

Patricia Rosas Chávez
(coord.)



Promotores
de Lectura

Lectoescritura

Ideas, testimonios y experiencias



Universidad
de Guadalajara



letras
para
volar



Red Internacional de
Universidades Lectoras

Lectoescritura

Ideas, testimonios y experiencias

Patricia Rosas Chávez
(coord.)

Lectoescritura

Ideas, testimonios y experiencias



**Universidad
de Guadalajara**





Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rectoría General

Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrectoría Ejecutiva

José Alfredo Peña Ramos
Secretaría General

Sonia Reynaga Obregón
Coordinación General Académica

Patricia Rosas Chávez
Dirección de Letras para Volar



Programa Universitario
de Fomento a la Lectura

Primera edición electrónica, 2017

Coordinadora
Patricia Rosas Chávez

Textos

© Patricia Rosas Chávez, Raúl Páramo Ortega, Jesús Martín Barbero, Eloy Martos Núñez, Enrico Bocciolesi, Fernando Carlos Vevia Romero, Pedro José Zepeda Martínez, Yolanda Isabel Gayol de Pallán, Jacques Fijalkow, Eliane Georgette Rose, Margarita Franco Gordo, Antonia Olivia Jarvio Fernández, Ana Elsa Pérez Martínez, Sergio López Ruelas, Adelaida Nieto Olarte, Juan José Morales Barbosa

D.R. © 2017, Universidad de Guadalajara



Editorial Universitaria
José Bonifacio Andrada 2679
Colonia Lomas de Guevara
44657, Guadalajara, Jalisco
www.editorial.udg.mx

Junio de 2017

ISBN 978 607 742 786 5



Red Internacional de
Universidades Lectoras

Eloy Martos Núñez
Coordinación General

José María Pérez Collados
Coordinación de Publicaciones

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes.

Índice

Presentación	8
Analfabetismo: una discapacidad innombrable. Reflexiones sobre libros, lectura y escritura Raúl Páramo Ortega	10
Del escritor profesional al ciudadano que escribe o la ligazón entre la diversidad de modos de leer hoy con el derecho a la escritura Jesús Martín Barbero	34
Los retos de la modernidad líquida en la educación superior: el ejemplo de las redes universitarias y la lectura (pos)académica Eloy Martos Núñez	39
Releer. La competencia lectora en la época de la misinformación Enrico Bocciolesi	54
Legado de Cervantes a 400 años de su deceso Fernando Carlos Vevia Romero	69
La realidad es un juego de palabras Pedro José Zepeda Martínez	82

Fundamentos teóricos para la lectura y escritura	103
Yolanda Gayol Patricia Rosas Chávez	
Motivación a la lectura en las primarias del programa Letras para Volar	117
Jacques Fijalkow Elaine Georgette Rose Margarita Franco Gordo	
Tres experiencias de promoción de la lectura	119
Antonia Olivia Jarvio Fernández Ana Elsa Pérez Martínez Sergio López Ruelas	
Leer para estar más vivos	135
Adelaida Nieto Olarte	
Cuentos y juegos para despertar interés por la ciencia y la lectura	145
Juan José Morales Barbosa	
Autores	152

A la memoria del doctor Honoris Causa don Hugo Gutiérrez Vega. Nuestro poeta, nuestro viajero errante, nuestro periodista, nuestro diplomático, nuestro actor de teatro: donde termina la vida y empieza el teatro al caer el telón, nuestro promotor de lectura incansable que nos regaló una cátedra, una colección de poesía, y sus poemas.

“Que aunque la vida perdió,
dejónos hartos consuelo:
su memoria”

Presentación

Letras para Volar es un programa universitario de fomento a la lectura que comenzó en 2010 con el propósito de contribuir a desarrollar la competencia lectora en todos los grados escolares; principalmente, con el propósito de hacer frente a los insuficientes niveles de lectoescritura con que parte de los jóvenes ingresan a la universidad; y, en los demás casos, mejorar los estándares de aprovechamiento académico.

En el marco de colaboración con la Red Internacional de Universidades Lectora (RIUL) se desea colocar en el centro de la reflexión el desarrollo de la competencia de lectoescritura en la universidad. Sabemos por medio de las pruebas PISA y ENLACE que los resultados de los jóvenes mexicanos en esta materia son insuficientes; de ahí la necesidad de reflexionar sobre teorías y experiencias que estén en marcha aquí y en otras latitudes para encontrar líneas de posible intervención.

Diversas preguntas podrían contribuir a esta discusión, por ejemplo: ¿cómo se relacionan pensamiento, lenguaje y comunicación con la lectoescritura?, ¿cómo se relacionan lectura y escritura?, ¿cómo se relacionan lectura y escritura con las habilidades cognitivas?, ¿cómo se relacionan la lectura de recreación con la académica?, ¿por qué es importante leer no únicamente para las tareas y exámenes escolares?, ¿existen formas específicas de leer y escribir para los diferentes campos del conocimiento?, ¿a qué nivel se debe desarrollar la lectoescritura en la universidad?, ¿cómo se debe concebir la competencia de lectoescritura en la universidad?, ¿qué métodos deben implementar las universidades para desarrollar esta competencia?, ¿qué prácticas exitosas de diferentes latitudes se pueden tomar como referencia para el desarrollo de esta competencia?

Mediante conferencias, paneles, seminarios, presentaciones de libros, talleres, concursos, conciertos, entre otros, Letras para Volar ha buscado generar espacios de extensión que fomenten las actividades de literacidad. Se trata de una participación intensa en la que promotores de lectura y académicos po-



dremos compartir reflexiones y conocimientos sobre un problema que a todos nos atañe y en cuya solución se encuentran los cimientos del desarrollo social de nuestro México.

Otro gran evento organizado en el marco de Letras para Volar es la Semana Académica, donde se plantean una serie de reflexiones en torno a la lectura y escritura y su impacto en los niños y jóvenes que son atendidos a través de las didácticas del programa. A partir de elementos como la motivación y gestión se promueven las mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

La finalidad de esta compilación de trabajos académicos es dar un panorama general de la situación teórica-práctica actual respecto del tema de lectoescritura; los textos han sido elaborados por personajes reconocidos internacional y nacionalmente en este ámbito. Por ello, agradecemos sentidamente a todos los participantes por aportar su granito de arena a esta enorme tarea.

Patricia Rosas Chávez
Directora general
Letras para Volar

Analfabetismo: una discapacidad innombrable. Reflexiones sobre libros, lectura y escritura

RAÚL PÁRAMO ORTEGA

*El mejor libro es el que tolera estar pasta con pasta con su contrario.
El mejor libro es el que me permite rayarlo, subrayarlo, contradecirle en
anotaciones al margen.*
Raúl Páramo Ortega

*Ninguna nación podrá regenerarse,
si su pueblo y su gobierno no aportan la fuerza moral necesaria.*
Heinrich Heine

Ampliar la conciencia de la propia ignorancia es una tarea urgente. Propicia la “humildad epistemológica” que, a su vez, actúa a favor de la convivencia pacífica de los diferentes pensadores, es decir, tendencialmente nos podrá alejar del estilo de pensamiento fundamentalista con sus pretensiones de verdad absoluta “el culto a la presunta verdad [absoluta] es la consecuencia de una Ilusión” (Nietzsche, 1993).¹

En mi opinión hay tres tipos de analfabetismo:

- La estricta incapacidad de leer y escribir —que por cierto no va necesariamente acompañada de atrofas en el ejercicio del pensamiento—, en algunos casos en ambientes ajenos a la civilización occidental como en culturas prehispánicas de marcado predominio de la tradición oral. Es decir, el conocimiento y el ejercicio de la razón pasan por vías emocionales asentadas en el diálogo,

¹ “[...]die Verehrung der [absoluten] Wahrheit schon die Folge einer Illusion ist” (1993: 424)

que por cierto tienden a ser descuidadas en la autoproclamada modernidad, supuestamente excelsa y tiránica, embriagada de poder.

- ▶ El analfabetismo funcional que se da precisamente por el no ejercicio de la lectura y de la escritura, que aunque esté instalada como función, tiende a atrofiarse por falta de uso. Esto nos recuerda el postulado darwiniano-lamarquista según el cual la función hace al órgano, desde luego formulación extrema sujeta a debates interminables, hasta donde estoy enterado no resueltos aún por la biología—. Esto evoca también a Heinrich von Kleist en su famoso ensayo donde desarrolla la idea de que el habla en sí (vocalización) promueve el pensamiento mismo.
- ▶ El analfabetismo basáltico (si se me permite utilizar una metáfora tomada de la geología). Es decir, se trata de un analfabetismo duro, impermeable, extenso, denso, que se ha incorporado a las tradiciones, costumbres, leyes, instituciones, mentalidades y que son el producto del analfabetismo funcional de sus creadores y/o sostenedores. Más allá de eso, este tipo de analfabetismo abarca todo tipo de estructuras sociales e individuales y de larga duración que constriñen severamente nuestro pensamiento. Por poner un ejemplo: la civilización occidental, en su conjunto, impone ciertos estrechos límites a nuestra cosmovisión, de la misma manera que cualquier otra forma de imperialismo.²

Desde luego, este último tipo de analfabetismo es de baja visibilidad. Generalmente no es diagnosticado como tal sino que queda integrado en las instituciones mismas. La burocracia es una de sus nocivas manifestaciones que se convierten en poderosa arma que tendencialmente nos convierte en máquinas que sustituyen a las insustituibles personas.

El concepto de analfabetismo basáltico puede manifestarse dentro del muy famoso concepto francés *mentalité* o “estilos de pensamiento” que se constituyen en portadores secretos de ciertas visiones del mundo que quedan no-descifradas y cuyo desciframiento sólo puede ocurrir en cierta medida, en la difícil tarea de dibujar algo que me gustaría llamar aquí “mapeo o cartografía ideológica”. Recientemente Sánchez Cordero publicó un interesante artículo en la revista *Proceso*, que puedo utilizar aquí como un ejemplo para intentar una breve cartografía del texto que sin duda es interesante, sólido e inteligente. Pero la cartografía se puede dibujar buscando las ausencias, los huecos, las omisiones. En caso concreto pareciera que predomina un enfoque en la que autores serios y conocedores de estos temas deberían ser tomados en cuenta por el hecho de ofrecer perspectivas importantes.

² Esto nos recuerda en lo que se refiere al fenómeno del hambre, lo que autores como Jean Ziegler y Martín Caparrós (por separado) han mostrado palmariamente: En este mundo, hoy —a pesar de la comprobada riqueza suficiente para alimentar a toda la población mundial— prosiguen las innumerables muertes de niños a causa del hambre. Y todo esto por sólidas estructuras socioeconómicas y políticas.

Por ejemplo Kersten Reich con su *constructivismo intersubjetivo*. También salta a la vista de ausencia de enfoques provenientes de la psicología de lo inconsciente en las relaciones humanas. También está ausente la *sociología del conocimiento*, esa disciplina hija legítima del marxismo que se ocupa de indagar el contexto social en que brotan ciertos conocimientos. Dicho de otra manera, el proceso del conocer no es autónomo, no es independiente de la sociedad y del momento histórico en que los conocimientos surgen y se desarrollan. Me estoy refiriendo, además de Engels y Marx, a pensadores como Karl Mannheim o Robert K. Merton, quienes en mi opinión no pueden dejar de lado los asuntos educativos, entre ellos, el de promover la lectura y en general el ligado a la circulación de las ideas. Salta a la vista la ausencia de autores europeos como los arriba citados, en ello se manifiesta la vieja rivalidad cultural entre el continente europeo y los Estados Unidos de Norteamérica, país con el que tenemos una relación tan estrecha.

El analfabetismo funcional y el basáltico garantizan un subdesarrollo perpetuo. Pablo González Casanova nos recordaba: “Muchísimas veces ni el hombre ilustrado se libra por decreto de los obstáculos externos y a veces internos que secretamente también le habitan” y que pueden resumirse en el concepto de “espíritu de los tiempos”. Creo que un principio básico orientador es saber que no sabemos. Incluso si no salimos de la cárcel del idioma materno, nuestra visión del mundo sufrirá las consecuencias. En este orden de cosas, se habla de que un error “hace escuela”; o en otras palabras, cuando se extiende y se hace sistemático.

La palabra misma *educación* induce ya a una perspectiva altamente cuestionable, como veremos más adelante. Para poner un ejemplo: Por lo menos en México, y me atrevo a decir en general en el idioma castellano, no existe ni siquiera la palabra *Bildung* y, lo que es más grave, no existe el concepto. La característica central del *Bildung* es que ni siquiera debe perseguir un propósito predominantemente pragmático, sino que es un fin en sí mismo como autodesarrollo multifacético, global. La ampliación del conocimiento, el aprendizaje gozoso propicia el desarrollo más amplio posible del espíritu humano. Otros elementos en juego de que hay que tomar en cuenta son, por ejemplo, escasa difusión editorial, escasa circulación de las ideas en un entorno psicosocial que censura de manera implícita, más de lo que lo hace de manera explícita, obedeciendo con ello a las clases dominantes, o como les llamaba a las transnacionales mercantiles, “los amos del mundo”, Engels afirmaba “las ideas dominantes son las ideas de las clases dominantes”. *Bildung* incluye autonomía de pensamiento, pluralidad y desarrollo de los más diversos potenciales que parte de la siguiente consideración: las distintas disciplinas operan como “vasos comunicantes”, y no como disciplinas enteramente aisladas. “El conocimiento es unitario”, afirmaba Max Planck.

El analfabetismo basáltico estrecha la mirada, reduce el horizonte, reduce la capacidad de contextualizar. Lo que puede ser correcto y benéfico en un contexto determinado —digamos especializado—. Puede ser de nefastas consecuencias si

se trata de otro lugar o de otras circunstancias, otros tiempos y otras culturas. En una escala distinta, una civilización que no ha integrado a Copérnico, Galileo, Darwin, Lamarck, Marx, Freud, Heisenberg, Einstein, podemos decir que finalmente padece de un analfabetismo basáltico.

El sistema educativo en México y en muchos países adolece de construcción teórica poco sólida. En países como el nuestro la palabra *educación* proviene del latín *educare*, que significa “marcar el camino al otro”. Actúa imponiendo, prescribiendo generalmente desde una sórdida autoridad los caminos a recorrer por el intelecto del subordinado. Recordemos que el castellano y el latín están impregnados del cristianismo y fueron —junto con la cruz y la espada— sus instrumentos de brutal penetración primaria. A diferencia del castellano, el término alemán *Bildung* destaca que es una construcción: el conocimiento no es meramente tener información, sino que está centrado en desarrollar creativamente el potencial espiritual (*kreatives geistiges Potential*) por vías del encuentro con el educador respetuoso que detecta y acompaña al educando en el proceso gozoso de ampliar la consciencia a través de la actitud propia del verdadero diálogo.

Las estructuras socioeconómicas y los sistemas educativos, así como el lenguaje en general, se condicionan recíprocamente. Por lo demás, dada su confusión básica, entre no ser analfabeta funcional —aunque en ocasiones frecuentemente también lo es— no distingue, ni por asomo, que el lenguaje es la esencia de la cultura, el fundamento de la autoconstrucción humana en el complejísimo y profundísimo encuentro con los otros, en plena consciencia de todos los factores que llamamos caldo de cultivo cultural e histórico que se realizó secreta e inconscientemente en un sinnúmero inabarcable de elementos que resultan del metabolismo entre el ser humano y su entorno (o.c.). Insisto, creo que no debemos confundir información con educación o conocimiento tecnológico con conocimiento total. El conocimiento es más abarcativo y propicia la profundidad. La información ama la superficie. Aquí hablo pues de “conocimiento”, de “saber”, no meramente estar “informado de”. Recordemos a T.S. Eliot: “Los datos no son información, la información no es conocimiento y el conocimiento no es sabiduría”. El verdadero conocimiento teje nuevas conexiones donde no habían sido detectadas y su tejido proviene de distintos campos del saber. La sabiduría teje conocimientos con el corazón: lugar de sitio de la compasión y de la nobleza. Y, por qué no decirlo, de la capacidad amorosa tan amenazada hoy día. Muchas culturas prehispánicas están llenas de este tipo de sabiduría. Señalemos también un punto central: *Bildung* no pretende ser medio para algún fin predominante o exclusivamente pragmático, sino que pretende desarrollar lo más posible el potencial humano. El *Bildung* —el desarrollo interior— incluye el desarrollo ético y afectivo, se construye fundamentalmente de adentro hacia afuera y de abajo hacia arriba. Es un camino orgánico, natural y, por cierto, también multidisciplinario, es decir, está consciente de su

conexión con cualquier otro tipo de saberes. Se cocina además en forma especial en el encuentro personal con los otros.

Tal vez la característica más negativa del analfabetismo basáltico es ser causa y efecto de ceguera respecto del clima histórico, filosófico, espiritual, político y físico en donde nos encontramos o en donde se encuentran los acontecimientos que pretendemos entender o “juzgar”. Desde luego todos estos factores están íntima y orgánicamente interrelacionados. En realidad esto es lo que se ha dado en llamar “espíritu de los tiempos” tan difícil de conocer siquiera medianamente. Desde luego no basta el “conócete a ti mismo” sin incluir el “conoce el momento histórico” y “conoce la cultura y el lenguaje que son tu cárcel”.

La cultura es producto del hombre, y el hombre es producto de su cultura. Claro, se condicionan de manera recíproca. Sobre esto debemos mucho al llamado etnopsicoanálisis de la Escuela de Zúrich. En el campo del lenguaje Wilhelm von Humboldt postula que cada lengua particular está preñada de una determinada visión del mundo y produce diversos estilos de pensamiento. Esto lo sabía también el políglota Freud y el historiador de las culturas Oswald Spengler con su monumental obra *La decadencia de Occidente*.

El analfabetismo basáltico es en parte resultado de la pérdida de la capacidad de pensar (suficientemente) por sí mismo. Esto ocurre en gran medida a través de lo que Martin Heidegger llamó “dictadura de la opinión pública”, *Diktatur der öffentlichen Meinung*, es decir, el individuo guiado por la publicidad, por los *massmedia* que son los que determinan qué es lo verdadero o lo falso, cómo se debe opinar, pensar, para coincidir con las opiniones proclamadas como verdaderas o correctas por el “hombre masa” (Ortega) que de esta manera se convierte en manejable para los poderosos dueños de los *massmedia* encargados de homogeneizar el pensamiento para manejarlo al antojo del sistema social y político dominante. El hombre queda convertido en masa, es decir, su capacidad de un pensamiento crítico y autónomo disminuye. Estamos lejos de la Ilustración con su propuesta de “atrévete a pensar por ti mismo” o de la “dictadura de la razón” en su batalla contra lo inconsciente según proponía Freud. Con esto la humanidad también subiría su nivel ético centrado en la responsabilidad personal y social.

En forma muy aguda y pertinente, Ortega y Gasset (2013 [1929]: 89) señala las características propias de una organización social que refleja y condensa circunstancias materiales e históricas que suelen conocerse con el término sucinto de analfabetismo o, con otros matices, subdesarrollo. Dejémosle las palabras precisas a Ortega y Gasset mismo:

Una sociedad no se constituye por acuerdo de las voluntades. Al revés, todo acuerdo de voluntades presupone la existencia de una sociedad, de gentes que conviven, y el acuerdo no puede consistir sino en precisar una u otra forma de esa convivencia, de esa sociedad preexistente “configurada históricamente” y sustentada en la era

capitalista, es decir, entre otras cosas en “la explotación del hombre por el hombre” y/o en la tecnología derrotando a la cultura (bomba atómica).

Por otro lado la exaltación —casi la sacralización del libro y de las bibliotecas— se equivoca de medio a medio respecto a si deja de lado otras vías a través de las cuales se inhibe o propicie el desarrollo de un sujeto, de una sociedad, de una nación. Me refiero al arte y al uso adecuado de los instrumentos de la era digital. Por cierto, como acertadamente señala Karl Mannheim (1963 [1953]), “El hombre tiene con frecuencia el poder político, pero no los conocimientos que puedan impedir el mal uso de ese poder”. En otras palabras, la idea básica para realizar cualquier proyecto cultural reflejará el grado de desarrollo personal y digamos mental de quienes lo proyectan. Incluso se da el caso que tal “proyecto cultural” obedezca también a fines de política interna, es decir, en las luchas de poder particularmente dentro de las clases dirigentes que convierten la democracia en mafiocracia.

Leer y escribir son instrumentos del lenguaje y este es la cúspide de la cultura, instrumento de ella y, junto con la música (la consideramos aquí también como un lenguaje), punto culminante del espíritu humano. Sólo el corazón puede competir en rango, pues no hay amor sin lenguaje. Antes incluso del lenguaje oral, está el lenguaje preverbal como forma de comunicación y de expresión primigenia. El nacimiento de la conciencia refleja está estrechamente ligada al desarrollo del lenguaje oral y a la presencia amable de por lo menos “un otro”. Así salimos del “primer autismo” y, si nos va bien, no caeremos en un segundo. El lenguaje oral no llega a darse sin la estimulación de otros sentidos, particularmente el oído. La música y el ritmo en general son antes que el habla. No podemos negar que el nacimiento de la lectura/escritura va precedido necesariamente de una rica tradición oral expresada en cantos, leyendas, mitos, incluso rezos y plegarias que propician después el cambio cualitativo hacia el desarrollo de la lectura/escritura. La escritura, la imprenta y últimamente la Internet son verdaderas piedras millares en el avance o en el retroceso de la cultura. Los peligros ligados a esas piedras millares se llaman agrafía, analfabetismo estricto, analfabetismo funcional y analfabetismo basáltico. Este último es en mi opinión el más grave. Tal vez el peor de los analfabetismos es el instituido, es decir el que permea las costumbres, las leyes, las instituciones, las burocracias y la devastación de los niveles profesional es en todos los ramos. En una palabra, el analfabetismo realmente instalado.

Muchos analfabetas funcionales son los creadores de las instituciones y dejarán la impronta deficitaria propia de su analfabetismo en las instituciones en las que están incrustados y en las que ejercen poder, y luego reciben sustento de ese poder basado en la esclavitud de la ignorancia. Todo esto va a redundar en lo que se conoce como “carácter nacional” o idiosincrasia de un pueblo, que a fin

de cuentas es la historia que cargamos a cuentas. Además expresan y determinan los contenidos de lo que una sociedad reprime o no: es lo que Mario Erdheim y Maya Nadig llaman “inconsciente cultural”. Es muy diferente recibir de la autoridad (maestro) ciertos contenidos del pensamiento como salidos del horno, a escuchar las ideas del alumno respecto de un tema determinado para luego explorar juntos otros posibles puntos de vista e incluso el desarrollo histórico de cómo se puede abordar un tema.

Leer es el activar un complejo proceso a través del cual es posible descifrar y recrear a voluntad, el pensamiento de aquellos quienes escribieron para preservar, comunicar y clarificar sus propios pensamientos. Leer es descifrar lo previamente cifrado. Leer es ejercitar el pensamiento más allá de lo que podríamos nosotros solos. Leer es *acceder* al pensamiento del otro, más allá del lenguaje hablado. Por cierto, desde luego el lenguaje se basa en consensos multideterminados, que para desgracia de la humanidad no son siempre bien logrados. Ya para no hablar de que muchas veces una palabra tiene múltiples significados e incluso repercusiones emocionales diversas. Eso es lo que el psicoanalista Alfred Lorenzer ha llamado “lenguaje privado” y desde luego es inconsciente. El mismo Lorenzer ha hablado del método psicoanalítico como “la reconstrucción de un lenguaje que ha sido dañado” en la infancia y que sigue siendo dañado después.

Para la UNESCO leer es “adquirir la tecnología básica de la inteligencia”. Si nos atenemos a esta definición, tendríamos que llegar a la terrible conclusión de que en cuanto *analfabetos funcionales* somos “discapacitados” no diagnosticados como tales; peor que caminar con dificultad, puede serlo el hablar con restricciones y deficiencias tan marcadas. Se trata de una *discapacidad espiritual*, consecuencia directa de una subalimentación crónica de graves consecuencias para el desarrollo general de la persona y de la sociedad. La UNESCO se ha mantenido en la actitud de lo que es “políticamente correcto” y no ha hablado —que yo sepa— en esos términos explícitos de discapacidad. Si además de todo esto partimos de la base establecida por Darwin y Lamarck, el analfabetismo basáltico es sustentado y alimentado permanentemente por sistemas de escolarización³ que suelen confundir suministrar información con adquirir conocimiento y que de pasada dejan de lado los complejísimos procesos afectivos inconscientes en el proceso del aprendizaje, generalmente eliminando la curiosidad y el placer que produce en sí mismo el ejercicio del pensamiento libre. Con todo, por otro lado, y a nivel macrosocial por medio de la imposición del lenguaje, se han instrumentado crímenes de colonización y de expansión imperial. Más adelante veremos también

³ Desde luego estamos hablando de los países subdesarrollados. Recordemos aquí también que el subdesarrollo produce subdesarrollo. Sobre esta temática puede consultarse a Kersten Reich (2002); zweite Auflage (2004), 3. völlig überarbeitete Auflage Beltz (2006), vierte Auflage Beltz (2008), 5. Auflage Beltz (2012).

el crimen que consiste en convertir el lenguaje en “instrumento agresor en la lucha de clases y en la discriminación racial hacia los pueblos dominados durante siglos, descalificándolos como analfabetas o primitivos”. Por motivos políticos se discriminan injustamente, designando como “analfabeta” a quien no maneja la lengua del opresor. El lenguaje recibido a través de una conquista implacable, “revela un orden jerárquico y opresor” (Fuentes, 2001: 145).

La posible rehabilitación frente a dicha “discapacidad” está en la p8ertinaz lectura pausada que desde luego es importante arma emancipadora, revolucionaria.

Nuestra selección de libros para leer va a determinar el camino subsiguiente, es decir, o nos lleva a una selección, más rigurosa o nos desbarranca en el camino de nuestra propia estrechez o de nuestras propias tonterías. Los aciertos, tanto como los desaciertos en la elección tienden a pronunciarse cada vez más. Sólo algún libro con el que nos topamos accidentalmente o que nos es recomendado marcará la dirección del desvarío o del acrecentamiento de una visión que tenemos que ir conquistando, modelando, corrigiendo paulatinamente. Al examinar la biblioteca de cualquier pensador se podrán encontrar las etapas y la dirección de su desarrollo intelectual. Nuestros primeros diez libros ayudarán a decir *no* a otros cien, o *sí* a otros veinte, y así sucesivamente. En los últimos tiempos algo queda claro: es estadísticamente demostrable que aun leyendo tres horas diarias durante 365 días al año en promedio, cada vez sabemos menos en comparación con lo que habría que saber. Lo que habría que saber crece más rápido que lo que podemos llegar a saber. La lectura nos ayuda a acrecentar la consciencia de nuestra ignorancia y de pasada nos aleja un poco de la tentación de dogmatizar.

Quien sabe leer tiene a su disposición un potencial, una riqueza en principio ilimitada. En este punto el que sabe leer y no lee se parece a quien siendo inmensamente rico no tiene idea en qué gastar su dinero ni cómo disfrutarlo o distribuirlo. Por cierto, comparto con Heinrich Ibsen la otra pobreza: “soy pobre por las pocas manos que he estrechado, por lo poco que he amado”. El que sabiendo leer no lee, despilfarra las posibilidades de ampliar horizontes y de manejar mejor su vida. Como la razón no va separada del corazón, quien conoce más está en posibilidades de acrecentar su capacidad amatoria. Por otro lado la peor de las ignorancias es la que se ignora que ignora.

Así como en el sistema capitalista dinero llama al dinero, el conocimiento —en cualquier sistema— llama a más conocimiento. Un libro lleva a otros libros. Si se cree necesario profundizar o sistematizar un poco, uno terminará construyendo un libro imaginario compuesto de muchos otros. Las antologías cumplen este propósito, es decir, es un libro que comprende muchos libros, y desde luego son altamente recomendables. Ante todo no hay libro sagrado y siempre conviene leer despacio y críticamente. Si se lee sin reflexionar sobre ello, no arraiga y se pierde. Generalmente primero tenemos que aprender a

leer y ejercitarnos en ello. Retomar o dejar de lado por el momento un libro es una gran ventaja que ofrece la letra impresa en cuanto objeto encuadernado. Se puede combinar la lectura de varios libros el mismo día o en la misma sesión de trabajo, todo bajo el dictado —como ya mencioné— del propio placer y —añado ahora— del humor o del cansancio, pues diferentes libros ofrecen diferentes grados de dificultad. Por lo demás es muy recomendable tener a la mano todo tipo de diccionarios. Otra de las ventajas de tener la posibilidad de leer varios libros en una misma tarde, digamos, consiste en cruzar conocimientos de diferentes autores respecto a un mismo tema o de un tema colindante. Por otro lado es también de vital importancia “conocer el arte de no leer”, según recomendación de Schopenhauer hay que rechazar aquellos libros que siempre encuentran un gran público que sigue a críticamente el pensamiento dominante de la moda. Un capítulo aparte podría ser lo referente a las citas y al aparato bibliográfico en general. En realidad todo libro está constituido por muchos otros, a los que se les suma la capacidad propia del lector y la capacidad creadora del autor que leemos. Quiérase o no, todo libro es una biblioteca portátil, una biblioteca en miniatura.

Con mucha frecuencia alguien pregunta cuál libro es el más recomendable para tratar de ver claro o “resolver” una situación determinada. Tal pregunta no carece de ingenuidad. No hay un libro para su situación específica. Además de que si el tal libro existiera, no garantiza para nada la lectura que de él se hiciera, pues el lector sólo podrá asimilar el contenido en la medida que lo permita su inteligencia y sobre todo en la medida en que esté dispuesto a vencer las resistencias como para leer lo que realmente esté ahí en letras de imprenta. Esta pregunta ignora que —dado caso— no se encuentra la “respuesta” en un libro sino en el destilado sintético de por lo menos docenas de ellos. Por otro lado el control, la censura sobre lo que se debe o puede leer o no, tiene una larga historia. No sólo las religiones y movimientos políticos establecen prohibiciones abiertamente, sino —lo que es más grave— en forma secreta, sutil o “inconsciente” la sociedad en general determina qué se publica o no —respectivamente qué se traduce o no— (Páramo, 1981). No ganamos nada si nos escandalizamos porque la mayoría de la población consume sólo la basura que la televisión suele ofrecer. También sería necesario desarticular los intereses que están detrás de esa gigantesca industria de niveles tan destructivos. Si la industria televisiva está predominantemente producida por analfabetas y para analfabetas, consolémonos si está en nuestras manos un aparato de televisión que tenga un botón para ser apagada. Los medios de comunicación masiva no pueden declararse inocentes ante la grave situación de un país sobre el que pesa un grave lastre de analfabetismo acumulado. La televisión que padecemos refleja lo que somos, va de la mano con nuestro profundo subdesarrollo. Después de Gutenberg, analfabetismo funcional y subdesarrollo van de la mano. Respecto

de la era digital disfrutamos sus ventajas, pero apenas se inician las investigaciones de sus efectos negativos... bueno Gutenberg produjo el nuevo oficio de prohibir libros y la humanidad entera ha escenificado gigantescos eventos de “quema de libros” como en la Alemania de 1933... bueno, aquí en México no “necesitamos” quemarlos.

Pablo Latapí (1996) nos recuerda que

leer es comunicarnos, desplazarnos al espacio y a la imaginación para encontrarnos con el mundo desde la propia soledad. Los jóvenes de hoy, sumergidos en imágenes, son ya extraños al libro [...] ignorar lo que es aventurarse por la historia, la fábula, la novela o el ensayo. Llegan a los 20 años sin haber entablado un diálogo personal con el pensamiento de un autor, o sentido la ira y la violencia de una gran tragedia.

Una recomendación extra: dese una vuelta por los rincones poco frecuentados de su biblioteca. De esa manera retomará lecturas antes descuidadas, o que en el momento actual toman vida nueva. Los rumbos que para él va tomando la civilización en la era digital es hacia el predominio de la realidad virtual de consecuencias que puedan ser altamente negativas. En formulación extrema: convertir al hombre en una máquina, si el sistema educativo entero concibe la educación como “marcar el camino” del educando. Por el contrario *Bildung* es fin en sí mismo, no exclusivamente medio para algo. *Bildung* es como el vivir en sí mismo que busca desarrollarse como más vida. Para Humboldt es ley moral básica “desarrollate a ti mismo. Tu posible repercusión sobre otros brotará de lo que eres”.⁴ Eso en boca de Marx es “educador, educate a ti mismo”. Aquí Marx —mejor dicho sus traidores traductores— sigue utilizando la palabra educación cuando en realidad decía *bildet dich aus. Erziehe*. En ambos pensadores se da el *Bildung* como despliegue de tus capacidades. Sé lo que realmente eres, es decir, procura no tener amos ni internos ni externos, ni conscientes ni inconscientes, en terminología freudiana “ser el dueño de tu propia casa”. En el edificio de la teoría marxista corresponde al “El Hombre es la raíz del hombre mismo”.⁵ Siguiendo el concepto humboldtiano se trata de ampliar y conciliarse con todo su potencial unitariamente, armónicamente; es, en la metáfora del escultor, construir un Moisés de un bloque de mármol a la manera de Miguel Ángel. Este artista no fue educado para esculpir un Moisés, sino que una porción latente del hombre Miguel Ángel brota de dentro hacia fuera, adquiere forma, se configura, se construye a partir de una idea *miguelangliana* que le era propia y que opera benéficamente en la construcción del que contempla y estudia esa escultura.

⁴ “wircke auf andere durch das was du bist” (Humboldt Briefe a Forster, citado en Ritter HWDPh. Bd. I, p.96).

⁵ Marx, K. (1976 [1844]).

La lectura y la escritura como higiene mental

La lectura es una forma privilegiada de “mantener el juicio” (en el sentido opuesto de “perder el juicio”). Los efectos digamos “terapéuticos” de la escritura son muy conocidos por ejemplo en los llamados poetas malditos (Rimbaud, Baudelaire) y más cercanos a nosotros Cioran o el austriaco Thomas Bernhard. Por otro lado Goethe no hubiese sido Goethe si no hubiese escrito ininterrumpidamente amplios diarios personales 34 años día a día.

Recientes investigaciones sobre Freud nos hablan de que escribió más de 10 mil cartas. Goethe disponía de 45 mil términos en su lengua materna. No hay o simplemente no conozco investigaciones confiables de que un profesor de la UNAM pueda manejar 25 mil.

Leer es también darle mantenimiento a nuestro aparato racional-cognitivo. El propio juicio se preserva a base de mantenerlo alerta y afilado en el encuentro con el escritor en turno que leo. Además —he ahí unos de los privilegios— puedo debatir, afinar mi intelecto con contendientes de gran talla: Diderot, Condorcet, Vico y sigue una lista interminable según la extensión de mi biblioteca. Las ideas de otro las puedo pasar por mi propio canal crítico y puedo recoger las rebabas de la discrepancia para su uso ulterior. Puedo iluminarme con las chispas del roce, medir mi fuerza y mi debilidad intelectual. Puedo contrastar opiniones, esculpir las ideas, tomando prestadas formulaciones más idóneas e introyectar estilos de pensamiento. Puedo entretejer mis pensamientos con los de quien escribió ayer o hace doscientos años, aquí o en Francia. Puedo detener los tiempos, lograr que me esperen hasta entender o darme por vencido. Antes de capitular puedo llamar en mi auxilio a los diccionarios, puedo pensar en silencio una o dos veces, mil veces. Ahí está la hoja impresa para volverme al carril del otro y ejercitarme en captar lo nuevo, lo diferente, por lo menos entenderlo primero en su discurso aprisionado en las páginas esperando tranquilamente que me sirva a discreción lo que puedo asimilar o desechar, según la altura de mis capacidades intelectuales. Todo esto que hemos venido describiendo es lo que se llama verdaderamente leer.

Si además leo en una lengua no materna ejercito el intelecto doblemente. A mi disposición está otra estructura de pensamiento que se sale de la cárcel de mi idioma natal; en un solo acto de lectura se me hace patente que el contenido adquiere formas de pensamiento, perspectivas diferentes que no existen en mi idioma materno. Es decir, nos enriquecemos por partida doble. La diversidad del instrumento lingüístico me ofrece generosamente la sabiduría acumulada en otras lenguas y es producto de otro estilo de pensamiento producto de otras épocas y de otras culturas.

Los “estilos de pensamiento” poco o nada tienen que ver con lo que conocemos por “estilo literario”, sino más bien representan un concepto usado desde Humboldt, Kant y Fichte. Se entiende por ello la manera en que la estructuración

del lenguaje inconscientemente propicia distintas formas de ver el mundo. Por ejemplo, se habla de estilo de pensamiento fundamentalista o dialéctico, científico o mágico, religioso o racional, antropocentrista o teocentrista, fascista o democrático, etc. Las investigaciones sobre estilos de pensamiento se asientan en las investigaciones de estilos de percepción, y desde luego son un futuro campo de sutiles y amplias investigaciones aún por hacer. Mauthner contribuyó indirectamente en sus críticas del lenguaje en uso (*Sprachkritik*). Se dice que la forma de pensar de Spinoza y la de Kepler era enteramente geométrica. Además recordemos con Schopenhauer que “la palabra del hombre es el material más duradero. Cuando un poeta traduce su más fugaz impresión en palabras que le son exactamente apropiadas, esa impresión vive durante largos siglos y se reanima sin cesar en el lector que accede a ella”. Leer es reproducir en mí el pensamiento del otro para tenerlo como punto de partida del desarrollo de mi propio ejercicio de la razón.

La lectura busca sin duda el conocimiento. Pero —entiéndase bien— el conocimiento tiene un rango vital de primer orden, es decir, no sólo es necesario estrictamente para la sobrevivencia, sino que transforma, promueve el crecimiento, el estilo de vida, la forma de vivir, lo que los griegos llamaban “el arte de vivir”. Ni más ni menos.

Por momentos, de entrada, estoy dispuesto a seguir exactamente sus huellas. De esta manera exploro, lo más cercanamente posible, el estilo, la forma y el contenido de un pensamiento que no es el mío y al que tengo acceso cada que quiero tomar un escrito en mis manos. Mediante la lectura ejercito mi capacidad de comprensión y me expongo al influjo de su pensamiento. En un segundo paso, o simultáneamente, me ocupo de su contenido, con el que puedo jugar, contrastar, rechazar, coincidir o diferir. Al leer puedo ampliar, afinar o enriquecer mis contenidos mentales o mi forma de poder expresarlos. La simple (pausada) lectura fortifica el pensamiento como se fortifica un músculo al ponerlo en acción. Dado que el material escrito (por cierto ni el hablado) no puede ser unívoco. Cada lector llega con un bagaje diferente que determinará el aprovechamiento, o eventual empobrecimiento con determinada lectura. Mencionemos aquí que Marcel Proust (2003) comparaba leer con viajar. Leer es también viajar sin moverse del lugar geográfico en que uno se encuentra, además es también —aún más que el viaje común— viajar en la historia, viajar hacia otros tiempos históricos en donde el escritor depositó otras vivencias que no son las de nuestro tiempo. Respecto de los escritos de Racine y de Saint-Simón, Proust dijo lo siguiente “[...] contienen todas las bellas modalidades abolidas de la lengua y atesoran el recuerdo de usos o maneras de sentir que ya no existen, huellas persistentes del pasado al que nada del presente se parece y en donde sólo el tiempo, al pasar sobre ellas, ha podido embellecer su color”.

El libro recupera, rescata “formas de pensar desaparecidas” (o.c. 64). Prosigamos con Proust:

Un espíritu original logra poner a prueba lo que lee. Se trata, para él, de la más noble de las distracciones, la más enaltecedora, ya que solamente la lectura y el saber otorgan los “buenos modales” del espíritu. El poder de nuestra sensibilidad e inteligencia no podemos desarrollarlo más que en nosotros mismos, en las profundidades de nuestra vida espiritual. Pero es en ese contacto con las otras almas —que es la lectura— en donde se forja la educación de los “modales” del espíritu. (2003: 59)

Proust también señala como se hacen visibles en los escritos los aspectos deplorables de las personas que escriben.

Leo como acto de sobrevivencia, como defensa ante la confusión, la duda, la desorientación, la incertidumbre. Leo para alimentarme y para no estar completamente solo. Leo para disfrutar el lenguaje, el bello ejercicio de la razón. También podré llegar a hablar y a escribir mejor. La lectura es un auxiliar para estructurar, organizar y expandir mi capacidad de expresión y de reflexión. De esa manera me oriento en el mundo, lo comprendo (así sea mínimamente) y puedo operar en él para cambiarlo. Leer es la continuación del pensar, leer es poner en rieles el caos del pensamiento. Lo mismo hago al dialogar. Leer es dialogar aún sin la presencia física del otro. Leer es el mejor antídoto del monólogo. No olvidemos que la lectura, históricamente, se inició como lectura en voz alta. Sólo después se desarrolló como acto solitario, íntimo. Necesitamos recuperar los aspectos propios de la lectura en voz alta. Es una lectura comunitaria, compartida. Además leída no sólo con los ojos sino con los oídos, con la laringe... y con la reacción de los que la escuchan. La lectura debe ser extendida, pronunciada en voz alta, difundida, desclasada, abaratada, llevada hasta los que no tienen libros y para quienes el alfabeto sigue siendo nada. El ejemplo de Durruti es diáfano. Leer en voz alta “en donde exista alguien que supiese leer y reunirse donde exista un foco”. Esto lo decía Durruti, el opositor a Franco y en medio de la Guerra Civil Española de finales de los años treinta. Regresando a Marcel Proust destaquemos las semejanzas entre el libro y la amistad:

en la lectura la amistad es súbitamente devuelta a un estado peculiar de pureza original [...]. [Los libros] esos amigos nuestros, si pasamos la noche con ellos es porque así lo deseamos, a ellos, al menos no los despedimos a duras penas. Y cuando los hemos dejado, no tenemos ese tipo de pensamientos que estropean la amistad ¿Qué habrán pensado de nosotros? ¿Nos habrá faltado tacto?.

La lectura es una clase de amistad con el autor. Proust prosigue: “es un vínculo sincero, y el hecho de que se proyecte hacia un muerto o a un ausente le otorga un matiz de desinterés casi conmovedor”.

Con todo, no está de más señalar el peligro opuesto, es decir la exaltación fetichista de un objeto, el libro, o una capacidad, lectura/escritura, que no pueden

substituir las relaciones personalísimas con nuestros congéneres, con todas sus maravillas y con todos sus riesgos y ambivalencias. Del otro lado del libro está un lector pasivo/activo. La lectura no es en sí misma salvífica. August Kubizek —un amigo de juventud de Hitler— escribió: “para él los libros eran su mundo” (Kubizek citado por Palm, 2003). Hitler llegó a tener 7 mil volúmenes en su biblioteca. Ya en el poder se hizo de otro tanto, la gran mayoría eran obras de estrategias militares y libros de aventuras para jóvenes. También un libro de cocina vegetariana, dedicado al vegetariano Adolfo Hitler (Ryback, 2003). Kant tenía sólo 800.

A Napoleón III le fue recomendado el tener a su servicio a intelectuales. Parece ser el nacimiento de los “intelectuales orgánicos” al servicio del sistema dominante.

Estadísticas del 2005 establecen que en México existe una librería por cada 250 mil o 300 mil habitantes; 27 mil habitantes por librería en Costa Rica; 15 mil habitantes en Argentina o Alemania, alrededor de 15 mil y 12 mil en España. Esto todavía no dice mucho. ¿De qué tamaño las librerías? No contamos en realidad con un indicador confiable de la asimilación de las lecturas o el grado de desarrollo de nuestras capacidades intelectuales. Si acaso un indicador —de todos modos difícil de determinar— es la forma de hablar, el contenido, la claridad y el número de vocablos a disposición de la persona. Pobreza de lenguaje es pobreza de pensamiento.

En sentido estricto nosotros aprendemos a hablar a base de identificación y de mimetismo de lo que hablan nuestros padres. Aprendemos a hablar imitando, como primer paso fundamental del desarrollo de nuestra persona. Al leer, de entrada, también repetimos, imitamos, nos identificamos con lo que pensó el que escribió el texto. Estrictamente es repensar con la ventaja de poder salirnos del camino trazado por el pensamiento del autor. Eso no lo pudimos hacer cuando adquirimos nuestra lengua materna que constituye un instrumento privilegiado para educarnos (por más desprestigiada que esté la palabra). Por cierto, Freud desarrolló un método basado en el diálogo al que llamó “re-educación” (*Nacherziehung*). Freud nos enseñó también la posibilidad de leer lo psíquico latente, aquello de lo que el discurso manifiesto es sólo una porción que se nutre de otros discursos subterráneos que se nos escapan. Freud estableció algunos principios para descifrar, para leer entre líneas lo escrito según los vericuetos inconscientes en donde se refleja lo social y lo histórico; fue un traductor del lenguaje inconsciente al consciente. La cultura es a fin de cuentas “el tejido simbólico invisible” (Merlín Donald). En este sentido la Historia, con mayúsculas, es ante todo Historia de la Cultura, Historia del Pensamiento que está antes o detrás implícitamente en toda acción.

La televisión actual en México está cimentada férreamente en el analfabetismo funcional, instituido, instalado. Es el fruto maduro del analfabetismo y gracias a él garantiza su autorreproducción. Ebergényi (2005) después de criticar también

duramente la radiodifusión y considerando la televisión como caso absolutamente podrido, señala también con razón la necesidad de aquilatar el potencial transformador, libertario (de la radio).

Al decir esto, pienso en personas que le hablan a otras, personas que apoyándose en todos aquellos que —con sus pensamientos— han elaborado una perspectiva que atesora el respeto, la solidaridad, la compañía y el gusto de vivir [...] toda la riqueza que hace posible este tipo de labor, para nuestra fortuna está registrada y almacenada en libros [...] que sólo aspiran a ser descubiertos y utilizados para darles calidez humana a un momento radiofónico que trasmita bienestar al oyente y al emisor [...] Cuando un momento radiofónico siembra en el escucha una inquietud, una reflexión, un asomo de sorpresa, es el momento de investigar y diseñar lo que difundirá en busca de un oído inquieto y atento.

Niklas Luhmann, en su fundamental tratado sobre la pasión amorosa (1969), describe la situación actual del ser humano como la de un sujeto que carga a costas “un mundo progresiva y excesivamente complejo y contingente [además tendencialmente desamoroso]”. Explica: es complejo en la medida que las posibilidades de vivencias y de acciones diversas, sobrepasa enormemente a las posibilidades reales de vivirse, de realizarse. Y es, además, un mundo contingente en la medida en que continuamente está amenazado de no ser como está siendo actualmente. A partir de estas consideraciones, a saber, exceso de posibilidades irrealizables y vulnerabilidad de lo actual presente, Luhmann propone como antídoto para la sobrevivencia ante dicha problemática, ni más ni menos que la salvación que puede otorgar el lenguaje. El lenguaje, su grado de efectividad, es lo único que permite al hombre tolerar, soportar, digerir, un mundo tal. Dicho metafóricamente, la inserción del hombre en el mundo le está obligando a acrecentar sus capacidades cerebrales que se encuentran rezagadas respecto a las tareas que le plantea este mundo trastocado, vulnerable, sobre-ofertante, enfermizo y enfermizante. Llegados a este punto de la exposición, salta a la vista que el lenguaje (y con ello estamos diciendo la lectura), se convierte en un elemento indispensable para afrontar la vida en este mundo tal como se nos presenta en el siglo XXI (Niklas Luhmann, 2008 [1969]).

