

January 2013

De lectores, leedores y otras consideraciones sobre las prácticas de lectura en la educación superior

Fernando Vásquez Rodríguez

Universidad de La Salle, Bogotá, fvasquez@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Vásquez Rodríguez, F. (2013). De lectores, leedores y otras consideraciones sobre las prácticas de lectura en la educación superior. *Revista de la Universidad de La Salle*, (62), 77-91.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

De lectores, leedores y otras consideraciones

sobre las prácticas de lectura
en la educación superior

Fernando Vásquez Rodríguez*

■ Resumen

El ensayo, además de resaltar la importancia de la lectura como mediación pedagógica y de sugerir bibliografía especializada, centra sus reflexiones en la necesidad de que los docentes universitarios, de todas las disciplinas, comprendan la responsabilidad de desarrollar habilidades y saberes específicos sobre esta actividad superior del pensamiento. Después de profundizar y aclarar algunos conceptos relacionados con la lectura, el autor se detiene a presentar siete estrategias de uso en el aula que buscan, ante todo, contribuir a cualificar las prácticas de lectura en la educación superior. A lo largo del texto se reitera que la lectura no cumple únicamente funciones informativas sino también que es un poderoso útil didáctico para animar y fomentar los procesos de formación humana.

Palabras clave: lectura, prácticas de lectura, estrategias de lectura, lectura y educación superior, texto académico, didáctica de la lectura, animación a la lectura, didáctica universitaria, lectura y formación.

* Profesional en estudios literarios y magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Escritor, investigador y docente universitario. Asesor pedagógico de instituciones públicas y privadas. Actual director de la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Entre sus libros podemos mencionar: *Oficio de maestro; Educar con maestría; Pregúntele al ensayista; La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación; Escritores en su tinta. Consejos y técnicas de los escritores expertos; La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura; Custodiar la vida. Reflexiones sobre el cuidado de la cotidianidad.* Correo electrónico: fvasquez@lasalle.edu.co

Además de las funciones utilitarias de la lectura, especialmente para capturar información o profundizar en una disciplina, la lectura es una vigorosa mediación pedagógica para fomentar los procesos superiores del pensamiento, la interdisciplinariedad y el desarrollo personal de la apertura de horizontes. Y aunque hay bastantes investigaciones y propuestas de lectura en la educación básica y media, no sucede lo mismo con la educación superior, entre otras cosas porque se supone que es una habilidad o una experticia que ya se trae o que debería haberse aprendido en esos primeros años de escolaridad. Lo que entonces hay en nuestras universidades es la demanda de lectura, la imposición de textos, la exigencia para dar cuenta de artículos, libros o ensayos, sin reparar en la necesidad de conocer, apropiarse y ejercitar determinados conceptos y operaciones mentales constitutivas de eso que hoy llamamos prácticas de lectura.

Lo que sigue, por lo mismo, está orientado a llamar la atención u ofrecer algunas consideraciones sobre la lectura. Dada las intenciones del ensayo presentaré de manera sintética algunos temas y problemas, invitando a colegas universitarios a profundizar en ellos, o incitándolos a estudiar las características y propiedades de este invento de la lectura mediante el cual, a partir de unos signos, podemos inferir, abstraer mensajes, deducir ideas ajenas, imaginar situaciones o proyectar acciones de ser y convivir. Digo esto porque hay unos saberes, unas técnicas y unas estrategias particulares de la lectura que muchos docentes universitarios desconocen o que, en la mayoría de los casos, pasan por alto por considerarlas de menor valía que los contenidos mismos de una profesión o una disciplina¹. Y si de veras nos interesa que nuestros estudiantes no fracasen o se desanimen de cara a los compromisos relacionados con la lectura, lo mejor es tomarse un tiempo para estudiar esos conocimientos y

