

La lectura en la universidad: los estudiantes y sus prácticas de lectura. Recorrido conceptual y bibliográfico

*Luis Ernesto Pardo Rodríguez**

Recibido: 20 de mayo de 2010
Revisado: 17 de junio de 2010
Aprobado: 24 de agosto de 2010

RESUMEN

El presente artículo es un avance teórico de la investigación “Prácticas de lectura de los estudiantes del programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística de la Universidad de La Salle” que busca la identificación de las prácticas de lectura, así como reconocer sus concepciones desde tres perspectivas: representaciones sociales, acciones cognitivas y sentido de la apropiación, y, finalmente, una reconstrucción histórica de las prácticas en la Antigüedad. Se expone la visión de las corrientes de pensamiento sobre lectura y prácticas de lectura desde las corrientes de pensamiento de Roger Chartier, Alberto Manguel, Cláudia Lemos Vóvio, Alfredo Tapia Guerrero y la concepción filosófica de Estanislao Zuleta. La pretensión de la investigación será formular estrategias didácticas para fortalecer las prácticas de lectura de los estudiantes mediante ejercicios lúdicos y razonados.

Palabras clave: prácticas de lectura, apropiación de conocimiento, libro-historia, lectura-historia.

* Docente investigador del programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística de la Universidad de La Salle. Bibliotecólogo y Archivista de la Universidad de La Salle. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos de la Universidad Distrital y Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: luisernestopardo@gmail.com

Reading at the university: the students and their reading practices. Conceptual and bibliographic tour

Luis Ernesto Pardo Rodríguez

ABSTRACT

This article is an advance theoretical underpinning the “Practice reading for students of Information Systems program, Library and Archives at the Universidad de La Salle” research, which seeks to identify reading practices and recognize their conception from three perspectives: social representations, cognitive actions and sense of ownership, and finally, a historical reconstruction of ancient practices, highlighting the role of the press as a hub for the democratization of knowledge. It exposes the theoretical view of schools of thought on reading and reading practices from the currents of thought of Roger Chartier, Alberto Manguel, Cláudia Lemos Vóvio, Alfredo Guerrero Tapia and the philosophical conception of Estanislao Zuleta. The final attempt of the research is to formulate teaching strategies to enhance the reading practices of students through playful and well reasoned exercises.

Recibido: 20 de mayo de 2010
Revisado: 17 de junio de 2010
Aprobado: 24 de agosto de 2010

Key words: reading practices, knowledge acquisition, book-history, reading-history.

INTRODUCCIÓN

En la primera parte, se presentan la conceptualización de las prácticas de lectura como representaciones sociales desde la perspectiva de Roger Chartier, Alfredo Guerrero Tapia y Cláudia Lemos Vóvio; se hace un recuento de las concepciones teóricas y conceptuales, entendidas como prácticas sociales y culturales que reformularon el aprendizaje, las formas de comportamiento y los usos y significados del texto escrito.

En la segunda parte el abordaje teórico de las prácticas como acciones cognitivas, se genera desde las posturas de Roger Chartier, Álvaro Santiago y Elsie Rockwell, se describen las acciones cognitivas que implica el acto lector. En la tercera parte, se conceptualiza sobre la apropiación en las prácticas de lectura y se describe su sentido instrumental.

Finalmente, se muestra una reconstrucción histórica de las prácticas de lectura en la Antigüedad, la lectura en voz alta y su transición y consolidación como práctica individual, íntima, que fortalece su carácter en la esfera privada. Se trata, por tanto, de ver las prácticas de lectura como habilidades innatas del individuo que se consolidan mediante la ejercitación del acto lector, en el que, como tal, se producen discernimientos, apropiaciones y expresiones que dan sentido al entorno natural y social.

La intención del artículo es sustentar, desde lo teórico, lo conceptual y lo histórico, un ejercicio investigativo cuyo objeto fueron los estudiantes de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística de la Universidad de La Salle, y demostrar cómo las investigaciones sobre la lectura en el ám-

bito universitario fundamentan reflexiones, estados del arte, análisis críticos y forjar el camino de la interacción de las prácticas de lectura con la escritura como principios de fortalecimiento intelectual y académico de estudiantes y profesores.

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA COMO REPRESENTACIONES SOCIALES

Como representaciones sociales, las prácticas de lectura constituyen sistemas cognitivos del individuo o de un colectivo que comprenden un texto escrito, un libro o un documento digital y recrean su contenido. La apropiación del objeto de conocimiento se presenta cuando se descifra y categoriza su naturaleza, es decir, se ha logrado una síntesis de ese objeto, se capta la idea central, su sensibilidad y se ha construido un concepto inherente a su significado. Desde las prácticas de lectura, son factores constitutivos y reconstructivos de la realidad natural y social, no son sólo reproducciones sino construcciones complejas que inducen el sentido, la noción del objeto; implican la aprehensión de acontecimientos, imágenes e informaciones que en ellos circulan (Araya, 2002, pp. 11-15; Guerrero, 2005, pp. 20-22).

