

¿Para qué se lee y se escribe en la Fundación Universitaria Monserrate?¹

“un aporte a la cultura académica del país”

Patricia Moreno Fernández²

Recibido: 31 – agosto - 2012

Aprobado: 20 – septiembre - 2012

Resumen

Este artículo presenta los resultados del proceso investigativo adelantado con estudiantes y profesores de la Fundación Universitaria Monserrate, financiada por esta institución, en el marco de la investigación *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana*, mediante la metodología de análisis de ethos nucleares y autónomos (Ibañez, 2003), adelantada en los años 2010 y 2011. Como resultado se muestra la importancia de la toma de apuntes en la formación académica, la diferencia entre la formación del colegio y de la universidad, los tipos de lecturas en la universidad (académicas y no académicas), los tipos de prácticas lectoras en la universidad; la relación lectura- escritura - subjetividad y el papel de la literatura en la formación universitaria.

Palabras clave: Lectura, escritura, universidad, formación académica, prácticas de lectura, prácticas de escritura.

Abstract

This article presents the results of the research process developed with students and faculty of Fundación Universitaria Monserrate within the framework of the research *What is it read and written for in the Colombian University?*, through the analysis methodology of autonomous and nuclear ethos (Ibañez, 2003), developed between 2010 and 2011. As the result the importance of taking notes in academic training, the difference between training at school and university, the types of readings at the university (academic and non-academic), types of reading practices in the university, the reading-writing relationship - subjectivity and the role of literature in professional training.

Keywords: Reading, writing, university, academic training, reading practice, writing practices.

1 Investigación adelantada en el Grupo de estudios en Cognición, Lectura, Escritura y Oralidad GECLEO, del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, de la Monserrate.

2 Licenciada en Ciencias de la educación, Docente e investigadora de la Fundación Universitaria Monserrate y de la Universidad de La Salle. E-mail: patricia.moreno@academia.fum.edu.co

Introducción ¿Cómo analizar un grupo de discusión?

“La reflexión es una tarea de vagos y maleantes.

Hay que saber perderse para trazar un mapa, salir de los caminos trillados, vagar :deambular por las encrucijadas, abrir senderos a través de las mieses o el desierto, penetrar en callejuelas sin salida; asumir que todo

recorrido sin mapa es caótico (luego será posible tender o recoger puentes, bordear pozos o simas, perforar agujeros o taparlos). Y hay que saber subvertir la ley -y/o acaso pervertirla -: apearse de todo lo dicho o sabido, quedar solo; hay que romper con todos los grupos, disentir de todos los consensos, hastatocar la muerte o el silencio (luego será otra vez posible confraternizar y conversar).

Jesús Ibañez.

Hacer el proceso de análisis de la información acopiada en una investigación, y en este caso, la investigación “Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana” es tal vez el momento más difícil de un proyecto, aquel donde el investigador se juega sus cartas no solo con astucia sino con pericia y experiencia. Todo ello discurre mucho mejor si se acompaña de una teoría, tendencia o procedimiento metodológico que a su vez, se pone a prueba en los hechos.

Por ello, en el aspecto metodológico y a modo de introducción, mencionaré inicialmente los procedimientos básicos que guiaron el análisis del grupo de discusión, ojalá pudiera decir a “la luz” de la obra de Jesús Ibañez (2003) titulada *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*; pero en realidad, fueron las sombras las que me acecharon; así que bien valdría decir: “a la sombra” de Ibañez que me fue dejando perpleja, intrigada, insegura. El segundo momento, hará referencia a las reflexiones y discusiones suscitadas sobre los textos más leídos por los estudiantes de la Fundación Universitaria Monserrate, discusión desarrollada por docentes y estudiantes de diferentes carreras partir del ejercicio de reorganización de la información en constante vigilancia epistemológica. El tercer momento, señalará las principales reflexiones desde la escritura, es decir, “propósitos para los que escriben los estudiantes

en la universidad”. Cerraré este documento de análisis con algunas apuestas que permitan seguir ampliando la comprensión sobre la pregunta de investigación señalada en su título.

Metodología

Siguiendo las reflexiones de Jesús Ibañez (2003), son varios los elementos a tener en cuenta para el análisis de un grupo de discusión. Inicialmente es necesario pensar en el papel del investigador quien ha participado en el GD. El investigador es el sujeto preceptor. El preceptor es quien manda, el que ordena los datos porque los ha capturado desde tres perspectivas: el intelecto, la intuición y sus pulsiones o fantasmas. En este sentido, no se puede prescribir el orden de inicio del análisis sino que hay que acercarse por donde sea posible.

Para el caso de esta investigación, se fragmentó el discurso en dos apartados: el primero respecto de las reflexiones hechas a propósito de la lectura tanto por docentes como por estudiantes; el segundo referido a la escritura y sus reflexiones en los dos grupos. Desde esta subdivisión, a la vez que se leyó la transcripción del GD, se observó la filmación para tomar los rasgos expresivos o paralingüísticos de los participantes en la discusión; en algunos casos, se glosó con otro color en la misma transcripción, los gestos más relevantes de cada uno de los participantes; especialmente para señalar los acuerdos o desacuerdos.