¹ Siguen siendo invaluable algunas obras relacionadas con la lectura. Si se quiere, por ejemplo, tener una mirada cuidadosa de lo que han sido esas prácticas de lectura en Occidente, lo mejor es el libro dirigido por Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus ediciones, Madrid, 1998. Ahora, si lo que se desea es tener una mirada sintética de diferentes modos de leer, un buen texto es *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica* de María Eugenia Dubois, Aique, Buenos Aires, 1991. Son interesantes los problemas y sugerencias de Paula Carlino en su obra *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica, México, 2005. También son valiosas las propuestas contenidas en el libro *La lectura y la escritura en la universidad* de Elvira Narvaja de Arnoux, Mariana di Stefano y Cecilia Pereira, Eudeba, Buenos Aires, 2004. De otra parte, varios ensayos personales han tenido como objetivo compartir propuestas centradas en una didáctica de la lectura; valga mencionar: "Lexias para Cortázar. Un trabajo con unidades de lectura"; "Vías, desvíos y extravíos. Variables de lectura de un poema"; "Ese rosado objeto del deseo. Un lectura simbólica de *El lugar sin límites* de José Donoso"; "García Márquez en la mesa del doctor Tulp. Las transformaciones en 'El ahogado más hermoso del mundo'". Todas estas propuestas pueden consultarse en mi libro *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*, Kimpres, Bogotá, 2008.

recursos asociados con esta operación del pensamiento mediante la cual hacemos intercambios comunicativos, combinamos la experiencia con lo novedoso y aprendemos el legado de una tradición al mismo tiempo que liberamos la fuerza creativa de nuestra imaginación.

Distinciones

Pero antes de adentrarnos en algunas estrategias o propuestas específicas sobre la lectura considero oportuno recordar algunas distinciones relacionadas con esta mediación intelectual, fundamental en cualquier proceso de enseñanza y definitiva en los programas de educación superior:

Lector-leedor

Es sabido que leer, en el sentido fuerte del término, no sólo es pasar los ojos por las hojas o la pantalla de un monitor, sino una actividad en la que intervienen los ojos, nuestra mente y nuestras manos. La lectura es una actividad; un ejercicio intelectual que sobrepasa la decodificación o el reconocimiento de unas graffas llamadas letras. Leer, por lo mismo, pone a nuestra mente en actitud alerta para formular preguntas, establecer relaciones, rastrear indicios, inferir conclusiones, deducir consecuencias de lo expuesto en un texto. La lectura es una labor en la que la atención, la reflexión y el análisis se suman para "sacarle" provecho a un mensaje o para "asimilar" un alimento cifrado en signos.

Cuando todo esto se olvida perdemos la almendra o el alimento esencial que está recubierto por la fácil tarea de identificar unas palabras. Leer es ahondar, desentrañar, sacar a flote, evidenciar redes de significado, obligar a nuestro cerebro a superar lo inmediato y lanzarse a descubrir o imaginar posibles sentidos. La lectura, en este caso, es una actividad que merece aprenderse o, en su defecto, enseñarse. No nacemos siendo lectores; eso lo vamos aprendiendo poco a poco, y su eficacia está en directa relación con los mentores o guías que a bien tuvieron iniciarnos en este oficio de desciframiento y creatividad.

Explicar-comprender

Decíamos que hay diferencias entre el leedor y el lector; entre aquel que se conforma con la inmediatez de lo visto y esos otros que confían en la mediatez de lo mirado. Precisamente, aquí cabe distinguir también dos procesos cognitivos inherentes a las prácticas de lectura: el explicar y el comprender.

Aunque las dos acciones son complementarias, hay que advertir que la explicación se mueve en el interior de los textos; detallando cada apartado, fijándonos en los tipos de letra, en las notas o citas incluidas o en las subdivisiones que marcan los títulos y subtítulos. Quien busca explicarse un texto tiene que ir letra por letra, párrafo por párrafo, dando cuenta de su identidad. Nietzsche llamaba a esta etapa el momento de asumirse como “camello”². Acá cuenta un epígrafe, un título, un resaltado; nada puede dejarse al garete o a la presuposición. El lector que ansía explicarse un texto tiene que aceptar las aduanas de recorrer todo el camino textual.