Doble lectura

Para Humboldt (1985, 2003) se puede hacer, ya a partir del primer intento, una lectura doble: la primera la llama “analítica” y se encarga de la simple reconstrucción de “la arquitectura de los conceptos”, es decir, se trata de la comprensión de los teoremas. La segunda es la que Althusser llamó “sintomática”. Esta se refiere

a la lectura que se ocupa de lo escondido. Lo que no aparece en la primera lectura, es decir, se trata de una especie de un segundo texto superpuesto al primero. Valga la comparación con el palimpsesto, el dibujo sobre el cual se dibuja: el texto detrás del texto. Althusser señala como la segunda lectura (la “sintomática”) se hace legible a partir de los “huecos” que dejó la primera (Althusser, 1972: 32). En las palabras del mismo autor: “El segundo texto se articula en los lapsus del primero” (Althusser *et al.*, 1996: 23). Althusser utiliza intencionalmente el término freudiano *lapsus* (acto fallido, *Fehlleistung*), es decir la consecuencia de que lo inconsciente que opera en el que escribió el texto no desaparece sino que se asoma tenuemente y es susceptible de ser descifrado, es capaz de “llevarlo al campo de la consciencia”. En la primera lectura el lector es “benigno” y acorde con el que escribió el texto lo deja pasar tal cual. No solamente de los clásicos “actos fallidos” sino de éstos en el sentido de actos sutilmente perturbados en su ejecución y que el lector avisado detecta como “huecos”, “poco sólidos”. Acostumbramos decir, “no suena bien”, “hay puntos ausentes”, “puntos ciegos”, “no es claro” “titubea”, “está oscuro”, “está contaminado —positiva o negativamente— de otro orden de ideas o de otro idioma”; “la conexión o puenteo de las ideas flaquea, cojea”; “no es rotundo, redondo, preciso, bello”, “coquetea, es ambiguo”, etcétera. (Althusser, 1972: 35). Esta segunda lectura puede profundizar aún más: se pueden localizar los conceptos nuevos o los conceptos que surgen como transición no explicitada. Es decir, nos llevan a lo epistemológico, al conocimiento teórico mismo a través de su envoltura lingüística.

Se puede decir que Freud fue un lector y traductor del lenguaje del inconsciente al servicio de un mejor funcionamiento de nuestra capacidad de conocer y de comunicarnos. Por mi parte creo que los aspectos más dramáticos, más trágicos del ser humano, en último término tienen su origen en los altos grados deficitarios de esas dos funciones. Como corolario de estas discapacidades funcionales, desembocan en la dificultad de aceptar la alteridad del otro, si se me permite la redundancia. Todo tipo de guerras se asientan en que nuestro teléfono y nuestro corazón están descompuestos y ni siquiera nos damos cuenta de ello. Insistamos aquí que la peor de las ignorancias es la que ignora la propia ignorancia. En forma simétrica deberíamos de estar advertidos del peligro de creer que sabemos algo. Debemos contar con suficientes reservas de escepticismo y de ampliar la consciencia de nuestra propia ignorancia.

Regresando a la lectoescritura podemos decir que la búsqueda de otros textos por debajo del texto “visible” puede ser una práctica metódica que puede dar a luz el origen y el desarrollo de la argumentación, o la estructura presente a lo largo de toda una obra. Mediante ese método se pueden rastrear los conceptos y sus modificaciones progresivas. Se pueden encontrar “grietas teóricas” o fracturas en su estructura. En el mejor de los casos se trata de fracturas de buen pronóstico: robustecen algunos puntos o nos hablan de la necesidad de cirugías mayores o

menores. No olvidemos que toda lectura es una interpretación y desde luego una proyección de nuestra subjetividad. Por cierto esto último es la base de todos los test proyectivos (Rochardt, Zondi, etc.). Entre más complejo sea un texto, más versiones equívocas de él habrá. De ahí se derivan las inmensas dificultades del traducir. Estamos hablando del análisis de obras complejas y estrictamente inabarcables en la medida en que el descubrimiento de toda la riqueza implícita de la obra requiere decenios. Esto ocurre en obras que siguen dando pie a nuevos conocimientos para el lector que sepa leerlo. Es el caso de la obra de Freud, Marx y Darwin, *los unabarcables*. En lo que respecta a Freud —cuya obra no por casualidad es manuscrita y se extiende a lo largo de más de cincuenta años— puede ser objeto de largas e inagotables investigaciones: esta es la posibilidad que abren las obras de los clásicos y las de los genios verdaderos. En el estilo mismo que utilizó Freud se deja ver el carácter antidogmático, es decir dialéctico, que tolera y avanza en medio de las imperfecciones, unilateralidades y contradicciones, con lo cual se acerca más a lo complejo y vasto de la realidad, esa desconocida. El estilo de Freud acepta la ambigüedad del lenguaje y lo obliga a la mayor precisión, sin violentarlo, sin negar su lado oscuro e incompleto. Con todo lo utiliza, lo moldea sin recurrir a malabarismos sospechosos al estilo de Lacan o de las obscuridades de Heidegger. Freud utiliza el vocabulario del escéptico, en el que predominan expresiones como “tal vez”, “posiblemente”, etc. Al dogmático se le puede reconocer por la ausencia de estas expresiones tímidas; mientras el filosófico pontífice encadena e inmoviliza al lector, Freud no olvida nunca el ponerlo en movimiento. En la prosa de Freud se introducen adversarios ficticios, con lo cual el lector se ve forzado a colocarse en la acera opuesta y a examinar los argumentos de Freud desde un punto de vista hostil. Freud confiesa: “no resulta agradable pensar en ello, pero de nada sirve el negarlo” y “con frecuencia he defendido que... pero hoy ya no puedo hacerlo”. También utiliza el “puede ser un error”, “es difícil decidir” (Marcuse, 1969 [1956]: 57).

Los análisis críticos de los *massmedia* y de la llamada *industria de la diversión*, realizados por Adorno y Horkheimer (1966, 100; 1973b, 10f) utilizan, entre otros, dicho método. Desenmascaran el “segundo texto” agazapado, que incluye nefastas manipulaciones, cosificaciones e instrumentos ideológicos al servicio de convertirlo todo en mercancía obligatoriamente comprable y comprada. Desenmascaran la “producción de ideologías” al servicio de la dominación y del dios dinero, el fetichismo de la mercancía, la cultura sometida a la publicidad que acaba por esclavizarla sin cadenas visibles.

Psicólogos de marcada formación neurológica, como Ardila (1989), con cautela conjeturan que la adquisición de la lectoescritura puede en algo haber modificado la organización cerebral, en cuanto sustento anatómico de la actividad cognoscitiva. Esta suposición de Ardila ya ha sido confirmada. Los iletrados tienden a desplazar las actividades cognitivas del hemisferio izquierdo (su sede

neurológica predominante y más eficaz) hacia el hemisferio derecho. Esto trae consecuencias significativas, ligera o medianamente negativas en la percepción visual, razonamiento lógico y estrategias de memoria. Con todo, el investigador advierte no estar completamente libre del peligro de que los resultados en la batería de pruebas psicológicas y neurológicas aplicadas, contengan algunos elementos de error provenientes del contexto cultural del examinado. Ardila afirma: “el análisis del analfabetismo puede enriquecer notoriamente la comprensión acerca de la organización cerebral de las habilidades cognoscitivas en condiciones normales y patológicas”.

Así como la electricidad puede generar movimiento, el movimiento puede generar electricidad. El lenguaje hablado, como dice von Kleist, genera pensamiento. Por cierto, y además, el lenguaje hablado es la expresión externalizada y erótica del pensamiento mismo (Reusch, 1997).

Lenguaje no ejercitado deviene en estupidez. Se asemeja en esto a las aguas quietas que generan putrefacción. La porción menos atrofiada de nuestra lengua es la hablada en voz alta, sobre todo si lo que hablamos en voz alta fue pensado originalmente por otro. Nuestra limitación se trastoca en enriquecimiento, en fertilización a través del pensamiento del otro.

En un estudio de Jürgen Trabant sobre Humboldt destaca atrevidamente que la sensualidad y el entendimiento son formas sublimadas de lo femenino y de lo masculino cuya boda origina la actividad de pensar. Para esto, lo femenino y lo masculino lo contempla no necesariamente como diálogo entre hombre y mujer, sino como diálogo interno entre las propias partes femeninas del hombre y las propias partes masculinas de la mujer. Otra vez la famosa complementariedad entre lo masculino y lo femenino, entre la razón y la intuición, entre el cerebro y el corazón. Poco se ha insistido en algo obvio: el ejercicio del pensamiento del lenguaje y de la comunicación abreva en Eros.

Escritura

Para Wittgenstein, el lenguaje escrito u oral es el ropaje externo del pensamiento, y la tarea del que habla o que escribe es acortar distancias entre el ropaje y el pensamiento mismo, que de suyo es inasible. Una frase feliz, una expresión lograda, hace al “ropaje” casi confundirse con el pensamiento mismo. Así como hay vestimentas que favorecen, o entorpecen la expresión de lo que es el cuerpo en sí, la palabra es una excelente o una pésima vestimenta del pensamiento. El escritor y el filósofo lo son en tanto que son buenos sastres del pensamiento. El cuerpo, el pensamiento mismo, sigue siendo una incógnita compleja: el cuerpo puede ajustarse a muy diversos tipos de trajes. Los trajes pueden afectar las identidades, pueden deformarlas o destacar sus peculiaridades. Se pueden diseñar trajes a la

medida o según las circunstancias en las que serán usados. El pensamiento como la vestimenta puede hacer reír, puede revelar o puede ocultar.

En términos freudianos, lo que llamamos el pensamiento es la *Sachvorstellung* (representación del objeto) y la “vestimenta” es la *Wortvorstellung* (representación de la palabra). El primero puede ser más imaginativo y/o más visual. El segundo se apoya más en lo auditivo. La primera (*Sachvorstellung*) sin amarre con la segunda, es decir con la palabra (*Wortvorstellung*) es precisamente característico de la afasia y en diversas formas de amnesia. Por el contrario cuando la representación mental y la palabra se hacen lo más posible una y la misma cosa, la puerta de entrada de lo inconsciente a lo consciente se abre gracias a la llave de la palabra justa. Freud lo formula así: “La representación consciente engloba la representación de cosa, más la representación de palabra correspondiente, mientras que la representación inconsciente es la representación de cosa sola”. Esta representación de “cosa sola” se encuentra perdida, no conoce su contexto, no encuentra su palabra. La palabra es el instrumento preferido de la concientización, pero requiere una preparación y un acercamiento progresivo, sutil, inteligente que se convierta —como punto culminante— en palabra, que reconstruye correctamente los pasos perdidos de la representación mental enfermiza y enfermizante, la palabra que en el mejor de los casos deviene interpretación acertada, precisamente cuando ata cabos donde no había conexión. Reconstruye y corrige los equívocos, las lagunas, las falsas interpretaciones y amnesias que en ocasiones son frutos de la represión. La palabra puede reabrir los caminos que la angustia había impedido transitar. En resumen la palabra es altamente operativa. En boca o pluma del analista, del poeta, del escritor, del orador, puede mover los espíritus en dirección de acrecentar y/o afinar el conocimiento. Se puede decir que la angustia o el síntoma patológico se asientan en la ausencia de palabras o la incrustación de la palabra en una conexión falsa (*falsche Verknüpfung*, según Freud). El psicoanálisis no es sólo arte interpretativo sino crítica social que es al mismo tiempo crítica del lenguaje.

La escritura tiene su origen a partir de la posibilidad y el deseo de conservar, retener las ideas sin ser esclavos de la memoria. Sus más tenues expresiones aparecen en la primera fase de la Edad de Piedra, siete siglos antes de la era cristiana. Pareció una necesidad ligada a la dificultad de retener o marcar las cantidades en general, los números y lo económico en particular. Desde luego la escritura supone la capacidad de abstracción. En Babilonia se desarrollaron poco después sellos grabados en piedras para marcar la propiedad privada. Uno de los documentos escritos básicos de que se tiene noticia es el Gilgamesh (669-a. C.) grabado en arcilla. La escritura era burda y cuneiforme. Las particulares características de la escritura ideográfica establecen la verdadera muralla que separa China de Occidente. Después los sonidos, los vocablos se fueron dando a luz al milagro del alfabeto como lo conocemos en Occidente y que adquiere una capacidad de expansión y de poder del hombre sobre el hombre que apenas ha

sido reflexionado en todas sus consecuencias y todas sus veredas. La estrechez de nuestra mirada nos hace olvidar la enorme variedad de formas de escritura y de lenguas. Dicho sea de paso, el ejemplo del chino es sólo uno entre miles que nos haría reflexionar sobre las limitaciones relacionadas con el hecho de estar inmersos en Occidente, una civilización occidental con pretensiones de dominio total sobre la humanidad entera.

Como capítulo ridículamente menor, hoy día, ante el temor de desvanecerse en la nada, el escritor recurre a los llamados “derechos de autor” como supuesta forma de someter los bienes intelectuales, el conocimiento, al comercio y a la construcción de la identidad personal.

La escritura propiamente dicha aparece en Babilonia hacia el año 3200 a. C. La escritura es uno de los capítulos de lucha contra lo perecedero, es decir, en castellano, la muerte. No es de extrañar que entre los caminos para dirigirse hacia la pretendida inmortalidad se escoja considerar como “sagrado” el origen de la palabra escrita. No conformes con la escritura de los hombres que un tiempo puede constituir y regular el derecho, la ley, se recurre a una instancia sobrenatural, las llamadas Sagradas Escrituras.

No hay escritura sagrada. O mejor dicho las religiones (por ejemplo el cristianismo y el islamismo) buscan en la palabra escrita, los evangelios, Tanach en el judaísmo y el Corán en el islam, el deseo de contar con garantía sobrenatural de verdad permanente. Lo escrito, así sea supuestamente en los astros, tampoco es designio funesto o felicidad predecible. La escritura, en mi opinión, sólo es un instrumento más para auxiliar el espíritu y no el refugio total de los que buscan autoridad que los salve. Un instrumento que ciertamente permite grandes hazañas: reproducir y conservar lo que otros han pensado. Es para algunos el paso de la barbarie a la civilización. Así sea esta civilización también barbarie. La historia se ha encargado de desmentir el supuesto poder salvífico de la escritura. La supuesta Sagrada Escritura es una de tantas mitificaciones de la humanidad que descarriada navega en los mares de la incertidumbre y no encuentra otro camino que recurrir a una validación sustentada en autoridad que venga desde arriba.

Pensadores del calibre de Sócrates y Platón colocaban a la escritura en estado de instrumento menos perfecto que el lenguaje oral. Humboldt veía evidentemente en el diálogo una posibilidad de desarrollar más el propio pensamiento. El lenguaje es una función —por cierto como la sexualidad— eminentemente social. Para Humboldt, el lenguaje no es meramente instrumento para representar o expresar un conocimiento verdadero o supuestamente verdadero, sino que es un instrumento para descubrir nuevas verdades no dichas ni descubiertas aún. El lenguaje poético también cumple esta tarea.

El apoyo de la escritura amenaza el ejercicio más amplio de la memoria. Lo escrito es lengua coagulada. Con todo, la escritura otorga consistencia y responsabilidad. No hay revolución alguna que no haya tenido apoyo en obra escrita.

La muerte social del escritor

Entre menos se lea el escritor estará más amenazado de morir socialmente. Una sociedad predominantemente obscurantista verá en el escritor un enemigo —la quema de libros antes cumplía esa función— al no leerlo se mata al escritor en su función de crítico social y explorador de la realidad circundante. Ya expresado sin dramatismos: es difícil que realmente el escritor desaparezca.

Con todo me parece necesario insistir aquí, que en nuestro medio no se cae suficientemente en cuenta que el analfabetismo funcional constituye una discapacidad. El estado mexicano desoyó ya una vez a Guevara Niebla en su diagnóstico de la “catástrofe silenciosa”. Tampoco se va a negar que la transmisión del saber por medio del cine o a través de libros en CD tenga una buena tarea por delante. Lo mismo se puede decir del teatro y de Internet. Por otro lado, de cualquier manera, el número de escritores per cápita en una nación podría ser un índice del desarrollo civilizatorio de la misma. Por cierto, la palabra civilización incluye una visión propia de la era capitalista centrada en la exaltación de la ciudad como vehículo idóneo para su mejor funcionamiento. Claro está que no sólo recibimos beneficios de una civilización centrada en la ciudad sino también graves daños.

En la historia de la literatura, tal vez a distancia intermedia entre la novela clásica y el ensayo, están grandes novelistas del siglo XIX, entre ellos Dostoiévsky, Baudelaire, Balzac, Cervantes, de quienes algunos de sus capítulos parecen ensayos labrados agudamente con muestras de considerable sabiduría. Por otro lado, Michael Schneider, escritor alemán contemporáneo muy cercano al psicoanálisis y al marxismo, ha escrito un brillante ensayo en donde pone al descubierto los entretelones psíquicos de quien escribe. Entre otras cosas señala agudamente a la escritura como sustitución compensatoria de pérdidas sufridas tempranamente. Schneider “acusa” al escritor, sobre todo al escritor de novela, de vivir simplemente en la fantasía, lo que no se puede permitir en la vida. También señala cómo mediante la novela se conjuran recuerdos dolorosos. Walter Muschg habla de la literatura como una forma de autocuración y creo que no le falta razón. La novela, el ensayo, los diarios, ya no digamos la poesía, cumplen funciones altamente benéficas, como por ejemplo reconstruir y reflejar el espíritu de su tiempo, las costumbres, las ideas, las formas de vida de una sociedad entera: es una parte de la historia de la cultura y es necesario pulsar su ritmo, sus caminos, sus propuestas.

El ensayo es el instrumento de la filosofía y de la crítica social, así como de las llamadas ciencias humanas. En los países subdesarrollados es el menos apreciado de los géneros literarios, con él se pueden obtener menos ganancias materiales y, desde luego, casi por factores intrínsecos, su recepción siempre es tardía.

Todos debemos escribir

Las posibilidades de escribir significan posibilidades de objetivar y concretizar y hasta cierto punto contemplar desde fuera nuestros pensamientos y con ello ejercer la autocrítica, es la gran oportunidad de integrarla y esclarecer nuestras ideas. Freud, que en conversaciones con su amigo Ferenczi tranquilamente aceptó su acentuada capacidad de autocrítica, llegó a decir —no sin cierto tono irónico— que sin esa capacidad probablemente hubiese escrito tres tantos más de lo que escribió, (cf. Grubrich-Simitis, 1993). Su discípula Jean Riviere escuchó de Freud en una sesión de análisis, en la que Riviere expresaba algunas consideraciones teóricas: “escríbalo, escríbalo, póngalo en blanco y negro. Es la mejor manera de elaborarlo. Colóquelo fuera de su ámbito (*outside you*). Dele una existencia independiente (*give it an existence independantly of you*)” (Riviere citada por Tonack, 1997). Por cierto, James Joyce recomendaba lo mismo. Escribamos pues todos, así sea como diario íntimo o como material que sea después destruido, o publicado. A fin de cuentas publicar no deja de contener elementos ilusorios infantiles de pervivir.

El poder de la escritura

No olvidemos que Marx no hubiese sido Marx sin la biblioteca del Museo Británico. Lo mismo se puede decir de Lenin respecto de las bibliotecas de Zürich. Durante años, Mao-Tse Tung fue archivista y bibliotecario. Lo mismo se puede decir de Borges. A pesar de que podamos estar de acuerdo con Mark Twain, cuando considera la imprenta como “the incomparable greatest event in the history of the world” (el acontecimiento más grande, sin comparación, en la historia de la humanidad), el siguiente descubrimiento con efectos positivos y negativos poco predecibles es Internet. Hoy día el impreso se ha vuelto —creo que lamentablemente— progresivamente inofensivo. Esto es tal vez indicio de barbarie creciente. ¿Cómo es posible que ideas que de suyo harían “explotar” el universo, se vendan bellamente empastadas, al alcance de cualquier gente? Nos referimos por ejemplo a Nietzsche, Lenin, Marx, Freud. Darwin. Podría pensarse que este hecho es el mejor indicio de que no se les lee ni se les entiende. Una especie de reconocimiento real implicaría, paradójicamente, el censurarlos e impedir su venta. La censura da cuenta intencionada y equívocamente de una manera de tomar realmente en serio lo que los autores quieren decir. En realidad la censura más insidiosa es la censura indirecta sutil, instituida que está en la atmósfera social circundante y que tiene como resultado la no publicación. En cierta forma, que Lenin, Nietzsche, Marx, Freud se convirtiesen en *bestseller*, por lo menos para tenerlos en el librero, representa una afrenta a su pensamiento (Páramo 1994: 9).

Bibliografía

- ACKERMAN, JOHN (2015). *El Rey Peña: Proceso*.
- ARDILA, A. (1989). Neuropsychological assessment in illiterates: Visuospatial and memory habilities. *Brain Cogn*, 11: 147-166. Recuperado de <http://neurologia.rediris.es/congreso-1/conferencias/neuropsicologia-1-1.html>
- BÁEZ, FERNANDO (2004). *Historia universal de la destrucción de libros. De las tablillas summaries a la guerra de Irak*. Barcelona: Destino.
- FUENTES, CARLOS (2001). El nuevo lenguaje. *Ensayo literario mexicano*. Brushwood, Escalante et al. Xalapa: UNAM/Universidad Veracruzana/Aldus.
- EBERGENYI, E (9 DE DICIEMBRE DE 2005). El Humanismo en la radio. *La Jornada*. Cf. Grubrich-Simitis, Ilse (1993). *Zurück zu Freuds Texten*. Frankfurt.
- GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO. *LA CULTURA EN AMÉRICA LATINA*.
- HUMBOLDT, W. VON (1985). *Ueber die Sprachen*. München (dtv).
- HUMBOLDT, W. VON (2003). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues – Über die Sprache*. Wiesbaden (Fourier).
- LATAPÍ, P. (1996). *Tiempo educativo mexicano* (tres tomos). Aguascalientes: Ediciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- LUHMANN, NIKLAS (2008 [1969]). *Liebe –Eine Übung*. Frankfurt (Suhrkamp).
- MANNHEIM, KARL (1963 [1953]). *Ensayos*. México. FCE.
- MARCUSE, LUDWIG (1969 [1956]). *Freud*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARX, KARL (1956 [1841]). *Debatten über Pressefreiheit und Publikation der Landständischen Verhandlungen*. MEW 1, S. 73, 1842.
- MARX, KARL (1976 [1844]). Die Wurzel für den Menschen ist aber der Mensch Selbst. *Zur kritik del hegelschen Rectsphilosophie. Einlentung Karl Marx*. Berlín: Karl Dietz Verlag.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH (1993). *Ausdem Nachlass der Achtzigerjahre* (Bd. III). München (C. Hanser Verlag), vol. 3.
- PALM, G. (2003). Literatur und Macht – eine gefährliche Liebschaft. Recuperado de: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/14/14754/1.html>
- PÁRAMO ORTEGA, RAÚL (1965). La posición social como factor psicodinámico. *Archivos de estudios psicoanalíticos y de psicología médica*.
- PÁRAMO ORTEGA, RAÚL (1981). Notas sobre citas, bibliografía, escritura y circulación de las ideas. *Estudos de psicanalise*.
- PÁRAMO ORTEGA, RAÚL (1994). *La circulación de las ideas*. Guadalajara: Signos, Centro de Estudios e Investigación Pedagógica, en colaboración con el Grupo de Estudios Sigmund Freud.
- PROUST, MARCEL (2003). *Sobre la lectura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- REICH, KERSTEN (2002). Konstruktivistische Didaktik. *Neuweid* (Luichterhand).
- REUSCH, SIEGFRIED (1997). Eros des Denkens. En *Der blaue Reiter*.

- RYBACK, T.W. (2003). *Hitler's Forgotten Library*. Recuperado de: <http://www.theatlantic.com/doc/200305/ryback>
- SÁNCHEZ CORDERO, JORGE (22 de noviembre de 2015). La sumisión cultural de los iletrados.
- SCHNEIDER, MICHAEL (1989). Am Anfang war nicht das Wort, sondern das (Ver)schweigen. En *Es muss sein – Autoren schreiben über das Schreiben*. Köln: Kippenhauer & Witsch, pp. 139-162.
- SIERRA LARIS, Diego I. y Rivera R., Andrea (2013). Dentro de la ley: Cumplimiento anticorrupción. En: *Hablando Derecho*, Von Wobeser y Sierra, S.C., 21.
- SPITZER, M. (2007). *Vorsicht Bildschirm! - Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. München (dtv) (Cuidado Pantalla de Televisión! – Medios electrónicos, Desarrollo cerebral, Salud y Sociedad).
- SZCZESNY, G. (1977). Prólogo de Ludwig Marcuse. En *Ein Panorama Europäischen Geistes I-III Bd*, Diogenes Verlag.
- SCHOPENHAUER, A. (2001). *La lectura, los libros y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Edaf.
- TONACK, KLAUS (1997). *Selbstdarstellung des Unbewussten – Freud als Autor*. Würzburg.
- WALLRAFF, G. (2008). No me traten como Maestro. *La Jornada*, 26, reseña de Mónica Mateos Vega. https://www.uni-kassel.de/fbo1/fileadmin/groups/w_080310/Humboldt__Grundzuege_Bildungsverstaendnis.pdf

Del escritor profesional al ciudadano que escribe o la ligazón entre la diversidad de modos de leer hoy con el derecho a la escritura

JESÚS MARTÍN BARBERO

No hay “el mejor libro” en abstracto. Cada libro es recreado (deformado, enriquecido, descifrado) por quien lo lee.

Raúl Páramo Ortega

La oralidad está de vuelta. Puede que a mucha gente eso le asuste pero hablando en y desde América Latina creo que es una noticia estupenda. ¿Qué significa que la oralidad está de vuelta? Significa que el mundo original está mucho más cerca de la estructura oral que del libro y hablando sobre todo en y desde América Latina, esto tiene que ver justamente, de alguna manera con la clave del mundo digital, con el pretexto de que es algo nuevo, como ustedes saben —mucho mejor que yo— algo muy diferente a un libro.

El tema es el siguiente: durante mucho tiempo creímos en el progreso, creímos que la modernidad era irreversible, y la modernidad ha sido en gran medida el Facebook de la escritura; y cuando lo que esperábamos eran cualificaciones de la escritura nos hemos encontrado con que el mundo digital se abre indudablemente, no hay más que pensar en Facebook y en cómo esa mayoría de lo que circula tiene mucho más que ver con gente que habla con otra gente a través de algo que se parece a la escritura porque tiene letras, pero que tiene mucho más que ver con el ritmo y con el tono de orar.

Esto digo, para los que pensábamos que la modernidad era ingraciable puede resultar desconcertante, pero ya decía un sociólogo político francés que está tocando los nervios de algunos de los cambios de fondo que atraviesan nuestras sociedades. Ya decía, lo dije en una conferencia hace un año y medio en Bogotá, ¿qué significa hoy el concepto de emancipación? Este concepto que fue tan impor-

tante para las izquierdas del mundo. Y él ubicó la emancipación como algo que chocaba con dos visiones paralelas pero iguales. Una de las religiones que creen realmente que el tiempo nos va acercando al reino de Dios, y otra —la más lista— nos va acercando hacia el reino de la libertad. Hoy sabemos que esa concesión progresiva y progresista del tiempo y de la historia, y sin querer —aunque no tiene para nada que ver—, piensen simplemente lo que significa lo que pasó en París hace un par de semanas en términos de modernidad que avanza por el mundo, la contradicción radical con aquel que llega de lo religioso cada vez más respetuoso del mundo no religioso; ahora nos topamos con un mundo —porque es un mundo— con diversas fugas, representado por este islamismo radical y asesino.

Si nosotros logramos pensar no en términos del desarrollo de lo que queríamos, sino de lo que trascienda con esta conferencia, lo único que tenemos son tiempos, destiempos, contratiempos. Creo que esto es una clave para pensar tanto el pasado como el futuro, lo que vienen son intervalos. En lugar de pensar la historia como algo que sabemos para dónde va, quizá lo que necesitamos es pensar las idas y vueltas, los destiempos, porque no hay esa linealidad hacia la salvación religiosa o hacia la salvación política, realmente creo que no nos ayuda nada a manejar los asuntos de este mundo. Y en este sentido digo, hay una contradicción, que en el final del siglo xx y el comienzo del xxi había sido el tiempo de este nuevo idioma, de esas nuevas dimensiones de lo que llamábamos comunicación humana, que haya adquirido en tan poco tiempo este volumen mundial que permite en gran medida que se abran gentes de punta a punta del planeta y que trabajen juntos, escriban juntos; por ejemplo, hace unos años estuve en un templo muy lindo trabajando con gente de maestría, músicos jóvenes latinoamericanos estaban haciéndole al rock con música latinoamericana, y descubrieron que el solfeo era muy complejo para poder trabajar juntos de punta a punta del mundo, pero para hacer la música que querían necesitaron inventar una notación musical menos compleja. Es lo que yo he estado pidiendo en mi país, en Colombia, desde hace tiempo, que el país no tiene que ser sólo un país de lectores, sino un país de autor, un país de escritor, ¿por qué?, porque lo que aumenta la complejidad real de la convivencia en gran medida es la lectura. Para incorporar a las nuevas generaciones a la escritura, Internet ha sido un tipo de lenguaje que no es lectura ni escritura propiamente dicha; no digamos que es transcripción oral; los muchachos escriben como si fuera chat todo, lo que evidentemente plantea muchos problemas y hay que enseñarles a escribir. Pero no podemos dejar de leer lo que están escribiendo a su manera millones de jóvenes tanto dentro como fuera de las escuelas.

Y para entender lo que estamos viviendo en un país como Colombia: la redacción, la escritura, la lectura y la transformaciones del vocabulario —sobre todo de la gente adolescente y joven— les voy a contar una anécdota en la que me vi involucrado indirectamente y que creo que les va ayudar a entender lo que va a ser punto fuerte. Un amigo que estudiaba comunicación me presentó a un psicólogo

que quería hacer su tesis de maestría con gente que vive en el barrio más grande de Bogotá, a donde han ido a parar más de un millón de desplazados por la guerra de todo el país, se llama Ciudad Bolívar; este psicólogo quería estudiar qué estaba pasando en las escuelas de Ciudad Bolívar, de este barrio de pobreza y de tragedia porque montones de personas fueron expulsadas de su mundo, de su modo lineal y alojadas en los suburbios de las grandes ciudades colombianas en muy poco tiempo para pensar siquiera lo que les estaba sucediendo. Pues bien, el psicólogo se fue a Ciudad Bolívar y encontró una escuela, una pequeña escuela que se trabajaba con las uñas, es decir había muy pocos metros para trabajar, una maestra y un maestro daban todas las asignaturas a grupos grandes de niños y niñas provenientes de la Costa Caribe. La Costa Caribe colombiana es otro país, es otro mundo, y los maestros eran de Bogotá, eran muy buenos, querían hacerlo muy bien pero se toparon con un montón de niños y de niñas cuyo vocabulario, expresividad corporal y gestualidad no tenían nada que ver con el mundo de la alta sabana donde está Bogotá. Entonces empezó una batalla entre estos chicos y chicas provenientes de la Costa Caribe con su expresividad, con su gestualidad, con su vocabulario propio, distintísimo al vocabulario de todo Bogotá. Muy pronto maestro y maestra empezaron a denominar peyorativamente todo lo que hacían estos niños caribeños, porque en realidad rompían por completo con los niños provenientes de regiones mucho menos distintas culturalmente, como lo es la Costa Caribe. El hecho es que este psicólogo que estaba haciendo su tesis estaba feliz de ver este encuentro, este encontronazo entre la expresividad sonora y gestual de los costeños, de la gente de la Costa Caribe, problemas que les planteaba a unos maestros bogotanos. Después de hablar con los familiares de los niños y con los maestros se retiró un tiempo y regresó tres meses después a ver qué había pasado. ¿Y qué fue lo que encontró el psicólogo? Encontró a unos niños completamente bien conquistados, sentaditos, leyendo en voz alta, sin hacer ningún gesto de los que hacían, que en palabras de los maestros eran gestos obscenos; se acabó la obscenidad, se acabó la gritería, se acabó la gestualidad y estos niños eran realmente otros.

Entonces el psicólogo se fue a hablar con los padres, y los padres les contaron: “Mire, o aceptaban lo que les impusieron los maestros o preferían no ir la escuela”. Preguntó entonces el psicólogo a los maestros cómo le hicieron para cambiar en dos meses o tres meses, cómo hicieron para cambiar el mundo expresivo, corporal, verbal de estos niños. Y los maestros les respondieron con toda tranquilidad: “Lo que hicimos fue enseñarles a hablar como se escribe, porque no sabían hablar, ellos hablaban una serie de cosas que no entendían sino entre ellos. Entonces les pusimos aprender a leer y hablar como se escribe”. Obviamente este aprender a hablar como se escribe incluyó estar sentaditos en la clase sin moverse. La reflexión del psicólogo fue esta: quién iba a decir que, después de ser expulsados de su mundo por una guerra espantosa e inútil como la que ha vivido Colombia, los niños de las regiones más pobres llegarían a Bogotá y encontrarían indiferencia,

una falta de atención a lo que ellos tienen de mundo propio, de cultura propia, y que fuera la escuela la que se encargaría de dejarlos mudos, porque los niños ya no hablan entre ellos cuando están en la escuela, sólo deben hablar cuando los maestros les piden que lo hagan.

Mi reflexión a partir del relato del psicólogo fue la siguiente: Colombia vivió esto ya en el siglo XIX, cuando los indígenas la pasaron muy mal porque hubo unos maestros que soñaban con que los indígenas hablaran el castellano que se hablaba en Madrid. De alguna manera esta visión despoja a algunos de su cultura porque cree que la suya es superior, porque creen que hay otra superior que justifican; se destruyen los mundos culturales distintos a los de quien tiene de alguna manera el poder. Quiero dejar en claro que yo entiendo que los maestros hicieron lo que podían hacer, lo que sabían hacer y no estoy culpando a nadie. Lo que estoy planteando es un problema de un país con 40 millones de habitantes, con millones de desplazados, echados de sus tierras por los grupos en conflicto. Quiero dejar esta anécdota en su punto clave: mi país vive ese desplazamiento, vive lo que llamábamos el destierro porque Colombia tiene culturas muy diversas que se expresan en vocabularios, en los tonos de voz, en los modos de escribir. García Márquez no nació en cualquier sitio, nació en la Costa Caribe, en donde hay una riqueza y una capacidad de torcerle el cuello al castellano que sólo un costeño tiene.

Con esta anécdota quiero plantear tres puntos de reflexión; por un lado ya un buen número de muchachas y muchachos de 15 y 16 años están en la universidad. Es decir, entran a la universidad siendo adolescentes y ese mundo adolescente choca enormemente con el mundo formal de la universidad. Aquí mi primera reflexión en términos universitarios: qué están haciendo las universidades para conversar y escuchar a los alumnos nuevos que llegan con vocabulario, con una visión del mundo bastante distinta a la inmensa mayoría de profesores que les reciben en la universidad. Las universidades se están haciendo cargo de las transformaciones mentales, emocionales, culturales en términos de lectoescritura. Realmente las universidades están dándoles un mínimo de tiempo para que los profesores pregunten a los alumnos qué significa para ellos pensar, soñar, estudiar. Yo creo que las universidades están muy necesitadas de darles a los adolescentes y a los jóvenes que ingresan en ellas un tiempo de conversación con ellos de tú a tú; no en una clase en la que hay que empezar a tener notas, calificaciones, sino un tiempo para oírlos, un tiempo para saber qué es lo que les está llegando, porque creo que les estamos exigiendo mucho al decirles que son iguales a nosotros cuando llegamos a la universidad y realmente esto no es verdad. Y una universidad que no se entera de cómo sueñan, cómo piensan, cómo escriben sus alumnos tendrá muchos problemas a lo largo de los años de estudio y muchos más en términos profesionales con sus estudiantes.

Otro punto que quería plantearles es un tema que debería tomarse en serio en los bachilleratos, en las secundarias, pero no se está considerando. El cuerpo de la

gente joven hoy cumple un papel que no cumplió en la nuestra. Las dimensiones corporales de las relaciones sociales hoy cobran una relevancia muy fuerte, muy grande no sólo en términos sexuales, sino en términos eróticos y expresivos. La gente joven se está diciendo muchas cosas a través de los simulacros de cuerpos. Hay toda una conversación entre ellos de la que la escuela secundaria y la universidad no quieren saber nada. La gente joven hoy vive su relación con el mundo a partir de su corporalidad, porque la corporalidad ha cobrado la importancia sobre todo en países donde desde pequeños nos hicieron casi olvidar que teníamos cuerpo; hoy hay una cultura del cuerpo muy fuerte, muy importante, muy expresiva de los cambios, y creo que hay que permitir que esa expresividad nos diga qué nos está pasando, qué es lo que nos quieren decir con los modos de peinarse, de vestirse, de tatuarse, etc.

Finalmente, hay un problema muy ligado con las dos cosas que acabo de plantear y es la dificultad que hay en nuestras concepciones latinoamericanas de educación con restricciones. Yo pienso que la escuela pública mexicana nace de su revolución como la escuela pública Argentina. La escuela mexicana de los años treinta, cuarenta, quizá hasta los años cincuenta como en Argentina, era una escuela que potenciaba la creatividad de la gente, la relación con la expresividad estética estaba mucho más presente en la escuela. La gente salía sabiendo cantar, bailar, escribir, contar cosas, narrar. Había una capacidad estética que preparaba a la gente no sólo para ejercer el oficio de su carrera, de sus estudios, sino que había una especie de semilla de autor, de semilla de gente que tenía en sí mismo unas dimensiones artísticas o estéticas que posibilitaban a cada uno, a su manera no sólo sentirse un trabajador, sino de alguna manera un cantante, un bailarín, un pintor, un diseñador. Hay que retomar en serio la dimensión estética de los cuerpos y la psicología de los alumnos.

La posibilidad de un país mucho más innovador, mucho menos repetidor porque la repetición no paga, lo que paga hoy es la invención, la creatividad, la transformación, la innovación en su mejor sentido. Digo que la universidad es el punto estratégico en el que habría que retomar nuestras viejas escuelas, laicas, libertarias, mexicanas, argentinas, brasileñas, también en las que contaba mucho no sólo lo que se sabía, sino también lo que se sabía hacer. Creo que hay una relación muy fuerte entre esta transformación que ha significado el reencuentro con la oralidad, el pretexto es un texto haciéndose permanentemente, es un texto en proceso para hablar con el lenguaje de ciertos tiempos, un texto en proceso frente a los textos hechos que son los libros, yo me he pasado la vida escribiendo artículos en libros o libros enteros, pero realmente es mi pretexto, es una potencialidad que de algún modo permea el conjunto de las nuevas culturas que están naciendo en esos cuerpos, en esas mentes, en esos erotismos de la gente más joven.



Los retos de la modernidad líquida en la educación superior: el ejemplo de las redes universitarias y la lectura (pos)académica

ELOY MARTOS NÚÑEZ

El mejor libro es el que da mantenimiento y servicio a mi cerebro. Es el que me cobra una sola vez su precio (o dos al reencuadernarlo). Es el que me permite usarlo cuando me venga la gana.

Raúl Páramo Ortega

Introducción: la educación superior, la modernidad líquida y el modo 2 de producción del conocimiento

Hemos parafraseado el título del libro de Bauman (2003) porque cuanto afirma sobre de los retos de la educación en la modernidad líquida es plenamente aplicable al mundo universitario, agravado aún más por los modos de producción del conocimiento (sistema de ciencia-tecnología, I+D, etc.) que se suponen connaturales a la universidad, a diferencia de lo que ocurre en los ámbitos no universitarios. Ciertamente, el estereotipo de la universidad como una especie de templo de la ciencia regido por los postulados mertonianos ha dado paso a otras visiones, como las que representa la noción de *modo 2* (Gibbons-Nowotny, 1994), que suponen un cambio de óptica importante, por cuanto reconocen que la producción del conocimiento ya no es exclusiva de organizaciones jerárquicas permanentes, como las universidades, desde ámbitos prefijados como las áreas de conocimiento o los departamentos. Más bien, la complejidad actual da sentido a que el conocimiento se genere en contextos dinámicos de aplicación, a

menudo articulado desde la transdisciplinariedad y desde una heterogeneidad organizativa. Subrayando el carácter social, se habla igualmente de responsabilidad social, de control social de la calidad y de la importancia de su contextualización. Otras teorías recientes (Etzkowitz, 2000; Luhman, 1998) abundan en esta misma multidimensionalidad al subrayar el necesario acoplamiento entre la “triple hélice” de la universidad, las instituciones gubernamentales y la industria.

Sea como sea, hemos de pensar que a esta crisis generalizada del papel de la educación en las sociedades modernas y, por ende, del papel de la educación superior, se le superpone la crisis de las humanidades y las ciencias sociales (Morin, 1994) vistas como contrapuestas al saber científico empírico, lo cual se traduce en un desvalor de aquellas, por así decir, constatable cuando en muchas universidades se compara el peso relativo de unas áreas, titulaciones o facultades relacionadas con las ramas científico-técnicas o biosanitarias con las que tienen que ver con las humanidades, la educación o la cultura letrada, en el sentido clásico de Chartier (1992).

Ciertamente, la ciencia “posacadémica” tiene su correlato en la “lectura posacadémica”, si entendemos por esta aquella *lectura letrada*, por continuar con el concepto de Chartier (1992), que no renuncia a incidir no sólo en conocer mejor el mundo sino en promover una ciencia universal y al margen de prejuicios, barreras o exclusiones, en el espíritu de la llamada República de las Letras de la Ilustración (Martos, 2010). Si descubrir los talentos propios es lo que debe guiar la educación según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2005), y si sólo la promoción del talento en un contexto favorable hará avanzar la ciencia, no se entiende que la lectura y escritura académicas se reduzcan a un ámbito meramente instrumental, convertida en poco más que en un entrenamiento en el metalenguaje de las disciplinas involucradas.

La complejidad de los retos que la sociedad moderna afronta, por ejemplo el medio ambiente, requiere sin duda de un pensamiento holístico, complejo, irreducible a un solo nivel o paradigma de conocimiento; por citar un ejemplo muy pertinente, si deseamos conocer los problemas del agua bien a escala del planeta o bien en cualquier país, no puede instrumentarse exclusivamente desde la perspectiva tecnológica o de la gestión del agua, porque eso constituiría una perspectiva unidimensional. Más allá de esta, la historia, la antropología, las tradiciones, las artes y un sinfín de aspectos ecoculturales vienen a conformar una realidad híbrida y compleja. Difícil de indagar desde presupuestos del modelo 1, y mucho más abordable en cambio desde estos nuevos presupuestos y desde la filosofía del modo 2. Todo ello se debe traducir en instrumentar en forma nuevos espacios de encuentro, no reducir a simples foros o cooperaciones entre investigadores de distintas áreas sino, sobre todo, a generar ámbitos transdisciplinares de interacción, es decir, espacios letrados (Bartlett, 2002).

La investigación transdisciplinar de la lectura

Nadie pone en duda que la lectura sea una realidad poliédrica susceptible de ser estudiada desde paradigmas e instrumentos de numerosas disciplinas y campos de conocimiento.

Según A. Vivas (2013: 343), el concepto de transdisciplinariedad debe plantearse en el sentido de crear espacios nuevos para una investigación más allá de las disciplinas (Nicolescu, 2002). El enfoque multidisciplinar estaría relacionado con el abordaje de un tópico de investigación desde varias disciplinas a la vez, a diferencia del enfoque interdisciplinar, más volcado hacia la transferencia de los métodos de análisis de una disciplina a otra. De todos modos, las investigaciones transdisciplinares y las disciplinares no son antagonistas, sino complementarias a las investigaciones multidisciplinarias e interdisciplinares. No solamente la psicopedagogía o la didáctica de la lengua, también la historia cultural (la historia de la lectura en particular), la filología, la semiótica, las neurociencias y otras muchas materias iluminan este concepto complejo. El propio debate terminológico (alfabetización, literacidad, literacia, etc.), en el que ahora no podemos entrar por razones de espacio, sí es un síntoma claro de la amplitud de enfoques, que legitima que un experto pueda hablar de competencias de lectura y escritura (Teberosky, 1990) al igual que otro, desde otras perspectivas, como la de los nuevos estudios de literacidad, hable de evento letrado para describir una práctica social de la lectura.

El problema en la universidad es que nos enfrentamos a una cultura híbrida, que en este caso ha de integrar lo que es la cultura letrada clásica, los saberes asociados a la academia vehiculados hasta hace poco por la vía preferente de la cultura escrita, al ámbito de los nuevos alfabetismos y de la revolución de la sociedad de la información. De ahí, el concepto inclusivo de transliteracidad como una forma de interactuar a través de una variedad de plataformas, herramientas y medios de comunicación, lo cual supone un conocimiento integrador de lenguajes y medios, desde la oralidad a la escritura, desde lo analógico a lo digital, desde los soportes clásicos, empezando por el libro, a los repositorios y medios especializados por los que circula la información científica. En todo caso, la competencia digital o el impulso hacia una alfabetización informacional no asegura *per se* que el universitario alcance la excelencia en lectura. Al contrario, la saturación de información puede actuar en el sentido de incrementar la sobrecarga cognitiva (Flowers y Hayes, 1996), ante la cual sólo cabe “entrenar” al sujeto con automatismos o estrategias que potencien su eficiencia lectora. Todo este proceso para promover lectores *polialfabetizados* genera una “dialéctica intrincada pero indispensable” (Piscitelli, 2009). La llamada *migración digital* (Vilches, 2001) también crea en la universidad ciertos desajustes y desconciertos, sobre todo cuando tratamos de fomentar el carácter transversal y holístico de la lectura (pos)académica.

Los elementos fortuitos o inesperados de un hallazgo o descubrimiento (*serendipity*) son más habituales y trascendentes de lo que se piensa, hasta el punto de que Umberto Eco juzga como serendipia el hallazgo de América por Colón. Estos descubrimientos no son tan accidentales como parece, se insertarían más bien en dinámicas o prácticas como las que el situacionismo o la teoría de la deriva (Debord, 1976) propugnan, y son en suma una apelación al ingenio y la creatividad humana, que no debe “encajonarse” en parámetros demasiados cerrados.

La necesidad de la controversia

La praxis cultural de las últimas décadas y fenómenos como el mencionado de la migración digital ha disparado el consumo, pero no así el debate intelectual con suficientes garantías. La prueba de ello es que el ensayo ha ido languideciendo si se le compara con otros géneros como la narrativa, y que las editoriales universitarias, en general, publican títulos que se acomodan preferentemente a los saberes disciplinares y a los trabajos académicos habituales, como las tesis doctorales.

En cambio, el debate *lato sensu* está más vivo en los medios de comunicación, especialmente a través de entrevistas y reseñas que generan titulares o frases rotundas, y por ello mismo siempre inexactas. Citando un ejemplo reciente muy revelador, tenemos reseñas en periódicos del libro del profesor israelí N. Harari (2014) *De animales a dioses: breve historia de la humanidad*, como el titular del periódico *La Vanguardia* de Barcelona, del 23 de octubre de 2014 que reza así: “Los ricos vivirán indefinidamente y los pobres se contentarán con drogas y juegos”. En el artículo se desglosan con más detalle alguna de las tesis del autor, por ejemplo el papel decisivo que jugaron los imaginarios (la habilidad para contar historias) en la revolución cognitiva que “disparó” hace 70 mil años al *homo sapiens*, aunque esto no forma parte del titular.

Casi al mismo tiempo, en el diario *El País* de Madrid se publicó la reseña de la autobiografía de Richard Dawkins (2014), y se puso como titular estas declaraciones del biólogo: “No eduquen a los niños en dioses ni hadas”. En ambos casos, vemos que la selección, procesamiento y recuperación de la información es algo más que una operación documental, pues no sólo extrae una información genérica sino que se vierten juicios de valor o aproximaciones cuando menos discutibles, aunque se adornen de un discurso científico *ad hoc*. El caso es que ambos autores formulan asertos que “se meten” más allá de su “territorio disciplinar”, lo cual es una prueba de la pertinencia del concepto de modo 2 y de la imperiosa necesidad de enseñar la controversia como modo de lectura dialógica y conciliadora a la vez entre ámbitos de conocimiento a veces contrapuestos.

