

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: PARA UN ESTUDIANTE QUE LEE COMO EL HOMBRE ARAÑA

ABSTRACT

La presente conferencia aborda las características de los lectores del siglo XXI y da fundamento teórico del proceso lector en contextos digitales, teniendo en cuenta la evolución de la lectura como un factor que ha cambiado la organización del cerebro humano y de la vida intelectual toda.

Se plantea la lectura como una actividad compleja, que se aprende y se desarrolla a lo largo de toda la vida, en contextos educativos, en el marco de situaciones de comunicación, regidas por el eje pragmático y el principio de necesidad.

PALABRAS CLAVES: *LECTURA / ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA/ EVOLUCIÓN DEL CEREBRO HUMANO*

“La empatía tecnológica de los jóvenes se expresa no sólo en la habilidad para moverse en las redes, sino también en la complicidad expresiva con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, donde se configura una nueva oralidad, hecha de relatos audiovisuales e hipertextos”.

Kaplún, Gabriel (2004: 14)

La lectura es definida por Maryanne Wolf (2008: 19-20), Directora del Centro de Investigación del Lenguaje y la Lectura de la Tufts University de Massachussets como **“UN ACTO NEURONAL E INTELECTUALMENTE TORTUOSO, ENRIQUECIDO TANTO POR LOS IMPREDECIBLES RODEOS DE LAS DEDUCCIONES Y PENSAMIENTOS DE UN LECTOR COMO POR EL MENSAJE QUE LLEGA DIRECTAMENTE AL OJO DESDE EL TEXTO”**.

Esta autora plantea que la lectura es el invento más notable que pudo aparecer en la historia cuando expresa que “sólo gracias a la extraordinaria capacidad del cerebro humano para establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes, un proceso posible gracias a la capacidad cerebral de moldearse de acuerdo a la experiencia. Esta plasticidad intrínseca

del cerebro –resultado de su proteica capacidad para establecer nuevas conexiones entre estructuras y circuitos dedicados originalmente a otros procesos cerebrales más básicos como lo son la visión y el habla- constituye la base de casi todo cuanto somos y de lo que podemos llegar a ser”. Estas conceptualizaciones de Wolf, producto de sus investigaciones, ponen su centro en la importancia de la lectura y su proceso de aprendizaje, aspectos directamente vinculados a la evolución intelectual de la especie humana. Desde esta perspectiva la autora presagia cambios “visibles y palpables” en el cerebro lector, hecho que a su vez modificará la capacidad de los seres humanos para comunicarse (sentir, deducir, pensar y comprender), para establecer nuevas conexiones cerebrales que impulsarán el desarrollo intelectual de nuevas y diferentes maneras.

Visto como una arquitectura abierta, el cerebro “está genéticamente dotado para los nuevos avances” pues se puede aprender a leer “gracias sólo a la plasticidad del cerebro y leyendo, el cerebro cambia para siempre- dice Wolf- tanto psicológica como intelectualmente”; de manera que aprender a leer un idioma u otro significa generar diferentes conexiones neuronales que difieren en aspectos significativos.

David Swinner, autor de *Lexical access during sentences comprehension: (Re) consideration of context effects*, descubrió en 1979 que, desde la dimensión semántica, cuando el cerebro lee, activa no sólo el significado más común sino “el arsenal de significados que posee o no”, aspecto este que puede llegar a tener “importantes y a veces catastróficas consecuencias”- según afirma Wolf- sobre los estudiantes.

El cerebro de los jóvenes digitales, aquellos que tienen en la actualidad 15/18 años y que nacen en el mismo momento que Internet se expande en el territorio uruguayo, está preparado para leer textos de manera diferente que lo hacemos sus docentes no digitales, nacidos en las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX. No estamos proponiendo enseñarles a leer sólo lo que la pantalla les ofrece pues no se trata en absoluto de concretar la muerte del libro, sino por el contrario, de confirmar el protagonismo de éste junto al de la pantalla; se trata de enseñarles a leer los libros y la pantalla, teniendo en cuenta cómo es que su cerebro lee.

Los formatos discursivos actuales -en papel, en pantalla televisiva digital y a través de la WEB 2.0-, en su diversidad son muy potentes en relación con las homogéneas impresiones editoriales del siglo XX que portavoceaban el discurso enciclopedista, monológico y convergente del conocimiento socialmente válido que restringía –de alguna manera- el abanico de significados posibles y propiciaba una lectura más unilateral de los textos.