Enseguida, para “ordenar” los ethos se organizó en una matriz por temas los puntos centrales de cada discusión, señalando: el tema, los subtemas, qué se dijo, quién lo dijo, los consensos, los acuerdos derivados de la discusión, las afirmaciones sueltas y las afirmaciones debatidas sin acuerdo. Esta matriz permitió ver el orden de las intervenciones, los paralelos sobre un mismo asunto y los puntos de tensión, acuerdo o desacuerdo de los sujetos. Nótese que en realidad se van desarrollando dos acciones simultáneas: por un lado se recogen los ethos nucleares; en



el sentido de que se reduce la información; y por otro, se van construyendo los ethos autónomos. Este sería el beneficio de la matriz.

La reducción de los datos consiste en la eliminación de los elementos innecesarios, los que se repiten, o lo que no es significativo desde la pregunta que se hizo en el GD, o aquello que no es relevante desde la pregunta de investigación. Se comprende entonces la diferencia entre la expresión dato y ethos. El dato es impersonal, es la frase, la oración desligada de quien habla, el texto si se quiere “en bruto”; mientras que el ethos nuclear es la orquestación del discurso que devela al sujeto; según la RAE es comprendido como el «Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad.//Hábito, carácter o modo de ser//. Así, los datos serían apenas un componente, el componente lingüístico del ethos nuclear que involucra la paralingüística, las posturas a favor o en contra, la postura conceptual de quien habla teniendo en cuenta su formación. Este ejercicio requiere también ejercer la vigilancia epistemológica en el sentido de ver las transferencias entre la información relevante del GD con la teoría y viceversa. Así, se organiza por hablante el ethos nuclear (en este caso puesto en un esquema) que da paso al ethos autónomo o contexto, género literario, clase social, espacio cultural de donde emergen las leyes de los ethos.

Esta revisión se hace con una lectura en el sentido hermenéutico-analítico. En la selección del ethos nuclear, es decir, en la reducción de los datos, se buscan los mínimos que impresionan (las frases). Esta primera reducción se construye desde los códigos y las hermenéuticas; los códigos comprendidos como las expresiones denotativas y su significado fijo; las hermenéuticas como el sentido implícito en las anteriores, las connotaciones. Por supuesto, es el investigador quien se expone en la interpretación de los códigos.

De alguna manera, el investigador - en este momento del proceso de análisis - va construyendo su propio ethos autónomo para ponerlo en juego con los otros. Se trataría de algo así como lo que Corbin & Strauss (2001) llaman “entrar a dialogar con los datos”. Paralelamente, se explicitan los códigos paralingüísticos de las expresiones seleccionadas: los tonos, la intensidad, los giros perversos para determinar si ellos afectan el discurso y permiten la emergencia de las tensiones. Desde esta comparación entre códigos-hermenéuticas-paralingüísticas, se interpreta, se codifica nuevamente el sentido.

Una vez organizados los ethos autónomos se contrastan con las teorías, se analizan desde los conceptos básicos o marco teórico de la investigación. Aquí, se trata de ver si la teoría recubre bien los ethos (analogía), pero además hay que hacer también la homología, la evaluación de las teorías alternativas para acudir a ellas y ordenarlas según los ethos, esclarecer el sentido desde los sistemas ético, económico, psíquico, etc., dependiendo de la intencionalidad de la investigación.

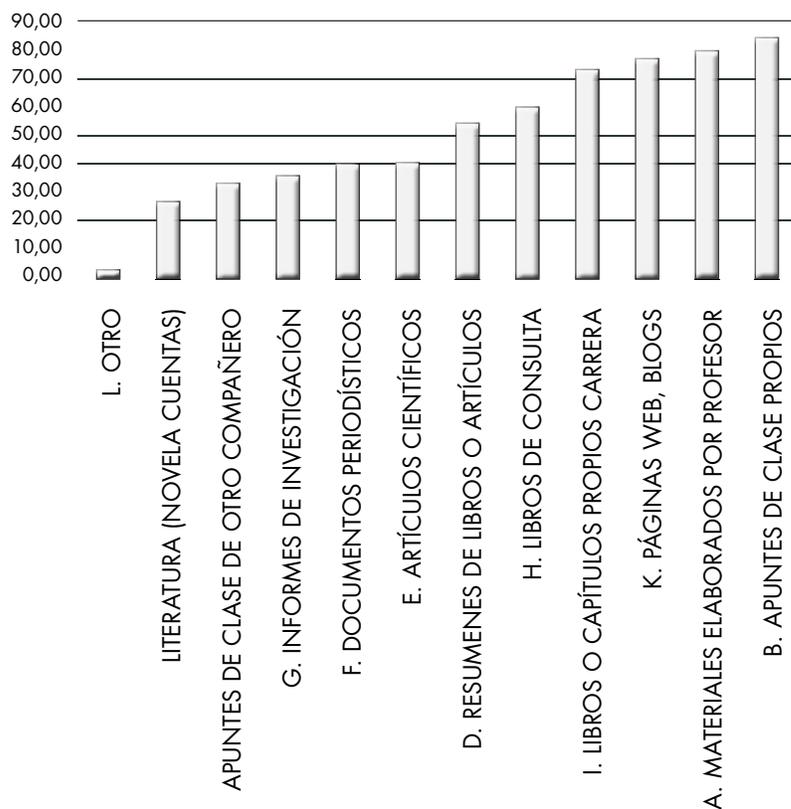
El siguiente paso trata de establecer las reglas (instrumentos de creación, frontera, ruptura) que subyacen a los ethos,(para ello la matriz señalada) identificar las funciones de esas reglas (significativa, de probabilidad, de promesa) para descubrir los juegos de aceptación, de transgresión de esas normas, para pasar luego a integrar los discursos particulares con sus contextos (ethos synnomo: matriz comparativa). En este caso, docentes y estudiantes de los programas de la Fundación Universitaria Monserrate.