Otro asunto es el buscar comprender lo que se lee. Aquí ya no basta la parcela de letras en las que ha estado ocupado el “explicador” de los textos; ahora hay que echar mano de la imaginación y la propia historia del que lee. Comprender un texto, entonces, es imbuirlo de una historia, de un contexto, de intenciones. El que desea comprender un texto lo habita con sus marcas personales, le da una filiación y lo tiñe del color de su cultura o de su sociedad. La comprensión, aunque parte del territorio textual, necesita sobrepasar sus fronteras o mantener una mirada de mayor altura. Comprender es tomar distancia; apreciar el conjunto más que la parte; darle ascendencia y prolongación a lo que parece limitado y definitivo.

Pero lo interesante de estos dos procesos mentales es cómo se imbrican y enriquecen. Mejor comprendemos lo que mejor nos explicamos; y serán más hondas nuestras comprensiones cuanto más sondeemos la explicación de un texto. Ese doble movimiento, esa oscilación pendular entre explicar y comprender, es lo que permite la interpretación cabal de un texto. Ahí es donde

² He ampliado estas ideas en mi ensayo “Los lectores rumiantes de Nietzsche”, contenido en el libro *Oficio de maestro*, Javegraf, 2000, pp. 87-90.

está oculto el sentido o la significación profunda de un libro o un corto artículo. Allí, en ese doble movimiento, es que están las grandes ganancias o el poco rendimiento de nuestra actividad lectora.

Texto-contexto

La lectura parte del texto, es su yunque —decía Umberto Eco— pero necesita consultar los contextos que allí se aluden o referencian³. Leer, por lo mismo, es contextualizar lo que se va leyendo: un término, un autor, una fuente bibliográfica, un texto escrito en otra lengua. Y la contextualización responde a una práctica ancestral de lectura tipificada en el palimpsesto: un texto que vincula a otro texto y éste, a su vez, establece puentes con otros, en una cadena interminable. Así que, el lector genuino necesita contextualizar lo que lee, establecer relaciones —ojalá de primera mano— con esos otros textos que han servido de base o inspiración para un texto en particular.

Tal actividad es lo que lleva al lector a ampliar su radio de acción comprensivo o a tejer más fuertemente una posible interpretación. La contextualización —que es una magnífica oportunidad para los procesos de enseñanza del docente— da vuelo a la opinión y la acerca a los niveles del juicio crítico o la argumentación razonable. El lector que contextualiza ni es tan superficial al contentarse con una lectura de superficie, ni está constreñido por el mirador del autor que está leyendo. Más bien sucede lo contrario: al contextualizar lo que lee tiene más ventanas para apreciar lo que está escrito ante sus ojos, y cuenta con otras voces para charlar o discutir sobre el asunto o tema de su interés.

La lectura circunscrita sólo al texto conlleva a la uniformidad y a la unidireccionalidad de significados; la lectura que involucra los contextos va propiciando la polifonía y la pluridimensionalidad. Las prácticas de contextualización son, en verdad, las que nos aproximan a la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes.

³ El artículo de Umberto Eco, "Intentio lectoris. Apuntes sobre la semiótica de la recepción", es de obligada lectura para docentes universitarios. Este ensayo está contenido en el libro *Los límites de la interpretación*, Lumen, Barcelona, 1992, pp. 21-46.

Leer-releer

Por supuesto que lo primero es entrar en el intercambio de significados que es la lectura, pero igualmente es importante desandar lo leído, retornar a lo visto, recuperar información o descubrir zonas ilegibles de los textos que parecían ya agotadas o finiquitadas.

Bien vale la pena detenernos un tanto en estas dos actividades. La lectura, en principio, es una tarea de entrar en contacto, de “abrir trochas” explicativas, de darle la mano al nuevo texto desconocido. Digamos que es una labor exploratoria, de abordaje o toma de contacto. En segunda medida, la relectura es una actividad de reconocimiento, de colonizar o asentarse en ciertos hitos textuales, de repasar una idea, un subrayado, un giro que al releerlo nos parece familiar o cercano. Si la lectura está animada por la curiosidad o la ignorancia, la relectura tiene sus principales motivaciones en el retorno y el recuerdo. Releemos porque ansiamos recuperar un paisaje magnífico o para volver a sentir una emoción estética o para acabar de poblar un vasto territorio apenas entrevisto o parcialmente caminado. La relectura, por lo demás, es un ejercicio de ahondamiento, de ir a lo profundo, de “intimar” con las entretelas de los textos.

