



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LECTURA, TEXTO, IMAGEN Y VICEVERSA: MITOS Y REALIDADES EN
TORNO A LA LECTURA ACOMPAÑADO DE UN ESTUDIO DE CASO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN

LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

PRESENTA

VANESSA LEMBO BENÍTEZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. ARNULFO HERRERA CURIEL

MÉXICO, D. F. NOVIEMBRE DE 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Aquél cuyo nombre es
Admirable, Consejero, Dios Fuerte, Padre Eterno, Príncipe de Paz,
porque en él vivimos, y nos movemos y somos.

A todos los míos,
por su paciencia al esperar este resultado.

A la Universidad,
porque me forjó en sus aulas.

A quienes de alguna u otra manera contribuyeron
para la realización de esta tesis.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	04
I. LECTURA, ASPECTOS TEÓRICOS.....	13
A. Una necesaria revisión del funcionamiento del cerebro.....	14
1. Inteligencia lingüística.....	14
2. Teorías diádicas.....	16
3. Teorías triádicas.....	17
4. Teorías holográficas.....	19
5. Teorías sobre el cerebro total.....	20
6. Cerebro, lenguaje y sociedad.....	25
B. A propósito de los propósitos de la lectura.....	27
C. Lectura más allá de las palabras.....	34
II. ESTUDIO DE CASO: UNA VISIÓN DOCENTE RESPECTO DE LA LECTURA.....	52
A. Entre prácticas te veas.....	54
B. Un ideario sobre la lectura.....	68
III. LECTURA, HACIA UNA AMPLIACIÓN DE LO QUE ES LEÍBLE	77
A. El tiempo: los nuevos medios.....	78
B. El espacio: espacios – textos para leer.....	82
C. Ampliación de la competencia lectora.....	85
CONCLUSIONES.....	105
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	115
ANEXO.....	122

INTRODUCCIÓN

Una vez que se aprenden las primeras letras, se puede leer todo: libros, publicidad, periódicos, instructivos, revistas y cuanto material impreso llegue a nuestros ojos. Pero aprender la técnica, es decir, desarrollar la habilidad de reconocer las letras y oralizarlas correctamente, no significa que la persona se ha convertido en lector, ni tampoco debe entenderse como un cerco por medio del cual la lectura se circunscriba únicamente al ámbito escrito.

La lectura de otros sistemas de significación, es decir, la lectura de otros *lenguajes* que son utilizados para crear objetos o ideas destinados a la recepción individual y colectiva —se trate de una pintura, una fotografía, una cinta cinematográfica o una exposición de museo, entre otros— simplemente, o no se considera o se ha reconocido como una ampliación metafórica del término al que no se le ha dado su debida importancia. En cambio, la lectura de textos escritos ha sido sobrevalorada en nuestros días.

Efectivamente, el aprendizaje de las primeras letras no es opcional, por el contrario, es un conocimiento obligatorio, estipulado en las políticas gubernamentales que reconocen como derecho del ciudadano mexicano recibir del Estado la educación primaria (en la que se contempla como primer aspecto la enseñanza—aprendizaje de la lecto—escritura) y también, se determina como una obligación de los mexicanos que tienen a su cargo la tutela de un menor hacer que

éstos asistan a las escuelas públicas o privadas para obtener la instrucción primaria¹.

Debemos recordar que el artículo 3º, tal como fue aprobado por el Congreso Constituyente de 1917, decretó una educación libre, laica y gratuita; en esa ocasión, a pesar de que no se consideró su obligatoriedad, sí se vislumbró la educación primaria como el instrumento para transformar al niño en ciudadano, en otras palabras, por medio de esta instrucción se pretendía hacer de la población mexicana un pueblo en el cual tendría cabida el ejercicio democrático.

Las posturas que vinculan la idea de democracia con los aspectos educativos cobran cada vez mayor fuerza en el momento de plantear la política gubernamental en materia educativa. En ese contexto, ya lo decíamos, ciertos conocimientos se vuelven incuestionables para su enseñanza, entre ellos saber leer y escribir se vuelve fundamental de modo que quien no logre emitir e interpretar mensajes mediante un uso correcto y adecuado del código escrito está destinado al fracaso escolar. Es decir, las deficiencias educativas son descargadas sobre el estudiantado: los alumnos que demuestran ser *no aptos* para aprender los contenidos estipulados y reformular de manera verbal o escrita el conocimiento producido —porque finalmente los aspectos de escritura y lectura atraviesan todo el espectro curricular—, no es asumido de otra forma, sino como la imposibilidad individual del propio estudiante de aprender. La excesiva

¹ En México, el derecho a recibir instrucción primaria (así como preescolar y secundaria según las últimas reformas) se reconoce en el artículo 3º constitucional que pertenece al Capítulo I, intitulado De las garantías individuales. El Capítulo II de la misma Carta Magna, en cambio, trata De los mexicanos, y fija como obligación de los padres, en el artículo 31, hacer que sus hijos concurren a las escuelas públicas o privadas a recibir la educación que merecen por derecho.

importancia que se le otorga a la enseñanza de la lecto—escritura, sin embargo, no es gratuita.

El conocimiento del lenguaje es vital para el ser humano. La comunicación mediante lenguaje verbal o no verbal establece un vínculo entre el pensamiento y la palabra. Cuando el niño empieza a percibir que las palabras expresan sus deseos, experiencias o pensamientos sin necesidad de recurrir a acciones, se pone de relieve que el niño, entonces, ha aceptado el lenguaje como transmisor de significados y poco a poco va a ir dejando su mundo autista por otro que le permite una movilidad asombrosa dentro de un universo repleto de sentidos que hace posible fijar procesos perceptuales, conceptuales e incluso conductuales.

Cuando el niño tiene la edad suficiente para concurrir a la escuela primaria, cognitivamente demuestra un interés sobre el aspecto social del mundo que lo rodea, lo cual lo empuja hacia una ampliación de su propia percepción, y su interpretación infantil puede ahora coordinar perspectivas de diferentes individuos, incluido él mismo, es decir, comienza una comprensión más cabal de su mundo objetivo al observar las cualidades o atributos de los objetos o las personas. En el proceso descubrirá nuevos y numerosos matices y elementos que tendrá que *asimilar* y *acomodar* —según la terminología piagetiana— a partir de los preconceptos personales con los que contaba, lo cual quiere decir que su capacidad de simbolización está en expansión. Precisamente, durante esta fase cognitiva el niño aprende a leer y escribir.

Demos ahora un salto de este niño que se encuentra en la *fase del pensamiento intuitivo* al que se encuentra en la *fase del pensamiento de las operaciones formales*. Desde el punto de vista de la maduración física, se trata de un periodo donde la niñez concluye y comienza la juventud. En este estadio, la cognición del joven le permite pensar y razonar fuera de los límites que impone la realidad apoyándose en un simbolismo puro a través del cual su pensamiento se ramifica en el dominio de la posibilidad: puede hacer hipótesis de su realidad, de los supuestos éticos y religiosos, de los valores aprendidos; piensa más allá del presente, sueña, vuela; y el lenguaje le proporciona un caudal inagotable de conceptos, de relaciones y de ideas.

Es decir, la formación del pensamiento está unida a la adquisición de la función simbólica del lenguaje, sólo a través de él podemos aprehender el mundo que nos rodea y, también, sólo por medio de él se puede expresar la visión particular que cada individuo va configurando de su entorno.

Para tratar los aspectos del lenguaje es necesario hablar de la noción de signo. El signo es una entidad que existe como una convención para un determinado grupo de usuarios, su función está determinada por la razón que, en términos teóricos, justifica su existencia: el significado. El significado se considera desde dos aspectos complementarios. El primero, de alguna manera vertical, nos indica que un signo es revelado por la relación que existe entre el significante y su significado; visto en una relación *horizontal*, un signo, para significar, guarda una relación, al interior, con los demás signos del sistema. En cualquier caso, el sentido no es algo que podamos examinar independientemente de los signos, por

el contrario, el sentido existe sólo por las relaciones de que participa con los signos. También es cierto, que de los diversos sistemas de signos que el hombre utiliza para intercambiar ideas u objetos, la lengua es el *sistema modalizante primario*, es decir el sistema del cual se valen los demás para poder significar.