Chartier (1996) afirma que la apropiación de conocimiento se favorece mediante la multiplicidad de interpretaciones, sentidos y significados de la realidad que transforman las prácticas sociales y culturales; permite actualizar posibilidades semánticas del texto; entender sus representaciones, implicaciones y manifestaciones; contextualizar su entorno a través del lenguaje y de nuevos vocablos, que le permite el trabajo autónomo en torno a la lectura y la produc-

ción de nuevos textos. La lectura de un texto como objeto de conocimiento sorprende al lector con nuevos referentes, el encuentro de sentido, la caracterización de personajes, la disposición de situaciones y lugares que ponen a prueba su capacidad lectora y el descubrimiento de la urdimbre de la narración. Estas prácticas tienen que ver con las demandas del ser académico e intelectual; se lee para acceder a nuevos saberes, producir conocimiento y regocijarse con la sabiduría (p. 9; véase también Rockwell, 2001, pp. 17-19; Alanís, 2000, p. 1).

Lemos (2008, pp. 1-5) conceptúa las prácticas de lectura como representaciones sociales que incorporan lo histórico, lo ideológico, lo cultural y lo institucional; además refieren un objeto producido en tiempos y espacios sociales determinados y dado gracias a las relaciones entre personas, la construcción de ideas a partir de su experiencia lectora y de los interrogantes sobre la realidad desde un determinado cuerpo de conocimientos.

Configuran las “maneras de leer, los usos de la lectura, los sentidos y sus posibles significados, así como los modos de aprender y enseñar a leer y los materiales necesarios para ser leídos” (Lemos, 2008, p. 6). Son actividades complejas no sólo por su orientación desde la corta edad, sino porque evolucionan y reformulan formas de acceso y apropiación de conocimiento.

Las prácticas de lectura como representaciones sociales constituyen un conjunto de competencias del ser humano, que involucra sensaciones, juicios y suposiciones que le permiten percibir y sensibilizarse frente a la realidad, cuestionarla, prefigurar respuestas, anticiparse al texto y tomar po-

sición frente al autor. Confluyen en él sus vivencias, pre-saberes y el grado de interrelación con sus congéneres. Los lectores generan cuestionamientos que orientan sus prácticas de lectura: ¿qué ideas tiene sobre la lectura?, ¿qué importancia tiene la lectura en el contexto personal y social?, ¿qué valores se resaltan en las prácticas de lectura?, ¿qué creencias asocia o consolida en sus prácticas de lectura?, ¿qué sentido tiene la lectura?, ¿qué regularidad es necesaria en las prácticas de lectura?; interrogantes que afanan la crisis y la tensión del lector frente a la producción de conocimiento; debe mantener una relación constante con comunidades académicas que validen su ejercicio como lector, escritor e investigador; debe formular problemáticas disciplinares mediante núcleos problemáticos que guíen sus escritos y publicaciones.

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA COMO ACCIONES COGNITIVAS

Las prácticas de lectura son un conjunto de acciones cognitivas que privilegian lo individual, lo íntimo, el acercamiento al conocimiento desde la subjetividad. El sujeto se aparta, se aísla y, ante el texto, dispone de sus cualidades para deducir e inferir su sentido y significación. Las prácticas de lectura son estrategias complejas que transforman la estructura de pensamiento del individuo; éstas conllevan unas fases que implican el ejercicio de habilidades físicas como cognitivas. Como acción cognitiva, deben tener una finalidad práctica que favorezca su utilidad, informar al lector, entender conceptos ajenos, acercarse a la lectura a mundos posibles, aproximar y fraternizar con sentimientos y emociones, y dialogar con otras ideas y otras épocas (Ordóñez, 2004, p. 36; Sampson, 1997, p. 4-5).

Desde el estudio cognitivo las prácticas comprenden la aplicación de un conjunto de estrategias para entender, analizar y producir nuevo conocimiento, mediante acciones narrativas y argumentativas que permiten la consolidación de discursos propios. La efectividad de la apropiación y producción depende del bagaje cultural y la suficiencia del individuo que lee. La aplicación de estrategias facilita en el lector el procesamiento de datos y de información de manera inconsciente: “La mayoría de estas fases ocurren sin que el lector sea consciente de ellas. Son muy veloces pues la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista sobre las palabras” (Sánchez y Alfonso, 2004, p. 17).

