

La Lectura de textos como producción de sentido

¿Y si en lugar de exigir la lectura, el profesor decidiese de pronto compartir su propia dicha de leer?
Daniel Pennac

POR VICTOR MANUEL SARMIENTO GÓMEZ*

Antes de comenzar estas reflexiones es necesario reconocer que el problema que agobia al docente universitario es, según su queja permanente, la falta de lectura de sus estudiantes que no les permite avanzar como quisieran en el desarrollo de los planes de su formación.

Para los escritores, grandes lectores, como en el caso de Borges, la lectura ocupó un espacio determinante. Por esta razón han expresado su preocupación de diferentes maneras. También, por considerarla el comienzo de la escritura; legaron a la humanidad planteamientos de sentido tan profundo como "Leer es el único camino para ser universal y contemporáneo de todos los tiempos", expresado por Borges en una de sus tantas entrevistas para los medios; o como cuando Novak y Gowin, escribieron "...las prácticas educativas que no hacen que el alumno capte el significado de la tarea de aprendizaje, no son capaces normalmente de darle confianza a sus capacidades ni de incrementar su sensación de dominio sobre los acontecimientos..." o "la experiencia humana no sólo implica pensamiento y actuación, sino también afectividad, y, únicamente, cuando se consideran los tres factores conjuntamente se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia".

Se lee para actualizar la competencia del ser universal, como lo expresaba Borges y también para establecer lazos de afecto con lo que se piensa. En el proceso de formación se le concede gran importancia al proceso lector dentro de las relaciones que comprometen el afecto entre docentes y alumnos cuando son mediadas por el conocimiento. El texto de lectura es el mejor espacio de encuentro donde se construye el sentido del compromiso con los saberes del mundo. La formación no puede ocurrir si los actores no propician esta relación que se convierte, por efecto del proceso, en pretexto y espacio de interlocución, porque actualiza la conversación con otras culturas en todas las épocas de la historia.

Creo que muchas reuniones y análisis se han realizado para argumentar esta



*Novak, Joseph D. y Godwin, D. Bob Gowin. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988. Traducción del original inglés "Learning how to learn".

debilidad del trabajo académico: la mayoría de las veces se centra toda la crítica en la manera como los estudiantes abordan los textos de clase, otras en las lecturas parciales que se hacen de los textos y las más de las veces, en la falta de lectura.

Toda la responsabilidad de la lectura se le endilga al alumno y se le considera como problema determinante cuando se quieren mostrar los pequeños avances o los grandes retrocesos en el proceso de su formación. A pesar de plantear nuestro acuerdo sobre tales apreciaciones, nos apartamos de la acusación por sus efectos nocivos y, además, nos atrevemos a sugerir que en la discusión sólo se ha tenido en cuenta una parte del problema. Estamos convencidos de que la otra parte, el docente, si se le considera causa, produce las consecuencias que estamos viviendo en las aulas universitarias, a propósito no sólo de la lectura sino también de la escritura. Me refiero al trabajo de algunos docentes y a su propia orientación de las lecturas y, como corolario, a la escritura que se alimenta con su ejercicio.

Nuestras reflexiones se dirigen a examinar tres clases de lectura presentes en el ambiente académico. Primero, hemos querido presentarlas desde la consideración de sus aspectos técnicos como formas de acceso a sus significaciones; en segundo lugar, desde el reconocimiento de la univocidad de textos de la práctica cultural, social y académica, hasta la plurivocidad de los estéticos y, en tercer lugar, desde la discusión acerca de los problemas y de los criterios que utilizan los docentes para recomendar las lecturas de sus clases.

Para hacerlo, utilizaremos un trabajo de análisis de contenido realizado con un grupo de estudiantes de la Facultad de Comunicación Social de la UNAB en el segundo semestre de 1993 y

primero de 1994², en cuatro universidades de la ciudad de Bucaramanga. Los resultados de este trabajo de análisis son aún de actualidad por cuanto se repiten en su totalidad las características de ocurrencia.

Las líneas que siguen corresponden a la relación que se produce en el quehacer universitario, primero, de los textos que cotidianamente lee el estudiante en su práctica cultural; en segundo lugar, de los que emplean los docentes para cumplir con los contenidos de sus asignaturas y las lecturas que de ellos hacen sus estudiantes.

Para diferenciarlas en este escrito, las llamaremos: la primera, de lo cotidiano, ubicada en el reconocimiento de los lenguajes de la práctica cultural, de carácter semiótico; la segunda, la convencional centrada en dos clases: los literarios y los de "conocimientos"³.

Recepción de los textos de lo cotidiano

La comunicación entre los seres humanos es un intercambio de objetos semióticos llamados "mensajes", dentro de códigos múltiples y de diversos sistemas signícos; entre ellos, los sistemas verbales. A ellos pertenecen las lenguas o idiomas.

Los mensajes, que llamaremos textos, están constituidos por varios significados que se articulan entre sí y originan la significación. La articulación de significados es un proceso complejo que se manifiesta, precisamente en los escritos lingüísticos verbales.

Comprenderlo significa tener en cuenta que en él, no sólo funcionan significantes, como estructuras distintivas, sino significados, unidades de significado, e incluso, unidades sintácticas que pasan a ser significantes de estructuras semánticas complejas.