Lo cierto es que las dos afirmaciones requerirían ser matizadas y discutidas con algo más del espacio de un “teletexto” o una página de un diario, y que una lectura dialógica es también una forma de deconstrucción de estereotipos o puntos de vista muy cerrados.

Así, para Harari y otros, el cultivo de la imaginación no es una simple patraña para que los niños sean engañados con falsedades absolutas o pierdan el tiempo; probablemente Dawkins sólo sabe hacer una lectura literal de esos mitos, y, claro, no encaja con la lógica más elemental la historia del arca de Noé ni otras muchas, eso es algo sabido también desde una perspectiva literaria, educativa o psicosocial. Pero esto es un pobre criterio para invalidar las potenciabilidades del mundo de los imaginarios y la fabulación, aunque también es una forma de contralectura, a veces muy saludable.

Sucede acaso que ambas son, de algún modo, perspectivas “reduccionistas”, pues ni las humanidades pueden estar al margen de los conocimientos y corrientes científicas —pensemos en el creciente peso de las llamadas humanidades digitales (Galina-Russell, 2011)—, ni las ciencias pueden tampoco desprenderse del aspecto social, histórico o ético de los modos de producción científica, por no hablar de los “puentes” que deben tenderse para entender realidades como esta que nos ocupa de un modo más omnicomprendivo. Las neurociencias serían un buen ejemplo al respecto, pues un neurocientífico seguramente nos podría describir de forma más abarcadora el papel de estas historias, de hecho se ha llegado a hablar del “gen de Dios” (Hamer, 2006).

Por tanto, los parámetros clásicos y los propios paradigmas científicos están siempre en continua revisión (Lakatos, 2007) y es difícil, especialmente en las ciencias sociales, un paradigma dominante, capaz de vertebrar todo el conocimiento en torno de un objeto de estudio ni mucho menos de establecer una ortodoxia única que legitime toda una axiología, por ejemplo, en el campo de la educación o de la intervención social. La disparidad de criterios, de escuelas, de corrientes, involucra no sólo a la comunidad científica sino a todos los agentes sociales, ya que cada ciudadano se encuentra en diferentes situaciones (*v.gr.* como padre, como enfermo, como consumidor) donde se enfrenta a criterio en el mundo de la educación, la sanidad o el consumo. La llamada extensión universitaria no se limitaría solamente al modo de difusión, más o menos *light*, se refiere a un campo más amplio de emprendimiento universitario (Kantis, 2002).

¿Qué falta entonces para convertir todo este “ruido” en conocimiento, o la charlatanería en un debate con fundamentos más sólidos? En sintonía con lo que Morin (1994) y Chartier (1992) preconizan, debemos conciliar ambas culturas, la tecnología y las humanidades, la tradición, o sea la memoria cultural, y la innovación y la modernidad, en suma, la ciencia como sistema con su rasgo de autoconformación o *autopoiesis* (Luhman, 1998) pero también el entorno o ambiente social, cultural e histórico del que se nutren todos los seres humanos.

Falta, pues, un debate científico y social en el más amplio sentido de la palabra, falta articular y promover la “controversia” como modo habitual de generar y comunicar conocimiento dentro del ámbito universitario, no sólo, como el caso que nos ocupa, para educadores o biólogos, sino para todos los ciudadanos, pues los temas señalados conciernen a todos, son parte esencial de la alfabetización ciudadana, que tiene derecho a conocer, por seguir con el mismo ejemplo, contenidos del darwinismo lo mismo que nociones propias de la narratología. La literacidad crítica muestra, a través de ejemplos como estos, que el elemento clave no es sólo la revolución de los soportes, es decir, la revolución digital o el cambio de las estructuras organizativas, sino también una cierta mutación en las mentalidades. Y, en particular, en el papel axial de la formación en lectura, no simplemente por promover competencias que lleven a la excelencia sino como vehículo o cauce de estas nuevas axiologías. Lo acabamos de ver al cruzar dos disciplinas diferentes: un lector no informado no sabrá juzgar con criterios las diferentes opiniones, rotundas cada una, de Harari y de Dawkins.

Por tanto, la alfabetización académica como herramienta que subyace al contexto académico (Carlino, 2010) es un elemento instrumental lo mismo para responder a las demandas del entorno académico que para generar conocimientos nuevos y aprender a aprender, lo cual pone énfasis en una dimensión *heurística*, lo importante no es lo sabido ya sino el proceso de construir, indagar y descubrir por parte del propio académico o estudiante.

Las nuevas demandas

En efecto, insiste Bauman (2007) en que un gran error es confundir en educación el proceso con el producto. Algo análogo ocurre en el terreno de los textos, en el discurso de la palabra entendido como el desempeño concreto que se acotaría en forma de determinadas producciones textuales. También el conocido modelo de Flower y Hayes (1996) subraya que la escritura tiene una naturaleza procesual que genera, en niveles como el académico, una gran saturación o sobrecarga cognitiva.

Ciertamente, los “cruces” entre humanidades y ciencias son también fruto de los nuevos contextos, así al relacionar literatura con física (Martos, 2007) se vincula específicamente textos e Internet con el concepto de fluido, en tanto que comunicación o circulación que fluye y pone en cuestión los conceptos “sólidos” tradicionales, tendentes a ahormar la lectura a un producto acotado —el libro—, a un único espacio —la biblioteca—, o bien a un único soporte —el impreso—, en lugar de entenderlo como un proceso en continua (re)creación y movimiento. También la metáfora líquida impregna el espacio de Internet, descrito como un “océano de información” y sus herramientas como “navega-

dores”. Se produciría así toda una convergencia entre la teoría, la informática y los nuevos paradigmas científicos.

Por otra parte, Bauman (2007) ha ido extendiendo esta analogía, dado su valor heurístico, a diversos ámbitos más allá del estudio filosófico y sociológico, como es en particular la educación. De ahí la constatación del malestar de la educación en el mundo, por ejemplo, el papel en cuestión de los docentes o los conflictos de intereses en cuanto a las instituciones y las leyes educativas. Todo ello se expresa en una serie de retos cada vez más acuciantes y de síndromes como el de la creciente “impaciencia”, en paralelismo con la obsesión del “metraje”, de acotar los tiempos y medidas del aprendizaje académico en formas cada vez más cuantificables (créditos ECTS).

De hecho, las titulaciones y materias se enuncian con fichas y registros cada vez más exhaustivos, pero no podemos predeterminedar qué parte de ese conocimiento está mediado o impedido por el nivel de alfabetización que traen los alumnos. Es verdad que el dominio de las competencias de lectura guarda una correlación admitida por todos los estudios con el éxito académico y profesional. Ahora bien, el marco teórico y empírico de estos aprendizajes es multidimensional y requiere un tratamiento “holístico”. Así, el concepto amplio de “cultura escrita” en su aplicación a la universidad incide a la vez en varios ejes fundamentales que requieren una revisión profunda: competencias lectoras, alfabetización múltiple, nuevas prácticas de lectura y escritura, aprendizaje a lo largo de la vida, formación permanente de los docentes, bibliotecas universitarias, extensión universitaria, planes lectores en las universidades, proyectos de intervención o promoción de entornos o ambientes “letrados”...

Las convenciones académicas son fuente también de perplejidad, pues lo que nació para canalizar y universalizar el pensamiento científico, a menudo sólo sirve para ahormar y crear clisés, como ocurre con las referencias y citas. Si la bibliografía es como el mapa de un territorio científico, ¿cuántas veces se anima a los universitarios a explorarlos con el espíritu de un libro de Salgari? La ciencia y las artes tienen que conocer muy bien “el legado” del que parten para reescribir sobre esta herencia (*palimpsesto*, Genette 1989), por tanto, fomentar la controversia y el repensar las categorías y principios debería ser un motor importante, aunque esto no sea precisamente el tipo de indicadores al uso. Fomentar ambientes favorables a la lectura y la escritura, que según la UNESCO es un principio de la educación de calidad, no debe confundirse en la universidad con dotar bibliotecas y herramientas de documentación para trabajos académicos.

Se hace preciso unir estos diferentes ámbitos en estudios e investigaciones que indaguen la pluralidad de estas prácticas de lectura y escritura en los entornos académicos, profesionales y sociales específicos de la universidad y que aporten criterios de cara a políticas coordinadas de actuación, optimización de recursos y elaboración de catálogos de buenas prácticas en esta materia. Veamos algunos

posibles temas de estos estudios comparativos de las prácticas de lectura y escritura en entornos universitarios:

1. Cartografías de la lectura de los campus universitarios. Ecosistemas y dominios de la lectura.
2. Alfabetización académica: lectura y escritura académica. Cursos cero y talleres internivelares de lectura.
3. Observatorios de la lectura en el ámbito universitario.
4. Participación y visibilidad de las prácticas culturales relacionadas con la lectura y la escritura en la universidad. Vida académica y vida cultural, catálogo de eventos letrados en la universidad, asociacionismo y voluntariado.
5. Lectura y universidad digital. La lectura en entornos digitales: nuevos dispositivos, nuevas formas de edición, nuevos lectores. E-lectura: competencias técnicas y competencias críticas.
6. Formación permanente del profesorado universitario en lectura y escritura.
7. Multiliteracidad y lecturas en el ámbito universitario: interrelaciones entre lengua materna, segunda y/o extranjera.
8. Lectura y pautas de estudio en la universidad. Formación extracurricular. Planes de alfabetización digital y plan lector en las universidades.
9. Aulas, bibliotecas, CRAI y otros espacios “letrados”: tipologías y prototipos.
10. Habilidades de lectura/escritura y empleo. Transferencias hacia sectores emergentes del mercado laboral: patrimonio, industrias de la lengua, gestión de la información, comunicación, turismo, animación sociocultural, etc. Cultura emprendedora y creación de empresas relacionadas con la lectura y la escritura.

Las redes universitarias temáticas como ejemplo de buenas prácticas

La lectura se caracteriza en muchas universidades por su invisibilidad, es decir, es algo que se rutinariza en forma de lecturas académicas, que está en repositorios o “contenedores” de todo tipo, pero que más allá de estos automatismos no forma parte de la vida académica más que de un modo excepcional o testimonial. El consumo de las bibliotecas universitarias arrojan resultados parecidos a los de una plataforma de televisión: la segmentación de audiencias es total, y en cada facultad apenas si se lee lo que les concierne, de hecho como ya dijera Umberto Eco acerca de las fotocopias, ni siquiera hay una lectura canónica reflexiva de cada materia, igual que con la comida rápida, la impaciencia y las prisas llevan a optimizar el tiempo, a trabajar prácticamente con sucedáneos como los apuntes.

En este contexto tan volátil, donde lo que importa es la tarea cercana, crear redes temáticas sobre literatura, derecho, medio ambiente u otros temas, siempre supone apostar por un valor de continuidad y de colaboración más allá de lo individual y lo local. La Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL, universidadeslectoras.org) surgió en España en 2006 a raíz de unos encuentros que se produjeron no en el ámbito universitario sino en el Palacio de Congresos de la ciudad de Badajoz a donde acudieron más de mil personas, practicando un ejemplo de evento donde se paseaba por diferentes espacios, se oían charlas académicas o se participaban *performances*. Este modelo de lectura “peripatética”, tan común a las ferias del libro, no dejaba de ser singular aplicado a universidades donde la lectura se seguía viendo como algo auxiliar e interno, supeditado a programas y titulaciones y desconectado del entorno extra-académico, de la ciudad, y de la necesidad de “aplicar” esos conocimientos a demandas concretas.

Por tanto lo que subyace a este modelo de la RIUL es lo que Valdunciel (2013) subraya como la necesidad de pasar de un modelo donde la lectura y la escritura son sobre todo una herramienta de tipo cognitivo para gestionar información a otro en que se reivindica la potencialidad epistémica de la lectura y la escritura, orientadas a descodificar y problematizar discursos. Es una visión que incentiva capacidades o procesos para que el lector, el estudiante, pueda posicionarse como sujeto crítico ante la realidad.

Aunque al inicio estas universidades de RIUL se apoyaron en facultades como Letras o Pedagogía, pronto pudimos constatar que en cualquier universitario anidaba un lector no sólo de su materia disciplinar sino de muchas otras cosas, y este espíritu transversal y omnicomprendivo alentó que en 2007 se firmara un convenio marco entre 13 universidades españolas y portuguesas. Lo que queremos indicar con estos datos es que el principio de contextualización, el de “ágora” (audiencias heterogéneas) y el de comunicación inversa, al ser un movimiento surgido de abajo arriba, desde los profesores a los rectorados, ilustra bien la “importancia de la educación” para el futuro de nuestra sociedad y la necesidad de que se promueva lo que Oakeshott (2009) llama la “voz del aprendizaje liberal” que pone el énfasis no en los contenidos o las técnicas sino en fomentar la maneras de interrogarnos sobre las cosas que nos importan. De modo que se hace necesario desplazar el énfasis, y no hablar tanto de demasiado sobre la “educación”, la “tradición” o los “sujetos”, y sí ocuparse, más bien, de “aprendizaje”, “herencia”, “voces” y “conversación”. Dicho de otro modo, un saber no orientado solamente a los productos sino a los procesos, y aquí hay una crítica al consumismo y a la fungibilidad de la vida líquida, empezando por el mercado y sus veleidades, por las modas y otros factores distorsionantes. Machado lo expresaba así: hay que saber distinguir las voces de los ecos.

Si como dice Italo Calvino, un clásico es alguien que nos sigue planteando interrogaciones, la universidad debe recurrir continuamente a los clásicos (Cal-

vino, 2012). Para Oakeshott (2009) la cultura no es un conjunto de creencias, de percepciones o de actitudes, y sin duda no es un cuerpo de conocimientos o un “canon”, sino una variedad de “lenguajes” de comprensión; no consiste en un conjunto de “grandes libros” sino más bien en las conversaciones que se mantienen con una herencia. En una “cultura” hay una serie de “voces” diferentes, y cuando se aprende se adquiere acceso a ellas. Hay un lenguaje de la política, de la economía, del arte, de la literatura, de la filosofía, y aprender consiste en adquirir la habilidad de sumarse a esas conversaciones. Esto no obsta, por otra parte, para que se produzcan las conexiones de la “triple hélice” (Etzkowitz, 2000) entre lo académico, lo institucional y el mundo económico.

Conclusiones

Reconocer los peligros de la modernidad líquida implica saber navegar o nadar por ella sin diluirse en ella, por así decir. La universidad, a diferencia de la política o de la industria, es una institución estratégica donde se puede alentar una conciencia y una sensibilidad más amplia, a menos corto plazo y que cumpla los principios antes citados. El denominado *modo 2* de producción del conocimiento implica un modelo más participativo, contextualizado y vinculado a procedimientos más heurísticos de generación del conocimiento, que encaja mejor con las nuevas corrientes culturales, donde, por ejemplo, se demanda una lectura más transdisciplinar de ámbitos tan distintos como la arquitectura, el turismo, el medio ambiente, el paisaje o la ciudad, que implica la colaboración entre geólogos, geógrafos, historiadores, antropólogos, artistas, etc. (Ojeda, 2013). Por tanto, la transición deseable no es solamente hacia una universidad multialfabetizada con un importante peso de la alfabetización informacional (Pinto, 2008) sino que estas nuevas literacias y estos nuevos alfabetismos debieran fomentar una visión holística de los procesos que estudian las ciencias y de sus contextos sociales. Debemos recuperar los conceptos de *polifonía* y *dialogismo* de Bajtin (Zavala, 1991), a fin de entender la pluralidad de manifestaciones a que estamos asistiendo y al *juego dialógico* entre las distintas concepciones, tecnologías y sectores o ámbitos implicados, desde los académicos a la sociedad civil en su amplio sentido.

Roger Chartier (1992) ha analizado magistralmente estas mutaciones que van desde la cultura impresa, con el concepto de libro y de canon de lecturas –que acotaba de forma precisa los soportes, géneros y usos del texto escrito– a la cultura electrónica, que ha supuesto una revolución profunda de todas estas prácticas. El texto electrónico o la lectoescritura electrónica no son sólo nuevas literacias que corresponden a nuevos alfabetismos: suponen mutaciones trascendentales en lo relativo a las prácticas de lectura, escritura y aprendizaje, pues fomentan

formas como la lectura fragmentaria o la lectura social, conectada, que se corresponden con la visión de Internet como una inteligencia o mente colectiva. “Desfragmentar” toda esta información-mosaico que recibe un universitario tanto del entorno académico como de la información a través de los medios o las redes sociales, supone priorizar la literacidad crítica a través de estrategias alternativas (Cassany, 2008).

Internet y la sociedad de consumo audiovisual son ya, *de facto*, el territorio de lo que Chartier (1992) llama lecturas *salvajes*, y también podríamos llamar lecturas *tóxicas*, o incluso adictivas. La violencia y el sexo forman parte de esta ambientación. Ciertamente que la influencia de la llamada posmodernidad dan un “aire barroco” a muchas manifestaciones en la red, pues se reelaboran y se reciclan materiales de distintas procedencias, lo cual genera a menudo confusión. No se puede decir, por tanto, que haya una sola tendencia, sino multitud de tendencias, sin duda Internet es un auténtico laboratorio en efervescencia, lleno de peligros pero también de oportunidades. La web 2.0 y, en general, la interactividad, los nuevas herramientas, el mundo de lo instantáneo, el periodismo digital, la revolución de dispositivos como los móviles, todo ello está refundando un nuevo territorio “líquido”, un archipiélago de espacios múltiples, al cual la universidad no es indiferente. En este océano de información, las universidades serían, pues, *faros de la alfabetización* para estos nuevos Ulises, condenados en parte a deambular por recintos universitarios hasta obtener una oportunidad en el mercado de trabajo. Si la educación es algo permanente, este “pasaje” será siempre positivo si la Universidad no traiciona su propio nombre de ofrecer una formación integradora.

Una conclusión básica es que, siguiendo la primitiva idea de la Ilustración, hay que conciliar ciencias y letras, artes y oficios, a través de una visión global o transdisciplinar. Actualmente, a partir de la formulación de la llamada “tercera cultura” (Brockman, 1996) se aprecia una necesidad de buscar una síntesis entre las humanidades y las ciencias sociales, de un lado, y la ciencia y la tecnología, del otro. Aparentemente, el mundo globalizado —Internet en particular— es hoy como esa gran plaza carnalesca que preconizaba Bajtin (1978) en tanto que expresión de la cultura popular, porque circula en ella la libre expresión, la inversión de valores, la crítica más feroz y también la “identidad líquida”. Es verdad, Internet promueve la cultura carnalesca del doble, la duplicidad de identidad, con el sistema de *nicks* y de identidades virtuales en redes; es así como el internauta elige quién quiere ser, su avatar, como en *Second Life*. La red no es, pues, un gran depósito de información; se configura más bien como un gran zoco, un gran mercado, donde la gente, la mercancía y los “artefactos” fluyen permanente, en un ciclo continuo, como el de la fiesta, dado que la red no tiene una identidad cultural o nacional concreta, por ejemplo, no se somete a ninguna forma de calendario o festividades unitarias. También la sociedad actual es cada vez más diversa y heterogénea.

Como en todo zoco, los cuentacuentos y sus fábulas no pueden faltar. La red está llena de juegos y de historias, los dos elementos universales por los que circula el pensamiento simbólico, lo que se ha dado en llamar mitologías de Internet, leyendas urbanas desvinculadas de lugar y referente, suspensión de credibilidad, cibertextos de uso básicamente lúdico, etc. Lo que importa son los flujos, ya no hay un autor unidireccional y receptores pasivos, hay “escrilectores”, autoría cooperativa y colectiva. La llamada República de las Letras, que duró desde Erasmo hasta la Ilustración, representa para algunos un intento de establecer una comunidad europea. Hoy la República de las Letras o la Ciudad Letrada del s. XXI pueden ser el mejor esbozo de una comunidad mundial basada en la tolerancia, el acceso al conocimiento, el igualitarismo social y el compromiso con ciertos valores “filantrópicos” de alcance universal. La síntesis ya se ha iniciado al sacar las ciencias y las artes de las instancias académicas y llevarlas a la “calle”, al mundo especular/espectacular de Internet y a otras formas participativas de acceso del conocimiento, como las comunidades de práctica (Wenger, 1998).

En cualquier caso, la modernidad letrada o lo que Olson (1999) llama “la mente letrada” es aquella que reconoce el valor social de la lectura y la escritura y crea activamente “comunidades textuales”, destinadas a re-pensar (pensar es formar, actualizar y revisar las creencias) y a re-imaginar nuestros propios pensamientos y a participar de ciertos discursos, entre ellos el de la ciencia (Nowotny, 2013). En este sentido, dice Olson (1994), volverse letrado es “compartir un paradigma”, tal como vemos en la ciencia pero también en los aficionados a la fantasía, con su capacidad de generar comunidades, clubes, convenciones, etc., esto es, para indagar a partir de unos presupuestos. Olson concluye con un principio esclarecedor: la mente es un artefacto cultural formado y modelado en contacto con los productos de las actividades letradas; así, la cultura letrada no se restringe a lo antiguo o a lo erudito sino que es un acceso al mundo interno, a nuestros pensamientos, es pensamiento del pensamiento. Ahí radica su dificultad pero también sus posibilidades: leer/escribir para pensar y pensar para leer/escribir. De una u otra carrera, lo importante es la *formación de esta mente letrada y crítica*.

En este contexto complejo, y en conexión con los desafíos de la universidad para una gobernanza democrática (Carrizo, 2004), es preciso articular estrategias fundamentadas para convertir las salas de aulas en “espacios letrados”, con lectores expertos, es decir, competentes desde el punto de vista cognitivo y social. Estamos en una época donde es muy necesaria esta *síntesis de literacias*. Por ejemplo, el uso pautado de la visualización y de mapas cognitivos, en suma, de la visualización, es un ejemplo de integración de estos nuevos paradigmas, porque los alumnos pueden (de) construir la historia y mapear de forma colaborativa. En suma, puede superar las preconcepciones (Dennet, 1995) y construir sus propias lecturas, apoyados en la figura mediadora del profesor. Sin duda, convertir las aulas en “salas letradas”, cartografiar la lectura o hacer oír la polifonía de los textos

—siguiendo además la máxima zen de prestar atención como forma previa de la “iluminación”— son retos que contribuirán seguramente a resaltar el valor de los clásicos en el sentido amplio (Calvino, 2012), a mejorar la educación superior, y a hacer de la lectura un motor de cambio y progreso de nuestra sociedad. Por consiguiente, se han de dar todos los pasos (Quiles, 2009) para crear un flujo continuo desde el ámbito académico como un universo de convenciones a la creatividad personal y colectiva.

Bibliografía

- BAJTIN, M. (2004). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral Editores.
- BALL, P. (2004). *Critical mass: How one thing leads to another*. Macmillan.
- BARTLETT, L. Y HOLLAND, D. (2002). *Theorizing the space of literacy practices*. *Ways of Knowing Journal*, 2 (1), 10-22.
- BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BECHER, T. & TROWLER, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. McGraw-Hill International.
- BENJAMIN, W. (1973): El narrador. *Revista de Occidente*, 129, 301-333.
- BESSON, A. (2004) *D'Asimov à Tolkien, cycles et séries dans la littérature de genre*. París: CNRS Editions.
- BROCKMAN, J. (1996). *La tercera cultura*. Barcelona: Tusquets.
- CALVINO, I. (2012). *Por qué leer los clásicos* (vol. 19). Barcelona: Siruela.
- CARLINO, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Biblos.
- CARRIZO, L. (2004). Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la universidad para la gobernanza democrática. *Reencuentro* (40), 1-15.
- CASSANY, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora Cojedes, Venezuela. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf.
- CASTORIADIS, C. (1999) *L'institution imaginaire de la société*. París: Éditions du Seui. .
- CHAKRABARTI, B. K., Chakraborti, A., Chatterjee, A. (2007) *Econophysics and Sociophysics Trends and Perspectives*. Berlin: Wiley-vch.
- CHARTIER, R. (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, R. (1993) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- DAWKINS, R. (2014). *Una curiosidad insaciable: Los años de formación de un científico en África y Oxford* (vol. 5). Barcelona: Grupo Planeta.

- DEBORD, G. (1976). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellote editor.
- DELEUZE, G. y Guattari, F.(1980) *Capitalisme et Schizophrénie 2. Mille Plateaux*. París: Minuit.
- ETZKOWITZ, H. y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research policy*, 29 (2), 109-123.
- FLOWER, L. y Hayes, J. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- GALINA-RUSSELL, I. (2011). ¿Qué son las humanidades digitales? *Revista digital universitaria*, 12 (7), 3-10.
- GARCÍA, A. E. M. (2009). Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 8 (2), 15-37.
- GARDNER, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GENETTE, G. y Prieto, C. F. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus Ediciones.
- GIBBONS, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.
- GRAVES, R.(1948). *La Diosa Blanca*. Madrid: Alianza Editorial (edición de 1983).
- HAMER, D. (2006). *El gen de Dios*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- HARARI, Y. N. (2014). *De animales a dioses: Breve historia de la humanidad*. Barcelona: Debate.
- HESSELS, L. K. y Van Lente, H. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. *Research policy*, 37(4), 740-760.
- JOYANES, L. (1997). *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*, Madrid: Mc.Graw-Hill, 1997
- KANTIS, H., Postigo, S., Federico, J. y Tamborini, F. (2002). El surgimiento de emprendedores de base universitaria: ¿en qué se diferencian? Evidencias empíricas para el caso de Argentina. Presentado en: RENT XVI Conference, Barcelona, España.
- LAKATOS, I. y Zapatero, J. C. (2007). *Escritos filosóficos, 1: La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- LOTMAN, Y. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- LUHMANN, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general* (vol. 15). Anthropos Editorial.
- MANSILLA, R. (2003). *Introducción a la econofísica*. Madrid: Sirus, 2003.
- MARTOS NÚÑEZ, E. (2006). *Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura*. Ocnos, 2, 63-77.
- MARTOS NÚÑEZ, E. (2010). *De la República de las Letras a Internet: de la Ciudad Letrada a la cibercultura y las tecnologías del siglo XXI*. Alabe.
- MARTOS NÚÑEZ, E. y Fernández Fígares, M.C. (2013). *Textos y fluidos. Diccionario de nuevas formas de lectura y Escritura*. Madrid: Santillana, 643-645.

- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NICOLESCU, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*. SUNY Press.
- NORA, P. (1984-1993). *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard.
- NOWOTNY, H., SCOTT, P. Y GIBBONS, M. T. (2013). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. John Wiley & Sons.
- OAKESHOTT, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.
- OJEDA RIVERA, J. F. (2013). Lectura transdisciplinar de paisajes cotidianos, hacia una valoración patrimonial. Método de aproximación. *Revista Invi*, 28 (78), 25-75.
- OLSON, D. R. y Willson, P. (1999). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*: Gedisa.
- PARIS A. (1993). *Sociophysics: Chaos and Cosmos in Nature and Culture Hardcover*. Nova Science Publishers, 1993.
- PINTO, M., Sales, D. y Osorio, P. (2008). *Biblioteca universitaria CRAI y alfabetización informacional*. Gijón: Trea.
- PISCITELLI, A. (2009). *Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*.
- QUILES M. C. (2009). *Prácticas de escritura en la Educación Superior: del ámbito académico al lenguaje creativo*. E. Martos y T. Rösing (eds.). *Prácticas de lectura y escritura*. Passo Fundo, Brasil Universidad de Passo Fundo.
- SLOTEDIJK, P. (2000). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- TEBEROSKY, A. y Kaufman, A. M. (1990). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 11 (2), 23-27.
- VALDUNCIEL, M. E. M. (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (8) 7.
- VÁSQUEZ ROCCA, A. (2006). Peter Sloterdijk. Esferas, helada cósmica y políticas de climatización. *Debats*, 94 (2006), 6-13.
- VILCHES, L. (2001). *La migración digital*. Madrid: Gedisa.
- VIVAS MORENO, A. (2013). *Investigación transdisciplinar en Lectura y Escritura. Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Martos Núñez, E. y Campos Fernández-Figares, M. , Madrid: Santillana, 343-345.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- ZAVALA, I. M. (1991). *La posmodernidad y Mijail Bajtin: una poética dialógica*. Madrid: Espasa Calpe.

Releer. La competencia lectora en la época de la misinformación

ENRICO BOCCIOLESI

*El peor de los libros es el libro no leído.
El mejor libro es el que me ayuda a cambiar
el rumbo o amplía la mirada.*

Raúl Páramo Ortega

Introducción

Hablar de relectura y de época de la *misinformación* significa volver a analizar el estado del arte de la lectura, así como de la misma competencia lectora. Según la Real Academia Española releer significa: “Leer de nuevo o volver a leer algo”, mientras para la *Enciclopedia Italiana Treccani* (2016), releer, que sería *rilèggere*, es:

/ri'led3:ere/ v. tr. [der. di leggere, col pref. ri-] (coniug. come leggere). - 1. a. [leggere di nuovo, per la seconda volta o più volte]. b. (estens.) [esaminare di nuovo uno scritto, spec. allo scopo di correggere, di eliminare eventuali errori: rileggi il compito prima di consegnarlo] ≈ riguardare, rivedere. 2. (fig.) [dare a un'opera (letteraria, teatrale, ecc.) una nuova interpretazione sulla base di una diversa situazione culturale, di nuove aspettative e sim.: r. in chiave moderna i tragici greci] ≈ reinterpretare, rivisitare.

La primera perspectiva de investigación empieza aquí, porque tenemos diferentes citas con referencias a partir del latín; porque en el caso específico de la Real Academia Española releer es leer de nuevo o volver a leer rápido. En Cicerone ya tiene más explicaciones el mismo término *leer*, para el filósofo romano significa buscar, mirar cuidadosamente, andar más allá del mismo contenido; no es una simple relectura sino es otra forma de releer el contexto, el entorno, es el espacio, los contenidos mismos.

Entonces, por lo que merece la comprensión del mismo vocablo *releer*, tenemos en frente de nosotros dos grandes posibilidades, que podrían ayudarnos en salir de los estrictos esquemas de lectura, educativos y literarios.

La primera está representada por la posibilidad de volver a leer, según la idea que más lecturas del mismo texto podrían favorecer una lectura profunda, aunque no sea siempre así. En la realidad para conseguir una lectura profunda y compleja tenemos que querer, como lectores, descubrir los verdaderos sentidos y los diferentes niveles de lectura y escritura presentados por el autor del cuento. Solamente después de la toma de conciencia respecto del tipo de lectura que queremos conseguir, el lector se convertirá en el actor de un contrato literario de origen echiano, donde el autor y el lector consiguen encontrarse en las telaraña del texto narrativo. Eco nos dejó escritas muchas teorías, pero aún más queda por descubrir e interpretar en los entornos cotidianos. Los niveles de los signos, los significados, las mismas interpretaciones de la realidad misma están estrictamente vinculadas a lo que somos, y nuestro ser, según Wolf, se desarrolla con pertenencia a lo que leemos.

La segunda posibilidad nos la ofrecen los diferentes entornos y objetos. Cuando nosotros entendemos la relectura como acto de reinterpretación de lo que acabamos de leer, podemos releer el mismo contenido en una obra de arte, de teatro, de música y pictóricas, entre otras. La creatividad del lector, como la del autor, caracterizan y condicionan las mayores o menores posibilidades de imaginación literaria abstracta. Empezaba a pensar en describir este concepto justo en el año de los festejos de Barthes y de Dewey, para el primero se recuerda su nacimiento, mientras para el segundo se da memoria al siglo de éxito de su publicación *Democracy and Education*.

La doble valencia del término releer, tanto lingüística como educativa, necesita un aporte teórico y pragmático que permita reinterpretar el sentido mismo de la lectura, de los lectores, en sinergia con las plurales variables culturales, educativas y comunicativas.

La dificultad para entender este tema se esconde detrás de dos macroconceptos: primero, la pertenencia de la realidad, hoy acrítica, superficial y banalizante; segundo, la continua necesidad de las personas en recibir más estímulos, más creatividad, más complejidad.

Nos encontramos en esta segunda perspectiva, donde la necesidad manifiesta es la de comprender, en diferentes niveles de complejidad, los contenidos, los sentidos de lo real, el valor de lo abstracto.

Hoy día tenemos nuevas necesidades, tanto para aprender cuanto para leer. Leemos mucho más que antes, pero ejercitamos nuestras habilidades en diferentes tipos de lectura:

- ▶ Verbal, con el continuo uso de letras y palabras escritas para entender contenidos;
- ▶ Figurativa, a través de imágenes, dibujos, representaciones pictóricas convencionales o figurativas;

- ▶ Abstracta, no reconducible a un código convencionalmente establecido, nos estimula en la lectura del entorno a través de los sonidos, los fonemas, la imaginación misma y la creatividad del lector de interpretar el mundo y la lectura;
- ▶ Corporal o no verbal, requiere en el lector la habilidad de leer las mímicas, los gestos y movimientos del cuerpo, el cambio de color ante la demostración de un diferente estado emocional, es una de las formas de leer más complicadas porque pide un alto nivel de atención a la complejidad del ser humano;
- ▶ Digital, existe solamente en entornos electrónicos virtuales, caracterizados por los códigos binarios 0 y 1, además de los bit. En este caso se producen formas de lectura y de escritura hipertextuales, conectadas y modificables;
- ▶ Transmedia, necesita de la presencia de diferentes medios de comunicación, sean digitales o analógicos-reales, requiere al lector una competencia lectora muy desarrollada y profunda para valorar los diferentes códigos existentes y las posibles formas de leer.

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de *leer levantando la cabeza?*; es sobre esa lectura irrespetuosa porque interrumpe el texto y a la vez prendada de él, al que retorna para nutrirse, sobre lo que intenta escribir (Barthes, 1970).

El mismo contenido de esta contribución es en parte irrespetuoso porque se desarrolla a partir de la misma idea de nodos, de enlaces, de ligas, no para volver a temas muy inflacionados de las teorías multitareas o *multitasking* sino porque así es como hoy estamos leyendo.

La contemporaneidad de la cultura y la educación lectora

Es muy importante cómo todo eso se está desarrollando ahora, en estos momentos, en nuestra realidad, en nuestro entorno. Se está generando la sociedad del siglo XXI, que se está fundamentando en la rapidez de la comunicación y en el vacío comunicacional. Todavía es necesario revalorar las palabras de Freire respecto de la lectura misma:

En efecto, leer, como un acto de estudiar, no es un simple pasatiempo, sino una tarea seria, en que los lectores procuran clarificar las dimensiones opacas de su estudio. De este modo, leer es reescribir y no memorizar los contenidos de la lectura. Debemos

superar la comprensión ingenua del acto de leer y estudiar como un acto de “comer”. Desde el punto de vista de esta falsa concepción que podríamos llamar, con Sartre, “concepción nutricionista del conocimiento” (Freire, 1984: 68-67).

Lo que está pasando nos pide mucha atención, se necesitan lectores expertos, capaces y creativos que puedan revolucionar las estructuras mismas de la lectura y de la escritura en la sociedad contemporánea. Porque el primer problema que nosotros tenemos es entender la lectura; porque cuando hablamos de lectura empezamos a pensar en libros, en textos y otras características, pero a veces ni sabemos lo que en realidad entendemos con el término texto.

En Letras para Volar de la Universidad de Guadalajara, bajo la dirección general trazada por la doctora Patricia Rosas Chávez, se está logrando fomentar los diferentes niveles de lectura, de comprensión lectora y de acercamiento de nuevos lectores, a través del interés común de una alfabetización lectora distribuida y compartida. Leer significa también activar diferentes áreas de nuestro cerebro, y a nivel cognitivo se manifiesta con tareas de tipo metacognitivo, profundas. La lectura es una modalidad para entender los códigos, los lenguajes, la lengua misma, y favorecer el crecimiento de la persona y el mismo aprendizaje.

Sigman afirma: “El cerebro está preparado y predispuesto para el lenguaje desde el día en que nacemos. Pero esta predisposición no se materializa sin experiencia social, sin ejercitarla con otras personas” (2016: 37).

La cercanía con los demás, el diálogo, la interacción real y concreta, participa en nuestro conocimiento, activa unos procesos cognitivos y de desarrollo que permiten afinar el ser de la persona, evaluar y valorar los diferentes códigos, reglas gramaticales, palabras y fonemas.

Con la difusión masiva de la electricidad antes, y de las herramientas electrónicas después, se han generado nuevos medios y perplejidades sobre el uso continuativo que muchas personas hacen de los *devices*, sin entender la verdadera razón de estos instrumentos.

A veces cuando hablamos de lectura tenemos que darnos cuenta de que nuestra limitación primaria es de tipo cognitivo, en estricta relación con lo que pensamos de la lectura, individualmente, y también socialmente, a nivel grupal. Hablar de lectura en el siglo *xxi* significa tener en cuenta diferentes aspectos como: la inmaterialidad, la rapidez, la movilidad, la poliformidad, la digitalización. Pero la lectura es todavía mucho más.

Las mismas obras de arte nos pueden permitir entender la lectura, porque el arte mismo que no es sólo de tipo pictórico o escultórico, sino también musical, poético, es algo que nos permite releer con empatía a un contenido diferente, nuevo, interpretable, sin tener prejuicios cuando nos acercamos a un libro.

Es necesario tener en cuenta cómo en la época actual se define de la *misinformación*. Es un término de uso reciente, aunque bastante difícil de entender

porque es algo profundo, y en continuo desarrollo, en específico a partir de 2015. Definir el término *misinformación* significa tener en cuenta su origen en la palabra *misunderstanding*, y desde aquí leer el contexto de la información misma como algo sombrío, que necesita de una continua y consciente evaluación para no caer en la equivocación dada por la superficialidad del conocimiento cotidiano.

Una perspectiva “líquida”

A partir de las teorías de Bauman sobre la liquidez, después del aporte filosófico de Morin sobre la complejidad del aprendizaje y de la educación, se ha ido tomando en cuenta el valor del ser, de la persona, del entorno social y queda claro que el cambio continuo de la misma realidad es algo muy difícil de entender que debidamente tenemos que asumir.

Pero ¿cómo podemos darnos cuenta de los reales cambios del entorno y sus influencias en nosotros mismos? Necesitamos, en un entorno de relectura, volver a leer, primero el espacio que nos rodea, teniendo en cuenta que hacemos parte de un intrincado tejido, sea este social, educativo, literario o virtual. Sólo secundariamente debemos analizar con profundidad observativa el contenido, y solamente así podríamos acercarnos a la complejidad moriniana. Las mismas plataformas sociales como Facebook y Twitter nos permiten cumplir en diferentes tareas relacionadas con la lectura en lugares abstractos, virtuales, digitalizados.

Conocemos varios rincones virtuales que hoy ofrecen alternativas a la realidad, según el principio de la conectividad y de la necesidad de seguir en línea en una multitudes de momentos diarios. La misinformación se anima en estos espacios caóticos, lugares de perdición, donde las personas, sin conocer la red, no logran distinguir y averiguar diferentes tipos de informaciones. Así se subrayan diariamente numerosos casos en que los navegantes de Internet dan por verdadero algo que se ha escrito y publicado en el web. El caos generado por un mensaje virtual, compartido con diferentes personas, adquiere valor y sentido según el número de individuos que deciden compartirlo o darle “me gusta”, desvalorando el verdadero contenido. Esto es lo que McLuhan definió como “el medio es el mensaje”, y los mismos educadores del siglo XXI, como Robinson, Huber, Medina-Rivilla, Zabalza reconocen la necesidad de innovar en la educación, así como en la lectura, y en la escuela, como también en la sociedad misma.

Lo que emerge desde la difusión masiva de la misinformación es el desinterés generalizado sobre los contenidos, el respeto a la valentía que consiguen unas imágenes bien hechas, el respeto de los cánones de estudio semiótico y de *marketing*.

Releer hoy es un acto de coraje, de demostración de interés respeto a la dirección equivocada que están tomando las formas culturales de origen cassireriana

y gadameriana. La pedagogía de los nuevos medios de comunicación nos ayuda a entender las reales necesidades educativas, de lectura y cognitivas, necesarias para orientar y estimular nuevas competencias lectoras.

La virtualidad ha generado distancia entre las personas y la lectura profunda y cada día la sigue aumentando. El problema no podemos enfocarlo en las herramientas, que en casos específicos pueden apoyar la difusión de la lectura, sino en la falta de formación, de competencias digitales, de conocimiento mismo de la literatura contemporánea.

Así los problemas existentes se comparten transversalmente en varios niveles de complejidad. La educación lectora llega a ser necesaria para permitir el desarrollo consciente de las personas, donde la *voluntas* de origen schopenhaueriana llega a ser imprescindible para conseguir una sociedad crítica, alfabetizada y responsable de sus acciones virtuales, además de ser madura respecto a los mensajes divulgados en la realidad virtual.

Releer entre a-socialidad y banalización educativa

Las informaciones erróneas están caracterizando y vinculando nuestras acciones, la valoración de los contenidos en la era electrónica es algo imprescindible. Para decirlo con más sencillez, lo que pasa es que nadie se preocupa por averiguar las informaciones, y esto ocurre porque se requiere un nivel de profundidad que en la sociedad actual —dicha también de los superficiales, con referencia a Carr (2010)—, se encuentra en continuo peligro.

No podemos dejar que la ignorancia gobierne nuestra realidad, y en esto Bauman ha sido muy claro: “La web esconde muchas trampas”. Cuando hablamos de *competencia lectora*, nosotros hacemos referencia al saber *leer* y al saber *hablar* que no es simplemente alfabetización, por eso es necesario entender las cantidades de códigos que se reúnen y refuerzan estas actividades.

En el modelo emancipador de Freire, la lectura de la palabra así como en la realidad no sólo es comprender y transformar las experiencias propias, sino que también hay que reconstituir una relación con toda la sociedad. Para Freire el lenguaje es una dimensión fundamental de la entidad humana; un rol en la construcción desde la experiencia, desde la organización y la legitimación de las prácticas sociales; una verdadera materia prima de la cultura y un terreno el cual se otorga significados a deseos, aspiraciones, sueños.

Los malentendidos se han manifestado ya desde el mismo nombre *eBook*, lo cual ha generado mucha confusión porque no representa un libro electrónico, sino otra forma de leer. Varias veces cuando nos acercamos a leer libros electrónicos pensamos que funcionan como cualquier libro; nosotros, quienes leemos

siempre en papel y seguimos leyendo en papel sabemos que la diferencia está principalmente en la forma, en la materialidad de los objetos. En el *eBook* no hay forro; en el libro hay páginas, hay cubiertas. Hasta ahora hemos dicho que nos ha atraído la cubierta de un libro, porque tenía colores más alegres o podía activarse una relación emocional, entre el lector o el comprador de un libro, de manera automática, así como se manifiestan fuertes emociones al mirar verdaderas obras de arte, pensamos en el síndrome de Stendhal.

Problemas cotidianos: la necesidad de desarrollar nuevas competencias y formar docentes

Lo que pasa con los libros electrónicos es que nosotros no compramos libros porque nos atrae la cubierta, sino porque nos interesa el contenido. Es diferente, es más complejo, es más profundo, porque nosotros ahí invertimos nuestros intereses, en nuestra pasión de leer sobre temas, sobre argumentos que tendrán que estar en ese fichero de plástico. Porque nosotros no compramos un libro en papel, no adquirimos algo que tenga un peso real, material; compramos algo que va a tener una consistencia virtual. Eso ha generado mucha confusión, tanto a nivel de estrategias educativas como a nivel de proyectos de fomento de la lectura y a nivel de difusión de los libros digitales. Con seguridad tenemos que afirmar, respecto de la existencia de una multitud de herramientas electrónicas, que en el caso de un *eReader*, el lector puede exclusivamente leer libros electrónicos, mientras una tableta permite también leer, sin el interés de exclusividad. La tableta tiene muchos distractores, porque no se realizó con el intento de favorecer la lectura, sino de usar el Internet y diferentes aplicaciones. Lo mismo que hacemos con el ordenador lo hacemos de forma táctil con una tableta; pero con el *eReader* no podemos porque está hecho para leer en formato digital.

Y uno de los problemas que se están presentando día a día es que muchos lectores desconocen que cuando compran un libro electrónico no compran un libro en papel, así que se manifiestan muchas más diferencias que se deberían tener en cuenta, dado que quien investiga y se interesa por la educación a veces desconoce las posibilidades ofrecidas por la tecnología electrónica o, en otros casos, aunque pueda conocer las herramientas, no tiene las competencias necesarias para utilizarlas. En el siglo XXI no podemos permitir que siga aumentando la discrepancia entre quien enseña, quien aprende y los expertos informáticos que producen dispositivos electrónicos. El punto de encuentro son las recientes humanidades digitales, donde se unen las competencias y conocimientos de las ciencias sociales y las ciencias educativas, así como hacemos en el CeRISUS (Cen-

tro de Investigación Internacional sobre Ciencias Humanas y Sociales). Cada vez más, los lectores descubren solos cómo leer en digital, no hay guías de lectura en formato electrónico, sólo existen las guías de uso de las herramientas, y muchos lectores no han recibido formación en lectura electrónica. Leer es una tarea fundamental de nuestra vida, y releer es un signo de dominio de la competencia lectora. Son numerosas las investigaciones a nivel internacional sobre estos temas, tan necesarias' para entender las formas contemporáneas de lectura.

Nuevas variables: investigaciones sobre educación a la lectura con diferentes herramientas en escuela primaria

No hay muchas investigaciones sobre el área de la escuela primaria, porque investigar en este nivel sobre el uso de libros electrónicos es más difícil, debido al desarrollo cognitivo, biológico y educativo del estudiante. Los datos que tenemos en su mayoría provienen de la UNESCO y de la OCDE pero nos no ayudan, están enfocados en jóvenes de educación secundaria. Entonces vamos a tener muchos datos sobre estudiantes de 12 hasta 15 o 16 años, pero no tendremos informaciones necesarias sobre jóvenes estudiantes de la escuela primaria.

No obstante, “Dewey, and other theorists, believe students need to be able to see a connection between new information or knowledge and real-world situations; otherwise, the knowledge is static (Eyler & Giles, 1999)”. (Nutevall, 2016: 22).

Entre Italia y España he podido coordinar investigaciones y crear cuestionarios para evaluar las diferentes competencias lectoras y digitales de niños entre 7 y 10 años de edad (Bocciolosi, Medina-Rivilla, Pérez-Navío, 2015). En este caso se han desarrollado, sometido y distribuido los cuestionarios. Las actividades comenzaron con una breve introducción explicativa a los temas propuestos, en seguida se hicieron pruebas en las aulas con herramientas electrónicas en modalidad BYOD (*Bring your own device*).

Utilizando las pizarras digitales, los *smartphones* para leer sin ningún apoyo económico, sólo con el apoyo de las escuelas, en Italia y España se pudo crear una base de datos con valiosos resultados, en parte presentados también en el II Congreso Internacional Universidad y Discapacidad de Madrid. Los jóvenes lectores se dieron cuenta de que pueden leer en diferentes superficies, o plataformas y en muchos más formatos. Si hablamos de lectura con los niños entre 7 y 10 años, si estos aún no se hacen parte de un plan sobre desarrollo de la competencia digital o estrategias de aprendizaje electrónico, con alta probabilidad vamos a obtener respuestas propias de una población de no nativos digitales.

Contestaron que pueden leer en la televisión, en los carteles de la publicidad, pueden leer a su alrededor, cualquiera que sea el soporte o plataforma, con o sin electricidad. A veces nos preguntamos frente de un árbol cómo se llama. Alice Hallgarten-Franchetti y Maria Montessori, en Italia, y antes en Rovigliano, un pequeño pueblo de la comunidad de Umbría, decidieron poner unas placas con el nombre por debajo de los árboles. ¿Por qué?, por la simple razón que necesitamos aprender, leer, conocer y releer lo que compone nuestro alrededor, para que nosotros *entendamos* y de ahí seguir investigando con criticidad. Se crearon parques educativos sobre este tema, y se mejoraron las mismas teorías froebelianas, como los *kindergartens*.