Se puede decir entonces, que cualquier signo, sin que tenga que ser necesariamente lingüístico, en tanto que significa, tiene la capacidad de crear textos; por su parte, los usuarios de tales signos pueden, lógicamente, acceder a su percepción, es decir, leerlos.

La lectura, como el lenguaje, también es un acto de construcción de sentidos. Si el lector posee conocimientos previos y esquemas cognitivos que le permitan otorgar un significado al texto que está leyendo tendrá una mejor comprensión del mismo. La experiencia lectora activa ideas y experiencias, establece relaciones, anticipa contenidos, formula hipótesis, realiza inferencias, plantea interrogantes y, elabora y reelabora preguntas y respuestas.

Lo importante será, para lograr que el niño ponga en juego estas operaciones intelectuales, que se pueda transmitir una idea donde leer signifique formular hipótesis que apunten a construir el significado de los textos; de este modo, la lectura de una textualidad literaria, plástica, museográfica, visual o de cualquier otra índole podrá posibilitar en el receptor la construcción de una red muy amplia de significados.

Si desarrollamos esta idea de lectura no se asistiría más al cine o a una exposición museográfica como quien simplemente ve, sino que dichos estímulos

visuales empezarían a ser percibidos como signos (obras materiales) relacionados con una realidad, que los produce; por su parte, las representaciones reproducidas (el objeto estético, inmaterial) se arraigarían o circularían en la conciencia individual y colectiva como significados.

La pintura, el cine, la fotografía, el museo, la imagen virtual e incluso la publicidad han tomado términos que provienen de la cultura escrita; se habla, pues, de la lectura de la imagen, de los componentes narrativos visuales del documento cinematográfico, del punto de vista del fotógrafo, del discurso museográfico, de la retórica de la publicidad, sin embargo la analogía con los términos tomados de la literatura no responden sólo a una economía del lenguaje sino que a cada uno de estos lenguajes subyace una *normatividad expresiva* que le pertenece al artista y al diseñador y por medio de la cual esos lenguajes se convierten en medios eficaces para la transmisión mensajes. Los receptores de tales mensajes, por su parte, pueden aprender a construir sentido a partir de un ejercicio de lectura de dichos lenguajes.

El problema, sin embargo, es que no se ha desarrollado una idea de lectura —que implique además una alfabetización— de dichas textualidades. El cerco que se ha impuesto a la lectura como si la actividad le fuera exclusiva al ámbito escrito debe romperse en aras de buscar nuevas formas de lectura², las cuales se vuelven cada vez más necesarias para no caer en nuevas formas de *iletrismo*. No debemos olvidar que el tipo de lectura que puede realizarse en determinado

² En realidad, la lectura de la imagen no ha sido extraña en la praxis social, desde la antigüedad clásica el mito de las *artes gemelas* (la pintura y la poesía) alimentó casi tres mil años de tradición artística en occidente.

momento histórico se asume desde los supuestos validados por el entramado cultural que envuelve todos y cada uno de los procesos creados desde y por la sociedad. Sociedad y cultura, pues, vitalizan o entorpecen formas de ver, de interpretar y de leer.

En ese sentido, nuestro tiempo histórico ha asistido al nacimiento de la alfabetización digital, a la transición de la imagen como espectáculo y a la consolidación de la preferencia de lo concreto sobre lo abstracto. En un panorama de esta naturaleza no podemos seguir oponiéndonos a la tendencia de los procesos, pero sí podemos enfrentarlos desde una visión de la lectura como una actividad que produce significados. Este tipo de lectura, cuya razón de ser se fundamenta en supuestos teóricos desarrollados por diversas corrientes del estructuralismo, es lo que proponemos como la realidad de la lectura; en clara oposición a los mitos³ que giran alrededor del tema, ideas anquilosadas que desafortunadamente siguen muy vigentes entre quienes, por ejemplo, mantienen una relación muy estrecha con la actividad, como es el caso de diversos organismos institucionales, docentes, escritores y editores, los cuales se han encargado de difundir la idea que relaciona la lectura y la alfabetización únicamente con el código escrito.

Para contar con mayores elementos que nos permitieran argumentar a favor de estas ideas, se decidió realizar una encuesta de opinión en la población de maestros de la Escuela Secundaria Oficial No. 151, “Carmen Serdán”, ubicada en Avenida Juárez Loreto No. 11 de la comunidad de San Miguel Tlaixpan,

³ El término mito está considerado en este trabajo en un sentido coloquial de idea equivocada o errónea.

Texcoco, Estado de México. El instrumento sirvió para recoger datos sobre las prácticas lectoras y sobre las representaciones que respecto del fenómeno de la lectura existen entre los profesores de este nivel educativo.

La metodología fue de gran importancia para ubicar, de manera más certera, la idea de lectura que impera entre los profesores. Cabe mencionar que, desde nuestras primeras incursiones al tema, consideramos que si los profesores no amplían su paradigma sobre las diversas textualidades que pueden leerse, habrá menores posibilidades de acercar a los estudiantes a esta práctica socio—cultural. Tales textos, empero, no podrán leerse si se desconoce, en primer lugar, que son susceptibles de ser leídos y, en segundo lugar, si se es analfabeto en esos sistemas de significación. Esta situación puede estar repercutiendo en el hecho de que los jóvenes de quince años no utilicen la lectura como una herramienta para ampliar sus conocimientos y destrezas⁴.

Por su parte, los datos de este estudio de caso nos llevaron a incursionar de manera más profunda en el tema. La información consultada nos permitió elaborar el primer capítulo donde condesamos una serie de supuestos teóricos, provenientes sobre todo de diversas corrientes estructuralistas, pero sin olvidar aspectos muy interesantes aportados por la psicología y las neurociencias desde una visión holística, que abordan diversos fenómenos implicados en la lectura, destacando que la construcción de sentido no sólo se realiza por medio del código escrito, sino que trasciende a múltiples esferas de la vida del hombre.

⁴ A pesar de que la lectura es una actividad que ha gozado de un lugar privilegiado en la transmisión de conocimientos y mundos de información, evaluaciones como PISA, por ejemplo, han *demostrado* (con todas las reservas que merece un instrumento que sirve para medir, antes que cualquier cosa, la homogeneidad de los conocimientos) que la lectura no es la forma más común para aumentar los saberes.

En el capítulo dos se presentan los resultados del estudio de caso, asimismo, se argumenta a favor de un tipo de lectura que no se circunscriba únicamente al ámbito escrito, pues se necesita considerar con más seriedad el contexto de una sociedad icónica de la cual los profesores también forman parte y utilizarlo con el objetivo de lograr que los más jóvenes se acerquen a la lectura. Finalmente, cerramos nuestras reflexiones con el tercer capítulo que busca mostrar diversos espacios y universos de sentido que esperan pacientemente poder ser leídos por lectores que se atrevan a asumir una lectura como la que proponemos.

Estas reflexiones están dirigidas a quienes crean obras materiales a través del uso de cualquier *normatividad expresiva*: artistas, diseñadores, museógrafos; también, por supuesto, a los receptores de tales sistemas, es decir a todos los posibles lectores de cada textualidad que permite la transmisión de mensajes. Finalmente, también dirigimos estas palabras a todos aquellos que de una forma u otra trabajan en la difusión de los saberes y el conocimiento como es el caso de los profesores; pero también a los estudiantes del área de lengua y literatura para que puedan aplicar su conocimiento en el diseño de formas de alfabetización de otros códigos, *ya que en todos ellos hay, sobre todo, lenguaje*.

I. LECTURA, ASPECTOS TEÓRICOS

INTRODUCCIÓN

Hace algunas décadas no había una preocupación de lo que significaba leer o escribir, tampoco existía una teorización respecto de los procesos que facilitaban u obstaculizaban la lectura desde la educación formal. Leer significaba decodificar el código escrito; hoy, sin embargo, la lectura es vista como una actividad cognitiva sumamente compleja.