²Se trabajó con una muestra de cuatro universidades de Bucaramanga: 20 bibliografías de la misma cantidad de asignaturas cada una. La escogencia de programas de asignaturas se hizo al azar. Hubo asignaturas de las áreas llamadas básicas, ciencias naturales, humanística, sociales, técnicas, lenguaje, comunitaria y artes. Los totales fueron: ochenta asignaturas: mil ciento doce textos propuestos como bibliografías de los programas. Se aplicó una encuesta a cinco estudiantes de cada programa, a un total de 400 en las cuatro universidades, para determinar el "manejo" de las lecturas propuestas. Fundamentalmente, se averiguó por la manera como cada estudiante abordó las lecturas y la utilidad que encontraron para el manejo de la temática propuesta en el programa de la asignatura y sus intereses profesionales. Al mismo tiempo se aplicó a los docentes el mismo cuestionario y se agregaron tres preguntas: ¿Dónde se consiguen los textos?, ¿Por qué la lectura fotocopia?, ¿Conoce la obra de los autores propuestos?

³Denominación dada por los docentes a los "textos de clase" en la muestra del trabajo de análisis de contenido, realizado en cuatro universidades de la ciudad de Bucaramanga en 1993-1994. La denominación "de conocimientos" se refiere a las fotocopias y libros que los docentes exigen como lectura obligatoria para el desarrollo de las asignaturas. No se refiere exclusivamente al "texto científico".

El texto tiene significación. Incluso los señalados por Verón (zoosemiosis), como por ejemplo: en el caso de los insectos - las abejas, las hormigas, las avispas, etc. - en sus comportamientos como "la danza de la colmena", la construcción de los panales, la defensa, el ataque o su supervivencia; en mamíferos como el jefe de la manada de mandriles; en las aves, como los trinos de algunas de ellas, constituyen textos dotados de significación.

Pero con los producidos por los seres humanos establecen una diferencia cualitativa: son escritos histórica y socialmente condicionados. La significación del canto de un animal es la misma en cualquier lugar; además es una significación que permanece inalterable en relación con el paso del tiempo. En cambio, los lenguajes humanos varían de colectividad en colectividad y, a la vez, todos varían históricamente.

Por ello, la significación de los producidos por los seres humanos está sujeta a condiciones sociohistóricas de producción. Por esta razón es preferible hablar del sentido de los textos antes que de su significación.

Un significado es una relación social e histórica instituida en el seno de una sociedad determinada por sus relaciones concretas de producción. En el caso de los signos lingüísticos, su significado se expresa desde diversas posiciones por cuanto sus relaciones constituyen elaboraciones determinadas de interacción.

La producción de significado plantea dos ejes de operaciones simultáneas en el proceso de codificación: la selección y la combinación, y es por esta razón que la significación y el sentido resultan de la articulación de significados que provienen de la escogencia de un paradigma y de la elección de un marco de referencia para su disposición u ordenamiento.

Además, la producción verbal se vincula con la capacidad de doble dimensión sémica como

característica de la economía semiótica de los sistemas sígnicos verbales. Por lo tanto, el componente semántico representativo y el deíctico o mostrativo operan en total articulación dialéctica de sentido.

De acuerdo con lo escrito hasta aquí, se puede deducir que una producción textual de significados debe analizarse, igualmente, en relación con las condiciones de su situación comunicativa. No sólo deben tenerse en cuenta las variadas características del contexto - entorno, discurso e intertextualidad, entre otras -, que desempeñan un papel determinante, sino el carácter sociohistórico del "interpretante", como característica que identifica el componente semántico⁴.

El sentido puede considerarse como un acuerdo en una matriz semántica que reconoce la relación del contexto con la producción textual. Su núcleo corresponderá a las relaciones que se plantean desde los significados. Por ejemplo, puede ser el caso de una conversación entre dos o más personas, presencial, telefónica o por red, con la precisión de las referencias, por una parte de la probabilidad de respuesta o de interlocución, con la aparición de una mediación espacial o tecnológica y, por otra, del contexto, como por ejemplo, si uno de los interlocutores llegó al sitio, o está al otro lado de la línea telefónica o en un terminal del sistema, si sólo nos referimos a la relación de interlocución y no a la comunicativa.

El sentido debe permitirnos, además, saber si entre los interlocutores hay una relación interpersonal, que nos posibilitará el conocimiento manifiesto de la referencia o el conocimiento de estar recién llegado el interlocutor.

En la situación comunicativa, el sema interpersonal se convierte en la evidencia del grado de la comunicación: puede tratarse de parientes, amigos o simples conocidos o de compañeros de trabajo, socios o colegas. Desde el punto de

Una producción textual de significados debe analizarse en relación con las condiciones de su situación comunicativa

⁴Nos referimos a la noción de signo de Peirce. Se trata de uno de los elementos del componente triádico que él llama interpretante, para señalar el proceso discursivo de todo grupo humano.

vista de la lingüística, la existencia de significados que lo mostraran podrían permitirnos afirmar que los indicios lingüísticos presentes, como no son explícitos, por tanto no son significativos. Pero, si se observan los comportamientos de los interlocutores es posible leer diversos significados que conducirían a completar la información acerca de los interlocutores: amigos, hermanos, extraños, etc., por la calidad de las significaciones presentes en el texto.

En el verbal el sentido está lingüísticamente limitado a las referencias del contexto. En una situación comunicativa se puede inferir una "consabida" definición en términos semánticos. Muchos significados pueden convenir a un lexema, pero sólo un contexto conviene a una significación, por cuanto ella determina la primera lectura de lo verbal cotidiano que podría relacionarse con información variada, por ejemplo: género, parentesco, edad, origen geográfico, etc..