En el proceso de aprendizaje convergen la *dimensión comprensiva* y la *dimensión productiva*; las acciones de leer (práctica metódica) y escuchar (contextualización del discurso) constituyen la primera, y el hablar (a partir de argumentos) y el escribir (producción de nuevo conocimiento) componen la segunda. Al aplicar las acciones de estas dimensiones, el lector, desde los signos, símbolos y contextos, actúa como receptor o productor de textos sin importar la situación comunicativa; genera un modelo interactivo de lectura al interrelacionar los conocimientos (declarativos, procedimentales y condicionales) e intereses con la intención de explorar nuevos saberes disciplinares y consolidar sus prácticas de lectura (Santiago, 2007, pp. 1-5).

Las acciones cognitivas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción, la predicción, la comparación y la crítica conciben interacciones entre el lector, el autor, el texto y el contexto. Se generan actitudes tangibles que trascienden hacia la

producción y construcción de nuevo conocimiento. Por consiguiente, las prácticas de lectura se entienden como actividades de comprensión y producción de sentido, un proceso de intercambio de saberes, juicios y raciocinios. La afinidad del lector con el texto debe estar marcada por la capacidad de asombro, sorpresa, emoción, diversión, pero también la incomodidad, contrariedades, desatinos, controversias. Este acervo permite descubrir realidades ocultas, espacios de significación y de sentido más allá de la definición de las palabras, de su decodificación o de una somera interpretación.

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA COMO APROPIACIÓN

Cavallo y Chartier (2004, pp. 480-481), citando a Paul Ricoeur, identifican en las prácticas de lectura el sentido de la apropiación con un doble sentido: primero, la apropiación entendida como *efectuación* (es decir, la acción del acto lector, la aplicación de acciones cognitivas en la lectura, como un acto de aprehensión de información y de conocimiento) y la *actualización* (inmersión en los significados del signo lingüístico, que dependen de la aplicación de criterios cognitivos para establecer clasificaciones, categorías interpretativas y corpus de referencias); segundo, la mediación a través de la cual el lector comprende per se y la construcción de la realidad. Pero el mismo Chartier cuestiona este enfoque, porque la concepción de la lectura no pueden estudiarse como acciones separadas; explica: “por un lado la fenomenología de la lectura y la estética de la recepción por el otro, se debe al hecho de que considera los textos como si existieran en sí mismos, fuera de toda materialidad” (2004, p. 481).

La práctica de lectura como apropiación de conocimiento permite actualizar las posibilidades semánticas del texto, entender sus representaciones, implicaciones y manifestaciones, contextualizar su entorno con nuevas vocablos, profundizar su conocimiento de la realidad, de los objetos que lo rodean; asimismo, apropiarse del lenguaje escrito, hecho que le permite el trabajo autónomo en torno a la interpretación y producción de nuevos textos (Chartier, 1994, pp. 9-15). La apropiación de conocimiento implica el establecimiento de relaciones entre el sujeto como lector y el texto como objeto de conocimiento. Un libro, un texto, un escrito, pueden transformar la conciencia del sujeto, afectar su esencia, entrever el sentido, significado y trascendencia de la intención narrativa. La certeza de la apropiación se manifiesta en la experiencia interpretativa, el discernimiento de la realidad y la producción de nuevos saberes (Alanís, 2000, p. 1).

La integralidad de la lectura permite indagar en los procesos pedagógicos la diferencia que existe entre las formas pasiva y activa de apropiación: la forma pasiva identifica la apropiación reproductiva, el lector asume los contenidos de un texto sin interrogar su intencionalidad comunicativa, la trascendencia de los conceptos y la interacción con el código del autor, tan solo se recibe un contenido sin un objetivo claro de aprendizaje. En contraste, la forma activa de la apropiación creativa se identifica como un proceso integral que conlleva dominio y asimilación por parte del lector.

Se fundamenta en el trabajo analítico-sintético y exige la asimilación de procedimientos, métodos de análisis, que en su unidad conforman las habilidades lectoras para favorecer la formación de valores, sentimien-

tos y normas de conducta (Ortiz, 2009, pp. 35-40).

En la actualización y mediación, el lector descubre nuevos referentes, la comprensión del sentido, la significación del texto, la caracterización de personajes, disposición de situaciones y lugares que ponen a prueba su capacidad lectora y el descubrimiento de la urdimbre de la narración. Estas prácticas tienen que ver con las demandas del ser académico e intelectual, se lee para acceder a nuevos saberes, producir conocimiento y regocijarse con la sabiduría, se lee para generar utilidad y beneficio con el conocimiento.

SENTIDO INSTRUMENTAL DE LA APROPIACIÓN

Arrow (1994), citado por Martínez (2004), afirma que la apropiación puede efectuarse de varias formas: “aprender haciendo”, “aprender usando” o “aprender leyendo”. Mediante el acceso al objeto de lectura, se establecen espacios de significación y de representación en los textos, en las personas y en la misma realidad, que son compartidos a través del intercambio de experiencias, informaciones y conocimientos, estimulan la apertura hacia otros relatos, otros mundos y otras perspectivas de análisis (Guerrero, 2006, pp. 13-14; Lemos, 2008, pp. 1-5).

