritor no nacen, se forman para tal fin, las personas que escriben requieren de mucho tiempo para desempeñar sus funciones, mucha lectura, concentración, confrontación de autores y dedicación permanente para construir un párrafo, un escrito.

Redactar y escribir son actividades de ardua labor para la composición de cualquier escrito: un cuento, un ensayo, una novela, un proyecto. Todos los seres humanos en su papel de estudiantes, profesionales, académicos o intelectuales requieren en sus labores cotidianas escribir. Escribir es un deleite que implica sacrificio, es la angustia del escritor, la gravedad del escribir, dificultad de escribir,

escribir es un desalajo, escribir con sangre, “sólo se debe escribir para escritores y sólo el que escribe, realmente lee” (Zuleta, E. 1985, 93).

Finalmente, hablo

El habla revela la expresión y el raciocinio de las ideas. Hablar es sustentar de forma oral la tesis del escrito, estructura, conceptos, argumentos, reflexiones, discusión y las conclusiones. El autor manifiesta suficiencia cuando sustenta el texto desarrollado y enseña cómo construyó el texto, cuáles fueron sus fuentes y el porqué de la discusión y las conclusiones. Hablar es una habilidad, una competencia que se adquiere con tiempo de práctica, no basta con hacerse entender, implica orden en el discurso, exposición clara de las ideas, convencimiento pleno de lo escrito y exposición acertada de la estructura narrativa.

El diálogo en el aula entre compañeros de clase, el debate académico, la exposición de opiniones, de posturas, son oportunidades para confrontar ideas y afianzar lo aprehendido sobre un tema en particular. El reconocimiento de las opiniones de los demás debilita o fortalece la posición del lector-escritor frente a su tema de interés académico o investigativo. La identificación de lecciones aprendidas y de buenas prácticas ofrecen momentos de evaluación crítica y constructiva y la identificación de estrategias para el mejoramiento continuo.

Los procesos de aprendizaje se fundamentan en el habla, el reconocimiento de nuevas palabras, su apropiación, aprehensión y uso, que hacen que el lector-escritor mejore sus formas de pensar, analizar e interpretar la realidad; de afianzar y establecer asociaciones entre las experiencias vividas en lo personal y en lo académico. Hablar constantemente en ambientes académicos obliga a mejorar el vocabulario; del lenguaje común de las acciones cotidianas se transita hacia un lenguaje académico, incluso especializado (Sanmartí, N. 2007, 2-3).

ESCRITOS ACADÉMICOS EN LOS PROYECTOS INTEGRALES DE AULA

En la cotidianidad de un espacio académico, de una facultad o de un programa universitario, los escritos académicos se clasifican de acuerdo con el nivel de complejidad y su intención formativa:

Ensayo: en los primeros semestres, se privilegia el abordaje narrativo, descriptivo y argumentativo sobre un tema particular en bibliotecología, tales como la lectura, Ciencias de la información, Ciencias de la comunicación, sociedad de la información, entre otros, en donde se exploran los géneros discursivos y la construcción de registros de lectura, todo ello focalizado hacia el perfeccionamiento de las competencias textuales y comunicativas.

Autobiografía intelectual: da cuenta de las prácticas de lectura de los estudiantes, de sus hábitos de lectura en medios electrónicos y en formatos de papel, de su contacto con bibliotecas y librerías, de la construcción y conservación de registros de lectura, de la socialización de lecturas y escritos académicos, así como de autores y libros que han marcado su vida académica e intelectual. El ejercicio de construcción de la autobiografía culmina con una exposición ante los compañeros, se socializa la experiencia en las prácticas de lectura, escritura e investigación y permite identificar en cada estudiante las necesidades, gustos y deseos de información, tanto en lo disciplinar como en lo intelectual, lo cual conlleva el gusto por la literatura, la historia, los cómics, la poesía, la novela, entre otros temas.

Concepto y Diccionario Enciclopédico: se concibe como el desarrollo de una idea en un contexto disciplinar e interdisciplinar, resulta de la identificación, comprensión e interpretación de una categoría conceptual en un campo de conocimiento —por ejemplo, biblioteca pública, biblioteca comunitaria, biblioteca híbrida, comunicación interna, comunicación externa. La construcción del concepto nace desde los contextos de la Enciclopedia y del Diccionario enciclopédico, fuentes de información que permite al estudiante reconocer el tratamiento de los temas a través de la historia en la Enciclopedia Universal Ilustrada en los volúmenes de formato papel o

la Wikipedia en la Web. El concepto se elige de las disciplinas: Bibliotecología, Archivística, Ciencias de la Información, Ciencias de la Comunicación y temas de Investigación Formativa. El ejercicio se materializa en la agrupación de los conceptos en una obra de referencia, un Diccionario enciclopédico.

Registro de observación y Diario de campo: instrumentos de recolección de información que permiten examinar la distribución de los espacios públicos, las estructuras, la forma de las edificaciones e identificar los transeúntes de la ciudad. El propósito es diseñar o aplicar los instrumentos, leer los espacios y redactar los detalles y vivencias en el reconocimiento de la ciudad, sus espacios y lugares. En la redacción se fortalece el discurso descriptivo y narrativo de los participantes. Los instrumentos son insumos para la construcción de textos de investigación formativa. Del mismo modo, este proceso de investigación puede aplicarse en unidades de información: bibliotecas, archivos, museos, exposiciones de bellas artes, entre otras muchas posibilidades. Los escritos académicos son los instrumentos debidamente diligenciados, así mismo, son el soporte de planes, programas o proyectos, diagnósticos situacionales, estudios de usuarios, planes de mercadeo y/o planes de mejoramiento.

Cuento: varios espacios académicos se prestan para la composición de un cuento individual o colectivo en el aula de clase, como por ejemplo los de Lectura y lectores, Promoción y animación a la lectura, Creación y recreación de cuentos e Historia del libro y las bibliotecas. La intención es estimular la creatividad de los estudiantes por medio de la exploración de temas de literatura infantil, el terror, la realidad social o fábulas. El cuento puede ser el primero y último producto de esta estrategia didáctica, pero es posible que se convierta en insumo para una producción audiovisual: un sonoviso, un programa de radio, un video, un *stop motion* o un cortometraje; la variedad de producciones incentiva el trabajo en equipo, la creatividad y la competencia que hace la creación de propuestas innovadoras.

Y, finalmente, la *Producción Audiovisual*, este producto comunicativo se trabaja desde aquellos espacios académicos que abordan

De la lectura académica...

temas críticos de la realidad disciplinar e interdisciplinar, como por ejemplo Bibliotecas y democracia, Bibliotecas, Archivos y Sociedad o Sociología de la Información. La intención del espacio es generar escritos académicos de corte reflexivo, analítico y crítico sobre el análisis de la realidad de las unidades de información, bibliotecas y archivos. Del escrito surge el guion para la producción audiovisual: un programa de radio o un video y la edición de dichos productos puede hacerse de manera colegiada con profesores invitados o por grupo de trabajo. El resultado final se socializa a todos los compañeros mediante la *Gran Premiere*, evento académico que da cuenta de los procesos realizados durante el periodo académico.

¿QUÉ ES LA ESCRITURA ACADÉMICA?

La escritura es un proceso de materialización de las palabras pensadas, leídas y expresadas oralmente o mediante un texto escrito. La escritura es el registro textual del habla. En otro sentido, es un conjunto de signos en un orden lógico acorde con un sistema alfabético, que se utilizan para expresar las percepciones, concepciones y sentimientos de un autor. La escritura es una forma de evolución del pensamiento del ser humano; es el arte de sublimar el pensamiento y materializarlo a través de la palabra escrita (Moliner 2012; Olson D. & Torrance, N. 1995, 12).

La escritura académica es una modalidad didáctica para la composición de textos en el aula de clase cuya intención es perfeccionar el estilo de redacción y de escritura de estudiantes y profesores, con la aplicación de prácticas de lectura crítica, composición de textos coherentes y la construcción de argumentos propios. La escritura académica permite, además, el desarrollo de habilidades investigativas mediante la adopción de métodos de indagación documental, registro de información relevante, análisis de fuentes primarias y secundarias y el reconocimiento de autores y corrientes de pensamiento que ayudarán a sustentar el texto académico (Escallón Largacha, E. 2015, XV-XVIII).

Aunado a lo anterior, el proceso de escritura requiere la consolidación de las competencias textuales, involucra el análisis textual, la reflexión sobre las posturas de autores y corrientes de pensamiento, la argumentación de concepciones y juicios propios; y la evolución del pensamiento crítico que conlleva la apropiación de información para la recreación y/o producción de nuevo conocimiento. La escritura académica permite el perfeccionamiento de habilidades cognitivas en el contexto de la lectura crítica y la escritura.

La escritura académica implica la activación de operaciones mentales como anticipación de argumentos; comparación de significados; síntesis de ideas de autores o corrientes de pensamiento; reflexión sobre temas de interés investigativo; construcción de conceptos propios; síntesis de los argumentos y la conclusión del texto. En la escritura académica, el autor puede expresarse de conformidad con las normas o pautas establecidas en el espacio académico o en la institución educativa. El objetivo de la escritura académica es la producción de textos en el aula como resultado de un proceso de diálogo continuo con los compañeros, con el profesor y con las fuentes y recursos de información que se tienen al alcance para sustentar y argumentar el texto académico.

La escritura académica tiene dos funciones, académica y comunicativa. La función académica hace referencia a las tareas de los integrantes de la comunidad educativa en torno a los procesos de escritura académica. La participación de estudiantes y profesores es fundamental en la apropiación de información para la construcción de conocimiento. La fortaleza que más se destaca en el proceso es el reconocimiento y la visibilidad de los textos producidos desde el aula y que por sus cualidades adquieren el derecho de ser publicados. La función comunicativa hace alusión al intercambio de ideas que se generan entre el lector (receptor) y el escritor (emisor), mediante el texto (mensaje) y la retroalimentación por medio de comentarios, reseñas, análisis o críticas, los cuales generan nuevas ideas para la recreación y/o producción de nuevo conocimiento (Tolchinsky Brenman. L. *et al.* 2013, 8-20).

Los objetivos implícitos en la escritura académica son: abordar un tema; sustentar sus acepciones, posturas, conceptos; contextualizar

De la lectura académica...

los contenidos desde perspectivas disciplinares e interdisciplinares, contexto histórico, social, político, cultural, entre otros; analizar las perspectivas para la construcción de una reflexión o de una crítica, mediante las cuales el autor da cuenta de una reflexión sobre el tema de interés investigativo.

EL ENSAYO ACADÉMICO

Es un escrito breve que se construye a partir de pensamientos, sentimientos, interpretaciones y posturas personales sobre un tema de interés académico, intelectual o investigativo. Su propósito es elaborar la tesis o idea principal, desarrollarla y sustentarla en el texto, a través de ideas complementarias, argumentos, contraargumentos, posturas, síntesis y conclusión. El ensayo parte de los intereses del lector-escritor, no demanda una estructura rígida, pero sí un proceso de planificación, de búsqueda de fuentes de información, de lectura y relectura de los avances y de la consolidación de sus apartados.

La composición del ensayo implica exploración de autores, conceptos y corrientes de pensamiento, así como de la identificación de ensayistas para reconocer sus formas de escritura o del tratamiento de las fuentes. En el transcurso de la composición del ensayo, el lector-escritor se convierte en un especialista del tema mediante la elaboración de reflexiones, críticas, confrontación de ideas o síntesis, lo cual determina su contribución para la recreación o generación de nuevo conocimiento. La extensión del ensayo no sobrepasa las seis cuartillas, su volumen varía de acuerdo con el tiempo del período académico, el número de avances pactados y el grado de complejidad y profundidad.

La apuesta por el ensayo en el primer semestre académico es un reto que asumen los profesores que estiman la composición de escrito en el aula como un proceso de aprendizaje evolutivo. Su puesta en marcha requiere de un plan de acción, guías para la composición, rúbricas de evaluación y un listado de observaciones que aplican para cada parte del proceso. Desde la idea inicial

hasta la culminación del ensayo, se hace necesario un diálogo permanente entre el profesor y los “ensayistas”, la consolidación de cada apartado se logra a partir de la confrontación y cimentación de las ideas.

La experiencia cumple con el rigor de un abordaje inductivo de la idea principal a los párrafos preliminares, del primer argumento o subtítulo al apartado completo, de los apartados a la síntesis, de la síntesis a la conclusión. Es una construcción paso a paso que da forma al ensayo académico como un producto de escritura en el aula de clase. El diálogo constructivo en torno al ensayo y los escritos académicos permite al sujeto mejorar su capacidad crítica y discursiva.

La práctica de la escritura finaliza con la sustentación del ensayo ante pares académicos, invitados especiales de humanidades y Ciencias sociales: filósofos, literatos, sociólogos, bibliotecólogos, historiadores, abogados, entre otros, que avivan el proceso de escritura con sus apreciaciones. Los pares conocen el proceso de composición y cumplen el papel de evaluadores y garantes en la entrega final y sustentación del ensayo. La evaluación culmina con la valoración cualitativa por parte de los pares con comentarios, recomendaciones, sugerencias y la valoración cuantitativa del titular del espacio académico.

¿QUÉ ES EL ARTÍCULO ACADÉMICO?

El artículo académico es un escrito generado en el aula a partir del abordaje de problemáticas disciplinares en perspectivas de lo social, político, económico, educativo, entre otros. El tema principal puede ser general, o como en este caso, particular en campos de Bibliotecología, Archivística o Comunicación Social. Las formas de un artículo varían de acuerdo con su función, intencionalidad y formalidad, pueden ser artículos de reflexión, de revisión bibliográfica, de avance, de resultados o productos de un proyecto de investigación (Manrique Urdaneta, B. 2008, 43).

El artículo de reflexión parte de la lectura crítica, de la comparación de posturas de autores y de corrientes de pensamiento,

cuyo resultado es la conceptualización, la reflexión, la exposición de argumentos y las conclusiones. El artículo de revisión bibliográfica parte de la conceptualización de un tema, del reconocimiento de autores, fuentes y recursos de información que lo han tratado y de la construcción de un estado del arte que sirve como soporte para su consolidación.

El artículo de avance, que presenta el desarrollo, evolución o conclusión de un proyecto de investigación, posee las características de un artículo científico. El título del artículo anuncia el desarrollo de los contenidos, de allí se infieren los contenidos, la metodología y las conclusiones. La fortaleza del texto radica en la exposición del enfoque de la investigación, tipo de investigación, instrumentos de recolección de información y el análisis e interpretación de la información aplicados para la consecución de los hallazgos, resultados o productos del proyecto de investigación.

El artículo académico demanda una narrativa estructurada y sistematizada, un estado del arte, antecedentes que determinen el diagnóstico documental sobre el tema de interés investigativo. La estructura puede fundamentarse de varias formas: planteamiento de preguntas orientadoras, formulación y exposición narrativa de argumentos, subtemas o subtítulos, elementos que se articulan mediante la síntesis, la discusión, los hallazgos y culmina con las conclusiones.

La estructura del artículo académico se configura a partir de preguntas orientadoras: ¿Cuál es el problema que guía la revisión bibliográfica o el proyecto de investigación? ¿Por qué se redacta el artículo? ¿Cuál es su intencionalidad? ¿Para qué se redacta? ¿Para quién se redacta? ¿Cuál es la idea principal? ¿Cuáles son los elementos conceptuales que lo sustentarán? ¿Cuáles serán sus argumentos? ¿A qué conclusiones quiere llegar el autor? Estas preguntas permiten al lector-escritor ubicarse y proyectar la redacción del artículo de forma estructural y sistematizada.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Cuando se exhibe un producto final de escritura, como por ejemplos un ensayo académico o un artículo académico, resulta difícil reconocer el proceso evolutivo de la composición de cada escrito. El lector queda satisfecho o fascinado, sin imaginar el recorrido de la experiencia que implicó un arduo proceso de redacción de oraciones, párrafos, cuartillas; entrega de avances, revisión y retroalimentación de cada fragmento del texto con la perseverancia del compositor de una artesanía intelectual.

La escritura académica hace que se fortalezca el acto de leer y re-leer: el estudiante y el profesor al unísono leen el mismo texto una y otra vez, amplían concepciones, perspectivas, dan sentido lógico al texto a través de identificar la coherencia y cohesión del texto. La intención de la escritura académica es el mejoramiento continuo de los actores involucrados, la virtud de perseverar en la construcción de un escrito garantiza un producto escrito de calidad.

A través de las concepciones de Pedagogía de Proyectos y de Proyecto Integral de Aula se integran pre-saberes, saberes y conocimientos para la composición del ensayo académico y del artículo académico como productos finales de un proceso académico. El trabajo se sustenta en la Guía del Proyecto Semestral de aula, un derrotero que perfila el desarrollo de cada apartado del escrito. La guía evoluciona a partir de la detección de buenas prácticas y lecciones aprendidas que fortalecen las prácticas de escritura y el desarrollo didáctico de la práctica pedagógica.

La escritura académica es una experiencia gratificante para estudiantes, profesores y pares académicos involucrados en los procesos de composición de textos. Los pares académicos cumplen funciones de evaluación, de orientación y proyección; se intuyen nuevas perspectivas para la construcción del ensayo, la metodología de redacción, así como, elementos para el mejoramiento de la crítica, la reflexión y las conclusiones.

REFERENCIAS

- Escallón Largacha, E. & Forero Gómez, A. *Aprender a escribir en la universidad*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2015.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey-México. *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*, 2010. En: <https://bit.ly/2HoZMQI>
- Manrique Urdaneta. B. M. “Estudio del artículo académico como un género de texto: El paso de pre-texto a texto”. En: *Revista de Artes y Humanidades*. UNICA, vol. 9, no. 21 (enero-abril, 2008), pp. 33-70. Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo, Venezuela. En: <https://bit.ly/2J0N9Zj>.
- Moliner. M. *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos: 2012. 2 v.
- Olson D. y Torrance, N. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, 1995.
- Sanmartí, Neus. “Hablar, leer y escribir para aprender ciencia”. En: Fernández, P. (Coord.). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC, 2007. En: <https://bit.ly/2HDZovC>
- Tolchinsky Brenman. L. *et al. La escritura académica a través de las disciplinas*, 2013. Barcelona: Octaedro. En: <https://bit.ly/2JJmykC>
- Zuleta, E. “Sobre la lectura”. En: *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá, Procultura, 1985, pp. 81-102.

El universitario: construcción del cuerpo textual

SOFÍA DE LA MORA CAMPOS

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio.

FERREIRO

Leer, escribir, exponer, conversar, transitar, convivir, dialogar, argumentar, opinar, construir, discutir, proyectar... verbos, acciones... espacios del conocimiento donde se articula el deseo de aprender desde la enseñanza en una estructura con herramientas, técnicas, métodos, estrategias... actores que interpretan en ese escenario universitario los papeles correspondientes: el alumnado, el profesorado, los gestores culturales, y muchos otros.

Leer, escribir y exponer bajo un ordenamiento de ideas que responden a preguntas, a enunciados que provoquen la reflexión, el análisis y el intercambio. Este escrito es producto de horas de docencia, investigación y prácticas profesionales colectivas e individuales, en el silencio o en el bullicio, donde el libro, la lectura, la escritura y la palabra han sido los protagonistas.

Un día, aparentemente cualquiera, un(a) joven atraviesa esa puerta que lo(la) ingresa finalmente a la universidad, con ese paso cargado de deseos, incertidumbres, expectativas, cuestionamientos, obligaciones y presiones —Creo que podemos recordar el momento en el que se camina por los pasillos buscando ese primer salón, entrar y observar todo con la mirada baja, tratando medianamente

de sentir el lugar, de captar a los compañeros— Llega el docente, una figura que, en general, es una autoridad.

Se mezclan en ese espacio lecturas, escritos, exposiciones, diálogos, preguntas, tareas, ejercicios y prácticas; días, semanas, meses, momentos de satisfacciones, frustraciones, logros... una vida académica, el quehacer universitario donde se va integrando, construyendo, fortaleciendo, acoplándose, de manera paulatina, las demandas de cada materia, de cada docente, de un currículo, de una perspectiva laboral.

Se termina con un título, una cédula, que prometen la oportunidad de ejercer una profesión, pero preguntémonos ¿qué pasó con el aprendizaje durante la trayectoria universitaria? Era un cuerpo que caminaba con timidez unos años atrás y ¿salió un cuerpo donde cada una de las partes se vieron nutridas favorablemente de conceptos, teorías, procesos, estructuras, capacidades, para soportar y proyectarse en una disciplina, como el profesional que deseaba?

El espacio universitario es enriquecido cotidianamente por la interacción de múltiples factores que impulsan la construcción del conocimiento. Es un cuerpo textual complejo donde cada uno de sus órganos le da vida a las acciones que las competencias disciplinarias demandan y son sintetizados en el proceso enseñanza-aprendizaje y de investigación.

Es indispensable crear un entorno dialógico universitario con todos sus actores (estudiantes, profesores investigadores, editores, bibliotecarios, librerías) que permita la conformación de una cultura del libro, la lectura, la escritura y la oralidad, un reto institucional académico ineludible. Corresponde enfrentar y resolver de forma integral ejes permanentes para su consolidación: desde la academia, hasta el impacto en el campo profesional, junto con lo que hoy ofrecen las herramientas tecnológicas.

Este documento responde al perfil de la convocatoria del seminario y la mesa en la que participé, y que pretendía reflejar la investigación y las experiencias de alfabetización de las competencias (lectura, escritura y oralidad) para la construcción de un cuerpo textual del universitario (conocimiento y profesionalización). Para ello, me concentré en narrarles una experiencia que se encuentra

en etapa piloto, es una intervención en aula donde se pretende entrelazar estas competencias a partir del reconocimiento y análisis de los actores, los procesos y sus espacios de interacción.

LEO: LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD¹

El programa curricular piloto que me permito compartir es el Taller de Lectura, escritura y oralidad (LEO). Éste se ofrece en el tronco divisional durante un trimestre del primer año para las licenciaturas del área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. Es una propuesta, un camino que no pretende imponerse, sino crear una visión, una estrategia, una manera de abordar el tema. Me queda claro que hay otros textos de otros autores que pueden trazar otro camino, todos válidos.

Entre los objetivos centrales se pretende, con un modelo de aprendizaje constructivista, que el alumno integre estas competencias ofreciendo una serie de actividades cotidianas que permitan entretejer la estructura interna de su cuerpo textual. Así mismo, se busca que se identifique un sistema orgánico donde se ubiquen las necesidades, los deseos, las obligaciones y los rechazos, para trabajar en el equilibrio en el que se conecten el “quiero” con el “debo” y apoyarlos a que se encuentren mientras transitan en el espacio universitario con la claridad de su demanda y las que su disciplina propone o impone. Es un entramado de competencias centrales para el desarrollo de habilidades y saberes.

La introducción es una parte esencial en este taller ya que rompe con todas las expectativas de que se resolverán sus problemas de ortografía o de redacción en unas cuantas semanas. Se hace

1 En este apartado, se hace una brevísima referencia de los autores referidos con el fin de mostrar, hasta donde fue posible, de la diversidad disciplinaria y de lugar de origen. La breve referencia temática que se ofrece en el documento es sólo un hilo conductor, pero es necesario que se haga una lectura de la bibliografía referenciada.

evidente que si no ha surtido efecto ese proceso de enseñanza en su trayectoria escolar, es necesario proponer un camino distinto. Los estudiantes desean poder “comprender mejor las lecturas”, como si existiera algo mágico o una receta, por lo que se cuestiona esa etiqueta escolar que realmente es confusa. Por ello, se hace explícito que este taller busca que los estudiantes reflexionen como universitarios y sean conscientes del aprendizaje, para dejar a un lado el sistema vertical de enseñanza y entren a la universidad para ser activos en su proceso.

En medio de diversos recursos pedagógicos y didácticos, que no desarrollaré en este escrito, se llevan a cabo varias y muy breves lecturas que van hilando un discurso a través de la lectura, la síntesis, la exposición y la discusión. Para abrir bocado, iniciamos con una lectura que permite colocar elementos mínimos del contexto general de la historia del libro desde la perspectiva de Ernesto de la Torre,² quien dice que: “hablar del libro es hablar del conocimiento... es penetrar en la magia del pensamiento humano ilimitado e ilimitable” (1990, 21), lo que permite delimitar el entorno de los estudiantes al identificarse en varios de los pasajes, al ser un referente mexicano.

De allí, hay que conectarlo con lo que Robert Darnton³ (2003) reflexiona sobre la inmersión global de las redes y su influencia, así como el proceso de cambio paradigmático del libro, la lectura y la escritura. Con esto se pretende que se vayan trabajando las bases para poner la mirada en un contexto social y tecnológico donde se analizan los soportes, la coexistencia, así como la experiencia individual y colectiva.

2 Investigador del Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM. Trabajó en el Archivo General de la Nación, el Archivo Histórico de la Secretaría de Hacienda y la Biblioteca Nacional de México.

3 Director de la Biblioteca de la Universidad de Harvard, pionero en el campo de la historia del libro y uno de los fundadores del proyecto de difusión bibliográfica Gutenberg.

Con el texto de Caroline Golder⁴ y Daniel Gaonac'h⁵ (2007) se discute la importancia del papel, las transferencias de las competencias de leer, escribir y hablar y su comprensión en el proceso de su aprendizaje, el cual se articula con Silvia Castrillón,⁶ quien aporta que “leer y escribir es un derecho de los ciudadanos, y que a su vez implica un deber y un compromiso de muchos” (2004, 9), con lo que se va configurando un entorno social, político y educativo ante una necesidad personal y colectiva. A la par, los estudiantes realizan diferentes ejercicios en clase y en casa, que conllevan al encuentro con sus necesidades y sus deseos, con el perfil de la universidad, su entorno familiar y social, sus recursos y herramientas, un primer paso para la construcción de su cuerpo textual.

En general, se reconoce una resistencia a la lectura como parte de los ineficientes procesos en la etapa escolar (básica y media) y posibles situaciones familiares, así que una manera de trabajarlo es comprender que no es un asunto individual, sino que el rechazo ante el deber, la obligación y sus dificultades es compartida; así que, con el texto de Adler Mortimer⁷ en la compilación de Moisés Ladrón de Guevara⁸ (1985), se analiza la dedicación que se requiere para la construcción de la figura del lector.

En esa misma sesión, se articula con lo que Juan Domingo Argüelles⁹ cuestiona sobre la demanda social de leer por leer, esto permite generar una empatía y reflexión con los estudiantes al enunciar: *estás leyendo... ¿y no lees?, ¿por qué debemos leer?* (2011), *¿qué leen los que no leen?, ¿para qué nos sirve leer?* (2003).

4 Conferencista de psicología en el Instituto Universitario de Formación de Maestros de IUFM de la Academia de Poitiers de Francia.

5 Profesor de psicología en la Universidad de Poitiers.

6 Bibliotecóloga de la Universidad de Antioquia (Colombia).

7 Ideólogo norteamericano, impulsó una consolidación doctrinal mediante la difusión de los clásicos de la filosofía y de la cultura desde la neoescolástica filotomista.

8 Fue profesor del departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I).

9 Escritor, crítico literario y editor mexicano. Estudió Lengua y literaturas hispánicas.

De la lectura académica...

De estos textos, los estudiantes subrayan una frase que dice: “el deber leer lo inventaron unos tipos que estaban aburridos a causa de la gran insatisfacción que les producía carecer de fantasía”; así como: “leer tendría que servirnos para acercarnos a la felicidad” (2003, 99). Para ello, se busca que los estudiantes realicen un trabajo transversal, por varias semanas, con un acercamiento a sus deseos y el placer de la lectura, al compartir con un niño o niña un tiempo de lectura, escritura y juego, lo cual permitirá que cuestionen y analicen sus condiciones y contradicciones desde su ámbito escolar y familiar.

Parte de este proceso de construcción de competencias está en mirar con mayor detenimiento su vida universitaria y su deseo original al elegir una carrera específica, así que con Giovanni Parodi¹⁰ (2010) se ofrece la posibilidad de ubicar la relación de la lectura con su aprendizaje y cómo abordarlo; esto se refuerza con lo que Irene Klein¹¹ señala: “se lee desde cierta teoría, desde determinado campo de saber” (2007, 109). Eso permite ir prefigurando los límites y encaminarse a su vida profesional.

La escritura como competencia académica se vincula necesariamente a la lectura, como ya se ha señalado. Daniel Cassany¹² (1988) en el capítulo “Leer como un escritor”, se pregunta cómo se aprende a escribir; con ello, se busca fortalecer el conocimiento con la distinción y el intercambio de textos escritos por otros autores, permitiendo que su lectura nutra a la escritura y, por tanto, al conocimiento. Así mismo, con el capítulo “Teorías sobre el proceso de composición”, trabajamos con las teorías y su caracterización, permitiendo ofrecer estructuras de pensamiento y ordenamiento de las ideas principales.

10 Catedrático y profesor de Lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Editor de la revista *Signos*.

11 Docente en la Carrera de Ciencias de la Comunicación. Estudio la Maestría en Análisis del Discurso en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).

12 Licenciado en la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona. Estudió terminología, análisis del discurso, psicología humanista, creatividad, psicoanálisis y bioenergética.

Esto se conjunta con la propuesta de Irene Klein (2007) para ofrecerle al estudiante universitario una serie de modelos de procesos de composición escrita, lo que refuerza la interacción del contenido y la retórica en la construcción del tema o tópico. Cerramos esa sesión con “¿Qué reglas de gramática?” de Daniel Cassany (1988) para dialogar sobre su utilidad para escribir y ubicar errores para poder corregir. Los trabajos que los estudiantes van realizando semanalmente como narraciones, relatos o reportes son fuente para que ellos mismos identifiquen sus vicios de lenguaje, con lo que se promueven diversos ejercicios de evaluación cruzada y continua, principalmente, a sus exposiciones.

Cabe señalar que, a lo largo del taller, de manera individual y con un sistema de autogestión, deben resolver un par de libros de ortografía (2006a) y redacción (2006b) de Ana María Maqueo,¹³ quien, con su propuesta metodológica, ofrece una estrategia que considero adecuada para el perfil del estudiante universitario: los resultados, en general, se encaminan a reforzar conocimientos previos y ejercitar algunos aspectos que se buscan evidenciar y concientizar.

Damos cabida a la construcción discursiva, los géneros, el enunciador, el enunciatario y el referente con el texto de Mabel Pipkin¹⁴ y Marcela Reynoso¹⁵ (2010), quienes profundizan en el uso del lenguaje; y así llegar a la propuesta de María Teresa Serafini¹⁶ (1991), quien en su capítulo “Producción de las ideas” ofrece a los estudiantes herramientas que permite identificar y constituir el eje central para la redacción de un tema en un entorno universitario.

13 Escritora y académica mexicana. Estudió la maestría y el doctorado en Lingüística Hispánica, UNAM.

14 Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Litoral. Estudió el Doctorado en Psicología y Suficiencia en Investigación en la Universidad de Barcelona.

15 Directora del Departamento de Idiomas Modernos y Coordinadora de la Licenciatura en Lenguas Modernas y Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Entre Ríos.

16 Doctora en Psicolingüística en investigaciones sobre la didáctica de la escritura y el uso de ordenadores en la escuela.