A pesar de la relación contexto - significación, para la producción de sentido, la ambigüedad se evidencia en la referencia con la ayuda del contexto que se convierte en un elemento situacional.

La búsqueda de sentido de un texto de cultura exige la construcción de la situación comunicativa en la que fue producido para identificar, desde ella, el referente de los significados reconocidos. En el caso de nuestro ejemplo, si bien las dimensiones de espacio y tiempo de la situación comunicativa en que, respectivamente, fueron emitidos ambos, pueden ser leídas sin dificultad, el contexto puede ser vago y omni-alusivo, lo cual supone diversos y variados campos semánticos "consabidos"⁵ por los interlocutores, pero desconocidos para quienes los reconocen, por ejemplo, cuando se reciben escritos.

Dicho con otras palabras, los rasgos semánticos

⁵El término "consabido" se emplea en el mismo sentido que es utilizado por E. Verón en su propuesta de Sujeto Semiotizado, en ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de Investigadores de Cultura en París. UNESCO. 1992. Se refiere a la afirmación de algo por el uso.

no permiten establecer con precisión el referente a que apuntan los significados articulados en ellos. En consecuencia, pueden aparecer cargados de ambigüedad y, por lo mismo, originan lecturas en las que la polivalencia de significados hace imposible asignarles un sentido unívoco.

Recepción de textos convencionales

EL TEXTO "LITERARIO"

El término "Recepción" nos remite al modelo semiológico de la comunicación, planteado, particularmente por R. Jakobson, en su obra "Lingüística y poética"⁶. Este modelo atribuye al lector o al intérprete de un papel específico como receptor de un mensaje referido a un contexto que requiere de un código común al menos parcialmente al emisor y receptor en un medio de contacto que permite establecer y mantener la comunicación.

Sin pretender reducir las relaciones entre el escritor, la obra y el lector, a un simple acto de comunicación, la teoría semiológica

trata de apoderarse del carácter específico del mensaje que se distingue, según Jakobson, por la predominancia de su función, es decir, por una estructuración intencional de todos los niveles. Esta organización da el sentido al mensaje.

En el texto literario, por ejemplo, la ambigüedad es, siguiendo a Jakobson, "una propiedad intrínseca, inalienable, de todo mensaje centrado sobre sí mismo; en resumen, es un corolario obligado de la poesía"⁷; distinta situación la de otros mensajes porque su característica primordial, seguramente, no es la ambigüedad.

La comunicación estética no sería, en consecuencia, "ser unívoco" como la comunicación

⁶Cf.: R. Jakobson, Ensayos de lingüística general. París: Minuit, 1978.3a, edición.

⁷Ibidem. P. 238

cotidiana (donde predomina la función referencial); es necesariamente plurívoca. El carácter ambiguo del mensaje estético exige un esfuerzo de interpretación y permite la introducción de múltiples sentidos; en cambio el mensaje referencial, de carácter unívoco, no permite la introducción de diversos sentidos.

Es, esta facilidad de suscitar interpretaciones divergentes y nuevas, en el espacio y en el tiempo, lo que hace la riqueza de lo que Eco ha llamado "obra abierta".

Pero, ¿qué hacer con las diversas lecturas? En otros términos: ¿con qué criterios podrá apoyar el estudio de la recepción -que estudia o examina las diferentes lecturas propuestas- a quienes hacen las interpretaciones?

En principio, creo que se presentan dos actitudes posibles: el escepticismo y el dogmatismo. En el primer caso, se afirma que todas las interpretaciones son válidas y que la forma vacía del texto permite introducir cualquier sentido. Este relativismo desconoce que el proceso de la comunicación tiene límites. Los significantes que un autor emplea, subraya, Eco, "están ligados a una cultura, a una lengua, y remiten por convención a ciertos significados que existen en una sociedad. Allí se sitúa el límite entre la descripción objetiva del mensaje y la libertad de las interpretaciones"⁶.

Un análisis de inspiración dogmática, por el contrario propondrá la tesis de un sentido absoluto del mensaje que propone una lectura ideal. Toda aproximación no vendría a ser más que acercamientos o errores, en relación con el sentido ideal. Este postulado del sentido único desconoce el carácter polisémico del mensaje.

Al analizar las diferentes lecturas propuestas, por ejemplo, en una obra literaria, no podríamos servirnos del criterio verdad - error, sino del de "validez": una lectura no es verdadera o falsa,

sino más o menos válida, más o menos coherente en relación con otras lecturas⁹.

Entre estas interpretaciones más o menos válidas, ninguna pretendería obtener la exclusividad. Se puede admitir con Bernard Pingaud que las diversas lecturas son "verdaderas en la medida en que ellas se complementan y falsas en la medida que ellas se excluyen"¹⁰.

El criterio de la validez permite preguntarse sobre el valor hermenéutico de la interpretación porque confirmaría aquello que se aporta para comprender o enriquecer el texto. Reconocemos que no hay punto de vista absoluto para determinar la validez de las lecturas; la evaluación de la pertinencia de las interpretaciones está, también, histórica e ideológicamente situa-

da. A manera de ejemplo, señalemos las interpretaciones que se han dado a obras como "La historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalmada" de García Márquez, cuando se considera que una lectura política de la obra (quienes ven ella una transposición de la situación de despojo y coloniaje) no desarrolla más que una dimensión secundaria de la obra y hace de ésta, una interpretación netamente parcial, mientras que otros que se han

consagrado al estudio de García Márquez, estiman que esta lectura política ayuda a la mejor comprensión de la obra.