En realidad, la lectura no designa una actividad homogénea. Las prácticas lectoras son validadas por cada sociedad, por cada época histórica e incluso por los materiales que son objeto de lectura. Así que en este capítulo se revisarán los diversos propósitos que se han perseguido mediante la puesta en práctica de dicha actividad, en ellos, veremos que ha sido de fundamental importancia el tema de la *humanización* del ser que nace humano por medio de la circulación de una determinada idea de la realidad que se construye a partir de los significados, a través de un intercambio interpersonal de los mismos.

Revisaremos también las corrientes del estructuralismo lingüístico y semiótico, en tanto que nos aportan las bases teóricas para sustentar una idea de lectura como un proceso simbólico amplio a partir del cual es posible la construcción de significados sin importar el *lenguaje* que se utilice para crear el mensaje. También se examinarán, en tanto que la lectura es un proceso intelectual, algunas teorías surgidas desde las neurociencias para conocer el funcionamiento del cerebro.

A. UNA NECESARIA REVISIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL CEREBRO

1. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

En su libro *Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples* Howard Gardner explica que se considera inteligencia a una entidad en un determinado nivel de generalidad “más amplio que los mecanismos de computación sumamente específicos (como la detección de líneas) aunque más estrechos que las capacidades más generales, como el análisis, síntesis, o un sentido del yo” (Cfr. Gardner 1994: 103). Es decir, la inteligencia es una competencia intelectual humana destinada a resolver problemas tratando de que los productos resultantes sean efectivos, pero también es capaz de encontrar o crear problemas, lo cual permite sentar las bases para generar nuevos conocimientos.

Gardner, sin embargo, reconoce la existencia de muchas y distintas facultades intelectuales o competencias que rigen o dominan un conjunto de habilidades y añade que, a pesar de esta riqueza, estamos acostumbrados a pensar de una manera limitada acerca del intelecto, lo que se demuestra en la forma en cómo evaluamos y educamos la inteligencia. El autor propone, como una manera de describir y explorar de mejor manera las capacidades mentales del ser humano, una inteligencia múltiple. El término hace referencia a las diversas estructuras mentales que se han reconocido desde la psicología cognitiva y las neurociencias, se habla, por ello, de *inteligencias múltiples*, reconocidas como una diversidad de competencias intelectuales humanas relativamente autónomas pero que en la vida cotidiana operan en armonía, de manera que su autonomía puede ser no tan evidente.

Entre las inteligencias propuestas por Gardner¹, se considera la inteligencia lingüística, la más universal entre la especie humana. Esta inteligencia se refiere sobre todo a la forma oral del lenguaje. Se caracteriza por permitir el desarrollo de ciertas operaciones o habilidades que el autor determina como medulares dentro del lenguaje, la primera de las cuales se relaciona con el uso retórico del lenguaje o la habilidad para utilizarlo con el objetivo de convencer; la segunda refiere el aspecto mnemotécnico, o capacidad de recordar información de distinta índole.

El tercer aspecto del lenguaje recae sobre el papel que éste juega en la explicación, ya que el lenguaje verbalizado a través de adagios o máximas ha sido de gran utilidad en los procesos de enseñanza—aprendizaje de diversas culturas a través del tiempo; en la actualidad, este aspecto sigue jugando un papel muy importante pero ahora recae en la palabra escrita. Por último, el lenguaje tiene la facultad de emplearse a sí mismo para explicar y reflexionar al respecto de sus propias actividades (Cfr. Gardner 1994: 114-115).

Respecto a la interacción del lenguaje escrito y el oral, las investigaciones sobre el cerebro han elaborado distintas teorías que localizan algunos mecanismos lingüísticos en áreas específicas. Los procesos sintácticos se han

¹ Las inteligencias propuestas por Gardner son: 1) la lingüística, el mejor exponente de este tipo de inteligencia es el poeta; 2) la musical, quien ejerce la composición musical es quien ha desarrollado excelentemente esta capacidad intelectual; 3) la lógicomatemática, para desarrollar esta inteligencia se requiere proceder desde los objetos hasta los enunciados, desde acciones hasta relaciones entre las acciones, desde el terreno de lo sensomotor hasta el campo de la abstracción pura, en otras palabras, el matemático se dedica a hacer patrones hechos con ideas lógicas; 4) la espacial, son capacidades centrales de esta inteligencia la percepción exacta del mundo visual, poder realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales propias, también permite recrear aspectos de la experiencia visual propia, incluso en ausencia de estímulos físicos apropiados; 5) la cinestésicocorporal, en relación a dicha inteligencia, el autor considera nucleares dos capacidades: el *agudo dominio* de los movimientos corporales propios y la capacidad para manejar objetos con habilidad; 6) las inteligencias personales, que tienen que ver con a) el desarrollo de los aspectos internos de una persona, o sea la inteligencia interpersonal, b) la capacidad de volver hacia el exterior, hacia los otros individuos, manifestación de la inteligencia intrapersonal.

ubicado en el área del cerebro conocida como de Broca. El sistema semántico, por su parte, parece depender del hemisferio izquierdo, pero se considera que las estructuras pragmáticas se ubican en las estructuras del hemisferio derecho. Sin embargo, investigaciones recientes demuestran que las interacciones complejas que operan dentro de la inteligencia lingüística dependen de una interacción sin trabas entre estas importantes regiones cerebrales, interacción que se manifiesta especialmente en el desciframiento del lenguaje escrito (Cfr. Gardner 1994: 114-115). Observemos pues, con mayor detalle, la investigación científica sobre el funcionamiento del cerebro y las posiciones teóricas más importantes al respecto.

2. TEORÍAS DIÁDICAS

Estas teorías plantean que cada uno de los hemisferios cerebrales perciben, conceptualizan y procesan de manera independiente. Se ha dicho que el hemisferio izquierdo es mucho más eficiente en el procesamiento del lenguaje, la escritura y el cálculo; mientras que el derecho lo es para las tareas relacionadas con la imaginación, la intuición, la percepción y la fantasía (Cfr. Jiménez 2003: 34). Este tipo de teorizaciones concebía la existencia de dos categorías de individuos: los artistas, que podían apreciar la realidad en su conjunto, como una entidad completa e indivisible; y los pensadores, quienes seccionaban la realidad para comprenderla y explicarla (Cfr. Jiménez 2003: 35).

Otra postura que se desprende de este cuerpo de teorías afirma que cada hemisferio cuenta con diferentes mecanismos de procesamiento de la información, a pesar de esta serie de especializaciones de cada uno de los hemisferios, ambos

pueden trabajar de una forma “equipotencial” y conseguir un trabajo armónico y sincronizado que posibilita percibir los fenómenos de manera abarcante. En esta postura se aduce que el hemisferio izquierdo es verbal, y es capaz de organizar informaciones nuevas y jerarquizarlas en estructuras; el derecho, en cambio, ve el contexto y su significado, pero es incapaz de verbalizar lo que sabe (Cfr. Jiménez 2003: 34-35). De acuerdo con esta concepción, se requiere que el aprendizaje busque establecer conexiones y relaciones de unos conocimientos con otros; tarea, por otra parte, que le compete a las 99.98% de las células asociativas con las que cuenta nuestro cerebro.

A pesar de que fueron las primeras teorías que trataron de explicar el funcionamiento del cerebro, ahora sabemos que no puede determinarse un tipo de función especializada a una parte del cerebro y pensar que el resto carece completamente de dicha capacidad; sin embargo, estas teorías tuvieron su importancia pues fueron la base para que los estudios al respecto siguieran desarrollándose.

3. TEORÍAS TRIÁDICAS

Dentro de las nuevas investigaciones sobre el cerebro, se propuso una teoría que concilió los conocimientos que provenían del siglo XIX y los de los años treinta del siglo XX. En esta teoría se planteó que, dado que el cerebro crece de dentro hacia afuera, las funciones de las primeras estructuras subsisten y se manifiestan en el ser humano.