Recordamos sistemas para la búsqueda de información con Lucía Natale¹⁷ (2007), reconociendo la incidencia en los diversos géneros discursivos, así como para enfatizar la construcción del “estado de la cuestión” o “del arte” y abrir la gran diversidad de fuentes y su registro.

Como parte del sistema modular de la UAM-X, al paralelo trabajamos con los proyectos de investigación para la fase de teoría. Se busca que puedan enunciar desde el tema y el objeto de estudio hasta la hipótesis y los objetivos, que expresen y transmitan lo que buscan, en general hay confusiones por lo que es necesario trabajar desde este taller sobre estos aspectos para su proyecto trimestral. Esto permite hacer una vinculación con una necesidad académica inmediata. Para ello, se necesita un trabajo vinculatorio que quede en manos de las iniciativas y demandas de los estudiantes.

Ahora bien, nos enfocamos a la tercera competencia, la comunicación oral, que se va trabajando desde el inicio de forma empírica con sus exposiciones, el uso de mapas conceptuales y la retroalimentación de todos, así que con el documento de Humberto Guerra¹⁸ (2017) nos damos la oportunidad de asentar lo vivido.

Una vez que se cuenta con varias piezas fundamentales en la mesa, empezamos a profundizar en el ejercicio de entrelazar estas competencias, para ello nos auxiliamos de las aportaciones de María Alicia Peredo Merlo,¹⁹ quien analiza el papel de la lectura en la construcción de un objeto de estudio, al respecto de lo cual opina que el “alumno está capacitado para leer más allá de la literalidad del texto, para analizar y conectar ideas abstractas, identificar escuelas de

17 Investigadora y docente. Coordinadora del Programa de Apoyo a la Escritura a lo largo de las Carreras PRODEAC. Coordinadora de Investigación en el área de Enseñanza de la Lengua Materna.

18 Es docente del Tecnológico de Monterrey-Campus Ciudad de México y profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad - Iztapalapa (UAM-I). Candidato a doctor en Literatura Hispánica por el Colegio de México (Colmex).

19 Maestra en Educación y Doctora en Ciencias Sociales. Dirige el Departamento de Estudios de Educación de la Universidad de Guadalajara (U. de G.). Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

pensamiento, ubicar autores y dialogar con todo este entramado teórico y, a partir de ahí, generar ideas propias” (2012, 117). Con ello, nos encaminamos a trabajar con Irma Murguía²⁰ (2009), en cuanto a las propiedades de redacción de los textos académicos.

La reflexión con el capítulo de Giovanni Parodi (2010) sobre “Leer en la universidad y en el mundo profesional”, nos permite apoyar al alumno sobre su marco disciplinario y el encuentro necesario que demanda como futuro profesional, lo cual le permite ir puliendo su silueta y comprendiendo sus necesidades, gustos e intereses. Seguimos con varios breves textos como el de Daniel Cassany, quien señala al “código escrito como un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral, como un medio para vehicular, mediante letras, la lengua oral.” (1998, 27), así como el de Fernando Martínez²¹ (2015), quien hace énfasis en las vinculaciones de lo oral y lo escrito, permitiendo que esas competencias se relacionen y coexistan.

Ahora bien, María Teresa Serafini (1991), con el capítulo “Producción de textos”, nos permite reforzar los elementos para identificar y colocar las ideas en un contexto determinado. Con Antoine Albalat²² (2006), hacemos un recorrido sobre el eje de la retórica y el papel en la construcción discursiva, haciendo énfasis en la elocución. Con Mabel Pipkin y Marcela Reynoso (2010), se trabaja la explicación, el resumen, la síntesis, la paráfrasis y la argumentación; y con el texto coordinado por Alejandra Herrera Galván²³ (2009), se desarrollan los temas de la reseña, el resumen (Margarita

20 Profesora-investigadora en el Departamento de Filosofía UAM-I. Estudió el Doctorado en Lingüística (Lingüística Hispánica) en El Colmex, y el Doctorado en Lingüística en la Universidad Autónoma de Madrid.

21 Doctor en Ciencias de la Información. Imparte clases de periodismo impreso, periodismo digital y expresión oral y escrita. Estudió Periodismo en la Universidad de Navarra.

22 Escritor, crítico y ensayista francés.

23 Profesora-investigadora de Humanidades en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A). Estudió Filosofía en la UNAM y es ensayista sobre literatura mexicana.

Alegría²⁴), el ensayo (Rosaura Hernández²⁵), el comentario (Gloria Cervantes²⁶) y la monografía (Tatiana Sorókina²⁷). Las lecturas terminan con ejercicios complejos a partir de textos de Jesús Sánchez²⁸ (2011) sobre el ensayo; con Lucía Natale y Ruth Alazraki²⁹ (2007) sobre textos monográficos; y, cerrando con Claudia Toledo³⁰ y Daniel Romero,³¹ (2007), con el énfasis que hay que darle a la actividad sobre la revisión. Todas son piezas que quedan como soportes referenciales para su trabajo académico posterior.

Por último, cabe señalar que se desarrollan tres actividades paralelas pero fundamentales durante el taller: visitar una librería, una biblioteca y una feria del libro, con una serie de dinámicas lúdicas que permitan romper los mitos y las costumbres de relacionarse con esos espacios, con el libro, la lectura, el encuentro y la apropiación de contenidos. Los ejercicios terminan con un relato, un cuento y un cómic, que conlleva a trabajar el lenguaje, la creatividad y la relación de su vida con propuestas literarias y visuales. Esto coadyuva a una apertura a la observación, la integración

24 Profesora-investigadora del Departamento de Humanidades, UAM-A Licenciada en Lenguas y Literatura Hispánicas. Estudió la maestría y el doctorado en Literatura Mexicana Filosofía y Letras, UNAM.

25 Profesora UAM-A. Licenciada en Letras Clásicas. Estudió la especialización en Historia del Arte en la Universidad de Perugia, Italia y la maestría en Letras Mexicanas.

26 Profesora-investigadora del Departamento de Humanidades de la UAM-A. Es coordinadora del GI Discursos Sociales y Comunicación.

27 Profesora investigadora, Departamento de Educación y Comunicación, UAM-X. Estudió la Maestra en Filología, en la Universidad Estatal Lomonósov de Moscú y el Doctorado en Antropología, UNAM.

28 Doctor en Lingüística Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Catedrático de Lengua Española en la Facultad de Filología de la UCM.

29 Profesora de Introducción a los Estudios Literarios del Colegio Nacional de Buenos Aires y de Taller de Escritura del Ciclo Básico Común.

30 Docente en Profesorado para la Enseñanza Primaria, UBA. Formación de formadores en procesos de lectura y escritura, literatura. Diseño y evaluación de proyectos vinculados con la promoción de la lectura y la escritura.

31 Profesor en Letras, UBA. Docente en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González.

y la vinculación, donde podría entablarse una mecánica entre los diferentes actores del libro. Se reconoce que es complejo, pero necesario, se trabaja con un proceso de acercamiento que rompa las barreras que, aparentemente, se dan por los límites de acceso o de demanda hacia la compra y fomentar el deseo, por el placer, la curiosidad.

CONCLUSIÓN

Durante un trimestre dedicamos algunos momentos a breves acercamientos literarios que nos dan la oportunidad de compartir el placer por la lectura. Así mismo se desarrolla un cuento a partir de otro para su apropiación y representación. Es un taller intenso, de mucho compromiso, pero se logra —así lo creo y lo veo hacia adelante—, pues se asientan las bases para que los estudiantes asuman una actitud frente a su aprendizaje, un posible camino a la lectura, la escritura y su expresión oral, así como al uso de herramientas y técnicas que ya tienen o que saben dónde encontrarlas. Ellos se enfrentan a cuestionar y a transparentar varios asuntos a partir de preguntas, dinámicas y diálogos con sus pares, con el intercambio de experiencias, la ruptura de mitos, la identificación de fortalezas y debilidades.

Las lecturas aquí enlistadas buscan construir y resolver paulatinamente las necesidades de los estudiantes de expresar y fortalecer sus competencias. Es un sistema creciente circular para, por un lado, observar desde diferentes perspectivas y visiones; y, por otro, robustecer la posición de los estudiantes y que obtengan seguridad, a partir de la reflexión y de las herramientas aprendidas con ejercicios continuos. Los estudiantes expresan preocupación por la demanda de las lecturas teóricas y el desarrollo de su trabajo final, ya sea reporte de investigación o ensayo, por lo que se retoman estos aspectos que nutren, desde diversos autores, todo aquello que posiblemente permita clarificar sus preguntas y sus perspectivas de investigación.

Como reflexión final, retomo un párrafo de una ponencia que ofrecí para editores en la Universidad Veracruzana en el año de 2017, con motivo del 60 aniversario de la editorial, donde señalaba que

[...] a universidad no se limita a lo que ocurra al interior de sus edificios, lo que nos ofrece es un espacio de apertura y de vinculación. La construcción de la cultura lectora y escrita se ve influenciada por la oferta y el acceso a través de diversas actividades, acciones y espacios. En ellos, el universitario interactúa y puede permearse desde las propuestas de lo que será su vida profesional, y se nutrirá como sujeto donde, en el proceso de construcción-aprendizaje, integre los conocimientos con el placer y la expresión a través de los diferentes soportes textuales.

REFERENCIAS

- Albat, Antoine. *El arte de escribir y la formación de estilo*. México, Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango, 2006.
- Alegría, Margarita (2006). “El resumen” en Herrera Galván, Alejandra (coord.), *Manual de géneros discursivos*, 4ª ed. México: UAM-Azcapotzalco, 2009, pp. 11-22.
- Cassany, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1988.
- Castrillón, Silvia. *El derecho a leer y escribir*. Lecturas sobre lecturas. México: Conaculta, 2004.
- Cervantes, Gloria. “El comentario” en Herrera Galván, Alejandra (coord.), *Manual de géneros discursivos*, 4ª ed. México: UAM-Azcapotzalco, 2009, pp. 23-30.
- Darnton, Robert. *El coloquio de los lectores*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. Colección: Espacios para la lectura.

- De la Torre Villar, Ernesto. *Breve historia del libro*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1990. Colección: Biblioteca del Editor.
- Domingo Argüelles, Juan. *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Paidós, 2003.
- . *Estás leyendo... ¿y no lees?* México, Ediciones B, 2011.
- Ferreiro, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. 2ª ed. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Golder, Caroline y Daniel Gaonac’h. *Leer y comprender: psicología de la lectura*. 4ª ed. México: Siglo XXI, 2007.
- Guerra, Humberto. “Las comunicaciones orales”. México: UAM-Xochimilco (documento inédito), 2017.
- Hernández, Rosaura. “El Ensayo” en Herrera Galván, Alejandra (coord.), *Manual de géneros discursivos*, 4ª ed. México: UAM-Azcapotzalco, 2009, pp. 43-50.
- Herrera Galván, Alejandra (coord.). *Manual de géneros discursivos*, 4ª ed. México: UAM-Azcapotzalco, 2009.
- Klein, Irene (coord.). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2007.
- Ladrón de Guevara, Moisés (coord.). *La lectura*. México, Ediciones El Caballito, SEP, 1985.
- Maqueo, Ana María. *Ortografía*. México: Editorial Limusa, 2006a.
- . *Redacción*. México: Editorial Limusa, 2006b.
- Martínez Vallvey, Fernando. *Comunicación escrita*. 2ª ed. Madrid: Ediciones Centro de Estudios Financieros, Universidad a Distancia de Madrid, 2015.

De la lectura académica...

- Mortimer, Jerome Adler. “Cómo leer un libro en Ladrón de Guevara (coord.), *La lectura*. México: Ediciones El Caballito, 1985, SEP, pp.47-63.
- Murguía Zatarain, Irma. “Propiedades de redacción de los textos académicos”. En: *Signos lingüísticos*, vol. V, no. 9 (enero-junio 2009). México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Natale, Lucía. “Buscar información” en Klein, Irene (coord.). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2007, pp. 117-127.
- y Ruth Alazraki. “Escribir textos monográficos” en Klein, Irene (coord.). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2007, pp. 141-154.
- Parodi, Giovanni (coord.). *Saber leer*. México: Editorial Aguilar, 2010.
- Peredo Merlo, María Alicia. *Habilidades complejas de lectura en el posgrado ¿Formación o disonancia?* México: Editorial Universitaria de la Universidad de Guadalajara, 2012.
- Pipkin, Mabel y Marcela Reynoso. *Prácticas de lectura y escritura académicas. Lengua y discurso*. Córdoba, Colombia: Editorial Comunicarte, 2010.
- Toledo, Claudia y Daniel Romero. “Revisar” en Klein, Irene (coord.). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires, Prometeo libros, 2007, pp. 155-178.
- Sánchez Lobato, Jesús (coord.). *Saber escribir*. Madrid: Aguilar/Instituto Cervantes, 2011.
- Serafini, María Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós, 1991.
- Sorókina, Tatiana. “La monografía” en Herrera Galván, Alejandra (coord.), *Manual de géneros discursivos*, 4ª ed. México: UAM-Azcapotzalco, 2009, pp. 51-65.

Lectura académica y lectura de literatura en la comunidad de la Universidad Veracruzana

A. OLIVIA JARVIO FERNÁNDEZ
Universidad Veracruzana, México

INTRODUCCIÓN

En el año 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU 2015), que responde a las necesidades del escenario global. Incluye una visión dirigida hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental, y la suscriben 193 estados, entre los que se encuentra México. Es una visión ambiciosa que se plasma en diecisiete objetivos, dentro de los cuales destaca el cuarto, que corresponde a la educación, a la que se le otorga un valor estratégico para atender las necesidades de las nuevas generaciones, que tendrán que enfrentar grandes retos ante los nuevos saberes que se requerirán en diversas áreas de trabajo que hoy apenas están creándose o están por crearse. Por otro lado, ante los cambios sociales y económicos, encontramos que el paradigma de la gestión educativa se ha transformado. Hasta hace un tiempo, prevalecía el trabajo en función del logro de metas relativas a la cobertura educativa e índices de alfabetización, lo cual se pensó se traduciría en desarrollo. Las exigencias actuales están cambiando, con énfasis en la búsqueda de una mejora sustancial en la calidad. El objetivo cuarto considera: la inclusión en igualdad de género, condición física o de raza, así como una educación de calidad que integre el desarrollo de competencias de lectura,

escritura y matemáticas, así como no cognitivas, tales como el empeño, compromiso, honestidad y logros en términos de aprendizaje, que ahora son altamente valorados por los empleadores en la mayoría de los países.

En este sentido, hablar de educación de calidad implica hacer una reflexión profunda y crítica. Ya hace más de una década, Latapí (2007) propuso integrar los cuatro criterios tradicionales de desarrollo en la educación, es decir, la eficacia, la eficiencia, la relevancia y la equidad, la educación que denomina “no racional”, que se hace desde la interiorización de la dimensión humana, donde se desarrollan e integran las virtudes fundamentales; es decir, la educación de calidad considera, además de los conocimientos y habilidades, el hábito de la autoexigencia y la formación de valores. Con lo anterior, es posible construir los pilares que integrarán competencias de orden superior y garantizar el aprendizaje a lo largo de la vida; aunque para hacerlo viable, la Agenda 2030 también establece que se requiere de métodos y contenidos de enseñanza y aprendizaje pertinentes que se adecuen a las necesidades de los educandos y que sean impartidos por docentes calificados, que cuenten con una remuneración y motivación adecuadas, utilizando enfoques pedagógicos apropiados y con el uso suficiente de las TIC.

Los retos que afronta la educación en general —y en particular la educación superior— son enormes. Si bien los objetivos que se plantea la Agenda para cumplirse en el año 2030 son trascendentales, también son aspiraciones que se tienen que abordar de manera diferenciada, acorde a las variadas necesidades de los países. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL 2016) establece que en nuestra región urge la atención a problemas derivados de una baja productividad, infraestructura deficiente, segregación y rezagos en la calidad de la educación y que, de no atenderse, ahondarán aún más las brechas existentes. Por ello, urgen además de los recursos económicos, también el compromiso, la voluntad y, sobre todo, el conocimiento orientados hacia la concreción didáctica en la elaboración e implementación de proyectos.

Las instituciones de educación superior (IES) tienen que abordar estos temas, y uno de los espacios donde se abre un área de

oportunidad para afrontar las exigencias del milenio son las bibliotecas. Los temas que desde aquí pueden potenciarse son: la formación de lectores, el desarrollo de competencias digitales y el desarrollo de habilidades informativas. La lectura abre mayores oportunidades de aprendizaje y para el disfrute. Cuando se domina la competencia de lectura y escritura en su concepción más amplia, es más fácil inducir al individuo hacia el uso correcto de la tecnología, pero también hacia el uso eficiente de la información. Esto justifica plenamente el eje de acción bibliotecaria para el siglo XXI: coadyuvar en la formación académica para el desarrollo de nuevas competencias y habilidades, utilizando los espacios de forma dinámica para integrar los nuevos saberes, potenciando e integrando los servicios tradicionales con los que se ofrecen a través de los entornos virtuales.

La Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), coincide con lo hasta aquí dicho en lo que considera las tendencias más urgentes en el ámbito de la información global: promoción de la lectura y la alfabetización mediática e informacional en cualquier formato, así como el desarrollo de competencias digitales, lo que conllevará a una participación más activa de la sociedad (IFLA 2015). Establece además una campaña en favor de la participación de las bibliotecas en el logro de los objetivos que plantea la Agenda 2030, de manera específica en “actuar como el centro de la comunidad académica y de investigación, a fin de superar las dificultades en el acceso de la información”, ya que, al incrementar tanto el acceso a la información como al contribuir en el desarrollo de las competencias informacionales, se promueve el desarrollo sostenible y una mejor calidad de vida (IFLA 2016).

Partamos de este marco para hacer una justificación al trabajo que se ha desarrollado en la Universidad Veracruzana en el tema de la formación de lectores, no sin antes plantear lo siguiente: ¿cómo y en qué medida desde nuestros espacios podemos integrar un trabajo que contribuya a la consecución de los objetivos de la Agenda 2030?, ¿es posible contribuir con la divulgación de proyectos realizados que además tienen indicadores de impacto?

LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

En la Universidad Veracruzana (UV), a través del Programa Universitario de Formación de Lectores (PUFL), se ha trabajado desde el año 2007 de forma ininterrumpida en actividades de extensión y divulgación, que tienen por objetivo acercar a la comunidad universitaria a prácticas de lectura que vayan más allá de las lecturas académicas, que sirvan como promoción integral del universitario, fomentando la lectura voluntaria o por placer.

Se ha apoyado a la difusión y lectura de la Colección Biblioteca del Universitario, dirigida por Sergio Pitol (Premio Cervantes 2005), una colección que a la fecha cuenta con 58 títulos. Se han realizado ferias de libro y talleres, y se ha incentivado la capacitación a profesores de todas las disciplinas. En un segundo momento, a partir del año 2012, se han integrado las actividades “Martes de Lectores y Lecturas” y “Música y Literatura”; y se ha iniciado un trabajo de docencia y se han abierto líneas de investigación sobre la lectura en la educación superior y sobre la lectura digital. Asimismo, se imparten experiencias educativas, tales como el “Taller para promotores de lectura” y el “Taller de música y literatura”, que se integran al currículo de los estudiantes de todas las áreas, a través del Área de Formación de Elección Libre (AFEL), que abonan créditos a todos los programas educativos de la UV a través del Modelo Educativo Integral y Flexible.

Desde el año 2013, se ha fortalecido la profesionalización de la promoción de la lectura, al crear la Especialización en Promoción de la Lectura como el primer programa de posgrado en esta temática en una universidad pública del país, que desde el año 2014 se integró al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), y que en el año 2017 se le otorgó el máximo nivel de calidad, denominado de “Competencia Internacional”. Todas estas actividades le permitieron a la UV integrarse, desde el año 2011, a la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) con quienes se comparten objetivos y se coordinan políticas y acciones en materia de lectura y escritura, se realizan intercambios académicos, movilidad estudiantil,

publicación de trabajos, etc., lo que hace que las actividades de promoción de la lectura sean más dinámicas y colaborativas en el ámbito internacional.

Desde el inicio, en la planeación de todas las acciones, se consideró una estrategia de evaluación que ha tenido como objetivo el de contar con indicadores de impacto de todas las actividades emprendidas. Los estudios diagnósticos desarrollados en la UV se realizaron desde el año 2007, con la Primera encuesta de prácticas lectoras en la UV (Castro, C., Jarvio, O., Garrido, F., y Ojeda, M. 2008); en 2011 con los trabajos “La lectura digital en el ámbito de la Universidad Veracruzana” (Jarvio 2011) y “Prácticas y representaciones sociales de la lectura digital en la Universidad Veracruzana” (Jarvio 2018). Los resultados han dado sustento a los proyectos de investigación, pero, además, por sí mismos, son indicadores que permiten valorar cambios y la medición de variantes, a fin de observar la evolución de las prácticas de lectura en la comunidad de la UV.

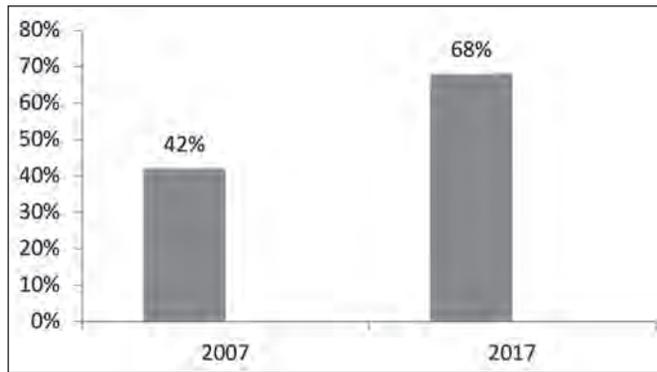
LECTURA ACADÉMICA Y LECTURA DE LITERATURA EN LA UV

En el PUFL se fomenta la lectura de todo tipo y en cualquier soporte, integrando los diversos lenguajes que ahora utilizan los nuevos dispositivos digitales. Se promueven los textos literarios en todas las áreas del conocimiento, además de diferenciar la lectura que tiene una intención informativa o formativa de la que se remite a un deleite estético (Martos y Campos 2013). Se asocia la lectura de literatura con aquella que se hace por elección propia y con la que se provoca placer, con lo que se presupone el desarrollo de habilidades que después permitirán la lectura de todo tipo de textos. También se considera que se puede hacer lectura de textos científicos por placer, por gusto o recreación, aunque “cuando se lee por placer no se lee para cumplir una tarea, no por un requerimiento laboral, no para obtener información, no para aprender, no como una obligación, sino para el disfrute: por el simple goce” (Jarvio y Ojeda 2018). A partir de esta diferenciación, se exponen los resultados siguientes.

El último estudio, que se realizó con la aplicación de una encuesta de cuarenta preguntas, se aplicó en línea con los recursos de telecomunicaciones y las bases de datos institucionales, en el segundo semestre del año 2017. El número de cuestionarios contestados, que se procesaron después de la fase de depuración, fue de 1311, los cuales fueron distribuidos por región universitaria (Xalapa, Veracruz, Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos-Minatitlán); por sexo; por ocupación (académicos, estudiantes, trabajadores y funcionarios), y por área de adscripción (Humanidades, Biológico-Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Técnica, Económico-Administrativa y Artes). En este trabajo, se presentan los resultados obtenidos en relación al gusto y preferencias de la lectura académica y la lectura de literatura, considerando los medios impresos y digitales.

Se reporta que el número de libros leídos al año es de 5.1, a diferencia de 4.2 que se obtuvo en el año 2007. En la actualidad, el gusto por la lectura está claramente diferenciado. Son las mujeres las que tienen el porcentaje mayor en su gusto por leer, así como el grupo mayor de 35 años, y por ocupación el que corresponde a funcionarios. El grupo de estudiantes establece mayoritariamente un gusto por la lectura con categoría de “regular”, seguido de un gusto con categoría de “regular a mucho” en la comunidad universitaria en general; sin embargo, el dato que es importante resaltar es la evolución en cuanto al gusto por leer que muestran los académicos, que en el año 2007 lo manifestaba un 42%, ahora este porcentaje cambia notablemente a un 68% (figura 1). Este grupo es el que ha estado más expuesto a las actividades que de forma ininterrumpida ha realizado el PUFL en la universidad. El área académica de Humanidades también responde mayoritariamente en este sentido.

Figura 1. Gusto por la lectura en personal académico

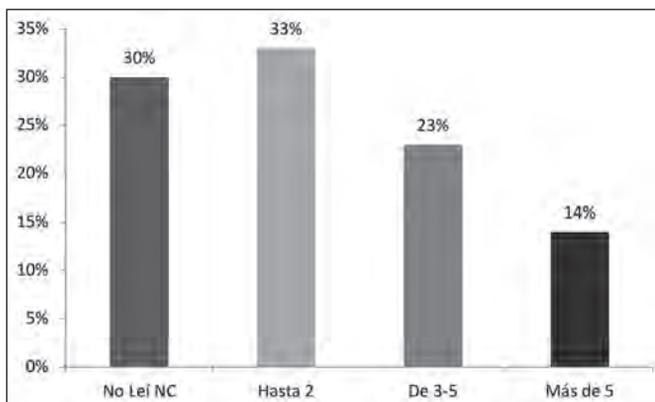


Elaboración propia.

El tiempo invertido en la lectura de textos académicos mantiene el mismo porcentaje de hace seis años. En su mayoría, el 45% reporta leer de tres a cinco horas semanales lecturas de textos académicos, y la diferencia la marca un aumento en el porcentaje de 7% en quienes dedican más de cinco horas y una disminución de 8% a quienes dedican menos de dos horas, lo cual se constituye, aunque mínima, en una mejora.

Leer literatura les interesaba a los universitarios en tan sólo un 4% hace seis años; ahora, un 62% hizo manifiesto su interés en esta actividad. Las horas dedicadas a la semana a la lectura de literatura es de al menos de dos horas en un 33%, de tres a cinco horas en un 23% y más de cinco horas a un 14% (figura 2). Este último dato contrasta con el 3.5% que se respondió hace seis años.

Figura 2. Horas dedicadas a la lectura de literatura en la última semana



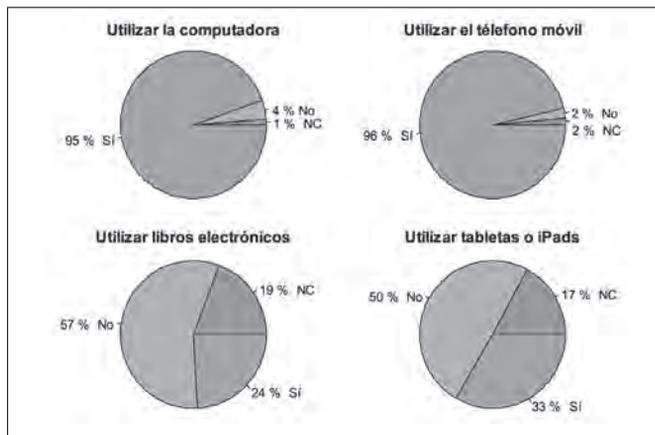
Elaboración propia.

El aumento del uso de la tecnología ha sido exponencial en los últimos seis años, pero también las desigualdades, al no integrar un cambio sustancial que considere el desarrollo de nuevos lenguajes (sobre todo el digital) en la educación. El no retomar este tema amplía las brechas ya existentes. De aquí la importancia de llevar un registro periódico de esta evolución, a fin de atender esta distorsión de forma urgente.

En la comunidad de la UV el uso de la computadora mantuvo su nivel en un 95%, aunque destaca el aumento en quienes tienen y usan el teléfono celular, ya que se incrementó de 89% a 96%, donde una marcada diferencia la hace el uso mayoritario del *smartphone*.

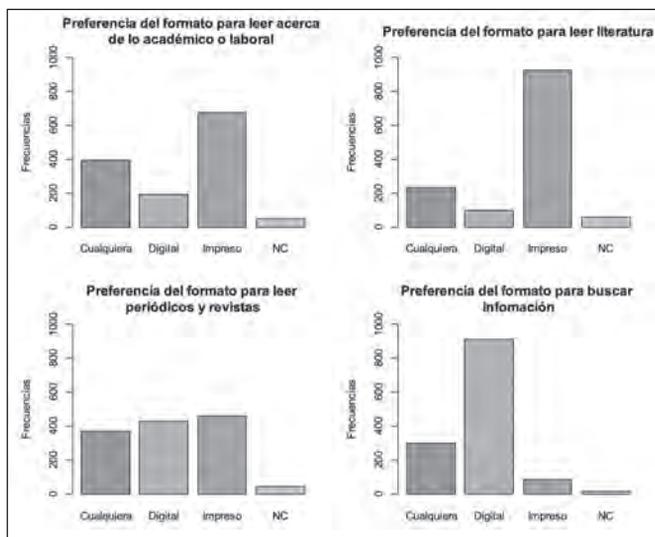
La lectura de literatura en un soporte digital se ha incrementado sustancialmente, de 35% al 73%. No obstante, sigue siendo el formato impreso el que se menciona como el favorito, no sólo para leer literatura, sino para realizar cualquier práctica de lectura. A diferencia de los primeros resultados, ahora ha aumentado la preferencia del formato digital para leer periódicos y revistas, y es predominante para realizar búsqueda de información, lo que acentúa la definición de estos soportes, más vinculados a lecturas rápidas que a lecturas profundas.

Figura 3. Uso de dispositivos tecnológicos



Elaboración propia.

Figura 4. Preferencia de formato para leer



Elaboración propia.

De la lectura académica...

La percepción sobre las diferencias que existen entre los formatos impresos y electrónicos es vista por un 61%, aunque un 31% responde que no hay diferencia entre la lectura que se realiza en estos dos medios. La misma tendencia se refleja cuando se habla de las emociones que provoca leer en estos formatos: un 53% percibe que existen y un 47% que no. Estos porcentajes no tienen una diferencia sustancial con los de hace seis años.

Las preguntas abiertas —con las que se responde a percepciones o puntos de vista— fueron procesadas utilizando el análisis de datos textuales. Las siguientes nubes de palabras representan las palabras que con mayor frecuencia se respondieron.

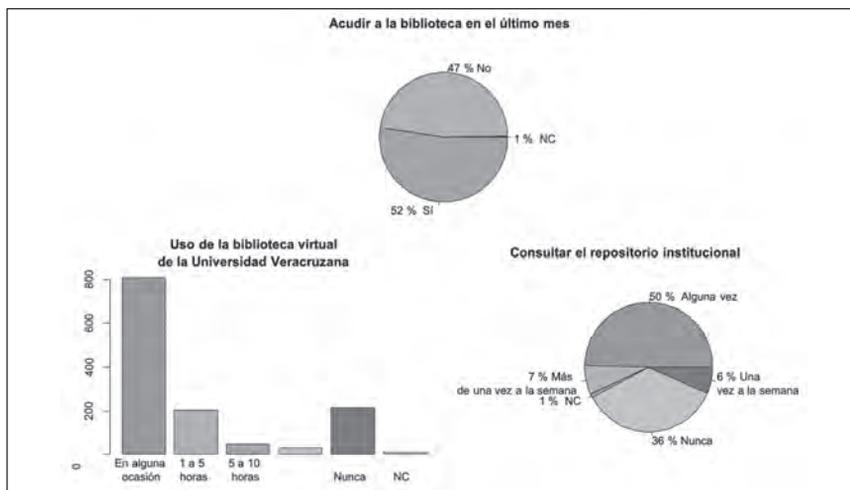
En relación al significado que tiene leer, la acción utilitaria de la lectura sigue persistiendo en la expresión de los universitarios, independientemente del grupo de que se trate. A continuación, se muestra cómo los grupos más representativos de la universidad, que son los académicos y estudiantes, responden de forma similar estableciendo que leer sirve para aprender y adquirir conocimiento.