Igualmente, si se reemplaza el criterio verdadero o falso por el de más o menos válido, un análisis que se pregunte por el valor hermenéutico tendrá siempre un carácter normativo porque responde implícitamente a la pregunta: ¿cómo debería leerse una obra?

Una forma de análisis, como práctica de recepción crítica, es posible cuando constituye una aproximación sustentada en un interés - puede ser científico porque trataría de responder a preguntas como, por ejemplo: ¿Quién ha leído? ¿Cómo ha leído? ¿Por qué tal o cual



⁶ Nos referimos, particularmente a Ricoeur, quien propone los criterios de validez, invalidez (no los de verificación/falsificación, como en las ciencias naturales) cuando del examen de las hipótesis (interpretativas) elaboradas a propósito del texto literario, se refiere.

⁹ Cf. Les temps modernes, No. 133, 1985. P. 641.

receptor, o tal o cual grupo de receptores ha propuesto tal o cual lectura? Este tipo de análisis - como recuperación de todas y no solamente de las que parecen hermenéuticamente válidas - tendrá un carácter más descriptivo y explicativo que normativo.

Lucien Goldmann fue uno de los primeros que propuso un estudio sociológico de la recepción. Interesado, en primer lugar, en una sociología de la creación literaria, el autor estimaba que el estudio político de la prensa escrita entre las dos guerras, hecho por su alumno Michel Bernard, era sólo "una guía de una sociología de la recepción" que proyectaba, en sus primeros resultados, una luz sobre "un camino aún largo e inexplorado"¹¹.

En su estudio, Michel Bernard propone un análisis de la recepción de la obra de Malraux en la prensa diaria, semanal y mensual. El resultado más importante que se consigue con este trabajo, es el constatar una relación significativa entre la orientación ideológica y las lecturas propuestas.

El autor desarrolla una clasificación en siete corrientes de opinión diferentes (extrema derecha, derecha burguesa, centro derecha, centro izquierda humanista, humanismo cristiano, izquierda moderada, extrema izquierda). Clasificó las diferentes reacciones al referirse a la tendencia ideológica de los periódicos, estimando que los críticos que escribían en ellos se identificaban más o menos con el conjunto de valores del periódico.

Esta variación metodológica le permitió, gracias al recurso, tanto del periódico como del autor, hacer entrar más fácilmente los escritos críticos analizados en el cuadro de sus categorías, lo cual no resultó ser más que un cierto esquematismo. Por una parte, se afirma la tendencia a subestimar los elementos que pertenecen a la ideología de la corriente dada y, por otra, se inclina por el rechazo de los elementos heterogéneos.

Esta crítica no sería suficiente para explicar las

¹¹ Brian T. Fitch. "El extranjero" de Albert Camus. Un Texto, seis lecturas. París: Larousse, 1982. P.36

diferentes lecturas de una obra por el sólo "gusto particular" de cada intérprete y por su renuncia a clasificar los factores que influyen porque eliminaría, de esta manera, la aclaración de dimensión social del proceso de recepción.

Lucien Goldmann reconoció el esquematismo de las clasificaciones que consideran sólo las opciones ideológicas; pero no propuso, a pesar de ello, un retorno al atomismo total. Mejor, expresó su acuerdo en agrupar, en primer lugar, "ciertos periódicos de la misma orientación, para preguntarse ¿qué hay de común en las lecturas que proponen?". No es necesario demostrar que "el resultado, seguramente, será insuficiente porque las estructuras mentales de un grupo social no son clases rigurosas como las que se encuentran en física o en química". Por esta razón, aconseja "hacer primero el relevo de textos que presentan parentescos estructurales y establecer enseguida su dispersión en diversas orientaciones ideológicas e igualmente en diversos grupos sociales"¹².

Este método que relaciona las lecturas fenomenológica y sociológica permite un análisis serio de la recepción. De otra parte la clasificación de Goldmann, algo rígida, como la de Bernard, por estar fundamentados en informaciones reducidas. En el caso de Bernard, por ejemplo, solo recogió unos sesenta artículos para estudiar la recepción de una obra como la de Malraux en los periódicos entre las dos guerras. Estos "textos parecen ya reflejar cualitativa y cuantitativamente, las diversas corrientes de opinión de la prensa de la época"¹³.

Una conclusión que viene a formalizar la constatación de esta forma de lectura es que un juicio de valor sobre el contenido de una obra, de cualquier naturaleza, es aventurado cuando no se resuelve en la totalidad de ella.

¹² Goldmann, Lucien, en Revista de Psicología, "Crítica sociológica y crítica psicoanalítica", No. 2, p. 37

¹³ Ibidem

⁶ Umberto Eco. "El problema de la recepción", en Crítica sociológica y crítica psicoanalítica, Bruselas: Editions de L'Institut de sociologie, p. 43, 1986.

Para Goldman, también, el principio de la exhaustividad de la información parece una condición del análisis de la recepción. Para ser utilizable, subraya él, una lectura de tal naturaleza debería no sólo ser exhaustiva, sino, además, realizarse comparativamente con la recepción de las obras de por lo menos dos o tres -Goldmann propone una decena- escritores, entre los más representativos de tal corriente del pensamiento.