Según Wolf, los lectores generan sus propias deducciones e hipótesis sobre el texto. Refiriéndose a ello la investigadora colombiana María Cristina Martínez llama “**Inferencias**” al proceso que se desarrolla cuando los lectores logran relacionar toda esta información lingüística y conceptual que poseen, basados en sus conocimientos y compromisos previos; sin embargo si con este cúmulo de información no han logrado darle sentido al texto, “pueden que hayan vuelto a leer alguna frase para asegurarse de que encajaba en el contexto”; de ahí la importancia de disponer del mismo a través de la presentación de “**un texto en contexto**”, vale decir con todas las huellas y o marcas (visuales, conceptuales, lingüísticas) que lo caracterizan, según la situación de comunicación que le dio origen. Martínez: 2001)

Este aspecto es de gran importancia en este presente global y complejo de discursos escritos que permanentemente apelan a la ciudadanía uruguaya, desde su rol de consumidora. Pero ¿Qué es la complejidad? -, se han preguntado Wiener y Ashby, los fundadores de la Cibernética. A primera vista es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades.

Pero la complejidad –para Edgar Morin- siempre está relacionada con el azar porque “no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo, comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios”.

Nuestra propuesta para enseñar a leer y a escribir, en las aulas de los distintos subsistemas educativos, en el caso del nivel terciario bajo la denominación Alfabetización Académica, acuñada por la Dra argentina Paula Carlino en el 2003 desde un **enfoque comunicativo – pragmático – socio discursivo - transaccional e inferencial**, tiene como destinatarios/as a final este/a ciudadano/a consumidor/a que vive “una verdadera mutación civilizatoria” al decir de Morin.

De una manera particularmente sencilla, Maryanne Wolf analiza la compleja tarea humana de este sujeto, de comprender el mundo comprendiéndose a si mismo/a cuando expresa “estos procesos cognitivos [...] se basan en estructuras neurológicas, tangibles, formadas por grupos de neuronas dirigidas por la interacción entre los genes y el entorno. [...] Todos los “comportamientos” humanos se basan en múltiples procesos “cognitivos” basados a su vez en la rápida integración de la información procedente de “estructuras neurológicas” muy concretas, las cuales dependen de miles de millones de neuronas, capaces de billones de conexiones posibles que, en gran medida, están programadas por “los genes” (2009 : 26).

Al contrario de lo que sucede con la visión y el habla que están determinados genéticamente, el proceso de lectura no depende de un programa genético directo heredado, por lo tanto el **cerebro debe aprender a formar los senderos necesarios para poder leer**. La lectura junto a otros logros culturales que se aprenden, se distingue de los demás procesos, hecho que permite explicar por qué no se aprende a leer de manera natural como ocurre con la visión o el habla que están preprogramadas.

Dehaene considera que “el reciclado neuronal” es lo que le ha permitido a los seres humanos aprender a leer, reconociendo las palabras a partir del sistema de circuitos de la especie, especializado en el reconocimiento de los objetos; mecanismo éste que les permitió a los antepasados del hombre reconocer con un simple vistazo entre el depredador y la presa. Para Wolf sería posible afirmar que el cerebro humano, a los efectos de construir funciones no heredadas genéticamente, tuvo a su disposición: la capacidad de generar nuevas conexiones entre estructuras preexistentes; la capacidad para crear áreas especializadas de reconocimiento de patrones de información; la habilidad para aprender a recoger y relacionar la información de manera automática, procedente de esas áreas.

Estas tres funciones estarían directamente relacionadas con la evolución, el desarrollo y el fracaso de la lectura. Cada una de las células que conforman lo que Wolf identifica como “organización retino tópica” de la que nace provisto el/la bebé humano/a dispone de un altísimo grado de especialización y precisión para establecer nuevos circuitos entre las estructuras preexistentes.

La automatización –afirma Wolf- “no se da de la noche a la mañana y no es un rasgo ni de un ornitólogo novato ni de ningún joven lector principiante. Estos circuitos y senderos se crean mediante cientos o, como en el caso de niños con problemas para la lectura como la dislexia, miles de contactos con las letras y las palabras. El camino neuronal para el reconocimiento de las letras, los patrones de letras y las palabras se automatiza gracias a la organización retinotópica, gracias a la capacidad de reconocimiento de los objetos y a otra dimensión de extrema importancia de la organización cerebral: nuestra capacidad para “representar” patrones aprendidos de información en nuestras regiones especializadas” (2009: 30). Para esta autora, cuando las redes celulares, responsables del reconocimiento de las letras y de los patrones de letras, aprenden a “activarse juntas”, crean representaciones de su representación visual que son recuperadas con bastante más rapidez. Esta cooperación genera representaciones de la información visual aún cuando esta información no está delante de los ojos. El mero hecho de imaginarse las letras- según la investigación realizada por el científico cognitivo de la Universidad de Harvard Stephen Kosslyn, citado por Wolf en su libro- ocasiona la activación de unas determinadas neuronas del córtex visual.