Figura 5. Nube de palabras del personal académico



Elaboración propia.

Tabla 6. Servicios de las bibliotecas en la UV

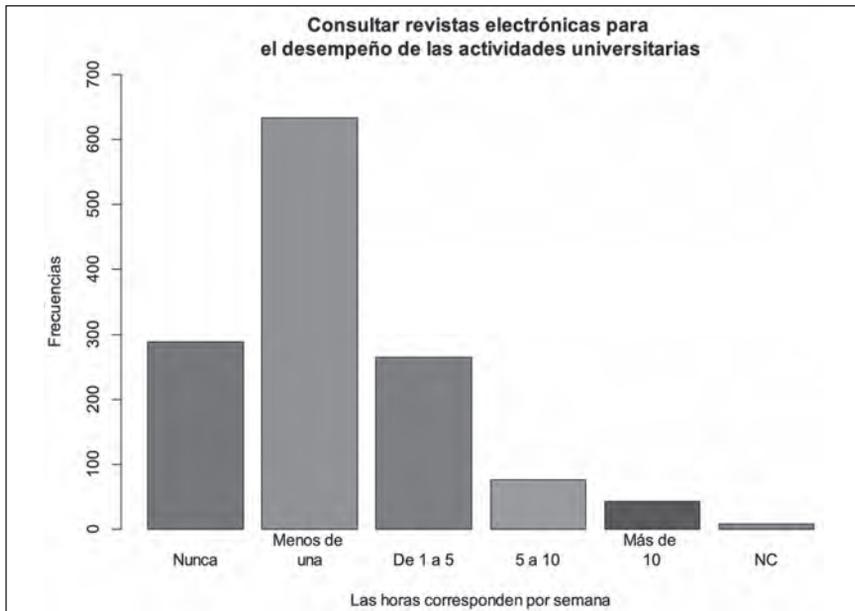


Elaboración propia.

Al igual que hace seis años, la respuesta mayoritaria de haber realizado consultas a la Biblioteca Virtual es “En alguna ocasión” y la respuesta acerca de consultar el Repositorio Institucional, fue “Sólo alguna vez”. Esto es consecuente con la respuesta al uso de revistas electrónicas para el desempeño de las actividades universitarias (figura 7).

Finalmente, el grupo que corresponde a Bibliotecarios, al preguntarles sobre cómo describirían su nivel de conocimientos en el uso de los recursos digitales, respondió mayoritariamente que es insuficiente y, en consecuencia, es el grupo que considera de gran importancia su capacitación en el uso de la Biblioteca Virtual.

Figura 7. Uso de revistas electrónicas en la UV



Elaboración propia.

A MANERA DE CONCLUSIONES

- 1) El gusto por la lectura ha tenido un incremento importante en el sector del personal académico, y son las mujeres, los mayores de 35 años y el grupo de funcionarios los que destacan por realizar lectura por placer, mayoritariamente lectura de literatura.
- 2) Existe un avance en cuanto al acercamiento de la comunidad universitaria para leer libros de literatura. La lectura de textos académicos se ha mantenido en los mismos niveles.
- 3) El número de horas a la semana dedicadas a la lectura de la literatura ha tenido un incremento en el sector que dedica más de cinco horas.

De la lectura académica...

- 4) Más del 95% de los universitarios utilizan la computadora y el teléfono celular todos los días. El incremento que destaca es en el uso de los teléfonos inteligentes.
- 5) La lectura en general se ha incrementado de manera importante en los soportes digitales, aunque de manera diferenciada. Destaca la lectura en periódicos y revistas, así como para la búsqueda de información.
- 6) No obstante lo anterior, la preferencia para leer sigue siendo en el formato impreso.
- 7) En cuanto al significado de lo que es leer, la acción utilitaria sigue prevaleciendo en la comunidad universitaria. Palabras como conocimiento, aprender, cultura, siguen predominando sobre disfrutar, entretenimiento e imaginar, viajar, etc.
- 8) El uso de la Biblioteca Virtual, el Repositorio Institucional y revistas electrónicas en la Universidad Veracruzana, sigue siendo una asignatura pendiente. Si consideramos que la lectura académica se soporta en textos de calidad y novedad, estos entornos deberían ser los más utilizados por una comunidad dedicada al conocimiento.

Afrontar los retos del milenio implica asumir compromisos en todos los órdenes. En la educación superior, se deben atender los temas de la multialfabetización, que integran desde la formación de lectores hasta la alfabetización informacional: localizar, evaluar críticamente y utilizar éticamente la información en cualquier formato. Todos estos esfuerzos conllevan al fin de garantizar y consolidar una cultura del aprendizaje permanente, así como la formación de ciudadanos críticos y capacitados, sin importar la esfera del conocimiento en el que se desenvuelvan. Sistematizar, evaluar y mejorar programas como el que realiza la institución en la formación de lectores es un pequeño esfuerzo que puede permitir avances en el entorno, y todo lo anterior se aborda de manera natural desde los ámbitos bibliotecarios y de documentación.

REFERENCIAS

- Castro, Claudio; Olivia Jarvio; Felipe Garrido y Mario Ojeda. *Prácticas lectoras en la Universidad Veracruzana*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2008.
- CEPAL. *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*, 2016. En: www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf.
- Cordón, José Antonio; Julio Alonso; Raquel Gómez y Araceli García. *Las nuevas fuentes de información: la búsqueda informativa, documental y de investigación en el ámbito digital*. España: Pirámide, 2016.
- IFLA. *Plan estratégico de la IFLA 2016-2021* (2015) . En: <http://www.ifls.org/files/assets/hq/gb/strategic-plan/2016-2021-es.pdf>.
- IFLA. *Las bibliotecas pueden promover la implementación de la Agenda 2030 de la ONU* (2016). En: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/dicynebts/Sdgs-insert-es.pdf>.
- Jarvio, A. Olivia. *La lectura digital en el ámbito de la Universidad Veracruzana*. España: Eds. de la Universidad de Salamanca, 2011.
- Jarvio, A. Olivia. *Prácticas y representaciones sociales de la lectura digital en la Universidad Veracruzana*. En proceso de publicación, 2018.
- Jarvio, A. Olivia y Mario Ojeda. “La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura”. En: *Palabra Clave (La Plata)*, vol. 7, no. 2 (2018). Argentina, Universidad Nacional de la Plata. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350554796008>.

De la lectura académica...

Latapí, Pablo. *Conferencia magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa en la Universidad Autónoma Metropolitana*, 2007. En: <https://es.slideshare.net/nriverapazos/lectura-pablo-latapi-calidad-de-la-educacion>.

Martos, Eloy y Mar Campos. *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. España: Red Internacional de Universidades Lectoras / Santillana, 2013.

ONU. *La asamblea general adopta la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, 2015. En: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible>.

VÍNCULO ENTRE LA LECTURA ACADÉMICA Y LA
LECTURA ESTÉTICA: LA LITERATURA,
EL ARTE, LA ARQUITECTURA,
LA QUÍMICA Y EL CINE

Susana San Juan lectora

DOMINGO ALBERTO VITAL DÍAZ

Universidad Nacional Autónoma de México

● Por qué el mundo donde nació, creció y se formó Juan Rulfo es un mundo rico en escritura y en lectura y, por el contrario, el mundo de sus personajes es casi completamente ágrafo? Antes de la respuesta, la sola pregunta nos recuerda uno de los principios cruciales de la literatura y del arte en general: una y otro son inventos que se regaló la especie humana para aprehender y comprender la realidad sin encadenarse a los imperativos de la plena comprobación de cada hecho, testimonio, perspectiva y punto de vista.

Esta desviación mayor o menor de lo verificable en el mundo fáctico es una de las potestades y uno de los derechos de la libertad y la imaginación en cada persona en cualquier lugar del planeta y en cualquier época. Dicho de otra manera y a modo de ejemplo, Juan Rulfo ejerció el derecho a no tener que ceñirse literalmente a las prácticas cotidianas de su entorno, que en algunos aspectos le fueron fundamentales y en otros le hubieran resultado contraproducentes si él las hubiera seguido al pie de la letra.

De hecho, un desafío para cualquier joven escritor o artista, como lo era Rulfo al emprender su obra hacia 1940, consiste en saber de cuántos elementos de su entorno inmediato conviene apropiarse, y cómo y de cuántos elementos más vale no apropiarse y por qué.

El oficio de escritor y el saber-hacer del artista tienen mucho de descarte, tanto como tienen de apropiación. No sería extraño que el genio, el talento y el ingenio de escritores y artistas debieran mucho a estas dos prácticas complementarias (descarte y apropiación) como una estrategia dual de selección y reconfiguración.

Ya se ha investigado hasta qué punto Miguel de Cervantes Saavedra llevó la novela picaresca a un callejón sin salida en el capítulo XXII de la primera parte del *Quijote*, justo cuando el caballero andante pregunta a Ginés de Pasamonte en qué termina la historia de su vida que este pícaro que va a galeras le dice que está escribiendo: el pícaro no sabe el final de su propia novela porque no conoce cómo terminará su vida: en rigor, conforme a esta poética, el autor tendría que esperarse a morir o por lo menos agonizar para escribir las últimas letras de su obra. Cervantes contribuyó, como pocos, a la liberación de la literatura frente a los reclamos de lo real, en aspectos tan específicos como la posible subordinación del relato y del drama a la cronología de los actos cotidianos. A la vez, no hay autor que haya reclamado más que Cervantes los derechos de lo real frente a los excesos de una fantasía que estaba traicionando las reglas básicas de lo verosímil, en novelas de caballería que cada vez se permitían licencias más cómodas frente a un público que por lo visto era tan poco exigente y fáciles para la adicción mediática o simbólica de baja catadura como los espectadores de la mayoría de las series televisivas y telenovelas cuatro siglos más tarde.

En suma, un autor debe resolver dilemas concernientes a lo verosímil y lo inverosímil en el marco más amplio de todo aquello que puede ser susceptible de apropiación y todo aquello que merece ser descartado o bien ser considerado y presentado de un modo en que parecería haber sido descartado, aunque en realidad se encuentra en el centro mismo de la estructura profunda del texto. A esta última categoría pertenecen la oralidad, la lectura y la escritura en la obra literaria de Juan Rulfo.

La oralidad, la lectura y la escritura son asuntos siempre desafiantes para quienes redactan novelas, cuentos, dramas, etcétera; lo son por razones intrínsecas a su propio oficio y vocación. Sobre todo, a partir del siglo XX, la lectura y la escritura se han incorpora-

do como parte de los temas y los enfoques de numerosos autores, hasta convertirse en un asunto central de obras como la de Jorge Luis Borges y de textos como *Si una noche de invierno un viajero* (1979) de Ítalo Calvino.

Por fuerza, Rulfo también tuvo que haberse planteado dilemas relacionados con dichos asuntos en su propia escritura. Bastan las pocas, pero significativas, huellas de lo leído y lo escrito por los personajes en sus relatos para inferir que a uno y otro subyace en efecto una toma de posición como efecto de una serie de reflexiones y de descartes y apropiaciones estratégicos ante un asunto a todas luces decisivo. Dicho de otro modo, las muy escasas referencias a lo escrito y lo leído en las ficciones de Rulfo implican una sutil conclusión acerca del vínculo entre las representaciones en papel y el mundo “real” que esas representaciones pretendían plasmar, codificar e incluso controlar.

Por el fortísimo sustrato indígena de México y la documentada sensibilidad de Rulfo con respecto a los pueblos originarios, puede inferirse que el tema de la lectura y la escritura haya tenido que ver con dicho sustrato. Escribe Serge Gruzinski:

El conjunto de los conocimientos que explicaban y sintetizaban la imagen que aquellas culturas [las mesoamericanas] o, mejor dicho, que aquellos medios dirigentes daban del mundo, se vaciaba en dos modos de expresión que al parecer son predominantes y propios del área mesoamericana: la tradición oral y la pictografía. Así era entre los antiguos nahuas, los mixtecos y zapotecas de la región de Oaxaca o incluso –tal vez en menor grado– entre los otomíes. En cambio, los tarascos de Michoacán tal vez hayan desconocido la expresión pictográfica, puesto que no nos legaron ninguna producción comparable a los anales o a los calendarios.

Las culturas del centro de México son antes que nada culturas de lo oral. Ellas tuvieron sumo cuidado en cultivar las tradiciones orales, en codificarlas, en dirigirlas o transmitir las. Las fuentes nahuas de la época colonial han conservado el rastro de esa creatividad en sus expresiones más diversas (1991, 18).

La primera inferencia consiste en que al interior del mundo de Rulfo lectura y escritura no deben oponerse a la oralidad como se opone la cultura frente a la incultura. La oralidad es una forma de cultura; lo es en términos generales y lo es de modo específico, según lo confirma Gruzinski, en las distintas sociedades y lenguas mesoamericanas. De hecho, si se acepta la afirmación de que *Pedro Páramo* parece haber sido escrito en náhuatl y se siguen algunas consecuencias al respecto, diremos que la novela pertenece de lleno a la órbita de la civilización azteca, y así adquiere contexto la circunstancia de que la novela comience y termine con expresiones orales, con narrativas de boca a oído. También adquiere toda la gravedad que merece la frase del campesino innominado de “Nos han dado la tierra”, esto es, del narrador del cuento inaugural de la obra canónica de Rulfo: “Pero no nos dejaron decir nuestras cosas” (Juan Rulfo 2005, 10). Y adquiere toda la evidencia de su lógica literaria el hecho de que ese campesino despojado hable sin que parezca que nadie lo escucha; esto es, sin que haya un narratario, un destinatario interno de la narración, como sí lo hay, por el contrario, en “El día del derrumbe” y en “La herencia de Matilde Arcángel”; resulta que la narrativa del jalisciense tal vez nos deja trazas del mayor ejemplo de ese trauma múltiple y mayúsculo que fue la Conquista: conforme al propio Gruzinski, me refiero a la escritura alfabética y burocrática que llegó con los españoles y que no existía en la cosmovisión ni en la vida cotidiana, privada y pública de los pueblos mesoamericanos. Por eso, resulta tan abrumadora y determinante la respuesta del delegado en “Nos han dado la tierra” cuando este campesino y sus tres compañeros se quejan por la mala calidad del terreno que les fue otorgado: “Eso manifiésteno por escrito. Y ahora váyanse. Es al latifundio al que tienen que atacar, no al Gobierno que les da la tierra” (*Ibidem*: 11). Esta escena crucial —y, repito, inaugural— de la obra de nuestro autor no está haciendo otra cosa que repetir el trauma mayor de la Conquista, por desgracia vinculado a la escritura occidental y, a la larga, moderna y contemporánea: el habla debió ser el ámbito tradicional de los grandes acuerdos cotidianos y de la mediación y solución de conflictos, a partir de la evidencia de que no existía una escritura burocrática, jurídica y legal,

sin que esto último signifique que los códices y las pinturas inscritas en esos códices no contuvieran una serie de imágenes y de narrativas más o menos implícitas acerca de cosmovisiones, sí, y asimismo, legislaciones inscritas en esas cosmovisiones como grandes ejemplos, muy generales, de mediaciones, en tanto que son ejemplos de constitución o restitución del orden colectivo. De ese modo, Rulfo ya parece estar sugiriéndonos algo que Gruzinski hará explícito años más tarde: que la escritura y la lectura, tal como las conocemos hoy, llegaron a nuestra América en calidad de vehículos de un trauma de raíz burocrática y de poder jerárquico, vertical e impaciente, dominante al extremo de encontrarse en condiciones de decir, como les ordena el delegado a los campesinos de Rulfo: “Y ahora váyanse”. Asimismo, en la esfera de las reflexiones del propio Gruzinski, puede ubicarse cómo la imagen de la Virgen de Guadalupe llegará, por el contrario, a superar aquello que Octavio Paz denominó la “triple orfandad”: porque en las capas profundas del inconsciente colectivo (Carl G. Jung) o de la institución imaginaria de la sociedad (Cornelius Castoriadis), las imágenes fundadoras eran y siguen siendo ese punto de convergencia, esa zona de seguridad en la que se concentraron simbólicamente las comunidades durante aquellos momentos de crisis telúrica que en nuestra América han durado más de quinientos años. En síntesis, la escritura y la lectura entre nosotros han tenido que remontar la desventaja de no haber sido como en Grecia y Roma —y en sí gran parte de Europa— una conquista por parte del ingenio y del conocimiento, sino más bien un instrumento crucial en la “colonización del imaginario” (Gruzinski), del que los pueblos originarios fueron víctimas. En la medida en que estos últimos han superado el trauma, la cultura letrada moderna y contemporánea ha ingresado en las comunidades sin que por ello queden abolidas ni la oralidad ni el inmenso poder de las imágenes. El impresionante final de “Talpa”, con Tanilo moribundo danzando como azteca delante de la Virgen milagrosa y encontrándose allí, a la vez, con la muerte y la reconciliación consigo mismo luego de una penosísima dolencia y de la deslealtad de su esposa y de su hermano, es un ejemplo de la fuerza de las imágenes sacras y de otros medios de comunicación,

como las campanas tras la muerte de Susana San Juan en *Pedro Páramo*, por encima de una escritura y una lectura con las que las comunidades autóctonas tuvieron una relación compleja, dual, según lo demuestra Gruzinski en sus trabajos sobre *La colonización del imaginario* y *La guerra de las imágenes*.

Los campesinos de “Nos han dado la tierra” buscan la restitución o constitución de un orden, y tal búsqueda se da en el campo de juego que ellos conocen bien: la oralidad, esto es, el diálogo cara a cara. Por eso es tan traumática y definitiva la respuesta del delegado, con tres efectos devastadores en muy pocas palabras: 1) sacarlos del terreno habitual y cultural de la palabra cara a cara y remitirlos a la escritura burocrática y seguramente leguleya, 2) expulsarlos de la oficina donde tiene lugar el intento de mediación y de solución de conflicto y, por si fuera poco, 3) sobreinterpretar las palabras de ellos y acusarlos de atacar al Gobierno.¹

Estos ejemplos nos ratifican la importancia que Rulfo concedió a la escritura alfabética occidental, moderna y contemporánea, aun cuando las menciones sean parcas, dentro de una obra de por sí escueta en muchos aspectos. Y confirman que la escritura y la lectura son, en la cosmovisión de Rulfo, una experiencia traumática, relacionada con despojos y poder autoritario.

Ninguno de los elementos *a la mano* y *en el mundo* rulfiano contribuye a superar el trauma que en términos históricos se deriva de la abrumadora traducción de una lengua a otra y de dos sistemas de codificación (oralidad y pictografía) a un sistema muy distinto (escritura alfabética, además burocrática); el cambio fue tan brusco que Serge Gruzinski considera que el impacto del mismo, y no tanto la derrota militar, fue el mayor trauma de la conquista española. Al contrario, todo aquello que los personajes del jalisciense tienen a la mano, todo aquello de lo cual disponen, los empuja a un rechazo de la lectura y de la escritura, y aquí el cuento “Luvina” cobra toda su fuerza estratégica dentro de la cosmovisión

1 En *Los argumentos de los asesinos. Mecanismos de justificación en personajes de Juan Rulfo* analizo esta escena crucial desde el punto de vista de la argumentación (2017a, 33 y ss.).

suscrita en la obra que nos ocupa: quien tiene el mandato social y gubernamental de instruir a nuevas generaciones, se reduce a una oralidad solitaria, solipsista, tal vez autista.² También resulta significativo el hecho de que no se mencione un solo libro o al menos un periódico o un documento por boca del profesor protagonista del soliloquio de “Luvina”: en términos de lo que se verbaliza, de lo que verdaderamente cuenta para la historia de vida del profesor, no hay *a la mano* una escuela, una biblioteca, una papelería y, por no haber, no hay ni siquiera gente joven en espera de recibir educación.

Podría afirmarse que cada relato de Rulfo es una secuencia de experiencias traumáticas. La escritura y la lectura como trauma es una especie de trasfondo implícito en varios textos de nuestro autor, y todo ello da contexto a la imponente respuesta de Pedro Páramo, cuando el cacique y encomendero tardío le ordena a Gerardo, el abogado, que queme los papeles, refiriéndose a las escrituras y a otros instrumentos legales. Me remito a un pasaje de mi libro *Noticias sobre Juan Rulfo* (2017b):

Según estudió Martin Lienhard [...] en *La voz y su huella*, la escritura fonográfica fue uno de los instrumentos [de] los conquistadores [...] para [...] que los nativos se sintieran extraños en su propia tierra. Y es que, si las guerras y las conquistas territoriales eran cosa común en Mesoamérica, como en todo el mundo, la minuciosa escritura burocrática con grafías era un instrumento insólito, de incalculables consecuencias.

Aun así, cuando los indígenas y sus herederos directos aprendieron a sangre y fuego las reglas de la escritura notarial y teológica, se atuvieron a ella, según lo confirma la conmovedora tenacidad con que a principios del xx los zapatistas conservaban sus amarillentos títulos centenarios.

2 El volumen *La voz y su huella* (La Habana: Casa de las Américas 1992), de Martin Lienhard, profundiza en estos temas y asegura que Rulfo se inscribe en cosmovisiones indígenas, más que europeas; disiente con ello de la analogía que Carlos Fuentes establece entre *Pedro Páramo* y la *Odisea*.

En *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*, el antropólogo francés Serge Gruzinski ha mostrado la inmensa importancia de la escritura para los indígenas bajo la Colonia española. El tercer capítulo del volumen, “Los ‘títulos primordiales’ o la pasión por la escritura”, estudia las refinadas y a la vez reveladoras falsificaciones que en tiempos de la Colonia los indígenas hacían de los títulos originales, cuando éstos habían desaparecido por la incuria o por efectos de la guerra.

Desde semejante perspectiva, el gesto de Pedro Páramo (“Quémalos. Con papeles o sin ellos, ¿quién me puede discutir la propiedad de lo que tengo?”) es un ejemplo de la vuelta de tuerca que el poder omnímodo da en cualquier momento a las reglas que él mismo ha impuesto.

Y este desprecio no representa una prueba de que la escritura y la lectura carecían de presencia en Jalisco; se trata más bien de uno de los numerosos mensajes entrelíneas del autor con respecto al poder totalitario: que una vasta e intrincada tradición, como la de la lengua escrita entre las autoridades y entre la gente común y como punto de contacto de unas con otras, se reduce a nada si así lo determina un cacique (Alberto Vital 2017b, 132-133).

El que Pedro Páramo elija el vocablo “papeles” significa que usa un genérico, en vez de un específico. Cuando hablamos, constantemente pasamos de sustantivos, adjetivos y verbos genéricos a sustantivos, adjetivos y verbos específicos y viceversa. Realizamos estas operaciones verbales y pragmáticas de modo más o menos automático y más o menos intencional, siempre buscando ajustar casi instintivamente nuestros enunciados a las condiciones de la situación comunicativa concreta. En esta frase de Pedro Páramo, los papeles por excelencia son los notariales o los documentos de los abogados y, más en específico, de los litigantes. Ello insinúa hasta qué punto el universo de Comala y la Media Luna está escaso de papeles y, cuando esos papeles existen, son de tipo conflictivo, testimonial-litigante, y además asientan hechos poco edificantes (Gerardo, el

abogado, le dice a Pedro Páramo: “Ciertas irregularidades... Diga-mos... Testimonios que nadie sino usted debe conocer”, 276).

Por todo ello, resalta la relación literalmente cálida que Susana San Juan tiene con el periódico. Ya una sobrina de cura en la lite-ratura mexicana se había revelado lectora: me refiero a Ana, en *Al filo del agua* de Agustín Yáñez. Los dos escritores jaliscienses de-positaron en sendas mujeres jóvenes la conciencia de una cultura a la vez letrada y mediática, crítica y en crisis (esto último, quizá justamente, por el hecho de ser crítica). La obra de Rulfo está lle-na no sólo de traumas colectivos, sino también de guiños a otros autores, guiños que son ampliaciones verbales gracias a la inter-textualidad; esto es, gracias a que mi mensaje descansa en la re-misión a otro mensaje: ¿para qué me extiendo y me canso y canso al lector si me basta con hacer una remisión más o menos sutil a un mensaje precedente? Ahora bien, la intertextualidad no es ex-clusiva de novelista, cuentistas, poetas: cuando citamos un refrán, hacemos una insinuación, evocamos con una sola frase o palabra una charla o debate precedente, etcétera, estamos practicando una *reductio* que en Rulfo alcanzó niveles paradigmáticos.

De ese modo paradójico, la *reductio* se vuelve en realidad una *amplificatio*. Ahora bien, ninguna *amplificatio* mediante la inter-textualidad es una operación rutinaria y mecánica: se toma un pasaje de otra persona con ayuda de un guiño, una insinuación, etcétera, y se lo enuncia en una situación comunicativa diferen-te de la original, y basta esta nueva situación pragmática, quizá insólita, para que el lector o receptor deba tender un puente cui-dadoso entre el hipotexto (o texto de origen) y el hipertexto (o segundo texto, en parte derivado); Ana es una lectora activa y sa-ca conclusiones y actúa en consecuencia, arriesgándose; tal vez el autor de *Pedro Páramo* espera que comparemos a las dos jóvenes sobrinas y lectoras y advirtamos que la pasividad de Susana no es mero inmovilismo, sino sensación de parálisis, como consecuen-cia de que el mundo a la mano, el mundo heideggeriano que le ha tocado vivir, reprime sus impulsos creativos y críticos, y es así

como el periódico ya únicamente le sirve para cubrirse los pies y no tener frío.³

REFERENCIAS

Calvino, Ítalo. *Si una noche de invierno un viajero*. Madrid: Siruela, 2016 (Biblioteca Ítalo Calvino, 9), [1979].

Cervantes Saavedra, Miguel de. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, edición del IV Centenario, edición y notas de Francisco Rico. Madrid: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004.

Gruzinski, Serge. *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*, trad. Jorge Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

———. *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)*. México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

Lienhard, Martin. *La voz y su huella*. La Habana, Casa de las Américas, 1992.

Paz, Octavio. *El laberinto de la soledad. Postdata. Vuelta a El laberinto de la soledad*, ed. y prólogo de Enrico Mario Santí. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.

3 Otra lectura de esta escena y esta acción ha sido ya estudiada, gracias al descubrimiento que el académico estadounidense Douglas Weatherford hizo del paralelismo entre Susana Forster, de *El ciudadano Kane*, y Susana San Juan: la fortuna del ciudadano Kane se hizo gracias al periodismo; su Susana es segundo matrimonio para él y es amor imposible, pese a que ella acepta ser su esposa.

- Rulfo, Juan. *El llano en llamas*. México: RM / Fundación Juan Rulfo, 2005, [1953].
- . *Pedro Páramo*. México: RM / Fundación Juan Rulfo, 2015 [1955].
- Vital, Alberto, “Argumentación diseminada y argumento contra uno mismo. Sobreinterpretación”. En: *Los argumentos de los asesinos. Mecanismos de justificación en personajes de Juan Rulfo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2017a.
- . *Noticias sobre Juan Rulfo. La biografía 1762-2016*. México: RM / Fundación Juan Rulfo, 2017b.
- Weatherford, Douglas. “*Citizen Kane* y *Pedro Páramo*: un análisis comparativo”. En: Víctor Jiménez, Alberto Vital y Jorge Zepeda (coords.), *Tríptico para Juan Rulfo. Poesía. Fotografía. Crítica*. México: RM, 2006, pp. 501-530.
- Yáñez, Agustín. *Al filo del agua*. México, Porrúa, 1996.

El placer de la lectura más allá del entretenimiento y de la literatura

JUAN DOMINGO ARGÜELLES

Quizá sea el momento de admitir que, como discípulos entusiastas de Daniel Pennac, fuimos demasiado ingenuos, o algo desprevenidos, en nuestro muy optimista activismo en pro del fomento y la promoción de la lectura, cuando, junto con el derecho a leer, reivindicamos enfáticamente, y sin matices, el concepto “placer de la lectura”.

Quisimos usar el sustantivo “placer” en la generalidad abarcadora que el diccionario de la lengua española ofrece en su primera acepción: “goce o disfrute físico o espiritual producido por la realización o la percepción de algo que gusta o se considera bueno”, pero hoy es evidente que el denominado “placer de la lectura” ha sido acotado por muchos, y especialmente por la industria editorial del entretenimiento y por los escritores que van en ese mismo furgón (ahítos de celebridad, negocio y regalías), como el reino de la banalidad, pues la acepción de “placer” que han elegido, para el caso, es exclusivamente la definición secundaria, y específica, del diccionario: “diversión, entretenimiento”.

Lo *placentero* se ha reducido, así, a la simple frivolidad que, de las redes sociales de internet, ha saltado (y ha asaltado) al libro impreso con el único valor del entretenimiento superficial, similar

a los divertidos videos de gatitos y a otros que representan momentos ridículos o esperpénticos de nuestra, muchas veces, risible, pero también penosa, especie humana, y que acaparan la atención de la gente no sólo infantil y juvenil, sino también adulta, precariamente adulta, superficialmente adulta.

Es cierto que el “placer de la lectura” entraña diversión y entretenimiento, pero reducirlo a esto es acotarlo a casi nada. Al referirse a las obras de Tolstói, Dostoievski, Mann, Faulkner, Kafka, Joyce y Proust, entre otros grandes autores literarios que han construido una buena parte del patrimonio intelectual y emocional y, en muchos casos, han conducido la educación sentimental de muchas generaciones, Mario Vargas Llosa (2015) afirma que decir que los libros de estos escritores “entretienen” es tanto como injuriarlos, “porque, aunque es imposible no leerlos en estado de trance, lo importante de las buenas lecturas es siempre posterior a la lectura, un efecto que deflagra en la memoria y en el tiempo”. Deflagrar es arder súbitamente algo con llama y sin explosión. Excelente símil para aplicarlo a las consecuencias de la lectura de grandes obras literarias en nuestra conciencia y en nuestra memoria.

Sin negar que los libros también pueden ser divertidos y entretenidos, el placer de leerlos, especialmente cuando son trascendentes, conlleva o entraña pasión, emoción, inteligencia, conocimiento, atesoramiento del saber y aprendizaje ético y estético; asimismo, conciencia de la historia y de la realidad, ilustración, entendimiento de nuestro presente y atisbos de autoconciencia y autoconocimiento. Por ello, dedicar todo nuestro ejercicio lector a la “diversión” —entendida ésta como el entretenimiento banal y frívolo, superficial e intrascendente—, es una simple forma de perder el tiempo para evadir la verdadera realidad y quedarnos anclados en la llamada “realidad virtual”, pues extensión de ésta es el corpus de los libros que surgen como hongos y que hoy nos salen al paso todo el tiempo, y cubren las superficies de las mesas de novedades, con el eslogan comercial (que ya ha adoptado la oficialidad) “Leer es divertido”.