En la comunicación estética el autor se esfuerza por formar una serie de signos que escapan de la rigidez de la univocidad de la comunicación referencial; quien recibe el mensaje inicia una aventura interpretativa que se pregunta por los

La valoración de las llamadas "lecturas éticas" ha hecho subestimar las interpretaciones de movimientos del pensamiento

significados que enriquecen los mensajes con aportes personales que los llenan de evocaciones accesorias y que leen descubriendo posibilidades¹⁴. El autor del texto unívoco parte del hecho de concebir las relaciones que se suscitarán entre escritor e intérpretes. Como autor toma posición sobre los juicios diversos que inspira su obra. Considera, después de la producción, que la obra de un escritor pertenece más a quienes la estudian y cada vez menos a su autor¹⁵.

De los críticos de la estética literaria podemos coleccionar una cierta clasificación que se puede resumir en tres tipos:

1. La lectura que examina los estilos, la composición, los aspectos formales de las obras para acordar una cierta "objetividad" en esta crítica estilística. La preferencia por este tipo de lectura pone de manifiesto las preferencias por los aspectos formales en la deducción de la visión del mundo de la obra. No desconoce el hecho de que puedan ser clasificados en la categoría de lectura estilística.

2. La lectura que examina las tendencias como interpretaciones algunas veces deformantes presentes en los movimientos del pensamiento teórico, contruidos por la práctica de la crítica ideológica y científica, es de representantes del "statu quo", que encuentran afinidad entre sus planteamientos y que tratan de transformar el mundo apoyados en principios de simpatía con el universo de los críticos.

3. La lectura que se relaciona con la búsqueda de argumentos para el sustento de tesis que se consideran básicas o soporte de planeamientos teóricos.

La lectura y la interpretación trasciende el dominio del sentido unívoco; no se contenta con una simple función explicativa como mediadora entre el autor y el público; crítica creadora, se concibe casi en el mismo rango de la literatura. Uno de los méritos es el de haber utilizado, para su análisis, una evolución de la crítica.

La valoración de las llamadas "lecturas éticas" ha hecho subestimar las interpretaciones de movimientos del pensamiento. No retener como válidas las lecturas críticas de los medios, es lo mismo que descartar el compromiso de la obra y del escritor. Se empieza a tener la impresión de que toda lectura teórica es parcial, aberrante, al menos ilegítima.

El texto "De Conocimiento"

Los llamados textos "de conocimiento" considerados como propuestas que establecen una reflexión teórica acerca de los contenidos disciplinarios que le proporcionan el marco conceptual a las profesiones que administra curricularmente una institución educativa, son la clase cuya forma de lectura abordará esta parte.

Para comenzar, se pueden señalar la clase de textos que "manejan" profesores y estudiantes en la Universidad. El "manejar" un texto equivale en el lenguaje universitario a "utilizar". Así se manejan lecturas cuando se citan autores, cuando se señala un texto como fuente de alguna

información; cuando se utiliza parcialmente un libro escrito por alguna autoridad en la materia que se imparte; cuando se lee una fotocopia de un libro o, cuando alguna lectura propuesta por un autor se menciona, o permite ser utilizada como argumento para demostrar enunciados o afirmaciones que interesa compartir, o, en el peor de los casos, cuando se cree compartir una afirmación que un escrito hace de un autor y que se asume como si se conociera toda la obra que se cita.

Una tipología de estas prácticas se podría señalar para demostrar cómo las formas de interpretación de las que se ajustan a la necesidad de validarlas en el quehacer universitario, ante la urgencia de lograr una práctica que, teóricamente, debe avalar el trabajo docente. Parece interpretarse en el ambiente de las aulas, que es mejor docente quien es capaz de citar autores y mostrar de esta manera que su universo conceptual es igual de rico a la biblioteca que colecciona diversas temáticas de actualidad en volúmenes lujosamente empastados.

Con base en los trabajos de contenido realizados en 1993 y 1994 en ocho facultades de cuatro universidades de esta ciudad, se elaboró una tipología de lectores, confrontando las bibliografías incluidas en los programas de los cursos con la realidad de la lectura, no sólo de los docentes que los propusieron en sus programas, sino de los alumnos que los recibieron en sus planeaciones del trabajo del semestre.

Se pudieron constatar varias de las afirmaciones que comúnmente se hacen cuando se trata de estos análisis sobre la lectura o la falta de ella en los trabajos académicos. Ello permitió la elaboración de una tipología sobre las diferentes clases de lecturas que corresponden con las clases que se leen y, a la vez, aventurarse a elaborar las diferentes concepciones de los maestros acerca del acto de leer y el sentido que le confieren a dicha práctica en su trabajo

docente en la universidad. Esta tipología; y algunas reflexiones de los docentes se pueden leer como clases de textos e inferir los lectores y sus lecturas:

a) **Textos auténticos.** Cuando se trató de lecturas de "libros completos".

b) **Textos modulares.** También considerados como "textos mosaico" por tratarse de fotocopias de partes consideradas "pertinentes"¹⁶.

c) **Textos redundantes.** Que tratan temáticas iguales y que no permiten el contraste para la confrontación de conceptos.

d) **Textos efímeros.** Fragmentos, generalmente de periódicos o revistas o partes de otros, algunas veces sin identificación ni relación con formas del pensamiento teórico. Casi siempre son fragmentos que representan opiniones, fuera del contraste o de la confrontación.

e) **Textos autónomos.** Que proponen o desarrollan los planteamientos básicos de una escuela, movimiento teórico o del pensamiento.

f) **Textos de interés común.** Se refiere a aquellos textos que se seleccionan de acuerdo con los grupos de estudiantes y que, generalmente representan clases de lectura, no se orientan sobre formas del pensamiento o desarrollos del conocimiento de temáticas básicas.