Finalmente, y aunque desde el comienzo se está interpretando, se descifran los ethos desde los consensos, disensos, simetrías, subordinaciones, jerarquías o juegos de poder. Hecho que confiere la verdad del grupo de discusión, lo que todos aceptan en una red de relaciones entre: la teoría de las autoridades, los hechos por consenso generalizado, las evidencias de los interlocutores, el sentido común que se da con la aceptación del grupo y la postura de quien analiza y sistematiza los datos. Cabe señalar que este es momento donde los participantes del grupo de discusión agonizan para renacer en la voz del investigador; que a su vez se disuelve entre las voces para renacer de sus cenizas.

Resultados

Es necesario señalar la manera como se desarrolló el grupo de discusión. Desde las 67 encuestas realizadas en la Fundación Universitaria Monserrate a estudiantes de diferentes programas en el año 2010, y concretamente sobre los resultados de la pregunta: Textos más leídos por los estudiantes en la universidad, se le solicitó a cada grupo de docentes y estudiantes por separado, que nos ayudara a hacer la interpretación del siguiente cuadro.

1. Textos más leídos por los estudiantes en la universidad



A propósito de los resultados arrojados en las encuestas a nivel cuantitativo, los profesores y estudiantes de la Fundación Universitaria Monserrate, discutieron sobre los siguientes aspectos: El rol de

los apuntes en la formación académica, la diferencia entre la formación del colegio y de la universidad, los tipos de lecturas en la universidad (académicas y no académicas), las prácticas lectoras en la universidad; lectura, escritura y subjetividad y el papel de la literatura en la formación universitaria.

El rol de los apuntes en formación académica

“Las anotaciones puramente marginales, que no apuntan a la libreta de memorándums, tienen carácter propio, y su claro propósito consiste en no tener propósito alguno; es esto lo que les da valor.”

Edgar Allan Poe

La evaluación cumple su cometido en la universidad y la lectura se sume en ella como un componente más. Alrededor de la evaluación se generan algunas prácticas de los estudiantes, entre ellas, la toma de apuntes.

Cumplir con la tarea es el lema de los estudiantes, pero se cumple en función de

la nota, de la inmediatez del quiz, del parcial, del examen. Eso es lo inmediato; y a lo mediato, que es la reflexión propiamente dicha, se le van dando plazos. Parece que no hay mayor motivación en una institución universitaria cuyos estudiantes en su mayoría trabajan y más aún si se trata de programas nocturnos. Estamos entonces frente otras miradas que suponen la pregunta: ¿Qué significa ser estudiante hoy?



Existe un consenso entre profesores y estudiantes frente a la intencionalidad de la lectura de apuntes: se leen los apuntes para responder a la evaluación. Una razón es que no hay motivación; otra, que en las familias no hay cultura letrada que dé la pauta para buscar en los apuntes o los libros algo más allá de una buena nota.

Opera en estas prácticas lectoras universitarias el paradigma de la lectura fragmentada, la lectura de consumo, el papel de lector como usuario deudor de la calificación. Se leen las copias, no los autores, se consulta en función de la evaluación, se lee para resolver problemas académicos; no existe la duda que provoque otras búsquedas; los estudiantes mismos señalan que no están haciendo un buen proceso y ello revierte en los resultados de los Ecaes; donde acaso ya sea tarde para echar un vistazo atrás. Los estudiantes se limitan a cumplir tareas académicas, se lee por la nota, hacia la nota, sin importar si se comprendió o no, se lee por la obligación de obtener una nota aprobatoria, “leo porque toca”.

En cuanto a los profesores surge la pregunta: ¿en los apuntes de los estudiantes hay una escritura que represente un saber disciplinar? ¿De qué manera los apuntes recogen efectivamente ese saber que el profesor ha expuesto o discutido en sus clases? Hay allí –de hecho– una transposición. Pregunta que no pasa por los estudiantes.

Sin embargo, surge una controversia frente al hecho de que sean los apuntes los textos más leídos por los estudiantes en la universidad (hecho que preocupa y disgusta a los profesores). Se usan o no los apuntes dependiendo de la intención que el estudiante tenga a la hora de leer y a ella se subordinan la acción de tomar las notas de clase, el resumen o la obra completa. En este sentido, y a modo de respuesta a la pregunta anterior, los apuntes se consolidan como la manera de construir el conocimiento para los estudiantes, la evidencia de su interés por comprender un tema; afirmación que revierte en otro cuestionamiento: ¿valoran los profesores los apuntes del estudiante, se ocupan de ellos en sus prácticas de enseñanza? Los apuntes valen porque son el material más cercano y comprensible cuando se trata de responder a una evaluación, ahorran tiempo y esfuerzo. Existe una práctica lectora, asociada a una práctica escritora en la toma de apuntes.