Y, por supuesto, que leer entraña diversión, pero, si sólo se trata de esto, da lo mismo hallarla en un libro que encontrarla en

YouTube o en *Instagram*. No hay demasiada diferencia cuando el “placer de la lectura” se convierte, simplemente, en una mala irrealidad más que en una buena ficción, en un acto de huida para evadir lo importante y quedarnos únicamente con lo insustancial. Que en la literatura de ficción, esto es en la creación de los literatos, la novela se haya convertido nada más en un juguete ya sea para adolescentes o adultos, nos obliga a reflexionar sobre el tiempo en que vivimos y sobre lo que más importa en este tiempo a la mayor parte de las personas: la ganancia económica, el dinero que todo lo mueve y que todo lo puede si observamos sus efectos con las figuras del éxito social y comercial: desde el ignorante y peligroso magnate que está en la cima del poder político en la Casa Blanca, vendiendo su escandalosa imagen desquiciada, hasta el *youtuber* o *vlogger* que, sin hacer nada creativo ni trascendente en lo social y en lo intelectual, obtiene amplias ganancias por ocurrencias “divertidas” que lo llevan a ser modelo aspiracional en una sociedad que privilegia la vacuidad como esencia.

A diferencia de los de antes, los niños y los adolescentes de hoy ya no sueñan con ser médicos, ingenieros, matemáticos, bomberos, pilotos, marineros o astronautas. En el mejor de los casos (puesto que, en el peor, hay quienes quieren ser narcos), prácticamente todos quieren ser *youtubers*, no sólo porque los *youtubers* son famosos y modélicos, sino también, y no es poca cosa, porque de acuerdo con los datos que ven ahí mismo en internet los cinco *youtubers* o *vloggers* más ricos del mundo (todos ellos jóvenes y alguno casi adolescente) tienen ingresos de entre doce y diecisiete millones de dólares al mes por divulgar sandeces o simplezas, sin contar los cientos de miles de *youtubers* “pobres” que, con sus ocurrencias, ganan de todos modos más dinero que trabajando en cualquier otro oficio, y sin contar los millones de *youtubers* menesterosos, indigentes (aunque pertenezcan a la clase media), que no salen de su habitación y que están todo el día y toda la noche y la madrugada inclusive frente a sus cacharros electrónicos y que, ante la falta de ganancias millonarias, se consuelan con la discreta “fama” (éste es un oxímoron) que adquieren entre sus congéneres, subsidiados obviamente por los ingresos paternos y maternos.

Vargas Llosa es inclemente en cierto diagnóstico irrefutable. En su ensayo “Dinosaurios en tiempos difíciles”, incluido en su libro *Elogio de la educación* (2015), sostiene lo siguiente:

En nuestros días, se escriben y publican muchos libros, pero nadie a mi alrededor —o casi nadie, para no discriminar a los pobres dinosaurios— cree ya que la literatura sirva de gran cosa, salvo para no aburrirse demasiado en el autobús o en el metro, y para que, adaptadas al cine o a la televisión, las ficciones literarias —si son de marcianos, horror, vampirismo o crímenes santomasóquicas, mejor— se vuelvan televisivas o cinematográficas. Para sobrevivir, la literatura se ha tornado *light* —noción que es un error traducir por ligera, pues, en verdad, quiere decir irresponsable y, a menudo, idiota—. Por eso, distinguidos críticos, como George Steiner, creen que la literatura ya ha muerto, y excelentes novelistas, como V. S. Naipaul, proclaman que no volverán a escribir una novela, pues el género novelesco les da ahora asco.

Esta crítica devastadora obedece al hecho de que Vargas Llosa (2015) considera que “el trabajo literario conlleva una responsabilidad que no se agota en lo artístico y está indispensablemente ligado a una preocupación moral y a una acción cívica”. Y en esto no puedo sino coincidir. Recuerdo además al gran narrador español Miguel Delibes (1972) en un apunte de su diario *Un año de mi vida*. Escribió:

La novela no debe permanecer anclada en su antigua misión de entretener a la burguesía, pero yo pienso que mayor interés aun que los experimentos formales tienen las innovaciones de fondo. La novela, hoy, antes que divertir —para esto ya están el cine comercial y la televisión—, debe inquietar. Es, tal vez, el instrumento más directo de que disponemos para barrenar la oronda seguridad de una burguesía satisfecha.

Es preciso aclarar que no debemos malinterpretar el alegato de Delibes. No se trata de proscribir la ficción literaria que tanto entretenimiento y tanta diversión nos prodigó y nos prodiga, desde *La isla del tesoro* hasta *Veinte mil leguas de viaje submarino*,

desde *El Señor de los Anillos* hasta *Harry Potter* inclusive. De lo que se trata es de distinguir entre la ficción ligera que al tiempo de divertirnos nos hace guiños de inquietud sobre la realidad y nuestro mundo íntimo, y la invención puramente mercantil e intrascendente que se ha convertido en un subgénero de la industria del entretenimiento, cuyo único objetivo es lograr clientes acordes con el lema comercial “leer es divertido”, que muy poco o nada tiene de eslogan cultural, aunque también haya sido ya adoptado por la cultura. El consumismo, así sea de libros, y especialmente de este tipo de libros, poco tiene de virtuoso, pues ningún consumismo es virtuoso y, por si fuera poco, este consumo exacerbado se dirige hacia productos bibliográficos, cuyo contenido cultural o intelectual se acerca a cero.

Delibes, quien murió a los noventa años, en 2010, pudo entrever algo del auge de internet, pero, anticipándose a ese auge (cuando el motor ideológico y comercial era la televisión y no se sospechaba siquiera el poder que tendría internet), hace casi medio siglo, hizo un diagnóstico perfecto para explicar por qué una novelita como *Love Story*, de Eric Segal, logró tanto éxito en su momento. El escritor español leyó en un par de horas ese “librito dinámico y superficial”, como él lo calificó, y concluyó que el gran éxito de cosas así se consigue no sólo por el “entretenimiento” y la “diversión” que procuran a muchas personas de parecidos gustos y de solaz esparcimiento, sino también por la propaganda y la publicidad masivas y contundentes “lo mismo para lanzar un libro que un dentífrico”.

Con internet, obviamente, esta capacidad de convencimiento se ha multiplicado. Y, por ello, cuando hablamos del “placer de la lectura”, hay que tomar en cuenta desde dónde viene el discurso que, por lo demás, acabó adoptando el poder político, para la demagogia, y terminó por absorber el poder económico para la publicidad que genera clientes y, en consecuencia, dinero, mucho dinero. Quizá lo que nos salve un poco de este mundo del entretenimiento banal, de la diversión pueril incluso en adultos que se han convertido en eternos “adultescentes”, no es el “placer de leer”, sino la “pasión por la lectura” en un sentido que vaya más allá de la dinámica

superficial, y nos lleve, de vuelta, a la inquietud de aprender, de saber, de conocer, de replantearnos la existencia y no, únicamente, de “entretenernos” con un principio de evasión de la realidad cada vez más innegable y preocupante.

A todo esto, hay que agregar que ni el placer de leer ni la pasión por la lectura son asuntos exclusivos de la literatura, esto es de los géneros ficcionales. No hay duda de que la creación literaria ha movido, a lo largo de milenios, la conciencia, la emoción y la inteligencia de los pueblos, pero tampoco debemos olvidar que muchísima de esa literatura, desde la *Epopéya de Gilgamesh* hasta *Pedro Páramo* y *Cien años de soledad*, pasando por la *Ilíada*, la *Eneida*, la *Divina comedia* y los dramas y comedias de Shakespeare, estaban y están muy lejos del simple entretenimiento o de la diversión entendida como futilidad. Su propósito no era la diversión (aunque alguna parte del teatro de Shakespeare haya sido, en su tiempo, “divertido”), sino la conciencia, la inquietud a la que se refería Delibes, el sentido de angustia del dilema de “ser o no ser” y el desconsuelo consciente de no ignorar que, como sentenció Marco Aurelio (2007), “en la vida de un hombre, su época es un momento; su juicio, el débil resplandor de una vela de sebo”.

Y, al citar a Marco Aurelio, ya no sólo hablamos de creación literaria, sino de la literatura del pensamiento, de la reflexión, del cuestionamiento del mundo y de nuestro paso por él, tal como aparecen también en *Gilgamesh*, *Pedro Páramo*, *Cien años de soledad*, la *Ilíada*, la *Eneida*, la *Divina comedia* y los dramas y comedias de Shakespeare, pero más acendrados en las obras filosóficas, históricas, religiosas, sociológicas, psicológicas y científicas en general. Y aun en la lectura de ciencia podría existir el entretenimiento, la diversión, y hasta el esparcimiento inteligente (como en *Los acertijos de Canterbury* de Henry E. Dudeney, el más notable creador inglés de retos matemáticos), pero no es esto lo más importante ni siquiera en la literatura de ficción, y quien se conforme con ello lo único que demuestra es que carece de toda noción de trascendencia en la vida.

El placer y la pasión por la lectura pueden estar lo mismo en la experiencia de *Romeo y Julieta* que en el ejercicio lector del *Leviatán* de Hobbes; *La sociedad abierta y sus enemigos* de Popper,

y *Walden* de Thoreau, pero también, por supuesto, en la *Crítica de la razón pura* de Kant; *El nacimiento de la tragedia* de Nietzsche; *El origen de las especies* de Darwin, y *La interpretación de los sueños* de Freud. Más aún: ¿Cómo leer desapasionadamente, esto es, sin profundo placer de conocimiento, la *Historia del tiempo* de Stephen W. Hawking? Y ello a pesar de que en el prólogo de dicho libro tan absorbente, el autor se permite un sarcasmo digno de su inteligencia y su buen humor. Escribe: “Alguien me dijo que cada ecuación que incluyera en el libro reduciría las ventas a la mitad. Por consiguiente, decidí no poner ninguna en absoluto. Al final, sin embargo, sí que incluí una ecuación, la famosa ecuación de Einstein, $E=mc^2$ [la energía, ‘E’, es igual a la masa de un cuerpo, “m”, multiplicada por la velocidad de la luz, ‘c’, al cuadrado]. Espero que esto no asuste a la mitad de mis potenciales lectores” (S. Hawking 1988).

Cuando hablamos del “placer de la lectura”, éste no es exclusivo de las obras de ficción o de la creación literaria, aunque abusivamente la literatura se lo haya apropiado, incluso cuando quiere tomarnos el pelo con libros francamente deleznable. El “placer de la lectura” incluye preferentemente el goce del conocimiento y la satisfacción del aprendizaje que también se adquiere por medio de la emoción y la imaginación. En su libro ya clásico *Aprender a leer*, Bruno Bettelheim y Karen Zelan (1983) advierten que lo que mueve a un niño en el aprendizaje de la lectura es “la firme creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino”. Por eso, incluso el juego, en la infancia, es un asunto serio y no únicamente una simple “diversión”.

Hay que insistir en esto: Debemos tener muy en claro que, en el disfrute, lo que nos place es *leer*, independientemente de la materia o los temas que leamos. El denominado “placer de la lectura” no es exclusivo del género literario o no tendría por qué serlo. Leer ciencia, filosofía, sociología, psicología, religión, etcétera, puede significar también un gran placer, esto es, un disfrute físico y espiritual, en gran medida deparado por el conocimiento, pero también por el goce estético. No debemos encasillar el “placer

de la lectura” en textos exclusivamente literarios (novela, cuento, poesía, teatro, etcétera). Si deseamos reivindicar el ejercicio gozoso de leer, debemos eliminar nuestros prejuicios en relación con las diversas posibilidades de leer que nos ofrecen los libros a los más diversos tipos de lectores y de lecturas. La “lectura profesional” sólo se echa a perder cuando el lector y el investigador no gozan lo que hacen, sino que lo detestan.

El problema, como ya dijimos, es que especialmente en nuestros días el denominado “placer de la lectura” se tornó “entretenimiento banal”, trivialidad, por los intereses del mercado editorial y de un ámbito literario que está dispuesto a hacer lo que el mercado mande, con tal de convertirse en “autor superventas”. Muchos libros hoy no llevan a ningún conocimiento, únicamente a una pueril diversión, sea para niños, adolescentes o jóvenes o para lectores ya más grandecitos que, sin embargo, buscan en los libros (¡aquellos que leen libros!) lo mismo que encuentran en sus dispositivos digitales de juegos y entretenimientos banales.

Este fenómeno tiene una explicación bastante simple. En los siglos anteriores, con el auge de la imprenta, la totemización y la sacralización del libro, pasamos directamente a la sacralización de la literatura, porque en ella estaban contenidas ética y estética, historia y presente, anhelos y porvenir, pero con el auge de internet, en la sociedad del espectáculo, hoy la literatura se cotiza en la industria del entretenimiento (como el cine de Hollywood, los videojuegos y la pornografía), y la profundidad de significados le estorban en el amplio consumo y, por ello, le son innecesarios el arte, la estética y, por supuesto, la ética. La literatura de amplio consumo (trivial, banal, frívola, fútil), lo avasalla todo, y los libros de no ficción (no necesariamente de “pensamiento”) que resultan exitosos, es porque son coyunturales y subsidiarios de los escándalos políticos, la violencia, la corrupción, el sexo, etcétera, que venden la mar de bien en comparación con los buenos libros de filosofía, psicología, historia, sociología, política y las demás ciencias sociales y exactas.

Hoy los editores les piden a los autores (incluso si no son novelistas) que escriban una novela en lugar de la investigación sociológica, histórica o psicológica: novelitas sin trascendencia que venderán

un par de tiradas y que luego todo el mundo olvidará, pero con las cuales los editores sacarán una ganancia inmediata y los autores obtendrán una visibilidad efímera, aunque también inmediata, que los hará sentir en los cuernos de la luna. No nos referimos a las novelas que recrean el gran conflicto de nuestra dimensión humana, sino a las que cuentan simples anécdotas en las que mezclan la realidad con la invención (y yo diría incluso que con la mentira) y que les hacen creer a los lectores que, mediante la ficción —que, por lo demás, se encarga a los llamados “escritores negros” o de maquila que contratan las casas editoriales—, quedan no sólo informados de las más diversas cosas, sino que también se entretienen con “profunda amenidad”.

Dicho todo lo anterior, hay dos malentendidos en la promoción y el fomento de la lectura con los cuales hay que acabar de una vez para siempre: que “lectura” equivale a literatura y que “libro” equivale a papel. En el primer caso, debemos tener muy claro que nuestro voluntarismo, nuestro empeño, nuestro activismo no es exclusivamente por la literatura de ficción ni mucho menos, en particular, por la novela, ese género literario que, en la actualidad, como bien lo ha dicho Vargas Llosa, ha sufrido tal grado de involución que se ha vuelto un ejercicio intrascendente en lo intelectual, aunque muy rentable para el mercado. Que yo recuerde, nuestro activismo, el de los promotores y fomentadores del libro, es por la lectura en general y, mucho mejor, por el derecho de acceso al libro y a la cultura.

El segundo malentendido se presenta cuando asumimos que nuestra defensa del libro es por el papel, por el soporte tradicional. Esto es absurdo, pues lo que realmente defendemos es el libro, no la sustancia de que está hecho. Más allá de que nos guste, nos encante y nos parezca mil veces mejor el papel que cualquier otro soporte, a todos aquellos que nacimos en la tradición del libro impreso, y que no estamos dispuestos a cambiar nuestras bibliotecas tradicionales por un dispositivo digital, nuestra acción voluntaria no es por el papel, sino por el libro, independientemente de sus formatos, pues el libro es el que contiene, más allá de su soporte, las ideas y las manifestaciones que transforman nuestro pensamiento y nuestra sensibilidad.

De la lectura académica...

Para concluir, traigo aquí una referencia de mi libro *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*, un *Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. Como el título ya lo indica, es un libro dirigido a los adultos. Creo que viene bien a cuento, para concluir esta participación:

Sin cierto olvido de la utilidad, los libros no podrían ser apreciados”, decía Alfonso Reyes. Y es que la lectura, elegida libremente, antes que cualquier cosa produce en el lector un disfrute disparado por los intereses más variados, pero disfrute al fin. Es un ejercicio de amenidad y con frecuencia de deleite que no debe ser anulado por una vocación profesional mal entendida. Por ello, no hay peor motivo para leer un libro que el exclusivo propósito de un ejercicio utilitario sin placer ninguno (J. Domingo Argüelles, 2017).

Hay profesionales que se sienten culpables si leen un libro y lo disfrutan; les parece que el placer es un pecado. Por ello, cuando utilizan un libro, no ponen alegría ninguna (no digamos ya amor) en lo que hacen, de la misma manera que procede, según atinada observación de Alfonso Reyes, la cortesana (asqueada) de prodigar sus desapasionadas caricias profesionales. Al igual que le pasa a la cortesana, dedicarnos a prodigar caricias profesionales a lo único que puede conducirnos es al hartazgo, ya no sólo hacia los malos libros o hacia aquellos que consideramos malos, sino en general hacia cualquier libro. ¿Puede un hombre culto estar harto de los libros? Hipócritamente, muchos dirán que no. No vaya a ser que los tilden de antiintelectuales o, peor aún, que los consideren unos brutos. Pero, en una carta, Reyes, más sincero que muchos, le escribió lo siguiente a Jorge Luis Borges:

“Estoy deleitado con *El Aleph*. Acaso por culpa de mis obligaciones didácticas, me siento harto de los libros. Usted me reconcilia con las letras”. El gran problema de algunos lectores profesionales (profesores, bibliotecarios, investigadores, críticos y ensayistas literarios, historiadores de la literatura inclusive) es que ya no disfrutan ningún libro, pues piensan que disfrutarlo es perder el tiempo, y por ello exigen a los otros lectores que más que por placer lean

por utilidad, como si la adquisición de conocimiento no fuera, en sí misma, un placer (A. Reyes, 1999).

Mientras no entendamos que el lector (aun en el caso de que sea profesional del libro) no debe sufrir lo que hace, sino disfrutarlo lo más intensamente posible, seguirá habiendo personas frustradas y malhumoradas con su oficio.

REFERENCIAS

- Bettelheim, Bruno y Zelan Karen. *Aprender a leer*. Traducción de Jordi Bertran. Barcelona: Crítica, 1983.
- Delibes, Miguel. *Un año de mi vida*. Barcelona: Destino, 1972.
- Domingo Argüelles, Juan. *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México: Océano, 2017.
- Hawking, Stephen W. *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. Traducción de Miguel Ortuño. Barcelona: Crítica, 1988.
- Marco Aurelio. *A sí mismo*. Edición de Jorge Cano Cuenca. Madrid: Edaf, 2007.
- Reyes, Alfonso. *En Argentina*. Buenos Aires: Instituto Cultural de Aguascalientes, 1999.
- Vargas Llosa, Mario. *Elogio de la educación*. Taurus: Barcelona, 2015.

Entre el saber y el sentir: recorridos de la memoria social

MARGARITA PALACIOS SIERRA
Universidad Nacional Autónoma de México

Así pues, puede concluirse que cada formación histórica ve y hace ver todo lo que puede, en función de sus condiciones de visibilidad, al igual que dice todo lo que puede, en función de sus condiciones de enunciado.

GILLES DELEUZE

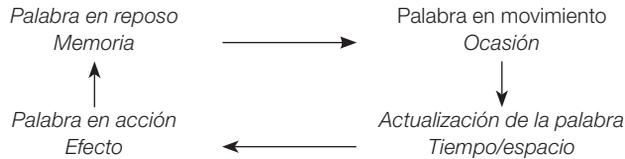
Releyendo esta frase de Deleuze en su libro sobre Foucault, construyo esta reflexión sobre el vértice de la lectura académica y la lectura estética, entre el saber y el sentir, es decir desde el vector literario de lo humano. Y me pregunto: ¿Es la lectura literaria una lectura académica?, ¿en qué punto la lectura académica inaugura una lectura estética?, ¿qué las vincula?, ¿son cómplices?, ¿acaso existen rupturas en su asociación?

Laboro un tejido de proposiciones que puedan orientar algunas respuestas. Asevero lo que muchos literatos proponen: la lectura literaria, nacida en la libertad de una mesa y en el vuelo de la pluma, es también, por esencia, una lectura académica. Su tarea evolutiva empieza en el programa de una materia, en el aprendizaje, la enseñanza y el gozo de una disciplina. Su agonía, muerte o resurrección se pone en juego en el salón de clases, en la interacción cotidiana, donde los discursos juegan el juego de los otros.

En el vector de otredades coincidentes, toda lectura académica, ya sea de apellido literaria, matemática, histórica, biológica, jurídica

De la lectura académica...

o de cualquier otro orden implica un cómplice estético cuya ruptura solamente puede producirse cuando los vasos comunicantes del lector/escucha no identifican vértices de memoria en los que ésta pueda alojarse. Esto es, toda lectura encuentra un *loci* en la memoria,¹ desde la fórmula química estéticamente equilibrada hasta el verso rítmico de la poesía. Ello porque, como señala Deleuze [2015 (1986)], cada disciplina desde su formación diacrónica ve, hace y dice *todo lo que puede* desde sus propias condiciones de verdad, visibles y enunciables, pero nunca inmanentes o irrefutables. En el encuentro de estos principios, radica su valoración estético-científica y su posibilidad creativa. Las palabras reposadas responden al llamado del momento para resignificarse, actuar y volver a reposar, pero atentas siempre a la próxima convocatoria del discurso.



La lectura se instala, así, en la memoria, entre palabras guardadas que se activan ante el llamado de un proceso académico, ante la ocasión de resignificarse gracias a la interacción de otros “otros”. La memoria representa, en este ciclo, el sistema de valores que una sociedad asume. En este tejido cultural, toda ruptura suspende el significado de memoria original, causa malestar, propicia el cuestionamiento y abre nuevas rutas de formación. La refutación de una fórmula equilibrada o de un texto poético fractura su

1 Cabe recordar aquí que Yates, en *El arte de la memoria* [2005 (1966), 18-19] anota que “La vívida historia de cómo Simónides inventó el arte de la memoria la cuenta Cicerón en su *De oratore*, cuando discurre sobre la memoria, como una de las cinco partes de la retórica, la anécdota introduce una breve descripción de la mnemónica de *lugares e imágenes [loci, imagines]* que empleaban los retóricos romanos [...] No es cosa fácil entender los principios generales de la mnemónica [...] el primer paso es imprimir en la memoria una serie de *loci*, de lugares”.

apariciencia estática. Cada relectura abre un espacio de cuestionamiento en la memoria social y académica poniendo en movimiento las palabras en reposo.

El vértice vida, conocimiento y arte movilizan la participación de los actores. “Yo debo —escribe Bajtin [1979 (1992), 11]—, responder con mi vida por aquello que he vivido y comprendido en el arte, para que todo lo vivido y comprendido no permanezca sin acción en la vida [...] Un poeta debe recordar que su poesía es la culpable de la trivialidad de la vida, y el hombre en la vida ha de saber que su falta de exigencia y seriedad en sus problemas existenciales son culpables de la esterilidad del arte”.² En este compromiso bajtiniano, la lectura académica encuentra sentido porque refiere al movimiento de la memoria, lo mismo en la vida que en el arte, pasando siempre por el proceso de la resignificación cotidiana. Juliana González (1994, 24), refiriéndose a las tareas humanísticas centrales de la Facultad de Filosofía y Letras, señala atinadamente que: “Lo que, en última instancia, se hace en esta Facultad es ejercer las primitivas acciones de *leer, escribir y pensar*, en su más alto y a la vez profundo y creativo sentido”.

Reflexiono sobre estos quehaceres a la luz de una situación de *scholé*, de ocio, de tiempo libre y liberado de las urgencias del mundo para posibilitar un espacio independiente dentro de un conflicto que oscila entre la apatía aparente sobre las humanidades, como objeto de investigación científica, y la violencia simulada de la lengua que pretende no decir lo que sí implica. Por ello, quiero hacerlo afiliándome a mi formación de humanista, desde el vértice de mi vocación profesional y pasional: la lengua, el hombre y la sociedad; siempre consciente de la memoria histórica que desemboca, necesariamente, en la tarea de una investigación creativa.

2 Mijael Bajtin [1979 (1992)] subraya que todos los eslabones que van desde el nacimiento hasta la muerte son escalas que implican valoraciones y que no establecen únicamente relaciones con la vida interior de cada individuo, sino que son manifestaciones de actitudes hacia los demás, hacia la otredad. Y sentencia: “Es el acto absolutamente productivo de mi participación” (p. 121).

Las civilizaciones se transforman con la escritura, pero, como asienta Ong [1999 (1982): 12], “la sociedad humana se formó primero con la ayuda del lenguaje oral”. En el proceso de la comunicación oral a la palabra escrita, se consolidan, progresivamente, los valores de un grupo social, se transmite la información y se va construyendo un sistema de opiniones y acciones. En esta conformación es importante tomar en cuenta que los primeros escritos de los que tenemos noticia datan apenas de hace seis siglos y que las culturas milenarias de todas las sociedades nacen a partir de la comunicación oral y de las acciones comunitarias. Hasta que los textos escritos son reproducidos con el trabajo artesanal de los amanuenses, podríamos decir que hubo lectores, antes solamente había escuchas de discursos orales. Incluso, hasta finales del siglo XV, “leer y tener algo que leer” fue privilegio de pocos. La vida cotidiana se producía y reproducía en lengua oral. Gutenberg produce el salto tecnológico, la transmisión de la escritura y su cultura se convierte en algo potencialmente leíble para todos.³ Así, pasamos de escuchas y preguntones dinámicos a pacientes lectores sentados y receptivos. Hoy, con los nuevos avances informáticos, estamos definitivamente estáticos frente a un instrumento que responde al tacto y que desde el mínimo espacio comunica información y emociones. Los cambios tecnológicos inauguran una suerte de “oralidad secundaria” [Ong: 1999 (1982)].

Las confusiones no se hicieron esperar y la lengua escrita desplazó a la lengua oral como forma de cultura omitiendo el *continnuum* que encadena a la una con la otra. Fácil comprobar que en todo texto escrito hay marcas de oralidad y que en todo texto oral hay referencias a la escritura. Mientras la oralidad tiene la cualidad de la inmediatez, la lengua escrita obliga a la distancia. Sin embargo, entre ellas juegan los valores de privacidad, intimidad, emoción, proximidad del referente, interacciones cara a cara, cooperación y diálogo. Valores que transitan entre los dos extremos.

3 La alfabetización, al separar el sonido de la vista, presenta al lector una suerte de posible esquizofrenia, afirma Marshall McLuhan [1985 (1962): 33-35].

Por ejemplo, una representación teatral cuyo origen radica en la lengua escrita implica, como la oralidad, emoción, proximidad del referente y diálogo. Y, por el contrario, en un texto literario las referencias al habla oral cotidiana, pese a su origen de inmediatez, imponen distancia en el discurso fracturando la presumible interacción cara a cara.

Pese a estas dispersiones, leer encontró nuevos horizontes en la privacidad del hombre y en el silencioso diálogo con el papel y los grafos. La vida oral de una comunidad quedaba, aparentemente, reducida a la interacción cara a cara. Se perdía, paulatinamente, la oralidad y su papel fundador en la relación con el otro. Se fortalecía el mundo visual del grafo que terminó transformándose en imagen.⁴ Se confundieron los términos alfabetizar con leer, informar con comunicar, imposición de normas con construcción de conocimiento, palabras con íconos, el yo con el nosotros. Se olvidó que la oralidad hace posible la interpretación de las relaciones humanas a partir del reconocimiento de las voces familiares, cercanas. Música de sonidos y sentidos, polifonía de locutores que se buscan, se escuchan, se interrumpen, se entrecruzan y se responden. La televisión aísla, muestra imágenes de una realidad seleccionada en fotografías, cine, documentales o escenarios preconstruidos pero el mundo cibernético va más lejos, sintetiza ideas en íconos, muestra imágenes imaginadas a partir de una realidad virtual irreal. El

4 Giovanni Sartori [2002 (1997): 36] acentúa la transición de la palabra símbolo a la imagen como pura representación visual y virtual cuando escribe: “Hasta la llegada de la televisión a mediados de nuestro siglo [XX], la acción de *ver* del hombre se había desarrollado en dos direcciones: sabíamos engrandecer lo más pequeño (con el microscopio), y sabíamos ver a lo lejos (con el binóculo y aún más con el telescopio). Pero la televisión nos permite *verlo todo* sin tener que movernos: lo visible nos llega a casa, prácticamente gratis, desde cualquier lugar. Sin embargo, no era suficiente. En pocas décadas el progreso tecnológico nos ha sumergido en la edad cibernética... estamos pasando a una edad *multimedia*... El nuevo soberano es ahora el ordenador. Porque el ordenador (y con él la digitalización de todos los medios) no sólo unifica la palabra, el sonido y las imágenes, sino que además introduce en los *visibles* realidades simuladas, realidades virtuales”.

lenguaje no es ícono unidimensional, el lenguaje es una metáfora que transmite experiencia; y la tecnología, que pudiera aplicarse al lenguaje, lejos de liberarlo, lo encierra, porque no debemos ignorar que toda tecnología constituye un sistema cerrado en el que la memoria tiene referentes predeterminados.

Por el contrario, la lengua oral genera memoria que se cumple en ocasiones cotidianas y, gracias a esta memoria colectiva y común, se escucha y se comprende al otro. La oralidad propicia la pregunta, abre la refutación y la vida académica, inaugura las correlaciones pregunta-respuesta. Efectivamente, se genera un proceso de conocimientos que no se condiciona a verdad obligatoria alguna porque obedece, funcionalmente, a una necesidad social. De ahí que la lectura de textos en una comunidad fortalezca los saberes y sistemas culturales de cada grupo social, al transmitir leyendas, mitos, ciencia, legislaciones, normas y costumbres que, en su reiteración, adquieren categoría de verdad y se convierten en fuente de conocimiento y refutación. Hoy, la lingüística aplicada confirma que sólo la memoria cultural así aprendida permite enriquecer, poco a poco, las estrategias de examen del sentido. El niño aprenderá a leer en la espera y la anticipación del sentido, ambas alimentadas y codificadas por la información oral de la que ya dispone.

Dicho de otra manera, una memoria cultural adquirida mediante el oído, por vía de la tradición oral, permite y enriquece poco a poco las estrategias de investigación científica, al tiempo que afina el ritmo estético de las palabras. Desde la memoria del niño hasta la del científico maduro, la lectura está dispuesta y es posible gracias a la comunicación oral, la autoridad implícita en la doble función de la lengua, cognitiva y emocional.

Parfraseando a Sócrates, podríamos decir que la oralidad propicia la pregunta y que todo cuestionamiento induce al conocimiento. Las correlaciones entre las preguntas y las respuestas están anidadas en las redes comunitarias y en el uso de los enunciados, como explica Wittgenstein [2003 (1958)], se construye su significado.