En el caso del cerebro lector experto, cuando la información entra a través de la retina, todas las propiedades físicas de las letras son procesadas por una serie de neuronas especializadas que introducen su información automáticamente de manera cada vez más profunda, en las demás áreas del procesamiento visual.

El proceso de desarrollo que media entre la primera exposición del ser humano a las letras y la lectura experta es muy importante para observar el desarrollo de un proceso cognitivo que no está programado en origen. Resulta particularmente atractivo para comprender estos procesos, acompañar la analogía que establece Maryanne Wolf entre el desarrollo cognitivo que hace el cerebro humano rompiendo los propios límites que genéticamente heredó para volverse lector, con la capacidad del cerebro del lector que rompe los límites de los significados que el autor del texto pretendió darle a su discurso; de ahí la pertinencia del término “**transacción**” para denominar no sólo la relación entre el lector y el texto, como lo hace Louise Rosenblatt, sino entre las distintas estructuras del cerebro para aprender a leer.

¿Por qué **“transacción”**? Porque como lo expresa quien acuña este término “Cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación gestada de manera recíproca”; y de esto se trata cuando el cerebro aprende a leer, si se sigue la expresión de Wolf. La lectura se constituye entonces como “suceso” cuando el sistema cerebral del lector, constituido como tal, ha realizado la integración de toda la información visual, auditiva, semántica, sintáctica y deductiva de manera de poder automáticamente empezar a relacionar con sus propios pensamientos, lo que el autor del texto escribió con los suyos.

La preocupación de Maryanne Wolf (2005: 32), por la forma en que “el universo de Google” puede afectar la lectura y el proceso neuronal que esta conlleva, adquiere una actualidad vital para el Uruguay en el marco del desarrollo del Plan Ceibal, dentro del sistema educativo público. Wolf se pregunta **“¿Empezará a cambiar y a atrofiarse potencialmente el componente constructivo que anida en la esencia de la lectura mientras nos movemos hacia un texto presentado en pantalla en el que aparecen de inmediato cantidades ingentes de información?”**. Dice ella “cuando se proporciona información visual aparentemente completa casi de manera simultánea como ocurre en muchas presentaciones digitales ¿hay suficiente tiempo o suficiente motivación para procesar la información de manera más deductiva, analítica y crítica? ¿Es el acto de leer espectacularmente distinto en tales contextos?”.

Esta autora considera que si bien los procesos visuales y lingüísticos básicos podrían ser idénticos, se podrían estar acortando los procesos probatorios analíticos y creativos de la comprensión que son los que más tiempo requieren, o por el contrario, esa información potencial añadida de los hipervínculos textuales contribuye al desarrollo del pensamiento infantil; porque si bien las aptitudes para realizar múltiples tareas a la vez y la ventaja de una información universal disponible, que se incrementa exponencialmente, ofrece oportunidades lectoras casi ilimitadas a los niños/as y adolescentes uruguayos/as, podría paralelamente afectar – según se cuestiona Wolf- “la dimensión constructiva de la lectura”.

Los investigadores franceses Ana Marie Chartier y Jean Hébrard también se preguntan si estará naciendo una nueva lengua escrita, ilegible para los no iniciados (CHARTIER, HÉRBRARD; 2002). En este caso se refieren a los signos suprasegmentales que los

adolescentes instalan en los textos escritos, significados manifestables en la oralidad como son: fruncir el ceño, guiñar el ojo, bajar la voz, subir el tono. Estos signos suprasegmentales de la oralidad en la escritura digital – los emoticones- son nombrados por algunos lingüistas como “topogramas”, que resultan de difícil comprensión para un lector tradicional, nacido hasta la década del 70.