Ahora se puede pensar en los apuntes como mediación del conocimiento, los apuntes como transposición didáctica (Chevallard, 2005). 1. El docente selecciona el saber sabio, lo transfor-

ma, lo adapta a un saber enseñable y lo explica en sus clases. 2. El estudiante escucha y toma nota, es decir, se ejerce una segunda transposición del saber disciplinar y 3. La evaluación entra a cumplir el papel de verificador de las maneras como se hicieron las dos transposiciones. Ejercicio siempre subjetivo.

¿Los apuntes solucionan los problemas académicos de manera fácil y rápida? Se notan entonces tres posicionamientos: 1. Los apuntes como la salvación para el examen, lecturas centradas en unas prácticas lectoras instrumentales. 2. Los apuntes como ejercicio de construcción del conocimiento, conocimiento que a su vez, se pone en sospecha justamente por el estilo o por las múltiples transposiciones que se construyen allí. 3. La preocupación, de parte de estudiantes y profesores, de que sean los apuntes y no los textos científicos lo que mayormente se consulten. Esto pone en evidencia el ‘facilismo’ en las prácticas lectoras de la universidad. Los apuntes son vistos como una forma de escribir de tercer orden (1. El texto científico que yo leo directamente, 2. El texto científico mediado por el profesor, 3. El texto científico explicado por el profesor y traducido a mi lenguaje en forma de apuntes).

Frente a esta reflexión no podemos dejar de lado la investigación realizada en la Fundación Universitaria Monserrate denominada “*Reflexión y proyección de las prácticas de lectura y escritura en los programas académicos de pregrado de la Fundación Universitaria Monserrate*” por un grupo de investigadores perteneciente a REDLEES (Red de Lectura y escritura de la Educación Superior) durante el año 2008: Allí emerge el asunto de la toma de apuntes como una práctica lectora y a la vez escritora precisamente bajo el rótulo “estudiar para exponer” (Páez: 2010,30)



práctica que aplican los estudiantes cuando los docentes explican un texto y éste va a ser evaluado; todo lo anterior previamente indicado por el profesor.

Entonces, se leen los apuntes porque hay un parcial, porque se va a exponer un tema. Los apuntes como material de lec-

tura en esta investigación se pueden contrastar con los libros como material de lectura, aspecto que fue preguntado a los estudiantes objeto de la investigación. Allí se demuestra que los estudiantes leen un libro completo, un capítulo de libro, un artículo de revista o material no lineal, según las prescripciones de sus profesores, pero en todo caso, todo tipo de material de lectura se circunscribe a las clases.

• **La diferencia entre la formación del colegio y de la universidad**

“La juventud ama la acción y desconfía, instintivamente, de las palabras. Tiene más fe en los hechos que en las fórmulas. Por cada acto que enajena su voluntad y estimula sus sentidos, desdeña a veces con olímpico orgullo, una vasta porción de teorías.”

Hernando Téllez.

Desde la intencionalidad en las prácticas lectoras, ¿existe alguna diferencia entre el colegio y la universidad? Tanto en el colegio como en la universidad se lee para la evaluación; sin embargo, el estilo de formación y exigencia varían de uno a otra.

Para los estudiantes, existe una ruptura sentida en los estilos de formación. Hay otras formas de leer y de escribir en la universidad. Los profesores en el colegio no explican tan exhaustivamente los temas, los textos y sus problemáticas. En el colegio no se expone a los estudiantes a diversos grados de dificultad, se les piden lo básico, las preguntas son literales. En la universidad la realidad es diferente, las preguntas cambian, buscan más el fondo, las partes del texto y sus sentidos.

El estudiante se tiene que involucrar con la lectura y la escritura; sin embargo esta mirada no parece corroborarse con el hecho de que los textos mayoritariamente leídos sean los apuntes de clase. Incoherencia que podría explicarse con la investigación de Páez (2005: 25) quien señala la dificultad de “abandonar el seno fami-

liar, construirse un futuro, afrontar económicamente la propia formación” sumado al inicio de la edad adulta.

En la universidad se interpela al estudiante, él tiene la palabra sobre su propia formación, decide si hace las lecturas superficial o profundamente. El salto en la universidad es enorme porque ya no se comprenden los textos de igual manera, la complejidad es alta y el estudiante se queda corto en su comprensión, hay que echar mano del diccionario, de otros libros teóricos que ayuden a comprender. Hay otras formas de lectura; pero en ese tránsito se asumen las mismas posturas del colegio: se cumple “con la llenada del libro”, se hace la lectura para el parcial aunque sin espacios para la reflexión. Si bien es cierto en la universidad hay más autonomía y se comprende que el estudiante tiene mayores compromisos y grados de conciencia, no deja de presentarse la evaluación como un dispositivo que condiciona las prácticas de lectura.

Hay acuerdos. El compromiso es mutuo, el trabajo de estudiantes y docentes debe ser compartido: que el docente pregunte, acompañe y que el estudiante se motive, que se relacione teoría y práctica, que se vea la importancia del concepto cuando se está en la práctica porque es allí donde se comprende que la lectura es significativa. En cuanto al profesor, éste debe detectar cuáles son las falencias del estudiante, no se trata de dejar que los estudiantes resuelvan solos sus problemas; pero por otro lado, tampoco hay que decir que el profesor tiene la culpa de los que no hace el estudiante, la responsabilidad es mutua.