Esta concepción plantea la superposición evolutiva de tres cerebros. El más primitivo es el cerebro paleoencéfalo y reptílico, causante de los instintos, la agresividad, los impulsos primarios del celo y la alarma que motiva la sobrevivencia, sus principales funciones son la acción y el movimiento; es en gran parte inconsciente y hereditario.

El segundo cerebro o mesoencéfalo (sistema límbico) se ha vinculado con la inteligencia emocional, la conducta sexual y las reacciones de miedo y cólera; en otras palabras, se encarga de la procreación y conservación de la especie además de involucrar las relaciones sociales y familiares.

El tercer cerebro es el córtex que es “una masa celular hipertrofiada que envuelve las estructuras del sistema límbico, originando los dos hemisferios característicos del cerebro”. Esta hipertrofia produce en el cerebro humano un neocórtex donde se producen generalmente los pensamientos. Entendámoslo de la siguiente manera: al momento de su nacimiento, el cerebro del nuevo ser ya viene provisto con el total de neuronas que ha de tener a lo largo de su vida, pero el tamaño de la masa cerebral aumenta de 360 grs. al nacer, a 1500 grs. al morir; el aumento se debe a los cien trillones de interconexiones en serie y en paralelo que se producen en el neocórtex.

De esto se desprende una relación inestable y a veces antagónica entre la impulsividad, el corazón y la razón que rige cada uno de los cerebros, de los cuales en muchas ocasiones se ha podido comprobar la fragilidad de la racionalidad de la última capa cerebral al ser a veces anulada por el sistema

reptílico. Lo cual, por otra parte, nos habla de que los tres procesos distintos están estrechamente interligados (Cfr. Jiménez 2003: 39 ss).

4. TEORÍAS HOLOGRÁFICAS

Este paradigma sostiene que el funcionamiento del cerebro puede compararse a la obtención de una imagen por medio de la técnica fotográfica del holograma.

En la actualidad, si se escogiera una situación específica para estudiarla, sería muy difícil dejar de captar las relaciones que guarda con otros procesos y fenómenos, es decir, cualquier aspecto de nuestro planeta siempre forma parte de un proceso mayor, más complejo, que posibilita la unidad en la diversidad y viceversa. De una forma similar, el cerebro, que es una parte de un todo mayor, tiene la facultad de acceder a esas totalidades gracias a las relaciones de interdependencia—integralidad que guardan entre sí todas las cosas del universo, de la misma forma que un holograma puede reconstruirse en su totalidad a partir de cualquier trozo del mismo.

Se plantea, pues, desde esta perspectiva, que el funcionamiento del cerebro requiere una estimulación multisensorial (sonidos, imaginación, imágenes, etc.) que le ayudará a que los datos se almacenen en la memoria, lo cual apoya la hipótesis de que la memoria no tiene ninguna ubicación en particular, como antes se creía.

Las neuronas cerebrales actúan como quien analiza diferentes frecuencias para poder procesar diferentes estímulos; así las estructuras del cerebro ven, oyen, gustan y sienten mediante la utilización de “computaciones matemáticas con

la frecuencia de los datos que reciben. De esta forma el modelo resultante es guardado en todo el sistema nervioso” (Cfr. Jiménez 2003: 43). Todo ello ha llevado a pensar que la apariencia de todas las cosas que percibimos reside, no en la estructura física y material denominada cerebro, sino en otro lugar comúnmente asociado a esferas inmateriales y abstractas, producto de las teorizaciones humanas. Algunas denominaciones que encontramos en este campo son la conciencia, los modelos espacio—temporales de influencia, o el mundo como una ilusión. Esta perspectiva obliga a replantear muchas categorías existentes en el terreno científico.

5. TEORÍAS SOBRE EL CEREBRO TOTAL

La revisión que se ha hecho sobre las diferentes teorías del cerebro permite un planteamiento que integra las diferentes posturas para crear una teoría sobre el cerebro total. Durante mucho tiempo se trató de situar en lugares particulares del cerebro ciertas capacidades mentales (Cfr. *supra* *Teorías diádicas* y *Teorías Triádicas*); actualmente, sin embargo, aquellas evidencias anteriores han derivado en plantear la organización cerebral desde el punto de vista del nivel de su construcción, lo cual implica que actividades mentales complejas, lejos de tener una localización precisa en el cerebro, son en realidad el resultado de las interacciones del cerebro total. Fenómenos tales como la conciencia humana comienzan a cobrar mayor relevancia pues dejan de estar subordinados a la materia; ahora es ésta la que se subordina a aquellos procesos transpersonales.

A partir de esta visión contemporánea, las nuevas interpretaciones que buscan explicar el funcionamiento del cerebro, lo asumen como un producto de acciones totalizadoras. De acuerdo a esta postura teórica, se concibe un cerebro dividido en cuatro áreas o cuadrantes (Cfr. Herrmann en, Jiménez 2003: 49): los dos hemisferios del neocórtex y las dos partes en las que se encuentra dividido el sistema límbico, zonas que establecen una interrelación e interacción de mayor o menor complejidad para integrar las funciones propias de cada uno de los cuadrantes. Tal como podemos observar en la Tabla 1, las funciones propias de cada cuadrante se representan con una letra y se ubican en forma inversa a las manecillas del reloj (Cfr. Jiménez 2003: 50).

Tabla 1. Cuadrantes de acuerdo a Ned Herrmann.

A	Lógico Crítico Analítico Matemático Cuantitativo	D	Visual Global Creativo Holístico Integrador Sintético Conceptual Artístico
B	Planificado Secuencial Organizado Controlado Detallado	C	Interpersonal Humanístico Espiritual Emocional Sensorial Musical

Fuente: Jiménez 2003: 50.

Este modelo permite la combinación de dos o más cuadrantes que dan lugar a “estilos de pensar” o a “seres diferentes”, según el cuadrante o combinación de cuadrantes que dominen en un individuo y que puede medirse a

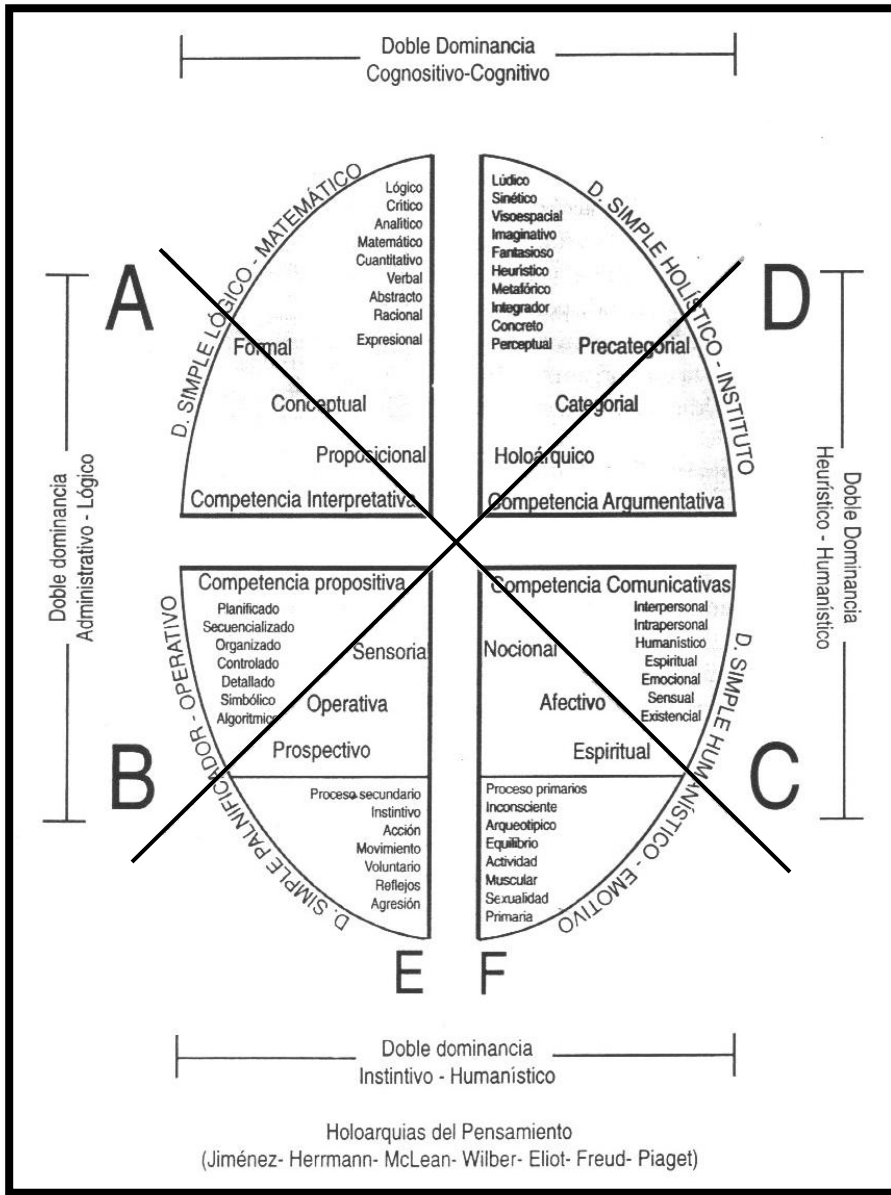
través de una prueba cuyo objetivo es determinar si la dominancia de cuadrantes en una persona es simple (un cuadrante), doble (lineal o cruzado), triple o tetrafuncional (cerebro total); considerando siempre una actividad integrada de las diversas funciones cerebrales.