Lo que hizo Boyle, a nivel de investigación educativa en relación con el uso de las plataformas sociales, es de nuestro interés también porque investigó sobre jóvenes que están utilizando Facebook para expresarse, y por qué muchos de ellos a veces se esconden en las plataformas “sociales”, en la virtualidad.

La realidad digital o metarrealidad ha sido también el mismo tema desarrollado en una reciente investigación de la UNESCO, *Reading in the mobile era* (2014). Según la investigación de Boyle los jóvenes necesitan encerrarse en las plataformas sociales, donde la socialización aparente es lo más atrayente y al mismo tiempo excluyente. El error generalizado es pensar que esa es la nueva realidad, así que se genera un alejamiento desde la misma familia, desde los mismos amigos, los que pertenecen a la realidad, a lo concreto, hacia una *asocialidad* de lo virtual. Es de gran interés para nosotros, porque a veces pensamos que si escribimos a unos amigos en Facebook podría ser lo mismo que llamarlos por teléfono, o verlos en persona. Han cambiado las relaciones entre pares, ha cambiado la forma de comunicar, y lo peor es que nadie quiere darse cuenta del lento encierre que se está concretando en la virtualidad.

El *rating* sugerido en *Reading in the Mobile Era* nos dice, por ejemplo, que en Inglaterra, hay una biblioteca por cada 15 mil personas, y en Nigeria una por cada millón de personas o más. Eso permitió al proyecto de la UNESCO y también a otros proyectos que se están desarrollando en otras partes del mundo, fomentar la lectura, porque si faltan bibliotecas debemos igualmente fomentar la lectura, utilizando cuando posible las herramientas de lectura y escritura digital. Aquí el ejemplo que ellos mismos hacen es de nivel económico. Por ejemplo, nosotros compramos libros en papel pero sabemos que si adquirimos el mismo libro en formato electrónico debería costar menos. No hay gastos de envío u otra cosa. Lo que nosotros hemos podido conocer gracias a esta investigación, y gracias a la otra que hemos hecho entre Italia y España, son datos sobre el tiempo de lectura, y el desarrollo educativo de la competencia lectora, la forma de leer y los dispositivos, las herramientas que se utilizan para leer textos, porque nosotros estamos hablando de *textos* como *tejidos*; no es tan sencillo, pero cuando hablamos de *tejido* tenemos que reforzarlo con la relación entre personas, entre comunicaciones, entre formatos.

Lo que se puede hacer según esta investigación es mejorar el acceso libre a la información, aunque esto pueda ser difícil.

Interpretar la realidad: diferentes perspectivas

El surrealista Magritte cuando pintó *Los amantes*, en 1928, no se esperaba que su pintura reflejara las relaciones en el siglo XX. Las personas cercanas cada día se alejan más, y esa distancia en buena medida la debemos al continuo uso de tecnología electrónica. Por esa razón, cuando nosotros hablamos a través de los nodos, interacciones sinápticas y conceptuales, pensamos en los mapas cognitivos que nos hacemos para juntar los eventos a nivel abstracto; cuando nosotros hablamos de *distancia*, hablamos de *comunicación* y de *tecnología*. Pensamos en que todas las escuelas que tengan recursos para utilizar las tecnologías estén llenas de pizarras digitales, de tabletas, de ordenadores, a veces se habla de un mundo más conectado. Sin embargo, en realidad tenemos que darnos cuenta de que el mundo está cada día más desconectado.

Estamos en la época de la ignorancia, eso es lo que representa la misinformación, porque nos engaña la virtualidad por su sencillez, y la continua idealización que nos permite llegar rápidamente a todas las respuestas que nosotros desconocemos. En este caso, el ejemplo es cómo están verdaderamente las aulas; unas con recursos económicos se llenan de herramientas, a veces inutilizadas, mientras otras, sin tecnologías electrónicas, se llenan de relaciones verdaderas, interacciones reales.

Entonces no hay una verdadera mejora, no se están utilizando, no se está insistiendo sobre un concreto equilibrio de las tecnologías porque falta la formación docente, porque se demandó todo a lo que entre comillas podrían ser relacionado con los “nativos digitales”. Esta fue la primera excusa para demandar la formación que falta hoy día en el docente. En las universidades, en las escuelas se dice que los jóvenes pueden enseñar a los adultos a utilizar las herramientas. Eso sí, es verdad, se puede aprender juntos, esto se define con aprender-aprender. Pero eso lo dice también Papert: se puede aprender a través de los errores. Lo que está pasando en la realidad es que con la falta de formación se deja que los estudiantes junto a los docentes descubran solos cómo utilizar las herramientas. Eso no sirve para aprender la verdadera utilidad de las herramientas, sino para crear una relación comunitaria. Estas motivaciones nos obligan a fomentar una formación específica, que incluya las fundamentaciones educativas, de educación a la lectura, y de conocimiento de las herramientas digitales, culminada esta última en el logro de la competencia digital.

De esta manera se podría llegar a un nivel de comprensión lectora, de los espacios, de los diferentes niveles narrativos, y de los diferentes tejidos que caracterizan todas las partes de tecnología electrónica.

Una limitación nuestra es la que se presenta al leer y releer los diferentes códigos, eso pasa con la informática, con el arte, pasa con el idioma mismo, con la música. A veces no entendemos una obra de teatro, otras veces no conseguimos valorar una obra de arte pictórico, sea abstracta o figurativa. A veces no conseguimos saber cómo el ordenador o la tableta funcionan, no tenemos idea de cómo nos permiten hacer lo que estamos haciendo, escribir, leer o comunicar a distancia. El problema inicial está en lo que entendemos a nivel de códigos, y en el significado del mismo término, dado que nosotros intentamos pensar y actuar en diferentes niveles comunicativos. Por eso cuando nosotros hablamos o utilizamos computadoras u ordenadores tenemos que pensar que estas herramientas están hechas para nosotros, y sobre todo porque nosotros las necesitamos para lograr nuevos objetivos, cumplir con nuestras tareas. El mismo Eco subrayaba que las máquinas no son herramientas que hacen inteligentes a todos, sino instrumentos que necesita un usuario inteligente para dar resultados. El legado entre hombres y tecnologías cotidianamente se fundamenta sobre el falso mito del conocimiento distribuido, que en la realidad se hace posible sólo a través de las verdaderas competencias humanas y el mutuo interés. Podemos intentar entender los diferentes códigos, sólo tenemos que cambiar la perspectiva de lo que estamos leyendo.

Un ejemplo de interrupción durante la lectura es el caso de la escritura académica, donde las vinculaciones a reglas y normas científicas perjudican la estructura de un contenido universitario. Al mismo tiempo con las citas entre comillas y paréntesis se interrumpe continuamente la narración, generan una fragmentación de la lectura misma, así que podríamos hablar de una hipertextualidad, donde las citas representan los enlaces.

Lectura y dificultades de aprendizaje

El interés en la relectura se construye a partir de la necesidad de profundizar en los contenidos, en las líneas, en los significados. Todavía es necesario favorecer la lectura para todos, sea que tengan dificultades debidas a falta de alfabetización, sean disléxicos, o viceversa, que no tengan dificultades de este género sino de idioma. Estas diferentes dificultades se colocan en el marco de las *dificultades de aprendizaje*; a veces se encuentran todas bajo el nombre de *dislexia*. Cuando hablamos de dislexia, sabemos que existe y se puede manifestar en los niños más que en los adultos pero sigue existiendo también en los adultos, algo que a veces no se manifiesta oficialmente, muchas personas se alejan de la lectura por esta razón, sin querer expresar las verdaderas razones. Si intentamos leer y tenemos dificultades de dislexia, esta se manifestará más con los libros académicos o de otro tipo científico porque no se trabaja correctamente a nivel

editorial, y las personas con problemas de dislexia tendrán dificultad para leer las mismas líneas y a veces eso repercute en las dificultades mismas de aprender. No entiende por qué no consigue leer, aunque conozca las reglas necesarias y sea alfabetizado, esta es una manifestación de dificultades de aprendizaje, en el caso específico de dislexia, estrictamente relacionado con la dificultad en leer los caracteres con gracias, como conocemos el Times New Roman, el Garamond o el *Arial* (miramos en los nombres de las fuentes cómo se modifica el tamaño y la legibilidad).

El mismo Bruner nos dice que a nivel de ciudadanía existe la dificultad de entender lo que existe y distinguirlo de lo que no es. Este problema se fundamenta en la incomprensión generada dentro de su sociedad y ciudadanos porque lo que quieren los ciudadanos, en ese caso los lectores, es diferente de lo que quiere la sociedad, es decir las empresas de los *social media* y sobre todo las editoriales.

El mismo McLuhan distinguió entre medios calientes y medios fríos, según las posibilidades que daban para profundizar las informaciones, para imaginar y crear a nivel abstracto. Esto repercute en el uso cotidiano de las plataformas “sociales”, siempre menos utilizadas respecto de las aplicaciones de mensajería virtual, donde la privacidad llega a ser un factor discriminante. El caso más común es Snapchat, donde las imágenes se comparten con un tiempo de duración. La necesidad de comunicar sin dejar traza, compartir sin que se queden en las herramientas de otros usuarios nuestros contenidos. Bajo el paraguas del Open Access, el rápido desarrollo de lugares virtuales como Academia.edu, ResearchGate y otros que pueden facilitar la difusión de buenas y malas prácticas, avanza la necesidad de defender el pensamiento creativo, único y emergente. Al mismo tiempo se activan nuevas prácticas comunicativas emocionales, donde unos emoticonos consiguen sustituir el verdadero estado emocional de las personas.

A veces queremos decir cosas que estos botones, estos pulsantes no pueden representar. En otras ocasiones, por falta de una correcta alfabetización, no sabemos cómo expresarnos así que nos limitamos a los consejos icónicos y letrados que nos sugieren las aplicaciones que estamos utilizando, diciendo cosas que probablemente nos no representan en este momento. Esto es interesante porque a nivel de investigación teórica, y también a nivel de investigación pragmática, se han empezado desarrollar proyectos de fomento a la lectura y buenas prácticas educativas enfocados en la actualización de las aplicaciones de comunicación electrónica.

Leer es casi siempre la manifestación de un estado emocional; además de las lecturas escolares, académicas o de trabajo, nosotros leemos porque necesitamos encontrar nuestras emociones en las palabras de otros autores, otras personas. Nos involucramos en la lectura. Eso sigue pasando también en la era electrónica, con los *eBook*.

UNESCO, Incheon Declaration y posibilidades futuras

La UNESCO misma reafirmó los derechos de todas las personas para tener una educación. Cuando hablamos de *derechos en la educación* tenemos también que referirnos al *derecho del poder leer*, el saber leer, y de conocer la realidad, salir del silencio freiriano de la cultura. A veces nos hablan de alfabetización; alfabetización informacional, alfabetización lectora. Pero lo que en muchos casos falta es la alfabetización nativa, del propio idioma, de las propias formas culturales, entonces nos falta una base semántica, histórica y emocional de lo que conocemos, de lo que desarrollamos, de lo que vivimos. Hay que desarrollarlo de otra forma. Esto fue lo que se propuso en los últimos meses de 2015 en Nueva York, la ocasión fue la Incheon Declaration.

En esta ceremonia debatieron sobre la declaración de una ciudadanía global. Ya tenemos otras pautas, tenemos otros objetivos, seguimos desarrollando proyectos para 2020, pero necesitamos tener en cuenta que ya se está pensando en 2030; y los futuros objetivos se fundamentarán en tres aspectos, que son: lo cognitivo, lo comportamental y lo socioemocional. Eso es muy importante porque significa que dentro de unos 15 o 20 años, las asignaturas, las docencias, la forma de leer tendrán que adaptarse a estas necesidades de tipo socioemocional. Se está atribuyendo más valor a lo emocional en el aprendizaje, en la lectura, en la comunicación entre pares, familias y en la sociedad real y virtual.

Conclusión

En este contexto de práctica educativa, los aparatos tecnológicos se han ligado al desarrollo de otros contextos, en el área americana y australiana también se han desarrollado teorías propias de una e-pedagogía. La e-pedagogía no es una educación a distancia, no es un aprendizaje a distancia. Es otra forma de utilizar una metodología pedagógica pero con los recursos tecnológicos, haciendo la formación específica e intentando ir más allá de la educación virtual, llegando a releer los mismos preceptos educativos.

A nivel tecnológico se intenta animar con base en las nuevas necesidades educativas, formativas y de lectura. En este entorno complejo, acrítico, y asocial se encuentra la urgente necesidad de volver a descubrir las teorías de la cultura y volver a releer con nuevas miradas, competentes, los lugares de nuestra cotidianidad.

Bibliografía

- ALLY, M. (2013). Mobile learning: from research to practice to Impact Education. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 10 (2).
- BARTHES, R. (1970). The Languages of Criticism and the Sciences of Man: the Structuralist Controversy. *The Johns Hopkins Press*. 134-145.
- BOCCIOLESI, E. (2013). *Connectivism: the educational theory of networks*. VEGA, 9 (3).
- BOCCIOLESI, E. (2014a). Creatività, educazione, coordinate: riscoprendo la poetica dell'essere/Creativity, Education, Coordinates: Rediscovering The Poetics of Being. *EspressivAmente*, 1 (2), 10-15.
- BOCCIOLESI, E. (2014b). E-Book, re-mediación y e-literacy. Evolución y desarrollo del libro electrónico en una perspectiva digital. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (9) 7.
- BOCCIOLESI, E. (2014c). Education, reading and hypertextuality. The fragmentation of the body text. *VEGA Journal*, 10 (2).
- BOCCIOLESI, E. (2014d). *e-Motions in the New Books: When the e-Book Captures the Reader Empathically*. *International Journal of the Book*, 12 (1).
- BOCCIOLESI, E. y González, S. J. G. (2015a). Educar a leer entre realidad y complejidad. Las variables de la contemporaneidad entre México, España e Italia. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia, (4).
- BOCCIOLESI, E., Medina-Rivilla, A. y Pérez-Navío, E. (2015b). Ebook: el futuro del libro. Aplicación y uso del texto electrónico en entorno didáctico y de formación. En B. Valenzuela, M. Guillén y A. Medina (coords.). *Procesos Educativos: Desafíos y Retos en el siglo XXI*. México: Pearson.
- BROZO, W. G., SHIEL, G. y Topping, K. (2007). *Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4): 304-315.
- CORREOA CORTEZ, M. E. y Rosas Chávez, P. (2004). *La práctica docente de los cursos en línea*.
- DAS, J. P., BISANZ, G. L. Y MANCINI, G. (1984). Performance of Good and Poor Readers on Cognitive Tasks Changes With Development and Reading Competence. *Journal of learning disabilities*, 17 (9): 549-555.
- DEWEY, J. C. (1935). The acquisition of facts as a measure of reading comprehension. *The Elementary School Journal*, 35 (5), 346-348.
- FLEISCH, B. (2008). *Primary education in crisis: Why South African schoolchildren underachieve in reading and mathematics*. Juta and Company Ltd.
- FUCHS, L. S., FUCHS, D., HOSP, M. K. y Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading*, 5 (3), 239-256.
- GRISAY, A., GONZALEZ, E. y Monseur, C. (2009). Equivalence of item difficulties across national versions of the PIRLS and PISA reading assessments. *IERI monograph series: Issues and methodologies in large-scale assessments*, 2: 63-84.

- HODGES, A. R. y Nutefall, J. E. (2016). *Connecting Pedagogies. Service Learning, Information Literacy, and Libraries*, 21.
- JOSEPH, P. B. (2016). Ethical reflections on becoming teachers. *Journal of Moral Education*, 1-15.
- KULPOO, D. (1998). *The Quality of Education: Some Policy Suggestions Based on a Survey of Schools-Mauritius*. SACMEQ Policy Research Report.
- LUNDBERG, I. y Linnakyla, P. (1993). *Teaching Reading around the World. IEA Study of Reading Literacy*.
- MEACHAM, S. (2016). *Peer relationships and internally persuasive discourse. Learning, Culture and Social Interaction*.
- SIMONS, M., Olssen, M. y Peters, M. (2009). *Re-reading education policies*. Re-Reading Education Policies, 36.
- TABUENCA, B., Drachsler, H., Ternier, S. y Specht, M. (2012). *OER in the mobile era: Content repositories' features for mobile devices and future trends*.
- WEISS, T. (1997). Reading Culture Professional Communication as Translation. *Journal of Business and Technical Communication*, 11 (3), 321-338.
- WEST, M. y Ei, C. H. (2014). *Reading in the mobile era: a study of mobile reading in developing countries*. UNESCO.



Legado de Cervantes a 400 años de su deceso

FERNANDO CARLOS VEVIA ROMERO

*El mejor libro es el que te lleva a otros libros.
El mejor libro es el que tú sabes que no existe
y por eso tienes que escribirlo tú mismo.*

Raúl Páramo Ortega

Ser poeta es una gracia divina, pero rara vez trae consigo el provecho personal de quien la recibe. Estas palabras son de Walter Muschg en su libro *Historia trágica de la literatura* (1996) y con toda justicia pueden aplicarse a Cervantes. Bastaría con recordar la anécdota que narra Márquez Torres en la aprobación a la segunda parte del Quijote. Cuenta cómo numerosos caballeros franceses, que habían llegado a Madrid acompañando al embajador francés, mostraron deseos de conocer a Cervantes: “hálleme obligado a decides que era viejo, soldado y pobre, a que uno respondió estas formales palabras: ¿Pues a tal hombrez no le tiene España muy rico y sustentado del erario público?”

Esto parecía olvidar la antigua erudición literaria (la anterior a 1950), que más bien parecía buscar en los autores y los textos las respuestas a estas preguntas: ¿cómo puede esto contribuir al orgullo nacional?, ¿qué lugares geográficos son exaltados?, ¿qué figuras históricas de nuestra región?

No trataban, por lo general, de los textos de los grandes escritores, sino de los alrededores de la obra. Detalles minuciosos, o todo lo más, la impresión que les habla dejado a los comentaristas la lectura de la obra.

Por otra parte, en el caso concreto de la obra de Cervantes, *El Quijote* fue utilizado para crear un mito, o se fue creando este con las aportaciones conscientes o inconscientes de diversos autores. Pero hemos llegado al punto en que el Quijote del mito y el Quijote del texto de Cervantes muestran grandes diferencias. El caso es que la obra es puesta al servicio de los escritores y no los comentaristas al servicio de la obra.

Nos ha ocurrido en alguna ocasión que hemos sido invitados a comentar el Quijote con la orden expresa de “exaltar los valores eternos”, para mejorar a la juventud. Eso no es en ninguna manera nuestra manera de afrontar el texto de Cervantes. Los personajes de la obra no están hechos para servir a la educación moral del lector, sino que existen por sí mismos (Muschg, 1996). Una obra verdadera, dice Goethe, no debe tener un propósito didáctico: “No aprueba, no censura, sino que desarrolla las intenciones y los actos en su sucesión”.

Schopenhauer expresó los actos de terrorismo vandálico que sufren las obras a manos de ciertos eruditos con estas palabras: “pero quisiera que alguien intentara alguna vez una historia trágica literaria, en la que presentara como las distintas naciones que tanto se jactan de los grandes escritores y artistas que pueden llamar suyos, trato a estos cuando aún vivían”.

El mayor legado es la obra misma de un autor, de la talla de Cervantes. Desde 1950 aproximadamente la investigación y el análisis de textos han recorrido caminos nuevos, tratando con mucha frecuencia de dar prioridad al texto mismo. Nuestra relación con las obras de Cervantes ha dado nuevos frutos que quitan la razón por completo a los que suelen decir: “Ya está todo dicho sobre Cervantes”.

Conceptos como “estructuralismo”, “semiótica”, “recepción del texto”, etc., no deben ser vistos como declaraciones de guerra contra el Quijote ni contra cualquier otra obra del pasado o del presente.

En la primera parte, en su viaje en busca de aventuras, ya con Sancho como escudero, don Quijote llega a la venta en el capítulo 16. Camina hasta Sierra Morena, imita a la penitencia de Amadís y se deja convencer por la princesa Micomicona para regresar a su pueblo. En ese camino de regreso llegan a la venta en el capítulo 32, es decir 16 capítulos más tarde. Y en la venta se detienen los personajes otros 16 capítulos.

Es una prueba quizás pequeña y externa del cuidado ordenador que manejó el texto. Veamos otro caso, este 51 profundo, que empapa todos los niveles narrativos. Es el capítulo 11 de la primera parte, “De lo que sucedió a Don Quijote con unos cabreros”, capítulo que es una joya de composición o estructuración literaria.

Don Quijote llega con la oreja herida, se ha hecho de noche en plena sierra y no tienen nada para comer. Pero fue recogido —dice el texto— por unos cabreros que lo recibieron de buen ánimo, quienes le ofrecen compañía, fuego, comida y un lugar donde pasar la noche.

Al tomar un puñado de bellotas en la mano, don Quijote pronuncia el discurso sobre la Edad de Oro. Los cabreros, embobados y en suspenso, no entienden ni una palabra, pero sí comprenden que don Quijote, con el discurso, quiere agradecerles y quiere darles lo mejor que él tiene: sus palabras. Así lo prueba un cabrero al final del discurso: “para que con más veras pueda vuestra merced decir, señor caballero andante, que le agasajamos can prompta y buena voluntad, queremos darle solaz y contento con hacer que cante un compañero nuestro...”.

Y uno de ellos canta acompañado de su laúd. Hasta aquí parece todo un capítulo normal. Pero regresemos al discurso de don Quijote sobre la Edad de Oro. El resumen de ese discurso es el siguiente: aquella época se llamaba de Oro porque no existían las palabras tuyo y mío, todas las cosas eran comunes. Todo era paz, todo era concordia. Se comían los frutos naturales del campo. Las muchachas podían andar sin temor a ser asaltadas, no como ahora en los tiempos modernos. Este viene a ser el resumen del discurso.

Pues bien, he aquí que hemos llegado a lo más prodigioso del capítulo; todo lo que don Quijote atribuía a la Edad de Oro se está realizando en este preciso momento: no hay tuyo ni mío entre los cabreros y don Quijote, que se ofrece mutuamente lo suyo, se comparte en paz y armonía, y hasta el muchacho que canta sus amores acompañado de un laúd canta sus amores honestos.

Don Quijote y los cabreros componen un cuadro, que está reproduciendo el cuadro evocado por las palabras de don Quijote. Es una *mise en abyme*, “puesta en abismo”, aquel procedimiento narrativo, bautizado así por André Gide en su *Diario*, y que recuerda a las muñecas rusas, pues un texto contiene otro texto que es igual a sí mismo. Es una estructura muy difícil de conseguir y Cervantes lo hace con toda naturalidad, sin aparente esfuerzo.

Si Cervantes cuida amorosamente la composición de los capítulos cada uno de por sí, igual hace con el conjunto de la obra, y podemos utilizar quizás la palabra enlazar, coser, unos capítulos con otros, con temas que recorren toda la obra. Podríamos tal vez usar un término técnico y hablar de isotopías en el texto del Quijote. Tal es el caso de los encantadores. Don Quijote está convencido de estar rodeado de encantadores, pero nunca sospecha que el mayor de los encantadores es Sancho, pues produjo el encantamiento de Dulcinea.

El capítulo X de la segunda parte “donde se cuenta la industria que tuvo Sancho para encantar a la señora Dulcinea” inicia esa serie de apariciones del tema, que dan cohesión y al mismo tiempo, variedad, por ejemplo, la duquesa hace creer a Sancho que Dulcinea esta efectivamente encantada. Esto ocurre en el capítulo donde dice la duquesa:

Pero volviendo a la plática que poco hace tratábamos del encanto de la señora Dulcinea, tengo por cosa cierta y más averiguada que aquella imaginación que Sancho tuvo de burlar a su señor, y darle a entender que la labradora era Dulcinea [...] toda fue invención de alguno de los encantadores que al señor Don Quijote persiguen, porque real y verdaderamente se yo de buena parte que la villana que dio el brinco sobre la pollina era y es Dulcinea del Toboso y que el buen Sancho, pensando ser el engarfiado, es el engarfiado.

Es decir, el texto burla las expectativas que él mismo ha creado y abre incesantemente nuevos caminos de invención.

Hay un punto muy importante, que el lector respetuoso del legado del Quijote no puede pasar por alto. Me refiero a los ataques que los conceptos de “autor” y “obra” han sufrido; ataques demoledores que parecen haber reducido a nada nuestras ideas sobre esos temas. Uno de los que más han contribuido al derrumbamiento de esas categorías ha sido Michel Foucault. A este propósito escribía Roger Chartier: “El desafío primero y temible que Foucault lanza a los lectores reside en lo siguiente: hacer vacilar, fisurar, lo que funda [...] la inteligibilidad y la interpretación de toda obra [...] de esa manera se crea una tensión vertiginosa y única”.

Según Foucault la palabra “autor”, el concepto mismo “autor” es sólo una hipótesis para resolver problemas como la unidad y la coherencia de la obra, la originalidad de la obra, etc. Pero ese concepto “autor” forma parte del concepto “hombre” y ya sabemos que para Foucault ese concepto estaba desapareciendo. Cito una vez más las últimas palabras de su obra *Las palabras y las cosas*, que tanto me impresionaron a fines de los años sesenta del siglo pasado: “...entonces podría apostarse a que el hombre se borraría, como en los límites del mar un rostro de arena”.

Esta terrible visión del aniquilamiento del concepto de “hombre”, que no compartimos, es descrita por Roger Chartier de la siguiente manera: en lugar de un mundo hecho de sujetos, o bien, de objetos, o de su dialéctica, de un mundo donde la conciencia conoce sus objetos por adelantado, es ella misma lo que los objetos hacen de ella, tenemos un mundo donde la relación es primera: son las estructuras las que dan sus rostros objetivos a la materia.

Tanto Foucault, como Derrida y otros, usaron la palabra “de-construcción”, tal vez porque no se atrevieron a usar la palabra “destrucción” que describe mejor sus convicciones. Consideran las prácticas culturales de la civilización como caducas, obsoletas y, postulaban una nueva interpretación o hermenéutica de todo, y por consiguiente de las obras literarias. Para ellos el acto que hoy celebramos de recuerdo de Cervantes, o cualquier otro acto cultural, nuestros esfuerzos de comprensión y comentario, nacen ya castrados.

En la historia, las fuerzas en juego no obedecen ni a una destinación ni a una mecánica, sino efectivamente al azar de la lucha.

Así escribía Foucault en un comentario sobre Nietzsche. La proliferación de los hechos, la multiplicidad de las intenciones, el desorden de las acciones, no pueden ser referidas a ningún sistema capaz de darles una interpretación racional. En la interpretación, Foucault busca establecer las series diversas, entrecruzadas, divergentes a menudo, que únicamente permiten circunscribir el lugar del acontecimiento, pero no sus causas y sus autores.

Algunos de nuestros colegas ignoran esta problemática o la desechan con un gesto desdeñoso. Pero las ideas tienen su vida propia. Es necesario entenderlas y afrontarlas, debemos enfrentar estos ataques al concepto de sujeto, de autor de

obras literarias, aunque en el caso de Cervantes preferiríamos releer una y otra vez su *Quijote*.

Desde otro punto de vista, el investigador norteamericano George P. Landow propuso la teoría del hipertexto, que parece afectar también a la interpretación de las obras de arte. Al advertir la convergencia de dos líneas de investigación muy importantes, la teoría crítica literaria contemporánea y la tecnología informática, Landow definía así la noción de hipertexto mencionada por primera vez por Theodor H. Nelson en los años sesenta del siglo pasado: “con ‘hipertexto’ me refiero a esa escritura no secuencial a un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por anexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario”.

Como se ve, el hipertexto difumina las fronteras entre lector y escritor. Se puede resumir su meta en estas palabras: el objetivo de la obra literaria (o de la literatura como obra) que consiste en hacer del lector, no un consumidor, sino un productor del texto.

Al llegar a este punto siento que crece dentro de mí el mismo sentimiento que tuvo don Quijote, cuando el eclesiástico que asistía a la cena con los duques lo insultó gravemente: “este Don Quijote, ó Don Tonto, ó como se llama [...] Ya vas, alma de cántaro, ¿ha encajado en el cerebelo que sois caballero andante y que vences gigantes...?”.

Hemos vuelto, pues, a Cervantes, y nos queda por compartir el enojo que don Quijote sufrió y me parece ver su rostro turbado y semblante airado, y el temblor de todo su cuerpo por la ira contenida que le produjeron aquellos insultos: “el lugar donde estoy, y la presencia ante quien me hallo, y el respeto que siempre tuve y tengo al estado que vuestra merced profesa, tienen y atan las manos de mi justo enojo...”.

La raíz de esa negación moderna del sujeto humano, autor de sus obras, puede remontarse a Nietzsche, cuando se esforzó por quitar una tras otra las que él llamaba “máscaras” del ser. En 1885 en el prefacio de su libro *Humano, demasiado humano*: “¿Cuáles son los fundamentos de la Metafísica y de toda la filosofía dogmática?, una simple superstición popular que se remonta a épocas inmemorables (como el supuesto de que hay un alma, o la superstición del sujeto y el yo, que todavía hoy no deja de producir confusiones)...”.

Nietzsche, como otros seres humanos, vivió la experiencia atemorizante, del precipicio interior, cuando parece descubrir la nada detrás de la última de las máscaras, pero no supo poner nombre a su experiencia, profunda, verdadera y aterradoramente hermosa. Creyó que habrá topado con la mentira de las civilizaciones, construidas sobre uno de los discursos posibles, como diría Derrida, discurso que puede ser deconstruido o más bien destruido. Pero en realidad la experiencia de Nietzsche y la de otros como lo fue descubrir que no somos dioses;

que no somos infinitos, perfectos, “terminados” como diría él. Que precisamente el ser humano es finito. Esa es su definición.

Esa experiencia puede llevar a la desesperación, a la locura a un estado luminoso, radiante, sosegado. A ese tipo de hombres perteneció a ese segundo tipo de personas, que asimila con heroísmo oculto y deportivo la constatación de los límites humanos de sus deseos, sus sueños.

La supuesta democracia ¡literario-comercial-hágalo usted mismo! ¡Escriba usted su propio Quijote!, es la forma de negar el carácter insustituible y único del creador artístico; otra vez, el intento de negar el sujeto, en lo que tiene de más creador. El problema lo vivió Cervantes con plena conciencia, cuando aquel tal de Avellaneda escribió su propio Quijote, distinto del de Cervantes:

Si por ventura llegare a conocerle, dile de mi parte que no me tengo por agraviado; que bien sé lo que son las tentaciones del demonio y que una de las mayores es ponerle a un hombre en el entendimiento que puede componer e imprimir un libro con que gante tanta fama como dineros, y tantos dineros cuanta fama.

Me gustaría llamar a don Quijote “el mártir de la lectura”. Don Miguel de Unamuno en su *Vida de Don Quijote y Sancho* al llegar al comentario correspondiente al capítulo sexto de la primera parte, escribe: “Trata de libros, y no de vida. ¡Pásenosle por alto!”. Pero los libros son la vida de don Quijote. En un pequeño pueblo de La Mancha, en el siglo XVI, este hidalgo tiene una biblioteca en su casa; no sólo con libros de caballerías, sino la mitad de ellas eran de poesía, de clásicos y de poetas contemporáneos suyos. Tres maravillas juntas: la biblioteca, los libros de caballerías y los libros de poesía.

Tiene adendas este capítulo sexto, un texto dentro del texto, y sale a la superficie de vez en cuando. Este capítulo hace presentes los procesos de la inquisición, con la quema de herejes. La voz del ama que cuida a don Quijote es la de una persona de mediana edad, atenta a sus labores y a cuidar a su amo quien teme que haya encantadores dentro de los libros y quiere “echarlos del mundo”, como dice ella. La sobrina, en su breve intervención, menciona dos veces el fuego contra los herejes:

“No, no hay para que perdonar a ninguno... mejor será arrojarlos... y pegarles fuego... Es el miedo a la lectura” la visión popular de aquellos tiempos, que aún perdura en los nuestros, de que los libros son objetos peligrosos o al menos, inútiles. El discurso más fuerte es el del señor Cura, de quien podríamos suponer que es hombre de libros. Repite varias veces: “...como dogmatizador de una secta tan mala, le debemos, sin excusa alguno, condenar al fuego y sobre todo, aquella frase ‘que truco de quemar a la reina Pintiquiniestra ...quemara con ellas al padre que me engendro’”. El cura se cansa de hacer escrutinio y decide quemar a todos los libros restantes, que eran de poesía, no lo olvidemos. Eso quiere decir que no quemaban los libros de caballerías por ser inmorales, sino más bien por ser libros.

Por supuesto este capítulo, entre otras cosas más, es un entremés teatral, por tanto cómico, pero sigue siendo testimonio, a través de la risa, del prejuicio popular contra los libros. Como sabemos, después aprovechan la enfermedad de don Quijote para construir un muro que selle la puerta del cuarto donde estaban los libros, para siempre. De allí a dos días se levantó don Quijote y lo primero que hizo fue ir a ver sus libros.

Ya conocemos esta enfermedad se llama “la pasión par la lectura”. Y a continuación describe Cervantes el martirio de don Quijote: “como no hallaba el aposento donde le habrá dejado, andaba de una parte en otra, buscándole. Llegaba a donde solía tener la puerta y volvía y revolvía los ojos por todo, sin decir palabra”.

Así es, buscaba sus libros, porque sus libros eran su vida. Pero no sólo queremos llamar a don Quijote “mártir de la lectura”, por esa razón, sino porque se jugó su vida física para demostrar que los libros tenían la verdad sobre el mundo. Esto pertenece también al legado de Cervantes.

El último tramo de este recorrido por algunas vivencias surgidas de la lectura del Quijote nos lleva a la siguiente afirmación: don Quijote en busca de un linaje.

Varias novelas recientes que fueron llevadas al cine y tuvieron millones de seguidores tratan el tema de la exaltación del linaje. Me refiero a *El señor de los anillos*, de J. R. R. Tolkien y a la obra de Dan Brown *El código Da Vinci*, donde aprovecha al máximo el libro de M. Baigent. R. Leith y Hincón, *El enigma sagrado*; también la novela de Jim Hougán, *El último merovingio*. La expresión “la exaltación del linaje”, suena muy anticuada, propia de novelas históricas, muy lejos de la vertiginosa variedad de temas y técnicas de la novela moderna.

Acerca de la posibilidad de que este tipo de historias gustara al público, el propio Tolkien escribió: “Quería hacer esto para mi propia satisfacción (ordenar las mitologías de los dilas antiguos) y tenía pocas esperanzas de que a otra gente pudiera interesarle este trabajo”. Sin embargo, renueva una poesía perdida ya para nosotros, que el cine no supo captar en la versión cinematográfica, cuando habla del linaje y familia de ciertos personajes. Cito: “Así vió Frodo a Arwen, hija de Elrond, a quien pocos mortales habían visto hasta entonces... y la llamaban Undomiel, pues era la Estrella de la tarde para su pueblo”.

De las otras novelas mencionadas, todas se refieren a la leyenda de la genealogía de Jesús de Nazaret, quien según eso habría tenido descendencia que, a su muerte, llegó a las costas de Francia, dando origen a la dinastía de los reyes merovingios, la Sangre Real (de Jesús) del santo Grial. Una magnífica leyenda política al servicio de la justificación de una dinastía concreta del reino de Francia.

De vuelta a don Quijote en el capítulo primero de este tipo de obras, por ejemplo en el *Amadís de Gaula*, se comienza con la mención del linaje. Leamos:

No muchos años después de la pasión de Nuestro Redentor y Salvador Jesucristo, fue un reverendo cristiano en la pequeña Bretaña... Este reverendo tuvo dos hijas

en una noble dueña, su mujer; e la mayor fue casada can Langiines, rey de Escocia e fue llamada la Dueña de la Guirnalda, porque el rey su marido nunca la consintió cubrir sus hermosos cabellos sino de una muy rica guirnalda...

En el *Quijote* no hay nada de esto; falta por completo la mentor de la familia, de sus antepasados. Cervantes podría haber hecho una magnífica parodia de los linajes de los libros de caballerías. En su lugar se nos dice “que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo...”. Hasta hay dudas sobre su verdadero apellido, Quijada, Quesada o Quejana. Esto es una muestra de lo que podía haber hecho Cervantes, con este tema y que de hecho hace aunque de una manera discreta y no llamativa.

En el capítulo 13 de la primera parte encuentra don Quijote a dos gentiles hombres de a caballo, quienes en un momento de la conversación le preguntan el nombre, patria, calidad y hermosura de su dama. Quijote responde muy poéticamente “que en su calidad ha de ser por lo menos princesa, pues es reina y señora mal”. Insisten los caballeros: “Quisiéramos saber”. Ahora de nuevo, don Quijote, con habilidad les responde: “No es de los antiguos Curcios, Gayos y Cipiones romanos... ni de los Alencastros, Pallas y Meneses de Portugal; pero es del Toboso de la Mancha, linaje, aunque moderno, tal, que puede dar generoso principio a las más ilustres familias de los venideros siglos”.

Es muy difícil en nuestros tiempos hacernos una idea de la asfixiante coraza social de esta problemática del linaje, pero en los lectores de su tiempo causaría mucho regocijo la argumentación de don Quijote, que se resume diciendo: no tiene linaje, pero podrá tenerlo en el futuro.

Insiste en el tema don Quijote, platicando con Sancho: “Porque te hago saber, Sancho, que hay dos maneras de linajes en el mundo: unos que traen y derivan su descendencia de príncipes ó monarcas... otros tuvieron principio de gente baja, y van subiendo de grado en grado, hasta llegar a ser grandes señores... y podría yo ser de estos”.

Hay un pasaje de la obra, todavía en la primera parte, en que el linaje es presentado como causa y ocasión de un grave problema. Don Quijote y Sancho habían entrado en la Sierra Morena para escapar de la Santa Hermandad, y tropiezan con un joven, vestido de harapos, medio loco, que cuenta su historia: “Mi nombre es Cardenio; mi patria, una ciudad de las mejores de Andalucía, mi linaje, noble; mis padres, ricos”, así comienza la historia entrelazada de dos parejas de enamorados, que constituye la más larga de ese tipo dentro de la primera parte. Este Cardenio habrá sido invitado por el Duque Ricardo (es decir, un noble de mucha mayor categoría) para trabajar con su hijo. Dice el texto una frase cuidadosamente redactada: “que quería que fuese completo, no criado, de su hijo”, es decir: un linaje menor al servicio de un linaje mayor.

El último caso de linajes de la parte primera es el de Dulcinea, que es hija de Lorenzo Corchuelo, como explica don Quijote. Sancho exulta jubiloso y pro-

clama las características hombrunas de Dulcinea, llegando aquí Cervantes en su parodia del linaje hasta las fronteras de la crueldad, como ocurre muchas veces con el humor. Termina esta confesión a Sancho, con esta bellísima frase: “Y así bástame a mi pensar y creer que la dama de Aldonza Lorenzo es hermosa y honesta, y en lo de linaje importa poco... y yo me hago cuenta que es la mas alta princesa del mundo”.

Esto ya no es la aceptación y resignación absoluta ante la supuesta voluntad divina, de exaltación de la sangre noble, transmitida de padres a hijos. Hay una ruptura del discurso bajo la risa; ruptura que liga al corazón de los lectores. ¿Cómo sabemos esto? Las respuestas las encontraremos en la segunda parte, o *Quijote* de 1605, cuyo cuarto centenario recordamos.

Sancho refiere, a petición de don Quijote, lo que piensan las gentes de su pueblo, acerca de ellos dos: “Los hidalgos dicen, que no conteniéndose vuestra merced en los límites de la hidalguía, se ha puesto Don, y se ha arremetido a caballero, con cuatro cepas y dos yugadas de tierra y con un trapo atrás y otro delante”.

¿Qué significa esto? Que además de la marcha natural de la novela, Cervantes está respondiendo indirectamente, como si no se diera cuenta, a las críticas de los lectores internos de la obra, los vecinos de su pueblo, que se habían escandalizado con esa pequeña ruptura, de las costumbres ancestrales, y de rechazo de los lectores reales de su tiempo. Vemos una sociedad que vigila el puesto de cada uno en la sociedad. Vigilaba que nadie traspasara las fronteras que delimitaban su personalidad desde el nacimiento.

Prosigue esa segunda parte de 1605. En el capítulo VI, don Quijote discute ásperamente con su sobrina y con el ama, que quieren impedir una nueva salida. La sobrina termina su duro alegato con esta frase: “...y sobre todo haciéndose caballero, no lo siendo, porque aunque lo puedan ser los hidalgos, no lo son los pobres”. Así que aparece un elemento más, decisivo en las cuestiones de linaje: el dinero.

La contestación de don Quijote continúa la ruptura iniciada en los textos citados antes: “De todo lo dicho quiero que lúnulas, bobas mías, que es grande la confusión que hay entre los linajes, y solo parecen grandes e ilustres los que lo muestran en la virtud, y en la riqueza y liberalidad de sus dueños”.

La virtud y sobre todo la liberalidad (generosidad), esto hace dar un gran giro a la teoría de los linajes y se irá abriendo camino a través de los siglos posteriores.

Me permito insistir en este tema, porque hablando desde el punto de vista narrativo, podía haber resumido el capítulo en pocas líneas, mostrando la resistencia del ama y la sobrina. Pero Cervantes se detiene a propósito, porque lo considera un tema importante. Don Quijote quería iniciar un linaje, pero aún avanzará más por este camino.

Pero decidió, como escritor, dedicar un capítulo entero a esta cuestión del linaje. Repite dos ideas, que ya habían aparecido en el pasaje que citamos anterior-

mente. Aquí la sobrina repite las críticas que en el pueblo hacían a don Quijote. Después nos informa de que la punta fuerte de las críticas era su pobreza. Quiere ascender a caballero a pesar de que es pobre. Don Quijote responde con un largo y meditado discurso, en que desmonta, por decir así, la ideología profunda que sustenta toda la teoría de los linajes. Para ello comienza con la experiencia cotidiana, que todos pueden consultar. Unos linajes crecen, otros desaparecen, otros no hacen nada si no tienen riquezas. Pero más que las riquezas vale la virtud de los que tienen riquezas, que se demuestra en la generosidad con los pobres, “porque el rico que fuera vicioso, será vicioso grande”. Esto es una crítica a tremenda para aquella época, que Cervantes logra pasar arropada con el discurso religioso de los predicadores. La sociedad de la época aceptaba las críticas que desde el púlpito hacían los predicadores, pues se basaban en el Evangelio. Con mucha habilidad el escritor suma la crítica a los linajes inmediatamente después de que la sobrina ha dicho: “¡Válgame Dios...! Que sepa vuestra merced tanto, señor tío, que si fuese menester en una necesidad, podría subir en un púlpito e irse a predicar par esas calles”.

Un don Quijote predicador resulta una figura cómica, que envuelve en humorismo la acidez de la crítica.

No me dejo llevar por la costumbre, surgida sobre todo en los años sesenta del siglo pasado, bajo la influencia de pensadores marxistas franceses e ingleses, de explicar toda obra literaria por sus repercusiones sociales, pero es evidente que en este caso, si vemos el megacontexto exterior, de la sociedad, y el contexto creado dentro de la obra por Cervantes, el escritor está disolviendo uno de los prejuicios de su época, tan terriblemente duro y persistente, que sigue arraigado en muchos sectores de muchas sociedades del siglo XXI. Basta con ver una telenovela.

En el capítulo VIII se presenta un tema, para hablar con lenguaje de la música, que escucharemos a partir de ahora con mucha frecuencia en el Quijote de 1615. “...puesto que los cristianos, católicos y andantes caballeros, más hablemos de atender a la gloria de los siglos venideros, que es eterna en las regiones etéreas y celestes, que a la vanidad de la fama que en este presente y acabable siglo se alcanza”.

No es una frase suelta dicha de pasada, sino que ocupa más de medio capítulo. Hasta tal punto enuncia don Quijote una tesis, que Sancho la hace suya, aunque humorísticamente, la deriva hacia el abandono de las aventuras peligrosas. Sancho habla y habla hasta que don Quijote pregunta:

“¿Qué quieres que infiera, Sancho, de todo lo que has dicho?

Quiero decir —dijo Sancho— que nos demos a ser santos, y alcanzaremos más brevemente la buena fama que pretendemos”.

Es claro, por el contexto inmediato, que Sancho no sabe cómo eludir el problema de llegar con don Quijote hasta casa de Dulcinea, y para eso le quiere apartar como sea. Pero es evidente también que don Quijote ha empezado un nuevo

camino, aunque si no lo advierte todavía, el camino que le llevará a la curación en la hora de su muerte, y con ella al arrepentimiento y el encuentro con la luz.

Esto que acabo de decir es insoportable para 98% de los investigadores del Quijote y de Cervantes en general. No pueden soportar la idea de que su don Quijote caballeresco, enamorado, peleonero, valiente, rompedor de límites estrechos, tenga una dimensión religiosa, que le va a llevar a encontrar a su Alonso Quijano, el bueno, en lo más profundo de su corazón. Por eso surge la necesidad de presentar ante ustedes los textos, aunque pueda resultar pesado y fatigoso. Hay que mostrar los pasajes que jamás se citan por 98% de los investigadores. Los pensadores españoles del año 98 y después de todo el siglo xx, hostiles algunos y otros enemigos furiosos de todo lo religioso, pusieron de moda su Quijote laico y esa moda dura hasta ahora. La razón que algunos dan es la siguiente: puesto que la Inquisición perseguía a los escritores no estrictamente católicos, Cervantes tuvo que disimular hipócritamente sus verdaderas ideas, y para eso pone un discurso religioso en boca de don Quijote. Contra esa razón, podemos presentar otras tres razones:

11. Dado el fino olfato de los “perros” del Señor, sobre todo los “Domini canes” (los dominicanos a dominicos, muy importantes inquisidores) era físicamente imposible que no detectaran una mentira como la que sugieren los autores. Recordemos que la Inquisición de Lisboa mandó retirar aquel pasaje en que don Quijote reza el rosario con una tira de tela tomada de su camisa, a la que va haciendo nudos. Les pareció poco serio.
12. La conversión de don Quijote, que culmina en su muerte, es un largo proceso, que forma parte de la estructura íntima del *Quijote* de 1615. No se puede retirar sin negar la presencia continuada, progresiva, entrelazada con otras acciones, motivo y explicación de grandes acciones de don Quijote.
13. Tal vez hacia 1605 Cervantes no fuera asiduo a las sacristías, ni visitara parte de los círculos de poder frecuentados por los altos jerarcas eclesiales y los aristócratas, era sólo un pobre soldado pobre, pero era un hombre de mente religiosa, en el sentido del lema que escogió para su obra, *post tenebras spero lucem* (después de las tinieblas, espero la luz). Muchas tinieblas de todo tipo tuvo Cervantes; eso lo sabemos. No le quitemos su esperanza de luz.

Aún hay otros pasajes en que se trata el problema de los linajes, tema en el que Cervantes se muestra cada vez más, hasta llegar a cumbres, como la de la aventura de el caballero del verde gabán. Ya no presenta Cervantes discursos acerca de los linajes. Ahora presenta un enfrentamiento cara a cara entre dos hombres y sus linajes. Uno, el caballero del verde gabán, era el modelo de hidalgo, el que todas las madres hubieran deseado para sus hijas: no se sale de sus límites, es más que medianamente rico, pasa la vida con su mujer, sus hijos, sus amigos. Sus ejercicios: cazar y pescar (pero no caza mayor), es un hombre que lee y tiene libros, pero

ninguno de caballerías, etc. Hasta tal punto es perfecto que Sancho, admirado, se arrojó de su burro y fue a besarle los pies, como a santo. Es uno de los momentos en que el sarcasmo, la crítica y la amargura de Cervantes son más fuertes, pues ese hombre y miles como él se habían que dado en casa tan a gusto, mientras miles de soldados como Cervantes habían ido a luchar contra los turcos, habían muerto, o sufrido heridas terribles, o fueron hechos prisioneros y vendidos como esclavos. Pero una vez más lo transforma la magia de Cervantes en un gracioso episodio protagonizado por Sancho, que sacó a plaza la risa de la profunda melancolía de su ama y causó nueva admiración a don Diego.