“...La H de HTLM, es la h de hipertext –expresa el Doctor en Ciencias de la Información y Profesor de Documentación Periodística en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona Lluís Codina (...). Esta perspectiva desde las Ciencias de la Información -preocupada por la clasificación, la conservación y la recuperación-, considera que tanto el lenguaje HTLM como la WWW (Word Wide Web) en su conjunto, han supuesto un importantísimo avance para el uso real de los hipertextos, sacándolos así de la situación cuasi-experimental en la que se encontraban permanentemente”. El término a lo largo del tiempo ha referido tanto a una forma concreta de estructurar la información y también a un ideal- según Codina- muy abstracto, de cómo organizar la totalidad del conocimiento humano, ideal buscado en el siglo XVIII por la Ilustración y en particular por Descartes con la publicación de la Enciclopedia.

Theodor Holm Nelson de la Universidad de Keio, en su proyecto Xanadu de la década del 60, acuñó el término Docuverso refiriéndose a una red universal de ordenadores con la información almacenada en ellos, de tal manera que sería posible crear documentos compuestos con ideas de diversos autores, sin que se perdiera la autoría intelectual de uno de ellos.

El hipertexto es entonces, una manera alternativa de organizar la información en forma de red. Los elementos pueden estar organizados en esta forma si existe entre ellos una relación de unión pero no existe un orden único de recorrido entre ellos.

En el año 2000, Luis Bernardo Peña Borrero, Licenciado colombiano en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, con Maestría en Ciencias de la Universidad de Florida, expresa: “Un hipertexto es un texto sin márgenes. No tiene un solo principio ni un único final. Cada texto puede estar conectado con un número teóricamente ilimitado de otros textos que no pueden considerarse secundarios, ya que cualquiera de ellos puede convertirse en el texto principal. Un auténtico hipertexto ha sido escrito para ser leído en

un entorno informático; por lo tanto, nunca llegará a tener una existencia impresa, o, si la tiene, ésta resultará siempre incompleta”.

¿Qué le ocurre al lector cuando navega por los hipertextos? - nos preguntamos.

El catedrático español Codina responde en parte a esta pregunta; no duda en afirmar que “En general, si el lector sigue la trayectoria que marcan los anclajes, puede descubrir relaciones e informaciones insospechadas, o puede acabar sufriendo una desagradable sensación de desbordamiento cognitivo”.

Situado doce años atrás, Peña Borrero (2000 : 144) expresa que “En las dos últimas décadas se ha iniciado una nueva revolución de la lectura”. Esta no es la única revolución importante ocurrida en la larga historia de la cultura escrita. No siempre el lugar de la escritura fue el libro y tampoco éste tuvo siempre la forma que hoy le conocemos. “Todas estas mutaciones están reconfigurando las formas de leer. El computador ha ampliado la oferta de lectura, que ya era inmensa en la cultura de la imprenta. Pero ya no sólo hay muchos más textos, sino múltiples rutas posibles y caminos por elegir. Todos hemos experimentado esa sensación de avalancha informativa que se tiene al encender el computador, una avalancha de la que uno no sabe ya cómo protegerse. Y la angustia de estar extraviados en un espacio textual inconmensurable”- expresa Peña Borrero- quien sigue diciendo: “La multiplicidad de textos y trayectorias de lectura imponen una lectura fragmentada que va saltando de texto en texto. En lugar de una lectura continua, línea a línea, párrafo a párrafo, página por página como la del libro, la **lectura hipertextual** pone al lector frente a continuas decisiones sobre el rumbo que ha de seguir la lectura. Es, por definición, una lectura no lineal que salta de un bloque de texto a otro rápidamente de manera no secuencial, y que en el fondo no es otra cosa que una reivindicación de propuestas de escritura vanguardistas como las que ya habían experimentado hace mucho tiempo, en el libro, escritores como Joyce, Borges, Cortázar o Barthes. Por eso las nuevas tecnologías deben verse más bien como el capítulo más reciente en la larga historia de la cultura escrita. Mucho antes de llegar a la era digital, el libro tuvo que sufrir varias transformaciones: en el código mismo, cuando la escritura fonética reemplazó los sistemas de representación basados en la imagen; en los caracteres utilizados para escribir, en los materiales sobre los que se escribe (la piedra, la piel, el pergamino, hasta el papel); en los

soportes (el volumen y el códice); en las formas de reproducción y circulación (el manuscrito, la imprenta). El computador parecería sintetizarlas a todas: el código ya no es sólo la palabra escrita sino también la imagen y el sonido; el soporte es un procesador digital; la forma es el hipertexto y la reproducción se hace a través de medios digitales y pantallas”.