La apropiación de conocimiento es un proceso de asimilación, comprensión, interpretación y producción de saber; en ese orden, se establece la interrelación entre datos, información, conocimiento y producción de saber: el *dato*, entendido como una unidad mínima de información, sin sentido en sí misma, que adquiere sentido en conjunción con otros componentes análogos; la *información*, un conjunto ordenado de datos,

conceptos, objetos, eventos, ideas, procesos, que adquieren sentido cuando generan beneficio, valor y utilidad en un entorno específico; el *conocimiento*, conjunto de informaciones desarrollado en el contexto de una experiencia que fortalece acciones posteriores de un individuo o de una colectividad, y el término *saber*, que se emplea en un sentido más amplio que conocimiento: “el conocimiento refiere a situaciones objetivas que una vez sistematizadas dan lugar a la ciencia; el saber puede referirse a toda suerte de situaciones objetivas como subjetivas así como teóricas como prácticas” (Ferrater, 2004, p. 3140; Alanís, 2000, p. 1).

Finalmente, el saber como apropiación de conocimiento es un conjunto de razonamientos lógicamente ordenados en torno a un objeto de interés, a partir del contacto y aprehensión de la realidad. El saber implica la objetivación y universalización de lo aprendido y la aplicación de habilidades cognitivas como: observar, interrogar, razonar, argumentar, deducir, explicar, anticipar y validar los conocimientos reconstruidos para la producción de nuevo conocimiento, como fundamento de la actitud crítica.

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA

Los siguientes apartados presentan una visión histórica de las prácticas de lectura como hitos culturales y sociales que cambiaron el destino de la humanidad desde el texto escrito, la representación de evolución del pensamiento, la evolución de las prácticas, de la lectura en voz alta a la lectura individual, la re-invencción de la imprenta y la publicación masiva de libros, acontecimiento medieval de la democratización de la información y del conocimiento.

El texto escrito cambió los estilos y formas de recepción y apropiación de conocimiento, los modos de pensar, de valorar, de significar y conceptuar el entorno. La lectura y escritura en lenguas nativas acercaron al individuo al texto. El entendimiento de frases ininteligibles generó la lectura comprensiva; el discernimiento engendró los significados y dio sentido a nuevas formas de sociabilidad, ideas nuevas y la modificación de las relaciones con el poder (Chartier, 1996, p. 107).

De la misma manera, el contacto del hombre con el texto escrito replanteó las formas de aprendizaje gracias a la transición de la lectura en voz alta como práctica comunitaria –exclusiva de monasterios e instituciones religiosas– ejercida por un lector-medador que inhibía las formas de comprensión e interpretación del lector-receptor, hacia la lectura individual, íntima, ejercida en espacios privados y familiares. De la instrucción aislada en conventos y abadías se pasó a la enseñanza pública, regentada por el Estado para la formación de ciudadanos; este cometido se alcanzó gracias a la circulación multiplicada del texto impreso y a los cambios paulatinos en los métodos de estudio y enseñanza (Chartier, 1996, p. 107; Manguel, 1999, pp. 109-111).

El cambio de la lectura comunitaria a la lectura individual implicó el advenimiento de acciones diferenciadas como: la posesión del escrito, la relectura, el desciframiento y la interpretación compartida de textos sagrados o profanos, la potestad del conocimiento pasó al arbitrio de los estudiantes. Del lector comunitario se pasó al lector autónomo, que ya selecciona sus propios textos y se entendió la escritura como razón fundamental de independencia.

Se originaron nuevos discursos, cambió la relación entre el profesor y el estudiante, el sacerdote y el feligrés y entre el funcionario y el ciudadano, la sociedad se percibía más equilibrada. Cada lector asume responsabilidad sobre sus lecturas, a través de sus propios textos memoriza pasajes, analiza contenidos e interpreta el texto a la luz de su saber y entendimiento. Manguel (1999) aconseja: “Deberás convertir en hábito, cuando leas libros, fijarte más en el sentido de las palabras, concentrarte más en el fruto que la hojarasca” (p. 116).

La lectura individual y la socialización de contenidos generaron la aparición de glosas, apostillas y la intertextualidad en las páginas de los libros como fuentes de comparación, referencia y enriquecimiento narrativo. Los nuevos textos permitieron al lector apropiarse de temas mediante las notas al margen, se rechazaron los comentarios existentes y se propuso la construcción de glosas propias como sustentación para las discusiones y debates en el aula, puesto que se descubrió que las glosas anteriores “no ayudaban a los alumnos a adquirir un lenguaje elegante” (Manguel, 1999, pp. 109-111).