El profesor abre las puertas y cada estudiante ve qué camino escoge, el rol del docente en la universidad, es identificar en qué estado llegan los estudiantes de primer semestre; desde esta mirada se determinaría qué libro podría leer o no, según su carrera. Deconstruir los imaginarios sobre los estudiantes, darse el tiempo de reconocer sus historias lectoras y escritoras como ejercicios de comprensión y compasión (Litwin, 2008: 19-22). Comprometerse desde la pasión y la reflexión, involucrar las artes, la literatura en cada sesión de clase para darle rienda suelta a la imaginación anclada en el mundo.

Todos están de acuerdo en que los estudiantes que ingresan a la universidad no saben leer ni escribir. Se sugiere que en primer semestre haya una tutoría específica en competencias de lectura y de escritura que nivele a quienes ingresan. Partir desde los procesos cognitivos implicados en la lectura. Ahí se puede ver quienes tienen dificultades, teniendo en cuenta que la lectura es un proceso y que se accede a ella desde las condiciones socio-culturales de los estudiantes; que los estudiantes que ingresan a los programas de la FUM vienen de colegios donde los niveles lectores y escritores no son altos. Colegios donde no se ha tenido tantas oportunidades.

De hecho, en la universidad se trabaja más profundamente el sentido de la lectura y quienes lo hacen son los mismos estudiantes y profesores de las asignaturas, desde el perfil de la universidad, la manera como las carreras van orientando los perfiles profesionales de sus egresados. La idea es que todo esto debe hacerse visible a través de las políticas institucionales.

Para darle continuidad a esta reflexión en la secuencia de la formación; en los posgrados, se presentarían unos resultados inversos: se leerían más textos científicos, más libros de consulta, más investigaciones y el resultado que se buscaría estaría más orientado al desempeño académico que a la evaluación. Se supone que los estudiantes de posgrado ya tienen un norte definido en su proyecto de vida, en su futuro. En realidad, nada nos dice que los jóvenes de los pregrados no tengan su proyecto de vida; pero se asume que hay mayor conciencia en los últimos procesos formativos.

Para cerrar, recordemos que el problema de la articulación sumada a la deserción estudiantil es una preocupación de vieja data. En el año 2002, el MEN publicó el documento denominado “Marco para la articulación del preescolar y la primaria”, entre otras razones, debido a la gran cantidad de reprobaciones que se daban en primero de primaria y que eran alarmantes frente

a los índices de deserción escolar. Se trataba de hacer ‘más suave’ el tránsito hacia el grado primero pensado desde un proceso que iniciaba en el preescolar.

En 2006, la SED lidera la construcción de las “Herramientas para la vida” ejercicios de fundamentación en las diversas áreas del conocimiento; una de ellas, en el lenguaje, el habla, la escritura y la lectura en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos desde la idea del compromiso de todas las áreas en el avance cognitivo de los niños y jóvenes del Distrito Capital.

En 2008, durante la “Cátedra de Pedagogía” se aborda la “Base Común de Conocimientos y Competencias” (Thélot, 2006) que señala el conjunto de valores, conocimientos, lenguajes y prácticas mínimos para la educación que nadie puede ignorar al finalizar la escolaridad. Igualmente, pensando en la disminución del fracaso escolar, se siguen las ideas de Perrenoud (2010) sobre los Ciclos de aprendizaje, camino flexible desde unos aprendizajes básicos concertados en cada institución desde sus condiciones y posibilidades. Todo ello con el objetivo de lograr los aprendizajes básicos en el tejido escolar que va de preescolar a undécimo.

Así mismo, la inquietud por la continuidad en la educación, es decir, el tránsito hacia la educación superior se deja sentir en los estudios de Paula Carlino (2005) en Argentina, estudio comparativo con otros países donde se demuestra que sigue vigente la preocupación por los bajos niveles de lectura y de escritura de los estudiantes que ingresan a la universidad. Ya no se trata de seguir “echándole la culpa” a los profesores de los grados anteriores, hasta llegar a los maestros de preescolar y continuar con los padres de familia. Se trata de reconocer que la uni-

versidad debe responder también por ese proceso y ocuparse con estrategias concretas en el aula, desde todos los campos del saber. En términos generales la profesora Paula Carlino encuentra que los docentes de las universidades parten del falso supuesto de que el estudiante que ingresa a la universidad ya sabe leer y lee claramente artículos de las especificidades de las asignaturas; y que igual sucede con la escritura.

Hay jerarquías institucionales, niveles de exigencia variados en la educación básica, media y superior; pero una fuerte incomunicación entre cada una de ellas que convierte el problema de la lectura y la escritura atada a la promoción, en un círculo vicioso.

- **Lecturas académicas y no académicas**

Academia:

(Del gr. ἀκαδημία; de Ἀκαδημῶς): f. Sitio ameno en uno de los arrabales de Atenas donde Platón y otros filósofos enseñaban.