Por todo ello, podemos afirmar que en una sociedad no hay comunicación sin oralidad, aun cuando esta sociedad conceda un amplio espacio a lo escrito para memorizar la tradición o la circulación

del conocimiento, y que la llamada “oralidad secundaria” —propiciada actualmente por la cibernética— participa, en menor medida, del mismo proceso. La expresión oral ha existido y existe sin formas de escritura en muchas comunidades. Sin embargo, no hay grupos sociales que tengan escritura alguna sin oralidad. Luego hay un puente que vincula los dos procesos desde la oralidad hacia la escritura, en el que concurren temas, relaciones y estructuras que permiten desarrollar las habilidades de *la lengua en uso* para comunicarse, mediante la producción escrita, en diferentes ámbitos de la vida oral y cotidiana.

En el análisis de estos procesos, los trabajos del discurso y la comunicación de Bateson [1999 (1972)], Coseriu [1983 (1951)], Bajtin [1979 (1992)], Bourdieu [2001 (1979)], Habermas [1999 (1981) y 2001 (1994)], Halliday [1979 (1978)], Van Dijk [1980 (1977)], Wittgenstein [2003 (1958)] y las aportaciones de la lingüística cognitiva de Schnitzer [1996] y Talmy [1988]⁵, han conformado una línea de reflexión teórica sobre el tema que me permite señalar las siguientes premisas y cuestionamientos:

- Si escribir es volver a escribir, ¿qué es lo que se vuelve a escribir y a escribir? ¿Escribo lo que oí? ¿A más escucha más producción? *¿Es la memoria el eje rector de esta escritura?*
- Si un todo está unido solamente en el espacio y en el tiempo mediante una relación externa o interna, ¿cómo participan estas relaciones en la comunidad social, en la plática cotidiana, en la recepción del otro?
- Si el autor de un texto es el que da tono a todo detalle de su palabra ¿para quién produce su texto? ¿dónde está el otro, receptor del mensaje? *¿leer al otro es recibir al otro?*

Estos condicionantes proponen una revisión sobre el vértice de oralidad-memoria para comprender el estrecho vínculo que existe

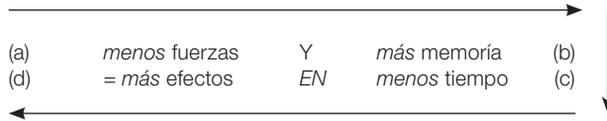
5 Esta secuencia de títulos y autores no es, ni pretende serlo, exhaustiva pero sí corresponde a una secuencia de principios cuya sucesión conduce a propuestas convergentes desde diversas disciplinas y cronotopos diferentes.

entre el hombre *locuaz* (el hombre-palabra), la lectura y nuestra vida académica extrañamente reducida a la escritura. En este sentido, la lengua transmitida gráficamente como producción-escritura o comprensión-lectura ocupa un espacio central en la transmisión del conocimiento y de la estética. Cabe recordar que los griegos publicaban sus libros, poemas y escritos en general, recitándolos en la plaza pública. Huella de esta ritualidad son nuestras presentaciones de libros. Todos apreciamos más una pieza musical escuchándola que leyéndola en la partitura. En este orden de ideas, resulta consecuente afirmar que la lectura en voz alta actualiza y desarrolla códigos científicos y estéticos que movilizan la participación del receptor. Cumple así con la doble función de la lengua: la objetiva cognitiva y la afectiva subjetiva. En esta actuación se reafirma la adhesión y se construye la comunidad. Luego, leer en comunidad propicia comprender y sentir mejor los signos lógicos y expresivos de un texto porque la experiencia objetiva y la experiencia subjetiva no se contraponen, se complementan. De ahí que la ciencia invada el dominio de las artes y a la inversa. Su exclusión-inclusión refiere a “las ciencias humanas”.

Pregunto y me pregunto, entonces, ¿por qué escribimos?, tal vez lo hacemos en nombre de un habla oral imposible. Al comienzo de la escritura, hay una pérdida de la oralidad. Lo que no se puede decir, se escribe, surge una imposible adecuación entre la presencia y el signo. La exhortación de Joyce cuando le dice a *Giacomo*: “¡escríbelo, demonios, escríbelo!” [1973 (1968): 16]⁶ nace de la necesidad de una presencia signica. La escritura repite lo que falta en cada situación discursiva, deletrea una ausencia, ésa es la condición de su destino. La escritura se articula, entonces, como una exterioridad para informar (el letrado), para recordar (la agenda, la notas, la lista del supermercado), para narrar (la anécdota, la leyenda, el cuento), para convencer (la solicitud, la queja), para

6 Joyce manifiesta, en este poema, editado después de su muerte, su deseo por Amalia Popper. La dolorosa urgencia de esta espina le exige escribir sus sentimientos, pero le impide publicar el texto.

emocionar (la poesía).⁷ En todos estos casos, el productor del texto está convencido que la oralidad es insuficiente. De esta pérdida nace la escritura que se construye como un sueño aprendido.



En este punto, la *metis* se convierte en una importante relación de fuerzas, en clave de interacción comunicativa. En ello participa el principio de economía que permite que, con mínimo esfuerzo, se puedan obtener máximos efectos. Lo que conduce la operación desde su inicio (menos fuerza) hasta su término (más efectos) es la memoria. Esto es posible porque la memoria almacena conocimiento compartido, mitos que permiten reducir el tiempo de comprensión y facilitan el intercambio comunicativo acelerando la interpretación y comprensión del mensaje. En el momento de la redacción inicial (a), el mundo de la memoria (b) interviene en el “momento oportuno” (c) y produce modificaciones en el espacio (d) con efectos exitosos en el receptor.

Luego, iniciar el rito de la lectura requiere de un cómplice, del otro, del que me introduce con los ya iniciados para revelarme los secretos de la ceremonia. Como todas las ritualidades, conocer el *abc* del mito, lo que se descubre en la sesión es la vivencia y lo que se produce es un efecto, el sentido del texto. Por eso, toda iniciación es una ritualidad colectiva, una puesta en escena.

Leer es un rescate de saberes, habilidades y conocimientos que no se transmiten unidimensionalmente, sino que se adquieren en un proceso interactivo donde se pueden negociar los significados. Leer es un arte de la memoria que desarrolla la aptitud de estar siempre en el lugar del otro, pero sin poseerlo, y saca provecho

7 Apliqué estos conceptos, con resultados positivos, en un libro que elaboré (1999) para el Instituto Nacional de Educación para Adultos (*¡Vamos a escribir!*, México: INEA) donde el adulto empieza a escribir a partir de la insuficiencia de su comunicación oral.

de esta alteración, aunque sin perderse. Leer es la gran metáfora de la práctica cotidiana cuya autoridad viene desde la memoria colectiva, pasando por el proceso de resignificación para generar sentido en el receptor, en el otro individual. La lengua oral rige este proceso de construcción y reconstrucción de la relación “yo y el otro”. Por eso, podemos decir que leer es una práctica histórica y dinámica desarrollada en una comunidad que nace en y con la interacción comunicativa oral. Todo hablante nace *en un mundo de otros*, en el curso de la vida se asume *en el mundo de otros como “yo”* y termina siendo *parte de los otros*, pero siempre parcialmente, con espacios de refutación científica y emocional.

Sin embargo, la lectura se ha convertido desde hace tres siglos en una acción del ojo. Ya no está acompañada, como antes, por el rumor de una articulación vocal ni por el movimiento de una expresión corporal. Leer sin pronunciar textos en voz alta o a media voz es una experiencia moderna. En otro tiempo el lector interiorizaba el texto; hacía de su voz el cuerpo del otro. Los lectores eran actores. Hoy, el texto ya no impone su ritmo al sujeto, ya no se manifiesta por medio de la voz del lector.

Debido a que el cuerpo se retira del texto para únicamente comprometer una movilidad del ojo, la configuración geográfica del texto organiza cada vez menos la actividad del lector. La autonomía del ojo suspende las complicidades del cuerpo con el texto. Al perder movilidad, la lectura pierde su ejercicio natural de ubicuidad porque leer es estar en otra parte, allí donde ellos no están, en otro vértice, es constituir una escena secreta donde se entra y se sale a voluntad. El lector es un nómada que caza furtivamente sobre las tierras del otro, en el campo que no ha escrito; sus voces corporales son ecos que guían al nómada hacia el entendimiento para rescatar a las palabras del miedo en su lectura. El miedo desaparece en compañía, el miedo se ahuyenta con voces. Considero que el estrecho literatura-academia implica “decir textos”, rescatar

del silencio, en comunidad, las voces de la memoria, porque el olvido nos convierte en juncos al aire, en Orestes sin raíces, sin historia.

REFERENCIAS

- Bajtin, Mijael. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores, 1992 [1997].
- Bateson, Gregory. *Pasos hacia una ecología de la mente: colección de ensayos en antropología, psiquiatría, evolución y epistemología*. Buenos Aires, Editorial Lohlé-Lumen, 1999 [1972].
- Bateson, Gregory. *Pasos hacia una ecología de la mente: colección de ensayos en antropología, psiquiatría, evolución y epistemología*. Buenos Aires, Editorial Lohlé-Lumen, 1999 [1972].
- Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar?: Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal, 2001 [1979].
- Coseriu, Eugenio. *Introducción a la lingüística*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1983 [1951].
- Deleuze, Gilles. *Foucault*. Buenos Aires, Paidós, 2015 [1986].
- González, Juliana. "Introducción". En: *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra, 2001 [1984].
- , (1999 [1981]). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus Humanidades. Tomos I y II.

De la lectura académica...

- Halliday, Michael. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1979 [1978].
- Joyce, James. *Giacomo Joyce*. Paris: Gallimard, 1973 [1968].
- McLuhan, Herbert Marshall. *La galaxia Gutenberg: Génesis del homo typographicus*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, 1985 [1962].
- Ong, Walter J. *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999 [1982].
- Palacios Sierra, Margarita. *¡Vamos a escribir!*, México: Instituto Nacional de Educación para Adultos, 1999.
- Sartori, Giovanni. *Homo videns: La sociedad teledirigida*. México: Editorial Taurus, 2002 [1997].
- Schnitzer, M. "Knowledge and acquisition of the Spanish verbal paradigm in five communities". En: *Hispania*, no. 79 (1996), pp. 830-844.
- Talmy, L. "Force Dynamics in language and cognition". *Cognitive Science*, no. 12 (1988), pp. 49-100.
- Van Dijk, Teun. *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra, 1980 [1977].
- Wittgenstein, Ludwig. *Investigaciones filosóficas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003 [1958].
- Yates, Francis, A. *El arte de la memoria*. Madrid: Ediciones Siruela, 2005 [1966].

Arquitectura y literatura, encuentros y correspondencias

MARÍA ELENA HERNÁNDEZ ÁLVAREZ
Universidad Nacional Autónoma de México

Como sucede con la palabra literaria, por medio de la imaginación, los arquitectos diseñamos, prefiguramos y habitamos otros espacios que aún no existen en nuestra realidad física y, en este proceso imaginario, también nos vamos construyendo a nosotros mismos como personas. Mediante la literatura y otros lenguajes artísticos no verbales como la arquitectura, edificada o imaginada, nos es posible abandonar nuestra realidad e irnos como a un viaje, pero llevándonos nuestra individualidad, nuestra memoria y nuestro muy particular modo de comprender el mundo.

Con este bagaje personal, arribamos a otros contextos, a otros tiempos y espacios, a otras historias para, sin prejuicio alguno, despojarnos libremente de nuestros ropajes, y enfundarnos el traje de otros y habitar otras realidades: la del héroe o la del villano, la del hombre o de la mujer, la del abuelo o la del niño, de este o de otros tiempos.

Lo maravilloso de imaginar o de habitar otros contextos, circunstancias o realidades creados por el lenguaje verbal o el no verbal es haber sido o bien poder ser “otros”. A esto lo podemos denominar aquí en términos heideggerianos como “la desocultación de una verdad”... y esto es lo que también llamamos poética literaria y poética arquitectónica.

En efecto, el lenguaje poético de las artes como la literatura, la arquitectura, la poesía, la música u otras, nos permite “desocultar” verdades anheladas, verdades esperadas y deseadas que se instauran en nuestra realidad originaria para poder estar en ella renovados, enriquecidos y, sobre todo, más humanos.

Y podemos decir aquí que las artes, la literatura y la arquitectura implican discursos análogos que se construyen mediante un particular proceso creativo en el que existen diversas concordancias que dan como resultado un poema, una narración, un cuento o el diseño de un espacio habitable.

En el proceso proyectual arquitectónico –oficio primigenio del arquitecto–, es decir, en la elaboración del código de edificación de un espacio previamente habitado imaginariamente, así como en la creación poética literaria, los objetos, la relación del adentro con el afuera y viceversa, las imágenes visuales, las olfativas, las táctiles, las auditivas, también las emociones y nuestros sentidos internos, tales como la memoria la inteligencia y la voluntad, se evocan, y de hecho se animan en nuestra realidad cotidiana para construirnos y renovarnos.

Y así también, cuando recorremos un espacio arquitectónico, un cuento o un poema, realizamos en él, real o imaginariamente, un singular paseo por una serie de eventos que no podrían verdaderamente ser sin el tiempo ni los espacios. En otras palabras, tanto en la arquitectura como en la literatura, habitantes o lectores nos apropiamos de esos espacios y tiempos, los habitamos, les pertenecemos, y también ellos a nosotros.

Por todo esto, podemos afirmar aquí que cada proyecto arquitectónico edificado, aún no edificado o incluso que ya no exista en la realidad tangible y que es considerado arte porque desoculta, funda, instaura un mundo, podría narrarse como un cuento o como un poema. Así, las obras artísticas de arquitectura y de literatura constituyen textos cerrados en sí mismos, precisos en su construcción, continentes que se habitan y que nos habitan, a los que nada les falta y nada les sobra.

Ampliando aún más esta idea de comprensión acerca de los espacios o textos que habitamos los seres humanos, y que nos habitan

a nosotros, decimos que nos otorgan pertenencia, identidad, cobijo, que nos son entrañables y que nos permiten afirmar “Yo soy el espacio en donde estoy”. Y esto es particularmente revelador en los correlatos de la literatura. Leamos a continuación algunos ejemplos provenientes de la cuentística.

En el cuento “La luz es como el agua” de Gabriel García Márquez, los elementos mágicos de que está plagada la realidad nos trasladan al Paseo de la Castellana, donde gozamos con Totó y Joel “abriendo la llave”, para que el espacio se pueble de luz y podamos navegar libremente en él, al lado de estos creativos niños, que nos muestran lo que es posible construir imaginariamente en pleno contexto de la cultura urbana madrileña.

En “Casa tomada”, Julio Cortázar nos hace habitar y padecer los espacios junto con los protagonistas. Nuestro corazón sangra con el de Irene y el de su hermano ante la patética realidad urbana que viven actualmente muchas familias despojadas de sus propias casas. Más aún, durante la lectura de este cuento es fácil trazar imaginariamente los planos arquitectónicos de esta vieja casona en el corazón de Buenos Aires.

Los largos y sutiles párrafos en el cuento “Los baños de Celeste” de Alejandro Aura, nos sumergen en los espacios húmedos, provocativos y evanescentes de una intimidad que se percibe exclusivamente por el ojo de la cerradura de una puerta:

[...] Imagen bordada en los bastidores de la magia y a través de los cuales yo habría de encontrar el sentido de la libertad. [...] Yo habría de estar a solas finalmente, hundido en mansedumbre, almiatado; porque así como tú no podías escapar de tu destino, yo no podía escaparme de mí mismo, desvanecerme en el aire de la recámara aquel día que dejaste la puerta entreabierta, y todo, la manija de la chapa, las paredes, el espejo, estaba lleno de tu perfume.

El sentido de pertenencia y de identidad que nos brindaron algunos espacios en nuestra infancia, que atesoramos en los recuerdos y anhelamos reencontrar siempre en cada sitio que habitamos, parece hoy día no ocupar mucho la consideración de algunos arquitectos.

De la lectura académica...

Y, a propósito de esto, en “El árbol perdido” de Francisco Segovia leemos lo siguiente:

Se precipitó por la entrada lateral, rodeó la casa y de pronto se detuvo. Lo que tenía enfrente era un jardín japonés. Ha costado mucho trabajo y mucho dinero hacerlo pronto, no quiso saber de quién era la voz. Recorrió el lugar en todas direcciones. El árbol ya no existía. Creyó desfallecer y se fue casi huyendo.

Quien lea este cuento vivirá el doloroso estremecimiento de una persona que busca reencontrar inamovibles los espacios de la infancia, y que no sólo no los encuentra, sino que se da cuenta de que a nadie más que a él le han importado. Sin embargo, más adelante, en el mismo cuento, nos dice el autor que es posible recuperar en la vida, aunque de otra manera, aquello que pensábamos perdido; cito a Francisco Segovia:

“Allí estaba el árbol, y era suyo. El único. No se habían secado del todo ni viejas añoranzas ni tristezas. La compañía paterna, el huerto antiguo y también Cecilia”. Y es que los espacios de la infancia, como bien nos dice Gastón Bachelard, nos acompañan dentro de nosotros mismos para siempre, anhelando reinstaurarse en una nueva realidad.

En otros cuentos se nos habla del sosiego y la confianza que otorgan algunos de nuestros lugares amados. Un ejemplo es “La plaza” de Juan García Ponce, quien finaliza el cuento diciendo:

[...] los pájaros empezaron a cantar invisibles entre las ramas de los laureles, y luego las campanas dejaron escapar su seco y prolongado sonido sobre el canto, como si no viniera de las torres de la iglesia, sino de mucho más atrás, de un espacio distinto que se precipitó sobre C, igual que una vasta ola, dulce, silenciosa y cada vez más grande, que se extendiera sin límites, oscura y envolvente como una noche hecha de luz en vez de sombras que lo cubriera todo con su callado manto. Por primera vez en mucho tiempo, como no lo había sentido en compañía de nadie ante ningún acontecimiento, C sintió una muda y permanente felicidad, y la plaza, a la que supo regresaría

ahora definitivamente todas las tardes, se quedó otra vez en su interior, encerrando todo en un tiempo que está más allá del tiempo y le devolvía a C durante un instante fugaz pero imperecedero toda su substancia.

Y qué decir de la narración “Arquitectura hechizada” de Vicente Quirarte (2001: 608-615), en la que se reconstruyen, de manera quizá más realista, los espacios arquitectónicos e hitos urbanos que brindan identidad y pertenencia a los “centrícolas”:

Vivir en el Centro no sólo era vivir en el corazón de la ciudad, sino latir en el centro del mundo. Enterarse, antes que nadie, de lo nuevo. Sus mitologías se forjaban en consonancia con las vivencias. [...] Centrícola es eminentemente la Gente de la Ciudad. [...] San Juan de Letrán huele a tacos de canasta y de carnitas, a tortas compuestas, tepache, jugo de caña, aguas frescas, lámparas de kerosén, perfume barato, líquido para encendedores, dulces garapiñados, papel periódico de revista, de librito de versos de Antonio Plaza y novelita pornográfica [...] Si la arquitectura es la piel de la ciudad y los habitantes que pueblan y recorren sus arterias constituyen su sangre, las diversas lecturas de la capital equivalen en su conjunto a un gran tratado de anatomía urbana, a un inventario donde no pueden ser ignorados los fantasmas que justifican al presente.

En este texto de Quirarte, se cita también la demanda de Juan Villoro para una nueva forma de arquitectura espiritual del barrio, no a través de la reconstrucción cartográfica, sino mediante la traducción de las ensoñaciones que la urbe provoca en sus habitantes, exigencia a la que algunos arquitectos estamos intentando dar respuesta.

Muchos otros ejemplos encontramos en Borges, escritor argentino quien, quizá más que otros autores, nos abre a los arquitectos un amplio panorama de posibles lecturas del espacio habitable. En efecto, con la aportación de varios de sus temas y recursos de creación literaria, tales como el laberinto, el espejo, el “adentro y afuera”, lo marginal, los largos, pausados y también trepidantes

De la lectura académica...

recorridos en el tiempo y en el espacio, Borges nos atrapa en sus cuentos. “El Aleph”, por ejemplo, es un sorprendente infinito localizado en el sótano de la casa de Beatriz Viterbo; es todo un universo que cabe en un “rincón”, en términos bachelardianos, espacio que nos revela el germen de una existencia, de una casa, de la conciencia de la mortalidad y de la eternidad, esa inmensidad íntima que habita en cada alma humana.

Son estos ejemplos de la literatura algunas muestras con las que pretendemos motivar a los arquitectos en el taller Arquitectura y Humanidades del Programa de Maestría y Doctorado en Arquitectura de la UNAM, para encontrar en la Literatura las pautas de los diseños arquitectónicos de calidad, de calidad poéticamente habitable.

Y en cuanto a la poética arquitectónica, hay mucho que decir desde la literatura. Así, cuando afirmamos que “una imagen dice mil palabras”, es cierto; sin embargo, una palabra, puesta en un poema, evoca un sin fin de imágenes vivas que estimulan todos los sentidos físicos e internos. En efecto, la poesía nos sugiere un infinito de imágenes poéticas de los espacios habitados, amados, padecidos o anhelados, y esto cobra singular importancia para el arquitecto, ya que lo acercan al espacio real como ninguna otra forma representativa visual lo puede hacer.

A continuación, algunos ejemplos. En un fragmento del bello poema “Mañana errabunda”, el jalisciense Francisco González León dice:

Sin el convento que en el río se copia, sin el halcón que silencioso
acecha posado en la alta cruz de la Parroquia Sin todas esas cosas;
sin toda esa quietud enjuta en rosas: sin toda esa poesía; faltará
al pueblo su fisonomía.

En otro caso, Pablo Neruda en “A la Sebastiana” (*De plenos poderes*, 1962) evoca un millón de imágenes sobre el proceso constructivo de una de las casas que él mismo edificó. El poema comienza así:

Yo construí la casa la hice primero de aire luego subí en el aire la bandera y la dejé colgada del firmamento, de la estrella, de la claridad y de la oscuridad. Cemento, hierro, vidrio eran la fábula, valían más que el trigo y como el oro, [...] Ya no pensemos más: ésta es la casa: Ya todo lo que falta será azul, lo que necesita es florecer; y eso es trabajo de la primavera.

Como vemos en los ejemplos anteriores, definitivamente existe una correspondencia esencial entre la arquitectura y la poesía. En efecto, Martin Heidegger, en su libro *Arte y poesía*, afirma que “todo arte es en esencia poesía, que poesía es la desocultación de la verdad, que la verdad es la esencia del ente en sí y que sólo poéticamente es como el hombre habita la Tierra”. Parafraseando el texto de Heidegger, nos atrevemos entonces a decir aquí que la arquitectura *es poesía edificada en palabras de habitabilidad, la cual desoculta cierta verdad que, por medio de una voluntad humana, instaura un lugar*.

Y, sobre esta misma idea, Octavio Paz, en su libro *El arco y la lira* (1956, 20), nos dice que

[...] las diferencias entre el idioma hablado o escrito y los otros — plásticos, musicales o arquitectónicos— son muy profundas, pero no tanto que nos hagan olvidar que todos son, esencialmente lenguajes: sistemas expresivos dotados de poder significativo y comunicativo. Es más fácil, [nos dice él], traducir los poemas aztecas a sus equivalentes arquitectónicos y escultóricos que a la lengua española; y que el lenguaje de ‘Primero sueño’ de Sor Juana Inés de la Cruz no es muy distinto al del Sagrario Metropolitano de la Ciudad de México. Así, las palabras verbales y no verbales del poeta son voces vivas, y lo serán de su comunidad.

Hoy día, inmersos en un mundo en el que, tal como nos dice Guy Debord, consumimos principalmente con el sentido de la vista y que nos aleja de *el ser* para encarcelarnos en el parecer y en el falso aparentar, bien podríamos buscar reinstaurar otras pautas para el diseño arquitectónico desde la literatura y a la vez confirmar lo que, de vocación y oficio, nos demanda la poesía..., y ¿a qué

De la lectura académica...

nos referimos con esto de vocación u oficio? De nuevo acudamos a Octavio Paz en *El arco y la lira* (1956: 26), quien nos señala que

[...] los poemas (al igual que los diseños arquitectónicos de los espacios que habitamos los seres humanos) no son [afortunadamente] productos susceptibles de intercambio mercantil; [ya que] el esfuerzo que se gasta en su creación no puede reducirse al valor monetario actual del trabajo.

De ahí que el oficio de poeta —arquitecto, escultor o músico— demande nuestra entrega al oficio de poetas. Esto es una frase esperanzadora y a la vez salvadora, ya que lo poético no está en rivalidad con lo comercial, ni se piensa en lo absoluto que lo poético es un lujo... todo lo contrario, lo poético nutre a la realidad comercial, tecnológica, racional instaurándole vida verdadera, sentido de ser.

Las ideas aquí expuestas forman parte de un proyecto de investigación educativa transdisciplinar que se titula “Arquitectura y Humanidades”. Parte de este trabajo se presenta publicado en compilaciones empíricas en el sitio www.architecthum.edu.mx. El trabajo comenzó en 1998 y se elabora en el marco de la libertad de cátedra y de la gratuidad académica. El proyecto “Arquitectura y Humanidades” intenta ser un espacio académico de consulta y apoyo para quienes buscan reinstaurar una esencial razón de ser arquitectos, esto es: habitar poéticamente la Tierra, en primera persona del plural.

REFERENCIAS

Aura, Alejandro. “Los baños de Celeste”. En: *Cuentos mexicanos inolvidables*, Antología, selección y notas de E. Valadés. México: Asociación Nal de librerías, 1993. Recuperado de www.architecthum.edu.mx, enero de 2018.

- Bachelard, Gastón. *La poética del espacio*, México: Fondo de Cultura Económica: 1975 [1957].
- Borges J. L. “El libro de Arena”. En: *Obras completas de Jorge Luis Borges*, Buenos Aires: Emecé, 1975.
- Cortázar, Julio, “Casa tomada”. Recuperado de www.albalearning.com, enero de 2018.
- Debord, Guy. *La Sociedad del Espectáculo*, México: Pre-Textos, 2005.
- García Márquez Gabriel. “La luz es como el agua”. Recuperado de www.architectum.edu.mx, enero de 2018.
- García Ponce, J. “La plaza”. En: *El gato y otros cuentos*, México, Fondo de Cultura Económica / Secretaría de Educación Pública. Recuperado de www.architectum.edu.mx, enero de 2018.
- González León Francisco (1990). *Poemas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- Heidegger, Martin. *Arte y Poesía*, México: Fondo de Cultura Económica, 1958.
- Neruda, Pablo. *Antología general*. España: Real Academia Española, 2010.
- Paz, Octavio. *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica, 1956.
- Quirarte Vicente. “Arquitectura hechizada”. En: *La ciudad como cuerpo*. México: Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, 1999.
- . *Elogio de la calle. Biografía literaria de la Ciudad de México, 1850-1992*. México: Ed. Cal y Arena, 2001.
- Segovia Francisco “El árbol perdido”. Recuperado de www.architectum.edu.mx, enero de 2018.

La cultura escrita en la formación del arquitecto: Vacíos, reflexiones y proposiciones. Vacíos detectados en la experiencia docente

PATRICIA BARROSO ARIAS
Universidad Nacional Autónoma de México

VACÍOS DETECTADOS EN LA EXPERIENCIA DOCENTE

La idea de alfabetización académica que define Carlino como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad (Paula Carlino 2003, 410), ha sido poco explorada en la formación del arquitecto.

En este sentido, Carlino enfatiza que la idea de aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito es un tema que no está concluido al ingresar en la educación superior, la adquisición de habilidades para la lectura y la escritura no se completan en la formación media superior (Paula Carlino 2003, 410). El problema con la cultura académica es que tampoco es homogénea, la especialización de cada campo de estudios ha llevado a que los esquemas de pensamiento que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos. Además, los profesores no somos plenamente conscientes de que las disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados.

De la lectura académica...

En la formación del arquitecto esto se ve reflejado y se observan problemas en cuanto al desarrollo de las capacidades de lectura y escritura. En la elaboración de las investigaciones, ensayos académicos y textos en general, se registran carencias en la redacción, en la ortografía y puntuación, en la sintaxis, en la normativa para elaborar textos universitarios y en el uso de métodos de citación, parafraseo y edición de textos. Actualmente, el alumno se enfrenta a diversos retos para integrar la información que recibe de todas las aplicaciones electrónicas, sus experiencias de aprendizaje se ven inmersas en un mundo digital que aporta imágenes, sonidos y experiencias de objetos tanto reales como virtuales; abstraen más información de videos, de programas y documentales en la red que se vuelcan hacia el entretenimiento, lo que deja el conocimiento fundamentado a un lado.

En diversas ocasiones, la consulta en Internet ha desvinculado el uso de libros en texto impreso, ahora la lectura en pantalla se ha vuelto una moda. El alumno generalmente no enriquece su conocimiento a través de estos medios, sino que copia y pega la información para elaborar sus trabajos académicos, sin leer, analizar, sintetizar, seleccionar, abstraer, cuestionar y criticar los conceptos. El alumno deja de explorar los sustentos teóricos y metodológicos, para quedarse solamente con las experiencias creadas a través del Internet.

En este sentido, las posibilidades creativas se merman y el alumno hace a un lado sus experiencias perceptivas cuando diseña, ya no recurre a la percepción espacial, no analiza el funcionamiento de los espacios que habita físicamente y se queda con el recuerdo de lo que vio en la red. Efectivamente, el alumno en formación ha perdido contacto con su entorno físico inmediato, no explora sus ambientes y no los ve como escenarios para el aprendizaje significativo, de tal suerte que se vuelve más estático.

Todo ello muestra que, en nuestro campo, la desvinculación teórico-práctica en el ejercicio del diseño se hace muy latente. En el mapa curricular de la licenciatura, pocas materias se ofrecen vinculantes al taller de arquitectura, donde se espera que el alumno aprenda a diseñar y a generar un proyecto como producto de un pensamiento analítico, crítico y creativo. Los alumnos, en su generalidad, a nivel licenciatura, tienen poco contacto con los libros im-

presos, no generan consultas bibliográficas y practican muy poco la lectura.

Estos vacíos detectados en la experiencia docente nos ponen en alerta y nos señalan que la lectura y la escritura no son técnicas separadas e independientes del aprendizaje en nuestra disciplina, sino que las exigencias discursivas son indisociables a nuestro campo de estudios. Esto trae nuevos retos, implica atender una necesidad básica desde la formación universitaria para desarrollar, promover y detonar proyectos de investigación y publicación. Asimismo, nos plantea nuevos cuestionamientos sobre la importancia de la cultura escrita en la formación académica del arquitecto, sobre la incidencia de los medios de comunicación y la influencia de las redes sociales en ese mismo proceso.

REFLEXIONES

La lectura y la escritura como experiencias formativas que nos abren las puertas al conocimiento.