En 1441, Louis Dringenberg, licenciado de la Universidad de Heidelberg, presentó un modelo de enseñanza novedoso basado en las prácticas de lectura: la disertación en el aula; la presentación de comentarios de textos y la lectura espontánea de textos, en contraposición al aprendizaje memorístico de reglas gramaticales y lectura de glosas elaboradas por antiguos estudiantes, porque –según él– perturbaban el espíritu del lector. Los estudiantes percibieron la lectura como un acto vital, una acción cotidiana

que implicaba pensar, analizar, reflexionar y evidenciar sus pensamientos mediante la escritura.

De las glosas y apostillas se pasó al análisis sistemático de los textos, a la lectura analítica y a la rigurosidad en las prácticas de lectura, sin olvidar la belleza, la sabiduría y el corazón en la lectura. Las nuevas formas de leer permitieron el acceso a preceptos sociales y de comportamiento de manejo exclusivo de las cortes: la cortesía, la urbanidad..., y se divulgaron temas controvertidos como el pecado, la fe y la moral (Manguel, 1999, pp. 109-111, 117).

LA IMPRENTA Y LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Con el fin de establecer el punto coyuntural de la redefinición de las prácticas de lectura en voz alta (la lectura pública), se presenta una visión histórica desde la invención de la imprenta como objeto que facilitó la divulgación y la democratización de la información y el conocimiento y el nacimiento de las prácticas de lectura silenciosa.

La democratización del conocimiento no se constituyó inmediatamente en un espacio abierto y de acceso inmediato debido al analfabetismo y a las condiciones económicas de la época que implicaban la dependencia de los lectores oficiales y la atención de las necesidades básicas de manutención. La Reforma, encabezada por Martín Lutero, promulgó el acceso masivo a los textos religiosos y se constituyó en la primera acción democrática para la modificación de las estructuras: religiosa, política y económica (Chartier, 1996, I-II).

La era Gutenberg ocasionó cambios en las prácticas de lectura tradicionales y acceso al conocimiento. El contenido de las obras era potestad de copistas y frailes, puesto que los libros permanecían resguardados en abadías y palacios. Luego era inimaginable copiar una obra de la magnitud de la Biblia en poco tiempo e imprimir un número elevado de volúmenes. La invención de la imprenta permitió el acceso a nuevos textos y facilitó la enseñanza de la lectura y la escritura en ámbitos educativos populares (Manguel, 1999, pp. 183-188).

En el siglo XVI, en Europa, un lector tenía cómo elegir entre más de ocho millones de libros, “más quizá de los que todos los copistas de Europa produjeran desde que Constantino fundó su ciudad en el año 330” (De Certeau, 1996, p. 178). En el Siglo de las Luces se pretendía que mediante las nuevas prácticas y hábitos de lectura y escritura, se reformara la sociedad, se generalizara la educación escolar y se transformara la mentalidad colectiva a partir del uso del libro y de su difusión (De Certeau, 1996, p. 179).

Manguel (1999, pp. 183-184), Chartier (1996, p. 108) y De Certeau (1996, pp. 177-188) señalan la transición de las prácticas de lectura a partir de la creación y publicación de libros. De la lectura en voz alta, promulgada en la Antigüedad como una práctica de dominación religiosa y política de textos confesionales y documentos públicos, se pasó a la práctica individual, una virtud desconocida, un acto privado, íntimo, sosegado y realizado en cualquier espacio. Al disponer de impresiones idénticas de la misma obra, el lector le añadió su toque personal, sus marcas y una historia como lector. Chartier afirma que: “Leer sin pronunciar en voz alta o a media voz es una experiencia moderna,

desconocida durante milenios” (1995, p. 35). En otro tiempo, el lector interiorizaba el texto; hacía de su voz el cuerpo del otro; era su actor. Escuchar el ritmo de las frases; imaginar, crear y recrear situaciones y personajes, y tomar distancia del texto son nuevas situaciones que cambiaron las prácticas de lectura colectiva, hacia la búsqueda de la intimidad como alternativa de comprensión del mundo.

Por lo tanto, la práctica de lectura individual permitió al “nuevo lector”, al “nuevo actor social”, interpretar la realidad y su vivencia ciudadana, fundamentado en la asimilación y reproducción de conocimiento. Su experiencia como lector lo obligó a perfeccionar por cuenta propia acciones cognitivas como la comprensión, el análisis y la crítica de textos escritos, además del intercambio de saberes en espacios sociales, familiares y laborales (Manguel, 1999, pp. 183-188).

La concepción moderna de las prácticas de lectura se evidencia en tres posturas: De Certeau las concibe como maneras, formas, modos de hacer, emplear o abordar, usar un texto, un código, o un objeto. Para Chartier, son actos individuales de asimilación e interpretación de textos, actos colectivos que permiten socializar el conocimiento mediante debates académicos o políticos, que elevan las prácticas de lectura a un estadio democrático, inalcanzable en otras épocas.