Según expresiones de Jean Baudrillard, citado por Peña Borrero en su Conferencia del 27° Congreso de IBBY, asociación internacional que nuclea a bibliotecólogos, escritores, ilustradores y editores de libros infantiles y juveniles, “Por primera vez en la historia la escritura ha dejado de tener una forma sensible para convertirse en impulso eléctrico. Los átomos son reemplazados por los *bytes*; la tinta por el código electrónico; lo ‘táctil’ por lo ‘digital’. Las tecnologías digitales des-espacializan la escritura, la sacan del espacio sólido en el que han habitado durante milenios y la reducen a impulsos eléctricos que quedan grabados en un procesador. En este sentido, puede decirse que invierten lo que ya había hecho la escritura cuando consiguió capturar en el espacio el instante fugaz de la palabra”.

Para el investigador Peña Borrero “Un hipertexto puede describirse como una **telaraña de escrituras interconectadas**: textos, imágenes y otras fuentes de información, conectadas entre sí por medio de enlaces (*links*) electrónicos. Estos enlaces hacen las veces de señales indicadoras que dirigen al lector hacia textos de otros autores o hacia fuentes de información que, según el autor, tienen algún tipo de relación con su propio texto. Son textos polifónicos, cuando no colectivos, en cuya estructura pueden escucharse múltiples voces, y en los que es imposible reconocer el estilo y la personalidad de un solo autor.

El *link*- mencionado ahora por Peña Borrero y antes por Codina como “enlace”- es el elemento clave en la sintaxis del hipertexto. Es un error pensar que los textos, nodos y fuentes de información son lo principal y que los *links* son elementos secundarios o simples conectores. Los *links* definen relaciones asociativas que cambian, redefinen, restringen o destacan determinada información, dirigen la lectura y cambian la manera como un material es leído y entendido...”

“**Hay tantas lecturas y tantos textos como lectores**” es una frase que se materializa y se “hace carne” en el presente con absoluta claridad, cuando observamos cotidianamente las

prácticas de lectura de estudiantes de diversas edades y aún de nosotras mismas, en situaciones de aula y fuera de ella.

Lo que separa a los lectores de libros de los lectores de pantalla no es sólo el lugar de la lectura, los objetos que se leen y sus soportes, sino estas lógicas completamente diferentes que ya venían imponiéndose con la literatura de vanguardia, el cine, la televisión o los juegos electrónicos” (2000 :147) Esta lógica hipertextual se acomoda mucho mejor a los modos de leer de los lectores jóvenes, influenciados por la sintaxis fragmentaria de los juegos electrónicos, el cine y la televisión, en los que la discontinuidad, las rupturas espacio-temporales, la simultaneidad de acciones y de ideas encontradas son la norma discursiva. Este es el modo característico de percibir y de leer el mundo de las nuevas generaciones, y que ha empezado a distanciarnos de ellos como lectores. Nosotros somos lectores de otra galaxia: de la galaxia Gutenberg. Lectores lineales. Lectores marcados por la lógica de la imprenta.

Uno de los hallazgos más importantes, de la reciente investigación sobre los procesos lectores, ha sido el hacernos tomar conciencia de la participación activa que tiene el lector en el proceso de construcción de sentido.

La visión de la lectura como un acto de construcción que resulta de la transacción entre autor, lector y texto, mediada por un contexto significativo, ha dejado sin vigencia la idea ingenua de que el sentido es algo que se transmite del autor al lector a través de las estructuras del texto.

Una característica distintiva de las tecnologías digitales es su estructura interactiva, que presupone un lector activo capaz de crear sus propios trayectos de lectura, en lugar de sujetarse a una secuencia fija, previamente determinada por el autor. La propuesta de lectura abierta que ofrece el hipertexto supone un lector participante, que debe ejercer su libertad para elegir los trayectos textuales: un lector cooperador. La lectura que imponen las nuevas tecnologías es una lectura fragmentaria, funcional, de superficie, extensiva y veloz.”. (Peña Borrero, 2000 : 144 -149).

La Universidad, o mejor, los lectores universitarios, no quedan al margen de estas apreciaciones por cuanto constatamos-cada vez con mayor frecuencia-la dificultad de los lectores para comprender textos complejos que les ofrecen las distintas asignaturas de las

distintas áreas del conocimiento. El 21 de agosto pasado fue aprobado por el CDC el Nuevo Plan de Estudios de la EUBCA; considerando que el objeto de estudio de las Licenciaturas de Bibliotecología y Archivología es la información y el conocimiento registrado -núcleos del llamado “fenómeno de la información documental”- se puede confirmar la imperiosa necesidad de incluir Alfabetización Académica en la malla curricular, en el entendido que el profesional de la información que egrese de estas carreras ejercerá su labor en servicios de información diversos, cuyo eje es la lectura de géneros discursivos secundarios que exigen un lector experto que construya su conocimiento, a partir de una búsqueda activa de los múltiples significados que le ofrece el texto.