Cabe mencionar que las implicaciones didáctico—pedagógicas de esta teoría consideran que no existe un perfil bueno, malo o regular, pero estos nuevos conocimientos sobre el desarrollo de ciertas dominancias, según la particularidad de cada individuo, requiere que los paradigmas basados en un enfoque meramente lingüístico sean reconsiderados.

La teoría del cerebro total considera que este órgano del ser humano puede ser reconocido en sus partes, pero al mismo tiempo es una totalidad y cualquier cambio en alguna parte del cerebro repercute en el todo y cualquier cambio en la totalidad influye en las partes.

La teoría de los cuatro cuadrantes cerebrales de Herrmann sólo desarrolla las capacidades del neocórtex y del sistema límbico; pero Jiménez considera necesario incluir dos subcuadrantes nuevos, E y F (Lámina 1) que harán referencia a las capacidades biológicas del tronco cerebral, es decir, a los impulsos y las emociones ligadas al cerebelo y al paleoencéfalo (Cfr. *supra*; *Teorías triádicas*), y que rige el inconsciente, los instintos y los reflejos con los que nacemos y que son necesarios para la supervivencia del hombre.

Lámina 1. Teoría del cerebro Holoárquico – Holístico.



Fuente: Jiménez 2003: 54².

El desarrollo de cada uno de estos tres cerebros significó la capacidad de trascenderse a sí mismos y de incluir el cerebro anterior, de ese modo, de manera

² El presente cuadro se retomó tal cual de la fuente citada, sólo queremos señalar una errata en el cuadrante D donde aparece la palabra *instituto* en lugar de *intuitivo*.

similar a un holograma, el neocórtex asimiló todas las características fundamentales de los cerebros anteriores. De esta manera los cuadrantes que se han incorporado a esta nueva teoría no están ligados por cuerpos callosos pero registran esas evoluciones filogenéticas.

Los tipos de dominancia que se estructuran en esta nueva visión quedan configurados como muestra la Lámina 1. Dentro de las dominancias simples, el cuadrante A o del neocórtex izquierdo representa un estilo de pensamiento lógico—matemático; el cuadrante B, que es el límbico—reptílico izquierdo tienen una dominancia de Planificador operativo. El cuadrante límbico—reptílico derecho o C, en cambio, expresa una dominancia de tipo Heurístico emotivo; mientras que el estilo de pensamiento del neocórtex derecho es Holístico intuitivo.

De acuerdo a este modelo, las dominancias dobles corresponden a la siguiente clasificación. Los cuadrantes A y B logran una dominancia administrativa—lógica; los cuadrantes B y C, una instintiva—humanística; la de los cuadrantes C y D es una heurística—humanística; mientras que los cuadrantes A y D conforman un pensamiento cognoscitivo—cognitivo.

También se plantean dos tipos de dominancia triple. La primera aglutina los cuadrantes A, B y C, dominancia lógica; los cuadrantes D, C y B, por su parte, conforman un pensamiento heurístico. Finalmente, la dominancia total, que engloba los cuatro cuadrantes es denominada como dominancia lingüística. Además, cada cuadrante incluye nuevas categorías y características de distintos procesos cerebrales, así como la ubicación de cuatro distintas competencias

complejamente interrelacionadas con las diversas operaciones mentales y la vida social del hombre (Cfr. Jiménez 2003: 58-59).

6. CEREBRO, LENGUAJE Y SOCIEDAD

A partir de los 100 000 millones de neuronas, el cerebro puede crear trillones de conexiones de acuerdo al tipo de medio ambiente social y cultural, “durante el desarrollo fetal se crea un esquema único de red de neuronas, y sólo cuando adquiere experiencia el niño actúa sobre sus componentes de un modo fuerte o débil, ya sea sobre las conexiones existentes o incluso creando otras nuevas” (Cfr. Jiménez 2003: 63). El cerebro diseña así territorios o mapas cognitivos en los cuales el sistema nervioso se encarga de crear categorías. En esta encrucijada de impulsos nerviosos, desde los primeros años de vida del niño, aún cuando el desarrollo de su cerebro infantil se encuentra en una etapa muy básica, el niño aprende a utilizar un lenguaje que en el ámbito conceptual, organizacional y estructural es muy parecido al lenguaje adulto. Su desempeño como hablante / oyente le permite interactuar con diversos e innumerables sentidos y significaciones reales y posibles, lo que lo ubica en una posición de constante simbolización y abstracción.

En esa construcción de símbolos y signos, en los movimientos de motricidad y equilibrio, en la construcción de la percepción y la memoria, la asociación de significados y la emoción, en los procesos ligados a la oralidad y la escritura, es decir, en todos los aspectos relacionados con el lenguaje, el cerebro tiene una implicación de fundamental importancia (Cfr. Jiménez 2003: 64).

Por su parte, en cuanto a la enseñanza y práctica de la escritura y la lectura, se han fomentado los aspectos formales y estéticos del lenguaje en detrimento de los contenidos, se ha fijado la atención en el purismo del lenguaje, en lugar de dar paso al uso de la palabra para la comprensión de nuestro mundo. En los procesos de lecto—escritura se ha planteado un diálogo entre el cerebro motor, el emocional y el lógico según la concepción triúnica de MacLean (Cfr. *supra Teorías triádicas*). No muy alejada de esta propuesta se encuentra el planteamiento de que cuando enfrentamos cualquier tipo de información sin importar el medio que se ocupe para crear significado, se desencadena un proceso que involucra el cerebro total.

Del hemisferio izquierdo proceden todos los elementos involucrados en el lenguaje verbal y del hemisferio derecho, el lenguaje no verbal [...] La interacción de los dos hemisferios, a través del cuerpo caloso, produce una especie de visión holística y globalizante propicia para entender los pasos algorítmicos o secuenciales de las palabras para llegar a la totalidad del texto—escrito (Cfr. Jiménez 2003: 69).

El conocimiento de mundo, pues, juega un papel muy importante en el desarrollo del pensamiento lingüístico del niño; para crear pensamientos, cualquier cerebro requiere estar inserto en un determinado contexto cultural y para producir mayor número de rutas cognoscitivas se requiere el involucramiento de prácticas con la facultad de enriquecer los contextos del individuo, contextos que se deben buscar como herramientas que busquen posibilitar las distintas dominancias del cerebro, la racionalidad del neocórtex, la emocionalidad del sistema límbico; lo analítico del hemisferio izquierdo y lo sintético del otro hemisferio; todos los

cuadrantes, en suma, tejen una red compleja que implica la interrelación e influencia mutua de todos los sectores.