La injusticia de la vida: uno que nació con todo, otro que lucha para hacerse un nombre, seguir un ideal, llamar la atención de su amada. Los dos saben discutir y hablar, tienen una sólida formación humanística. Sigue, dentro de esta aventura, la hazaña del enfrentamiento de don Quijote al león. El caballero del verde gabán huye al galope, rebasando a todos con su velocidad. Al terminar, regresa el tema principal en boca de don Quijote:

Quien duda, señor Don Diego de Miranda, que vuestra merced no me tenga en su opinión por un hombre disparatado y loco (pues con todo eso, quiero que vuestra merced advierta que no soy tan loco ni tan menguado como debo haberle parecido. Bien parece un gallardo caballero, a los ojos de su rey, en mitad de la plaza pero sabré todos estos parece mejor un caballero andante...) para alcanzar gloriosa fama y duradera.

Y remata su largo discurso, explicando cómo es mejor que alguien se pase de más, en cuestiones de valentía, que quedarse corto. La frase es lapidaria y terrible: porque mejor suena en las orejas de lo que lo oyen “el tal caballero es temerario y atrevido” (como yo), que no: “el tal caballero es tímido y cobarde” (como tú).

El problema del linaje va quedando lejos; lo que importa es lo que tú eres, no lo que heredaste de tus padres, o lo que piense la sociedad. Esta es la importancia inmensa de esta aventura dentro del texto.

No podemos dejar de mencionar aquel momento cumbre, en que don Quijote platica con los Duques sobre el linaje de Dulcinea.

Ya no profetiza un gran linaje para el futuro de Dulcinea, no trata de convencer a otros del linaje de los del Toboso, ni acepta la sugerencia de la Duquesa en el sentido de que Dulcinea era una creación de la mente de don Quijote. Este cincela para ella una de sus frases más bellas, dignas de ponerse en lo alto del templo de la fama. “Dulcinea es hija de sus obras”, las virtudes adoban la sangre y en más se ha de estimar un humilde virtuoso, que un vicioso levantado.

Esta tesis revolucionaria es apagada inmediatamente por Cervantes, que tiene plena conciencia de lo que su personaje ha dicho a unos Duques, que estaban en lo más alto de la escala de los linajes. El humor hace posible que estas frases no

fuera censurada. Puede ser, afirmaron Quijote, que por ahí tenga Dulcinea un jirón (es decir algún antepasado) que la haga ser reina. Por su parte la Duquesa promete que hará creer a todos que hay Dulcinea del Toboso y es “principalmente nacida” (es decir, de familia noble). Con ella se acoge oficialmente a la locura del personaje y no hay problema.

Me hubiera gustado conseguir que surgiera en algunos de ustedes el deseo de seguir leyendo o volver a leer este libro prodigioso, que tiene tantos niveles de lectura. Todo lo que encontremos nos hará participar mejor en el texto, pero quizás surja además el deseo de descubrir esos temas que recorren todo el texto, constituyen sus vigas maestras, y hacen de sí una obra del patrimonio de la humanidad.

El legado de Cervantes es mucho más rico y puede ser comentado con mayor acierto. Quisiera terminar esta participación con unas palabras de Fernando Prado, historiador y escritor, responsable del equipo multidisciplinar que busca la tumba de Cervantes en el Convento de las Trinitarias de Madrid. (Como dato curioso podemos comentar que descende de Cristóbal Colón y del poeta Juan Manuel). Le preguntaron en una entrevista: por qué decidió buscar a Miguel de Cervantes.

“Para honrar, no solamente al literato, al genio de la Literatura Española, al escritor más universal que tenemos, sino además al hombre. A ese soldado que tuvo mala suerte y volvió a España, mutilado y sin rencor. A una persona que dignificó su propia pobreza. A una persona que tuvo tal cantidad de virtudes, muchas de ellas desconocidas, que le convierten en un personaje extraordinario”.

La realidad es un juego de palabras

PEDRO JOSÉ ZEPEDA MARTÍNEZ

El mejor libro es el que tiene una rara humildad: saber que no es obligación honrarlo hasta el final.

Raúl Páramo Ortega

Gracias a la Universidad de Guadalajara; gracias a la doctora Patricia Rosas por su amable invitación a este muy sugerente y atractivo foro de Letras para Volar. Gracias a todos ustedes, a los jóvenes que han acudido a este intercambio de ideas. Es un honor participar en este trascendente evento que reúne a mujeres y hombres de distintas partes del mundo.

Cuando recibí la invitación, después de revisar el programa, y para ponerme en sintonía con el título del evento, eché a volar la imaginación. Como resultado, tomé la decisión de compartir con ustedes un tema que desde hace tiempo traigo en la cabeza: ¿cuál es la relación entre el pensamiento, el lenguaje y eso que llamamos “la realidad”?

Para abordarlo, y pensando en cómo provocarlos a ustedes, intitué mi ponencia “La realidad es un juego de palabras”. Así que les propongo, sin más preámbulos, ¡que empiece el juego de las palabras!

Sólo una pequeña aclaración antes de comenzar: no soy lingüista, ni filósofo, ni psicólogo; no esperen de mí, por tanto, una docta disertación desde alguno de estos campos del conocimiento. Este texto no aspira a más que ser una presentación inicial del tema, desarrollado por un no especialista que se ha dedicado durante algunas décadas a reflexionar sobre temas de economía, desarrollo urbano y regional, así como de educación. Desde allí, desde las interrogantes que he ido acumulando a lo largo del tiempo, es que quiero compartir con ustedes mi experiencia.

“Lo real” y “la realidad”

Aclarado lo anterior, y, ahora sí, para comenzar, les cuento una anécdota:

Hace algunos años, yo tenía un amigo que un día, sin venir a cuento, a la mitad de una fiesta, aprovechó un silencio para levantarse y, con voz estentórea, un tanto pastosa, declarar:

¡Los terpines garulan en el alenjís!

Como la mayoría de los asistentes, que a esas alturas ya éramos candidatos potenciales “al Torito”, al escuchar la frase me doblé de risa. Pero Luis no cejó; cuando finalmente pudo sobreponerse al barullo que había armado, nos explicó que la frase tenía una sintaxis perfecta y era totalmente coherente; que las palabras “los”, “en” y “el” le daban pleno sentido y permitían saber que, fueran quienes fueran, los terpines garulan (yo garulo, tu garulas, nosotros garulamos o ¿garuleamos?) en algún lugar, objeto o tiempo, llamado el alenjís.

El día siguiente, después de la cruda, luego de darle mil vueltas al asunto y de ensayar algunas frases como la de los terpines, me convencí de que Luis tenía razón, que las palabras adquieren la mayor parte de su significado por la posición que ocupan dentro de una oración. Me convencí también de que ya conectadas, el resto de su significado se lo da el tipo de discurso al que se articulan. Si en vez de terpines pensamos, por ejemplo, en una vaca, resulta que, como me enseñó hace mucho un querido maestro, puede ser un mamífero rumiante articulado al lenguaje de la biología; propiedad de un ranchero si es parte del discurso jurídico; un medio de producción de carne, de leche o una mercancía si es vista por un economista; un símbolo freudiano en un sueño y hasta un objeto religioso en la India. (*Meras Quimeras*, Zepeda, 2013)

Esto quiere decir que, de todo lo que puede ser una vaca, a cada discurso le interesa tomar en consideración únicamente un muy pequeño conjunto de características. Por ejemplo, a un veterinario en México posiblemente le tenga sin cuidado si una vaca es objeto de veneración en la India; pero seguramente le interesará mucho conocer a fondo cómo funciona su aparato digestivo, el tipo de enfermedades que padece y cuál es su entorno ecológico más favorable. En cambio, para un antropólogo, en la India o en México, será mucho más importante averiguar lo que representa material y simbólicamente una vaca en determinada cultura.

Para escoger qué características le interesan de la vaca, nuestro veterinario o nuestro antropólogo ejecutan una operación mental que se llama abstracción,⁶

⁶ En filosofía, abstraer “es el acto mental de un individuo para aislar una o varias propiedades de un objeto o idea”. En psicología es el “proceso de reducir los componentes de información de un fenómeno a sus rasgos fundamentales”. En informática, implica “aislar un elemento de su contexto o del resto de los elementos que lo acompañan”.

a través de la cual separan, aíslan, sólo algunas de las muchísimas características que podría tener esa totalidad compleja que es nuestra vaca. A cada una de estas características obtenidas a través de la abstracción, los filósofos las llaman determinaciones simples y los lingüistas las conocen como semas (la parte de la lingüística que los estudia es la semántica).

Hecho esto, a ambos, veterinario y antropólogo, les interesaría relacionar entre sí las diferentes características que escogieron. A la operación mental de juntar, articular, el conjunto de determinaciones simples que incluye una palabra, los filósofos la llaman síntesis (con el apellido de “de múltiples determinaciones”). Por su lado, en lingüística, la sintaxis estudia las relaciones entre la palabra, ya dotada de contenidos semánticos, y otras palabras que integran una frase, oración o discurso (recuérdense, por ejemplo, los argumentos que dimos hace unos momentos al referirnos a los articuladores que dotan de sentido a frase de los terpinos).

Lo que me interesa resaltar de todo esto es que, a partir de las operaciones de abstracción y síntesis; de los procesos de análisis semántico y sintáctico, articulamos discursos que nos permiten pasar de únicamente experimentar situaciones indeterminadas como lo hace la vaca de nuestro ejemplo (lo que aquel querido maestro que ya he mencionado definía como “lo real”) a producir sistemas determinados (construir “la realidad”) que nos permiten orientar nuestras acciones de forma intencionada o, si se prefiere, pasamos de la inconciencia a la conciencia.

Dediquemos unos minutos más a seguir explorando las diferencias entre “lo real” y “la realidad”.

Supongamos por un momento que “el mar” es un sistema indeterminado en el que cabe todo y “todo podría tener que ver con todo”; es, en pocas palabras, “lo real”. Para atrapar algo, distintos pescadores echan al agua sus redes y cortan con ellas “el mar”, reticulándolo, dotándolo de sentido, de significados (construyendo “la realidad”). En sus redes, los pescadores atrapan “algo”, puede ser mucho o poco, pero nunca “todo el mar”. Eso que atrapan (construyen) es “la realidad”; “el mar” es inabarcable. Pero, además, momentos después de que los pescadores sacan sus redes, el mar se rehace, y se nos vuelve a mostrar otra vez como un sistema indeterminado.

Dicho en otras palabras, cuando una red corta “el mar”, en función de los materiales, texturas, tejidos y entramados de los que está hecha, extrae “algo”, de entre todo lo que hay en él: partículas subatómicas, átomos, molécula, elementos químicos, minerales, células, plancton, bentos y necton; energía en movimiento y corrientes marinas; barcos hundidos; historias de piratas y tesoros extraviados; hombres y mujeres ahogados; sueños perdidos o por realizar; sirenas y tritones; colores, olores y sabores, y todo lo demás que se les ocurra (podríamos incluir, además, parafraseando a Borges “y todo lo que no cabe en esta clasificación”).

El *Mahabharata*, por ejemplo, pesca de la palabra mar, lo siguiente: es un “... inmenso receptáculo de las olas, ...de aguas profundas; ...con su gran ruido, po-

blado de peces y de ballenas, de tiburones, de animales innumerables, espantosos, horribles y de variadas formas, infranqueable por sus remolinos profundos, que llevan el miedo al corazón de las criaturas”.

Este mar del *Mahabhārata* es distinto, contiene diferentes significados que, por ejemplo, el mar que define un oceanólogo, o el que evocan Baricco o Hemingway en sus preciosos libros, o el de Tarkowsky en su película *Solaris*, o el que utilizan algunos psicoanalistas como símil del útero materno.

Pero, más allá de estas diferencias, al lanzar una red al mar para segmentarlo, cuadricularlo, atrapar algo y encontrarle sentido es posible, por unos momentos, iluminar “la realidad”. Después de cada intento, el mar se traga la red y se rehace como totalidad misteriosa, inabarcable, indescifrable y aquello que habíamos “descubierto” pasa a ser parte de nuestros prejuicios sobre lo que es y ...otra vez vuelve a ser ese inmenso sistema indeterminado que llamamos “lo real”.

Pero la cosa no para allí. Cada vez que cortamos el mar, lo modificamos y, de regreso, nos modifica a nosotros. Volviendo al ejemplo de la vaca, así como su semántica cambia en función del discurso al que se articula, al incluirla en algún discurso, el ser humano puede modificar también su destino, al punto de que una pobre vaca nacida en la pampa argentina puede, contra todo pronóstico —y posiblemente también contra sus deseos—, concluir su vida en una fábrica de zapatos en Italia.

Lo que quiero decir es que nuestras formas de nombrar y relacionar las cosas o nuestras emociones nos ayudan a entenderlas, pero también a transformarlas, al tiempo que nos transforman.

Por ejemplo, cuando decidimos que Juan es mala influencia para nuestro hijo y le prohibimos verlo; o cuando aceptamos un símbolo que indica que en tal esquina está prohibido dar vuelta a la izquierda, o asumimos en palabras que estamos enamorados o enfermos; o reconocemos como un valor fundamental la solidaridad; o que la aceleración en el vacío es de 9.8 metros por segundo, o una deformación en el espacio producida por los cuerpos, o que los quarks tienen spin de diferentes sabores. Aceptando frases como éstas, decidimos casarnos, o hacer volar aviones, o participar en actividades políticas, o sancionar a quienes incumplen las leyes; en otras palabras, asumiendo distintos lenguajes organizamos nuestras vidas. Así, las palabras que contribuyen a transformar el mundo también nos modifican a nosotros mismos (Zepeda, 2013).

De todo lo que hemos platicado, queda claro, espero, que “la realidad” no está sólo en mi cabeza, sino que la transgrede y se desborda fuera de mí; de ida y de vuelta. Por tanto, cuando digo que eso que se llama “la realidad” es un juego de palabras, no quiero decir que fuera de mi cabeza no hay nada. Lejos de ello, me refiero a que yo la delimito (la delimitamos socialmente), la determino (la

determinamos socialmente), interactúo en ella a través de mis acciones, utilizando diferentes lenguajes, e incluso la modifico (la modificamos socialmente) y me modifica (nos modifica como individuos en sociedad).

Utilizando distintos lenguajes, recortamos “lo real” y estructuramos nuestro pensamiento, para construir “realidades”. Tomando conciencia orientamos las acciones con las que interactuamos, de ida y vuelta, con ella, lo que, a su vez, nos lleva a reestructurar nuestros pensamientos.

Segunda parte: tres lenguajes

Los invito, ahora a que platiquemos de tres de los muchos lenguajes que utilizamos para construir “la realidad”, o si lo prefieren, tres redes para cortar “el mar”.

Comienzo con el poderoso lenguaje de la ciencia

¿Qué nos aporta el discurso científico? En automático, sin pensarlo demasiado, yo, como seguramente casi todas y todos ustedes, contesto que mucho. Basta con voltear a nuestro alrededor para percatarnos de las enormes contribuciones de la ciencia a la manera en que vivimos: desde los automóviles y aviones, pasando por todas las vacunas que nos hemos puesto a lo largo de la vida, y llegando a las bombas de cobalto, los aceleradores de partículas y la Internet; hasta los pronósticos sobre cómo va a estar el clima el día de mañana, las mediciones del tamaño de los agujeros de ozono en nuestro planeta, y esos valiosísimos 40 segundos que nos previenen antes de un fuerte temblor. ¡Y así podría seguir la lista casi hasta el infinito!

Sin embargo —y aquí, tal vez, el acuerdo entre nosotros ya sea menos amplio— a pesar de sus contundentes aportes, la ciencia está muy lejos de constituir un conjunto de verdades absolutas sobre “la realidad”. Muy por el contrario, su historia ha sido, no una escalera ascendente en la que cada nueva teoría es un peldaño más elevado que el anterior; tampoco un proceso en el que cada vez conocemos más “la realidad”. Lejos de ello, como lo ha confirmado Thomas Kuhn (discípulo distinguido de Karl Popper), una nueva teoría, al contestar las preguntas sin respuesta de la teoría que le antecedió, generalmente niega la esencia de los principios y postulados que sostenían el viejo corpus teórico. Esto quiere decir que la historia de la ciencia es más bien la de un proceso de negación de aquello que creíamos saber, de lo que considerábamos como verdadero. Por ejemplo, la ley de la gravitación universal de Newton era tan verdadera que nos permitió, casi un siglo y medio después de muerto Newton, hacer volar un avión que pesa varias toneladas. Sin embargo, no pudo explicar cómo se transmite la gravedad

entre los cuerpos celestes, lo que abrió entre la comunidad científica un debate que sólo se resolvió cuando, en 1915, la teoría de la relatividad general reconceptualizó la gravedad como, simplifico, la deformación del espacio-tiempo que provocan los cuerpos en función de su masa.

En su libro *La estructura de las revoluciones científicas*, Kuhn describe el desarrollo de la ciencia más o menos de la siguiente manera: cuando un campo científico es joven, existen distintas visiones que compiten entre sí. Una ciencia alcanza la madurez cuando se consolida un paradigma dominante, abriéndose, a partir de ese momento, un periodo de desarrollo de “ciencia normal”. Es durante este periodo cuando las aplicaciones basadas en ese paradigma dominante van generando preguntas que no tienen respuesta desde sus principios y postulados. Dicho cúmulo de preguntas sin respuesta provoca, después de un periodo de incertidumbre, una ruptura epistemológica que culmina en el surgimiento de un nuevo paradigma dominante. Y así, vuelta a empezar.

¿Y entonces qué, cada vez que surge un nuevo paradigma, se desmorona “la realidad”? Lo digo porque con cada ruptura epistemológica se nos fractura eso que la ciencia y nosotros considerábamos como “verdadero”, como “real”, lo que nos ha llevado a reconocer que nada es para siempre; que no existen las verdades inmutables (frase que, debo reconocer, me asusta porque, en principio, suena como una verdad inmutable). Esta “verdad inmutable” llevó a Karl Popper, el ya mencionado maestro de Kuhn, a replantear dos categorías fundamentales de la lógica, la cual, siguiendo a Ludwig Wittgenstein es, a su vez, el sustrato del lenguaje. Pues bien, a partir de Popper ningún conocimiento puede ser considerado como verdadero o falso, sino, en todo caso, como no falsado o falso. Esto implicó para la ciencia renunciar al estatuto de lo verdadero, pues lo que se tiene por cierto lo es, únicamente, mientras no se demuestre lo contrario.

La renuncia a conocer “la verdad” también ha llevado a la humanidad a tener que ir aceptando a desconfiar cada vez más de su equipamiento *natural* para percibir “la realidad”, es decir, los sentidos. Un ejemplo: más allá de la razón, mi vista y mi sentido del equilibrio me informan que la Tierra no se mueve y el Sol sí. Excepto cuando hay algún temblor, yo no percibo que la Tierra se mueva; en cambio, mis ojos me informan, día con día, que el Sol se mueve todo el tiempo: desde que “sale” por el oriente hasta que “se mete” por el poniente. Únicamente porque he hecho mío un discurso construido y reconstruido muchas veces, entre otros, por Ptolomeo, Galileo y Newton, hoy acepto (ojo, en Popper, mientras no se demuestre lo contrario) que eso que yo veo todos los días es un movimiento aparente del Sol (el cual, sin embargo, al igual que la Tierra, sí se mueve, aunque no de la manera como me informan mis ojos). Y lo mismo ocurre con mi aceptación del átomo de Demócrito o de la aleatoriedad de las órbitas de los electrones.

Esta distancia entre lo que percibimos de manera natural y “la realidad” se explica, generalizando, por tres razones:

1. Como ya mencioné, por el *desarrollo del pensamiento científico teórico*;
2. Por las modificaciones que la humanidad ha ido introduciendo en esa “realidad”, especialmente por la *“evolución artificial y exponencial de nuestros sentidos”* que la ciencia y el desarrollo tecnológico han posibilitado, y;
3. Por la *influencia de regreso de “la realidad”* en nuestros lenguajes y en nuestro pensamiento.

Como ejemplo de lo primero, puede mencionarse que, mientras que buena parte de las matemáticas se han desarrollado sin tener un referente específico en “la realidad”, hay casos en los que, como ocurrió con Newton, su necesidad de contar con un lenguaje formal para expresar sus leyes de la física, lo impulsaron a la fundación del cálculo diferencial e integral (aunque dicen los que saben que ya en la antigua Grecia pueden encontrarse elementos de cálculo infinitesimal, en autores como Apolonio de Perge que aborda el problema de la tangente de una curva; existe un amplio consenso en que el cálculo infinitesimal, diferencial e integral sólo se consolida hasta el siglo XVII, cuando Newton y Leibnitz demuestran que los problemas del área y la tangente son inversos —teorema fundamental del cálculo— y distinguen los conceptos de “diferenciación” e “integración”).

Como ejemplo de lo segundo, puede hablarse de *la hiperrevolución que ha tenido el ojo humano durante los últimos dos siglos*: además de los anteojos y algunos telescopios que desde hace más tiempo nos han permitido superar la miopía o el astigmatismo, los microscopios electrónicos hacen posible que los científicos corroboren la existencia de moléculas; y otros aparatos, como los telescopios más potentes y los radares, nos permiten ver hacia el pasado en el cielo, o captar radiaciones de fondo producidas segundos después del Big Bang o, ahora, posibles ondas gravitacionales. Y otros instrumentos, utilizando rayos X en radiografías o tomografías axiales computarizadas, o rayos gamma y resonancia magnética nos permiten explorar por dentro nuestros cuerpos.

Como ejemplo de lo tercero, pongo dos casos muy recientes: el de la revolución científica que induce un gran desarrollo tecnológico. La presentación del genoma humano completo en abril de 2003 ha dado un impulso inusitado al desarrollo de la biotecnología, la medicina y la genética clínica, entre otros campos, lo cual, a su vez, está cambiando nuestras vidas. Durante los últimos años ha habido avances muy significativos, no sólo en la elaboración de diagnósticos médicos más completos y profundos, sino de diagnósticos presintomáticos, prenatales y en la identificación de predisposiciones a diversas enfermedades.

El de cómo la necesidad de probar un concepto teórico lleva al desarrollo de nuevas tecnologías. En febrero de este año (2016), Kip Thorne, líder del proyecto LIGO (Observatorio de Interferometría Láser de Ondas Gravitacionales LIGO, por sus siglas en inglés) anunció la posible captación, por primera vez en la historia —poco más de cien años después de la publicación de la *Teoría de la*

Relatividad General de Einstein y 60 años después de su muerte—, de las ondas gravitacionales que él conceptualizó.

Quiero cerrar esta brevísima reflexión sobre el lenguaje de la ciencia resumiendo en seis puntos las características más relevantes del pensamiento científico.

Dicho muy en general, es un lenguaje que:

- ▶ Tiene pocas palabras.
- ▶ Cada una de estas palabras incluye unas pocas características (determinaciones simples, semas).
- ▶ Estas características deben ser, preferentemente, medibles y expresables en términos cuantitativos.
- ▶ Las relaciones entre las palabras de la ciencia han de poder ser expresadas, preferentemente, en términos matemáticos.
- ▶ Las relaciones entre las palabras de la ciencia deben basarse en la objetividad; no deben expresar juicios de valor, preferencias, deseos, creencias, o intereses personales (lo que no quiere decir que cada investigador carezca de preferencias, intereses, deseos, creencias y valores que lo induzcan a escoger llevar a cabo determinado trabajo científico).
- ▶ El lenguaje demostrativo de la ciencia parte de formular una hipótesis y, en el caso de las ciencias “duras”, con base en la experimentación repetida de un evento en condiciones similares, busca probarla y establecer “leyes” (tengan en cuenta que, de lo que hemos dicho de Popper, se desprende que las leyes que establece la ciencia no lo son en el sentido de que deben ocurrir necesariamente y siempre, sino únicamente en el sentido de que al repetir un experimento en condiciones similares hasta ahora han ocurrido).
- ▶ En el caso de las ciencias sociales, como es de todos sabido, no es posible garantizar la repetición de un evento en condiciones similares por lo que la prueba de hipótesis no puede ser por la vía de la experimentación sino, esencialmente, estadística.

Veamos, a continuación, un ejemplo de cómo, con estas seis características, puede construirse conocimiento en ciencias sociales:

Hipótesis de trabajo: el modelo de industrialización seguido por México durante las últimas décadas indujo un proceso de articulación subordinada de muchos de los ecosistemas que existen en el territorio nacional a la dinámica de los grandes centros urbanos. Estos ecosistemas, que se habían mantenido durante mucho tiempo cerrados (en el doble sentido de que allí se consumían los productos que generaban y se reciclaban sus propios desechos), por lo que su reproducción dependía únicamente de su propia lógica interna, se abrieron rápidamente a las influencias externas a partir de la acelerada expansión urbana caracterizada por una alta concentración de población e ingresos en unos cuantos puntos del territorio. Este patrón generó:

1. La ampliación acelerada de los intercambios entre ecosistemas en los que las ciudades aportan maquinaria, tecnologías, bienes intermedios como fertilizantes y productos procesados como alimentos enlatados, alimentos para animales; mientras que el campo aporta alimentos frescos, materias primas y migrantes.
2. Que los ecosistemas se fueran especializando en producir aquellos bienes que recibían señales de precios más favorables. Esas señales surgían de la demanda concentrada en las ciudades.
3. Un intercambio cada vez mayor de flujos de distintos tipos de energía entre más y más distantes ecosistemas.
Para probar esta hipótesis se sigue el siguiente Método:
4. Se definen los siguientes conceptos y relaciones:
 $VBP = DI + DF$
 $VBP = CI + VAB + M$
 $DFI = DF + X$
Donde:
DI= demanda intermedia
DF= demanda final
CI= consumo intermedio
M= importaciones
VAB= valor agregado bruto
VBP= valor bruto de la producción
X= exportaciones
DFI= demanda final interna.
5. Se recopila información sobre estos conceptos e identidades: a partir de que 22 de las 72 ramas de la matriz de insumo-producto de México que están vinculadas a la producción nacional de alimentos.
6. A continuación, se analizan las relaciones entre estas 22 ramas y su distribución en el territorio nacional, utilizando distintos instrumentos estadísticos, con el propósito de identificar aquellas ramas que “jalan” a las demás y en dónde están ubicadas: en las ciudades o en el campo.
7. De ello se obtiene una tipología de ramas productoras de alimentos georreferenciadas que muestra que:
 - ▶ hay unas que están más cerca del principio de la cadena productiva;
 - ▶ otras, que forman los eslabones intermedios de la cadena productora de alimentos, y
 - ▶ unas más ubicadas al final de la cadena, en las ciudades donde se concentra la demanda.

Tabla 1. Ramas que integran el circuito productor de alimentos en México	
Rama	Actividad
01	Agricultura
02	Ganadería
04	Caza y pesca
11	Productos cárnicos y lácteos
12	Preparación y envasado de frutas y legumbres
13	Elaboración de productos alimentarios a partir del trigo
14	Elaboración de productos alimentarios a partir del maíz
15	Industrialización del café
16	Producción de azúcares industrializados
17	Elaboración de aceites comestibles
18	Fabricación de alimentos para animales
19	Otros productos alimenticios (desde envasado de pescados y mariscos hasta chocolates)
20	Bebidas alcohólicas (excepto cerveza)
21	Cerveza
22	Bebidas gaseosas

Tipo I: Surtidoras de insumos $DI > DF$ y $VAB < CI$	Rama 02
Tipo II: Eslabón intermedio $DI > DF$ y $VBA < CI$	Rama 18
Tipo III: Abastecedoras del mercado final tipo A $DI < DF$ y $VAB < CI$	Ramas de la 11 a la 15, 17 y 19
Tipo IV: Abastecedoras del mercado final tipo B $DI < DF$ y $VAB > CI$	Ramas 01, 04, 16, 20, 21 y 22

Figura 1. Ejemplo.

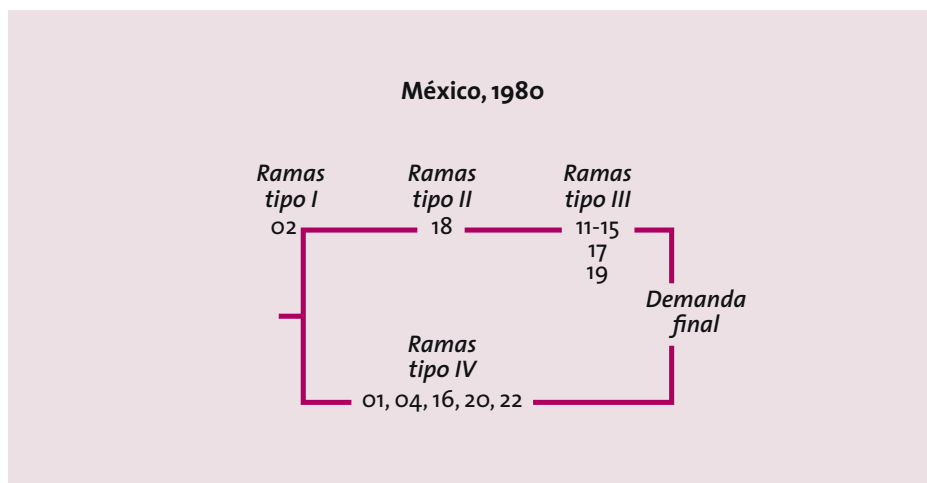


Figura 2. Relaciones entre las ramas alimentarias.

8. Siguiendo el procedimiento de la “estática comparada”, el ejercicio se realiza para dos momentos diferentes, lo que permite identificar los cambios en las variables utilizadas y demostrar que las modificaciones en los patrones de consumo urbano han determinado qué se produce en distintas regiones del país dedicadas a los alimentos frescos, materias primas y bienes intermedios (ver gráficos; Zepeda, 1991).

En suma, los resultados comprueban la hipótesis de trabajo: en efecto, las ciudades determinan cómo se organiza la producción de alimentos en el campo. Pero, ojo, por todo lo que hemos visto hasta ahora, esta hipótesis será “no falsa” (antes se decía “verdadera”) hasta que no venga alguien y demuestre lo contrario.

Y entonces, asunto arreglado; gracias a este descubrimiento, algunos políticos o técnicos podrían diseñar medidas o instrumentos para cambiar o no, de acuerdo a sus preferencias, “la realidad”.

Es poderoso el lenguaje de la ciencia; tanto que es el único que nos permite conocer e incluso cambiar o construir eso que llamamos “la realidad”. Claro que alguien podría objetar mi discurso científico: argumentar, por ejemplo, que la realidad es más compleja, que no basta mi forma de acercamiento desde la economía y la ecología; que las cuestiones sociales o políticas, las costumbres, tradiciones o cultura de las comunidades tienen un mayor peso en la evolución de las relaciones entre las ciudades y el campo, así como en la transformación de los ecosistemas. Más aún, alguien más podría decir que falta la dimensión de las personas, sus sentimientos y emociones.

Todas estas críticas podrían ser, sin duda, pertinentes en términos de señalar que no se escogieron variables fundamentales para el análisis de la relación entre

ecosistemas, por lo que —alguien podría decir— llevan a que la hipótesis de trabajo pueda estar mal planteada. Sin embargo, estas críticas no tocan la “validez” del método científico para determinar, para “construir”, “la realidad”.

Existen, sin embargo, otros lenguajes que sí son muy diferentes al discurso científico, que sí miran distinto, que construyen realidades de forma muy diferente a la forma en la que lo hace el pensamiento científico.

El seductor lenguaje de la política

Hagámosle la misma pregunta que le hicimos al discurso científico cuando iniciamos su análisis.

¿Qué aporta el discurso político? La primera diferencia con el lenguaje científico es que la respuesta a esta pregunta, en el caso del discurso político, no es tan contundente. Si hiciéramos una encuesta, seguramente encontraríamos que mientras que muchos piensan que no aporta nada, otros afirmarían que puede contribuir a la generación de acuerdos en una sociedad, así como a estimular su participación en temas fundamentales o en la construcción de mejores futuros.

Probablemente algunos hemos escuchado o sabemos que ha habido discursos que han contribuido a cambiar el mundo; para bien, o para mal. Menciono algunos de mis preferidos: “Tengo un sueño” pronunciado el 28 de agosto de 1963 por Martin Luther King; “Nuestro miedo más profundo”, por Nelson Mandela en 1994, ya como presidente electo de Sudáfrica; o más recientemente, el “Discurso de la victoria”, de Barack Obama, en 2008. Desafortunadamente, es un hecho que, por cada buen discurso hay muchísimos discursos políticos que generan escepticismo o desconfianza entre amplios grupos de quienes los escuchan.

Pero más allá de esto, tal vez esta enorme diferencia de opiniones sobre el discurso político tiene que ver con su naturaleza misma; con el hecho de que, a diferencia del discurso científico, un buen discurso político generalmente tiene dos componentes: uno racional y otro emocional. El primero de ellos, generalmente busca transmitir un mensaje a un grupo (que puede ser, por ejemplo, de trabajadores, empresarios, estudiantes, integrantes de un partido político, la ciudadanía, los medios de comunicación, toda la nación o la comunidad internacional) dentro del cual puede haber diferentes niveles de dominio del tema que se plantea en el discurso. El propósito del mensaje es convencer al auditorio, sumarlo activamente a una causa o, cuando menos, buscar que mantenga o suavice su oposición a ella. Para alcanzar ese fin, un buen discurso debe contener pocos conceptos, muy acotados en su significado (ideas-fuerza); debe estar redactado en un lenguaje sencillo, claro, accesible para toda la audiencia a la que se dirige.

Por su parte, el segundo componente de un discurso, el emocional, tiene como propósito generar empatía entre quien pronuncia el discurso y su audien-

cia; en otras palabras, busca que los integrantes de la audiencia se identifiquen emocionalmente, de alguna manera, con quien pronuncia el discurso. En ello puede influir, desde luego, la dicción, el fraseo, el ritmo la entonación del ritmo, y los ademanes (o la falta de ellos) del orador, incluidos la forma en la que está vestido. Pero también influyen otros componentes, que no son propiamente parte del discurso: el lugar en el que se dice (por ejemplo, si se trata de un discurso presidencial, podría ser en Los Pinos, en un local sindical, en el Congreso de la Unión, o en una gira por un estado de la república) el tipo de evento en el que se pronuncia (otra vez pensando en un discurso presidencial, no tiene el mismo significado convocar a un pacto político a todos los partidos desde la sede del partido en el poder que hacerlo, por ejemplo, desde el Teatro de la República, en Querétaro, o durante una gira por el exterior). Pongamos un ejemplo de discurso político:

Muy buenos días tengan todas y todos ustedes. ¡Muchísimas gracias por recibirme en esta bellísima tierra! Yucatán es orgullo de todas y todos los mexicanos. Por su enorme riqueza histórica y cultural; porque trabajando juntos y sumando esfuerzos, las y los yucatecos han construido un vigoroso presente, que es augurio de un aún más brillante porvenir.

Regreso a Yucatán, la tierra de los mayas, la tierra de Ermilo Abreu Gómez, de José Peón Contreras, de Felipe Carrillo Puerto, de Carlos Castillo Peraza.

Es especialmente grato para mí que esta reunión se realice aquí, en la bella Valladolid, cuna de Pablo Moreno Triay, de José Inés Novelo, cuna de hombres y mujeres que, como ustedes, día con día se esfuerzan por ser mejores, por dar a los suyos una vida digna.

Hoy damos un paso muy importante para impulsar el desarrollo, no solo de Yucatán, sino de toda la región sur-sureste de México.

[...]

Esta nueva termoeléctrica de Valladolid III, que hoy inauguramos, contribuye a crear mejores oportunidades para el progreso y bienestar de la región.

Con una inversión de 320 millones de dólares, es una central que genera suficiente electricidad... para el consumo anual de todos los hogares de Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán.

[...]

Gracias a la estabilidad financiera, presupuestal, a la estabilidad política y social, hoy, en México, pueden financiarse este tipo de proyectos.

...con plantas como esta, hemos podido llevar electricidad... en el caso de Yucatán, a comunidades indígenas mayas. Hemos llevado electricidad a todas las familias de la selva Lacandona, hemos llevado electricidad a la Montaña de Guerrero, a las sierras de Oaxaca y de Puebla y a otras regiones indígenas del país, como es la región Huichol, la región Tarahumara.

Con hechos estamos dando los pasos necesarios para erradicar la pobreza y la marginación; con hechos estamos apoyando la creación de más y mejores oportunidades productivas en el sur-sureste del país.

En este esfuerzo compartido entre sociedad y gobierno, entre inversión pública y privada, sabemos que contamos con los trabajadores y técnicos de la Comisión Federal de Electricidad, verdadero ejemplo de profesionalismo, de calidad en su trabajo para hacer de esta empresa una empresa de calidad global.

[...]

Amigas y amigos:

Con unidad y trabajo, con la lucha de muchas generaciones, hemos edificado una nación libre, soberana, una nación plural y democrática, una nación que trabaja para abrir más y mejores oportunidades para todos. Una nación que trabaja para reducir la pobreza y el amplio margen de la distribución del ingreso.

Todos los días, millones y millones de hombres, mujeres y jóvenes en todo el país dan lo mejor de sí mismos para construir un México más próspero, más equitativo y más justo.

Todos los días, millones y millones de hombres, mujeres y jóvenes en todo el país nos convocan para hacer de México un país mejor.

Todos los días, millones y millones de hombres, mujeres y jóvenes en todo el país fortalecen nuestras instituciones, consolidan nuestra democracia, disfrutan de las libertades de este país.

Todos los días, juntos, construimos el porvenir de México, construimos el futuro de México, construimos una gran nación. Millones y millones de hombres, mujeres y jóvenes en todo el país.

[...]

No echemos por la borda todo lo que hemos construido. A cambio, comprometámonos más con nuestro país; cierto, al gobierno le corresponde crear las condiciones para que todas y todos los mexicanos puedan desarrollar sus potencialidades y capacidades, para que puedan construir su propio proyecto personal y familiar, para que puedan darles a los suyos una vida mejor.

A todas, a todos, sociedad y gobierno nos corresponde consolidar lo alcanzado, protegerlo, nos corresponde y nos compromete a apoyar a quienes más nos necesitan para que también puedan aprovechar mejor las oportunidades.

En democracia es posible el perfeccionamiento de las leyes y las instituciones; ese es el camino, el diálogo, la democracia, para proteger lo mucho que hemos alcanzado.

Ese es el camino para fortalecer... para hacer realidad los anhelos de progreso y justicia de las y los mexicanos; en ese camino estamos comprometidos todas y todos los mexicanos: la paz, la tranquilidad y armonía.

Como se puede advertir, este discurso parece haber estado orientado a varias audiencias: en primer término, a quienes estuvieron presentes en el evento, pero también a grupos sociales de toda la región sur-sureste y, a través de los medios de comunicación de alcance regional y nacional, a algunos actores políticos promotores de cambios por vías no institucionales. Las principales ideas-fuerza del discurso parecerían tener que ver con: 1) destacar a Yucatán como una tierra con una fuerte identidad histórica, 2) que prospera a partir del trabajo, el esfuerzo y la unidad de sus habitantes; 3) que recibe el apoyo del Gobierno de la República, el cual ha sabido conjugar inversiones públicas y privadas en favor de Yucatán y toda la región sur-sureste del país; 4) que hoy, como desde hace muchas generaciones, México ha sumado esfuerzos para construir y consolidar una nación libre y soberana, plural y democrática que trabaja para abrir más y mejores oportunidades para todas y todos; 5) que no hay que echar por la borda lo mucho que se ha alcanzado, lejos de ello, hay que redoblar el compromiso de todos para seguir avanzando.

Concluyo esta parte señalando que, por su naturaleza, el discurso político es un discurso que convoca a una audiencia determinada a participar en la creación, mantenimiento, profundización o modificación de algún estado de cosas, para alcanzar, construir, desarrollar o consolidar una situación mejor. Es, en ese sentido, un discurso teleológico. Resumo sus principales características en seis puntos:

- ▶ Puede incluir más palabras que el discurso científico.
- ▶ Estas palabras son, generalmente polisémicas.
- ▶ Es un discurso propositivo, convocante, que no necesariamente aspira a ser demostrativo (como el lenguaje científico).
- ▶ Porque busca captar la atención de la gente a partir del establecimiento de empatía entre quien pronuncia el discurso y su audiencia, apelando a sus intereses o emociones, no aspira a la objetividad del discurso científico.
- ▶ Tiene dos componentes: uno racional y otro emocional; en su estructura, el componente emocional debe reforzar el mensaje racional.
- ▶ Por ser un discurso articulado con otros (algunos visuales, otros simbólicos) una evaluación integral del discurso político sólo puede hacerse desde un enfoque de comunicación política que tenga como sustento la semiótica.

Las palabras del discurso político no derivan de un análisis cuantitativo ni tienen entre sí una relación biunívoca. En la gran mayoría de los casos, las cifras que utiliza, lejos de integrar un todo consistente, son utilizadas por separado, en forma *ad hoc* para reforzar algunos argumentos.

El bello lenguaje literario

¿Qué aportan a "la realidad" un poema, una buena novela y, en general, el arte? Por lo menos para mí ¡muchísimo!, la dimensión de "lo estético", "lo bello" y "lo

que conmueve”; esa dimensión que ni se proponen ni pueden atrapar los discursos científico y político, pero que es vital para los seres humanos.

El discurso científico puede relacionar la felicidad con la emisión de endorfinas, o a la depresión con la presencia o ausencia del factor 14. Puede también establecer que la diferencia entre la suavidad de la longitud de onda y la secuencia de una pieza musical, respecto de la abrupta y estridente de una sierra al cortar metal, es lo que explica, porque mientras la primera nos produce placer la segunda nos perturba.

Esas explicaciones suenan bien pero desde mi perspectiva, la *Novena sinfonía* de Beethoven es mucho más que una secuencia de notas con longitudes de onda armoniosas. También pienso que la pintura *One: Number 31* de Pollock es mucho más que un conjunto de colores derivado de complejas mezclas químicas que estimula nuestra retina; y que es imposible definir las descomunales novelas, *Pastoral americana* de Phillip Roth, y *Memorias de Adriano* de Marguerite Yourcenar, como un conjunto de “manchitas negras” sobre hojas de papel que alientan nuestra imaginación. El discurso literario nos permite tocar las emociones, los sentimientos que son, no una parte de “la realidad”, sino la esencia misma de la vida humana, eso que, precisamente, nos hace humanos.

En el discurso literario el universo de palabras es infinito; quien escribe puede recurrir a todas las palabras que existen y también a otras (véase, por ejemplo, “Tormenta de palabras” al final de este texto): las palabras pueden tener un contenido semántico mucho más amplio que en los discursos científico y político (por ejemplo, uno podría decir: “tus ojos tienen el pálido brillo de la luna menguante”). Y, este lenguaje invoca sentimientos y emociones, no únicamente a partir de los temas que incluye, sino fundamentalmente, por la forma, en que los aborda, considerando, la riqueza o sutileza del lenguaje utilizado, su ritmo y cadencia, o la estructura su sintáctica. Pongo un ejemplo:

Cuando riman, las palabras se atraen, se reconocen; se acarician y cantan, arremolinándose en una espiral de sonidos, de imágenes, olores y colores, y van cayendo como hojas secas, se meten por nuestras ventanas, nuestros oídos, aunque también por los ojos, la boca, la nariz y por las manos, tus manos y tus dedos, haciendo vibrar quién sabe qué, quién sabe dónde y...

tin... tin-tin;

tin... tin-tin.

El viento ulula entre las palabras, a veces rima, otras no, más bien roma, o pasa Juan con una rama, en una canoa, rema que rema, pero la realidad no rima ¿o sí?... porque las casualidades eso parecen, rimas.

Salgo de mi casa, llevando una taza, de café con moka, la veo, se acerca y siento que, una vez más, me provoca y me sofoca, sobre todo si me toca. Por eso digo que también la vida rima; el viento rima con las nubes, platican, se acompañan, bailan.

El viento rima con la tarde gris, ¡uuuuuh! sopla, ¡ssshhhh! gotea la tarde, y juntos, viento y tarde lluviosa, riman con paraguas de colores, con gabardinas mojadas, con tus cabellos que escurren por la frente, asomándose debajo del gorro de la manga de plástico azul que compraste a la salida del Metro; cruzan por tus cejas, resbalan por tu nariz hasta que llegan a tus labios y, antes de que termines de decirme hola —para mi deleite—, se te meten por la boca. Así fue para nosotros la vida, así nos vivimos y nos bebimos, una y otra vez, durante cinco años; así te recuerdo, cuando tu rimabas conmigo (Zepeda, 2013).

En suma, a diferencia de los otros dos lenguajes de los que hemos platicado, en la literatura lo que cuenta son las emociones que produce en quien escribe y en quien lee, a partir de la riqueza del lenguaje y los significados que incluye y también de las estructuras sintácticas con las que se articulan las palabras.

Es eso lo que explica la sorpresa que causa la aparición de una palabra inesperada, como tecnología, en el siguiente poema de Elena Medel:

La tecnología carece de autoestima:
hierva con las preguntas,
le inquietan las señales
un par de ventanas más al norte.

Igual tu nombre, que borra las vocales
y no impide el divorcio de nuestras maletas.
Una estación, aperitivo, cinco días.

Con las muñecas rotas
te estoy diciendo adiós.

O la conmoción y la risa que nos produce el desafío al que nos enfrenta Borges cuando recuerda la clasificación que el doctor Franz Kuhn (aparentemente, aunque uno nunca lo sabe a ciencia cierta, sin relación alguna con el otro Kuhn al que nos hemos referido en esta plática) atribuye a cierta enciclopedia china que se titula *Emporio celestial de conceptos benévolos*, en cuyas páginas está escrito que: “...los animales se dividen en a) pertenecientes al emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas” (Borges, 1952).

A manera de conclusión

“El mar” es mucho más complejo que cualquiera de los recortes que le hacemos con nuestras redes. Nuestros lenguajes, al nombrarlo, también lo limitan y acotan sus posibilidades, porque dejan fuera todo aquello que no cupo en nuestra red.

El desarrollo de diferentes lenguajes ha sido clave en la historia de la humanidad, pero ha habido momentos en los que el predominio de alguno o algunos de ellos ha llegado a ser empobrecedor; excluyente, cuando su imposición a los individuos y a la sociedad es autoritaria y fosiliza las palabras y sus estructuras, cuando se cierran las posibilidades de imaginar.

Vivimos una época de profundas transformaciones, en la que muchos de los discursos que hemos desarrollado ya no “alcanzan” para experimentar los vertiginosos cambios que ocurren todos los días; vivimos un mundo como el de El caballero inexistente, de Italo Calvino, en el que en nuestra cabeza —y en nuestras sociedades— vagan cosas sin nombre y nombres que ya no representan cosa alguna, otros que todavía lo hacen o unos más que nunca lo harán.

En estos tiempos de cambio —y siempre— la universidad puede y debe ser un espacio para explorar todos los lenguajes, para jugar con ellos, experimentarlos y conocerlos; debe ser el ámbito por excelencia para, con imaginación y creatividad, se puedan vivenciar y enriquecer las palabras y sus relaciones.

Necesitamos nuevas palabras, necesitamos conjugar nuevos verbos, y utilizar nuevos adjetivos para relacionar las palabras de diferentes maneras y para poder leer un futuro que ya llegó. Este es el momento de “echar a volar las palabras y la imaginación”.

Anexo: La historia de las palabras

Dicen los que saben que las primeras palabras referían a quienes comenzaban a usarlas a cuestiones físicas que estaban al alcance de su mano. Por ejemplo, un hombre primitivo (Puc) le indicaba a otro (Zuc), con la mano y emitiendo un sonido o conjunto de sonidos, que allí había un mamut.