El concepto de alfabetización académica es definida por la Dra. Paula Carlino (2010: 2) referida líneas arriba, como “el conjunto de conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas, así como en las actividades de lectura y escritura requeridas en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional”. Sin embargo no es posible ubicar el desarrollo de las competencias propias de la alfabetización académica en un compartimento estanco, sino que la misma se complementa con la llamada Alfabetización Informacional, entendiéndose por esta las habilidades que permiten reconocer una necesidad de información, así como también encontrar dicha información, evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera efectiva.

Por otra parte el objetivo N°6 de este nuevo plan propone impulsar la generación de nuevo conocimiento introduciendo al estudiante en la investigación sistemática y metódica, asegurando –según expresa el documento-la conformación de una masa crítica capaz de resolver problemas de diferentes niveles en marcos de interdisciplinariedad del conocimiento.

Es decir que la Alfabetización Académica se refiere a una forma particular de razonar y comunicarse de aquellos individuos pertenecientes a una comunidad académica determinada,

con el objetivo de dar a conocer sus investigaciones, sus proyectos y las conclusiones a las que han arribado, contribuyendo con ello al crecimiento del saber de su disciplina.

Esta concepción de la Alfabetización Académica también implica aquel proceso por medio del cual se logra la integración a dicha **comunidad científica** y/o profesional, mediante la apropiación de su cultura discursiva. Así, Carlino compara la llegada de un estudiante universitario a la disciplina como la incursión de un inmigrante a una cultura nueva, en la que deberá aprender a interactuar adecuadamente y de cuyo discurso deberá apropiarse. Carlino sostiene que la suposición de que “la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es puesta en duda por numerosas investigaciones. Estas ponen de manifiesto que las exigencias discursivas en la Universidad son indisolubles de cada campo de estudio, estableciendo que se aprenden en ocasión de enfrentar las tareas de producción y consulta de textos propios de cada materia; es necesario descartar entonces la falacia de considerar que producir un texto es un saber que debió haberse aprendido antes de ingresar a los estudios superiores porque la escritura no es un canal para expresar lo que se piensa y transmitir un conocimiento (Alvarado: 2000). Por el contrario afirma Carlino “la escritura alberga un potencial epistémico” porque no es un medio de registro sino un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber. (Carlino. 2003: 411). La misma autora refiriéndose a la situación de los estudiantes universitarios establece que son cuatro las dificultades que estos deben enfrentar en el momento de producir un texto académico: escribir no teniendo en cuenta la perspectiva del lector, desaprovechar el potencial epistémico de la escritura, la propensión a revisar linealmente los textos escritos y la dilación o postergación del momento de empezar a escribir.

Rosenblatt,- autora tan valiosa para nosotras, en tanto docentes lectoras que **enseñamos “a enseñar a leer a partir de nuestra experiencia docente en Educación Primaria, Secundaria, Formación Docente y ahora como responsables, en el marco del nuevo plan de estudios de la EUBCA, del Módulo I de Alfabetización Académica ”-**, nos recuerda que “si bien Vygotsky reconoce el contexto social, esto no le impide recalcar el rol del individuo: ‘el sentido de una palabra’ es ‘la suma de todos los acontecimientos psicológicos

que tal palabra despierta en nuestra conciencia [...] Vigotsky postulaba 'la existencia de un sistema dinámico de significado, en el cual lo afectivo y lo intelectual se unen'. También para Bates "un acto del lenguaje no puede concebirse como absolutamente afectivo o cognitivo o como absolutamente público o privado (1979 : 65-66). Su metáfora del "iceberg" refiere al sentido total de una palabra para un sujeto; la punta visible representa lo que Rosenblatt llama aspecto público del significado que se apoya sobre la base sumergida del significado privado, el mismo asume pues diversos significados en contextos sociales, culturales o personales diferentes.