Cuando nos preguntamos ¿qué nos pasa mientras leemos?, nos damos cuenta de que al leer experimentamos nuevas sensaciones, nuevas ideas, nuevos sentimientos; nos cuestionamos respecto a lo que creemos, pensamos o practicamos. Nos conmovemos frente a lo que leemos y reflexionamos, también movemos nuestras concepciones y creencias. Todo ello nos conduce a una transformación. En coincidencia con Larrosa, podemos decir que la lectura como experiencia, en tanto formación, implica pensarla como la actividad del lector que tiene que ver con lo que el lector es, apreciarla como esa actividad que nos transforma, que nos permite cuestionar lo que somos y lo que pensamos, que nos permite mirarnos dentro de nosotros mismos para saber quiénes somos y que, por tanto, nos permite cambiar y re-construir, al mismo tiempo, nuestro ser (J. Larrosa 1998, 16).

La lectura, en este caso, es la puerta que da acceso al mundo de lo escrito, motiva a la imaginación, a la abstracción, enriquece el

pensamiento e interviene en la generación del conocimiento; por eso es una fuente de riqueza. Cuando elegimos un libro, es porque coincide con nuestros intereses y expectativas personales. Si hacemos de la lectura una experiencia interna, entonces ésta nos motiva a indagar, profundizar y reflexionar sobre un tema que es atractivo. Indudablemente dicha lectura es más provechosa porque nos abre las puertas a un nuevo conocimiento, nos ayuda a romper esquemas de pensamiento adquiridos y nos guía para transformar el conocimiento.

¿Y qué sucede cuándo escribimos? La escritura, como lo explica Carlino (2003, 411), “[...] alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber”. Estas prácticas, tanto de lectura como de escritura, implican habilidades mentales que nos ayudan a formular cuestionamientos, a comprender, abstraer, sintetizar, analizar y dialogar. Cuando se lee un libro impreso, a veces uno subraya las frases más importantes, analiza el texto, reescribe las ideas del autor, lo cita y lo parafrasea. Uno manifiesta en sus notas las ideas que emergen de esa plática continua con la postura del autor.

La lectura reflexiva motiva a que el lector reciba la información, la procese, la cuestione y acceda a una dimensión estructural de los temas, por ello es formativa (J. Larrosa 1998, 16). Larrosa nos habla de una lectura que es capaz de transformar al lector; esta lectura estética, reflexiva y formativa puede asimilarse en un solo concepto: se trata de una lectura mediante la cual el lector se desarrolla, obteniendo los beneficios que sólo la lengua escrita puede aportar, en este caso existe un intercambio fecundo y se establece un diálogo enriquecedor. Para Larrosa, leer es escuchar, más allá de lo que el texto dice, lo que el texto alberga. Por eso, leer es traer lo dicho a la proximidad de lo que queda por decir, de lo que queda por pensar, traer lo respondido a la proximidad de lo que queda por preguntar (J. Larrosa 2000, 141).

A través de la lectura y la escritura, nos acercamos a los contenidos de cada asignatura. Escribir y leer son instrumentos del aprendizaje que podemos integrar en la producción y el análisis

de textos para la enseñanza, son actividades que forman parte del quehacer profesional y académico, actividades que involucran tanto a los docentes como a los alumnos.

PROPOSICIONES

Un proceso formativo integrador

Como se ve, actualmente se van incorporando “cambios didácticos y metodológicos orientados a poner al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se trata de que será él mismo quien constituya sus aprendizajes con la mediación de los docentes” (N. Bernabeu, N. Esteban, L. Gallego, A. Rosales 2011, 16). La capacidad para acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los que nos enfrentamos día a día y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la capacidad para comunicarse competentemente disponiendo de los medios de comunicación a título personal, nos abren el universo de la alfabetización mediática que define Bernabeu (N. Bernabeu, N. Esteban, L. Gallego, A. Rosales 2011, 19).

Dicha alfabetización integra todos los medios de comunicación, incluidos la televisión, el cine, la radio, las grabaciones musicales, los medios impresos (revistas y prensa), Internet y otras nuevas tecnologías de la comunicación digital. Esta alfabetización, una vez adquirida, favorecería un tipo de ciudadanía educada en medios de comunicación; es decir, que han accedido a la educación mediática. Cuestión importante que actualmente nos involucra a las sociedades y a la educación en general, por eso, en el proceso formativo tendremos que investigar ¿cómo selecciona el alumno los datos y la información? ¿Cómo podemos promover que lea y evite copiar toda la información que se consulta? Hay que distinguir cuáles son las fuentes oficiales, académicas y científicas que son confiables y nos ayudan a enriquecer la educación. Asimismo, establecer cuáles son las fuentes de información que favorecen el conocimiento disciplinar y cuáles promueven los valores humanos.

De la lectura académica...

Hay que indagar en el tratamiento pedagógico de los medios y motivar que su uso sea didáctico, informativo y analítico, que su generación sea para un uso crítico, reflexivo sobre la sociedad, el conocimiento y su entorno. Incluso, podemos motivar el uso lúdico y creativo de los medios, proponer el uso de los medios digitales, como la lectura en pantalla, para un análisis más completo. En este caso, la lectura se convierte en una práctica reflexiva que nos ayuda a entender los fenómenos políticos, sociales, científicos, culturales y disciplinares.

Si se propone un proceso integrador, podemos descifrar los textos, desarrollar ante ellos las facultades mentales de reconocer, entender, interpretar y analizar críticamente el significado, incluso podemos estudiar la capacidad de lectura crítica en los mensajes audiovisuales en cuanto a representaciones de la realidad y como portadores de ideologías y de valores con el fin de diseñar y difundir materiales didácticos que ayuden a esta incorporación acertada de los medios en las aulas, que favorezcan la reflexión sobre el papel de los medios de comunicación, y las tecnologías en la vida personal y social; asimismo, cabe señalar que no son la única fuente o vía de acceso a la sociedad del conocimiento.

Entonces, tendremos que ser selectivos y apuntar hacia la funcionalidad de los aprendizajes, sin olvidar el significado y la importancia de los conocimientos que se abordan. Habrá que interactuar de manera diferente poniendo en juego conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes para promover la participación efectiva de los estudiantes en la cultura discursiva de las disciplinas universitarias y aprendan a formarse a lo largo de la vida.

El aprendizaje significativo y funcional a través de la lectura estética en atmósferas creativas

Las exigencias de la lectura y escritura en la formación profesional se aprenden cuando el alumno tiene la oportunidad de afrontar la lectura académica y la producción discursiva propia en cada disciplina; entonces, necesitamos promoverlas en la formación del arquitecto, para lograr una elaboración discursiva fundamentada del diseño.

Para investigar esto, tendremos que atender diversas cuestiones importantes sobre: ¿cómo se forma un alumno a través de la lectura?, ¿cómo inciden los medios de comunicación en la formación y cómo podemos aprovecharlos?, ¿qué queremos que aprendan los jóvenes? ¿Para qué queremos que lo aprendan y cómo? Asimismo, analizar cuáles son las actividades y estrategias que podemos generar los docentes en conjunto con los alumnos, para que aprendan a conocer y aprendan a hacer a través de la lectura formativa.

Analizar, sintetizar, interpretar, comunicar, localizar la información y deducir cómo evaluarla, cuándo y cómo utilizarla, pudiera ser una tarea titánica en cualquier ámbito, contemplando la cantidad de información que se tiene hoy a la mano. Sin embargo, podemos iniciar al alumno en pequeñas tareas que involucren la producción de textos escritos; esto requiere que el estudiante desarrolle sus habilidades informativas, aprenda a resumir, a citar, parafrasear, jerarquizar, interpretar la información, identificar las tesis y argumentos de los autores e identificar su estructura y coherencia.

Motivar la lectura estética desarrolla la creatividad, la capacidad analítica, la imaginación y el pensamiento abstracto; funciona como un vehículo que nos lleva a transitar por diversos momentos: escuchar al pensamiento, generar el encuentro con las palabras y la conciencia de lo dicho, poner atención en lo que se está generando en el pensamiento, ya sean inquietudes, dudas o interés por dar respuesta a un problema; asimismo, revisar la composición del texto.

En el aprendizaje significativo y funcional a través de la lectura, se incorpora una comunicación pedagógica, que se define por “modificar el estado del saber, del saber hacer o del comportamiento del receptor” (Ma. T. Escudero 1997, 30). Esta comunicación le ayudará al estudiante a comprender y a lograr cualquier cosa, que es el objetivo de la enseñanza.

Al iniciarlo en pequeñas tareas, citando un ejemplo, podemos solicitarle que genere una explicación escrita sobre los contenidos de diseño que plasma en su proyecto. La generación del proyecto arquitectónico en el Taller de Arquitectura implica realizar un ejercicio hipotético, porque generalmente no se construye; en este sentido, el alumno adquiere información de diversos ámbitos e integra:

De la lectura académica...

- a. Las aportaciones disciplinares y conocimientos transmitidos por los docentes.
- b. Las incidencias del ciberespacio, integrando una alfabetización mediática y visual.
- c. El análisis del contexto físico inmediato.
- d. La interpretación del mundo real porque descifra las condiciones socio-culturales de una comunidad a través de la comprensión de las necesidades del usuario.
- e. El aprendizaje de una alfabetización informática y tecnológica, porque simula a través de la imagen, la propuesta y solución formal de un proyecto; representa en una realidad virtual los componentes del espacio arquitectónico utilizando diversas herramientas digitales.
- f. Aunar a ello, lo que pocas veces integra: la lectura formativa y/o estética.

El aprendizaje del alumno se ve influenciado por estos medios y entra en una etapa donde tiene que procesar toda la información; asimismo, en la solución formal del proyecto tiene que demostrar cómo la aplica. Rara vez se le pide al alumno que haga el ejercicio de explicar su proceso de diseño y de argumentar teóricamente el fundamento de su proyecto. Si lo iniciamos en este ejercicio, el alumno podría generar la escritura de textos argumentativos sobre sus proyectos, motivando a que se cuestione e investigue constantemente, que ponga a prueba su solución y defienda sus puntos de vista.

Para establecer la concepción teórica de un proyecto y el estudiante aprenda a pensar, ejercite su intelecto mediante la reflexión, enriquezca sus propuestas, las reformule y detone un pensamiento creativo, es importante generar el ambiente propicio y una atmósfera creativa cuyos ingredientes sean el pensamiento, la imaginación y la razón. Cuando el alumno desarrolla un diseño, pone en sintonía muchos conocimientos, tiene que aprender a romper candados mentales y desarrollar su potencial creativo. Al hablar de creatividad, nos referimos a su consideración formativa y social, es decir, como valor humano.

La creatividad es un bien social y de futuro; [...] pocos afirman que la creatividad sea una cualidad exclusiva de genios, artistas, inventores, o científicos y escritores. De igual modo que la educación, [...] la creatividad es un bien clave de las sociedades con futuro. Esto se entiende y se logra, cuando se trabaja con la persona (J. Betancourt 2011, 10).

Si sumamos a la lectura formativa el ingrediente creativo, nos enfrentamos a diversas formas de realizar la práctica docente, somos facilitadores del conocimiento, guías en el proceso de enseñanza-aprendizaje y promotores de estas atmósferas creativas. En este sentido, es necesario promover el desenvolvimiento creativo del alumno y estimularlo a definir o redefinir sus problemas y proyectos escolares. Hay que motivarlo para que seleccione sus tópicos en ensayos y presentaciones, y descubra si lo que selecciona es acertado o no (J. Betancourt 2001, 73).

El diseño conlleva siempre un acto de creatividad; es una manifestación sobre una manera de interpretar la vida y la sociedad, su concepción está en constante movimiento, cambia su expresión. En el diseño simulamos escenarios a veces de gran complejidad, si partimos de la imaginación y de la interpretación de la realidad; la misma actividad nos exige reflexionar sobre cómo podemos conocer el potencial humano que tenemos. Si partimos del conocimiento, tendremos la capacidad para lograr nuevas formas, podremos interpretar a otros y conseguiremos vivir en el asombro por las acciones que podemos realizar al ejercer el poder de nuestro pensamiento.

La educación, en este sentido, es la verdadera herramienta que puede servir para que el ser humano comprenda el camino que debe recorrerse. La enseñanza nos abre el camino, hace que evolucionemos [...] cuando recibimos educación sufrimos un cambio que también es parte del movimiento creativo. [...] La educación potencia nuestras capacidades, para que los seres humanos podamos llegar a realizar un cambio de valores, debemos tener la capacidad de razonar, argumentar y demostrar nuestras afirmaciones; para esto necesitamos hacernos de la mayor cantidad de conocimientos (G. Martínez 2004, 186-187).

De la lectura académica...

El aprendizaje significativo y funcional, a través de la lectura estética en atmósferas creativas, se plantea en este tono reflexivo y desde la docencia, para insistir en el trasfondo y fundamentos que encierra hoy el quehacer formativo y profesional. Como docentes, podemos estimular los procesos de producción intelectual para generar los conocimientos alrededor de los múltiples desafíos que presenta actualmente la arquitectura; asimismo, necesitamos integrarnos a la labor de la investigación y detectar esos pilares que sostienen el campo disciplinar. Necesitamos fortalecer y perfeccionar las prácticas pedagógicas y renovar las estrategias didácticas que deben utilizarse en la enseñanza del diseño arquitectónico.

La interacción entre estudiantes y profesores para la construcción del conocimiento nos obliga a encontrar otras fuentes que motiven el deleite por la lectura, sin referirnos al acto estricto de leer, sino una práctica específica de lectura que nos permite, como lo señala Núñez (G. Núñez 2014, 220), “comprender el mundo, vivir otras vidas, mirar con otros ojos, habitar otros sentimientos y gozar con las imaginaciones ajenas”. Es decir, la lectura literaria pone en funcionamiento la lengua en sus cuatro funciones: intelectual, afectiva, sensorial y estructural. Estamos hablando, pues, de la lectura estética, es una lectura que nos hace partícipes de la intuición del creador, nos implica en su pensamiento y nos muestra otras concepciones formales, espaciales y habitables.

REFERENCIAS

- Bernabeu, N.; Esteban, N.; Gallego, L.; Rosales, A. *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa*. España: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, 2011.
- Betancourt J. *Atmósferas creativas 2. Rompiendo candados mentales*. México: El Manual Moderno, 2011.

- Carlino, Paula. *Alfabetización Académica: Un cambio necesario: algunas alternativas posibles*, Universidad de los Andes, Venezuela, Educere, vol. 6, no. 20 (ene-mar, 2003).
- Escudero, Ma. T. *La comunicación en la enseñanza*. México: Trillas, 1997.
- Larrosa J. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*, Barcelona: Editorial Laertes, 1998.
- , *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- Martínez, G. *El origen del pensamiento*. México: Hombre y Mundo, 2004.
- Núñez, G. *Lectura literaria y lecturas del mundo. Notas sobre la lectura y la educación literaria*. España: Universidad de Almería, 2014.

Los correlatos de la lectura académica y estética.
Un diálogo sobre las experiencias formativas
en los arquitectos

MARÍA ELENA HERNÁNDEZ ÁLVAREZ
PATRICIA BARROSO ARIAS
Universidad Nacional Autónoma de México

En varias conversaciones que sostuvimos los alumnos con la doctora María Elena Hernández Álvarez, comentamos las aportaciones que descubrimos al habernos enfrentado con un ejercicio continuo de lectura y reescritura sobre diversos temas que se abordan en la investigación arquitectónica. Estas opiniones se retoman para estructurar un diálogo conformado por algunos alumnos interesados no sólo en cursar un seminario más, sino en destacar la importancia que tiene en el ámbito formular nuevas pautas de diseño para concebir la arquitectura contemporánea.

Entender la importancia que tiene la enseñanza de las Humanidades en la formación del arquitecto nos ayudó a generar diversos modelos discernibles que nos revelan una mirada más cercana a las áreas que estudian al ser humano en vinculación con sus creaciones, producciones, expresiones y experiencias. De esta manera, se plasma un panorama general de su incidencia:

REFLEXIONES EN EL PASADO

—He dejado pasar algunas semanas para poder opinar serenamente sobre el taller de “Arquitectura y Humanidades” que imparte la

doctora María Elena Hernández dentro del Posgrado, ya que quedé en “estado de éxtasis” al terminarlo —comentó Miguel Ángel.

—Debo confesar que ya han transcurrido dos meses desde la última clase y tal estado no desaparece, ni creo que desaparecerá, sigo embelesado; ya que encontré con la ayuda de María Elena y sus aliados (sus filósofos de cabecera) una puerta mágica que puedo abrir en el momento que yo quiera. En este dintel, descubro día a día la herramienta del pensamiento y la reflexión que podemos hacer a través de la mano de estos grandes pensadores: Bachelard, Heidegger, Carlyle, Octavio Paz, Hartmann, Cassirer, Worringer, Samuel Ramos y otros más —señaló él.

—He podido reconsiderar pautas de diseño que a menudo los arquitectos desatendemos, que son los “materiales proyectuales pre-existentes” que, en términos utilitarios, no cuestan —refiriéndose a los intangibles, a la ensoñación poética, al carácter humano, la emotividad, la iluminación y el trasfondo auditivo del entorno. — ¡Estas lecturas nos abren un camino conducente a exaltar los valores más íntimos de quien habita los espacios! —afirmó Miguel Ángel.

—Es cierto, esto busca sensibilizar al arquitecto por medio de lecturas y encuentros con otras disciplinas aparentemente poco relacionadas con la arquitectura, pero que en realidad están profundamente interconectadas con ésta —dijo Gabriela, al entender al ser humano como una totalidad, como una persona que actúa y se interrelaciona con sus semejantes.

—Y ¿por qué estos acercamientos a otros campos disciplinares no se hacen de manera continua en la formación del arquitecto? —preguntó Patricia.

Adquirir estas bases teóricas es esencial para alimentar la formación del arquitecto, a través de la lectura y la escritura nos acercamos a los contenidos de cada asignatura. Escribir y leer son instrumentos del aprendizaje que podemos integrar en la producción y el análisis de textos para la enseñanza; son actividades que forman parte del quehacer profesional y académico, actividades que involucran tanto a los docentes como a los alumnos —continuó Patricia.

—Así es, este taller amplía los horizontes del arquitecto al abrirle las puertas de mundos fantásticos pero reales, de panoramas más incluyentes y sensibles. Además, permite el intercambio de ideas y la creación de nuevos vínculos para trabajar en equipo con otras disciplinas, lo que favorece el enriquecimiento de todas las personas que se quieran integrar a él —complementó Gabriela.

Cuando los alumnos nos percatamos de los resultados y los compromisos que adquirimos, motivados por la comunicación e interlocución de todos los temas que nos inquietaban en ese momento, nos dimos a la tarea de plasmar, a través de la palabra escrita, todos aquellos pensamientos, frases, palabras, ideas y curiosidades que nos surgían al interactuar con los diversos autores. Al hacer los correlatos enraizados en nuestra realidad, las lecturas no se perdían en puras teorizaciones, sino que iban cobrando sentido y se convirtieron en herramientas útiles para analizar nuestra manera de pensar la arquitectura.

El temor inicial que suponía el acercamiento a la arquitectura desde una perspectiva diferente y aparentemente ajena, se convirtió, poco a poco, en un redescubrir de la arquitectura y de nosotros mismos. Cada uno de nosotros logró identificarse con muchas de las lecturas, las hicimos nuestras y sin duda las reescribiremos en nuestro hacer profesional y cotidiano.

En este sentido, como lo afirmó María Isabel Arenillas:

Confirmar que la introspección individual y la necesidad de ampliar la propia visión de la cultura desde la doble perspectiva de la historia del pensamiento y de la teoría de la sensibilidad, sin duda son determinantes en la confirmación de que las humanidades y la arquitectura se encuentran indiscutiblemente, vinculadas en la creación de espacios como ambientes, como medios que envuelven a quienes los viven; espacios que producen emociones, que modifican afectos, preceptos y conceptos de los “consumidores” de la obra de arte arquitectónica (María Isabel Arenillas, en línea).

ACOTACIONES DEL PASADO AL PRESENTE

—Desde hace tiempo, lo que se comenta acerca de la obra de los arquitectos son, sin duda, los aspectos formales: uso y disposición de elementos, tipo de materiales, estilo, sistema constructivo, influencias etc... Una serie de características que sin duda son importantes —señala Abigaíl.

Sin embargo, las preguntas que nos formulamos ahora son:

1. ¿Qué lo inspira? ¿En qué piensa?
2. ¿Cómo lo influye? ¿Qué siente?
3. ¿Le parece satisfactorio en su interior?

Temas, sin duda, de lo más interesantes, extensos y a la vez desconocidos en la mayoría de los arquitectos y constructores. El trasfondo de las lecturas nos revela un ámbito que ha sido poco explorado en el medio y, a veces, poco reconocido en cuanto a lo que nos concierne como arquitectos. Desafortunadamente, pensamos que esto no trasciende y actualmente nos seguimos haciendo las mismas preguntas: ¿a qué respondemos?, ¿para quién es nuestro trabajo?, ¿cuál es nuestro objetivo? y ¿desde dónde tenemos que proyectar para considerar las necesidades espaciales?

El sentido humanístico de la Arquitectura nos encuentra con la teoría de los valores interculturales, bajo los que se concibe lo arquitectónico y nos enfrenta a esta dialéctica entre lo absoluto y lo relativo, lo objetivo y lo subjetivo, lo cognitivo y lo emotivo de nuestro hacer. Asimismo, nos lleva a cuestionar el sentido axiológico de la Arquitectura y a saber en dónde se sostiene su formulación ante diversos contextos.

Si hablamos de valores inscritos en nuestro hacer cotidiano y reflexionamos en lo que implica diseñar, concebir, idear, imaginar o pensar en la obra y en su forma, entonces se entiende que diseñamos no sólo para lucir la geometría del objeto y anunciar un sello protagónico de la firma que la genera, sino para profundizar en cómo pensamos lo arquitectónico y cómo podemos revelar los diversos enfoques desde los cuales lo definimos, en relación al ser

humano que habitará los objetos que producimos y que nombramos como “arquitectónicos”.

—La doctora María Elena lo comenta: Para Worringer es esencial conocer la congruencia de esa voluntad creativa con las expresiones artísticas de una comunidad específica y en ello queda establecido lo que es bello. Él dice que los cambios de voluntad que se reflejan en la historia del arte no pueden ser caprichosos o accidentales, han de hallarse en conexión con los cambios que se verifican en la constitución psico-espiritual de la humanidad [...]

—El propósito de la arquitectura es diseñarla para los seres humanos y, por ello, no podremos alejarnos de las nociones que surgen de lo poético. La ciudad actual se ha vuelto deshumanizada y la capacidad de los arquitectos y urbanistas para expresar una comprensión de las relaciones que se establecen entre el ser humano y el lugar que habita, parece que ha desaparecido. La arquitectura se ha vuelto una obra con un fin formal y estético que, a veces, se aleja de la interpretación de la vida cotidiana.

La evocación de una espacialidad contenida que involucra todos los sentidos para caracterizar una arquitectura que sea poéticamente habitable, nos invita a indagar en la percepción espacial, en el comportamiento del ser humano y su existencia; esto nos revela otra pregunta importante: ¿Cómo podemos entender ese habitar poéticamente?

—Yo soy, yo habito, como yo habito, yo soy, nos dicen Heidegger y Bachelard. Pero, ¿cómo habitamos nuestro presente? ¿Cómo y quién diseña nuestro habitar? ¿Cuáles son las pautas del diseño? ¿Cómo podemos acercarnos a una comprensión esencial del oficio del arquitecto como diseñador de lo habitable? Estas y otras preguntas surgen cuando los arquitectos nos sorprendemos “diseñando” espacios para ser “ocupables” o “padecibles”, mas no habitables —señala la doctora María Elena.

—Al parecer, las pautas que heredó la Modernidad a nuestro oficio, —y que, a saber, son las siguientes cuatro: funcionalismo,

tecnologías, economía y fachadismo esteticista—, parecen no satisfacer el verdadero habitar que demanda nuestro presente. Entonces, ¿cómo podríamos definir, desde nuestra propia disciplina, la arquitectura, y qué es el habitar en su relación con el diseño arquitectónico? —enfatisa ella.

—[...] si aceptamos que la filosofía no duplica las actividades especializadas, ¿qué provecho real tendrá la arquitectura, por ejemplo, de que la filosofía descubra y describa las premisas en que se basa? [...] Cuando la filosofía se plantea qué es una ciudad o una casa, ¿qué significa la transformación de la ciudad en urbanizaciones y suburbios?, no reitera la labor de otras ramas del conocimiento, sino que va más allá, hasta donde estas especialidades (como la arquitectura) no llegan por sus medios, hasta lo que no quieren o pueden resolver. Cada actividad entiende lo que le es propia (dicho aquí de manera profesionalizante), pero no sabe investigar sus premisas y en este sentido es acrítica. La misión de la filosofía es la crítica de las premisas. Se ocupa de investigar aquello que se antepone a cualquier especialidad, lo que cada especialidad en su quehacer re-produce inconscientemente. La arquitectura que crea el espacio que habitamos produce casas, edificios, puentes, autopistas, pero también re-produce las premisas de su propia actividad, de cuya existencia habitualmente no tiene ni idea y para las que no tiene comprensión alguna —explica la doctora María Helena.

— Por tanto, para lograr una comprensión esencial del habitar, para pretender una teoría del habitar y, más aún, una filosofía del habitar, es necesario que la arquitectura coexista con las disciplinas humanas, esto es, la filosofía, la historia, la literatura, la sociología, la antropología, la psicología, entre otras —concluye.

PENSAR EN EL PRESENTE-FUTURO

Es importante aportar nuevas visiones sobre el entendimiento de la habitabilidad y del espacio concebido para el ser humano, desde la comprensión de todas sus acciones, necesidades vitales y comportamientos espaciales. En ese sentido, habrá que cultivar

los valores y rescatar todo lo que nos hace “ser humanos”, para mejorar nuestra vida, nuestras sociedades y entornos.

—Si aprendemos a valorar esta visión poética del habitar, del paisaje y del entorno reflexionaríamos sobre las causas por las cuales hemos dejado a un lado nuestro disfrute visual, perceptivo, acústico, olfativo y kinestésico al concebir el diseño de las ciudades — comenta Patricia.

—Y cuestiona: ¿Qué estamos haciendo para habitar nuestro entorno? ¿Qué acciones tomamos para mejorar las condiciones habitables de nuestra ciudad? ¿Cómo estudiamos y comprendemos nuestro entorno?

En nuestro campo, la desvinculación teórico-práctica en el ejercicio del diseño se hace muy latente. En el mapa curricular de la licenciatura, pocas materias se ofrecen vinculantes al taller de arquitectura, donde se espera que el alumno aprenda a diseñar y a generar un proyecto como producto de un pensamiento analítico, crítico y creativo, además de estar vinculado a su realidad física y contexto sociocultural.

—Es necesario incorporar cambios en los procesos formativos y concebir sistemas integradores de la enseñanza —señala Patricia, refiriéndose a las exigencias de la lectura y escritura en la formación profesional que se aprenden cuando el alumno tiene la oportunidad de afrontar la lectura académica y la producción discursiva propia a partir de otras disciplinas.

—Un ejemplo claro es la riqueza que contienen las diversas producciones literarias, ya que nos invitan a evocar imágenes que nos muestran los lugares y los rincones ideales que invitan al diseñador a imaginar y a plasmar su espacialidad —dice.

—En esta esfera imaginaria que se construye en el ámbito literario, encontramos el sentido de la identidad, lo que nos invita a reflexionar en una arquitectura que busca ser engendrada desde el interior de nuestra cultura. Dicha condición se encuentra en el mito, las creencias, las tradiciones e ideologías que inciden en la obra

De la lectura académica...

arquitectónica; por ello, indagamos sobre las características que entran en juego y dan existencia a la arquitectura mexicana, pensando que es resultante de una serie de conceptos que parten de una realidad social y cultural que manifiesta el modo de habitar del mexicano; esto nos incita a recapacitar en una arquitectura que revela su carga histórica.

—Y continúa diciendo: la expresión arquitectónica es un diálogo de contenidos que están relacionados con la forma, según un uso. Con este principio, el arquitecto manipula sus contenidos proyectuales y puede manifestar cierta composición formal que se aprecie como poética. En la conformación de cada espacio que se piensa, se diseña y recorre imaginariamente, se implican cualidades formales que determinan una concepción poética, si se comprende como cualidad, como intención o atributo; por eso, a veces, podemos hablar de la calidad expresiva.

—Los correlatos entre la arquitectura y la literatura son verdaderos integradores de lenguajes paralelos —afirma la doctora. María Elena Hernández. En este sentido, existen ejemplos en donde los mitos, los valores, los ideales, la identidad y también los anhelos que cohesionan a todo grupo humano, están reescritos en una habitabilidad conformada de espacio y piedra.

—Ahora bien, en el proceso proyectual —ocupación primigenia del arquitecto—, ya se habita imaginariamente el espacio a edificar, y esto facilitará al habitante real avvicindarse en él, bautizarlo, pertenecerle y apropiarse de él; cubrirlo con la textura de sus afectos y sueños, darle “[...] su transcurrir en el tiempo pidiendo a cambio que ese espacio que habita forme parte de su mundo interior”. Así, el pensar (diseñar), el construir y el habitar se comprenden como un trinomio indisoluble que define con bastante precisión el quehacer del arquitecto. Y concluye la doctora María Elena:

—Octavio Paz, en su libro *El arco y la lira*, nos manifiesta lo siguiente:

Las diferencias entre el idioma hablado o escrito y los otros —plásticos, musicales o arquitectónicos— son muy profundas, pero no tanto que nos hagan olvidar que todos son, esencialmente,

lenguajes: sistemas expresivos dotados de poder significativo y comunicativo. Es más fácil traducir los poemas aztecas a sus equivalentes arquitectónicos y escultóricos que a la lengua española. [...] Así, las palabras del poeta son las voces vivas, o lo serán, de su comunidad (Paz, 2003).

REFERENCIAS

Arenillas, María Isabel. “Algunas opiniones y comentarios de alumnos que han cursado el Taller Arquitectura y Humanidades”. Propuesta académica del Taller de Investigación “Arquitectura y Humanidades”. Programa de Maestría y Doctorado en Arquitectura, Diseño Arquitectónico, UNAM, 1999-2018.

Hernández, María Elena *Arquitectura y Humanidades*. Propuesta académica del Taller de Investigación Programa de Maestría y Doctorado en Arquitectura, Diseño Arquitectónico, UNAM, 1999-2018.

Paz, Octavio. *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Worringer, Whilhem. *La esencia del estilo gótico*. Argentina: Ediciones Nueva Visión 1973.

<http://www.architecthum.edu.mx/Architecthumtemp/tallerayh/opiniones.html>

¿La química se lleva con las artes y las humanidades?

MARÍA DE LOS ÁNGELES MONTIEL MONTOYA
Preparatoria 4 "Vidal Castañeda y Nájera", México

ANTECEDENTES

Sólo una vez mi mamá me pegó en el brazo con la cuchara con la que hacía los *hot cakes*. Yo tendría alrededor de cuatro años. ¿Qué hice? Vi un libro que no entendí y, como no tenía ninguna imagen, lo empecé a romper. Al preguntarme mi mamá por qué lo estaba rompiendo, le contesté que lo hacía porque no tenía ningún dibujo y no entendía nada. Me dijo que era un libro en inglés. Yo ni siquiera sabía leer, pero ya “leía” las historietas que mi hermano mayor rentaba. Así aprendí que los libros se respetan y se cuidan. Y, desde entonces, el libro y yo tenemos una relación “hasta que la muerte nos separe”.