Después de repetir esa experiencia muchas veces, un buen día Puc emitió ese sonido o conjunto de sonidos y Zuc entendió a qué se refería sin que estuviera presente el mamut. Probablemente palabras como *mujer*, *hombre*, *palo*, *hacha*, *vasija* y *carne* fueron las primeras en aparecer. Luego lo hicieron otras, más abstractas, vinculadas con algunas sensaciones y emociones, como *frío*, *miedo*, *hambre* y *enojo*.

Otra historia posible

Según el Génesis:

- 1.1. En el Principio creo Dios los cielos y la tierra.
- 1.2. Y la tierra estaba desordenada y vacía, y las tinieblas estaban sobre la faz del abismo, y el Espíritu de Dios se movía sobre la faz de las aguas.
- 1.3. Y dijo Dios: Sea la luz, y fue la luz.
- 1.4. Y vio Dios que la luz era buena; y separó Dios la luz de las tinieblas.
- 1.5. Y llamó Dios a la luz Día, y a las tinieblas llamó noche. Y fue la tarde y la mañana un Día.
- 1.10. Y llamó Dios a lo seco Tierra, y a la reunión de las aguas llamó mares.

Si así ocurrió, fue Dios quien determinó el sistema.

Tercera historia tormenta de palabras

Está mareado, tiene miedo a desvanecerse, desintegrarse, perderse. Se disparan todas las alarmas de su cuerpo, la piel caliente, sudorosa, la respiración agitada, sofocada, la visión obnubilada. Se recuesta, cierra los ojos. Después de un rato de pelear con sus fantasmas, por fin se deja ir. Todo da vueltas y poco a poco va tomando forma en su cabeza una bola, como una mora, pero mucho más grande y de un color azul, entre cielo y mar, reticulada en negro. Más vueltas, palpitaciones, no solo en el pecho sino en las sienes. La energía se reordena dentro de su cuerpo, algunos músculos se relajan, otros se contraen intermitente e involuntariamente; siente descargas eléctricas fluyendo por sus pies, sobre todo el izquierdo, que terminan en un conato de calambre que lo obliga a flexionar la punta hacia arriba para evitarlo.

A pesar del miedo, mantiene los ojos cerrados. De entre un torbellino de sensaciones indefinidas va tomando forma, poco a poco, como espectro, una imagen. Algo o alguien desciende lentamente en el aire, en posición horizontal, acostado sobre una alfombra mágica o una tabla transparente, o nada, un cuerpo, ¿su cuerpo? ¿su cadáver? aunque más delgado y moreno, con una sonrisa serena pero triste, con ojos saltones y un gorro árabe sin borla colgante, de color rojo con algo amarillo y también negro; desciende, desciende y asciende, y desciende una y otra vez. Ahora se revuelve el caleidoscopio y aparece una especie de pedazo de carne, una tira larga, pero más grande y de color entre naranja y bermellón, con facciones, ojos grandes, cejas pobladas, nariz y boca en negro; como una caricatura. Habla, pero él no entiende lo que dice. Otra vez todo se oscurece, y de repente la mora azul del principio toma la forma de un demonio. Su cabeza sigue girando, mantiene los ojos cerrados, apretados, boca arriba, las manos sueltas y el cuerpo lleno de vibraciones.

Explotan las palabras:

Ritma

Ainsber

Exnegueyal

Defalomir etde coursen

Dimberloque

Raculsar

Naculsar

rabim

Exqueguayen

Cirilorca

Ramufiento

...del malacambo

Mafisnorfe

Siente que algo perturbador lo tuvo poseído y ahora se desprende de su cuerpo. Él regresa poco a poco, urgido por la necesidad de escribir esas palabras, para no perderlas, abre los ojos, se incorpora, siente frío, escribe. Como un eco cada vez más lejano, siguen llegando palabras a su cabeza:

Tengo frío

Me da miedo reventar

Exqueguayen norfis

nalpas

Echánimes

espendrum nalpasiste

Se siente débil, lacio, todavía mareado. Se sienta al piano, la música fluye, él también. Ya es tarde, recuerda; recuerda también que cuando su padre enfermó, antes de saber que tenía cáncer, su cuerpo ya lo presentía; viene a su memoria aquel sueño que le contó de la máquina de escribir en el que su padre apretaba las teclas correctas pero la máquina respondía sólo palabras como las que él soñó despierto hoy.

“...algo quiere ser dicho pero las palabras se niegan”, -dice Tranströmer...

“Sucedee que uno se despierta en la noche

y arroja rápidamente unas palabras

en el papel más cercano, en el margen de un

periódico (¡las palabras resplandecen de sentido!)

pero por la mañana: las mismas palabras ya no

dicen nada, garabatos, lapsus.

¿O fragmentos del gran estilo nocturno que
pasaron de largo?

(Zepeda, 2013).

Como haya sido que nacieron las palabras, según datos de Internet, hoy existen en el mundo entre tres mil y siete mil lenguas vivas y dialectos diferentes en el mundo. Mil cuatrocientos millones hablan alguna de las cinco que hay en China; otros mil millones hablan alguna de las decenas de lenguas y dialectos que hay en la India.

Sólo el árabe posee más de doce millones de voces. Es lengua oficial en 20 países y la hablan aproximadamente doscientos ochenta millones de personas. El español y el portugués se han nutrido del árabe.

Según el *Diccionario de la Real Academia*, el español incluye 80 mil palabras, a las que se agregan otras 30 mil que no reconoce la Real Academia Española, pero están en diccionarios, y alrededor de otras diecinueve mil consideradas en el diccionario de americanismos. Por su parte, según el diccionario de la lengua portuguesa *PRIBERAM*, esta lengua tiene alrededor de ciento diez mil entradas.

De acuerdo con el *Oxford English Dictionary* (que recupera mil años del idioma) el inglés tiene 700 mil entradas, incluidas las del inglés antiguo. En Estados Unidos, un estudio conjunto de la Universidad de Harvard y Google consideran un millón de palabras.

En cuanto al francés, un diccionario no oficial, *Le Grand Robert*, incluye alrededor de cien mil palabras.

Aunque no existe un diccionario oficial de la lengua alemana, el *DUDEN* cuenta con 500 mil entradas; en su edición de 2006, el *WAHRIG* da una cifra de 260 mil y el *WÖRTERBUCH*, fundado por los hermanos Grimm, en su edición de 1950 incluía 350 mil.

Respecto del italiano, aunque tampoco cuenta con un diccionario oficial, el *Grande Dizionario Italiano Hoepli* incluye más de quinientas mil entradas, el doble del *Grande Dizionario Garzanti* y que el *Grande Dizionario Italiano dell'uso* que considera 270 mil.

En México, existen 65 lenguas diferentes y es el país de América que más tiene.

Bibliografía

- BORGES, J. L. (1952). El idioma analítico de John Wilkins. *Otras inquisiciones*, Madrid: Alianza Editorial.
- ZEPEDA, P. J. (2013). *Meras Quimeras*, México: Samsara.
- ZEPEDA, P. J. (1991). Metrópoli y regiones productoras de alimentos: una investigación subordinada. *Cambios territoriales en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.



Fundamentos teóricos para lectura y escritura

YOLANDA GAYOL

PATRICIA ROSAS CHÁVEZ

*El libro es tanto mejor cuanto más amplíe mi conciencia,
más esclarezca mi entendimiento, más me abra
a vivencias diferentes, más me haga reflexionar.*

Raúl Páramo Ortega

Introducción

La competencia lectora se encuentra en la base de todo sistema educativo y, por tanto, es un factor esencial en la prosperidad social y económica de los países. En el mundo los líderes de la gestión educativa plantean como una de las metas prioritarias el desarrollo de esta habilidad. En México, los resultados de pruebas nacionales e internacionales evidencian la necesidad de mejorar los métodos para adquirirla y reforzarla. También encuestas nacionales ponen de manifiesto que no somos una sociedad de lectores. Ante esta realidad, las universidades públicas han venido tomando un papel cada vez más activo, primero en la promoción de la lectura, y luego en la investigación e impulso de la competencia lectora.

El Programa Universitario de Fomento a la Lectura Letras para Volar de la Universidad de Guadalajara nació en 2010 como una iniciativa de colaboración entre la Fielding Graduate University y la Universidad de Guadalajara. Tras firmar un acuerdo de colaboración entre estudiantes y profesores, ambas instituciones trabajaron colaborativamente durante un año para configurar un modelo de lectura para el programa. Dicho modelo fue socializado y adaptado culturalmente como base para los trabajos de formación de capacitadores mediante dinámicas de lectura basadas en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970) e Ivan Illich (1970). El modelo inicial se enriqueció en la praxis con la teoría sociocultural del texto de Smagorinsky (2001), la teoría de la indagación apreciativa y la teoría de Foucault.

Letras para Volar se propuso en un primer momento trabajar el diseño de didácticas para primaria, secundaria y preparatoria a la vez que estudiar formas de intervención en el nivel de educación superior. Estos trabajos tuvieron como premisa cuatro pilares filosóficos:

- ▶ Motivar el amor por la lectura al promover la lectura por placer y concebir la lectura como una actividad recreativa, espontánea y natural.
- ▶ Fomentar el amor al pensamiento científico al inducir la curiosidad para aprender nuevos conocimientos, para experimentar y para explicar fenómenos naturales y sociales.
- ▶ Promover el amor a la justicia social y solidaridad al provocar el diálogo y conciencia sobre problemas sociales y sus posibles soluciones.
- ▶ Animar el amor por el rescate de las tradiciones ancestrales de México asociadas con el respeto a la naturaleza, el sentido de la amistad y el arte colorido mediante el reconocimiento de las lenguas, el arte, las costumbres, el modo de vida y la visión del mundo de los indígenas mexicanos.

La noción de amor utilizada al definir los pilares filosóficos nos remite a la cercanía que aspira lograrse entre libros y lector. Se procura que los participantes conciban las actividades de lectura como algo apasionante, atractivo y magnético, semejante a una aventura. A través de las dinámicas de lectura se apela a su interés y consigue obtenerse aprecio y valoración de lo realizado.

Letras para Volar tiene como misión promover la lectura en busca del desarrollo del potencial de niños y jóvenes para consolidar las competencias de lectura y escritura que contribuyen a su vez al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, solución de problemas y comunicación. Su visión consiste en desarrollar una nueva generación de lectores independientes, críticos y con liderazgo, y consolidar al programa como un elemento para preparar a niños y jóvenes a resistir la manipulación mediática, el consumismo irracional, la aceptación acrítica de la violencia y proponer un nuevo pensamiento creativo basado en la construcción y sostenibilidad de las ideas.

Estos pilares, misión y visión no podrían cumplirse sin unos fundamentos teóricos y curriculares sólidos que guíen la labor del programa; se presentan a continuación.

Teleología del programa

En relación con los fines o intencionalidad última del programa, sobrepasando las visiones reproductora y activa de la lectura, Letras para Volar se enfoca en una visión cultural. No obstante que los mencionados enfoques poseen alguna utilidad, en el caso del reproductor su alcance se limita a la comprensión de signos

como base de la alfabetización; mientras que el activo es más avanzado porque promueve la comprensión de lo leído a partir de la recuperación de información, las inferencias directas, la interpretación así como la evaluación de algunos elementos textuales. En las visiones reproduccionista y activa, el sistema escolar ha desarrollado métricas precisas para monitorear el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora, a manera de evaluar el desempeño en los primeros dos fines en la enseñanza de la lectura. Sin embargo, los esfuerzos por desarrollar competencias para descifrar signos y comprender significados no puede rendir los frutos deseados cuando el hábito no se ha consolidado. Esa es la tarea de base en la que debe trabajarse, y al cual responde el enfoque sociocultural.

Por otra parte, el enfoque sociocultural resulta *ad hoc* a la filosofía del programa porque orienta el esfuerzo hacia la constitución y consolidación del hábito de la lectura como una actividad placentera y enriquecedora. Se busca también la ampliación de la conciencia del niño y el joven mediante una lectura que se inscribe en el contexto del saber y el entorno en el cual se lee. Otro propósito central es lograr la autonomía, es decir, que el lector sea quien trace el camino de su propio enriquecimiento y que este camino, o sus variantes, sea recorrido de manera permanente. Por ello, el fin último de Letras para Volar es convertir no lectores en lectores. El modelo de lectoescritura elegido en este programa es activo, dialógico, colaborativo, concientizador y lúdico.

Fundamentos teóricos

Letras para Volar trabaja bajo un enfoque sistémico; sus componentes: texto, lector y facilitador. Se parte de un análisis del contexto en el que se desenvuelven los facilitadores, apoyados por un conjunto de teorías que fundamentan sus prácticas y actividades. De esta manera es posible anticipar las consecuencias de las intervenciones realizadas y aumentar así la probabilidad de éxito hacia la meta de formación de estudiantes autónomos, quienes aprenderán a apreciar y procurar el acto de leer.

Los componentes texto, lector y facilitador en Letras para Volar se articulan con el propósito de consolidar el hábito de la lectura como una actividad concientizadora, deseable, habitual y placentera. A manera de entender estas relaciones es necesario adoptar:

- ▶ Una teoría del aprendizaje que ayude a comprender la conducta del lector.
- ▶ Una teoría de la facilitación, que contribuya al éxito de los voluntarios.
- ▶ Una teoría del texto, que dé cuenta de las dimensiones históricas, culturales y políticas en las que se inscribe la práctica de la lectura.

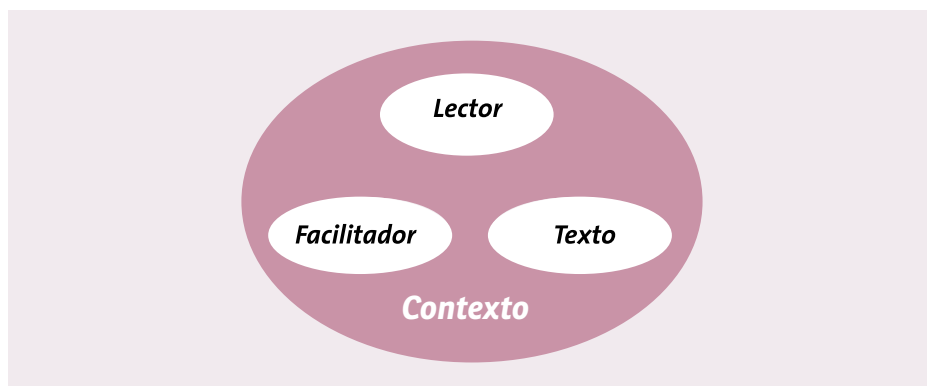


Figura 3. Enfoque sistémico.

Los instrumentos para observar y medir los resultados utilizan metodologías mixtas de investigación. Enseguida se presentan las teorías implicadas en este modelo sistémico.

Teorías de la facilitación

Se habla de teoría de la facilitación a partir del traslape y actualización del concepto *teoría educativa*. En toda teoría educativa, estudiante, contenido y profesor se encuentran en interacción, es decir, realizan transacciones comunicativas. En el marco de este programa, los voluntarios que interactúan con niños y jóvenes para promover la lectura, carecen del rol y estatus que tienen los maestros en las escuelas. De este modo, la figura de facilitador remite a los participantes a presentarse en una posición de camaradería, apoyo horizontal y solidaridad, antes que como figuras de autoridad. Al explorarse los diversos enfoques de la facilitación, en Letras para Volar se decidió adoptar las teorías pedagógicas de Paulo Freire, Ivan Illich y Vygotsky, ya que todas estas responden a un modelo de interacción social no autoritario y que considera el contexto del educando.

Teoría pedagógica de Paulo Freire

El educador brasileño Paulo Freire argumentó que la tarea pedagógica no se reduce a transmitir conocimientos en forma neutral, sino que también debe concientizarse a los estudiantes sobre las formas de opresión que contribuyen a reproducir la inequidad y dominación, en las sociedades en las que están inmersos los aprendices. *La pedagogía del oprimido* (1970) es una aproximación teórica, basada en la dialéctica, que procura que los estudiantes adquieran la

capacidad crítica. Esta meta se logra a través del análisis del contexto cotidiano de los participantes. Mediante un diálogo crítico es posible develar las relaciones de dominación-subordinación que tradicionalmente mantienen a los estudiantes de las poblaciones desfavorecidas en situación de sumisión, silenciamiento y aniquilación simbólica. La sumisión y el silenciamiento ocurre cuando los profesores son quienes hablan y los alumnos quienes escuchan. Posteriormente, ese comportamiento se transfiere a contextos no escolares en donde existen expresiones de autoridad. Las formas de interacción vertical se fortalecen cuando no se resiste a ellas. A menudo, los alumnos o subordinados aceptan en forma acrítica las normas impuestas por la autoridad. Y el conformismo de los oprimidos contribuye a reproducir el sistema de poder. Freire (1970) argumenta que los educadores se convierten en agentes de la opresión social cuando se concretan a impartir contenidos y dejan de lado la discusión de los mecanismos que evidencian las ideologías de la dominación.

Freire piensa que la educación puede convertirse en un mecanismo liberador, en tanto que contribuya a develar las inequidades existentes. Así, al leer la palabra, debe también leerse al mundo. El autor considera que la educación tiene el potencial de liberar a los educandos mediante el diálogo, el aprendizaje activo y manteniendo un proceso de investigación-acción-participativa. El diálogo crítico y horizontal es central en su pedagogía. A través del diálogo crítico (el que trae a discusión la situación contextual) es que los estudiantes pueden “ver sus propias condiciones e imaginarse un destino diferente” (Shor y Freire, 1987: 24). El diálogo se inicia mediante frases generativas que contribuyen a “leer el mundo”. Están relacionadas con los modos de hablar cotidianos y permiten formular preguntas-problema que, en una situación dialógica horizontal, conducen a develar colectivamente las situaciones opresivas. Por ejemplo, si se quiere concientizar a los campesinos sobre su condición de opresión, la palabra *latifundio* puede contribuir a generar frases generativas que ayuden a reflexionar sobre cómo y por qué surgieron esas relaciones opresivas. Mediante la concientización es posible empoderar a los estudiantes para que resistan estas formas de opresión y aumenten sus posibilidades de insertarse en condiciones de mayor inclusión y equidad.

La resistencia a la dominación ocurre en la práctica. Cualquier acto que se opone al autoritarismo puede alterar las condiciones de subordinación de un grupo oprimido. Mediante estrategias de aprendizaje combinan reflexión, acción colectiva y acción reflexiva, como un proceso en espiral, que se hace posible elevar los niveles de concientización, la capacidad crítica, la recuperación de la voz y el empoderamiento de los individuos.

En Letras para Volar el pilar temático relacionado con la conciencia social y la solidaridad humana requiere contar con estrategias de facilitación que promuevan la capacidad crítica, aumenten la conciencia de las desigualdades, fortalezcan la

idea de acción colectiva y sean conocedores del contexto en el que se desenvuelven. Para lograrlo se requiere promover que la lectura de la palabra se asocie con la lectura del mundo. La pedagogía de Paulo Freire contribuye a orientar tales propósitos.

La teoría de Ivan Illich

El educador austriaco Ivan Illich planteó la necesidad de desescolarizar la sociedad porque en la escuela se confunde “enseñanza con aprendizaje, avance en los grados con educación y un diploma con competencia” (Illich, 1970: 1). Más tarde explicó que el centro de su propuesta es el combate al burocratismo en la educación. Por ello propuso mecanismos de aprendizaje alternativos al sistema escolarizado, que debieran prevalecer sobre las rutinas. Dicho mecanismo orienta la adquisición de capacidades de manera libre y gratificante. Dos de estos mecanismos son las redes de aprendizaje y la convivialidad.

Las redes de aprendizaje tienen una estructura informal que evita confundir los aspectos burocráticos de la escolarización con el aprendizaje. Illich supone que el establecimiento de redes colaborativas que se mantienen en diálogo continuo incrementa las posibilidades de transformar cada uno de los momentos de la vida de los participantes en oportunidades para aprender, compartir y cuidarse mutuamente. Las redes de aprendizaje se constituyen al proveer de recursos a las comunidades, aprovechando las tecnologías existentes, para que puedan obtener insumos y formas de comunicación que les permita expresar libremente sus intereses. Con ese fin, se abren oportunidades de expresión y argumentación entre los grupos, se favorece el intercambio de experiencias y habilidades y se facilita la agrupación entre quienes comparten intereses semejantes.

Illich propone aprovechar los juegos educativos para penetrar en los conocimientos formales tales como la teoría de conjuntos, la geometría, la física y aún la química. Al utilizarse fuera del sistema educativo, los juegos educativos como pasatiempo desarrollan talentos inusuales y previenen peligros de convertirse en seres antisociales, enfermos o desequilibrados (1970: 81). En *Letras para Volar* se aprovecha esta sugerencia para fortalecer el pilar filosófico de amor al pensamiento científico.

Por su parte la convivialidad fortalece el aprecio mutuo y confiere valor a las relaciones humanas, por encima de las ocurridas en la interacción con las máquinas o en el énfasis en los contenidos. La convivialidad está asociada a la productividad escolar por su valor intrínseco, no por su conexión con la gestión escolar. Contribuye a combatir las prácticas ineficaces tales como la enseñanza de contenidos. Al enfatizar la enseñanza de los contenidos por encima de la enseñanza a los estudiantes, perdemos a los estudiantes.

En el caso de los niños, Illich pensaba que los educadores independientes, aquellos que aman el saber, podrían guiar a los padres para que formen a sus hijos en “el camino que conduce a la independencia educativa responsable[...] a los estudiantes se les guiará para el liderazgo intelectual en diversos campos del conocimiento” (1970: 98). El movimiento de escuela en casa que en Estados Unidos comprende ya 4% de la población escolar, surge de las propuestas de Illich.

A diferencia de las estrategias utilizadas en el sistema escolarizado, los facilitadores de la lectoescritura en Letras para Volar actúan como guías independientes que apelan a la importancia de las relaciones humanas. A través de la convivencia como intercambio autónomo y creativo, dichos facilitadores se relacionan con los alumnos en un entorno no impositivo. En sus formas de interacción prevalecen la horizontalidad de las relaciones, la interdependencia, los valores de la ética, la vitalidad de la comunicación y la percepción del conocimiento como una forma de enriquecimiento individual y colectivo.

La teoría de Foucault

De acuerdo con Foucault, la realidad no se transforma a través de cambios abruptos en un sistema económico social, sino a través del develamiento de las estructuras de dominación que se manifiestan en la vida cotidiana. Este autor plantea que el conocimiento no puede disociarse del poder, pero el poder no es el que detenta una persona, sino que está distribuido en las redes sociales. En consecuencia, al analizarlo, debe trazarse la estructura de la red.

El conocimiento, plantea el autor, puede utilizarse para aprisionar cuerpos y mentes, condenando y estigmatizando a los pobres y a todos aquellos con formas distintas de pensar y actuar. Disciplinas como la psicología diferencial, la genética y la psiquiatría han sido utilizadas para justificar “científicamente” la desigualdad. Otra forma de control es la elección de “la verdad” a partir de la conveniencia de los poderosos. Como ya se dijo, el discurso religioso del geocentrismo, planteado como verdad irrefutable, se oponía a las ideas de Copérnico. En esa época, la ciencia occidental constituyó una expresión del deseo de saber y este afán podía costar la vida. Foucault ilustra con numerosos estudios que los discursos están vinculados con las instituciones de vigilancia y castigo, por ello, los conocimientos no deben descontextualizarse de sus intrincadas conexiones con el poder.

Otra manera de control es el uso del lenguaje que, más allá de su significado explícito, opera en el subconsciente para delimitar posibilidades de acción y expresión mediante la exclusión de ideas y la prohibición velada. Nuestra tarea es develar estas formas de control del pensamiento. Una de ellas es mediante el prin-

cipio de reversibilidad, es decir, reconocer la fuente del discurso y los principios sobre los cuales se soporta. Otro principio es la discontinuidad: hay algo que se dice y algo que se calla. Son ideas que flotan en el ambiente pero no se expresan. Dichas ideas deben restaurarse en el lenguaje. El miedo a expresarse en clase en algunos estudiantes es resultado de estas formas de control.

Al igual que Freire, Foucault admite que el conocimiento también es liberador. La lectura es una manera de adquirir poder porque constituye una forma de capital: el capital cultural. Este fortalece las capacidades de argumentación y negociación de quien lo adquiere. Y la fortaleza de los argumentos discursivos es una forma de orientar las prácticas.

En Letras para Volar, las estrategias de lectura se utilizan para liberar las mentes y procurar la disminución de inequidades, develando los mecanismos de desigualdad que remiten a discriminar a los niños en función del color de la piel, la vestimenta, el origen étnico, la lengua materna o la apariencia. Asimismo, se fortalece la autonomía de los lectores evidenciando que la educación a través de la lectura es una forma de acumular capital cultural para beneficio propio y de la comunidad.

La teoría de la indagación apreciativa

Esta teoría tiene la limitación de proponer una visión idealizada de las relaciones humanas al hacer caso omiso de las relaciones de poder que existen en las instituciones sociales. A pesar de ello, su utilidad reside en que demanda a los involucrados de cualquier organización, realizar un esfuerzo consciente para mantener continuamente, una actitud positiva, abierta, horizontal y democrática, como principios fundamentales del relacionamiento social.

Al respecto, Cooperrider, Whitney y Stavros (2008) enfatizan el valor de una interacción apropiada para el adecuado funcionamiento de una organización. El enfoque apreciativo propone que la indagación, diseño y planeación colectivas sobre un asunto cualquiera contribuye a aproximarse a un futuro deseable, sin más incentivo que la organización y colaboración de la comunidad en sí misma.

Entre los principios que se utilizan en esta teoría se encuentran:

- *El principio positivo.* Se asume que las relaciones se sostienen en el tiempo al mostrarse aprecio, conexión social y horizontalidad entre los miembros. Cuando se utiliza la camaradería, así como el trato alegre y positivo en una comunidad de pares, independientemente de las cualidades o atributos del “otro” con quien se interactúa, aumentan la creatividad, la apertura y la flexibilidad para aceptar las ideas de los demás. El trato humano se antepone al origen, la clase social, la apariencia, las capacidades y las formas expresivas.

- ▶ *El principio poético.* El principio poético parte de la idea de que la vida de una comunidad se configura con las historias construidas colectivamente. Así, las palabras utilizadas y los temas elegidos orientan el sentido que le da vida a la organización, de manera que las ideas expresadas se vuelven inspiradoras. Asimismo, la caracterización de lo mejor de las personas enriquece las relaciones y las historias que se comparten al interactuar.
- ▶ *El principio de construcción.* Una organización se construye en la interacción entre lo que creemos y lo que hacemos. Discurso y práctica deben combinarse entonces para estimular la creación de nuevas historias, nuevas ideas y nuevas posibilidades de acción.
- ▶ *El principio de simultaneidad.* Las raíces del cambio organizacional se encuentran en la forma que indagamos la realidad que nos rodea. Lo que pensamos, lo que conversamos y lo que descubrimos depende de las preguntas que formulamos. Por ello, las organizaciones se mueven en la dirección de las preguntas que se formulan con mayor interés, frecuencia e intensidad.
- ▶ *El principio de anticipación.* La visión de futuro está orientada por nuestra forma de actuar en el presente. La indagación apreciativa utiliza esta capacidad anticipatoria como una forma de movilización colectiva para avanzar hacia un futuro deseable.

La utilización de los principios anteriores en Letras para Volar permite la promoción sistemática de un trato positivo e igualitario entre los miembros de una colectividad, la socialización las ideas creativas, la colaboración y el impulso hacia la ruta anticipada. Dichos principios pueden ser útiles para constituir grupos productivos entre los facilitadores de la lectoescritura y los estudiantes atendidos. Los grupos productivos se constituyen mediante la modelación del dominio afectivo.

El dominio afectivo

El notable educador del siglo xx Benjamín Bloom caracterizó tres dominios en el aprendizaje: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor (Bloom *et al.*, 1956). Más tarde, en colaboración con sus alumnos, se detallaron las características del dominio afectivo, que es el que tiene mayor interés en este programa, entre los niveles de enseñanza básica a media superior. En el nivel superior se adiciona la dimensión cognitiva.

La afectividad se refiere a un atributo en los individuos relacionado con sentimientos y emociones tales como el aprecio, la motivación, las actitudes y los valores. De acuerdo con Krathwool, Bloom y Masia (1973) las categorías del dominio afectivo son: recibir, responder, valorar, organizar e internalizar.

- ▶ *Recibir* un fenómeno es percibirlo, manifestar el deseo y la voluntad de poner atención.
- ▶ *Responder* a un fenómeno consiste en poner atención, mostrar voluntad, participar.
- ▶ *Valorar* consiste en aceptar algo y atribuirle valor a un objeto o fenómeno, creer en ello.
- ▶ *Organizar* implica establecer una jerarquía de valores y convertirlos en prioridades al contrastarlos con otros. Lo valioso se compara, se interrelaciona con la experiencia previa y se sintetiza.
- ▶ *Internalizar* es el momento de apropiación de un sistema de valores que ejerce un control consistente y predecible sobre el comportamiento del individuo.

En Letras para Volar las dimensiones de recepción, respuesta, valoración, organización e internalización se procuran a través de las dinámicas de lectura para la consolidación del hábito, el fortalecimiento del aprecio por la lectura y la pasión por saber.

Fundamentos curriculares

Letras para Volar, como ya se mencionó, busca el desarrollo del potencial de niños y jóvenes para consolidar las competencias de lectura y escritura que contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, tales como el pensamiento crítico, la comunicación y la solución de problemas.

El desarrollo de estas habilidades va de la mano con las teorías descritas en el apartado anterior. La importancia del pensamiento crítico tiene que ver con la capacidad de cuestionar situaciones y problemáticas del propio contexto del sujeto, así como de dialogar y llegar a consensos con los compañeros de grupo o facilitadores. La comunicación por su parte contribuye a expresar de forma hablada o escrita las ideas, pensamientos, sentimientos y razonamientos propios. Contar con las habilidades anteriores contribuye a desarrollar la capacidad de solución de problemas, tanto de manera individual como grupal a través del análisis de problemas, ya sea en situaciones hipotéticas (creaciones literarias) o reales (problemáticas o fenómenos naturales o sociales); se proponen soluciones que fomentan una sociedad más solidaria e inclusiva, con habilidades para aportar soluciones a las problemáticas que la aquejan.

Los fundamentos curriculares de Letras para Volar surgen al combinar los cuatro principios filosóficos del Programa con las habilidades cognitivas de orden superior (figura 4):

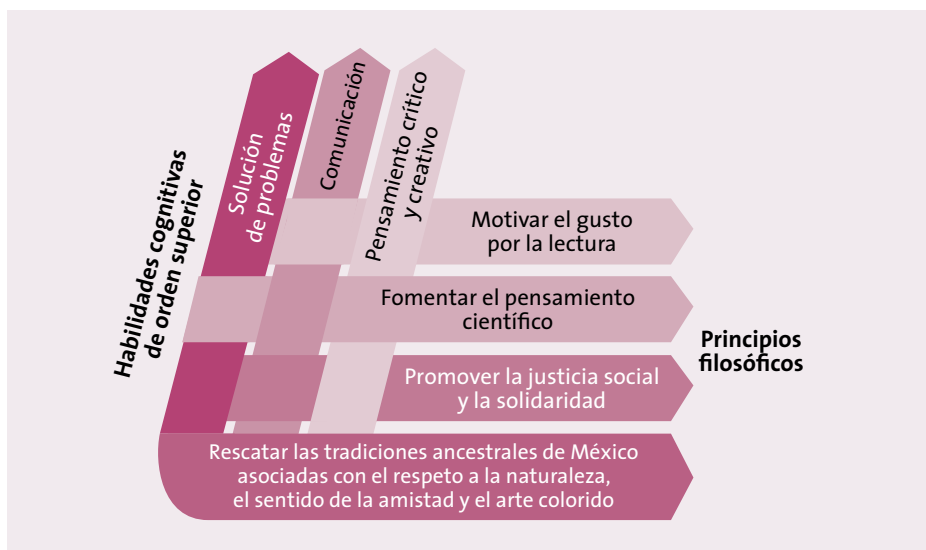


Figura 4. Fundamentos curriculares.

Bajo estos fundamentos curriculares se diseñan técnicas sustentadas en la secuencia didáctica de las 5 E propuesta por Bybee (2010). Dicha secuencia es: enganchar, explorar, explicar, elaborar y evaluar; al seguir estos pasos se desarrollan competencias deseadas para la lectura fomentando a la par los procesos cognitivos del aprendizaje.

La adaptación que se ha hecho del modelo de Bybee para las didácticas que se utilizan en Letras para Volar son las siguientes:

- *Enganchar.* Los niños son atraídos con ejercicios, materiales, preguntas o contenidos atractivos que favorecen la conexión de conocimientos previos con los conocimientos nuevos.
- *Explorar.* Se inicia con la lectura del texto, pueden hacerse pausas o hacer preguntas de lo que se está narrando.
- *Explicar.* Una vez terminada la lectura, se abunda en las temáticas relacionadas con el pilar que se pretende fortalecer. Por ejemplo, si el objetivo de la actividad es fomentar el pensamiento científico, se explicarán fenómenos expresados en la lectura.
- *Elaborar.* Se solicita realizar la actividad manual que permitirá anclar la temática de la lectura con un producto realizado por los niños. El producto puede ser un experimento, un texto escrito, una manualidad o una reflexión.
- *Evaluar.* Se realizan preguntas respecto de la actividad: ¿les gustó?, ¿fue de su agrado?, ¿está bien lo que aquí ocurrió? También los niños pueden exponer al resto del grupo el producto que desarrollaron y se retroalimenta su participación.

Las estrategias didácticas a su vez abonan a dimensiones del aprendizaje que fortalecen la formación integral de los individuos. Se fortalece la dimensión psicomotora a través del desarrollo de la movilidad fina con actividades como escribir, modelar objetos, pintar, etcétera. Por otro lado, la movilidad gruesa también se favorece con actividades que se desarrollan en algunas estrategias tales como la expresión corporal o movimientos gruesos como brincar, correr, bailar, coordinar movimientos, entre otros.

La dimensión social se refiere a la capacidad del niño para interactuar con los demás y lograr de esa interacción consensos, productos o soluciones a problemas de la vida cotidiana. En cuanto a la dimensión cognitiva, también se desarrolla por medio del desempeño de ciertas actividades, por ejemplo, analizar, sintetizar, elaborar, crear. Cada vez que un niño realiza esto se ponen en juego distintos procesos cognitivos que le permiten llevar a cabo la actividad.

La última dimensión que contribuye de manera contundente a la formación integral, es la dimensión ética, esta se refiere a que los valores o actitudes que se desarrollan con las distintas actividades, valores como respeto, amistad, compromiso y solidaridad.

Cada didáctica se diseña teniendo en cuenta los principios filosóficos, las habilidades cognitivas de orden superior, las dimensiones del aprendizaje mediante las habilidades y el desarrollo a partir de la consecución de las 5E (enganchar, explorar, explicar, elaborar, evaluar). Tomando en cuenta los elementos anteriores las didácticas se estructuran con los siguientes apartados:

1. Título.
2. Lecturas sugeridas.
3. Población a la que se dirige.
4. Duración.
5. Pilar filosófico del programa que promueve.
6. Habilidades cognitivas de orden superior que contribuye a desarrollar.
7. Recursos materiales.
8. Desarrollo basado en las 5E.
9. Transferencia .
10. Adaptaciones.
11. Referencias.
12. Anexos.

El diseño e implementación de las diferentes didácticas y materiales que permiten la apropiación de la lectura tienen como objetivo, al igual que el programa, desarrollar una nueva generación de lectores independientes, críticos y con liderazgo, de tal forma que sean capaces de resistir a la manipulación mediática, el consumismo irracional, la aceptación acrítica de la violencia y proponer un nuevo pensamiento creativo basado en la construcción y sustentabilidad de las ideas.

Desde la perspectiva teórica y los fundamentos curriculares anteriormente presentados, los facilitadores tienen varias tareas esenciales:

- ▶ Establecer un vínculo afectivo comunitario.
- ▶ Propiciar un ambiente de comunicación horizontal y sincero.
- ▶ Establecer y consolidar los hábitos de lectoescritura de las comunidades de práctica con las que interactúan, mediante dinámicas de carácter activo, colaborativo y apreciativo.
- ▶ Develar los supuestos detrás de un texto con propósitos críticos.
- ▶ Apoyar la deconstrucción de los significados discursivos, contextuales, socioculturales y políticos de los textos compartidos con los lectores.
- ▶ Establecer conexiones entre discurso y práctica.

Letras para Volar surge del esfuerzo colectivo para promover el aprecio por la lectoescritura. Su fin último (teleología) es la conversión de no lectores en lectores y autores. Dado que el intelecto se desarrolla mediante la lectura, nuestras dinámicas están centradas en el dominio afectivo porque se quiere lograr que los estudiantes se apropien de la lectura como una actividad placentera. Ese énfasis es el primer paso para la consolidación del hábito. El segundo paso es la formación de lectores autónomos, democráticos, conscientes de su entorno, solidarios con los demás, con capacidad expresiva y cuidadosos de los recursos del planeta.

El enfoque sociocultural considera las relaciones entre texto, lector, facilitador y contexto. Lectura y acción se inscriben en un marco espacio-temporal en el que se juegan relaciones de poder de las que deben estar conscientes los estudiantes. De este modo es posible ampliar tanto la conciencia epistémica como la conciencia histórica y con ello los grados de libertad del lector. Este modelo está inscrito en un enfoque de sistemas, orientado hacia la transformación social. Illich, Freire, Foucault y Bloom sustentan los fundamentos pedagógicos del programa. La indagación apreciativa y la investigación acción participativa complementan el enfoque.

Bibliografía

- BLOOM, B. S., Engelhart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H. y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Nueva York: David McKay.
- BYBEE, R. (2010). *The teaching of science: 21st Century Perspectives*. National Science Teachers Association.
- COOPERRIDER, D.L., Whitney, D. y Stavros, J.M. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook* (2nd ed.) Brunswick: Crown Custom Publishing.
- FAUST, M. (2000). *Reconstructing familiar metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on literary art as experience*. *Research in the Teaching of English*, 35, 9-34.

- FEYERABEND, P. (1978). La ciencia en una sociedad libre. México: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1972). The Archaeology of knowledge. Nueva York: Tavistock Publications Limited.
- GREANNEY, V. y Kellagan, T. (2008). Assessing national achievement levels in education. Washington: The World Bank.
- ILLICH, I. (19XX) deschooling society. Nueva York: Harper.
- KRATHWOOL, D. R., Bloom, B. B., y Masia, B. (1973). Taxonomy of educational objectives, the clasiffication of educational goals. Handbook II: The affective domain. Nueva York: David McKay Co. Inc.
- KUHN, T. S. (1962/2005). La estructura de las revoluciones científicas. Madrid: FCE.
- MERTON, R. K. (1977/1973]. La sociología de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas. Madrid: Alianza Editorial.
- OXFORD DICTIONARY (2014). Read. Recuperado de: www.oxforddictionaries.com
- SHOR, I. y Freire, P. (1987). What is the “dialogical method” of teaching? Journal of Education, 169 (3), 11-31.
- SMAGORINSKY, P. (2001). If meaning is constructed: What is it made from? Towards a cultural theory of text. Educational Researcher, 71 (1), 133-169.
- STEEL, C. (1998). Stereotyping and its threat are real. American Psychologist, 53 (6), 680-681.
- VILLAMIL, J. (2013, 23 de abril). Entre 108 países, México es penúltimo lugar en lectura. Proceso. Recuperado de www.proceso.com.mx/?p=339874.
- WERSTCH, J. V. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridga: Harvard University Press.



Motivación a la lectura en las primarias del programa Letras para Volar

JACQUES FIJALKOW

ELIANE GEORGETTE ROSE

MARGARITA FRANCO GORDO

*El mejor libro es el que merece ser leído
con la más baja velocidad de lectura imaginable.*

Raúl Páramo Ortega

En el trabajo de campo que se realizó entre las primarias de Letras para Volar, tuvimos que determinar nuestro universo para la investigación, el nivel de escuelas primarias. Letras para Volar cuenta con 50 y en ellas atendemos a 19 mil 242 niños.

Tuvimos que aplicar a las escuelas que contaban con las condiciones que mencionaba el doctor Fijalkow, esto es, que pudiéramos tener un grupo de investigación y un grupo de control; 24 escuelas inscritas en el programa estuvieron dispuestas a colaborar en la investigación, o sea 48% de ellas.

Atendimos a 182 grupos de segundo a sexto grado; 91 grupos para la investigación y 91 grupos fueron de control. Esto implicó trabajar con las 24 escuelas lo más rápido posible para que al inicio del ciclo escolar pudiéramos tener una medida exacta de cuál era su nivel de gusto por la lectura y al final del ciclo escolar —que es en junio—, pudiéramos captar también una “fotografía” muy rápida. Esto implicó una gran movilización de nuestros promotores y de dos asistentes, quienes prácticamente estuvieron al frente de toda esta logística, porque teníamos que movernos simultáneamente en varias escuelas.

Al aplicar estos instrumentos debíamos ser cuidadosos en los tiempos, teníamos para cada uno de los instrumentos de uno a cinco minutos, sin explicarles o explicando lo mínimo a los niños, precisamente para no interferir en sus respuestas.

Atendimos en el turno matutino a 3 mil 756 y en el turno vespertino a mil 597. Esto es, aplicamos todos los instrumentos a 5 mil 353 niños, esto es 27.81% del universo de niños que atiende Letras para Volar en el nivel de primaria. Aplicamos nuestras encuestas en las 24 escuelas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, tratando que fuera proporcional en los municipios de Guadalajara, Zapopan y Tlaquepaque. Obviamente tuvimos que contar con la aprobación de los directores; como ya sabemos ha sido un conflicto a nivel nacional que ellos permitan la evaluación tanto de los niños como de los profesores. En este sentido, hubo escuelas que se negaron rotundamente a la aplicación de estos instrumentos; y otros casos después de la aplicación del instrumento algunas escuelas se dieron de baja del programa; este es un estudio de valor agregado, su propósito es descubrir si realmente Letras para Volar está incidiendo en el gusto y el amor por la lectura.



Tres experiencias de promoción de la lectura

ANTONIA OLIVIA JARVIO FERNÁNDEZ

ANA ELSA PÉREZ MARTÍNEZ

SERGIO LÓPEZ RUELAS

*El mejor libro es el que me sirve de peldaño.
El mejor libro es el que acrecienta mi curiosidad.*

Raúl Páramo Ortega

Experiencia de promoción de la lectura en la Universidad Veracruzana

En la universidad leer y escribir se asumen como la clave para acceder a distintos aprendizajes y para garantizar, la mayor de las veces, el éxito en la formación y el desarrollo profesional. Cabe destacar que aunque estos conceptos han estado ligados al contexto escolar, principalmente en los primeros niveles del sistema educativo, se promueve una formación lectora más allá de la que es estrictamente necesaria en las unidades universitarias, concibiéndola como el eslabón central e interdisciplinar en la formación integral de los estudiantes. La lectura y la escritura son los ejes vertebradores en una formación amplia y sólida para la construcción y aplicación del conocimiento, que es la aspiración de los modelos educativos de adopción reciente.

El análisis de las trayectorias supone que una vez que finalizadas la escolaridad obligatoria, el estudiante debe ser capaz de enfrentarse de manera autónoma y crítica a la lectura de textos de diversa índole, así como que debió haber adquirido el autolector. No obstante, la realidad cotidiana de los que nos desempeñamos como académicos de nivel superior y muchos de estudios al respecto, nos revelan diferentes problemas en este sentido; es un hecho que hace falta seguir promoviendo la lectura en todos los niveles educativos, incluida la educación superior.

Las estadísticas de la lectura en nuestro país tampoco concuerdan con las expectativas del sistema educativo. La interpretación de las cifras, incluidas las de la última encuesta que presenta el gobierno federal este año, se ubican entre dos opiniones claramente diferenciadas: la de la visión optimista, según la cual dadas las características del desarrollo de las TIC, hoy contamos con el mayor número de lectores de la historia; y la visión más apocalíptica, que plantea un diagnóstico actualizado de la crisis de la lectura.

Ante estas visiones encontradas, se requiere establecer, con precisión de qué tipo de lectores estamos hablando. Los universitarios son el sector con características particulares; el estudiante se enfrenta al reto de completar, entender y desarrollar por instinto el conocimiento que va adquiriendo a lo largo de su instrucción escolar; su trayectoria no puede verse condicionada por su nivel de competencia comunicativa, sea esta oral o escrita; debe ser capaz de utilizar el lenguaje como instrumento de construcción y comunicación del conocimiento y de organización de sus ideas. De ahí se puede concluir que el estudiante debe ser competente para expresar y completar su pensamiento, para ello es necesario desarrollar aspectos cognitivos, psicomotrices y comunicativos.

Es importante agregar que hoy está cambiando la fórmula para leer y expresarse; por ello es prioritario hablar en la universidad de la alfabetización múltiple, donde se fomenten prácticas politextuales; donde se integren diversos lenguajes. Se deben considerar también los ambientes electrónicos que han derivado en la lectura digital, en el desarrollo de habilidades informativas, así como las nuevas formas de expresión y comunicación en los entornos adecuados, es decir, con prácticas policontextuales utilizando todos los espacios en la universidad; esto es, el salón de clases, los auditorios y por supuesto las bibliotecas. Estos últimos espacios son ambientes naturales para esas actividades y tienen el potencial para convertirse en espacios culturales de reflexión, de diálogo, de intercambio de lecturas, de ilusiones, de estímulos.

En la última década se han desarrollado diversas metodologías para el análisis de la alfabetización múltiple, sobre todo considerando el enfoque sociocultural que plantea que la lectura deja de ser un latente individual y se considera más una práctica social vinculada a unas instituciones, moderada por unos valores y un orden prestablecido. Asimismo, han aparecido nuevos estudios de literalidad que a su vez han dado cabida a la habilitación de instrumentos necesarios para realizar análisis de distintos modelos de alfabetización de los estudiantes universitarios. Este avance teórico ha demostrado la necesidad forzosa de crear escenarios que conduzcan ambientes prácticos en el ejercicio académico y, como línea de acción concreta, al desarrollo de competencias para la lectura y la escritura.

Por todo lo anterior, la Universidad Veracruzana ha realizado una apuesta clara por la innovación y formación educativa en relación con los temas de lectura y escritura. Hemos asumido que esto puede lograrse si se crean entornos adecua-

dos para la lectura y la escritura, considerando que el inicio de una sólida relación entre lector y libro empieza donde las palabras y el deleite hacen de la lectura un acto disfrutable que permiten el reencuentro y reconocimiento de sí mismo. A partir de esos elementos surge la necesidad de repetirlo, de que se convierta en un acto cotidiano, de que se haga un hábito.

En el año 2007 se crea en la Universidad Veracruzana el Programa Universitario de Formación de Lectores, que nace precisamente de la consideración de los postulados que se acaban de mencionar. Este programa ha afrontado los retos relacionados con la necesidad de aprender una alfabetización múltiple. Las actividades que a partir de ese año se desarrollaron fueron muchas, y se han llevado a cabo hasta el día de hoy de forma ininterrumpida. Se creó la colección Biblioteca del Universitario, que sirvió como una especie de pretexto para crear el programa de lectura. Este nace precisamente para impulsar la lectura de esta colección, integrada por 57 volúmenes y dirigida por el maestro Sergio Pitol; talleres en todas las regiones y en todas las facultades, al día de hoy tenemos contabilizados más de seiscientos talleres; hemos realizado también presentaciones de libros y conferencias sobre el tema de la importancia de la lectura. Hemos capacitado profesores, se han levantado encuestas, se han realizado actividades como el Festival de la Lectura y la Feria Internacional del Libro Universitario, además se han trabajado líneas de generación y aplicación del conocimiento en estas temáticas.