Teberosky, Guàrdia y Escoriza (1996, p. 86) fundamentan las prácticas de lectura como habilidades que desarrolla el ser humano para la aprehensión, producción y divulgación de información y conocimiento. (Chartier, 1996, pp. 107-108; De Certeau, 1996, p. 177-180).

La práctica de lectura implica en Chartier (1996) y De Certeau (1996) la asimilación de contenidos de los textos que, en palabras de Zuleta (1985, p. 90) es desciframiento del código del autor, significa tomar para sí, “volverse parecido a”, “hacer propio un texto”, “apropiárselo o repropárselo”: construir conocimiento mediante la lectura del código de otros.

En el proceso evolutivo de las prácticas, el último peldaño es la creación de nuevo conocimiento que evidencie la experiencia del autor, sus argumentos, sus certezas, sus miedos e ilusiones (De Certeau, 1996, p. 178). Es así como las prácticas de lectura se conciben como un conjunto de estrategias cognitivas que se fundamentan en el ser humano, mediante rutinas, hábitos y tareas que articulan el acto lector hacia un aprendizaje continuo. Su ejercicio constante permite la apropiación de nuevos contenidos, la interpretación de la realidad y la construcción de nuevo conocimiento, involucra formas de lectura, usos del texto, espacios para la práctica y el uso de nuevos formatos de almacenamiento y presentación de información (Chartier, 1996, pp. 107-108; De Certeau, 1996, pp. 177-180; Teberosky et al., 1996, p. 86).

Para caracterizar las prácticas de lectura, se dispone de varios modelos: el escritor simboliza el arquetipo intelectual; el profesor, intérprete primario del texto, y el estudiante, representante de una nueva generación, que examina y comprende la realidad desde los formatos electrónicos y la virtualidad. De Certeau caracteriza la práctica de lectura como trabajo artesanal, que se inicia en la lectura en familia, en las bibliotecas, en la escuela, que facilita la formación y consolidación de procesos cognitivos (1996, p. 187).

En esta mención de escritores, el interés versa sobre sus prácticas de lectura, el contacto con sus primeros libros, con las bibliotecas familiares y públicas, el acercamiento a sus temas de interés, el encuentro con otros autores que los antecedieron y su valía como extraordinarios lectores. En esta perspectiva, las prácticas de lectura son un emblema de sabiduría.

Varios autores han caracterizado con afabilidad sus prácticas de lectura. La primera referencia de prácticas de lectura en la que se aborda un texto es una tablilla de madera (De Certeau, 1996, pp. 177-180), en un lugar diferente al scriptorium, la biblioteca o el dormitorio de un monje, es el baño. San Gregorio, en el siglo XII, describe el baño como “un lugar retirado donde pueden leerse tablillas sin interrupciones” (Manguel, 1999, p. 204). El acto hierático y la solemnidad que simbolizaban las prácticas de lectura en la Europa del siglo XIV al XVIII daban por sentado que los libros se leían en espacios interiores, en el aislamiento, resguardados los lectores por las paredes de una biblioteca (Manguel, 1999, p. 192).

En el siglo XV, con el auge de invención de la imprenta, Tomás de Kempis, monje y escritor alemán, confesaba: “He buscado la felicidad en todas partes, pero no le he encontrado en ningún sitio excepto en un rincón y en compañía de un pequeño libro”. Como consecuencia, surgen preguntas como ¿qué rincón?, ¿qué libro?, ¿qué tipo de lectura?, ¿acaso ciertos rincones requieren un tipo especial de lectura?, ¿qué confabulaciones emergen de esa relación íntima? Simplemente, el lector va en búsqueda de la intimidad, de un sitio sin presiones, sin distracciones, un contacto directo con su texto, con la imaginación, la fantasía o un sentimiento intelectual (Manguel, 1999, p. 204).

El Rey de Inglaterra Eduardo III compró un libro de romances en 1374 que conservaba en su dormitorio y afirmaba que ese tipo de lecturas debían mantenerse en ese tipo de recinto (Manguel, 1999, p. 204).

Un sillón, un escritorio, un automóvil o en un tren, el lector busca en su práctica aislarse de la realidad que lo rodea e ingresar al mundo del autor y lucir estrategias cognitivas aprehendidas en el acto lector (Manguel, 1999, p. 204).

De tal manera que las prácticas de lectura llevan al lector a espacios austeros, apacibles, íntimos, elegidos por su calidez para consumir el acto lector. Proust (1989) describe cómo leía a Balzac y a Ruskin en un rincón del comedor, cerca del fuego; nótese que “habla sin esperar respuesta y cuya amable conversación vacía de sentido no viene, como las palabras de los hombres, a superponerse a las palabras que estáis leyendo” (p. 7). Al aire libre,

durante las dulces horas de la siesta bajo los avellanos y los majuelos del parque donde las brisas de los campos infinitos venían de tan lejos a juzgar, silenciosamente junto a mí ofreciendo, sin decir palabra, a mi nariz distraída el perfume de los tréboles (p. 9).