El que relee es un lector hábil para filtrar la información fundamental de la accesoria o accidental; el que relee, además, establece una relación geométrica con el texto: multiplica las relaciones, torna prolífica una línea o un grupo de palabras. Y si la lectura contribuye a fijar las coordenadas de nuestro conocimiento, es la relectura la que determina los signos de orientación de una posible sabiduría.

Rapidez-lentitud

Todos quisiéramos, y cuando somos jóvenes aún más, que la lectura rindiera beneficios inmediatos; que “todo se quedara en nuestra mente” o que todo, con un toque de ojos, fuera entendido o comprendido. Pero no es así. El leer necesita que nuestro cerebro sufra ciertas transformaciones o adquiera determinadas estructuras para alcanzar sus mejores metas o sus mayores resultados. Aquí no cabe —como a veces se vende en el mercado— transformaciones

mágicas o súbitas. Hay que ir poco a poco, de lo simple a lo complejo, enfrentándose a textos de diferente hondura y dificultad. Por lo demás, es necesario sacarle un tiempo, unos minutos o una hora a degustar el texto, apreciar su composición, descubrir la estructura subyacente. Las lecturas de afán siempre se quedan en los márgenes o terminan falsificando lo leído. El tiempo lento del lector es el que permite sacarle jugo al contenido de una obra, el que logra tejer relaciones no evidentes, el que puede apostillar los textos o irlos apropiando como quien mastica y saborea un alimento.

Desde luego, se puede tener ojo de halcón para tener una idea general de un texto, se puede planear a través de una tabla de contenido; pero es con el ojo agudo del lince como podemos hacer aflorar lo que está oculto en el subsuelo de unas páginas.

Hábito-ocasión

Si las prácticas de lectura no son habituales, si se hacen muy esporádicamente o sólo cuando existe la demanda académica, lo más seguro es que el estudiante siempre encuentre el impedimento de la pereza, de la falta de interés o un afán por encontrar en internet algún resumen o síntesis de una obra. Cuando, por el contrario, se cuenta con la costumbre de la lectura habitual, de un plan lector personal, independiente de las demandas escolarizadas, muy seguramente los nuevos textos por leer no serán vistos como una carga o al menos contarán con un basamento a partir del cual se pueden construir potentes significados. Es el poco contacto o trato con la lectura el causante de la desidia y el mayor obstáculo a la hora de aprehender información relevante o comprender asuntos complejos. Sin el hábito de la lectura, sin esa preparación de nuestro entendimiento para lograr abstraer, relacionar o subordinar ideas, lo que el estudiante logra al final de una primera lectura siempre será nimio o de muy corto alcance intelectual. Y el hábito no necesariamente tiene que ser de lecturas disciplinares o ceñidas a una profesión; el hábito puede enfocarse en textos literarios o en temáticas distantes del currículo de una carrera. De allí la importancia de que en el plan de estudios aparezca una oferta de electivas —ojalá ofrecidas en distintas facultades o diferentes programas— en las que sea posible descubrir otro tipo de lecturas, otro tipo de textos que de pronto

tengan resonancia en el tinglado espiritual del estudiante universitario. Esto no sólo hay que favorecerlo a lo largo de una carrera sino incluso exigirlo por parte de los profesores y directivos académicos.