B. A PROPÓSITO DE LOS PROPÓSITOS DE LA LECTURA

El código escrito implica niveles que participan simultáneamente en el proceso de lectura y con ello en la construcción del sentido. El nivel elemental es el desciframiento de la grafía. Dependiendo de la forma en cómo se enseñe, puede convertirse en una experiencia de acercamiento productivo y creativo hacia el código porque el desciframiento no se hace en forma lineal, sino más bien permite al lector predecir lo que viene, llenar espacios, producir combinaciones, saltarse algunos elementos, condensar segmentos de la cadena; pero lo más usual es encontrarse con una postura de lectura autoritaria y mecánica donde prevalecen los aspectos formales del lenguaje que generan lentitud, una lectura segmentada y ausencia de elementos suprasegmentales. Pensar que un lector se hace “mediante la simple repetición” y que el hábito del desciframiento del código conduce al conocimiento, es equivocado (Cfr. Bustamante 1995: 129).

Es necesario identificar unidades mínimas de significación, lo cual es posible gracias a las relaciones sintagmáticas de la lengua. La aparición de un elemento dentro de una serie efectiva rige las posibilidades de aparición de los siguientes elementos. El desarrollo de las anticipaciones sintáctico—semánticas en la lectura agiliza la comprensión en la medida que aumenta la probabilidad de que ocurra un fenómeno. “Este nivel representa el ‘saber hacer’ con la gramática

de la lengua (competencia lingüística), que incluye el de sus posibilidades imprevistas y el de sus transgresiones” (Cfr. Bustamante 1995: 130).

El siguiente nivel implica una competencia ideológica puesto que refiere la asignación de sentido a las unidades de significación. Para leer no basta saber hablar una determinada lengua, es necesario entender el significado de las palabras. Un lector, por ejemplo, conoce el significado de un alto porcentaje de las palabras que decodifica, e incluso puede deducir el significado a partir del contexto lingüístico. Sin embargo, la imposibilidad de comprensión de términos o la precariedad de vocabulario atrofia la capacidad simbólica de la lectura (Cfr. Bustamante 1995: 130-131). Dicha circunstancia no debe servir para incidir sobre las imposibilidades lingüísticas de los estudiantes; la mirada, justamente, debe dirigirse en sentido contrario, hacia la escuela, institución que parece no poder brindar las condiciones para desarrollar diversos órdenes simbólicos así como relaciones imaginarias.

Además de las competencias ya mencionadas, en la lectura también influye la competencia comunicativa, puesto que el contexto social al que pertenece el lector (clase social a la que pertenezca, disciplinas que frecuente, el tipo de familia, entre otros), la base lingüística que sirve de sustento a las nuevas significaciones (tal como el dialecto al que pertenezca), así como las creencias que profesa el individuo, imponen formas y claves de interpretación, así como formas de valorización (Cfr. Bustamante 1995: 131). El entorpecimiento simbólico puede estar enmarcado por las relaciones sociales que se guardan con el lenguaje.

El nivel textual tiene sus bases en los niveles precedentes, pero “construye matrices propias de significación” (Cfr. Bustamante 1995: 132). El texto es una producción cuya materia prima son textos que remiten a otros textos, lecturas entre líneas que enriquecen, amplían o diversifican lo dicho hasta el momento sobre algo. La tendencia del código no es cerrarse sobre sí mismo, sino extenderse hacia sentidos re-elaborados, re-pensados, re-semantizados; siempre encontraremos una producción nueva que conduzca a un consumo nuevo también. En este nivel se hace necesaria la creación, la crítica y la innovación; donde incluso lo ausente, lo no dicho, los silencios y lo implícito en el discurso, también produce sentido.

El último nivel a considerar recalca la necesidad de realizar la lectura reconstruyendo las condiciones espacio—temporales de producción del texto, información que ayudará al lector a atravesar una “espesa capa de sentidos” que eran propios al autor del texto (Cfr. Bustamante 1995: 132). Estos niveles, sin embargo, no siempre han sido considerados cuando se trata de desarrollar las habilidades lectoras.

Tradicionalmente el alfabetismo ha remitido a la cultura letrada y a la capacidad de conducirse con eficiencia en ella para leer, escribir y utilizar estas habilidades con diversos fines (Cfr. Coll 2005: 8). Desde esta perspectiva, la alfabetización básica, es la que permite leer materiales, usar información y producir diversos textos. Antiguamente estaba asociada a ciertas categorías morales e intelectuales enaltecidas, ya que los que sabían leer y escribir se consideraban personas responsables y cultas; pero las exigencias actuales

requieren que un mayor número de personas desarrolle dichas habilidades (Cfr. Kalman 2008: 119), la masificación del fenómeno le ha restado méritos a esa antigua denotación.

El denominado alfabetismo funcional, por su parte, siempre ha gozado de poco prestigio debido a que prioriza la adaptación de las prácticas de lectura y escritura de los individuos para la realización de exigencias sociales específicas, tal como ocurrió desde sus orígenes durante la segunda guerra mundial en donde los soldados del ejército norteamericano debían contar con la habilidad de leer y escribir órdenes sencillas; esta situación pronto se asoció con los países de economías del tercer mundo y sirvió para referir los niveles mínimos necesarios para oportunidades de empleo y desarrollo (Cfr. Kalman 2008: 119-120).

En cambio, Paulo Freire, en su obra *Pedagogía del oprimido*, afirma que la alfabetización puede ser una herramienta de liberación. El educador brasileño sostiene que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y que la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel. En su propuesta está presente un movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo” (Cfr. Freire en Moyano y Silva 2005: 177); puesto que se realiza una lectura del mundo por medio del universo vocabular de los grupos populares, y esas palabras, a su vez, son representaciones de la realidad.

Otro tipo de alfabetización, la crítica, hace hincapié en la comprensión de los textos a partir de la inferencia, la interpretación y el esfuerzo por desentrañar significados implícitos (Cfr. Jurado 2008: 92, 95). Se persuade, más que a la

obligatoriedad de la lectura, a la *necesidad de leer* representaciones lingüísticas o de cualquier otra índole (pinturas, fotografías, gestos, fórmulas, etc.); para poder producir representaciones nuevas, diferentes; es decir, representaciones interpretadas, reconfiguradas (Cfr. Jurado 2008: 102).

En palabras de Cassany, la comprensión crítica requiere reconstruir tanto el contenido como la ideología, y poder atribuirles sentido en el mundo personal. Se requiere interpretar e inferir porque cualquier objeto susceptible de ser leído es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político, cultural; es decir, no es neutro ni desinteresado, y quien desee enfrentar dicho objeto, lo mejor será que sepa tomar conciencia sobre cómo se posiciona autor y lector (Cfr. Cassany 2006: 93-94).

Cada uno de estos tipos de alfabetización requirió formas de conocer, pensar y comunicar y, como apunta la alfabetización crítica, la lectura de diversos sistemas de representación se ha vuelto una necesidad. Hoy, por ejemplo, la alfabetización digital se ha puesto en boga.

Al respecto, Coll ha revisado la declaración efectuada por la Asociación Internacional de Lectura (IRA) sobre alfabetización en la era digital, y lo que el autor percibe en tal declaración es que el concepto aduce una *ampliación* del proceso de formación de la persona, porque estar alfabetizado en la sociedad de la información implica incorporar nuevos conocimientos y habilidades, éstos que son necesarios para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación. Algo que no es nada nuevo, ya que el proceso de alfabetización siempre ha

comportado el aprendizaje y el dominio de las técnicas que se utilizan en la producción, difusión y lectura de los textos escritos. Sin embargo, en el mismo artículo, el autor previene que otros alfabetismos relacionados con la cultura tecnológica y con elementos característicos de la sociedad de la información cobran cada vez mayor relevancia y van adquiriendo una identidad propia en el currículo escolar (Cfr. Coll 2005: 7).