Sin embargo, a partir de 2012 el Programa Universitario de Formación de Lectores trasciende para articularse como unidad que emprende acciones de docencia, generación, aplicación y difusión del conocimiento, teniendo en la mira la profesionalización de la promoción de la lectura y la interacción de esos temas en el currículum de los estudiantes. Se organizan primero dos actividades que han sido fundamentales y que ofrecen créditos a los estudiantes, como Miércoles de Música y de Literatura. Recordemos que música y literatura se han relacionado de muchas maneras en diferentes culturas, la poesía por ejemplo se ha manifestado por medio del canto y la música, creando vínculos que expresan sentimientos y aspiraciones culturales, asimismo la música ha sido tema de obras literarias tan importantes como *Doctor Fausto* o de Thomas Mann y Rayuela de Julio Cortázar.

La otra actividad es Martes de Lectores y Lecturas, un espacio de divulgación y extensión académica donde se habla de autores, lectores y libros, en ella participan estudiantes, académicos, bibliotecarios, trabajadores y lectores que quieren compartir su experiencia para que el público asistente se contagie y sienta la curiosidad de acercarse a diversos textos.

Debido a la nutrida asistencia de estudiantes a los talleres de lectura, se plantea la formalización del taller para promotores de lectura, a fin de potenciar el conocimiento práctico a través de un diseño académico que se vincule con diversos grupos sociales. Su objetivo: coadyuvar a la promoción de la lectura

proporcionando a los estudiantes los conceptos, herramientas y estrategias que les permitan incorporar la lectura como una actividad voluntaria, enriquecedora y placentera para promover la creación de talleres de lectura en su ámbito social y escolar. Se pretende que esto ocurra a través del área de formación, sea de elección libre y otorgue créditos a quien la curse; va dirigida a estudiantes lectores de todas las áreas del conocimiento, interesados en ofrecer talleres de lectura en diversos ámbitos sociales y se puede cursar en todas las regiones universitarias.

Su aceptación ha sido contundente: de 16 estudiantes que se atendieron en Xalapa en 2012, ahora contabilizamos más de mil quinientos en todas las regiones universitarias. En agosto de 2014 iniciaron los cursos de la Especialización en Promoción de la Lectura en Xalapa y Córdoba, únicos en el país en una universidad pública con estas características. Con este programa nos propusimos formar a los estudiantes brindándoles las competencias suficientes para diseñar, implementar y evaluar programas de promoción de la lectura. Un mes después de haber iniciado esta especialización, en septiembre del 2014 el Conacyt lo integró al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, lo cual ha garantizado que los estudiantes que cursan la especialización sean becados y que además puedan tener acceso a otros apoyos para implementar la labor de promoción de la lectura. Hasta el momento se han integrado tres generaciones en Xalapa y una en Córdoba.

De los 14 estudiantes de la sede Xalapa, ocho realizaron movilidad a universidades de España, Salamanca, Cádiz; y tres al Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la UNAM, el más importante centro de América Latina en su área donde se cuenta con una sección dedicada exclusivamente al estudio de la lectura. De la región de Orizaba, de los ocho estudiantes inscritos, uno realizó movilidad a Salamanca, España; otra estudiante asistió a un evento de La Habana, Cuba; y otra más a la UNAM. Los estudiantes de la última generación están programando su movilidad para los primeros meses del próximo año.

Hay otra característica que destaca en estos programas: los estudiantes que cursan la experiencia educativa se evalúan al final con una propuesta de un taller de lectura que se puede implementar en el ámbito que ellos elijan. En esta especialización el eje rector de la formación comienza con un perfil de proyecto que el estudiante propone, que evoluciona a un protocolo en un programa de promoción de la lectura el cual se implementa y se evalúa al final. Esto ha permitido que se desarrollen intervenciones con una estrecha vinculación en diferentes sectores sociales, es decir se aplican a diversos grupos y al final se presentan los resultados en los trabajos recepcionales. Se han realizado trabajos sobre metodologías para docente de educación básica, media y superior; fomento a la lectura en espacios virtuales; fomento de la lectura con estudiantes indígenas con niños de la primera infancia; promoción de la lectura desde la biblioteca; promoción de la lectura en la radio a través de poemas; acerca-

miento a la lectura para resignificar la muerte; el dolor y la violencia. Además se han emprendido proyectos con jóvenes con discapacidad; con niños con dificultades de aprendizaje; con infantes de zonas periféricas; con estudiantes de entornos rurales; con padres de familia; con adultos mayores; también se han desarrollado habilidades lectoras con un acercamiento a la literatura de la sexualidad masculina, entre otras actividades. A través de estos proyectos de intervención estamos a su vez contribuyendo a la vinculación social de nuestra universidad.

Hace unas semanas se presentaron los primeros tres trabajos recepcionales de estudiantes de especialización de la primera generación que ingresó el mes de agosto; todos obtuvieron mención honorífica, lo cual es un orgullo para nosotros y un reconocimiento a los muchachos por su esfuerzo.

Por último, el 12 de noviembre de 2015 se integró de manera formal la primera academia de promoción a la lectura, donde participamos todos los profesores que estamos trabajando tanto en la experiencia educativa de leer para promotores de lectura, como la Especialización de Promoción de la Lectura. Con la integración de esta academia avanzaremos un poco más, podremos hacer una revisión de lo realizado y mejorar lo que tenemos. Podremos organizar los productos y continuar el trabajo para lograr publicaciones, pero lo más importante, seguiremos trabajando para garantizar y consolidar una cultura de aprendizaje en la formación de lectores.

Experiencia de promoción de la lectura en la Universidad Autónoma de México UNAM

¿Por qué si hay un área que se llama Literatura infantil y un pabellón de niños o FIL niños, por qué si hay toda una línea editorial de todas las editoriales más importantes de este país e internacionales que se llama literatura infantil y juvenil, por qué las universidades no tienen un programa que se llame Estudios de Literatura Infantil y Juvenil? ¿Cómo es que un fenómeno editorial que vende muchísimo en eso que se llama literatura infantil y juvenil, porque hay premios de literatura infantil y juvenil, porque hay organizaciones de promoción a la lectura y en las universidades no figura? Quiero empezar por ahí.

¿Dónde están las tesis, dónde están los estudios, dónde están los artículos, dónde está la literatura que hable sobre la literatura, sobre las formas de lectura? ¿Están de acuerdo en que hay una especie de divorcio entre una cosa y la otra? Hay un fenómeno editorial por una parte y una ausencia de los temas académicos que estudien, generen, promuevan y construyan eso que llamamos literatura infantil y juvenil.

¿Por qué ocurre esto y qué responsabilidad tendrían que asumir instituciones como la Universidad de Guadalajara y qué responsabilidad tendrían que asumir ustedes estudiantes o los maestros en el diseño de programas o de currículas académicas que abordaran y se apropiaran de este tema? ¿Las universidades somos o no responsables de la lectura? ¿Somos o no responsables de continuar eso que empezó la SEP hace muchos años, que lleva muchas generaciones, muchísima inversión y que se termina a los 12 años? La mayoría de los programas académicos de promoción a la lectura en el país se atribuyeron a la educación. Son los educadores aparentemente los que deben poseer la maravillosa llave de hacer que los niños lean. El programa Bibliotecas del Aula o Libros del Rincón, o el programa que ustedes quieran, acaban casi a los 12 años, o sea, en teoría a esa edad uno ya es un gran lector y lee en la secundaria, y la escuela no tiene nada más que hacer porque ya lo concluyó, porque niño ya salió de la primaria. Y luego pasamos a la preparatoria, ¿y qué creen que pasa?, pues que la autoridad de la preparatoria dice “no, pues a mí ya me entregaron a los niños terminados de la primaria, yo ya no soy un promotor de lectura”. Y luego pasamos a la universidad, y ¿qué creen que pasa?, pues que nadie en la universidad dice “yo debería de seguir con el programa de fomento a la lectura que empezaron estos niños hace ocho, diez o quince años”. Muy pocas universidades como esta tienen un programa como Letras para Volar. Está la Universidad Veracruzana, está la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, está la Iberoamericana con un diplomado muy interesante y dedicados con toda la investigación de la literatura infantil y juvenil, pero no vemos muchas universidades públicas ni privadas que tengan un área específica para promover la lectura. ¿Y cuál es el instrumento primordial de un universitario. Hasta ahorita todavía la lectura, no necesariamente el libro, pero sí el libro digital o cualquier lectura.

Entonces, ¿por qué si apelamos todavía a la hegemonía de lo escrito como la ley verbal, científica o lo que sea, por qué no promovemos por lo menos la lectura del saber? No crean que yo tengo la respuesta; estoy planteando una reflexión. Por eso felicito a la doctora Patricia Rosas, por lo importante que es sentarnos cinco minutos para discutir si somos o no somos los universitarios encargados de fomentar la lectura, y si no es así, ¿quiénes son los responsables? ¿Los propios estudiantes? ¿Los docentes? ¿La autoridad universitaria? ¿Los bibliotecarios? ¿Quiénes son en las universidades los responsables?

Esas preguntas las estamos haciendo hace un buen rato en la Universidad Nacional Autónoma de México, la UNAM. Yo les recuerdo que la UNAM son 350 mil alumnos, una comunidad considerable de posibles lectores, o de teóricos lectores, porque en teoría todos los universitarios leen. Si a eso le sumamos el número de docentes —desconozco la cantidad—, y si a eso le sumamos el número de administrativos y académicos, pues tenemos una enorme comunidad. Unos desde la investigación, otros desde la docencia, otros desde la divulgación científica o

humanitaria o de las artes que podrían hacer desde diferentes perspectivas algo en relación a la literatura infantil y juvenil, ¿no es cierto?

En la UNAM tenemos una facultad de Filosofía y Letras con cuatro licenciaturas de diferentes letras. Tenemos un Instituto de Investigaciones Filológicas que es el instituto más grande en la UNAM en materia de humanidades con centros de estudios poéticos, centros de estudios mayas, centros de estudios clásicos, pero la literatura infantil no cabe en un instituto de investigaciones bibliográficas porque es cosa seria; en un lugar como el instituto nadie se dedica a leer *Alicia en el País de las Maravillas* o a Christian Andersen. ¿Por qué nadie estudia un cuento popular clásico infantil? ¿Por qué no estudiamos la literatura gráfica? ¿Por qué ese instituto de investigaciones de la UNAM no tiene un espacio para estos temas? Pero no sólo eso, tenemos un Instituto de Investigaciones Bibliográficas dedicado al estudio del libro; pues no hay ningún investigador que se dedique a nada de lo que nos compete esta mañana. Y así puedo continuar y nos podemos ir deprimiendo.

Entonces el rector —ex rector ahora— José Narro Robles, en el año 2014, después de que presentó la Encuesta Nacional de Lectura con algunas cifras que me parecieron alarmantes, propuso a la Coordinación de Dirección Cultural que diseñara un programa que se llama Universo de Letras, o que se llamó y se llama todavía Universo de Letras.

Este programa parte exactamente de las preguntas que acabo de plantear. Una universidad ¿es o no responsable, o posible generadora de proyectos de lectura? Y nos echamos el volado y pensamos que sí. Si el área académica no lo iba a coordinar pues entonces lo iba a hacer la Dirección Cultural. ¿Por qué si Difusión Cultural promueve la danza, las artes visuales, el cine, el teatro, todas las fórmulas visuales y sonoras que existen por la música, no podríamos hacer divulgación de la lectura? Entonces nos encontramos con varias situaciones que quiero compartir. Hablaré de la parte bibliotecaria porque además en nuestra universidad hay direcciones muy limitadas; hay una que se encuentra dividida en ámbitos, en fronteras disciplinarias; y hay otra que se llama Dirección General de Bibliotecas, la cual dispone lo que cada biblioteca debe de tener. ¿Qué debe tener la Facultad de Ingeniería?, pues un montón de libros del fascinante mundo de la hidráulica, o cálculo diferencial, minería o ese tipo de cosas. ¿Habrá poesía para este tipo de ingenieros?, ¿o cuento?, ¿o hay cuentos de hadas? Pues no, porque los lineamientos de la Dirección General de Bibliotecas dispone que para ser ingeniero lo que hay que estudiar es gráfica, no poesía.

Y si nos vamos a la poesía y queremos buscar un libro sobre la historia de la ingeniería en Taxco en el siglo XVIII, pues no lo vamos a encontrar porque no es una materia. Entonces nos encontramos con estas fórmulas que definitivamente lo ordenan, lo administran pero que también limitan. Entonces no voy a hablar de lo que pasa en la Dirección General de Bibliotecas —por suerte—; pero voy

a abordar solamente cómo se fomenta la lectura en la universidad desde un área de difusión cultural que no es académica.

El nombre del programa de la universidad de fomento a la lectura se llama Universo de Letras, y se llama así para abarcar toda la lectura. Uno de los fragmentos más importantes de nuestro programa es no ser un fomentador de literatura nada más, porque el ensayo en la universidad nos parece fundamental.

¿Qué queremos? Establecer vínculos significativos con la lectura y la escritura, tanto creativa como cotidiana a través de tres líneas amplias: actividades académicas de vinculación, herramientas innovadoras lúdicas —casi todas ellas electrónicas— y articulaciones de programas que ya existían pero que estaban aislados y no tenían el sentido sistémico de un mismo programa.

Los objetivos del programa son fundamentalmente admitir que en la universidad el lector es autónomo, es decir, no necesitamos de los maestros. Podemos dirigirnos directamente a los alumnos universitarios. Otro es la lectura entendida como un acto humano que no necesariamente está ligado a lo que el profesor asigne, para nosotros es fundamental liberarse de ideas restrictivas sobre el libro y la lectura. Y esto quiere decir que todo nuestro programa está afuera de las aulas. Finalmente, nos parecía importantísimo que mientras estrechábamos el tema del fomento a la lectura lo vinculáramos todo el tiempo con el fomento a la escritura, ya verán por qué.

Esto es un listado de programas que ya existían en la Coordinación de Difusión Cultural, algunos en museos, otros en teatros que tiene la UNAM que son muchísimos; solamente voy a mencionar algunos. Poesía en Voz Alta es un festival que tiene más de treinta y cinco años en la universidad con prácticas sonoras donde la poesía se parece un poco más a la música. Por otra parte, Regadores de Palabras es un programa de oralidad, de cuentacuentos, dirigido no a los universitarios sino a sus familias, de manera que recibimos niños, abuelitos, primos y hermanos. Y Descarga Cultura es un programa que tiene un eslogan que me gusta mucho: que es gratis, es para llevar es gratuito; tu pones un USB en tu computadora, descargas Cultura UNAM y entonces te puedes llevar cursos completos de ecología, de cuento clásico, de lo que sea ; y tienes también poesía, cuento en voz de los propios autores, y todo está hecho en mp3 para que te lo puedas llevar una tableta o en otro dispositivo electrónico.

Esto es lo que ya había, y luego generamos nuevos proyectos según el espacio universitario al que nos estábamos refiriendo. Uno de ellos se llama Literatura Expandida, un programa del Museo Universitario del Chopo. Si alguien va un día de estos a ese lugar encontrará un espacio alternativo muy irreverente y muy provocador que a mí me gusta muchísimo. Tenemos otro programa, Escribir Mañana, que trata de ver cómo escriben los autores actualmente, cómo ha sucedido la diferencia de escribir con pluma y papel, desde la antigua máquina de

escribir, la máquina de escribir eléctrica, a la computadora; se trata de descubrir cómo vemos, cómo leemos, cómo escribimos. Son espacios de reflexión en museos, o sea que también vemos cómo se lee en museo, cómo lees las cédulas de un museo, cómo lees los documentos en un museo. Me parece importante saber cómo se lee el arte.

Tenemos otro programa que me gusta muchísimo y trata de abordar un género prácticamente en extinción, la epístola. Difícilmente los niños lectores han recibido una carta de un amigo. Antes era la única manera en la que realmente podíamos comunicarnos con nuestros amigos que estaban en el extranjero o que vivían en Querétaro o Guanajuato. La rapidez del *mail* y las formas específicas de escribir en Twitter o Facebook, obviamente construyeron una forma distinta de comunicación, que no es ni más ni menos valiosa pero sí es diferente a la de las cartas.

Entonces lo que hacemos con Apartado Postal Tlatelolco es recuperar cartas originales antiguas, por ejemplo Benito Juárez escribiéndole a su esposa. ¿Ustedes lo han leído alguna vez? ¿Se imaginan al Benemérito de las Américas así como lo ven en los billetes o en las monedas diciéndole palabras amorosas de *cuchichichi* a su esposa? ¿No? Pues sí las hay, si leemos a Benito Juárez con esa otra parte que no es el reformista sino el hombre enamorado de Margarita, nos vamos a sorprender. Y lo que hacemos con el Apartado Postal es poner una mesa con cartas de Diego a Frida Kahlo, ¡tenemos muchísimas!. Hay una parte de la investigación de cartas famosas y que son fantásticas. Entonces la doctora Olivia llega con nosotros, le damos una carta de Margarita y ella nos responde como si fuera de Benito Juárez. Vamos jugando a los personajes con cartas reales y podemos hacer una continuación histórica o una continuación fantástica.

Luego tenemos un programa de acercamiento entre la salud y la cultura. Es notable cómo el cáncer de mama se ha identificado con un color, el rosa, a diferencia de los otros. ¿Ustedes saben si el cáncer de hígado tiene algún color? ¿O el de estómago? ¿O el de pulmón? ¿Por qué el cáncer de mama sí tiene color? ¿Por qué el cáncer de mama tiene un mes, tiene un avión que se viste de rosa, futbolistas de soccer y americano fomentando su prevención? ¿Por qué pasa eso? La cultura del cáncer de mama ha provocado toda una mercadotecnia, una presencia mercadológica importantísima y muy exclusiva, pero ¿por qué el cáncer cervicouterino que mata la misma cantidad de mujeres al año no tiene un listón de ningún color, por qué no se habla de eso?. Existe otro taller que se llama “Senos hace porque se nos hace”, un taller de escritura para hablar del cuerpo femenino, de las mamas y de la enfermedad. Son talleres de escritura autobiográfica, no necesariamente por las propias mujeres con cáncer de mama que también tienen sus talleres, también se involucran familiares, maridos o con quien se quedó huérfano de madre o de abuela a causa de esta enfermedad. Son talleres muy emocionales y emotivos sobre la escritura como liberación.

Luego tenemos una área que nos interesa muchísimo para los estudiantes que es todo el mundo digital, por eso tenemos Librópolis. Se trata de un espacio donde prácticamente todo lo que ocurre fuera de la red o puede también dentro de la red. Hay unas aplicaciones que se llaman *Oralee* —con doble e—; es un espacio para interactuar. En Librópolis puedes publicar tus escritos, los pones en la categoría que tú crees le corresponde y puedes optar por que los demás reconozcan, te comenten, te platiquen, te critiquen, y lo puedes hacer público. Puedes comentar sobre otros Libros publicados en editoriales formalmente, puedes chatear con esos lectores, puedes comprar o bajar libros gratuitos que libros UNAM nos pone a disposición; muchísimas veces también existen convenios con otras editoriales para que regalen libros digitales por cuatro o seis meses. Es un espacio donde ocurre todo lo que tenga que ver con los libros.

Por otro lado nos hemos dado cuenta que en las prepas y en los CCH no había libros específicamente del interés de los chavos. Hay muchísimas necesidades de entender el alcoholismo, la adicción, la bulimia, la anorexia, la sexualidad, la violencia de género, que no necesariamente están en las bibliotecas. Entonces, lo que hicimos fue integrar acervos de 100 títulos de todo. Hay un poco de ciencia, siempre hay algo de sexualidad y de adicciones, que es un tema que en todas las prepas y CCH tiene que haber, y en las licenciaturas; y tenemos ciencia, humanidades, textos periodísticos, muy importantes por supuesto, y todos los géneros literarios.

Este acervo lo entregamos en una capacitación a los estudiantes, quienes lo reciben con el compromiso de crear un proyecto que ellos mismos van a llevar y operar en la comunidad que ellos dispongan, algunos lo hacen en el gimnasio de su escuela, otros lo hacen en una comunidad de barrio, otros lo hacen en diversos lugares, como hospitales y demás. Ese círculo de letras es el material que el propio alumno tiene para promover la literatura en donde quiera y como quiera, siempre y cuando se respeten esos libros.

Aparte de la existencia de los libros nos parece fundamental siempre continuar con la oralidad y no limitarnos a pensar que la literatura es aquello que está escrito. Entonces generamos talleres de capacitación para los alumnos de prepas CCHs y licenciaturas; aunque el universo de letras es para toda la universidad, estos dos talleres se dirigen a alumnos activos. Son talleres de 40 horas de capacitación de narración oral estética, o sea cuentacuentos, y en ellos los alumnos pueden generar sus espacios de narración una vez a la semana o una vez cada 15 días en la misma escuela o con el apoyo de la escuela; puede ser en el recreo, la sala u otro sitio. Luego tenemos un proyecto que es increíble, con la única condición de que seas abuelo. Si lo eres, puedes entrar al taller gratuito de abuelos cuentacuentos, hay una capacitación de cuarenta horas y el único compromiso es que le retribuyas a la universidad 40 horas contando cuentos.

Entonces es un vínculo generacional muy interesante también y otros proyectos que se derivan.

Finalmente una universidad, además de tener libros, y oralidad y lectura digital, no puede dejar de pensar que hay un espacio importantísimo para el estudio, la reflexión de la propia lectura. Entonces tenemos un Seminario de Fomento a la Lectura, en 2014 se llamó “Ser o no ser lector, esa es la cuestión” y en 2015 “Multiliteracidad, las otras formas de leer”. ¿Qué vimos en este seminario de lectura? Cómo se leen los tatuajes, cómo y por qué se lee la astronomía, por qué las recetas de cocina es uno de los temas que más vende; y necesitamos también un recurso universitario que es el de las cátedras extraordinarias para traer invitados internacionales, le nombramos “Cátedra extraordinaria de fomento a la Lectura José Emilio Pacheco”. Este autor, como ustedes saben, fue traductor, escritor, lector, promotor; fue todo lo que se podía hacer con la lectura, pero siempre estuvo, como Benito Taibo, convencido de que la mejor forma de trabajo para él no eran los académicos ni ninguna autoridad, sino los jóvenes; y por eso le pusieron a esta cátedra de fomento a la lectura que no es de literatura sino de fomento a la lectura, la primera que está dedicada sólo a estudiar cómo se fomenta y se promueve la lectura, y cómo se forman los lectores.

Los docentes nos parecen importantísimos. Resulta que la mayoría de los planteles universitarios creen que el responsable del fomento a la lectura es el maestro de literatura. Casi nunca se piensa que el maestro del laboratorio de ciencias puede hacerlo, como si no hubiera temas fascinantes en ciencia o como si no hubiera fascinantes temas en geografía o en otras disciplinas. Hicimos un ciclo que se llama De la cultura a la aventura, donde el alpinista como Héctor Ponce de León nos contó cómo a los 14 años leyó un libro y dijo “quiero hacer esto, irme al Everest”. Y es el único mexicano que ha estado tres veces en el Everest. O Mariel Hawley, quien un día —era abogada— cerró su código y se puso su traje de baño y cruzó el Canal de la Mancha, ¿por qué? Porque leyó un libro.

Este es otro tema, es perfectamente posible acercar a los atletas que casi nunca están cerca de los libros, como tampoco los intelectuales están cerca de las albercas y de los gimnasios.

A los docentes nos interesó mucho formar, capacitar en los talleres de promoción de lecturas de esas subdisciplinas. El maestro de deportes tendría que conocer muchísimas posibilidades, como los deportes en la literatura, como el de geografía, como el de ciencias y demás.

Los cursos en línea han sido uno de los temas más recurrentes en la última década y es lo que viene en las próximas dos décadas. Entonces quien no esté en el tema de la programación y los recursos de las nuevas tecnologías para formular y promoverla entre los alumnos, no podrán hacerla funcionar. Así tuvimos la primera experiencia con una brasileña, Eliana Yunes, que tiene un libro increí-

ble que se llama *Definiendo al lector*, coordinado por una colombiana. Fue muy interesante el experimento.

Me parece fundamental que las universidades generen espacios donde se investigue cómo se lee. No para hacer encuestas, sino para realizar estudios antropológicos, históricos, culturales, sobre lo que culturalmente implica leer, cómo entender la lectura, cómo hemos transformado el concepto mismo del lector, para qué queremos generar lectores, qué pensamos cuando decíamos *lectores* hace tres décadas y qué va a pasar en 15 años.

Experiencia de promoción de la lectura en las bibliotecas de la Red UdeG

Abordar el tema de la lectura ha sido uno de los retos más relevantes de la educación en nuestro país. La reducción del analfabetismo se ha logrado gracias a los trabajos y campañas que vieron sus orígenes en la década de los treinta, auspiciados por la Secretaría de Educación Pública y por los miles de mexicanos que con su empeño ayudaron a que México diera un gran salto en la impartición de la educación básica y en el fomento a la lectura.

La población mexicana se ha visto beneficiada gracias a estos esfuerzos alfabetizadores, muchos de ellos emanados de la legislación de los sectores educativo y cultural. Entre este marco normativo, podemos mencionar el artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación, la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro y, por supuesto, la Ley General de Bibliotecas.

El Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de Instituciones de Educación Superior (CONPAB-IES) es una asociación civil que promueve el desarrollo de los servicios bibliotecarios en las instituciones de educación superior, impulsa políticas nacionales tendientes a solucionar los problemas que enfrentan las bibliotecas académicas, además de establecer normas y directrices que han ayudado a estandarizar la prestación de servicios en las bibliotecas universitarias del país. Los resultados han beneficiado a millones de usuarios que acuden a estos lugares.

Además de lo anterior, el CONPAB-IES reúne y compila datos estadísticos acerca de las colecciones, infraestructura, servicios y personal, entre otros indicadores de bibliotecas. Esto permite conocer que en el país existe una brecha entre los diferentes estados, ya que mientras algunos tienen un buen nivel de desarrollo, otros carecen incluso de las condiciones básicas para operar.

Debido a la irrupción de las tecnologías de información y comunicación, la demanda de los recursos y servicios de información han disminuido de manera presencial, pero paulatinamente se está migrando hacia la virtuali-

dad, por ello las bibliotecas deben adicionar nuevas formas de atender a sus usuarios.

También existe el fenómeno de la apertura de las bibliotecas universitarias hacia la población en general, es decir, ya no atienden únicamente a sus estudiantes y docentes, ahora muchos otros sectores encuentran en ellas las respuestas a sus necesidades de información. Acuden empresarios en busca de información especializada y actualizada sobre sus negocios; autoridades locales por datos precisos acerca de indicadores económicos, sociales, educativos, culturales, etcétera, incluso algunas han abierto espacios para los niños, dado que está plenamente probado que la mejor edad para adquirir el hábito lector es la infancia.

Desafortunadamente, uno de los grandes retos de las bibliotecas mexicanas es la brecha digital, solamente 46.5% cuentan con plataformas tecnológicas beneficiando a sus usuarios, mientras que 53.5% carecen de ellas. Los diferentes niveles de gobierno deben poner especial atención para garantizar a la población acceso a las tecnologías, y los bibliotecarios en proporcionar formación a sus usuarios para que sean ciudadanos hábiles para gestionar información y lectores críticos.

Con estos datos, tenemos conciencia de la importante función y retos de las bibliotecas en México y en el mundo. Aquellos países con un mayor desarrollo bibliotecario tienen sociedades más educadas, mucho más participativas y, por ende, sus ciudadanos disfrutan de una mejor calidad de vida.

Revisando los datos que proporcionó el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA, organismo encargado de evaluar el sistema escolar básico, auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013), la evaluación realizada en nuestro país entre estudiantes de 15 años, respecto de los hábitos de lectura, arroja datos alarmantes: 41% no alcanza el nivel de competencia básico (nivel 2), mientras que el promedio de los países de la OCDE es de 18%. En tanto que menos de 0.5% alcanza los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6), siendo el promedio en el resto de los países de 8%. Estos resultados evidencian que las universidades reciben estudiantes con niveles de competencias lectoras muy bajos, lo que dificulta y limita seriamente su formación profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida.

La Encuesta Nacional de Lectura 2015 indica que el promedio de libros leídos es de 5.3 por habitante, en contraste con la cifra de 2.6 libros que se reportaba en el año 2006. Hay quienes cuestionan estos datos ya que el país no ha tenido un plan nacional efectivo, no obstante, existen programas institucionales, como los que realizan dependencias gubernamentales, universidades, iniciativa privada, etcétera, sin embargo, se carece de coordinación y muchos de ellos son de alcance muy limitado.

La lectura y las bibliotecas universitarias

La competencia lectora es definida como la habilidad de entender, comprender, interpretar, reflexionar, analizar, criticar y recrear textos.

Los datos de PISA indican que los estudiantes egresan de la educación media con niveles de lectura bajos o muy bajos, tampoco tienen una relación estrecha con las bibliotecas. A pesar de ello, según Garrido (2014), “erróneamente se cree que el estudiante universitario tiene desarrollado el hábito lector, no se juzga procedente el alcanzar esos niveles educativos sin una cultura lectora, sin embargo, la realidad en México es otra, se puede cursar una carrera profesional sin haber leído un solo libro completo en la vida”.

Citando a Michel Petit (2001) respecto a la concepción de que el mejor lugar para ejercitar la lectura es la biblioteca, ya que nace en virtud de las necesidades lectoras de una población, en la actualidad el espacio bibliotecario no es el que figura como el favorito de quienes tienen necesidad de sus recursos, pues con las nuevas tecnologías, redes sociales, *e-books* etcétera, la lectura puede realizarse en diversos espacios que hace diez años o más eran impensables.

En 2014 se elaboró el estudio “Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior, área metropolitana de la Ciudad de México” (2014) del cual surgieron datos que ponen en foco rojo la situación en nuestro país: por ejemplo, 65% de los alumnos no ha desarrollado una capacidad de abstracción adecuada; en contraparte, sólo 9% domina la ortografía y la acentuación, y 43% no pueden escribir un texto coherentemente.

Ante esta situación, surge una pregunta: ¿por qué no leen los universitarios? Tres motivos responden a tal cuestionamiento: un porcentaje de los universitarios culpan al costo de libros (25.3%); otro tanto comentan tener poco interés por la lectura (20.3%), mientras que 21.5% opta por otras alternativas de entretenimiento. Una gran mayoría de los universitarios asocia la lectura con la escuela, es decir, no la ven como una alternativa de recreación.

Del grupo de universitarios que sí leen, la gran mayoría indica que su principal abastecedora de materiales de lectura son las bibliotecas académicas. Por su parte, las Bibliotecas Públicas tienen bajo grado de aceptación entre los jóvenes estudiantes, ya sea por la escasa oferta de libros de su interés o por las restricciones que encuentran para obtener préstamo a domicilio.

Programa de lectura en la REBIUdeG

La Universidad de Guadalajara cuenta con más de 170 bibliotecas diseminadas por todo el estado de Jalisco, tanto en el Sistema de Educación Media Superior como en centros universitarios e institutos de investigación, además de dos bi-

bliotecas públicas. La REBIUdeG abre sus puertas al servicio de la comunidad universitaria y público general.

El Programa de lectura en la Red de Bibliotecas de la Universidad de Guadalajara tiene entre sus acciones más importantes la de brindar apoyo y capacitación al personal para que, a su vez, en los espacios bibliotecarios en los que laboran, implementen sus propios programas y atiendan a sus comunidades. Para ello, se diseñan e imparten cursos y talleres especializados en los que participan tanto bibliotecarios como estudiantes y profesores; en el año 2013 se llevaron a cabo cuatro de estos eventos, en 2014 se realizaron seis y 2015 cierra con siete actividades. Entre estos talleres destacan los siguientes:

- ▶ Taller de lectura dinámica.
- ▶ Taller del Foro Internacional de Narración Oral (FINO).
- ▶ Taller construcción y manejo de títeres, Compañía La Cucaracha.
- ▶ Curso de integración de habilidades lectoras.
- ▶ Curso de lectoescritura.
- ▶ Concurso de microrrelatos.

Estos cursos y talleres se realizan de manera descentralizada, es decir, los capacitadores acuden a las diversas escuelas preparatorias, módulos, extensiones y centros universitarios, con la finalidad de que un mayor número de personas se beneficien.

Una de las políticas institucionales de la Universidad de Guadalajara es la extensión y vinculación, a través de ellas se busca promover el compromiso social e impulsar la interacción con el entorno a fin de dar solución a sus problemas. Los últimos tres años se han realizado 79 eventos de este tipo, entre ellos lecturas públicas, cuentacuentos, presentaciones de libros, teatro de atril, entre otras. Estas actividades se presentan en espacios públicos o escuelas de educación básica, especialmente en comunidades que no cuentan con una biblioteca pública.

Como reflexiones finales y ante la realidad de la lectura en México y el cometido de las bibliotecas en la formación de lectores, destaco los siguientes retos:

- ▶ Formular programas de desarrollo de competencias lectoras con valor curricular en educación superior.
- ▶ Capacitar a los bibliotecarios para que realicen actividades de fomento lector entre los universitarios.
- ▶ Transformar las bibliotecas de espacios físicos para la guarda y custodia de libros, a espacios que no acaban en la puerta de entrada ni de salida.
- ▶ Involucrar a los profesores, para que ejerzan su capacidad para motivar a los estudiantes hacia una práctica que vaya más allá de un mero hábito.
- ▶ Convertir a todos los involucrados en el proceso educativo en lectores.
- ▶ Evaluar el impacto de los programas universitarios de lectura.

Fuentes consultadas

- Centro de Investigación para el Desarrollo A. C. (2014). Encuesta de Competencias Profesionales, México. Recuperado de http://www.cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf
- Conaculta. (2010). Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales 2010. Recuperado de: http://www.Conaculta.gob.mx/recursos/banners/ENCUESTA_NACIONAL.pdf
- Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (2015). SEP, Conaculta. Recuperado de: <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>
- GARRIDO, F. (2014). Para leer mejor. México: Paidós.
- HERNÁNDEZ SANTIAGO, P. (2014). Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Revista de la Educación Superior, XLIII, México, 171.
- OCDE (2013). Informe Pisa. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- PETIT, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: FCE.



Leer para estar más vivos

ADELAIDA NIETO OLARTE

El mejor libro es el que tolera que le deje de lado, que lo cambie por otro, que me deje a la decisión de terminarlo o no, leerlo sólo en su índice, sólo un capítulo, sólo... lo que me dé la gana.

Raúl Páramo Ortega

Habitamos un mundo entristecido por la violencia y golpeado por la indiferencia, pero es igualmente cierto que vivimos en un mundo acariciado por la esperanza. Una esperanza que nace de la certeza de cada uno de nosotros puede hacer algo para activar la paz en nuestro interior y en el mundo.

Aprender a leer a los otros, a nosotros mismos y al entorno es inaplazable. Cada promoción de lectura y cada lectura que emprendamos es una oportunidad de despertar nuestra capacidad de enriquecernos con el otro, con los otros, de comprender que la diversidad es una oportunidad y no un riesgo para nuestras vidas.

A veces la violencia no son las balas, ni las bombas, ni las muertes por mano del hombre contra el hombre; a veces la violencia tiene cara de falta de oportunidades, de hambre, de miseria, de dominación, humillación, intolerancia, apatía o indiferencia. A veces, la violencia es simplemente un rostro adusto y la paz es una sonrisa.

Cuando nació mi país estaba en guerra y la guerra acompañó mi infancia, mi juventud y mi vida profesional durante muchos años. Cuando me enseñaron historia en la escuela, me enseñaron la historia de las guerras, no la historia de la paz ni de la bondad humana. Me contaron batalla tras batalla en las que moría mucha gente para lograr algo, no me contaron de los diálogos para evitar las guerras, salvar muchas vidas y por supuesto, para lograr algo.

Las plazas de las ciudades y pueblos suelen tener una estatua en el medio. De niña me sorprendía que si preguntaba por qué le habían hecho una estatua a esa persona, me decían que era un héroe y me contaban cruentas guerras, es decir, ese señor tenía un puesto de honor, porque para lograr algo, había matado mucha gente o porque era un mártir que había muerto generalmente de una manera espantosa. Era algo que para mi mente infantil era un poco terrorífico,

simplemente preferí abandonar mi curiosidad por los personajes de las estatuas de bronce. Creo que desde allí decidí que lo mío no eran los héroes de guerra.

Conocí a un campeón de artes marciales que cuando le preguntaron cuál había sido su mayor victoria, sonrió, hizo un breve silencio y dijo: “La pelea que pude evitar”.

Pero, ¿qué tiene que ver esto con la lectura? Todo. La violencia se evita aprendiendo a leer al otro y a sí mismo, para llegar a acuerdos a través de la empatía y no a imponernos a través de la dominación.

La humanidad está cambiando, cada vez más personas queremos la paz y estamos dispuestas a trabajar en ello, cada vez más pueblos podrán tener estatuas no de quienes fueron a la guerra, sino de quienes pudieron evitarlas. El mundo mejora cada vez que aprendemos a leernos unos a otros y a escribir juntos la forma de vivir nuestros destinos.

La guerra y la violencia que hemos conocido no nos han impedido conocer el amor, la solidaridad, la bondad, el entusiasmo, realizar sueños ni ser personas felices. La decisión la toma cada uno, o nos hacemos parte de esta guerra y empezamos a odiar, a tener rencor, a permitir que nos gobierne el miedo, a creer que sólo yo y los que piensan como yo tenemos la razón; o nos abrimos a leer la vida en cada vuelta del laberinto y nos hacemos lectores y escritores de vida.

¿Queremos leer para coleccionar libros catalogados y archivados en nuestro cerebro y adquirir prestigio con ello, o queremos leer para transformarnos y transformar nuestro mundo?

¿Leemos y escribimos para la paz o para la violencia? No hay término medio, la indiferencia no es una opción. Una vez escuché a un secuestrado de guerra que vivió por años en condiciones infrahumanas decir: “Lo que más me dolía no era la maldad de los malos, sino la indiferencia de los buenos”.

Hay batallas que debemos emprender, claro que sí, pero debemos escogerlas bien y darlas con la firmeza que nos da la paz interior. Si la guerra habita nuestro corazón, no debemos ir a ninguna batalla, porque generaremos más violencia y agregaremos nuevos problemas a los que ya teníamos. Debemos ir al campo de batalla con paz interior y armados de bondad.

Cuando en días pasados vi las noticias de la guerra en la que se está sumiendo el mundo, no pude evitar que se activaran en mí los recuerdos de la guerra que me acompañó desde niña. Volví a sentir cuánto, ¡cuánto he querido toda mi vida!, a mis amigos que murieron a manos de la violencia, cuando apenas comenzaban nuestras vidas. Hablábamos de paz, de derechos humanos, de justicia social y acabamos en medio de una sangrienta guerra en la que ninguno de nosotros habíamos decidido participar.

Tal vez por esa impotencia, tal vez porque a veces no comprendía porque yo seguía viva, o tal vez simplemente porque era lo que daba más sentido a mi vida, trabajé durante años en recuperación psicoafectiva a través de las artes, en zonas de conflicto armado o en grupos sociales aquejados por diferentes tipos de vio-

lencia. Creo que finalmente lo que buscábamos con estos programas era activar un atisbo de felicidad en los corazones de quienes el miedo les había arrebatado toda esperanza. Estas experiencias me mostraron una y otra vez que la bondad es mucho más poderosa que la violencia.

Nos han dicho que aprendemos del dolor. Permítanme un acto de rebeldía hacia esta afianzada creencia. El sufrimiento en sí mismo no enseña nada, lo que enseña es la manera en que decidimos vivirlo. Si nos regodeamos en el dolor victimizándonos, si convertimos el sufrimiento en nuestra identidad, en justificación de esto o lo otro, si lo usamos como forma de buscar amor o reconocimiento, no estamos aprendiendo nada. Aprendemos del dolor solamente cuando no le permitimos que nos haga sus prisioneros.

Para detener las guerras con armas es necesario detener las guerras de pensamiento, de palabra, de intolerancia, las guerras cotidianas y socialmente aceptadas que emprendemos hasta con los seres que decimos amar, con los compañeros de trabajo o con los transeúntes en la calle.

Para eso es urgente que aprendamos a leer tanto las palabras como la vida. Cuando leemos un texto o cuando leemos una mirada es importante que podamos leer lo que el otro siente y quiere. Es una lectura mágica, porque en ese instante de conexión, la lectura se encarga de hacer la alquimia, pasamos de las relaciones de dominación a las relaciones de colaboración.

Los invito a compartir algunas experiencias de programas de promoción de lectura y escritura, en zonas donde la violencia y/o el miedo habían colonizado la vida. Vamos a ver la opción de estos programas como medios de reconciliación, tanto consigo mismos como entre los actores del conflicto. Compartiré algunas vivencias en la cuales conocí dolores, impotencias y rabias desgarradoras, pero a la vez donde pude conocer, de una manera que nunca antes imaginé, la capacidad del ser humano de escribir nuevas oportunidades, de rescribir la confianza y de imprimirlas en sus vidas.

Muchas personas maravillosas estuvieron involucradas en estas experiencias, su compañía han sido tesoros en mi vida. Hoy, más que aspectos técnicos de los programas, quiero compartir vivencias que grabaron en mi corazón, la certeza de que la vida vale la pena vivirla.

Leer es tener la posibilidad de elegir

Se fueron a la guerra buscando amor

Se ha investigado mucho sobre las causas por la cuales los niños terminan involucrados como combatientes en los conflictos armados, se ha encontrado que en algunos casos se les lleva forzados o se van obligados por las circunstancias. Muchos de los

jóvenes con quienes compartimos ese tiempo, se habían ido a la guerra buscando un sentido de pertenecía, afecto, seguridad, prestigio, “familia”, reconocimiento. Se habían ido a la guerra buscando amor. ¡Una trampa cruel, a veces mortal!

Los escuchamos decir cosas como: “Me metí al grupo para ayudar a mi mamá, para conseguirle sus cosas, eso era lo que pensaba” o “Yo me entré porque mi novio se metió y para no perderlo me fui con él” o “En la casa de mi tía tenía problemas con el esposo de ella, hasta que una noche intentó abusar de mí y lo herí en un brazo con un cuchillo. Al otro día me fui para la guerrilla” o “Cuando uno se pone un uniforme, ahí sí lo respetan a uno en el pueblo”. Recuerdo especialmente a una madre que entregó a su hija a la guerrilla apenas le vino la menstruación y me dijo: “Aquí ya no hay hombres, están muertos o combatiendo. Si la dejaba conmigo en el rancho la iban a violar en esta cochina guerra, la iban a preñar de un hijo del odio, yo no podía ponerla a estudiar y aquí no hay trabajo para nadie, yo tenía dos maneras de hacerlo: la mandaba a la capital a trabajar de puta con una prima de ella o la entregaba a la guerrilla para que le dieran un arma y pudiera defenderse”. ¿Un acto de amor de una madre? Difícil verlo así, pero como me dijo ella misma cuando vio mi cara de perplejidad y quizás de reproche: “Ah no, doña, a mí no me mire así, ¿acaso usted qué hubiera hecho?”. No sé, le dije, y la verdad aún no lo sé.

Leer, leer opciones, leer posibilidades o saber que las opciones que hay duelen y tener el coraje de sobrevivir. Sí, de sobrevivir. ¿Se dan cuenta de que para algunos saber leer la vida es su posibilidad de sobrevivencia? Leer no es sólo mágico y divertido, en algunos casos va mucho más allá.

Este programa con menores de edad desvinculados de los grupos armados en Colombia se implementó desde el CERLALC (Centro para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe). Con la lectura y la escritura había puertas que podíamos abrir a quienes estaban atrapados en la guerra. Se diseñó un programa que quienes estuvieron a cargo, lo llamaron Jóvenes de Palabra.

Algunos sectores manifestaron sus dudas sobre que un instituto regional para el fomento del libro y la lectura destinara tiempo y recursos a un programa de menores de edad desvinculados del conflicto armado, estos niños y jóvenes no eran compradores de libros y difícilmente lo serían, no eran visitantes de bibliotecas porque estaban reclusos, tampoco eran lectores asiduos, de hecho algunos ni siquiera sabían leer. ¡Qué ironía! Ellos no eran lectores de libros, pero se escribieron varios libros sobre ellos.

¿Qué hacíamos allí? Enseñar a leer, desde las vocales a quienes lo requerían hasta aprender a leer a los demás, a leer su propia historia, sus propias decisiones, tragedias y esperanzas. A escribir el alfabeto completo y a reescribir por completo sus vidas.

Había que escribir nuevos sueños, nuevas confianzas, había que cambiar la manera en que veían y sentían la vida. Las narraciones, las reflexiones, las des-

cargas de dolor y rabia, los momentos de ternura y de vez en cuando unas risas en las que volvían a ser niños, los testimonios que narraron, los abrazos que nos dimos, los miedos que tuvimos unos y otros, las rutas que encontramos fueran inmensamente trasformadores para ellos y para todos los que, por suerte, tuvimos algún contacto con ese programa.

Recuerdo sus rostros cuando empezamos a conocerlos, su mirada estaba marcada por el sufrimiento, el pánico, algunas por el odio, o peor aún, encontramos miradas muertas en las caras de los vivos.

Muchos de ellos habían estado en los campamentos de combatientes desde los once o doce años, otros habían nacido allí. En la guerra no se enseña a pensar, se enseña a obedecer; no se enseña a elegir, se enseña a decir: “sí, mi comandante”. Decirles que podían elegir, por ejemplo, un libro para leer, era un universo totalmente nuevo para ellos. Elegir les daba temor.

Comprendimos que la paz es, entre muchas cosas, la posibilidad de elegir. Marina Valencia, quien estaba a cargo del programa en ese entonces, escribió en uno de sus informes: “Luego el almuerzo se convirtió en un espacio desconocido: el espacio de elegir: ‘Yo quiero bandeja con frijoles,’ ‘yo quiero pollo,’ ‘yo quiero carne.’” Fue importante y maravilloso para ellos decidir en relación con algo tan cotidiano.

La guerra es una cadena de sueños rotos que se unen con odio. La lectura ayuda a tejer una red de sueños que se une con la fuerza de la esperanza, con la libertad de poder elegir, con la magia de conocer lo que piensan y sienten los otros.

Leer para comprender mas allá de las palabras

La violencia es pereza

Esta vivencia nos ocurrió en uno de nuestros aprendizajes con comunidades con altos índices de violencia, en los cuales nuestras herramientas de trabajo eran la lectura, la escritura, la música, el teatro y toda manifestación simbólico-expresiva que pudiera llevarnos a reconstruir la paz en los corazones... y en la región.

Nos habíamos dado cuenta de que cuando hablábamos de violencia, para cada uno significaba algo diferente, para unos violencia era lo que hacían los del otro bando de la guerra; para algunas mujeres era el maltrato de sus maridos; para algunos hijos, las palizas o gritos de la madre; para el gobierno, lo que hacían los que no acataban sus leyes; para quienes no acatan las leyes, lo que hacían las fuerzas policiales de su gobierno. Decidimos ponernos de acuerdo acerca de qué quiere decir violencia e iniciamos un taller con la comunidad. En medio de estos diálogos, un niño pasó al micrófono y con clara impaciencia por lo que estaba

escuchando gritó: “¡La violencia es pereza!”. Esto nos sorprendió y le pedimos que nos explicara mejor.

“Miren —dijo— si yo estoy en el recreo de la escuela y saco mi lonchera para almorzar y viene Pérez y me la quita, yo no voy a explicarle que mi mamá se levantó a las cuatro de la mañana a prepararla y que ese es mi almuerzo y que él debía traer su comida y que no debe quitarme la mía. El recreo es muy corto y además de almorzar quiero jugar, a mí me da pereza explicarle. Mejor le doy un puño en la cara y sigo almorzando. ¡Sí ve? La violencia es pereza”.

Hubo un silencio, era una zona donde los sicarios habían acabado con muchas vidas, donde tres bandos en guerra habían ocasionado mucho dolor y todos sabíamos que allí se mataba o se mandaba matar porque daba pereza negociar, hablar, ceder, conciliar. Daba pereza perder el control otorgado por la fuerza y tener que ganar la colaboración ganada por la convicción.