Los mejores regalos que recibí en las navidades fueron las enciclopedias que mi mamá nos dio a todos sus hijos, con una dedicatoria en la que aparecían nuestros nombres en letras doradas; me sentía muy importante. Tenía ocho años cuando tuve mis nuevos amigos, “los libros”. La enciclopedia de la fábula tenía muy pocas imágenes, pero suficientes para imaginar todo un mundo de fantasía al que me conducían esas lecturas que me abrieron las puertas a la creatividad lúdica (que de por sí ya gozaba), al pensamiento lateral, a la libertad de las ideas tejidas en el gancho que me dio mi formación académica y estética. El resultado de esa simbiosis

ha ido evolucionando de acuerdo a las herramientas y recursos que se me fueron presentando en mi trayectoria como docente del bachillerato universitario.

INTRODUCCIÓN

Mi vida ha evolucionado en forma paralela con la lectura de textos literarios y académicos, mi formación dancística y el placer que me produce saber un poco de todo es la razón que me ha llevado a incursionar con todas las áreas del conocimiento en el bachillerato de la UNAM. Esto también ha sido gracias a la libertad de cátedra con la que contamos (y gozamos) en nuestra institución, y me permite organizar jornadas interdisciplinarias y transversales en torno a un tema de química que forme parte del programa de estudio de los cursos de química III o IV, área 2 de la Preparatoria.

Cuando me inicié en la Preparatoria 4, mi primer propósito fue realizar material lúdico para atraer y motivar a mis alumnos de química, de los cuales muchos llegan con un bloqueo mental del curso previo de la Secundaria. Sé que no es fácil su aprendizaje, pero hay que buscar la manera de hacerlo atractivo y vinculado con las otras áreas del conocimiento. En aquel entonces, mi recurso preferido era el cartel (todavía conservo algunos) y las tiras cómicas; luego siguieron los acetatos, y ahora estoy en las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento), donde desarrollo materiales lúdicos en JClíc.

En marzo de este año cumplí 32 años en la “Prepa”. Ingresé un 11 de marzo de 1986. Dos meses después, ya estaba integrada en actividades extracurriculares del Colegio de Química y a los tres meses colaboraba con la Dirección General de Servicios Médicos (DGSM) de la UNAM, donde coordiné una semana de actividades que incluía conferencias de salud, demostraciones químicas y exposición de carteles sobre el laboratorio de química; al año siguiente monté una exposición de carteles sobre el SIDA que cubrieron toda la pared de la planta baja del edificio B. La propia

DGSM me pidió los carteles para mostrarlos a todos los maestros del bachillerato del área de la salud que estuvieron en ese recinto, con el fin de darles a conocer el problema de salud del SIDA. Al final, se les pidió a los profesores que cada quien hiciera una exposición de carteles en su plantel a la manera como yo lo había hecho en el mío. Me dijeron: ¡te nos adelantaste!

En la década de los noventa monté tres obras de teatro en el auditorio del plantel 4, una de mi autoría: *Espejito, espejito...*, que trata sobre la historia del silicio, que también se presentó en el auditorio del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur; una alumna realizó un monólogo de su autoría y cuatro más *Tabaquismo en la prepa 4*, que también se presentó en el auditorio del Instituto de Geofísica, en una reunión académica de promotores del programa “Jóvenes hacia la Investigación” que coordinaba la doctora Judith Zubieta, quien nos felicitó porque logramos presentar una investigación de manera didáctica. Fue la primera vez que tuve conciencia de que estaba rompiendo paradigmas.

Me pasó lo mismo cuando cuatro alumnos y yo montamos un teatro guiñol por primera vez. Pensé que el resto del grupo se burlaría porque “ya no eran niños”, la sorpresa fue mayúscula cuando todos solicitaron que se volviera a repetir, ya que estas obras son cortas, didácticas y muy divertidas.

Mis textos preferidos para la realización de actividades extra-clase y para la semana de la química son: la revista *¿Cómo ves?*, a cuyos temas químicos les hago adaptaciones didácticas; libros de divulgación de las ciencias como *Drogas mágicas* de Milton Silverman (que transcribí y adapté); libros de Química descriptivos sin tanta fórmula, que contemplan lecturas adicionales sobre su impacto o relación con la vida diaria y que presenten versos al inicio de cada capítulo como *Química para nuevo milenio* de Hill y Kolb. Afortunadamente, con el cambio de programas, los libros de química se apegan mucho al contexto y vida diaria del estudiante. También pongo en práctica textos míos publicados en la revista electrónica de la Preparatoria 4 y el libro sobre Nutrición y salud de mi autoría.

La mayor parte de las presentaciones que se hacen durante la Semana de la Química, son ideas mías que los alumnos adaptan y

De la lectura académica...

mejoran; así, he organizado en estos dos ciclos escolares espectáculos químicos, ecológicos, literarios y musicales donde se incluye la danza. Y en las conferencias multidisciplinarias, he invitado a maestros de diez diferentes áreas del conocimiento.

Describir puntualmente lo que he realizado en estas tres décadas se sale de este contexto, por lo que me centraré en los dos últimos ciclos escolares. No se trata de la restauración de obras de arte, ni el arte que presenta la química en la representación de sus moléculas o en la síntesis de un compuesto, sino de cómo relaciono la química del programa de estudios con las otras áreas del conocimiento incluyendo las humanidades y las actividades estéticas y donde la lectura oral y escrita son fundamentales para que se dé la vinculación.

La importancia de este método entre “serio y lúdico” es que los alumnos hacen suya la actividad académica y artística, donde cada uno saca a relucir sus capacidades, habilidades, gustos, actitudes y ponen en marcha una serie de valores porque tienen que saber trabajar de una manera colaborativa en un lugar donde reine el respeto y la tolerancia. Todavía fallan en la puntualidad y dejan al último la utilería y el ensayo general, lo que me causa estrés y me digo a mí misma: “ya no lo volveré hacer”, pero para el siguiente año se me olvida y de nueva cuenta me reinvento de acuerdo a los talentos que encuentro en cada grupo.

Finalizada la actividad, los alumnos escriben un resumen de la misma, un comentario de lo aprendido y una opinión sobre la estrategia. A veces aplico un cuestionario. De esta manera, se ponen en práctica las habilidades lectoras, la escritura, la oralidad, la comprensión del texto y la relación de la química con las artes y humanidades. Así, se logra más que una lectura escolar que sólo sirve para acreditar. En este caso, es una actividad que no la sienten agobiante y tienen toda la libertad de expresar sus sentimientos y emociones, además “permite que los alumnos desarrollen las habilidades de lectura y escritura que tanta falta hacen en el bachillerato” (Ramírez 2017).

Me congratula saber que las actividades que he realizado por más de treinta años son parte de lo que se solicita en los nuevos

programas de estudio, por lo cual me considero una pionera. Dichos postulados se han venido trabajando en los Seminarios de Análisis de la Enseñanza (SADE), entre ellos:

Los docentes, hoy en día, deben de adquirir nuevas estrategias de enseñanza que le permitan desarrollar conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que logren conectar las asignaturas que se cursan en un determinado año de la Escuela Nacional Preparatoria,

además de

impulsar el significado de la innovación didáctica basada en aspectos como la propuesta de transversalidad, para atender algunos retos de la formación del bachiller: lectura, escritura, comprensión de textos en una lengua extranjera, investigación, aprendizaje, el uso de las TIC y el desarrollo en valores (SADE-ENP 2016).

A continuación, daré un panorama general de las actividades, iniciaré por el teatro, por cierto, la más gustada por los alumnos. El teatro es una vivencia muy completa porque lleva implícito la lectura de textos, la oralidad, la música, la expresión corporal, la danza, la utilería, las luces, la coreografía, la escenografía y una historia que contar.

Mi primera puesta en escena en 1996 la titulé *Espejito, espejito...*, que es la historia del silicio desde que el hombre usó las piedras como armas de defensa hasta la fibra óptica y los microchips.

<p>1. Espejito, Espejito..... ELENCO</p> <ul style="list-style-type: none">- García López Elsa. (Astrid) Gpo. 552- Ruiz Montiel Luisa Fernande (Ingrid) Gpo. 656- Juárez Barroso Luis (Luis) Gpo. 556- León Hernández César (César) Gpo. 556 <p>Suplentes:</p> <ul style="list-style-type: none">- Jiménez Vargas Araceli. (Ingrid) Gpo. 552- Calderón Zúñiga Sandra. (Astrid) Gpo. 552 <p>Directora:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ornelas Vázquez Ma. Elena. Gpo. 553 <p>Asesora:</p> <ul style="list-style-type: none">- Montiel Montoya Ma. de los Angeles <p>Escenografía: a cargo del grupo 553</p> <ul style="list-style-type: none">- Meléndez Bernal Cynthia P.- Velázquez Pineda Carla F.- Mejía Arias Eunice- Raya Arriaga Ma. Alejandra- Martínez Jiménez Eva Lorena- Barragán Rodríguez Norma Aidé- Arteaga Ríos Sonia <p>Carteles:</p> <ul style="list-style-type: none">- Olivia Cuevas Astrid, Gpo. 556	<p>2. Algún día..... monólogo Norma Gómez, Grupo 552</p> <p>Asesora: Montiel M. Angeles</p> <p>3. INVESTIGACION Y RESULTADO DE LA ESTADISTICA DE TABAQUISMO EN EL PLANTEL #4. AMBOS TURNOS</p> <p>PROMOTORES DE SALUD:</p> <p>Guzmán Flores Nelly Lidia, Gpo. 656 Hernández Becerra Laura Verónica, Gpo. 656 Badillo Espinosa Jafet Abraham, Gpo. 410 Chavero Hernández Esmeralda, Gpo. 661</p> <p>A S E S O R E S</p> <p>COLEGIO DE QUIMICA, Turno nocturno</p> <p>PROFESORAS DE QUIMICA: Ma. de los Angeles Montiel Montoya Verónica Georgina Pérez Briones</p> <p>DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS MEDICOS PREPARATORIA # 4 Dra. Ma. del Rosario Gutiérrez Zamora E.</p> <p>Organización y Coordinación Q.F.B. María de los Angeles Montiel Montoya</p>
---	---

“¿La química se lleva...”



De la lectura académica...

La segunda obra de teatro fue *Jóvenes de ayer y hoy en la química*, en la cual fui coautora y actriz. El cartel que se muestra arriba fue seleccionado en el concurso de carteles que organizamos para invitar a los alumnos del plantel. Los instrumentos musicales simulan material de vidrio del laboratorio de química. En esta obra participaron más de sesenta alumnos de las tres maestras involucradas.

Mi tercera obra de teatro científico fue *Teletransportación de Tacubaya a la Grecia clásica*, la presenté en la Semana de la Química en el 2016 con el grupo 552.



La cuarta obra fue *De Kolbe a la Aspirina*, basada en el libro *Drogas mágicas* de Milton Silverman, fue una adaptación de alumnas del grupo 654 y mía, que presentamos en la Semana de la Química en noviembre de 2017.

La Preparatoria 4 cuenta en su página de internet con una revista electrónica (enp4.unam.mx) en la que publican sus maestros

y alumnos. En ésta se encuentran seis artículos míos. En el presente ciclo escolar, pedí a los alumnos que hicieran una lectura académica y otra estética. Luego en Word o PDF enviaron al correo sus trabajos para que los evaluara y comentara en clase. Fue una tarea gratificante porque logré que leyera la revista disponible en la red a la que casi nadie se acerca, a menos que un maestro los obligue.

Mi objetivo se cumplió al acercar a los alumnos a textos poéticos, ensayos, reflexiones y una biografía de la primera química mexicana. Se dieron cuenta que la química está en todos lados. Fue una experiencia muy agradable leer sus comentarios y decirme que les había gustado la actividad. De esta manera, saborean un texto científico-literario. En la bibliografía muestro los seis títulos y su referencia electrónica. El análisis y la reflexión que hacen los alumnos va más allá de la lectura escolar porque se les pide que encuentren en el texto, su mensaje, su parte química y la opinión personal. No hay un acotamiento que encajone al alumno con preguntas directas, sino que se les deja libres en sus comentarios y reflexiones.

Otro ejemplo donde se da la lectura académica y lectura estética es en los capítulos del libro *Drogas mágicas* de Milton Silverman, con adaptación didáctica de la autora de este trabajo. La novela está altamente documentada, presenta los personajes y sus experiencias en el laboratorio y en la clínica. Los diálogos son ficticios, con un estilo sencillo que atrapa al lector desde la primera página. Los alumnos escogieron un capítulo para analizarlo, escribir un resumen, una opinión personal y contestar dos cuestionarios, uno sobre la parte química de la droga y otro sobre el contenido del capítulo. Dichas actividades formaron parte del Taller de lectura especializada.

Con respecto a las conferencias multidisciplinarias, éstas son un “éxito de taquilla”, y se llevan a cabo en los audios o en la Sala Martínez y Martínez del plantel 4. Las temáticas son muy variadas porque depende de la fecha que se quiera conmemorar y, para ello, un grupo de maestros de diferentes áreas del conocimiento nos ponemos de acuerdo para preparar un tema en especial. Es fácil llegar a un consenso porque en México tenemos muchas fechas que

celebrar, así hemos organizado conferencias alrededor de la Independencia en el mes de septiembre, el descubrimiento de América en octubre; Día de Muertos y Revolución Mexicana en noviembre; villancicos y nacimientos en diciembre; en febrero, celebramos el día de la Amistad y del Amor que es el evento más gustado para nuestros adolescentes; en marzo, el día de la Mujer y en abril el Día de la Tierra.

El evento más cansado por toda su planeación y ejecución es la Semana de la Química, pero también el más satisfactorio porque mis alumnos y yo damos rienda suelta a nuestra imaginación y creatividad. Es el momento propicio de organizar una gran variedad de eventos donde entran las conferencias multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares. En las siguientes páginas, dejo constancia de los dos últimos ciclos escolares.

En el año 2016, organizamos la Semana de la química y las etimologías grecolatinas (Elsy Cisneros Baños y yo). Los temas tratados fueron de la unidad 4 del programa de Química III “Corteza terrestre, materiales útiles para el hombre”: 4.1 minería, tabla periódica, metales, semimetales y no metales y ubicación en la tabla periódica, 4.3 polímeros y 4.5 reducción, reutilización y reciclaje de basura que relacionamos con las siguientes asignaturas: Etimologías grecolatinas, Literatura Universal, Literatura mexicana e iberoamericana, Historia II, Biología IV, Educación Estética y Artística y Ciencias de la Salud.

A continuación, describo los números que formaron parte del “Espectáculo químico, literario, ecológico y musical”

- 1) Lectura del *Libro de Job* en la parte que aborda los minerales, con fondo musical de violín y teclado y dos bailarinas. En la *Biblia* se encuentran textos relacionados con la extracción de los minerales a los que se les daba un uso principalmente decorativo. Este texto se estudia en el curso de Literatura universal. Con el estudio de los minerales se iniciaba la unidad IV del curso de Química III, pero en este ciclo escolar (2017-2018) se reestructuró el programa y pasó a ser la unidad I con recortes importantes en su contenido.

- 2) Lectura actuada de *El hierro y el oro*, cuento de Ricardo Flores Magón, personaje que se estudia en Historia de México. Música de fondo con violín y teclado. Al final, los alumnos presentaron un video con las propiedades físicas y químicas de los dos elementos. El propio cuento habla de la sociedad burguesa y obrera representada por el oro y el hierro. En el video elaborado por los alumnos, se dejó constancia de las múltiples aplicaciones del hierro, al que el oro humilló en el cuento.
- 3) Lectura dramatizada de *Aura* de Carlos Fuentes con fondo musical de guitarra clásica. El libro forma parte de las lecturas en Literatura Mexicana e Iberoamericana, en la octava unidad (sexto año). “Aura y Consuelo son como reacciones en equilibrio basadas en el principio de Le Chatelier”.
- 4) *Canción a la química en ritmo de rap* compuesta e interpretada por un alumno. Hizo que todo el público “se prendiera” llevando el ritmo con las manos.
- 5) *Elementos químicos y su origen etimológico*. Se relaciona con las unidades 3 y 4 del programa de Etimologías grecolatinas, con Historia Universal y Geografía. Los alumnos hicieron una tabla química gigante en la que cada elemento se repartió entre el público y si ponía el elemento en su casilla y daba su origen etimológico se encendía un foquito.
- 6) Lectura de la obra de teatro *Teletransportación de Tacubaya a la Grecia clásica*, que se relaciona con el laboratorio de química y las asignaturas de Etimologías grecolatinas y Filosofía. Se inicia en el laboratorio de química, donde dos alumnas no leen la toxicidad de los disolventes y sustancias volátiles, por lo que se intoxican, se duermen y despiertan en Delfos, donde una pitonisa les explica que Platón les dará la receta de brebaje para que regresen a la preparatoria. Es el pretexto para que los filósofos entren en acción.

También hubo aspectos netamente químicos como experimentos espectaculares, tabla periódica, memes y chistes químicos, pasarela de artículos reciclados y un juego del ahogado donde se premiaba

De la lectura académica...

con galletas en forma de algún símbolo de la tabla periódica, elaboradas por un equipo de alumnas.

En algunas semanas de la química he realizado encuestas donde se evalúa dicha semana. El 18 de marzo de 2016, los alumnos escribieron los siguientes comentarios: “Interesante, pues te enseñan que cualquier cosa tiene que ver con la química, hasta lo más simple”. “Muy interesante, ya que muestra la química en diferentes aspectos”. “Estuvo muy padre, fue un evento muy variado, donde relacionaban el humor con las materias”. “Se relacionó la química con otras materias y hubo canciones, bailes y música, por lo que me sentí relajado y muy contento”, “Aprendí que la química se relaciona con todo”.

Las evaluaciones que hacen los alumnos al trabajo que ellos mismos hacen —y que yo organizo y coordino— me dan más alas para volar cada año y aterrizar en nuevas creaciones.

Las imágenes que se presentan a continuación corresponden al espectáculo químico, literario, ecológico y musical.



Hasta la parte química y ecológica es divertida; los memes y chistes químicos más.



A continuación, muestro el programa de mano de la semana de la química en el ciclo 2017-2018 que se llevó a cabo en la última semana de noviembre de 2017.

<p>Miércoles 29 de noviembre 17:00 - 18:40 Grupos 552 Laboratorios de ciencias A-306, A-307 Actividades lúdicas en 3Clic de la Unidad 7 del programa de Química II Demostración Q.F.B. María de los Ángeles Montiel Montoya</p>	<p>Jueves 30 de noviembre 15:20 a 17:00 Grupo 553 Aula 2 -Contaminación tarcarmunista -Continuación de la CDMX -Contaminación de los dispositivos móviles en el ambiente -Contaminación en la Preparatoria 4 Presentación power point Q.F.B. María de los Ángeles Montiel Montoya</p>	<p>19:30 a 21:10 Grupo 652 Laboratorio A-305 Titulación de ácido acético Taller M. en C. Analilia Saldivar Hernández M. en C. Carlos Alberto Ibáñez Chávez</p>
<p>Jueves 30 de noviembre 12:00 a 13:40 hrs Grupo 601 Laboratorio A-305 ¿Dónde está el alcohol en el tequila? Taller M. en C. Analilia Saldivar Hernández</p>	<p>Continuación de ríos, lagos y mares Video Q.F.B. María de los Ángeles Montiel Montoya El mundo que se nos escapó Teatro guiñol Q.F.B. María de los Ángeles Montiel Montoya</p>	<p>Viernes 01 de Diciembre 14:30 a 15:20 Grupo 654 Sala Martínez y Martínez La lucha contra la fiebre de Kolbe a la aspirina Ópera de teatro Q.F.B. María de los Ángeles Montiel Montoya</p>
<p>13:40 a 15:10 Grupo 603 Encapsulado de vidrios Taller Mtro: José Luis Camacho García</p> <p>15:20 a 16:10 Grupo 554 Laboratorios de ciencias A-306, A-307 Elaboración de perfumes Taller Q.F.B. Beatriz Alicia Ayala Vázquez</p> <p>Te esperamos ¡No faltes!</p>	<p>17:50 a 18:40 Grupo 557 Laboratorios de ciencias A-306, A-307 Elaboración de perfumes Taller Q.F.B. Beatriz Alicia Ayala Vázquez</p> <p>17:50 a 19:30 Grupo 563 Laboratorio A-305 ¿Cuánta proteína tiene la leche? Taller M. en C. Analilia Saldivar Hernández M. en C. Carlos Alberto Ibáñez Chávez</p>	<p>17:00 a 18:40 Grupo 651 Laboratorio A-30 ¿Carbohidratos en donde? Taller M. en C. Analilia Saldivar Hernández</p> <p>17:30 a 19:30 Grupo 552 Sala Martínez y Martínez ¿De qué están hechos los alumnos del 502? Performance Q.F.B. María de los Ángeles Montiel Montoya</p> <p>La tabla periódica te escalabra Performance Q.F.B. María de los Ángeles Montiel Montoya</p> <p>Calaveritas de personajes de la química Presentación power point Q.F.B. María de los Ángeles Montiel Montoya</p>

En este ciclo escolar presenté: teatro guiñol, *El mundo que se nos escapó*; teatro científico *La lucha contra la fiebre: de Kolbe a la aspirina*; performance *Cuerpo humano y tabla periódica*, en la que los propios alumnos eran los elementos químicos; *Calaveritas literarias de personajes de la química*, videos y power point sobre *La contaminación* y la conferencia multidisciplinaria *Frankenstein* desde diferentes miradas: “entre la ciencia y la literatura”, “entre la

alquimia y la química”, “en el mito de Prometeo” y la “dialéctica amo-esclavo en la era industrial”.

En la Semana de la Química, se da una simbiosis entre las ciencias naturales, sociales y el arte al promover una visión multidisciplinaria. Los alumnos ponen en práctica sus conocimientos, aptitudes y habilidades. Las actividades se conectan con hechos cotidianos, se estimula una metodología participativa y cooperativa, y se ponen en marcha los valores de la institución.

También he incursionado en la elaboración de videos con imágenes ideadas por mí y elaboradas por el caricaturista Rafael Willie Nordaman. “Salvemos a Gea” es un texto de recreación científica-literaria que trata sobre un triángulo amoroso con personajes de la mitología griega, que consta de sólo imágenes, donde he logrado que el alumno desarrolle la capacidad de imaginación y reflexión por medio de habilidades de lecto-escritura al pasar de la imagen al texto (porque tienen que construir una historia escrita identificando los tipos de contaminantes que afectan al planeta). Normalmente la imagen apoya a un texto; en este caso, la imagen se tiene que traducir en un texto, con “miradas múltiples sobre las múltiples manifestaciones de las imágenes” (Alfaro 2015).

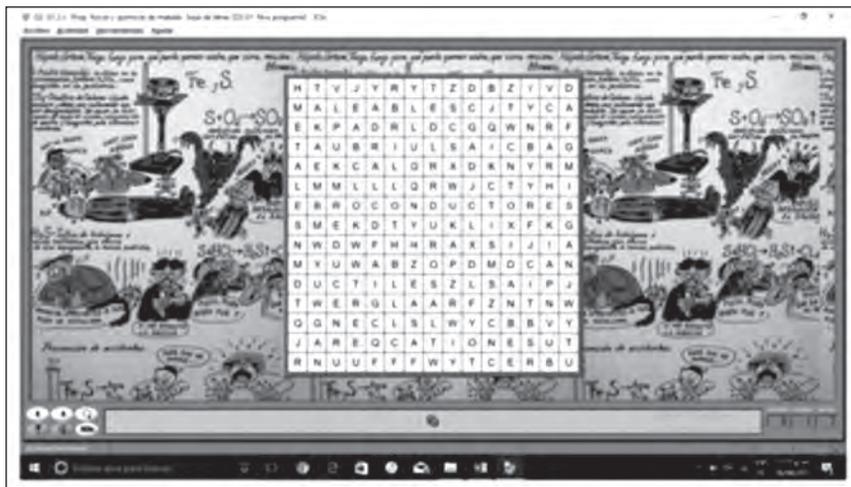
¿POR QUÉ REALIZAR MATERIALES QUE INVOLUCREN LOS JUEGOS? IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL APRENDIZAJE

Freud, Piaget y Vigotsky señalan al juego como una actividad estimulante, placentera y voluntaria que en la vida del adolescente facilita su aprendizaje y potencia las diferentes facetas de su desarrollo físico, psíquico, social y emocional (Perea y Barrera 2014). Durante diez años “jugamos en casinos de química”, donde los propios alumnos realizaban los juegos. Desde el 2011 a la fecha los elaboro en Jclic, un software libre que se encuentra en internet y que contiene estrategias lúdicas sencillas y fáciles de usar, que al mismo tiempo son un reto para los alumnos.

Por otro lado, éstos pertenecen a “la generación que nacieron en la última década del siglo XX, donde surge la cultura digital que

propicia la revolución de la tecnología de información y comunicación electrónica” (Ramírez Leyva 2016). Son jóvenes que tienen por lo menos un dispositivo electrónico y cuentan con internet en casa, razón por la que pueden realizar los juegos de JClick como actividad extraclase que les sirve para conocer un tema, repasarlo o estudiar para el examen. Las actividades lúdicas cuentan con tres tipos de rompecabezas, sopa de letras, crucigramas, relación simple y compleja, textos para rellenar y mover palabras, pantallas de información, identificación y exploración. En las encuestas que hice este ciclo escolar, encontré que el crucigrama les cuesta más trabajo realizar, pero es con el que aprenden más. Las lecturas para acomodar palabras no les cuestan tanto trabajo y logran aprender porque tienen que leer varias veces hasta que el texto quede congruente.

Todos los alumnos concuerdan en que las actividades lúdicas son una manera innovadora de aprender química y que debería implementarse a otras asignaturas que consideran aburridas y tediosas. Les gustan las imágenes, sonidos y videos que tienen los juegos, además señalan que éstos los hacen reflexionar en la parte ecológica en lo referente al daño que le estamos haciendo al planeta con el consumismo desmedido de los aparatos electrónicos, los residuos que no se pueden reciclar, la contaminación del agua, aire y suelo. Y lo más importante es que pasan a la solución y acción desde su casa con el cuidado de la energía eléctrica, la disminución del gasto del agua, tener plantas, hacer composta, etcétera. Un ejemplo que muestro a continuación es una sopa de letras de las propiedades físicas y químicas de los metales.



Estas actividades lúdicas se las llevan en una USB o las bajan del correo. Lo ideal es que las realicen en equipo, pero no siempre lo hacen. Para su revisión, hacen captura de pantalla al terminar cada juego, el cual comentan y lo envían al correo para su evaluación.

CONCLUSIONES

Cuando inicié el diseño y a poner en práctica los materiales, mis colegas no veían bien mi trabajo, creían que le quitaba seriedad a la química, pero para la siguiente década me solicitaban a mi caricaturista, luego me fui a congresos y encuentros de profesores y después ya me estaban imitando. Hoy se solicita otra manera de enseñar con estrategias que llaman “innovadoras”, que yo vengo usando desde 1986.

He pasado por el uso del papel, carteles, acetatos, pizarrón con gis y plumones, donde se plasman historietas, mapas conceptuales, mentales, redes semánticas, etcétera. Desde la década de los noventa, me inicié en las TIC – TAC, pero a partir de 2011 integro los temas de química en JClíc aderezados con imágenes alusivas al tema, sonidos y videos.

La imagen siempre ha estado presente tanto en mis materiales como los que realizan los alumnos, estoy convencida de ello, es un gancho que atrapa visualmente al alumno y dirigirse posteriormente al texto, además, su uso propicia la creatividad y un aprendizaje lúdico: “las imágenes son en la actualidad parte infaltable del paisaje cotidiano de individuos y sociedades” (Alfaro, L. 2014).

Dentro de las actividades en la que los alumnos son los protagonistas, las más gustadas son el teatro científico, el guiñol y juegos de Jclic. Y de las que sólo son escuchas, pero luego tienen que escribir sobre ellas, están las conferencias multidisciplinares.

En la Semana de la Química, los alumnos dan rienda suelta a su creatividad y ponen en marcha sus saberes cognitivos y artísticos. En sus evaluaciones siempre señalan que les gusta esta manera lúdica de aprender química y de relacionarla con todas las asignaturas tanto de las ciencias naturales como sociales, humanistas y artísticas.

Con todas las actividades descritas, se concluye que la química se lleva bien con las humanidades y las artes y es el texto escrito y oral el que me permite evaluar las relaciones de la química con otros campos del conocimiento.

REFERENCIAS

Alfaro López, G. y G. Raya Alonso. *Hacia la construcción de la imagen y su lectura como objetos de conocimiento en bibliotecología*, 2015. Serie Pensamiento Teórico Bibliotecológico. En: <http://iibi.unam.mx/opLibros.html>.

Alfaro López, G. y Pérez Meléndez, C. *El giro visual en bibliotecología: intersecciones de la información, la imagen y el conocimiento*. Serie Pensamiento teórico Bibliotecológico, 2014. En: <http://iibi.unam.mx/opLibros.html>.

Características de Jclic. En: <http://clic.xtec.cat/es/jclic/info.htm>.

De la lectura académica...

- ENP. *Lineamientos Seminario de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza* (SADE) 2015-2016. En: www.proyec-tomc.dgenp.unam.mx.
- Montiel Montoya, María de los Ángeles. "Chemistry, Theater, TIC". *Journal of Chemistry and Chemical Engineering*. vol. 9, no. 3 (March 2015), David Publishing Company, pp. 221-226.
- . "JClíc Crosswords in Chemistry Class". *Journal of Chemistry and Chemical Engineering*, vol. 9, no. 4 (abril 2015), *David Publisher*, pp. 303-308.
- . "Un arqueólogo en acción". En: *Páginacuatro.com*, año 1, no. 2 (mayo-agosto 2013), p. 39. En: http://enp4.unam.mx/revista_digital/a2Num1b.pdf.
- *et al.* "Lo majestuoso de lo clásico con lo innovador de lo moderno (teatro y TIC)". En: *páginacuatro.com*, año 1, no. 2 (mayo-agosto 2013), p 17. En: http://enp4.unam.mx/revista_digital/a2Num2b.pdf.
- . "Río de la Pasión, espejo verde de la quietud". En: *páginacuatro.com*, año 1, no. 2 (mayo-agosto 2013), p. 40. En: http://enp4.unam.mx/archivo/revista_digital/a2Num2b.pdf.
- . "Poetas en el nirvana". En: *páginacuatro.com*, año 2, no. 4 (mayo-agosto 2014), p 14. En: http://enp4.unam.mx/revista_digital/a2Num4b.pdf.
- . "Y a mí, ¿para qué me sirve la química?" En: *páginacuatro.com*, año 1, no. 2 (Septiembre-Diciembre 2015), mayo-agosto de 2013. Año III, No. 8, pp. 4-7. En: http://enp4.unam.mx/revista_digital/a3Num8b.pdf
- . *Esther Luque, la primera mujer química y farmacéutica en México y algunas reflexiones sobre la discriminación de género*. En: *páginacuatro.com*, año III, no. 7 (mayo-agosto 2015), pp. 4-9. En: http://enp4.unam.mx/archivo/revista_digital/a3Num7b.pdf.