Papini (1959) ubica sus prácticas de lectura en el ático de la casa: “Uno de los instantes más maravillosos de mi vida fue cuando entré a gozar de todos los derechos sobre la biblioteca de mi casa” (p. 732).

En el fondo, la biblioteca consistía en una rústica canasta para virutas que tenía dentro, más o menos, un centenar de volúmenes, estaba escondida en el ático de la casa. Se encerraba allí todos los días, se sentía

libre, extraía uno a uno, con estupor y circunspección, los libros olvidados. No se limitaba a leer: fantaseaba, pensaba, rehacía, sacaba y adivinaba. “Aquellos libros eran todos para mí sagrados, y tomaba absolutamente en serio cuanto decían. Yo no distinguía entre historia y leyenda, entre realidad y fantasía; los tipos de imprenta eran a mis ojos testimonios infalibles de verdad” (Papini, 1959, pp. 730-735).

El contacto con las prácticas de lectura en las bibliotecas representó para Papini el salto de un centenar de libros conservados en la canasta para virutas, en el ático de su casa, a un millón de libros en la Biblioteca Pública de la ciudad; pudo entrar a la biblioteca a los catorce años (no se permitía el ingreso sino a los dieciséis), regresó todos los días después durante el tiempo que la cansadísima escuela le dejaba libre. Poco a poco se acostumbró al silencio del preciado lugar, alto, repleto de volúmenes antiguos y nuevos, de léxicos, de revistas, de opúsculos, de atlas, de códices y de escritos (Papini, 1959, pp. 730-735).

Para Carl Sagan, uno de los astrónomos más destacados del siglo XX, el contacto con las bibliotecas sucede cuando obtiene su primera tarjeta de lector en la Biblioteca Pública de Brooklyn, Nueva York. Solicitó a la bibliotecaria libros sobre las estrellas; ella regresó con un libro de fotografías rimbombantes de hombres y mujeres cuyos nombres eran Charles Chaplin, Clarke Gable y Marilyn Monroe. Así que “yo me quejé... ella sonrió y me buscó otro libro, el libro que yo quería. Lo abrí ansiosamente y lo leí hasta encontrar la respuesta... decía que las estrellas eran soles, pero que estaban muy lejos” (Sagan, 1982, p. 167). Desde las luces del barrio, hasta las luces de Nueva York,

de la primera estrella de la noche hacia las constelaciones, el universo y la vía láctea. De un libro sobre las estrellas hasta el infinito mundo de los libros, sobre todos los temas, en una proliferación infinita como las estrellas del cielo (Sagan, 1982, pp. 167-168).

Estanislao Zuleta, el escritor, que interpretando a Nietzsche sublimó la práctica de lectura al rigor del trabajo, simbolizó en el camello, la paciencia del lector, el sufrimiento y la mansedumbre en busca del eterno retorno: la creación intelectual. Inició sus prácticas de lectura el día de su cumpleaños número catorce cuando recibió de manos de un poeta costarricense su primer libro: *La montaña mágica* de Thomas Mann. Lo leyó de inmediato y no lo abandonó durante toda su vida.

Su práctica de lectura lo llevó a releerlo, mostrarlo, prestarlo, regalarlo, explicarlo, difundirlo y recrearlo. Un amor a primera vista. Una sensación perdurable. Un sentido de pertenencia por el novelista alemán (Vallejo, 2006, p. 61; Nietzsche, 1970, p. 39). La cotidianidad del acto lector se representa en el contacto permanente con libros, bibliotecas, catálogos de librerías e intercambio entre amigos. Su ejercicio fundamenta el acercamiento a otros pensamientos, otros mundos, y la consolidación del acto lector como fuente de análisis e interpretación de la realidad.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Se puede deducir que los conceptos sobre prácticas de lectura referenciados desde diferentes corrientes de pensamiento reconocen el valor histórico, literario y pedagógico de la lectura. Asimismo, evidencian la transformación del pensamiento del ser humano

mediante la aplicación de acciones cognitivas como identificar, analizar e interpretar y apropiarse de un texto para recrearlo, reformularlo y, mediante la escritura, generar opiniones, conceptos y posturas del lector como un nuevo autor.