Un siglo después, Rosenblatt considera que a medida que se produce el barrido lector, el usuario del lenguaje comprueba si existe una correspondencia con los posibles significados ya generados para la porción precedente de texto; mientras el significado evoluciona, la selección como impulso de síntesis lo conforma y comprueba en un proceso en el cual lector y texto "están inmersos en una transacción compleja, no lineal, recurrente y autocrítica". La complejidad del acto de leer es que, desde esta concepción llamada transaccional, "el lector tiene sólo esas marcas inscriptas en blanco y negro sobre la hoja como único medio para llegar al significado, y que el significado puede construirse sólo recurriendo a las experiencias personales del lector tanto lingüísticas como de su vida misma. El reservorio de las experiencias lingüísticas refleja la historia personal, social y cultural del lector". Todo acto de lectura es un acontecimiento o el resultado de una transacción que implica un lector en particular y un texto particular, en un momento y en un contexto de comunicación particular, siendo el lector y el texto dos aspectos de una situación dinámica total; "el significado no existe de antemano en el texto o en el lector sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto" y estará determinado por el propósito del lector y el contexto. De ahí lo absurdo de considerarlos entidades separadas y distintas en lugar de verlos como factores de una situación total.

La adopción de una postura consciente o inconsciente, por parte del lector, que guíe la actividad selectora es esencial y pone de manifiesto el propósito de la lectura.

Concebir la enseñanza de la lectura como un proceso que se desarrolla a lo largo del tránsito del estudiante por los sistemas educativos de nivel primario, secundario y terciario

reencuentra a este equipo de docentes con la propuesta de la norteamericana Maryanne Wolf, citada precedentemente, pues esta neuróloga se plantea la alternativa de proporcionar una formación explícita, para leer las diversas modalidades de presentación de textos con el objetivo de garantizar que los estudiantes puedan en tanto lectores, aprender múltiples maneras de procesar la información, según las características discursivas de los diversos portadores textuales, sean estos digitalizados o no, en las distintas circunstancias de su vida académica.

Wolf responde a las preguntas que nos formulamos cuando afirma que “la dimensión asociativa que forma parte del aspecto generativo que anida en la esencia de la lectura” ofrece infinitas e inimaginables posibilidades a ésta, siempre que el adulto especializado en su enseñanza esté preparado para hacerlo. Esta constatación de Wolf abre camino a las reflexiones que este equipo docente halló en la revista digital argentina Enlaces referidas al lector de estas primeras décadas del siglo XXI. En esa publicación se hace la caracterización del lector como “**hombre araña**”, sintagma que dio nombre a esta ponencia y que fuera mencionado por la profesora en Letras, de nacionalidad argentina Cecilia Bajour: “Un hombre araña es un nómada que va dejando huellas. En sus desplazamientos puede unir destinos que desacomodan cualquier idea de mapa estable. Cada detención de su urdimbre es un nudo en la telaraña. La viscosidad de su tela se adhiere a las superficies que se le brindan como puertos, unos más transitorios que otros. Los rumbos de cada trama que enhebra son una combinación entre su rabiosa libertad y las restricciones que ofrece cualquier geografía”- en estos términos se refiere Bajour al lector, - y agrega “el hombre araña salta de lo arcaico a lo recién nacido sin solución de continuidad”.

“¿Estamos describiendo una travesía de un héroe del cómic o nos aproximamos en forma inquietante a ciertas formas de leer, sobre todo de algunos jóvenes actuales?- se pregunta la docente argentina. Coincidimos con ella que “Quizás el desacomodamiento al que invita esta analogía tenga su origen en la fuerza que siguen teniendo algunas escenas lectoras, sobre todo en el territorio escolar, aunque también otros territorios fuera de la escuela donde los jóvenes habitan. (...) Las representaciones sobre la ‘verdadera’ lectura en muchos casos quedan ancladas a lo que la tradición dicta. Una tradición que suele restringir la lectura a libros y desconfiar del aporte de otros soportes que suponen nuevos modos de leer”. Para Bajour las instituciones educativas y “los otros lugares por los que transitan los jóvenes se ven en la

encrucijada de abrir con plasticidad renovada sus formas de pensar la cultura o seguir en un monólogo puertas adentro". Bajour cita a Chartier y Hérbrard (2000) - ya nombrados anteriormente-para definir la situación como "un híbrido entre oralidad y escritura, "con un abandono de las formas de escritura clásicas, que se intensifica aún más cuando se trata de intercambios en directo, por las limitaciones que impone el tiempo, que impide las vacilaciones, las modificaciones, la vuelta atrás".