Técnica-práctica

Muy relacionado con el punto anterior está lo de las técnicas y las prácticas. Hoy se sabe que la lectura en cuanto conjunto de saberes, rituales, objetos e imaginarios, constituye una práctica social. Sabemos, de igual modo, que esas prácticas de lectura han ido cambiando en la historia y que los diversos actores participantes han ido asumiendo diferentes roles o transformando su función en la sociedad. Baste, por caso, analizar cómo eran las prácticas de lecturas mediadas por el rollo de papiro, por el códex o por las actuales del libro electrónico. O de qué manera se instituyeron las prácticas de lectura glosada o de lectura silenciosa. Estas prácticas, recreadas de manera exquisita por Ítalo Calvino⁴, necesitan explicarse en la formación universitaria, poniendo especial cuidado en las incidencias políticas o ideológicas que les subyacen. Otro tanto podría decirse de las técnicas, en cuanto corresponden a saberes útiles o saberes unidos a la acción. También acá hay una larga lista de procedimientos, protocolos, reglas que ayudan no sólo a entender lo que se lee sino a sacarle el mejor provecho. Las mencionadas técnicas requieren habilidades, destrezas, trucos y secretos propios de los oficios. Hay claves en los textos que sin un repertorio de técnicas adecuado quedarían sin descifrar o que llevarían a conclusiones equívocas. Piénsese no más en las técnicas del subrayado, la glosa o el resumen como medios para discriminar, jerarquizar y eliminar información poco relevante; o en las técnicas de saber leer una bibliografía, una tabla de contenido o una cita intertextual⁵. Las técnicas, al igual que las prácticas, necesitan que los docentes universitarios las hagan evidentes a sus alumnos, que las ejerciten en clase y fuera del aula, que las interioricen en los aprendices para que puedan aplicarse de manera “sencilla o natural” al momento de enfrentar un texto.

⁴ El texto de Ítalo Calvino al que me refiero es su novela *Si una noche de invierno un viajero*, Siruela, Madrid, 1992. Una novela sobre la lectura y el placer de leer.

⁵ Un repertorio de esas técnicas pueden verse y ampliarse en mi texto “Tesoro de los buenos lectores”, contenido en el libro *Educación con maestría*, Unisalle, Bogotá, 2007, pp. 219-243.

Estrategias

Ahora podemos adentrarnos en lo medular de este ensayo: compartir algunas estrategias útiles para el desarrollo de la lectura en la educación superior. Sobre decir, de una vez, que el alcance y efectividad de estas estrategias dependerá de la disposición del maestro, de las características del grupo de estudiantes y de la voluntad institucional para que no sea la tarea solitaria de un docente sino el propósito de una facultad o un programa universitario.

Cantidad de lecturas/lecturas seleccionadas

Lo propio de la educación superior no es el fomento del enciclopedismo o la información exhaustiva sino el poder conocer y manipular información pertinente y seleccionada. Luego no se trata de atiborrar a los estudiantes con largas listas bibliográficas o con textos que por su misma extensión ya son un impedimento para leerlos en las horas previstas de un curso o un seminario. Aquí es clave saber que los buenos didactas se conocen por saber elegir el menú esencial de lectura, por haber descubierto esos textos fundamentales que, además de proveer los conocimientos vertebrales de un tema o una problemática, servirán de basamento para acceder después a temáticas de mayor desarrollo o mayor complejidad. Y cuando hablo de esa selección no me refiero a resúmenes o lecturas superficiales; no. Afirmando más bien que el maestro experimentado sabe que el exceso de información por lo general no ayuda mucho a tener claridades, y que, por el contrario, su efecto es la confusión o la desmotivación por leer. En consecuencia, una buena estrategia es la de tomarse un tiempo para elegir cuáles son esas lecturas que verdaderamente contribuyen a que el estudiante de educación superior aprenda, distinga o se empape de un asunto. Cabe agregar otra cosa: esa selección debe tener presente el tiempo de que se dispone para hacerlas, el grado de dificultad que entrañan y el tipo de semestre en el que están los estudiantes.

Lecturas de fundamentación/lecturas complementarias

Muy en relación con el punto anterior cabe señalar otra estrategia de lectura para la educación superior. Es conveniente que el profesor diferencie entre