¿Hay una distinción entre lecturas académicas y no académicas? ¿a qué denominaríamos una lectura académica? ¿A aquella que se hace exclusivamente en la universidad? Esta idea nos remite necesariamente a los textos que posiblemente se podrían clasificar como académicos y no académicos, cuáles serían unos y otros. Si se tiene en cuenta el contexto de la enunciación (Jiménez & Rojas, 2011:19), los textos académicos serían aquellos que tienen lugar en la universidad (para el caso de esta investigación) y que de alguna manera “producen saber a partir de una metodología de investigación”; en realidad no importaría el género, ya que es la situación comunicativa, sus intencionalidades, las creencias, los sujetos y sus roles quienes determinarían lo académi-

co, más allá del tipo de texto que se manifieste en dichas interacciones. Pensemos ahora en el caso contrario, un texto leído fuera de la universidad ¿perdería su carácter de académico solo por el hecho de leerse al margen de la universidad?

Otro interrogante: ¿Habría lecturas o textos no académicos en una universidad? Y, entonces, volvemos la mirada hacia la intencionalidad, hacia el ‘para qué’, qué sería lo que definitivamente no llevarían los docentes para leer en la universidad, lo prohibido, lo profano, lo no académico? Aquello que popularmente está destinado a la diversión como la farándula no sería digno de trabajarse en una universidad, por el hecho de que no contiene un saber disciplinar. Esta polémica centró la atención en el grupo de profesores exclusivamente; donde las posiciones se juegan a partir de las disciplinas que se enseñan. Para el caso del inglés, va bien cualquier tipo de texto, incluso el más trivial y cotidiano porque es justamente esa su finalidad: el contacto directo con el lenguaje usado en el medio. En el caso de otras disciplinas no se desprecian los textos periodísticos, las reseñas, las crónicas que juegan un papel importante a la hora de plantear debates.

Esta preocupación aterriza en las prácticas de enseñanza ya que algunas de ellas no abren las puertas hacia tipos de lectura ‘no académicas’ pues no enseñan a pensar, a reflexionar sobre los temas de las materias. Así, la preocupación se centra en que los profesores en la universidad no expresan sus intencionalidades pedagógicas cuando dejan como tarea la lectura de ciertos tipos de textos.

La reflexión está centrada en responder a la pregunta ¿cuáles son los tipos de textos más leídos en la universidad? Los textos que se leen en la universidad serían textos académicos; pero en realidad ello depende menos de las tipologías textuales y más de las intenciones de lectura. En este orden de ideas, los resúmenes de libros como los textos más leídos ocupan el sexto lugar. Vale la pena recordar que la escolástica implementó la lectura de los florilegios para la argumentación y el estudio en la edad media (Chartier, 2001) y que justamente hacia finales de esa época se invalidó esta práctica pues no se consultaban las obras completas. La lectura del resumen se encuentra a medio camino en las prácticas lectoras universitarias; estos resúmenes de libros han evolucionado tanto, que se compran fácilmente en ciertas librerías, pero aún es más rápido encontrarlos en la web.

Aquí entra en juego una disputa en el grupo de profesores a propósito de la consulta del resumen o de las páginas web, pues



ellas dependen también del propósito. Este media los estilos de lectura y de consulta. El propósito permite la posibilidad de leer desde un resumen o la necesidad de leer una obra completa. El asunto es que el docente deje clara la intencionalidad ¿para qué va a leer el estudiante y por lo tanto qué es lo que va a leer? Los propósitos varían por ejemplo con material no lineal, fotografías, imágenes, cuadros sinópticos, estadísticos. En lo que todos concuerdan es en que deben ser explícitas las estrategias para que el estudiante vaya a leer el documento que verdaderamente es. En que las prácticas lectoras han cambiado y el docente universitario media en ellas.

- **Algunas prácticas lectoras en la universidad**

“Actualmente algunas experiencias americanas revelan el hecho de que cada vez está más difundida la lectura consumista, que rechaza en nombre de una absoluta libertad de la lectura cualquier sistema de valores y cualquier actitud pedagógica.”

Armando Petrucci.

Leer desde apasionamiento. Hay una tensión entre dos prácticas lectoras diferentes: leer desde las ganas, a pasión y leer textos científicos que aparentemente son pesados. ¿Cómo transitar entre unos y otros para que se lean con pasión en todos los textos, incluso los científicos? Es la pregunta que se hacen los profesores. Si se leyera con la misma pasión un documento científico el estudiante descubriría la realidad de una manera fantástica. Los textos científicos ayudan a mirar la realidad de otra forma, lo que pasa es que a veces, ni los mismos profesores saben leer. Al igual que los estudiantes, quieren solucionar sus problemas de una manera rápida y fácil, sin que cueste trabajo y eso dice mucho de las prácticas pedagógicas y de la misma sociedad en general. En los textos científicos se trata de acceder a esos lenguajes, pero a veces pareciera que el docente es el único poseedor de dicho lenguaje; si se diera a entender, los estudiantes se apasionarían, por supuesto con la mediación del docente que les ayuda a comprender esos otros discursos que dan estructura y solidez al pensamiento.

Leer desde la sospecha. Tener una actitud de sospecha frente al mundo, sospechar que no todo lo que está escrito es verdad, o sospechar que no todo lo que diga el profesor sea verdad, o sospechar que el mundo puede ser diferente a lo que se presenta en las clases. Sin embargo, aún falta mucho para que este tipo de actitud sea común entre estudiantes e incluso profesores.

Falta una lectura crítica frente a al texto.