Para los adultos que deseamos y necesitamos entablar un diálogo con los modos en que los jóvenes arman sus identidades culturales y sociales en torno a las posibilidades del vínculo informático, un camino posible es valorar sin prejuicios su "camaleónica adaptación", en palabras de Jesús M. Barbero (2002). Este autor caracteriza a la generación actual como "formada por sujetos dotados de una 'plasticidad neuronal' y elasticidad cultural que, aunque se asemeja a una 'falta de forma', es más bien apertura a muy diversas formas". La elasticidad de estos hombres araña se expresa singularmente en las nuevas tramas sociales que contribuyen a diseñar.

Las instituciones educativas públicas juegan un rol fundamental, a través de sus bibliotecas, sus centros informáticos y el uso que de las computadoras se realiza en las aulas, vistos estos recursos como canales estratégicos de transmisión y recepción de estos bienes culturales en alianza con los jóvenes de todas las comunidades, sobre todo de aquéllas que más sufren la exclusión cultural, económica y social. Dice Cecilia Bajour que "Dialogar con los modos en que los jóvenes reinventan los modos de **leer y escribir** y sumar efectivamente a los que todavía no tuvieron el derecho de hacerlo se convierte entonces, no sólo en un curioso descubrimiento si no en una responsabilidad" que lejos de alejarlos de la lectura puede incitarlos a ella.

En 1980, Michel de Certeau establecía una oposición entre los escritores sedentarios, "fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de antaño pero en la tierra del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas" y los lectores – viajeros que "circulan en las tierras ajenas, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito ellos, arrebatándose los bienes de Egipto para disfrutarlos".

Durante veinte años, esta metáfora del **lector- cazador furtivo** ha sido de mucha utilidad. Hoy en día, cuando Internet realiza el paradigma de un nomadismo y caza furtiva generalizados, tal vez valga la pena volver a tomarla.

En primer lugar, porque lo que constituía el itinerario singular del lector, que no tenía que dar cuenta a nadie, se ha convertido en el discurso prescriptivo de los nuevos medios: "Nomadismo y caza furtiva!" (1980: 203).

Finalmente concluimos con Certeau que "En un mundo en el cual el hecho de leer-escribir corresponde a una urgente necesidad y una imperiosa obligación, en la que se redefine cómo se comparten los poderes y exclusiones vinculados al texto escrito, todavía no sabemos qué tipo de cultura (sin duda plural) podrá venir. Después de todo, los monjes que eran malos latinistas fueron los que hicieron posible la lectura que practicamos, y la novela, género denigrado entre todos los demás, se ha convertido en la base de las lecturas escolares de formación. A partir de la incultura de una época puede surgir la cultura de otra"- dice Certeau (1980 : 204).

BIBLIOGRAFÍA

- .Bates, E. (1979). "*The emergence of symbols*". New York Academic. New York.
- .Bajour, Cecilia. (2007). "*Enlaces con la crítica*". Revista digital. Vol 15, mayo-agosto: Consultada en octubre 2009.
- .Barthes, Roland. (2002). "*Escribir la lectura*" en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*". Paidós Comunicación. Barcelona.
- .Barbero, Jesús Martín. (2002). "Jóvenes: comunicación e identidad" en *Pensar Iberoamérica*. N° 0
[En línea]. Disponible en <http://www.oei.es/pensariberoamerica/numero0.htm>
- .Certeau, Michel. (1980). "*L'invention du quotidien*". Arts de faire : Paris.
- .CHARTIER, Anne-Marie ; HÉBRARD, Jean (2000). « *La lectura de un siglo a otro: Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Gedisa. Barcelona.
- .Da SILVA, Ezequiel Teodoro. (1999) "*La lectura en el mundo contemporáneo y la formación del lector*". *Hojas de lectura*. Bogotá.

- .DEWEY, J., BENTLEY, A. "*Knowing and the Known*". Boston. 1949.
- .MORIN, Edgar (1990) "*Introducción al Pensamiento complejo*". Gedisa, Barcelona.
- .PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. (2000) "*Lectores de libros y lectores de pantallas*".
Memorias 27° Congreso IBBY. Cartagena de Indias.
- .Pierce, Charles Sanders, (1933, 1935) "*Collected papers*". P. Weiss y C. Hartshorne.
Cambridge.
- .Kaplún, Gabriel (2004) "*Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa* (La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela)", en
Los jóvenes: múltiples miradas. UNC: Neuquén.
- .WOLF, Maryanne. (2008) "*Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*". Ediciones B: Buenos Aires.
- .Rosenblatt, Louise. (1996). "*El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*". New York University. Nueva York.
- .Vigotsky, E. S. (1977). "*Pensamiento y lenguaje*". La Pléyade. Buenos Aires.