Las corrientes de pensamiento en torno a la lectura y las prácticas de lectura se inician en torno al pensamiento francés que, desde las investigaciones historiográficas de Roger Chartier, han permitido reconocer desde la interacción de disciplinas como la literatura, la sociología, la pedagogía y la bibliotecología la vigencia de la lectura en el ámbito social, académico, profesional e intelectual; así como la visión descriptiva y narrativa de la lectura y las prácticas en la formación del pensamiento moderno de Alberto Manguel, escritor argentino radicado en Canadá, el cual sustenta su postura desde las bibliotecas medievales de las abadías y conventos, y más tarde el aporte de la imprenta a la divulgación de los textos y la democratización del conocimiento.

Una de las múltiples interpretaciones de las posturas de Chartier y de Manguel se cristalizan en América Latina en las experiencias de Cláudia Lemos Vóvio con programas de alfabetización de adultos en Brasil y Alfredo Guerrero Tapia, quien desde el enfoque de la psicología social y las prácticas pedagógicas con estudiantes de psicología formula posturas epistémicas que en la práctica pedagógica permite la construcción de conceptos y teorías.

Finalmente, el espíritu literario y filosófico se refleja en las narraciones y pensamientos de Giovanni Papini, Marcel Proust y la conferencia magistral "Sobre la lectura" de Estanislao Zuleta, quien induce a neófitos y

expertos a leer desde la interpretación, tema recurrente en el presente artículo como una acción cognitiva que afirma el pensamiento antes de la escritura.

La indagación documental generó reflexiones sobre la diversidad de posturas y acercamientos en torno a la lectura y las prácticas de lectura. El tema en perspectiva de inves-

tigación es inagotable. En este artículo se aseguró la fundamentación conceptual que permitirá en el informe final del proyecto de investigación proponer estrategias didácticas que desde la lúdica y la razón animen a los estudiantes y profesores a adentrarse en el mundo de la lectura como espacio de fortalecimiento individual y colectivo.

REFERENCIAS

- Alanís, A. A. (2000, abril). Conocer, Saber y Hacer. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo*, (6). Recuperado el 12 de abril de 2010, de <http://contexto-educativo.com.ar/2000/4/nota-5.htm>
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLASCO.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes - Norma.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2003, abril). La lectura una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Revista Sociedad y Economía*, (4), 161-175.
- Caballero, S. (2005). *Modos de lectura de noticias del papel a la web*. Tesis de grado no publicada. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, España: Taurus.
- Chartier, R. (1995). *El orden de los libros, lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación*. Barcelona, España: Gedisa.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ferrater, J. (2004). *Diccionario de filosofía* (Vol. 4). Barcelona, España: Ariel.
- Guerrero, A. (2006). La práctica de la lectura: comprensión desde la teoría de las representaciones sociales. En E. M. Ramírez Leyva (Ed.), *Las prácticas sociales de lectura. Memoria del segundo seminario. Lectura: pasado, presente y futuro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social. II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós.

- Lemos, C. (2008, septiembre-diciembre). Las prácticas de lectura en la alfabetización de jóvenes y adultos: ¿qué se tiene que aprender y que se tiene que hacer? *Decisio*, 13-17.
- Manguel, A. (1999). *Una historia de la lectura* (J. L. López Muñoz, Trad.). Bogotá, Colombia: Norma.
- Martínez, H. A. (2004, julio-diciembre). Apropiación de conocimiento en Colombia. El caso de los contratos de importación de tecnología. *Cuadernos de Economía*, 23 (41).
- Ordóñez, S. P. (2004, febrero-marzo). Signo y comunicación. Un reportaje a las diversas formas de texto y de lectura en el contexto contemporáneo, en la voz del filólogo español Carlos Lomas. *Revista Magisterio*, (7), 35-38.
- Ortiz, A. L. (2009). *Metodología del aprendizaje significativo, problémico y desarrollador: hacia una didáctica integradora y vivencial*. Cuba: Antillas.
- Papini, G. (1959). *Un hombre acabado*. Madrid, España: Aguilar.
- Proust, M. (1989). *Sobre la lectura* (M. Arranz, Trad.). Valencia, España: Pre-textos.
- Rockwell, E. (2001, enero-junio). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e pesquisa*, 27 (1).
- Sagan, C. (1982). *Cosmos*. Barcelona, España: Cosmos.
- Sampson, A. (1997, abril). Lectura y cuidado de sí. *Revista de la Universidad del Valle*, (16), 4-16.
- Sánchez, C. y Alfonso, D. (2004, febrero-marzo). El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Internacional Magisterio*, (7), 15-18.
- Santiago, Á. W. (2007). *Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura* [término de búsqueda: prácticas de lectura] [pdf]. Bogotá, Colombia: el autor, 2007. 13 p.
- Teberosky, A., Guàrdia, J. y Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, (70), 86-107.
- Vallejo, J. (2006). *La rebelión de un burgués: Estanislao Zuleta, su vida*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Zuleta, E. (1985). Sobre la lectura. En *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá, Colombia: Pro-cultura S. A.