Leer fotocopias. Las fotocopias han invadido el mundo de la universidad. Ya no se leen autores sino copias y copias para el profesor ‘x’ o ‘y’. Los profesores siguen entregando a los estudiantes copias sin bibliografía, sin la portada o el índice de los textos, no se habla del autor en las clases, de sus publicaciones ni por qué escribe lo que escribe o por qué ha pensado y publicado un texto, el marco social, político donde se inscribe. No se habla sobre el pensamiento del autor en el contexto, los padecimientos ha tenido. La lectura sigue siendo una lectura con otro invisible, que no existe y eso hace más difícil la experiencia de leer.

Leer desde las disciplinas. Existen prácticas lectoras diferentes según las asignaturas, es el caso de inglés. En inglés, el problema ni siquiera es la lengua extranjera, el problema es la comprensión de la información básica que está en los textos: identificar la diferencia entre una idea principal y una de apoyo y entre la información adicional, la diferencia entre una clasificación y el análisis de la información, las comparaciones, los contrastes, las relaciones de causa-efecto, las posturas del autor. La idea es que analizando un problema social, que además es el interés de la universidad, se puedan resolver problemas de carácter social humano.

Leer páginas web. Estudiantes y profesores tipifican esta práctica como facilista, ejercicio que preocupa por el lugar que ocupa en la tabla de respuestas. La ventaja y a la vez el problema de consultar en la red es que se encuentra de todo, ¿qué es válido? Para lo estudiante ir a la web requiere de un contraste permanente con la biblioteca física. Los profesores señalan que las páginas web se han convertido en la puerta de entrada a la lectura:

No se puede descartar la idea de que en la internet también hay páginas académicas, ¿qué es académico dentro de la web? Aquí se podría señalar que aquellas publicaciones producto de investigaciones, los documentos que se ubican en universidades con tradición.

No se puede desconocer la consulta que los estudiantes hacen en la web y los modos de leer que emergen en ella, lecturas no lineales, hipertextuales, fragmentadas, icónicas. La web se ha convertido en el ‘mejor amigo’ de los estudiantes y acaso de los profesores también. Ello implicaría otras formas de acompañamiento del profesor, la entrega no solo de una bibliografía, sino de una cibergrafía o webgrafía, término recientemente acuñado. Implicaría que el docente acompañe al estudiante en la consulta de páginas especializadas.

- **Lectura, escritura y subjetividad**

“La razón más importante de mi vida es la escritura”.

Ana María Matute.

La técnica del grupo de discusión se convirtió en una tecnología del yo, en el sentido de que provocó en los estudiantes una mirada sobre sí. La lectura y la escritura son ejercicios muy personales, si bien es cierto la universidad y las asignaturas hacen apuestas formativas, es el sujeto-estudiante quien toma decisiones sobre su propia formación, la motivación proviene también de dentro, del sentido propio y del valor que se le otorga a las tareas y compromisos como sujetos en formación, surgen expresiones como: “me tengo que apersonar de mi formación”, “cada uno tiene la motivación propia de leer para formarse, independiente de si el profesor motiva o no”, “los estudiantes

no estamos haciendo un buen proceso”, “la pregunta que me hago siempre -independientemente de, por ejemplo para qué - es el grado de conciencia con el que yo estoy leyendo y con el que yo estoy escribiendo.

Entonces, la pregunta que yo me haría es con qué grado de conciencia lo hago. ¿Por qué?”, “si yo tomo una lectura así de superficial, si yo simplemente le doy -entre comillas- en la lectura y en la escritura, las respuestas que yo quiero escuchar, pues a eso nos adecuamos en nuestro sistema educativo de primaria, preescolar y educación media vocacional, no hay reflexividad sobre la formación, se vive lo inmediato que es leer para el parcial”, “cuando nosotros aprendemos con el otro y el aprendizaje es recíproco pues a uno no le duele tanto”, “miércoles, yo no sé leer, yo no sé leer...”.

La mirada sobre sí, que hacen los profesores emerge desde una serie de cuestionamientos sobre sus prácticas: “¿Cuántos realmente de nosotros los profesores sabemos escribir un ensayo? pero nosotros les pedimos a los estudiantes que elaboren un ensayo y yo me pregunto ¿Con qué criterio se evalúa?, ¿Qué estaba pensando cuando evalué este ensayo?, primero ¿qué se llama ensayo? ¿Porqué se llama ensayo y luego porque lo evalúa como lo evalúa? ¿Cuáles eran los propósitos? Y eso frustra mucho al estudiante, porque primero no le estoy enseñando cómo hacerlo y segundo lo estoy evaluando y además lo estoy evaluando mal o sea lo estoy evaluando como que el malo es él, que él no lo sabe hacer”.

La evaluación se convierte en un dispositivo que jalona la auto-critica: “¿Qué preguntas hacemos los docentes en las evaluaciones?, porque si ellos escriben para responder la evaluación, pero finalmente se apoyan es en sus apuntes o en los mismos materiales ¿Qué llamado tenemos que hacernos nosotros para lograr que el estudiante cuando vaya a una evaluación verdaderamente se prepare?”