Se trata de aspectos que estaban “*subsumidos* en el dominio de la cultura letrada” pero que al asistir hoy a la articulación entre texto escrito, imagen y otros recursos gráficos y simbólicos, ahora están tomando mayor auge. De acuerdo con esta visión el nuevo tipo de alfabetismo “remite más bien al dominio funcional de los conocimientos y habilidades necesarias para manejar y manejarse con la tecnología, las imágenes fijas y en movimiento [...], y ello con independencia de que en estos ámbitos el texto escrito, la lectura y la escritura, continúen estando presentes y desempeñen, casi siempre, un papel fundamental” (Cfr. Coll 2005: 8).

Es innegable que se necesita estar alfabetizado en los medios digitales porque los conocimientos, habilidades y competencias implicados en una lectura varían en función del texto que se trate, así como de las actividades y las prácticas socioculturales de referencia. Así que, en la sociedad de la información, los ciudadanos deben estar alfabetizados en la cultura letrada (la alfabetización tradicional); y también en otros tipos particulares de cultura letrada, como son los lenguajes audiovisuales y los textos electrónicos (Cfr. Coll 2005: 8).

No debemos olvidar, sin embargo, que son múltiples y diversos los lenguajes que se utilizan para crear objetos o ideas, y que para poder percibir los significados que están en ellos implicados se requiere que el receptor de los mismos esté alfabetizado en las particularidades de esas *normatividades expresivas*. En otras palabras, es tan necesaria una alfabetización crítica o digital como una alfabetización en los otros sistemas de significación.

No puede ser de otra manera porque, finalmente, el ser humano percibe su realidad y concibe su estar en el mundo por medio de los sistemas simbólicos que se tejen dentro de la red cultural. En ese sentido, desde etapas muy tempranas el niño es sometido a diversas determinaciones simbólicas, la primera de ellas el lenguaje y, a través de él, puede conocer otros universos de significación. Es decir, la vida humana sólo cobra sentido por medio del intercambio de significados, esas *formas mentales* que los humanos les dan a las cosas para establecer relaciones entre sí por medio de ellas (Savater 2004: 32).

La lengua con la que se convive los primeros años imprime una manera de decir y de oír el mundo, crea “un formato sobre el cual se ordenarán o registrarán futuros pensamientos [...] Diríamos que es esa base lingüística la que se forma en los primeros años de vida, gracias a la intervención de la cultura, la cual con su voz encultura a cada ser humano” (Cfr. Bojorque 2004: 72-73).

El habla, en primera instancia, hace al hombre; la lectura —del código escrito o de cualquier otro sistema de representaciones— puede completarlo. La oralidad y la lectura cobran relevancia, ya que comparten la finalidad dichosa de

hacer al hombre, *homo symbolicum* que es por lo que le dijeron las voces en las que creía, voces que cuando cruzan su camino con la lectura se confirman, se reconstruyen o se profundizan actualizando y creando infinitamente los significados que le dan sentido a su vida.

A pesar de los diversos propósitos que persiguen los distintos tipos de alfabetización, todos ellos buscan, con mayor o menor acierto, *hacer* humano al que ha nacido humano, pues la alfabetización implica un trabajo de inmersión del sujeto en universos de significación. De cualquier otra forma, el sujeto verá reducidas sus posibilidades de lectura y de construcción de sentidos.

C. LECTURA MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS

En este apartado trataremos de exponer la postura teórica que guía las reflexiones del presente trabajo, y para ello retomamos un enfoque multidisciplinario del análisis del discurso que se ha alimentado de otras teorías y conocimientos tal como de la teoría de la enunciación, la teoría de la argumentación y la teoría semiótica, así como de la gramática textual y la retórica.

Bajtín, en su teoría de la enunciación, subraya la importancia de la dimensión social que envuelve al momento de la comunicación; afirma que en la expresión lingüística nada hay de individual, enfatizando así la naturaleza social del locutor.

La enunciación, definida como “la aparición del sujeto en el enunciado, sea como la relación que el hablante mantiene con el interlocutor a través del enunciado o texto, o como la actitud del sujeto hablante con respecto a su

enunciado” (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 46), es vista por Bajtín como una entidad dia-lógica, en la cual, el diálogo se concibe bajo la forma de un intercambio de enunciados. Dichos enunciados se componen tanto de formas lingüísticas como de aspectos extraverbales, aspectos estos últimos que representan un sistema de valores y una postura ideológica que también se intercambia con los enunciados.

El dialogismo bajtiniano se reconoció después como *intertextualidad*, práctica discursiva en la que el sujeto hace una mezcla de enunciados a fin de comunicar sus intenciones. Pero, para que las relaciones entre enunciados se conviertan en dialógicas o, en otras palabras, sean intertextuales, aquello enunciado debe ser o debe “convertirse en discurso, es decir, enunciado, y recibir un autor, es decir, el creador de este enunciado el cual a su vez expresa su posición” (Cfr. Bajtín en Gimete-Welsh 2005: 51).

El tipo de análisis que se deriva de este enfoque intertextual se aplicó al nivel del discurso, y no al nivel de lengua; es decir, el enunciado conforma una totalidad cuyas entidades ya no pertenecen a la lingüística sino a una nueva disciplina, la translingüística, que tiene por objeto el enunciado, porque éste es ya una entidad que pertenece a la comunicación verbal y posee dos aspectos: a) aquello que le viene de la lengua y, b) lo que le viene del contexto de enunciación.

Los estudios sobre el enunciado y su oposición a la enunciación cobran auge con los estudios de los formalistas rusos, preocupados por las estructuras narrativas; pero, desde la perspectiva del análisis del discurso, la distinción buscará incorporar al sujeto en su enunciado. En la propuesta de Emile

Benveniste, la diferenciación de conceptos le permite concebir al lenguaje no solamente como un fenómeno de comunicación, “sino de expresión del sujeto en el que la constitución del enunciado es la constitución de un objeto en el que el sujeto hablante asume más o menos su contenido” (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 53), mientras que la enunciación es una acción a través de la cual el sujeto pone a funcionar la lengua por un acto individual de utilización.

La enunciación no es el texto producido que se inicia cuando el locutor moviliza la lengua, sino que es el acto mismo de producir un enunciado, es el marco formal de su realización, “las situaciones donde se realiza y los instrumentos que la consuman” (Cfr. Benveniste en Gimete-Welsh 2005: 53). En el enunciado, en cambio, hay significación, y ésta ocurre cuando se consigue la articulación de dos órdenes: el orden semiótico, manifestado en la realización vocal [síglica] de la lengua y la semantización del sistema lingüístico.

De acuerdo con estos razonamientos, Benveniste distingue en la enunciación dos planos: el *discurso* y la *historia* que corresponden a dos prácticas diferentes del uso de la lengua. Sin embargo, Jenny Simonin-Grumbach relaciona las situaciones de enunciación con el discurso donde se contemplan situaciones que refieren a contextos extralingüísticos (razón por la cual se puede hablar de diferentes tipos de discursos, tales como el científico, el visual o el político); y establece que el enunciado se corresponde con la historia y, sus relaciones se entablan con el texto mismo. Ahora bien, las relaciones entre enunciación y enunciado logran crear mensajes semantizados gracias a la semiotización previa

del sistema utilizado y a la capacidad de ese sistema para convertirse en interpretante de otros sistemas (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 54).

La teoría de la argumentación también ha alimentado los estudios sobre el análisis del discurso. Argumentar y argumentación son términos polisémicos según las diversas orientaciones que guían este tipo de estudios. La argumentación, vista desde el ámbito de la lengua, busca reconstruir la semántica y así poder aprehender el sentido de un enunciado y con ello aprehender las intenciones del sujeto que emite su mensaje.

En la línea desarrollada desde el dominio del discurso, la argumentación busca ver los modos de encadenamiento de los enunciados y su funcionamiento bajo diferentes normas, entre ellas, la eficacia. Las categorías de la persuasión, de la verdad, de la creencia y de la convicción (las categorías del hacer creer) se ven subordinadas a la problemática del “hacer, hacer”. De acuerdo a esta postura la argumentación es entendida como el estudio de los problemas de la conversación.