g) **Textos subordinados.** Dependen de una línea de pensamiento y constituyen características de interpretaciones que, a su vez, forman otras corrientes sustentadas parcialmente en el texto autónomo.

h) **Texto pedagógico.** Descompone los contenidos de otro, en cuadros, diagramas, definiciones y ejercicios y generalmente es empleado



¹⁶ Aquí la pertinencia está determinada por el criterio del docente, en relación con la propiedad y la profundidad con las cuales trata la temática que le ocupa. La pertinencia no pertenece a la realidad de la obra teórica o de la propuesta de los movimientos del pensamiento.

para "facilitar el aprendizaje" de la asignatura.

i) **Texto reducido.** Se refiere al que se construye con síntesis de lecturas realizadas por fuera del objetivo del plan de formación del estudiante.

La distribución del número entre las categorías encontradas arroja unos datos muy interesantes, veamos:

Textos modulares:	28%	311
Textos auténticos:	14%	156
Texto pedagógico:	12%	133
Textos subordinados:	11%	122
Textos de interés común:	9%	100
Textos redundantes:	8%	89
Texto reducido:	7%	78
Textos autónomos:	6%	67
Textos efímeros:	5%	56

De acuerdo con el resultado obtenido en las cuatro universidades se puede establecer el peso del sentido que nos proporcionan:

Se encuentran, en primer lugar, las lecturas de fotocopias; en algunos casos, se compilan en volúmenes argollados y se les denomina el texto "guía" o el texto del curso determinado. Algunas veces estos "volúmenes" incluyen lecturas básicas (denominadas textos autónomos en esta muestra) junto con varias formas de interpretación (textos llamados subordinados). La cantidad equivale casi a la tercera parte de la totalidad y, como dato adicional para darle cuerpo al análisis que se puede realizar de esta situación, las orientaciones incluidas corresponden a más de dos, sin una propuesta de discusión que permita establecer los puntos en conflicto con una línea de pensamiento. De las fotocopias, con excepción del 7% (78), no se podría inferir la discusión central acerca de una teoría o forma de pensamiento que sostenga la reflexión disciplinaria de los conceptos incluidos en las fotocopias.

La siguiente línea, la de los "textos auténticos" (Libros completos), 156 que debieron leerse durante el período del semestre, 14% del total, 96 corresponden a las que se comprobaron. Sin embargo, la utilización de tales lecturas, "com-

pletas", fueron empleadas en las evaluaciones de los estudiantes y, tan sólo, la mitad de ellas, 49 se confrontaron en ejercicios de clase, mediante la realización de foros, simposios o mesas redondas, con el propósito de propiciar posiciones fundamentadas frente a una corriente del pensamiento o a la producción de un autor particular, a propósito de su perspectiva de interpretación.

Con el texto pedagógico¹⁷, son 133, que corresponden al 12% del total. De acuerdo con el concepto inferido, para los docentes, lo pedagógico está lejos de la complejidad de lo científico. En algunos casos se cree que quienes se afirman en procedimientos de la ciencia para reflexionar sobre el conocimiento, no pueden dar un tratamiento pedagógico por causa del temor de disminuir la complejidad y profundidad del saber. Pedagogía, para ellos, es sinónimo de ausencia de profundidad, es superficialidad, porque, lo importante, dentro de este imaginario, es la forma como se presentan los temas al estudiante; es emparentar la superficialidad con la facilidad. Otro grupo de docentes consideran lo pedagógico lejano de sus actuaciones científicas y por esta razón, su ideal en la universidad no se resuelve en la docencia sino en la investigación. El trabajo científico se convierte en un rótulo para denominar su actividad universitaria y para no ser vinculado con labor magisterial. Es posible que esta situación sea la causante de que un porcentaje alto (57%) de profesores, nieguen su condición de docentes para presentarse cada vez con mayor énfasis como investigadores, por el sólo hecho de ejercer la docencia en una universidad.

Un grupo de docentes consideran lo pedagógico lejano de sus actuaciones científicas y por esta razón, su ideal en la universidad no se resuelve en la docencia sino en la investigación

¹⁷ Esta categoría de "texto pedagógico" se acordó utilizarla con el sentido dado por los docentes. En términos generales se puede inferir que el concepto de lo pedagógico lo relacionan con lo sencillo, de un grado de complejidad bajo y que se determina por la manera como el docente es capaz de disminuir el grado de dificultad del texto para favorecer la comprensión. Para algunos corresponde a la perspectiva de la lectura ideal que el docente debería entregar a sus alumnos.

Los 122 (11%) subordinados que alimentan algunos programas de asignaturas, en concepto de algunos de los docentes, amplían perspectivas de movimientos y escuelas del pensamiento que se resuelven en disciplinas como marcos de profesiones y oficios. Esta categoría está formada por aquellos que pertenecen a la orientación de la formación del maestro y que él ha logrado inventariar en su práctica lectora. Sin embargo, con algunas excepciones, la selección de clases no corresponden a un criterio. Se encuentra que, en la mayoría de los casos, se presentan diversas propuestas que se derivan de una escuela del pensamiento de manera independiente, se elimina el contraste y no se fomenta la confrontación entre diversas maneras de visionar la misma realidad. Se reduce a determinar la perspectiva de la producción, a evidenciarla; y la posición crítica a conocer la existencia de la perspectiva, sin establecer el contraste para afirmar o confrontar la interpretación teórica.