Perea Cantero, R.; Barrera Jiménez, I. *Las TICs en el aprendizaje autónomo universitario. Memoria del 49° Congreso Mexicano de Química y 33° Congreso Nacional de Educación Química*. México: Sociedad Química de México, 2014.

Ramírez Leyva, Elsa M. *Las representaciones y prácticas de lectura de los estudiantes del bachillerato UNAM*. Serie Lectura: pasado, presente y futuro, 2016. En: <http://iibi.unam.mx/opLibros.html>.

———. *La enseñanza de la lectura en la universidad*, Serie Lectura: pasado, presente y futuro, 2017. En: <http://iibi.unam.mx/opLibros.html>.

La lectura crítica como instrumento de formación
intelectual: Historia y ficción cinematográfica
en la leyenda de las siete ciudades de oro
(siglo XVI) y la exploración de la Nueva
California en el siglo XVIII

JOSÉ LÓPEZ YEPES
Universidad Panamericana, México

*A la doctora Elsa M. Ramírez Leyva, a
quien debo mi dedicación a los estudios de lectura.*

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA LECTURA CRÍTICA.
LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD COMO
RECURSO FORMATIVO

En el ámbito universitario y de investigación, en concreto, las causas por las que se debe leer se basan en dos fundamentos: uno, la lectura nos permite conocer las cosas que ignoramos; el otro, la lectura atenta nos permite pensar en el ámbito del texto y ello, frente al imperio de la imagen, facilita una operación intelectual de gran trascendencia: leer sobre lo leído y pensar sobre lo pensado. Todo ello nos introduce en un escenario de reflexión proclive a facilitar la adquisición de las nuevas ideas.

Creemos que la universidad debe propiciar lo antedicho mediante una serie de acciones concretas que podemos enunciar como: A) Investigar sobre la lectura académica, B) Formar en la lectura

De la lectura académica...

mediante talleres de lectura crítica y C) Proponer a los alumnos trabajos individuales o colectivos mediante la aplicación de la metodología de la lectura crítica.

Los objetivos de la lectura crítica se cifran, sumariamente, en los siguientes:

- A) Discernimiento en profundidad y rigor del contenido del documento y su veracidad.
- B) Aprendizaje en la capacidad de reflexión e interpretación de las fuentes. Desarrollo del espíritu crítico.
- C) Contribuir al conocimiento de las disciplinas.
- D) Servir de instrumento para la obtención de nuevas ideas en el ámbito de la investigación científica.

La metodología para llevar a cabo lo expuesto se puede resumir en las siguientes acciones:

- A) Conocimiento previo, en la medida de lo posible, del contenido de los documentos que se va a leer.
- B) Selección y uso de documentos textuales, fotográficos y audiovisuales.
- C) Lectura detenida de los mismos.
- D) Estudio comparado de sus contenidos.
- E) Cuestiones de debate sobre el ejercicio desarrollado (López Yepes 2015).

MODELO DE LECTURA CRÍTICA DE LA LEYENDA DE LAS SIETE CIUDADES DE ORO Y LA EXPLORACIÓN DE CALIFORNIA: HISTORIA, FICCIÓN Y CINE (1539-1769)

El caso que nos ocupa, como es la lectura de documentos con similar argumento procedentes de fuentes textuales y fuentes fílmicas, se basa en una base conceptual que abarca cuatro niveles: A) los relatos de protagonistas, viajeros, etc. contemporáneos; B) la realidad histórica o sugerida por los historiadores; C) La realidad

imaginada por el guionista a partir de la realidad histórica o de una obra literaria, y D) la realidad artística del producto cinematográfico.

Las primeras expediciones que promovieron los españoles desde Nueva España a Cíbola y Quivira en busca de las denominadas siete ciudades del oro –o mejor en busca de una leyenda (Montemayor, C. 1972, 9-18) fueron llevadas a cabo, esencialmente, a partir de las noticias facilitadas por Alvar Núñez Cabeza de Vaca, por fray Marcos de Niza en 1539 y Vázquez Coronado en el período 1539-1540. Las fuentes de que nos hemos servido para la documentación de las mismas, incluidas la inmensa mayoría en Mora (1993), son las siguientes:

Alvar Núñez Cabeza de Vaca. *Los Naufragios*. Barcelona, Castalia, 2012.

Pedro de Castañeda Nájera. *Relación de la jornada de Cíbola compuesta por--- donde se trata de todos aquellos poblados y ritos y costumbres, lo cual fue el año de 1540* (Mora, 1993: 51-55).

Fray Marcos de Niza. *Relación del descubrimiento de las siete ciudades*, 2 de septiembre de 1539. (Mora, 1993: 145-166. Contiene *Instrucción* del virrey Antonio de Mendoza).

Antonio de Mendoza. *Carta del virrey D.--- a S.M. 17 de abril de 1540* (Mora, 1993: 166-170).

Francisco Vázquez Coronado. *Carta de – a S.M. Dándole cuenta de lo referido por Fr. M. de Niza, Tiguex, 20 de octubre de 1541* (Mora, 1993: 173-176).

Relación postrera de Sibola “y de más de cuatrocientas leguas adelante” (Mora, 1993: 176-179).

Relación del suceso de la jornada que Francisco Vázquez hizo en el descubrimiento de Cibola (año de 1541). Docs. de Indias, XIV: 318-319 y Mora, 1993: 181-187.

Juan Jaramillo. *Relación hecha por el capitán de la jornada que hizo a la tierra nueva de la que fue general Francisco Vázquez de Coronado*. Docs. de Indias, XIV: 304-317 y Mora, 1993: 189-196.

Alvar Núñez Cabeza, después de un largo periplo (1527-1537) que le llevó desde Cuba hasta el estado de Jalisco, pasando por todo el sur de los Estados Unidos, promovió el primer fundamento de la leyenda de las siete ciudades del oro en su texto: “Por esta tierra, donde alcanzan sierras, vimos grandes muestras de oro y alcohol, hierro, cobre y otros metales.... Los indios que tienen casa de aliento y los de atrás ningún caso hacen de oro y plata, ni hallan que pueda haber provecho de ello” (p. 131). Él fue el único superviviente de la expedición juntamente con Alonso del Castillo, natural de Salamanca; Andrés Dorantes, de Béjar, y Estebanico, negro árabe, natural de Azamor, actual localidad de Marruecos y, probablemente, primer africano que conoció la Nueva España.¹

El negro Estebanico fue el mismo que acompañó como guía al franciscano fray Marcos de Niza (1495-1558). El viaje de Fray Marcos —iniciado en San Miguel de Culiacán el siete de marzo de 1539 con fray Honorato, el negro Esteban y seis indios en busca de las ciudades de oro— fue precedido por una *Instrucción* de Antonio de Mendoza, virrey de México, en que le advierte, entre otros extremos, de la conveniencia de conocer sobre si los indios están en paz o en guerra y el número; obtener información sobre fauna y flora de los territorios, noticias acerca de la costa más cercana y el envío de indios para obtener información y posibilidad de establecer misiones (Mora 1993, 17).

En su narración, fray Marcos “reitera una y otra vez que las noticias sobre las riquezas de Cíbola se confirmaban” (Mora 1993, 21) y a la presunta vista de Cíbola indicaba:

Tiene muy hermoso parecer de pueblo, el mejor que en estas partes yo he visto; son las casas por la manera que los indios me dijeron, todas de piedra con sus sobrados y azoteas a lo que me

1 El itinerario recorrido por Cabeza de Vaca y sus compañeros puede examinarse en www.uwosh.edu/faculty_staff/cortes/Madison/Spring2010/Spnish%20460/mapascabezadevaca.html.

pareció desde un cerro donde me puse a vella. La población es mayor que la ciudad de México (Mora, 1993: 22).

Un modelo imaginario que, al fin y a la postre, resultó falso.²

La expedición de Vázquez de Coronado (Encinas 2016) salió de Compostela, por entonces la capital de la Nueva Galicia, el 1 de febrero de 1540. En carta al emperador del 20 de octubre de 1541, desde Tiguex, afirmaba que,

[...] visto que no había ninguna cosa de las que fray Marcos dijo, he procurado descubrir esta tierra doscientas leguas y más a la redonda de Cíbola [...] Y lo que pude ver es que no había oro ni metal en toda aquella tierra” (Mora, 1993: 173-176).³

HISTORIA Y FICCIÓN. LA EXPEDICIÓN A SAN DIEGO Y MONTERREY (1769) Y EL MITO DE LAS SIETE CIUDADES DE ORO EN EL FILM *LAS SIETE CIUDADES DE ORO* (1955)

A fin de establecer las materias de comparación, las fuentes utilizadas para este ejercicio de lectura crítica han sido las siguientes: La novela *The nine days of Father Serra* (1951) de Isabelle Gibson Ziegler y el film *Las siete ciudades de oro* (1955).⁴ Así como el texto de Francisco Palou, *Relación histórica de la vida y apostólicas tareas del Venerable Padre Fray Junípero Serra y de las Misiones que fundó en la California Septentrional y nuevos establecimientos de Monterrey...* y los trabajos de Carmen de Mora (1993) y López Yepes (2014).

2 A través de un itinerario presentado en <http://anecdotassonorenses.blogspot.com/2017/03/primeras-expediciones.html>.

3 Véase el itinerario seguido por el explorador español en <https://www.pinterest.es/pin/444519425700424581/>.

4 http://www.cineol.net/pelicula/24343_Las-Siete-Ciudades-de-Oro y <https://www.youtube.com/watch?=8gVZ9UJvfcc&t=38s>.

La novela y la película

Tanto la novela como la película contienen personajes históricos como Joseph de Gálvez, Visitador de Nueva España enviado por el Rey Carlos III; fray Junípero Serra, presidente de las misiones de California; el comandante Gaspar de Portolá, capitán de Dragones; Pedro Fages, teniente de la Compañía Franca de Cataluña; Vicente Vila y Juan Pérez, pilotos de los paquebotes San Carlos y San Antonio, el capitán Fernando Rivera, de la Compañía de Soldados de Cuera en el presidio de Loreto; José Prat, médico cirujano de la Real Armada y los frailes franciscanos Juan Vizcaíno y Fernando Parrón. Son ficticios los personajes indígenas y el capitán José Mendoza, oficial que mantiene relaciones amorosas con Ula, la hermana del jefe indio Matuwir.⁵

El título de la novela hace referencia a la novena que celebró fray Junípero Serra para impetrar la protección de San José y propiciar la llegada del barco con víveres que evitaría la retirada de San Diego y la pérdida de la misión que fundó. La película recoge, en evidente anacronismo, la búsqueda de las siete ciudades de oro (siglo XVI) y otros diversos elementos tomados de los hechos históricos de las expediciones a San Diego y Monterrey que tuvieron lugar en 1769-70. La trama:

En 1769, la expedición del capitán Gaspar de Portolà (Anthony Quinn) a California se encuentra en la búsqueda de la ciudad de oro. El consejero religioso, el tranquilo y amante de la vida Padre Junipero Serra (Michael Rennie), desea entablar buenas relaciones con los nativos locales y construir varias misiones, comenzando en la Bahía de San Diego. Aparece una ayuda inesperada para los fines del Padre Junipero cuando el segundo al mando de la expedición, el orgulloso teniente Jose Mendoza (Richard Egan) salva la vida de Matuwir (Jeffrey Hunter), el hijo del jefe local. La catástrofe comienza a acercarse cuando un barco que traía provisiones para la expedición no aparece, debido a ello éstos deberán regresar

5 IMBD, http://www.imdb.com/title/tt0048603/fullcredits?ref_=tt_ov_st_sm.

a México, habiendo fracasado en su misión. Pero entonces Mendoza traiciona a la hermana de Matuwir, Ula (Rita Moreno), a quien ha seducido, lo que termina en la muerte accidental de la mujer al caer por un risco. Matuwir amenaza con aniquilar a toda la expedición con sus guerreros a no ser que le entreguen a Mendoza, pero el capitán Portola y el sacerdote Serra se niegan a entregarlo. Mendoza pondrá un alto a la inminente guerra al entregarse voluntariamente a Matuwir para ser torturado y ejecutado. Cuando los españoles comienzan a irse aparece, milagrosamente, en la bahía el barco con las provisiones.⁶

El puerto de San Diego

La exploración y ocupación del puerto de San Diego, en la actual California norteamericana, situado a 32 grados de latitud norte, era una asignatura pendiente de la Corona española desde que lo contemplara por primera vez Juan Rodríguez Cabrillo el 28 de septiembre de 1542 con tres navíos, uno de ellos, el San Miguel, dio el primer nombre al puerto. Posteriormente, el 10 de noviembre de 1602, Sebastián Vizcaíno al mando de tres navíos, saltaba a tierra el día 12, día de San Diego de Alcalá y así denominó al puerto. Había interés en ocupar estos territorios para facilitar la escala del galeón de Manila, evitar la expansión de potencias extranjeras desde el norte, conocer las cualidades de la tierra, las producciones, las características de sus habitantes, etc. De aquí se originó el encargo en 1768 del virrey al Visitador José de Gálvez, “a fin de poblar el puerto de Monterrey o a lo menos el de San Diego” (Palou).

En las *Instrucciones* dirigidas por Gálvez a los expedicionarios leemos:

Debe considerar en primer lugar que esta expedición se emprende y dirige a establecer la religión católica entre una inmensa gentilidad sumergida en las oscuras tinieblas del paganismo, a extender

6 <https://peliculasdesantoscatolicos.blogspot.com.es/2014/10/seven-cities-of-gold-1955-junipero-serra.html>.

la dominación del Rey Nuestro Señor y poner esta península a cubierto de las ambiciones tentativas de una nación extranjera (Sobrequés, 2010: 524).

Una explicación similar encontramos en la carta reservada al cardenal Lorenzana (ADT, Archivo Diocesano de Toledo. Correspondencia del Cardenal Lorenzana de Nueva España).

Sin perjuicio de las pugnas permanentes entre los fines de los militares y los fines de los misioneros, el film y la realidad histórica dejan patente la vocación misionera firmemente enraizada de fray Junípero Serra en la expansión de la fe católica y su deseo claro de acercamiento a los indios a los que había que evangelizar.

Las expediciones a San Diego y Monterrey en 1769

El Visitador Gálvez ideó cuatro expediciones simultáneas exploratorias de los puertos de San Diego y Monterrey que sucedieron a principios de 1769. Dos expediciones marítimas y dos terrestres, todas al mando del comandante Portolá. El 10 de enero partía la primera marítima del puerto de La Paz, al sur de la Baja California, el paquebote San Carlos —nave capitana— al mando del piloto Vicente Vila. Le acompañaban el ingeniero Costansó, el médico Prat, el franciscano Fernando Parrón y, al mando de la tropa, el teniente Fages. Arribó a San Diego el 29 de abril tras múltiples vicisitudes. (Vila, *Diario...*). El 15 de febrero salía del cabo San Lucas el paquebote San Antonio al mando del piloto Juan Pérez y fondeaba en San Diego el 29 de abril. Otro navío, el San José, partía del puerto de Loreto el 16 de junio: “Y no habiéndose vuelto a saber más de él ni parecido fragmento alguno, se juzga padecería naufragio en alta mar” (Palou).

La primera expedición terrestre arrancó el 26 de febrero de la misión de Loreto al mando del capitán Fernando Rivera y llegó a San Diego el 14 de mayo. La segunda expedición terrestre, en la que participaban las dos autoridades militar y misionera, Gaspar Portolá y fray Junípero Serra, salió de la citada misión el 9 de marzo y tocó San Diego el 1 de julio (López Yepes, 2014).

A pesar de los incesantes dolores en una de las piernas que fray Junípero padeció a lo largo del camino, el veterinario del destacamento felizmente le pudo mitigar los dolores (Palou, ff. 73-74) y el 14 de mayo procedió a la primera misa y a la fundación —todavía en la actual Baja California— de una misión dedicada a San Fernando en Vellicatá a sesenta leguas de la de San Francisco de Borja (Palou f. 70).

Itinerario de la expedición terrestre encabezada por Portolá y fray Junípero, con salida en la misión de Loreto y término en San Diego.



La llegada al puerto de San Diego

Como decíamos, la expedición terrestre de Portolá y Fray Junípero llegó desde Vellicatá a San Diego el 1 de julio y

[...] cuando los individuos de esta Expedición divisaron aquel Puerto, desde luego parece se llenó a todos el corazón de alegría, según las demostraciones que hizo la Tropa en continuos tiros, a los cuales correspondió la del primer trozo que había llegado allí [...] Y en fin llegamos a dicho real que ya empezaban a llamar misión poco antes del mediodía sobredicho. Así fue nuestra llegada con salud de todos, felicidad y contento al famoso y deseado puerto de San

De la lectura académica...

Diego. Gracias a Dios [...] a este puerto de San Diego, verdaderamente bello y con razón hermoso (Idem, f. 76)

Las enfermedades de los expedicionarios marinos

El paquebote San Carlos llegó con mucho retraso al puerto de San Diego por una serie de vicisitudes derivadas de haberse alejado demasiado de la costa y sobrepasado el puerto más el escorbuto que aquejó a una parte notable de la tripulación. El ingeniero Costansó, que formó parte de la expedición iniciada en San Diego en 14 de julio de 1769 hacia Monterrey, cuenta en su *Diario* que al regreso sin encontrar el famoso puerto el 24 de enero de 1770, observa a los tres franciscanos Junípero Serra, fray Juan González Vizcaíno y fray Fernando Parrón “en buen estado convalecientes el primero y el último de la común enfermedad del escorbuto que todavía asfixia a diferentes soldados así de la tropa veterana que dejamos como de los del presidio e indios californios cristianos” (Costansó *Diario*, 137). El mismo refiere el inmediato traslado del campamento, futuro presidio conservado en la actualidad.

Los indígenas

De nuevo, el film nos sorprende en este apartado con enormes anacronismos. Los indios que se muestran en la película no son ni remotamente los que vieron los expedicionarios. Los primeros van vestidos y los segundos (los hombres) iban completamente desnudos. La narración que nos facilita Fray Junípero nos transmite una sensación de afabilidad y de confianza de los indios que se encuentran en la costa a la altura de Ensenada cerca de San Diego:

Gentilidad la hay inmensa, y todos los de esta contra-costa (del Mar del Sur) por donde hemos venido, desde la Ensenada de todos Santos, que así la llaman los Mapas y Derroteros viven muy regalados con varias semillas, y con la pesca que hacen en sus balsas de tule, en forma de canoas, con la que entran muy adentro del mar y son afabilísimos, y todos los hombres chicos, y grandes, todos desnudos, y mujeres y niñas honestamente cubiertas, hasta las de

pecho, se nos venían así en los caminos, como en los parajes, nos trataban con tanta confianza, y paz, como si toda la vida nos hubieran conocido; y queriéndoles dar cosa de comida, solían decir, que de aquello no, que lo que querían era ropa; y sólo con cosa de este género, eran los cambalaches que hacían de su pescado con los soldados y arrieros: Por todo el camino se ven liebres, conejos, tal cual venado, y muchísimos verrendos (Palou f. 79).

El film introduce, por lo demás, un elemento novelesco como es el romance entre el teniente Mendoza —personaje imaginario— y la hija del cacique indígena, romance que plantea un conflicto de pareja de razas y mentalidades diferentes, lo que lleva a Mendoza a persuadirla de que no deben continuar. Ello provoca la muerte de la princesa y posterior apartamiento de Mendoza, conflicto, en fin, que ha sido analizado como discriminación racial y notas adyacentes (McDannell 2008, 135-137) así como por su relevancia en la defensa de la religión católica (Sanders 2002, 86-90).

La misión de San Diego

Antes de que se fundara la misión, Portolá ordena continuar la expedición terrestre en busca del puerto de Monterrey. Dejó ocho soldados de cuera y algunos soldados catalanes enfermos todavía de escorbuto. Dos días más tarde, el 16 de julio de 1769, tenía lugar la fundación de la misión.

Un mes más tarde, el 15 de agosto, los indios atacaron la misión —sólo había una guarnición de cuatro soldados— y quedaron heridos el padre Vizcaíno, un indio californio, un soldado de cuera y el herrero, pero murió José María, un mozo que atendía habitualmente a fray Junípero (Palou ff. 84-85). Un nuevo ataque de los indios, y mucho más grave que el anterior, tuvo lugar acompañado del incendio de la misión el 5 de noviembre de 1775, cuando la misión ya contaba con 477 bautizados. Resultó muerto el fraile Jaime Luis. Desaparecido el archivo parroquial en el suceso, fray Junípero lo reconstituyó en 1776 (AHMSD).

LOS NUEVE DÍAS DE FRAY JUNÍPERO. LA NOVENA
PARA EVITAR LA RETIRADA DE SAN DIEGO.

Tras la fracasada expedición terrestre en busca del puerto de Monterrey, regresada en 24 de enero de 1770, Portolá determinó abandonar las instalaciones de San Diego y fijó el 19 de marzo para la retirada, a la espera que viniera con bastimentos algún barco desde la base de San Blas. Fray Junípero —escribía— ante el “desamparo y abolición de esta mi pobre misión de S. D. no permita Dios que esto suceda” (Palou) y, a tal efecto, promovía una novena en honor de San José para impetrar el esperado socorro que, al fin, vino de uno de los paquebotes (*Idem* ff. 96-97).

CONSIDERACIONES FINALES

- 1) Los objetivos de la lectura crítica se cifran, sumariamente, en los siguientes: A) Discernimiento en profundidad y rigor del contenido del documento y su veracidad; B) aprendizaje en la capacidad de reflexión e interpretación de las fuentes. Desarrollo del espíritu crítico; C) contribuir al conocimiento de los contenidos de las disciplinas; D) servir de instrumento para la obtención de nuevas ideas en el ámbito de la investigación científica.
- 2) Los estudios de lectura crítica en temas como el que nos ocupa se sirven de una base conceptual que abarca cuatro niveles: A) Los relatos de protagonistas, viajeros, etc. contemporáneos; B) la realidad histórica o sugerida por los historiadores; C) la realidad imaginada por el guionista a partir de la realidad histórica o de una obra literaria; D) la realidad artística del producto cinematográfico.
- 3) El presente estudio parte de una base legendaria (las siete ciudades de oro que despierta sed de oro y de aventuras por soldados españoles en principio, y se desarrolla con la ayuda de fuentes de la época, fuentes históricas, un guion

cinematográfico basado en una novela y, como resultado final, una película.

- 4) La historia y la ficción se entremezclan sin cesar. Los hechos históricos son el aviso de la posible existencia de oro indicado por Alvar Núñez Cabeza de Vaca, las expediciones de fray Marcos de Niza y Vázquez Coronado en el siglo XVI en busca de Cibola y Quivira; y las expediciones terrestres y marítimas proyectadas por el Visitador José de Gálvez en 1769, en busca de la exploración y ocupación de los puertos de San Diego y de Monterrey en la Alta California.
- 5) La novela publicada en 1951 por Isabelle Gibson Ziegler con el título *The nine days of Father Serra* tiene por protagonista principal al citado fray Junípero Serra, los nueve días dramáticos que tuvo que aguardar hasta asegurarse que los españoles no abandonarían las nuevas tierras ocupadas y el conflicto entre la espada y la fe. La película *The seven cities of gold* ahonda en dicho conflicto y trata de combinar, anacrónicamente, elementos históricos y legendarios de la búsqueda de las siete ciudades de oro con hechos acaecidos casi doscientos cincuenta años más tarde, a los que hay que sumar elementos de ficción como son la motivación del viaje basada en la búsqueda de las ciudades de oro, frente a la motivación misionera, el comportamiento de los indígenas y el conflicto surgido de la relación sentimental de un capitán de la guarnición española con la hermana del jefe indio, ambos personajes imaginarios.
- 6) Los anacronismos, algunos acabados de exponer, se extienden a los personajes. Junto a personajes históricos como José de Gálvez, Baltasar Portolá comandante de la expedición, capitán de Dragones y gobernador de California; Pedro Fages, teniente de la Compañía Franca de Cataluña; los pilotos de los paquebotes Vicente Vila y Juan Pérez; el capitán Fernando Rivera y Moncada, segundo comandante de la expedición y capitán de la Compañía de Cuera del presidio de Loreto; José Prat, cirujano de la Real Armada y los frailes Juan Vizcaino y Fernando Parrón, aparecen los

imaginarios: el capitán José Mendoza, el jefe indio Matuwir y su hermana Ula. De igual manera, es absolutamente anacrónico el pueblo indígena, su vestuario y costumbres. Otros elementos imaginarios lo constituyen el encuentro de Mendoza y fray Junípero quienes, tras ser perseguidos por los indios, se refugian en una casa donde se alberga la Sagrada Familia y que ellos acaban reconociendo como en sueños. También el hecho de que el jefe indio sea herido y posteriormente curado en el hospital de la guarnición; así como un segundo ataque de los indígenas al campamento en que destruyen las bolsas donde se custodia el agua.

- 7) La función documental expuesta en el film refleja con mayor fidelidad aspectos coincidentes con la realidad histórica como el aspecto de los personajes de acuerdo con la iconografía existente —salvo el caso del actor que encarna la figura de fray Junípero— las construcciones, el campamento de la guarnición, el edificio de la misión, el ambiente de expectativa creado en torno a la esperada llegada del paquebote que garantizaba la permanencia del establecimiento y el júbilo consiguiente, el dolor de fray Junípero, la celebración de la novena solicitando el apoyo espiritual, etcétera.

CUESTIONES A DEBATE ENTRE LOS PARTICIPANTES EN UN POSIBLE TALLER DE LECTURA CRÍTICA

- 1) Comentar el contenido de la Instrucción que Antonio de Mendoza, virrey de Nueva España, facilita a fray Marcos de Niza.
- 2) Describir el camino que recorrió la expedición terrestre en la que figuraba fray Junípero y Portolá comparándolo con la ruta actual.
- 3) Comparar la descripción de algunos de los personajes que aparecen en las fuentes, en la novela y en la película.
- 4) Investigar, de acuerdo con las fuentes existentes, las causas de las vicisitudes y enfermedades que afectaron al paquebote

San Carlos y que motivaron su sensible retraso en la arribada al puerto de San Diego.

REPERTORIO BIBLIOGRÁFICO

Fuentes archivísticas

ADT. Archivo Diocesano de Toledo. *Cardenal Lorenzana. Correspondencia de México.*

AHMSD. Archivo Histórico de la Misión de San Diego. *Libro Primero en que se asientan las partidas de los Bautismos de esta nueva misión de San Diego perteneciente al Colegio Apostólico de Propaganda Fidei de misioneros del Orden de N. S.P.S. San Francisco de San Fernando de México... Consta este libro (restaurador de otro que se quemó) de doscientas cuarenta y seis hojas... y para que conste lo firmé en 18 de septiembre de 1776. Fr. Junípero Serra.*

Griffin, R. Clinton. *Mission San Diego de Alcalá. Baptisms for the mission and vicinity 1769-1850.* Compiled by -- . (mecnografiado).

Fuentes impresas

Cano Sánchez, A *et al.* Gaspar de Portolá. *Crónicas del descubrimiento de la Alta California 1769.* Barcelona: Universidad de Barcelona, 1984.

Costansó, Miguel. *Diario histórico de los viajes de mar y tierra hechos al norte de California. Escrito por... En 1770.* En: *Noticias y documentos...*, *op. cit.*, pp. 77-123.

Encinas Moral, Ángel Luis (2016). *Crónica de la expedición de Francisco Vázquez de Coronado a las Grandes Praderas de Norteamérica* (Miraguano Ediciones), *Noticias y descubrimientos de las Californias, 1764-1795.* Madrid, José PorrúaTuranzas, MCMLIX.

De la lectura académica...

Núñez Cabeza de Vaca, Alvar. *Los naufragios*. Barcelona: Castalia, 2012.

Palou, Francisco. *Relación histórica de la vida y apostólicas tareas del Venerable Padre Fray Junípero Serra y de las Misiones que fundó en la California Septentrional y nuevos establecimientos de Monterrey...* A expensas de Don Miguel González Calderón.... Impresa en México, en la Imprenta de Don Felipe de Zúñiga y Ontiveros... año de 1787. En <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ucm.5323541353;view=1up;seq=131>

Vila, Vicente. *Diario de navegación del paquebot de S.M. nombrado el San Carlos*. En Cano Sánchez, A., pp. 219-254.

Bibliografía

López Yepes, J. "Extremadura en California: Fray Fernando Parrón, cofundador de la misión franciscana de San Diego de Alcalá (1769-1773). En: *Boletín de la Arquidiócesis de Guadalajara*, VIII (noviembre 2014), pp. 14-55.

———. *La lectura crítica como recurso didáctico. Modelos y métodos*. México DF: Universidad Panamericana, 2015.

McDannell, Colleen. *Catholics in the Movies*. Oxford y Nueva York, 2008. En. <https://books.google.es/books?id=5H48DwAAQBAJ&pg=PA136&lpg=PA136&dq=The+romantic+plot+in+seven+cities&source=bl&ots=puuOTue3fU&sig=3sP1LqCT0uOtMQNe2FBceKw8RNs&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjQ8NCZstPYAhWJXRQKHZb2BYcQ6AEIjzAA#v=onepage&q=The%20romantic%20plot%20in%20seven%20cities&f=false>.

Montemayor, Carlos (sep. 1972). "Las siete ciudades". En: *Revista de la Universidad de México*, pp. 9-18. En: http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/article/view/9751/10989.

- Mora, Carmen de. *Las siete ciudades de Cibola. Textos y testimonios sobre la expedición de Vázquez Coronado*. Sevilla: Alfar, 1993.
- Sanders, Theresa (2002). "Celluloid Saints". En: *Images of Sanctity in film*, 86-90. Macon, Gay Mercer University Press, pp. 86-90.
- Sobrequés i Callicó, Jaume. *Orígenes hispanos de California. De la expedición de Portolá a la independencia de México*, 2010.

Fuentes electrónicas

- <http://anecdotassonorenses.blogspot.com/2017/03/primas-expediciones.html>.
- http://www.cineol.net/pelicula/24343_Las-Siete-Ciudades-de-Oro.
- http://www.imdb.com/title/tt0048603/fullcredits?ref_=tt_ov_st_sm-
- <https://peliculasdesantoscaticos.blogspot.com.es/2014/10/seven-cities-of-gold-1955-junipero-serra.html>.
- <https://www.pinterest.es/pin/444519425700424581/>.
- <https://www.youtube.com/watch?=8gVZ9UJvfcc&t=38s>.
- www.uwosh.edu/faculty_staff/cortes/Madison/Spring2010/Spanish%20460/mapascabezadevaca.html.

De la lectura académica a la lectura estética. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información/ UNAM. La edición consta de 100 ejemplares. Coordinación editorial, Carlos Ceballos Sosa e Israel Chávez Reséndiz; revisión de textos, Verónica de León Ham; lectura de pruebas, Valeria Guzmán González; formación editorial, Mario Ocampo Chávez. Fue impreso en papel cultural de 90 gr. en los talleres de Litográfica Ingramex, Centeno 162, Colonia Granjas Esmeralda, Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México. Se terminó de imprimir en mayo de 2019.