esas lecturas que podríamos llamar de fundamentación y otras que podrían ser complementarias o de consulta adicional. Las de fundamentación son, por decirlo así, las “no negociables” del curso; las otras dependerán de los intereses de los alumnos o del alcance formativo del seminario. Salta a la vista, entonces, que las lecturas de fundamentación deben ser muy pocas y que las complementarias no pueden ser un listado bibliográfico interminable. No hay que olvidar que las lecturas complementarias deben estar comentadas por el maestro (bien sea oralmente en clase o de manera escrita en el syllabus) o indicarse en qué sentido sirven a determinado fin educativo. No sobra comentar aquí la falta de criterio didáctico cuando se determinan las lecturas de fundamentación; en muchos casos el educador pretende que un estudiante en una semana apropie los saberes que a él, como maestro, le han llevado años. Tal vez ahí esté una de las razones por las cuales los resultados frente a un control de lectura, un parcial o un examen sean deficientes o desalentadores. Si un maestro se toma en serio esto de la lectura deberá saber que uno de los secretos de la mediación didáctica, ya prevista por Comenio en el siglo XVII, es la de ir de lo simple a lo complejo. En consecuencia, elegir las lecturas fundamentales requiere tacto, sabiduría y una actitud humilde del que enseña (menos arrogante con el conocimiento) para lograr hacer fácil lo que en verdad se sabe es difícil y de lenta asimilación.

Lectura obligatoria/animación a la lectura

Es apenas natural que en un programa de estudios haya que leer; eso no está en discusión. Y si se trata de la educación superior, en donde las horas del trabajo independiente del estudiante son el doble o el triple de las horas de enseñanza del maestro, pues con mayor razón la tarea de leer es *sui generis* a este tipo de nivel educativo. Lo que se olvida es que la lectura requiere de la motivación previa del profesor. Porque no es lo mismo, o no produce la misma rentabilidad en el aprendizaje, esas lecturas impuestas sin ningún tipo de orientación que aquellas en las que el educador, previamente, señala su importancia, ofrece alguna degustación de dicho platillo y entrega ciertas pistas de acceso a tal material informativo. Los educadores de la educación superior hemos descuidado el papel de la motivación en las prácticas de lectura; suponemos erróneamente que no es necesaria o que ya se tiene entre los haberes

académicos. Pero sabemos que no es así: la animación a la lectura, como bien se ha estudiado, moviliza el "animus" del aprendiz, despierta su espíritu, y ese momento es vital para ayudar al estudiante a establecer un vínculo con ese dispositivo de aprendizaje. Si no hay animación a la lectura los textos quedan huérfanos de historia, de sentido, de apasionamiento. En muchos casos, la motivación a la lectura es el mismo testimonio del docente que comparte a sus alumnos cómo o de qué manera hizo impacto en él un texto que invita ahora a leer, o qué tanto le aportó una obra para su cualificación profesional o su desarrollo personal. Hay que decirlo fuerte: la mera obligación de leer no es suficiente si es que anhelamos que nuestros estudiantes establezcan una relación genuina con los textos. Debemos revisar cuánto del material puesto como listado prescriptivo en nuestros syllabus merecería ser animado por la oralidad del docente: ese ánimo no sólo incita a la lectura sino que contribuye a afianzar la confianza del que aprende para alcanzar un cometido y le contagia un cierto vigor para enfrentar lecturas de largo aliento.

Lectura a la deriva/ guías o mapas de lectura

Reconozco que en ciertas prácticas de lectura literaria lo mejor es dejar que cada lector vaya como bien quiera por los mares de sus páginas. Roland Barthes, precisamente, atribuía a ese deambular por las páginas una de las cualidades de la lectura de goce⁶. Sin embargo, cuando se trata de la lectura académica o lectura de formación para determinada profesión, no es suficiente con mandar a leer u ofrecer un listado de textos. Aquí entra en juego de nuevo la voluntad didáctica del profesor en la medida en que reconoce el tiempo limitado de que dispone, las condiciones de sus alumnos y los alcances mismos de su asignatura. Por eso aparecen las guías de lectura o los mapas de lectura. Son rutas, caminos a partir de los cuales el aprendiz puede sacarle un mejor provecho a una obra, o son itinerarios que le permiten reconocer lo importante de lo secundario. Esas guías varían y se extienden según los contextos y las

6 Vale la pena revisar el texto de Roland Barthes, *El placer del texto*. En esa pequeña obra Barthes nos advierte: "Por lo tanto hay 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 deja nada: pesa el texto y ligada a él lee, si así puede decirse, con aplicación y ardientemente, atrapa en cada punto del texto el asíndeton que corta los lenguajes, y no la anécdota: no es la extensión (lógica) que la cautiva, el deshojamiento de las verdades sino la superposición de los niveles de significancia", Siglo XXI, México, 1980, p. 20.