Los de interés común, que podrían determinar los puntos de contacto en una confluencia de intereses para el establecimiento de lecturas, por permitir la convocatoria dialógica entre la determinación de la autenticidad de una propuesta de visión del mundo, con la clase o las clases de lecturas subordinadas, se pierde en la práctica encontrada. En la totalidad de los 100 textos prima la concertación por el tema de interés del docente, relacionado con la necesidad de aclarar puntos de vista parciales y aislados. Este 9% que podría haber representado el nacimiento de una búsqueda colectiva de sentidos de teorías y de escuelas del pensamiento, sólo permite agrupar opiniones, no contrastadas, acerca de un tema parcial de los contenidos de los cursos.

Los textos efímeros y reducidos, por tratarse de síntesis, no pueden ser de contraste, ni siquiera de posiciones, ni de lecturas. Son hechos con algún fin específico, generalmente ceñidos a intereses muy particulares que no alcanzan siquiera a desarrollar planteamientos que permitan el diálogo entre las diferentes posiciones de

las síntesis y de quienes son sus autores. Se encontró que la mayoría de las síntesis (51 de 67; el 6%) no se relacionaron con los temas concretos de las asignaturas, mucho menos podrían tener relación con los autónomos.

Finalmente, los textos autónomos que presentan las bases teóricas de las escuelas y movimientos del pensamiento universal y particular. En la muestra se encontró que tan sólo el 6%, (67), presentaban planteamientos básicos y autónomos que los hacen obligados para la comprensión de las formas de asumir la realidad desde propuestas conceptuales originales. Su lectura, desafortunadamente (en 29 de ellos) no se solicitó completa.

Estas constataciones permiten inferir algunas primeras conclusiones sobre la problemática de las aulas universitarias, naturalmente, sin pretender ni agotar el tema, ni señalarlas como las únicas reflexiones que se puedan hacer acerca de este tema de vital importancia para la vida académica.

La primera afirmación podría ser acerca de la dificultad de los docentes para seleccionarlas con cierto criterio epistemológico y de apoyo

para sus cursos en la universidad; dificultad que se acrecienta por su poca lectura y por los bajos índices de producción escrita que se alimenta de ella. Es evidente, de acuerdo con los resultados presentados arriba, que la baja utilización de textos autónomos responde al poco conocimiento de los movimientos del pensamiento de la humanidad en todos los momentos de su historia. Sugiere una ausencia de conocimientos sobre el pensamiento filosófico, motor de todos los cambios en todas las esferas del desarrollo de la sociedad; niega, tal vez sin pretenderlo, la orientación del estudiante, por la misma carencia del propio criterio en la selección necesaria para cada uno de los cursos. Es muy significativa la consideración de que sólo a 12 de los profesores de la muestra (80) corresponda el 6% de los autónomos y de que esos 12 profesores pertenezcan a tres de las universidades en



proporciones de seis, cuatro, y dos.

La segunda afirmación que se podría hacer de esta muestra, es que la mayor cantidad corresponde a la categoría "textos modulares", lo cual nos significa una verdad evidenciada sin necesidad de mucho análisis y es la de la afirmación de la cultura de las fotocopias, que elimina toda perspectiva de conocimiento validado en la discusión y en la confrontación de formas de pensamiento necesarios para la afirmación del conocimiento.

Desafortunadamente, también, en esta categoría, el maestro, cuando los selecciona, muestra su desconocimiento y ausencia de criterios teóricos, que los vinculen con una línea o perspectiva sustentada en una forma del pensamiento. Por las respuestas de los docentes se confirma la consideración del desconocimiento de los textos autónomos para la confrontación y discusión de líneas teóricas o para la negación del mismo texto autónomo.

Por último, la escasa lectura de textos completos¹⁸ es la condición determinante de la poca coherencia de los criterios para la escogencia por parte de esta clase de docentes universitarios descritos en este análisis.

Para cerrar esta parte, se puede afirmar, que el problema de la falta de criterio de los estudiantes y por consiguiente, el "despiste" al manejar sus contenidos para sustentar su trabajo en la universidad, comienza donde termina y se agudiza el problema de la calidad de la lectura de sus profesores. Se inicia en la selección de los textos y continúa en la falta de reflexión sobre esa misma selección para ofrecer al estudiante, por lo menos, algún criterio que le brinde la posibilidad de darle cuerpo, en principio al acuerdo o divergencia con su maestro, con referentes teóricos claros, para que pueda apoyar las argumentaciones de su maestro o controvertirlas.

Un texto, finalmente, debe tomar alguna dirección de sentido dentro de la comprensión del lector, de tal manera que pueda producir, tal como lo pudo constatar J.T. Klapper, algunas de las siguientes reacciones:

1. Crear conocimientos o actitudes entre personas que previamente no tenían ninguno sobre un tema en cuestión.
2. Reforzar (es decir, intensificar o afianzar) conocimientos o actitudes ya existentes, en relación con algún tema.
3. Disminuir o aumentar la intensidad del conocimiento o las actitudes ya existentes, sin propiciar una conversión.
4. Convertir personas a un conocimiento o actitud opuesto al que mantenían.
5. No producir (al menos de manera teórica) ningún efecto¹⁹.

El problema de la lectura y escritura de nuestros estudiantes es consecuencia de la desorientación lectora de los maestros

CONCLUSIÓN

La primera conclusión que resulta de estas reflexiones, es la afirmación de nuestro conocimiento de que el problema de la lectura y escritura de nuestros estudiantes es, en principio, el efecto de una gran causa que puede centrarse, con algunas honrosas excepciones, en la desorientación lectora de los maestros y en la falta de criterios para seleccionar las lecturas de sus programas.