Da pereza leer al otro porque implica tiempo, revisar mi manera de pensar, mis reacciones, mis posturas intransigentes, esfuerzo, ceder en algunos aspectos, conocer al otro y construir juntos. Es aparentemente un proceso más largo y dispendioso, mientras la trampa de doblegar mediante la violencia hace un guiño diciendo que ese es un camino más rápido.

Nos hizo reflexionar a todos, y como herramienta para romper la barrera de que tengo pereza de “escuchar” al otro, se inició un programa de lectura de palabra escrita y empezamos a llevar libros a esa zona. Los programas de promoción de la lectura escrita interiorizan el deleite de leer a los demás, comprenderlos, conocerlos. Es mucho menos probable que emprendamos una guerra grande o pequeña con alguien que comprendemos. Buscábamos entonces afianzar hábitos de buenos lectores, de lectores que saben leer no sólo con el intelecto, sino con el corazón.

La violencia es pereza. Queridos amigos, cuántas veces nos da miedo quitarnos el miedo, y pereza quitarnos la pereza. ¡Salgamos de ese laberinto!

Leer para que el miedo no domine nuestras vidas

No le tengo miedo al miedo, el miedo me tiene miedo a mí

En una ciudad tomada por la violencia y el miedo comprendimos que no podíamos pedirle a los niños ni a nosotros mismos no tener miedo, éramos habitantes de una ciudad donde estallaban bombas en los centros comerciales, donde sicarios en motos descargaban metralletas a sus elegidos en cualquier calle, donde secuestraban y mataban y donde la vida parecía no tener mucho valor. Decidimos buscar una manera de despojar al miedo de su poder de paralizarnos y creamos un programa con un equipo interdisciplinario de psicólogos, artistas, promotores de

lectura, educadores y médicos. Estábamos decididos a mirar el miedo a los ojos, porque sabíamos que cada vez que enfrentábamos un miedo, nacía una esperanza.

Diseñamos un proceso que duró seis meses y culminó en un evento en un parque central de la ciudad. Miles de niños y niñas llegaron a esta gran cita con sus miedos.

Este programa fue liderado por un teatro y una biblioteca infantil, los promotores de lectura jugaron un papel fundamental, hicieron cientos de lectoras de cuentos sobre miedos, gritaron, lloraron y rieron con los niños y niñas mientras buscaban juntos alternativas, respuestas, salidas de lo que parecía un callejón sin salida. Hicieron el Muro de la Palabra, donde los niños después de leer iban y escribían sus miedos, los dejaban allí para que no fueran tan pesados en sus corazones. La lectura de cuentos los ayudó a leer sus propios temores y sobre todo, a empezar a liberarlos.

¿Saben qué pasó? Después de esta jornada, esta biblioteca infantil, empezó a tener más pequeños-gigantes visitantes. La biblioteca era un lugar de historias maravillosas que abrían horizontes, pero sobre todo era un lugar donde sabían que “Aquí yo puedo tener miedo y me ayudan a mirarlo a los ojos. Aquí me respetan, me valoran, me quieren, aquí hicieron de mí un buen lector y un buen escritor de mi propia vida”.

Leer para reconstruir un mundo destruido

Los libros no se podían comer... y la gente tenía hambre

Por lo menos 50 mil personas que habían tenido que dejar sus parcelas y viviendas por la guerra ahora vivían en cambuches de plástico y cartón al lado de los basureros de una de las ciudades con más prestigio turístico en el país. La violencia de las armas les quitó las tierras y la violencia de la indiferencia social les quitaba ahora la dignidad.

Que nos aceptaran no fue fácil, había rabia, prevención, desconfianza. Finalmente llegamos a acuerdos y emprendimos un programa que se inició en un planito de lodo y zancudos, ese era nuestro centro cultural, nuestro nido en esa comunidad.

No llevamos libros, no había nadie realmente que los quisiera, a no ser que los libros pudieran comerse. En las primeras actividades se nos desmayaron algunos niños de hambre, tuvimos que iniciar buscando apoyo de las entidades de gobierno que podían llevar alimentos, nuestro rubro presupuestal era para cultura y no podíamos usarlo en pan o leche, a riesgo de ser investigados por peculado técnico. Logramos que llegaran todos los días unos desayunos para los

niños, pero ellos seguían desnutridos porque tomaban unos bocados y el resto lo llevaban a sus familias. Lo que mejoraba mucho era nuestra relación con ellos, nos estábamos leyendo, conociéndonos unos a otros, reconstruyendo confianza.

Cuando ya éramos amigos, les pedimos que escribieran su historia, el mejor contacto con la palabra debía ser con la palabra de ellos mismos. Antes de leer la historias de otros para ellos era fundamental contar la de ellos mismos. La narraron en talleres colectivos, la escenificaron, la cantaron, la danzaron y la interpretaron con una orquesta al ritmo de la alegre bachata, la mostraron a los demás, se hicieron visibles, pudieron leerlos, conocerlos; Casi doscientas personas entre niños, jóvenes y ancianos participaron en ella y miles de personas fueron a verlos.

Llevamos a altos funcionarios de gobierno, vimos cómo se les hizo un nudo en la garganta, cómo estaban realmente leyendo a estas familias azotadas por la guerra. El gobierno nacional entró con un programa integral de soluciones de vivienda, agua potable, calles, escuelas y finalmente una pequeña biblioteca. El inicio de este programa podían haber sido los libros y hubiéramos fracasado. Después de que pudimos leerlos a ellos, los libros fueron bienvenidos, la comunidad ya estaba lista para leer a los demás.

Leer para escribir la verdad

Los árboles de caracolí

Desplazados por la violencia, unos vivían en un túnel de tren que estaba abandonado, otros en unas caballerizas olvidadas y deterioradas por el tiempo. Por alguna razón que desconozco era una tierra sin árboles, y la vida misma parecía escasear tanto como la alegría.

Antes que los libros, llevamos árboles, árboles de caracolí, ¡había que sembrar vida! Luego podríamos hablar de la palabra escrita. Al igual que en la comunidad del relato anterior no empezamos llevando libros, sino pidiéndoles que nos contaran su historia. Esta comunidad no quería cantar ni bailar, escogió escribir un libro que se ilustrara con dibujos de sus hijos. Empezamos los talleres, los niños y niñas pintaban las montañas, el sol, el cielo como pintan todos los niños, pero en el suelo pintaban grandes manchas rojas de sangre y en el aire ráfagas de balas.

Poco a poco vimos como también se empezó a escribir y dibujar la esperanza. El primer día que vimos dibujos en que había personas tomadas de la mano y casas, y sembrados, supimos que allí todos estábamos aprendiendo a vivir de nuevo.

El primer libro que entregamos a esa comunidad fue el que ellos mismos habían escrito. Ese fue el primer libro en cada hogar y el primer libro de la biblioteca que se llevó a esa comunidad.

Era un programa de promoción de lectura en el cual lo último que entró fueron los libros. Primero aprendimos a leernos unos a los otros.

Quiero compartir el párrafo final de ese libro, que dice así: “Bajo el árbol de caracolí seguimos contado nuestra historia... que seguirán contado nuestros hijos a sus hijos; una historia que no hemos terminado de contar... una historia en la que nuestros niños sonreirán y en la que nuestros corazones serán libres”.

Ese es el final del libro, ¿pero saben cómo empieza?: “Contamos nuestra historia, antes de que lleguen los historiadores”.

Leer para reconstruir un reino

Cuando la lectura huele a hogar

Después de un terremoto que arrasó siete poblaciones en el eje cafetero colombiano, en la Tebaida sólo quedaba el campanario de la iglesia como si quisiera seguir llamando para que la comunidad se reuniera. Quienes sólo unas horas antes tenían un hogar ahora hacían una fila para que les dieran una cobija, un colchón, algo de comer y les fuera adjudicado un número de carpa donde pudieran dormir. Los rostros tenían los ojos muy abiertos, como si no les cupiera lo que estaban viendo.

Cuando llegamos quedamos atónitos, ¿cómo empezar, por dónde? No teníamos materiales ni orientación, pero teníamos algo que se puede llevar a todas partes: la capacidad de dar amor. Habíamos salido de Bogotá tan de prisa a atender la emergencia, que no llevábamos materiales de trabajo, en una vitrina del aeropuerto vimos el cuento de *El Rey León* y lo llevamos. Esa misma noche, en medio de la desolación y de las replicas de los temblores, encendimos una fogata. Alguna gente se fue acercando, lentamente, se sentaban en silencio, no había nada que decir, nada que preguntar. Las preguntas que había en sus mentes no tenían respuestas. Empezamos a leer *El Rey León*, la mayoría eran adultos, no sabíamos qué podía pasar, cómo iban a reaccionar, pero cada vez se acercaron más personas, cada vez que el cuento terminaba, volvíamos a empezar porque la gente no se iba, tampoco decía nada. Sin darnos cuenta, en ese círculo alrededor del fuego, leyendo cuentos a la hora de ir a dormir, habíamos creado un hogar. Y quizás un pequeño guiño de esperanza, porque *El Rey León* pierde sus padres, su reino y es capaz de reconstruirlo de las ruinas.

Al día siguiente y al siguiente, después de largas y arduas jornadas, volvíamos a reunirnos alrededor del fuego y a leer cuentos. Literalmente la gente se había quedado sin palabras y los cuentos ayudaron poco a poco a que pudiéramos entablar un diálogo y entonces, ¡cuánto aprendimos todos! Nos quedó la certeza

de que podemos perder nuestra casa, pero no la posibilidad de sentir un hogar; podemos perder la escuela, pero no la capacidad de aprender; podemos perder seres queridos, pero no la capacidad de amar; podemos perder lo que hemos construido, pero no la capacidad de construir.

Vimos la importancia de lo que estas lecturas estaban generando en los albergues temporales. Necesitamos refuerzos y pedimos apoyo a un equipo de médicos voluntarios y a un grupo de promotores de lectura. Ambos llegaron a sanarnos a todos.

Estuvimos varios meses en uno de los albergues más grandes, luego regresamos a otros frentes de trabajo. Un tiempo después recibí una llamada de quien había estado a cargo de presentarle a esa comunidad los planos de construcción de viviendas para las familias de ese albergue. Era muy completo, tenía escuela, parque, canchas deportivas y lindas viviendas, pero la comunidad no lo aceptó. Faltaba una biblioteca. Traté de explicarle al arquitecto la importancia de que tratara de dárselas, podía ser pequeña y sencilla. Esa fogatas, esos círculos, esas miradas, ese sentir que alguien que no conoces recostaba su cabeza en tu hombro mientras escuchábamos un cuento, ha sido sin duda mi biblioteca preferida. Cuando la lectura empezaba, olía a fogón, a tierra fértil, a hogar, a esperanza.

Leer para la paz y la libertad interior

Abrir las alas y construir el nido

No podemos leer solamente con el intelecto y la razón, hay que escuchar el corazón, la ciencia lo está diciendo y la experiencia lo ha dicho desde tiempos inmemoriales. Escuchemos lo que el corazón nos murmura.

Hemos sido tan serios, tan preparados académicamente, tan inteligentes y trascendentales que se nos olvidó lo más importante: de lo que se trata en esta vida es de ser felices.

Vamos a leer para construir formas de vida, para que se nos abran las alas y para que podamos construir nido. ¡Vamos a leer, para estar más vivos!



Cuentos y juegos para despertar interés por la ciencia y la lectura

JUAN JOSÉ MORALES BARBOSA

*El mejor libro es el que me permite
volver a él sin reprocharme haberlo abandonado.*

Raúl Páramo Ortega

La ciencia no es lo que está en los libros, sino todo lo que falta por descubrir; y a través de los libros y en la cátedra no debemos enseñar ciencia, debemos enseñar a hacer ciencia; así fue como yo puse a prueba esas ideas, esos conceptos en las clases que daba. Se trataba de hacer experimentos, observaciones, registros, colectas, en fin, toda una serie de actividades que permiten al alumno descubrir por sí mismo las cosas y no ser simples consumidores de ciencia sin el producto.

Es muy fácil en veinte segundos decirle a un alumno que en los imanes los polos iguales se repelen y que los polos opuestos se atraen, pero es mucho más divertido para ellos darles una cantidad de imanes y que se pongan a diferenciar, y van a descubrir por sí mismos que los imanes tienen dos polos y que se atraen o que se repelen; y finalmente van a descubrir, ¿para qué lo van a descubrir? pues para desarrollar su mente científica.

De la misma realidad podemos simplemente decirle a un niño una definición, pero qué tal si le damos una pila, unos pedazos de alambre, un foquito, una linterna y lo dejamos que lo trate de encender. Entonces él va a investigar, él va a sacar sus propias conclusiones y finalmente va a desarrollar su mente científica.

Expedición a un mundo cercano

«Hoy —anunció el profesor Itzamná—, iremos de expedición a un sitio donde tienen animales rarísimos. Unos tienen ocho ojos, matan a sus víctimas inyectándoles veneno y luego las chupan hasta dejarlas secas; algunos, en cambio, no tienen ojos, pero

perciben la luz en todo su cuerpo y si los cortas por la mitad no mueren, sino que se convierten en dos. Otros son más feos, peludos y caminan arrastrándose, pero como si fueran magos; se envuelven en una especie de capa y ahí adentro se transforman en seres bellísimos de muchos colores.

«En ese lugar —continúa el profesor Itzamná— hay animales que habitan grandes ciudades subterráneas construidas por ellos mismos. Los hay también que fabrican su propia casa y la llevan siempre cargando de aquí para allá. Hay algunos tan voraces que si les pones su propia cola adelante de la boca comienzan a comérsela como si nada; otros hacen música. Algunos tienen casi doscientas patas, otros más son parientes de los dinosaurios y»... el profesor seguía hablando, pero ya ni lo escuchábamos, todos hablábamos atropelladamente pidiendo ir cuanto antes a esa expedición.

—Pero ¿no será peligroso? —preguntó Rodolfo.

—Si tienes miedo, mejor quédate, mariquita —le dijo Claudio, que a veces se divierte molestando a los demás, pero Rodolfo estaba tan entusiasmado que ni caso le hizo.

—¿Qué debemos llevar? —preguntó a su vez Fernando—. ¿Botas, mochila, sombrero?

—Solamente lápiz y cuaderno para anotar todo lo que vean —respondió el profesor Itzamná—. ¡Vamos!

Creímos que subiríamos a la nave, pero no fue así, simplemente salimos de la casa y nos fuimos siguiendo al profesor. Hilda, que como ya vimos es un tanto miedosa, iba muy preocupada y no paraba de decir: «¡Mejor vamos en la nave! Con todos esos animales tan feroces y horrendos nos puede pasar algo si no estamos protegidos». El profesor Itzamná no le respondió, pero los demás estábamos tranquilos, ya sabíamos que él nunca nos expone a ningún peligro; así que seguimos caminando.

De pronto, el profesor se paró diciendo: «¡Ya llegamos!» Nunca hubiéramos imaginado que ahí era a donde nos llevaba. Estábamos frente a un terreno baldío lleno de hierbas, arbustos, con unos cuantos árboles. Casi todos los días pasábamos por allá, pero no le dábamos importancia; como había un poco de basura que tiran algunos vecinos desaprehensivos pensábamos que el profesor nos pediría ayudar a limpiarlo para que no hubiera moscas y cucarachas, pero no. No dijo nada, sólo se quedó parado, viéndonos.

A Fernando le brotó en ese momento lo berrinchudo, y muy disgustado dijo casi gritando:

—¡Qué pasó! Nos prometió llevarnos a una expedición y nada más nos trajo a ver hierbas y basura. ¿Dónde están todos esos animales fabulosos que decía?

Sin enojarse por la actitud de Fernando, el profesor Itzamná sólo dijo:

—Búsqwenlos, ahí están. Nada más les pido que no toquen ninguno, limítense a observarlos.

—¿Pero dónde están? —insistió Claudia, no podía creer que en ese solar hubiera animales de ocho ojos o de doscientas patas ni ciudades subterráneas o bestias parecidas a los dinosaurios. Pero había todo eso y mucho más.

Después de que el profesor Itzamná nos explicó qué buscar y cómo buscarlo, vimos infinidad de animales fantásticos. En realidad, a muchos de ellos ya los conocíamos, pero como no les prestábamos atención, no sabíamos qué tan interesantes eran.

Desde luego, tú ya estarás deseando saber qué animales son. Te los diré. Los de ocho ojos que matan inyectando venenos son las arañas. Los que no tienen ojos pero perciben la luz en todo su cuerpo y las cuartas partes por la mitad se convierten en dos, son las lombrices de tierra. Los peludos que caminan arrastrándose y se transforman en animales bellísimos después de envolverse en una especie de capa, son las orugas que se vuelven mariposas dentro de su capullo. Los que construyen grandes ciudades son, ya lo habrán imaginado, las hormigas y también las termitas. Los que hacen su propia casa y la llevan cargada son los caracoles terrestres. Los súper voraces que se llegan a comer a sí mismos son las libélulas o los caballitos del diablo, como también les dicen. Los que hacen música son los grillos. Los de casi doscientas patas son los mil pies. Los parientes de los dinosaurios son las lagartijas.

Observando con cuidado las hojas, los troncos, las ramas el suelo y bajo las piedras, encontramos muchísimos animales que, si los ves detalladamente, son increíbles. Vimos unos que parecen cubiertos de terciopelo y viven nada más de chupar la savia de las plantas. Encontramos también otros que chupan la savia, pero su cuerpo es liso y brillante, se llaman pulgones, y vimos cómo se los comían las catarinas o las mariquitas, que son muy bonitas y la gente piensa que son de buena suerte si se le paran encima. Claro que eso no es cierto, es una superstición. Pero a los campesinos sí les daba la suerte tener catarinas en sus cultivos porque se comen a los pulgones que son muy dañinos y pueden matar a las plantas.

Según nos contó el profesor Itzamná, cada año los científicos recogen millones de catarinas en el Iztacihuatl y el Popocatepetl, cerca de la Ciudad de México, y luego las llevan a los sembradíos de maíz y otros cultivos para que combatan a los pulgones. El profesor nos enseñó cómo levantar las piedras cuidadosamente, para que no nos pique un alacrán u otro animal escondido. Hay que agarrar la piedra por arriba, nunca meter la mano por abajo de ella. Luego, alzarla despacio jalándola hacia a ti. Así cualquier animal peligroso que haya debajo podrá escapar alejándose. Al mover las piedras encontramos cochinillas, lombrices, arañas de varios tipos, hormigas y otros animalitos. En las plantas encontramos orugas de otras clases, unas caminan muy curiosamente como cuando mueven los dedos índice y pulgar para medir algo. Por eso las llaman medidoras.

Otras tienen el cuerpo lleno de pelitos, otras en la parte de la cola tienen muchas manchas que parecen ojos y se ven como si tuvieran una cabeza al frente y otra atrás. Unas orugas eran anaranjadas, otras verdes, otras negras, otras grises. Algunas las

vimos haciendo sus capullos que también son diferentes según la especie. A todos estos animales los observamos con nuestras lupas. Siempre las llevamos en el bolsillo o colgadas en el cuello con un cordón pues son muy útiles. Con el aumento que da la lupa, pudimos ver muy claramente las patas, los ojos, los pelillos y otras partes de los animales. Hasta alcanzamos a distinguir los ojos de las hormigas que son pequeñísimos. Por cierto, de hormigas encontramos varias clases, muy grandes que son de color rojo, medianas negras y chiquitas de color claro. Con las grandes teníamos mucho cuidado, porque vimos con la lupa que sus mandíbulas son capaces de morder muy fuerte.

Pero Fernando, olvidando lo que nos había dicho el profesor, se puso a molestar a las chiquitas creyendo que eran inofensivas y le han dado tales piquetes que hasta gritaba del dolor. Algunos de los animales eran muy difíciles de ver porque casi no se estaban quietos como los saltamontes y otros que no supimos qué eran. Algunos, en cambio estaban quietecitos pero tampoco era fácil verlos porque se confundían con las plantas.

Encontramos por ejemplo un insecto que tiene la forma y color de una ramita seca. Entonces cuando lo ves crees que es un palito; también encontramos mariposas verdes que parecen hojas y otras que parecen hojas secas, de esa manera se salvan de que se las coman los pájaros.

Todos estábamos felices con nuestros descubrimientos, realmente nunca esperamos encontrar tantísimas cosas interesantes en un terreno baldío o en un parque. Tampoco sospechábamos que los pequeños animales pudieran ser tan maravillosos. Siempre nos habían llamado la atención los grandes, como tigres, águilas, elefantes, osos o ballenas. Pero ese día en una expedición a un mundo cercano, descubrimos que si uno tiene los ojos bien abiertos y sabe dónde mirar puede encontrar animalillos extraordinarios que la mayor parte de la gente jamás ha visto, aunque los tiene frente a sus narices. Como ya has imaginado, ahora hacemos nuestras propias expediciones a los jardines, los parques y los solares. Y cada vez encontramos algo nuevo. Por eso nunca nos cansamos de hacerlas.

Y tú, ¿por qué no sales de expedición?

Estos cuentos los llevamos a las escuelas. Y al terminar el cuento, obviamente se les pregunta a los niños si les gustó. Casi siempre dicen que sí muy entusiasmados. La idea es, a las escuelas públicas les donamos ciertas cantidades de ejemplares para las bibliotecas y a las escuelas privadas, pues se les venden, de alguna manera hay que costear la edición y se da una forma de estimularlos a leer. Pero además les decimos: Bueno ¿y quieren hacer sus propios viajes, quieren viajar, quieren crear sus propios cuentos, hacer su propia nave de imaginación? Por supuesto dicen que sí. Y pues viene lo que les decía, construyen su nave de imaginación, cargan el combustible, que son lecturas, eligen a dónde quieren ir, la cargan con el combustible necesario —lecturas sobre ese lugar—, y a viajar.

Porque de esa manera yo recuerdo se supone, por las experiencias en la escuela, que los niños no solamente leían sino promovían sus cuentos. Este es el propósito de esta actividad que estamos iniciando en Cancún y creo que se puede aplicar en otros lugares.

Hay imágenes que se reparten a los niños, por ejemplo de la catarina, el ciempiés, los insectos palo, la araña panadera que esas espinas rojas son su defensa, un grillo, otro grillo, alguna mariposa cebrá (así se llaman popularmente), un insecto hoja, una lagartija, una oruga de mariposa monarca, una libélula que es terriblemente voraz; de la lombriz de las que se dividen y se transforman en dos. Tenemos también la imagen de una campamocha que se está devorando a un animalillo, un gusano medidor; de los famosos azotadores, que son peligrosos picantes y son también orugas.

Esta es la experiencia que les quería conversar para motivar la lectura a través de los sueños. Asesoramos al Planetario de Cancún para revisar actividades de divulgación científica, ahí hacemos juegos como, por ejemplo, un memorama. Hice imágenes de nebulosas, porque las formas de las nebulosas son increíbles de los colores y lo demás. Entonces se me ocurrió hacer una de animales de la región de fauna, primero hice unos en general de diferentes tipos de animales: la lechuga, el tapir, el armadillo, con su nombre en español, su nombre en maya y su nombre científico. La idea es que los niños se acostumbren a utilizar el nombre científico, eso les genera cierta familiaridad con la ciencia. En segundo lugar queremos que aprendan los nombres en maya; viven en una región de cientos de miles de hablantes, por eso vale la pena que tengan algunas nociones de esa lengua.

Con estas tarjetas se puede hacer también un juego de lotería: hicimos donde se pueden marcar las mismas tarjetas y se van llenando las cartillas y el complemento son unos cuadernillos con información sobre los animales, entonces aquí viene la información básica sobre los animales también. Por ejemplo, de la araña te dice cómo es, sus colores y demás.

A partir de este primer juego he hecho otros sobre lo que le llamo “insectos, arañas y sus parientes”, o sea todos los artrópodos; no todos los pequeños animales son insectos, las arañas no son insectos. Los insectos tienen seis patas, las arañas tienen ocho, son arácnidos igual que los alacranes. Todo eso se explica en el cuadernillo correspondiente y tenemos entonces también tarjetas, lotería de artrópodos, otro sobre aves de tierra adentro, otro más sobre aves de mar y costa —pelícanos, patos, las garzas y demás—. Estoy trabajando con uno más de reptiles y anfibios; hemos visto que los niños se divierten mucho, a los jóvenes y los adultos también les interesan los juegos. A través de esa motivación del juego de carta y la lotería los inducimos a leer —para eso está el cuadernillo, ahí está la información básica—. Claro, si quieren saber más, bueno, pues que empiecen a buscar. El propósito es que conozcan la naturaleza, que conozcan el medio ambiente.

Estamos, repito, en esta primera etapa de hacer los juegos, si conseguimos financiamiento para producir en cantidad: estas primeras producciones se pueden llamar caseras, mandamos a imprimir, cortamos y ahí le vemos cómo nos las arreglamos. Esto lo queremos hacer ya de otra forma y se me ocurrió también hacerlo en versiones electrónicas, no hacer las tarjetas físicas sino manejar las imágenes. Entonces voy a mencionar algunas imágenes de las tarjetas para que sepan cómo son.

El pato aguja incluye su nombre en maya, *pájaro culebra* (porque tienen un pico y un cuello muy largo) y normalmente en el agua están semisumergidos y parecen serpientes, en maya es un *chovac* y el nombre científico es *Anhinga melanogaster*. Todas esas cosas un maestro se lo puede explicar a los niños; ¿por qué se le puso melanogaster?

La garza morena, que es una de las más grandes, en maya se llama *boox bok*. Al pato indio le llaman el pato nativo o *boox* en maya. Los ven en las playas corriendo, andan en el vaivén de las olas, por eso les dicen *correlones*, van y vienen en las olas comiendo animalitos. Todo eso se explica así como se los estoy resumiendo, en el folleto. La garza blanca no lo parece; también está el pato chiflador, *pijiji* en maya; esta pobre garza estuvo a punto de extinguirse porque a fines del siglo XIX y principios del XX la cazaban sólo para aprovechar su plumaje nupcial, pues en la época de apareamiento le aparece un plumaje soberbio, hermoso, muy suave; la mataban sólo por las plumas, para usarlas en adornos de sombreros femeninos y arreglos florales. Tenemos también al *ibis blanco*, *cocopato* en maya, *Eudocimos albus*, el flamenco, no flamingo —flamingo es en inglés—, observen que la piel es blanca; así son al nacer, luego adquieren ese color por las sustancias que producen a partir de sus alimentos. Esta ave es realmente soberbia, pueden pasarse horas enteras sin dormir, simplemente planeando. Se pueden encontrar hasta a doscientos kilómetros de la costa, si cae al agua y se moja se hunde, porque su plumaje no es impermeable.

También está el candelero, estas aves y otras por el estilo tienen las patas muy largas y delgadas porque son el tipo que le llaman *aves vareadoras*, caminan en zonas de mar y profundidad; el género es *Himantopus*. El nombre científico se forma binominal, primero el género, luego la especie. Lo de *mexicanus* se debió porque se identificó primero en México. Normalmente se dan esos casos de que por haber sido identificada la especie en algún lugar se le aplica ese nombre.

La *garcilla* casi no tiene aspecto de garza; el siguiente es un animal muy extraño, llega a medir metro y medio de alto, son aves tuyuyú, en México sólo quedan en parejas, como 150, está gravemente amenazada. Afortunadamente en la cuenca del Orinoco, en Sudamérica, hay producciones muy grandes; el *gatito de agua* o *jacana espinosa* tiene patas tan largas porque camina sobre la vegetación flotante, entonces puede necesitar una base de sujeción muy amplia; de la *gaviota gritona* su nombre lo dice todo, si ustedes han visto esas gaviotas en la costa ya saben el escándalo que hacen.

A los costureros, ¿alguien podría explicar por qué les dicen así? Porque caminan picoteando, parecen máquinas de coser.

Tenemos también al águila pescadora. Por cierto, la mayor población del Caribe de esta ave se encuentra en la costa de Quintana Roo. El pelícano blanco, aunque siempre los asociamos con el mar, también existe tierra adentro, a cientos de kilómetros del mar. Donde hay agua, ahí puede estar. Aquí en el Altiplano se encuentran pelícanos blancos.

El pelícano café es estrictamente marino, es el que pesca lanzándose en picada; el anterior pesca en grupo, van rodeando y flotando, rodeando a los peces hasta acorralarlos. El cormorán, también pato Camacho, no es un pato.

Tenemos también la chocolatera o espátula rosa, llamada así por la forma del pico. El rayador o rasado vuela a gran velocidad en zonas de agua quieta, muy tranquila. El pico tiene la parte inferior más larga que la superior, de tal manera que lleva la parte inferior sumergida en el agua y va atrapando animalillo, dejando una línea en el agua. Estos son no muy fáciles de ver porque los alcatraces anidan en lugares distantes de la costa. La garza tigre también es muy difícil de encontrar porque se mantiene oculta en la vegetación.

En suma, la idea es motivar a niños, jóvenes y adultos a través del juego para que vean y que lean algo acerca del lugar donde viven y conozcan su medio ambiente.

Autores

PATRICIA ROSAS CHÁVEZ

Doctora por la Universidad de Guadalajara en el tema de organizaciones que gestionan aprendizaje electrónico. Estudió la Maestría en Políticas Públicas en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Cursó la licenciatura en Derecho de la Universidad de Guadalajara. Tiene estudios de posgrado en técnico de formación [on-line] por la Universidad Oberta de Catalunya. Ha sido alfabetizadora de adultos y docente desde hace poco más de tres décadas. Actualmente es profesora de tiempo completo y participa como miembro del Cuerpo Académico Sociedad de la Información y Gestión del Conocimiento. Ha coordinado y trabajado en proyectos de carácter nacional e internacional con la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), entre otros. Es directora del Programa Universitario de Fomento a la Lectura Letras para Volar. Actualmente funge como Coordinadora de Innovación Educativa y Pregrado en la Universidad de Guadalajara.

RAÚL PÁRAMO ORTEGA

Nació en la Ciudad de México en 1935. Se graduó de médico en 1959 en la Universidad de Guadalajara, México. Acreditado como psicoanalista en el Círculo Vienés de Psicología Profunda. Posee un diploma de miembro ordinario en 1964. Ha tenido frecuentes periodos de reanálisis en Los Ángeles con Rudolf Ekstein y Hilda Rollman-Branch. Cofundador del Círculo Psicoanalítico Mexicano en 1969 y del Grupo de Estudios Sigmund Freud (1979). Ha sido conferencista huésped del Instituto Sigmund Freud de Frankfurt y de muchos otros institutos psicoanalíticos en los países de lengua alemana. Fue conferencista en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos de San José, Costa Rica. De 1995 a 2007 fue colaborador activo y oficial del Instituto de Antropología y Etnopsicología de la Universidad de Colonia, Alemania. Cuenta con más de ciento cincuenta publicaciones y cerca de cuarenta artículos o capítulos de libros en alemán.

JESÚS MARTÍN BARBERO

Estudió filosofía en el Instituto de Filosofía de Lovaina, Bélgica, donde se doctoró en 1971, e hizo estudios de posdoctorado en antropología y semiótica en la Escuela de Al-

tos Estudios de París. Director del Departamento de Comunicación de la Universidad del Valle en Cali (Colombia), donde permaneció entre 1975 y 1995. Entre 1999 y 2003 ejerció la docencia en Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, en Guadalajara, México. Ha sido profesor visitante de las universidades Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona, Standford, Libre de Berlín, King's College de Londres, Puerto Rico, Buenos Aires, Sao Paulo, Lima, entre otras. En 2003 obtuvo la nacionalidad colombiana. Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia). Ha sido presidente de la ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación), miembro del Comité Consultivo de la FELAFACS (Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social). Es miembro del Comité Científico de Infoamérica.¹ Es doctor Honoris Causa de la Universidad de Guadalajara desde junio de 2014 por sus valiosas innovaciones en el estudio de la comunicación y la cultura, que han impulsado un fértil diálogo entre los especialistas y enriquecido la formación de los universitarios.

ELOY MARTOS NÚÑEZ

Doctor en filología. Presidente de la Red Internacional de Universidades Lectoras. La lectura es un tema de estudio multidisciplinario donde varias ramas del conocimiento y temas científicos convergen desde un enfoque filológico o psicopedagógico en aspectos que conciernen a la literatura, historia, sociología, neurociencias, etc. Especialmente, su área de investigación actual refiere a temas tales como las nuevas formas de lectura y escritura, lingüística y educación literaria, literatura para niños o cuentos tradicionales y leyendas. Es autor de numerosas publicaciones (artículos, monografías y manuales), aceptadas en publicaciones prestigiosas. Por ejemplo, Ojos verdes: imaginarios femeninos y narrativas transtextuales; eco-ficciones e imaginario del agua y su importancia para la memoria cultural y la sostenibilidad; Neoelecturas turísticas de la herencias en contextos locales y transnacionales; Textos integrados y narratologías míticas y posmodernas: algunos paralelismos; o también libros como Álbumes de mitos y leyendas de Europa. Asimismo, ha impartido cursos de estas temáticas en Inglaterra, Suecia, Francia, Portugal, Italia, Rusia, México y Brasil. Incluso ha organizado conferencias y seminarios internacionales acerca de estos temas. Está especializado en el estudio de leyendas, describió el repertorio peninsular y las leyendas europeas desde la perspectiva del comparativo mitológico, con proyección al estudio de fenómenos culturales emergentes (cibercultura, internet, transmedia...) y su impacto en el mundo escolar, bibliotecas y la promoción de la lectura. Se debe enfatizar su participación como investigador en varios proyectos de investigación nacionales e internacionales, como L'AQUA, proyecto Europeo.

ENRICO BOCCIOLESI

Profesor de Pedagogía por la Universidad degli Studi eCampus (Italia), Vicedirector del CeRISUS (Centro Internacional de Investigación sobre las Ciencias Humanas y Sociales), responsable de la internacionalización por la Facultad de Psicología, es

pionero por el CHAEA en Italia. Doctor internacional en Ciencia del Libro y de la Escritura, investiga sobre el uso y desarrollo de los eBooks, los nuevos hábitos de lectura y las competencias lectoras. Elsevier Advisory Panel y Altmetric Ambassador. Ha colaborado en España con la Universidad Complutense de Madrid como miembro del equipo dedicado a la evolución del texto electrónico en el contexto cultural contemporáneo. Miembro de la asociación Internacional RIAICES (Red Iberoamericana de investigación sobre la Calidad de la Educación Superior), referente italiano y colaborador en la RIUL (Red Internacional de Universidades Lectoras), es investigador externo por la UNED (España), investigador externo por la Universidad de Florencia (Italia)-CSL (Communications Strategies Lab) y profesor de Master por la Uex y la UNIA. Durante los últimos años ha impartido ponencias, seminarios y cursos para diversos congresos especializados: Mappin e-Lit. Lectura y análisis de la literatura digital organizado por la Universidad de Barcelona, Congreso Internacional sobre el Libro de la Universidad AbatOliba CEU Barcelona, Universidad de Salamanca, Universidad de Badajoz, Universidad de Córdoba, Universidad de Jaén, Universidad de Almería, Universidad de Sevilla, Universidad de Cantabria, Universidade Federal do Grande Dourados, Universidad de Guadalajara, Universidad de Florencia, Universidad eCampus, Universidad de Parma. Ponente en los Congresos Mundiales de Estilos de Aprendizaje, es autor de artículos científicos, libros y editor de revistas científicas internacionales para las editoriales: PEARSON, Common Ground, Santillana, Utah Valley University, ANAYA, UNED, Universitas, Margiacchi-Galeno, Morlacchi University Press, Aracne Roma, Anicia.

FERNANDO CARLOS VEVIA ROMERO

Nació en Madrid en 1936. Estudió la licenciatura en Filosofía y Letras en la Universidad Complutense de Madrid, realizó estudios de posgrado en la Universidad de Deusto (Bilbao) y cursó el doctorado en Filosofía en la Universidad madrileña de Comillas. Es miembro del Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Jalisco. En 2009 recibió el Premio Jalisco en el área de literatura. Durante 30 años laboró en el Departamento de Filosofía y Letras del CUCSH, en el cual forma parte del Consejo Social. Su trabajo lo ha dedicado a la filosofía, la investigación y la traducción de obras a la lengua castellana. Ha traducido del alemán al español obras de Von Rad, Gehlen, Hegel, entre otros; del inglés al español ha traducido dos volúmenes *Collected Papers* de Charles Sanders Peirce y *La Vida de Peirce* de Joseph Brent. Ha traducido del francés *San Juan de la Cruz: místico y poeta*. Es autor de numerosos libros, como *Un aspecto de la sexualidad en las obras de Cervantes*, *Estudios sobre Cervantes*, *Las dos mitades de Cervantes*, entre otros. Es docente en España, Alemania y, desde 1975, en la Universidad de Guadalajara, México. Es maestro emérito de dicha institución y antologador de la Colección Universitaria de Ensayo de Letras para Volar.

PEDRO JOSÉ ZEPEDA MARTÍNEZ

Estudió en la UNAM y El Colegio de México. Ha impartido clases en la Maestría en Ciencias Económicas de la UNAM, en la de Ciencias Sociales de El Colegio Mexiquense, en la Facultad de Arquitectura de la UNAM, en la Maestría en Planeación Urbano-Regional de la Facultad de Arquitectura y Arte de la UAEM, el Centro de Estudios Internacionales de El Colegio de México, en el Centro de Investigación y Estudios de Posgrado del ITAM y en la Escuela Superior de Comercio y Administración del IPN. Ha sido coordinador de dos libros, ha escrito capítulos de libros y artículos en revistas especializadas en temas de economía, desarrollo urbano-regional y educación, así como un buen número de artículos en periódicos del país. Entre 1995 y 2006 formó parte del equipo de discursos de la Presidencia de la República.

YOLANDA GAYOL

Es Graduate Faculty Fellow en Fielding Graduate University, así como consultora internacional. Ha sido coordinadora de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje en el Campus CUCEA de la Universidad de Guadalajara. En esta misma institución se desempeñó como directora del Programa INDECO (Investigación, Desarrollo y Evaluación de las Competencias Curriculares en Educación Superior). Desde los orígenes del programa Letras para Volar, en el 2009, Yolanda Gayol ha sido líder y enlace de Fielding Graduate University, la universidad con la que se ha desarrollado este acuerdo de cooperación binacional. Como Fulbright Fellow Yolanda Gayol obtuvo su doctorado en educación en The Pennsylvania State University y su maestría en investigación educativa en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. La licenciatura en psicología le fue conferida por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha presentado sus trabajos de investigación en conferencias internacionales celebradas en México, Brasil, Costa Rica, China, la India, Austria, Alemania, Finlandia, Suecia y Estados Unidos. Ha sido galardonada con el premio al mejor trabajo de la XIV Conferencia Internacional Cambridge en Cambridge, Reino Unido. Ha dirigido numerosas tesis de maestría y doctorado en México y Estados Unidos. Esta especialista tiene numerosos artículos, capítulos y libros publicados. También escribe una columna editorial semanal en el periódico especializado *U2000: Crónica de la Educación Superior*.

JACQUES FIJALKOW

Es profesor emérito, doctor en psicología y ciencias de la educación y profesor de psicolingüística en Université de Toulouse II Le Mirail, Francia. Dirige el equipo de Investigación sobre la Enseñanza y Didáctica (EURED) del Centro de Investigación de Educación, Formación e Innovación (CREFI), ha sido vicepresidente de la Université de Toulouse II Le Mirail y director de la l'Ecole Doctorale Comportement, Langues, Education, Socialisation, Cognition (CLESCO) de l'Université de Toulouse-le Mirail. Fue responsable del Comité Lire en français de l'International Reading Association (1984-

1987) y fue representante de la France au Conseil de l'Europe pour la lecture-écriture (Tilburg, 1986). Es experto ante Comunidades Europeas (1987) y fue encargado de la organización de una investigación-acción en el marco del programa de lucha contra el analfabetismo (1988-1990). Fue consultor de la Dirección de Evaluación y Perspectiva (DEP) del Ministerio Nacional de Educación (Francia, 1989-1995). Ha sido evaluador de instituciones europeas (financiamiento por la Comunidad Europea): miembro del grupo de evaluación del Departamento Pedagógico de Enseñanza Primaria de la Universidad de Creta, Rethymno en octubre de 2000. Es autor de numerosos libros y más de trescientos artículos sobre lectura y escritura.

ELIANE GEORGETTE ROSE

Es doctora en psicología, profesora de psicolingüística en la Universidad de Toulouse II Le Mirail, Francia. Es autora de varios libros y más de cuarenta publicaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. Ha sido responsable pedagógica del ESEU (Examen Especial de Ingreso a la Universidad, (1991-1993) y responsable Pedagógica del DAEU (Diplomado de acceso a los Estudios Universitarios), antes ESEU. Fue presidente del jurado de examen de nivel para el ingreso a Escuelas de Educadores Especializados y de Asistentes al Servicio Social ante la Dirección Regional de Asuntos Sanitarios y Sociales (1992-1995). Fue responsable de la animación “Las formaciones profesionales en la enseñanza superior. Coloquio AECSE-CREFI” (2000).

MARGARITA FRANCO GORDO

Es profesora investigadora del Centro Universitario de los Valles (CUValles) de la Universidad de Guadalajara y candidata a doctora en investigación e innovación educativa por la Universidad de Málaga, España; es maestra en comercio y mercados financieros internacionales, cuenta con una especialidad en mercadotecnia internacional y cursó la Licenciatura en Economía en la Universidad de Guadalajara.

ANTONIA OLIVIA JARVIO FERNÁNDEZ

Es doctora en biblioteconomía y documentación por la Universidad de Salamanca, España, destacando la orientación al estudio y tesis de grado con el tema de lectura. El trabajo de tesis fue seleccionado para el Premio Extraordinario de Doctorado del curso 2010-2011 en la misma universidad. Tiene además estudios de posgrado en sociología de la cultura en la Universidad de La Habana, Cuba, y licenciatura en sociología de la Universidad Veracruzana (UV). Cuenta con un diplomado en organización de la información documental de la Universidad Iberoamericana. Es profesora de las experiencias educativas Información, conocimiento y sociedad, Formación de lectores y Taller para promotores de lectura. Desde el año 2000 se capacitó en el Conaculta como coordinadora estatal de salas de lectura y a partir del año 2006 coordina el Programa Universitario de Formación de Lectores de la UV. Ha publicado libros y artículos, dirigido tesis, dictaminado libros, todo en el tema de la lectura y ha desarrollado un

trabajo permanente de promoción de la lectura impartiendo cursos y talleres desde hace catorce años. Actualmente es coordinadora de Desarrollo de Colecciones y coordinadora de la Especialización en Promoción de la Lectura de la UV y representante de la misma institución en la Red Internacional de Universidades Lectoras.

ANA ELSA PÉREZ MARTÍNEZ

Es Licenciada en Historia por la Universidad Iberoamericana, y egresada de la Maestría en Historia de México de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es académica del Instituto de Investigaciones Estéticas y actualmente es secretaria técnica de Vinculación de la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM. Coordina el Diplomado La literatura infantil: una puerta a la lectura que se imparte en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Sus temas de trabajo versan alrededor de la historia y de la teoría de la literatura infantil. A ello se ha dedicado como docente, impartiendo la materia Historia de la lectura en el Colegio de Historia de la FFyL de la UNAM, así como la materia Historia de la literatura infantil en varios diplomados y programas similares. Ha sido promotora de lectura a través de cursos, talleres y programas de lectura para niños. Es autora de *La casa de Rosario y Pintura de los reinos*, una guía familiar, libros de historia y arte para niños. Tiene publicados un par de artículos sobre la historiografía de la literatura infantil y ha colaborado con la Guía de libros recomendados para niños y jóvenes. Ha participado en divulgación de la literatura infantil y arte para niños en algunos programas de comunicación educativa en museos.

SERGIO LÓPEZ RUELAS

Es bibliotecario con casi treinta años de carrera. Estudió la licenciatura y maestría en Biblioteconomía y Ciencias de la Información, respectivamente, la Maestría en Educación —con especialización en metodología de la docencia—, y actualmente es candidato al grado de doctor en Bibliotecología y Ciencias de la Información por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es coordinador de Bibliotecas de la Universidad de Guadalajara —red conformada por 171 unidades prestadoras de servicios de información—, además de profesor-investigador de la misma institución. En la actualidad es presidente del Comité Regional de América Latina y el Caribe del Programa Memoria del Mundo, y vicepresidente del comité mexicano de este mismo programa, ambos avalados por la UNESCO, presidente del Coloquio Internacional de Bibliotecarios y miembro del Comité de Organizador de los Homenajes al Bibliotecario y al Bibliófilo. Asimismo, fue presidente del Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior (CONPAB-IES) y del Colegio Nacional de Bibliotecarios (CNB), ambos con sede en México. En 2015 la UNAM, a través de la Secretaría de Desarrollo Institucional y la Dirección General de Bibliotecas, le otorgó el Premio al Servicio Bibliotecario, como reconocimiento a su sobresaliente trayectoria profesional y a las contribuciones realizadas para el desarrollo de las bibliotecas de las instituciones de educación superior de México.

ADELAIDA NIETO OLARTE

Ha contribuido a la creación y proyección de espacios culturales y de formación como directora del Teatro Popular de Bogotá y del Teatro El Parque y como titular de la Dirección de Infancia y Juventud del Ministerio de Cultura de Colombia, donde creó el Centro Interactuante para las Artes y la Red de Organizaciones Culturales de Infancia y programas de integración sociocultural a través de las artes. Trabajó en programas culturales para la reconciliación en zonas de conflictos sociales y en zonas de guerra, en comunidades desplazados por la violencia y en zonas afectadas por catástrofes naturales. Fue una reconocida actriz de cine, teatro y televisión en Colombia y viajó por el mundo en múltiples giras. Dejó la actuación para dedicarse al desarrollo de programas para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. De 2000 a 2005 dirigió el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), instituto de la UNESCO para 21 países, y representó a la región latinoamericana en diversos eventos internacionales. Entre sus publicaciones están *Olvidando Olvidos*, *Mañana es Tarde para los Niños* y *La Fuerza Serena*. Actualmente vive en Costa Rica y está dedicada al Centro de Formación La Montaña Azul, donde reside desde su fundación.

JUAN JOSÉ MORALES BARBOSA

Escritor y periodista nacido en Progreso, Yucatán, desde los inicios de su actividad profesional se especializó en la divulgación científica. Por su labor en ese campo ha recibido diversos reconocimientos y distinciones, entre ellos el Premio Nacional a la Divulgación de la Ciencia y el Premio Latinoamericano a la Popularización de la Ciencia y la Tecnología, el Premio Literario Ricardo Mimenza Castillo del Instituto de Cultura de Yucatán por obra publicada, y el Premio Hispanoamericano Netzahualcōyotl de la Fundación Domecq por su libro de divulgación científica para niños *La Nave del Profesor Itzamná*. Sus trabajos han sido difundidos en diversos medios, tanto regionales como nacionales y extranjeros. Entre ellos pueden mencionarse de manera especial Radio UNAM, para la cual produjo durante 18 años el programa *Actualidades Científicas*, y las revistas *Contenido*, *Mañana* y *Técnica Pesquera*, esta última especializada en temas de oceanografía, biología marina y pesca. Durante el tiempo que escribió para esta publicación fue considerado el mejor periodista latinoamericano experto en dichos temas. En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM creó la cátedra de periodismo de la ciencia en la carrera de Ciencias de la Comunicación. Fue coautor de los primeros libros modernos de ciencias naturales para educación primaria de la Secretaría de Educación Pública y autor de una quincena de libros de divulgación científica. Actualmente es colaborador regular de los diarios *Por Esto!* y de varias revistas. Falleció en 2017.



Lectoescritura. Ideas, testimonios y experiencias
se terminó de editar en junio de 2017 en las
oficinas de la Editorial Universitaria
José Bonifacio Andrada 2679
Lomas de Guevara
44657 Guadalajara, Jalisco