circunstancias; pero, su foco está relacionado con los objetivos de aprendizaje del curso o, como se dice hoy, con las habilidades y saberes considerados como prioritarios por el maestro. Hay guías muy detalladas en el paso a paso y otras que asumen la forma de preguntas; las hay focalizadas en lo particular y las hay de igual modo hechas para que el aprendiz haga un esfuerzo de abstracción y de cuenta de lo general. Son apasionantes para el estudiante las guías elaboradas por el maestro como si fueran pistas de un enigma o esas otras que como si fuera un reto a la atención y la memoria obligan a la relectura. Pueden resultar muy interesantes, de igual modo, las guías de lectura pensadas para realizar en grupo; dichas guías, además de propiciar el trabajo en equipo, facilitan el desarrollo de la creatividad y de la imaginación.

Lecturas disciplinares/lecturas transdisciplinares

Parece obvio que el grueso de las lecturas de un curso o un seminario estarán acordes con la disciplina o la profesión a la que pertenecen. Eso es lo que, por añadidura, esperan los estudiantes. No obstante, no debemos olvidar que nuestra responsabilidad como maestros de la educación superior no es únicamente ofrecer información en un campo del saber; nuestra función como educadores abarca también el desarrollo de otras dimensiones del ser humano. Está bien que nuestros estudiantes conozcan y sean hábiles lectores de una disciplina, pero no es suficiente. Por ende, se hace necesario que lean otro tipo de lecturas: interdisciplinares, transdisciplinares o, para usar un término de larga trayectoria académica, humanísticas. No es correcto que los estudiantes de la educación superior sólo lean en una frecuencia o que se especialicen de tal manera en un asunto que pierdan de vista el conjunto o la riqueza del paisaje. Es urgente que a la par que ahondan en temáticas disciplinares encuentren en esas mismas materias lecturas que los lleven a adentrarse en territorios diferentes, en miradas aparentemente salidas de su radio de acción profesional. Son esas otras lecturas las que les posibilitarán el desarrollo del pensamiento relacional, los juegos cognitivos de los vasos comunicantes, la flexibilidad del pensamiento para ser menos dogmáticos y excluyentes. Martha Nussbaum ha llamado la atención sobre el cultivo de las humanidades en la educación superior, entre otras cosas para salir del cuello de botella en el que han caído

las universidades: el de sólo educar para el trabajo y las habilidades financieras⁷. En este punto cabe el autoexamen ético, porque es muy difícil recomendar o volver parte de un curso ese tipo de lecturas si los mismos educadores no poseen ese capital cultural o si a las instituciones universitarias consideran las humanidades un relleno curricular o una pérdida de tiempo.

Controles de lectura/escritura sobre la lectura

Los maestros viven la zozobra de saber si efectivamente sus estudiantes han leído lo que se les pidió o aquellos otros textos previstos en un syllabus. Para corroborar si han efectuado dichas lecturas se han ideado controles de lectura, exámenes o cuestionarios para medir la comprensión de los textos. Ese puede ser un camino. Pero deberíamos saber que el acto de leer tiene diversos niveles: desde lo más literal hasta lo más inferencial o propositivo. Es posible que algunos de esos formatos sirvan para tal fin, pero es muy seguro que serán insuficientes si lo que deseamos es saber qué tanto un estudiante ha comprendido o asimilado determinada lectura. Lo mejor es acudir a la mediación de la escritura. Puede ser la escritura de resúmenes, de reseñas, de comentarios o de pequeños ensayos en los que el estudiante exprese o muestre la “zona de apropiación” de una obra o un artículo. Recordemos que la escritura es más que un trabajo de redacción; la escritura es una tecnología de la mente que permite reestructurar el pensamiento y ayudar a pensar⁸. Y no hablo de extensos trabajos sino de media cuartilla o una página en la que la escritura ponga en evidencia dónde hay una cosecha de calidad o dónde hay raquícos resultados. Sobra advertir que al optar por esta estrategia el maestro debe saber que necesitará de más tiempo para leer esos escritos; que no será un asunto de poner un “chulo” o una calificación general. Si es esta la ruta elegida, la escritura del alumno invitará al comentario escrito del docente, a una conversación silenciosa. Y cuando el aprendiz reciba de nuevo el escrito que entregó podrá