Paralelamente, se puede afirmar lo propio con la escritura que es, a su vez, efecto de la lectura. Sin orientación ni criterio no es posible obtener una buena escritura.

Como primer corolario se puede afirmar, con el refranero popular, "no se pueden pedir peras al olmo". Si el maestro no se apoya en textos autónomos para el ejercicio de su docencia, no

¹⁸ Joseph T. Klapper. Efectos de las comunicaciones de masas. Madrid: Aguilar. Traducción de José Aurelio Álvarez Remon del original "effects of mass communication". 1974. P.13.

podrá producir textos auténticos, ni sus estudiantes tendrán una perspectiva de confrontación, porque, además sus maestros no conocen al menos una perspectiva de lectura de una obra. No significa esta afirmación que se deba desechar la lectura de textos parciales, sino el convencimiento de encontrar un hilo conductor para su sentido, en relación con textos autónomos que identifiquen y propongan formas de abordar determinados conocimientos.

La segunda conclusión, con relación al sentido de los textos, nos permite afirmar que hay diferentes lecturas y que ellas se relacionan con la clase de escritos: es diferente la manera de abordar un texto "cultural" a la de uno "convencional" porque su diferencia está marcada por el carácter polisémico de lo estético y la univocidad de los que hemos llamado "convencionales". Queda claro también, que el relativismo de las interpretaciones es sólo posible y, además necesario, en el campo de la estética; en las otras clases de textos se pueden establecer propuestas del sentido que guardan coherencia en su relación con la significación del texto autónomo.



El segundo corolario es la afirmación de que no puede hablarse de "manejar" un texto, si no damos cuenta de toda la obra. No es posible, por irresponsable, hablar de una obra si no se conoce toda la producción. Hacerlo es propiciar las lecturas parciales que confunden y alejan al lector de su sentido. A la obra se puede llegar por diversos caminos: desde textos auténticos, desde formas que propongan diversas formas de abordaje del sentido de la obra o desde la obra misma, pero no es aconsejable hacerlo mediante

otras lecturas parciales, ni por el conocimiento de otras sobre partes de obras.

La tercera conclusión es la de reconocer la magnitud del daño causado a la reflexión académica por el mal empleo de los textos modulares. La fotocopia indiscriminada de libros parciales es nociva cuando se hace sin un hilo conductor que las relacione con el sentido de una producción teórica.

Se debe insistir en la necesidad de la lectura de textos autónomos completos, para poder establecer líneas teóricas, histórica y culturalmente situadas en escuelas y movimientos del pensamiento de la humanidad, o, al menos, la lectura de textos auténticos que desarrollan tendencias de análisis e interpretaciones de las mismas formas de pensamiento. Sin embargo, es necesario dejar claro que la lectura que contribuye a darle cuerpo y sentido a una temática es, no sólo una necesidad para llegar a la autonomía del pensamiento, sino recomendable para construir interpretaciones de las lecturas para la comprensión textual.

Como tercero y último corolario, podemos deducir la necesidad de insistir en la escritura, por parte de los profesores, de textos auténticos para llenar los vacíos de las fotocopias, cuya utilización se sustenta en la falta de escritos que llenen las necesidades de lecturas específicas de temáticas que se utilizan y se desarrollan en los programas de las asignaturas de los planes de estudio de la universidad.

* Licenciado en Filosofía e Idiomas, Magister en Literatura Latinoamericana. Asesor Pedagógico de la UNAB.

BIBLIOGRAFÍA

ECO, Umberto, "El problema de la recepción", en *Critique sociologique et critique psychanalytique*. Paris: Gallimard, 1991. Reproducción realizada por el editor, del documento original de 1978.

. *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen, 1993. 4a. Reimpresión.

GOLDMANN, Lucien. *Ciencias humanas y filosofía*. Paris: Gonthier, 1993. Sexta edición. Edición original "Sciences humaines et philosophie".

. Le sujet de la création littéraire en **Marxisme et Sciences Humanines** . Paris: Gallimard, 1985.

GRIVEL, Charles. "Acerca del tratamiento del aprendizaje por medio de textos" en **Pratiques**, 10 de junio de 1986.

JAKOBSON, Roland. **Essais de linguistique générale**. Paris: Minuit, 1989.

KLAPPER, Joseph T.. **Efectos de las comunicaciones de masas**. Madrid: Aguilar. Traducción de José Aurelio Álvarez Remon del original "The effects of mass communication", 1974.

LARA-CARRERO, Lorenzo. **Comunicación del conocimiento en un contexto diversificado**. Caracas: UNESCO/CRESALC, 1993.

LEENHARDT, Jacques. **Psicocrítica y sociología de la literatura**. Barcelona: Planeta, 1986.

MANDAKOVIC, Ximena. **Las dos críticas**. Conferencias dictadas en el curso de "Sociología de la creación literaria" en la Universidad Central de Caracas. 1994.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **PRE-TEXTOS. Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos**. Cali: Ediciones de la Universidad del Valle, 1995.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender, sí. Pero... ¿cómo?** Barcelona: Octaedro, 1992.

TALENS, Jenaro y otros. **Elementos para una semiótica del texto artístico**. Madrid: Cátedra, 1978.

TRILLA, Jaune. **La educación fuera de la escuela**. Barcelona: Ariel, 1993.