La auto-evaluación se manifiesta en las maneras de juzgarse: “nosotros nos la resolvemos en esa relación de poder (...) yo a veces [hago] algo y digo, “es que yo si soy”, o sea, estamos mirando, pero mirarnos tranquila y afectuosamente, porque a veces uno se da tanto palo”

Las concepciones del profesor marcan sus prácticas: “¡Guerra al error! (...) la concepción que nosotros nos hicimos desde niños en que hay que evitar el error y a veces ni siquiera sabemos cuál es el error y el error académicamente de lo que no coincide con lo que dice este señor”, “Y eso es terrible, porque [le califica-



mos] cero, porque usted no está de acuerdo con lo que dije que leyerá del autor”

Resignificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura tendría que ver con ejercicios de subjetividad donde la narrativa juega un papel importante con acciones como la escritura de las historias lectoras y escritoras de estudiante y docentes; prácticas pedagógicas que le den un lugar a los relatos de vida, entrevistas sobre experiencias de sí, crónicas, etc., prácticas de subjetivación donde el sujeto tome la palabra.

El papel de la literatura en la formación universitaria

“No hay mejor fragata que un libro para llevarnos a tierras distantes”.

Emily Dickinson.

Para los estudiantes y los profesores es preocupante el hecho de que la literatura ocupe un lugar tan bajo en la tabla de los textos más leídos por los estudiantes en la universidad. Existe un consenso generalizado en la importancia de la literatura en la formación de los estudiantes y los docentes. El problema radica en que las asignaturas – fuera de la carrera de Educación Básica en énfasis en Lengua Castellana – no ofrecen espacios o relaciones con la literatura.

Se dice que la literatura es ocio y que no hay tiempo para el ocio; en este sentido la literatura no sería necesaria en la formación de un estudiante ni un docente, como de hecho se esbozó por parte de algún profesor. Sin embargo, no dejan de manifestarse las voces a favor de la literatura: en Colombia provenimos de culturales orales, narraciones, mitos y relatos que es necesario rescatar; la literatura es una de las mejores herramientas para educar, desde allí se pueden establecer lazos con todos los campos de saber, ser lector de literatura favorece pedagógicamente a los docentes.

Hay, pues, un llamado de atención especialmente para los profesores que no se han acercado a la literatura, porque el hecho de que ocupe un lugar tan bajo podría suponer que los niveles de lectura de los profesores son bajos, que ellos dejan como tarea lecturas desde sus propias limitaciones.

Solo por citar algunos autores en la defensa de la literatura, iniciemos con Hernando Téllez a quien un amigo pragmático le

preguntó si no creía que el mundo marcharía mejor sin tantas vanas palabras, a lo que respondió: “La literatura, tal vez no sirve para nada. Pero sin ella no valdría la pena vivir” respuesta que lo devuelve a la infancia vivida en la fiel compañía de buenos libros tanto en la horas de alegría como de dolor. Libros que le ofrecieron “el testimonio del mundo” a través de su palabra creadora, porque la literatura funda el mundo, cristaliza relaciones, instaura la sospecha.

Thomas Mann, en su extraordinaria obra *Tonio Kröger*, nos revela la pasión por la literatura personificada en un niño que ya no puede ver el mundo de la misma manera. Marina Colasanti presenta la literatura como un viaje “más real que lo real” que le otorga la felicidad, la posibilidad de soñar en el “imperio de la metáfora”. Teresa Colomer (2002) propone que el maestro sea un mediador de literatura porque *“es importante para los humanos y los adultos son responsables de incorporar a ella a las nuevas generaciones... se trata de un aprendizaje social... leer es un esfuerzo... menos esfuerzo, menos lectura canónica y menos guía, a favor de la inmediatez... los objetivos de la lectura abarcan la transmisión del patrimonio, la cohesión social, el acceso al ocio de calidad... el corpus importa, un buen corpus no es tampoco un corpus de consumo, ya que no se aprende a leer libros difíciles leyendo solo libros fáciles... [se trata de] aceptar los libros generacionales y ser sensibles a sus itinerarios, precisar las posibilidades de progreso a partir de sus manifestaciones, dotarlos de medios para sentirse dueños de su lectura y capaces de hablar sobre ella.* Para no ir tan lejos, Ana María Matute, en su discurso del premio Cervantes, relata su experiencia de vida en la posguerra española cómo las posibilidades de leer y escribir, la salvaron del mundo y a la vez se lo devolvieron.

Una última palabra. Por supuesto que los profesores pueden vivir sin literatura que sería lo mismo que decir sin ilusiones, sin utopías, sin los cuentos maravillosos que nos regalaron en la infancia, sin la experiencia de la lectura; cabe decir, sin cultura.

Referencias

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. & Cavallo, G. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 2ª edición,
- Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Colemer, T. (2002). *El papel de la mediación en la formación de lectores*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes,
- Ibañez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo veintiuno editores, quinta edición.
- Jiménez, H. & Rojas, G. (2011). *Sobre la categoría práctica*. Universidad del Amazonas. (Documento de trabajo).
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós,.
- Narvaez, E. & Cadena, S. (Compiladoras y editoras). (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Valle del Cauca: Universidad Autónoma de Occidente.
- Páez, M. y otros. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la educación superior*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: El zorzal.
- Roberts, E. & Pastor, B. (2007). *Diccionario etimológico indoeuropeo*. Madrid: Alianza diccionarios, sexta reimpresión.
- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Bogotá: Tauros.