⁷ Véase el libro de Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz editores, Uruguay, 2010. Invito a ampliar este punto en mi ensayo “Importancia de las humanidades en la Universidad” en el blog: <http://fermandosquezrodriguez.wordpress.com>

⁸ Cómo no recomendar la lectura del libro *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* de Walter Ong, Fondo de Cultura Económica, México, 1987, especialmente el capítulo IV titulado precisamente “La escritura reestructura la conciencia”, pp. 81-116.

descubrir en las marcas o glosas de su maestro los “descubrimientos certeros” obtenidos o las “zonas sin descubrir” que pasaron inadvertidas ante sus ojos.

Lectura silenciosa individual/lectura comentada en grupo

Sigue siendo útil, especialmente para las horas de trabajo independiente del estudiante, la lectura individual. Por lo general el alumno lleva a cabo esa labor a solas, en su casa o en la biblioteca, utilizando la práctica de “leer mentalmente”. Pocos tomarán apuntes de lo que leen, la mayoría resaltará lo que le parece interesante o llamativo y otros se conformarán con decodificar si no todas al menos el mayor número de páginas. Después, en la clase, cada uno dará su parte de lo leído y otros se mantendrán en silencio, bien porque lo han hecho de afán o porque “no tienen nada que decir”. Precisamente, para contrarrestar esta práctica de lectura, es que vale la pena intentar la lectura comentada en clase. La estrategia consiste en ir con los estudiantes leyendo, poco a poco, el texto objeto de nuestro interés. Puede ser un artículo ya conocido o uno completamente desconocido hasta ahora por los alumnos. Lo medular de esta estrategia es mostrarle a los aprendices –en directo– cuál es el modo o el procedimiento de sacarle el jugo a una lectura; hacerles explícitos cómo interactuar con el texto, cómo formularle preguntas y cómo seguirlo en sus intersticios o fisuras. Por lo general, cuando así procede el maestro, la participación del grupo es mayor y la ganancia comprensiva de un tema o asunto multiplica sus réditos. Cabe señalar que el maestro, si es que privilegia esta vía, tiene que haber hecho previamente una lectura cuidadosa del texto para saber dónde debe llamar la atención, en qué partes subrayar una idea, repujar un concepto oculto, derivar una pregunta o inferir un cuestionamiento para los miembros del grupo. La estrategia de lectura grupal favorece la participación de los estudiantes y dota a los textos de un “aire de familia” que los vuelve accesibles y portadores de mayor legibilidad.

Sé que algunos colegas habrán intentado utilizar una o más de las siete estrategias aquí presentadas; otros, habrán vivido cada una de ellas no como estrategias sino como dilemas en su labor docente. Sé de igual modo que a este abanico de posibilidades de lectura en la educación superior se le podrán sumar otras estrategias acordes a la especificidad de una profesión o a las deman-

das del tipo de audiencia o ajustadas al contexto en el cual se inscribe nuestra tarea de enseñar. Sin embargo, y quiero insistir en ello al terminar este escrito, lo importante es luchar contra los supuestos, contra los sobreentendidos que no ayudan en nada a que las prácticas de lectura tengan el verdadero lugar que les corresponde en los estudios superiores. Suponer, por ejemplo, que por ser estudiantes de un posgrado ya saben leer, o sobreentendidos como el de que para leer basta con tener agudeza visual y disposición para estudiar. O presupuestos falsos como aquel que proclama la inutilidad de gastar tiempo en enseñar a leer en la universidad, porque eso es una tarea de los profesores del bachillerato. Son esas presuposiciones las que hay que enfrentar con voluntad didáctica, proyectos de investigación en el aula y mucho acompañamiento por parte de los maestros.