En el espacio de la argumentación dialéctica, “a todo discurso le corresponde un contradiscurso producido desde otro punto de vista y proyectando una realidad diferente” (Cfr. Plantin en Gimete-Welsh 2005: 63). La contradicción plantea una confrontación discursiva en un encadenamiento de respuestas antagónicas sobre un problema o asunto. Las tres modalidades discursivas que caracterizan la situación de argumentación son: 1) un discurso de la proposición; 2) un discurso de la oposición; 3) un punto en conflicto o problemática.

Adentrémonos ahora a la teoría semiótica. Los estudios sobre el signo y el discurso han encontrado cabida en diversas corrientes lingüísticas entre las que se pueden reconocer el estructuralismo lingüístico norteamericano representado por Charles Sanders Peirce, el funcionalismo lingüístico alimentado por el método de investigación de los fenómenos fónicos que Trubetzkoy definió con el nombre de fonología, escuela que fundó después de la revolución rusa, y el estructuralismo francés (con A. J. Greimas a la cabeza) que se nutre de varios modelos de la lingüística estructural retomando las ideas de Ferdinand de Saussure y los aportes del Círculo Lingüístico de Praga y del estructuralismo mitológico a través de la influencia del antropólogo Lévi-Strauss, así como de las escuelas fenomenológicas del discurso. De estas tres líneas de investigación, trataremos de exponer el aporte que ofrece el estructuralismo, corriente que considera como tarea de la semiótica describir los textos o discursos que atraviesan la sociedad y explicar qué hacen con su actividad discursiva.

La semiótica general se ha encargado de conferir al signo un estatus teórico porque de acuerdo a sus planteamientos fundamentales, al signo subyace la noción de narratividad, en tanto que el ser humano es esencialmente narrativo. Los signos, por su parte, posibilitan la creación de textos, noción que en una acepción restringida se refiere “al enunciado o concatenación de enunciados”, con la posibilidad de extenderse fuera de los límites lingüísticos hacia cualquier sistema de signos verbales y no verbales. Desde esta perspectiva, la teoría del discurso se identifica con la teoría semiótica según la concepción de la escuela

estructuralista francesa porque el texto o discurso es un objeto que produce sentido y por ello mismo el texto se concibe como un objeto semiótico.

Es decir, la teoría del signo se desarrolló desde una concepción atomizada que fue abriendo sus expectativas hacia redes más complejas hasta considerar diversos sistemas de significación. En ese sentido los principios del estructuralismo saussureano dieron origen a presupuestos teóricos como los de Louis Hjelmslev quien postula que no importa la naturaleza de la sustancia, porque una semiótica fundada en una lengua natural puede construir otras semióticas cuyos objetos sean homologables al objeto de la lingüística (Cfr. Hjelmslev en, Gimete-Welsh 2005: 157), texto, entonces, no es sólo aquel producido por la lengua natural, sino que texto es cualquier objeto semiótico.

La propuesta de esta semiótica greimasiana se ha alimentado, como ya dijimos, de diversas corrientes. Tal como la concibe Greimas, la semiótica “es una forma de hablar del hombre en su relación con el mundo y de sus relaciones con sus semejantes. Su ámbito de aplicación lo constituye el discurso en sentido genérico: el relato, el discurso pictórico, el discurso arquitectónico, el discurso lingüístico, la imagen, etcétera, es decir, comprende toda organización discursiva de la significación” (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 158).

Observemos en seguida los aportes que han alimentado a dicha postura. En la correspondencia dual de Saussure, la lengua es un sistema, un conjunto de convenciones (Cfr. Saussure 1985: 35) y el habla es un proceso compuesto por las combinaciones que se realizan al usar el código y por el mecanismo psico—

físico (Saussure 1985: 40-41). Entre estos elementos que constituyen el lenguaje humano puede situarse lo que Greimas denomina un actante sintáctico definido como la instancia virtual del discurso que transforma la forma paradigmática en sintagmática, hecho que es de suma importancia para nuestro estudio, porque la manipulación que el actante hace del sistema a fin de construir un encadenamiento sintagmático se realiza en la forma de un programa narrativo. El sujeto del discurso es, por lo tanto, el lugar donde la lengua se realiza, el lugar donde el *ser* de la lengua se convierte en *hacer* lingüístico y presupone un *saber – hacer* o, un *no – saber – hacer* y una competencia, en términos chomskianos (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 160).

Los aportes de la Escuela de Praga a través de las figuras de Roman Jakobson y N. Trubetzkoi y su formulación de las estructuras elementales y generales del lenguaje humano a partir de deducciones lógicas formuladas sobre el binarismo que se expresa en la *ausencia* o *presencia* de ciertos rasgos de acuerdo a los fonólogos praguenses también fue un referente para Greimas, fue la base con la cual construyó su teoría de las estructuras elementales de la significación, uno de los pilares en su teoría semiótica. El binarismo en semiótica también se expresa en la ausencia o presencia de ciertas cualidades; se le conoce como oposición privativa (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 160).

Greimas retoma de la escuela danesa la distinción expresión—contenido de donde surgen las oposiciones *forma de la expresión* y *forma del contenido* que tienen como antecedente la distinción saussureana forma y sustancia que permiten postular la función semiótica (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 161).

En la Escuela de Copenhague, la teoría glosemática de Louis Hjelmslev retomó y profundizó algunas intuiciones del lingüista ginebrino. Una reflexión sobre la teoría del signo llevó a Saussure a declarar que la lengua es ante todo forma y no sustancia. En efecto, desde el punto de vista semántico, la diferencia entre dos lenguas consiste no en las significaciones, puesto que es posible traducir una lengua en otra. La diferencia consiste en que determinados matices de una lengua se expresan en la otra mediante signos diferentes. De esta forma, en la realidad semántica objetiva —en la sustancia de la lengua— se introduce una subdivisión original, directamente surgida del sistema de signos y que Saussure llamó a veces la forma de la lengua. En ese sentido, un signo se caracteriza sólo por aquello que lo distingue de los demás.

Hjelmslev, desarrolla al máximo esta concepción saussureana y determina que la lengua es forma y no sustancia no por una subdivisión original sino porque sus unidades no pueden definirse en sí mismas, sino solamente por las relaciones que las unen a las demás unidades de la lengua, es decir, por las reglas según las cuales pueden combinarse. Se exige, pues, que los símbolos de un sistema sean distintos unos de otros y que a la vez estén relacionados entre sí por leyes de funcionamiento explícitas.

Una elaboración de tal naturaleza llevó a reconocer tres niveles donde Saussure veía solamente dos. La realidad semántica o fónica, es decir, la sustancia saussureana, Hjelmslev la llamó *materia*. La forma de Saussure, entendida como subdivisión o configuración, Hjelmslev la llamó *sustancia*, y el término *forma* lo reservó para la red relacional que define las unidades. Para

relacionar los tres niveles, la glosemática utiliza la noción de manifestación: la sustancia es la manifestación de la forma en la materia.

Sobre la afirmación saussureana de que las lenguas se caracterizan a la vez en el plano de la expresión y en el del contenido, Hjelmslev no distingue estas categorías porque su forma es idéntica, en otras palabras, las relaciones combinatorias que relacionan los signos vinculan tanto sus significaciones como sus realizaciones fónicas.

Para salvar la distinción entre expresión y contenido Hjelmslev debe abandonar la idea de que la unidad lingüística fundamental es el signo, lo cual no fue muy difícil porque los fonólogos ya habían evidenciado unidades lingüísticas menores que el signo. De igual forma, en el plano del contenido también se distinguieron al menos dos elementos semánticos a veces llamados semas. Ahora bien, entre las leyes combinatorias que conciernen a los fonemas y los que conciernen a los semas no puede establecerse correspondencia, situación que lleva a Hjelmslev a reconocer seis niveles lingüísticos fundamentales: materia, sustancia y forma tanto en el plano de la expresión como en el plano del contenido (Cfr. Ducrot y Todorov 197: 35-38).

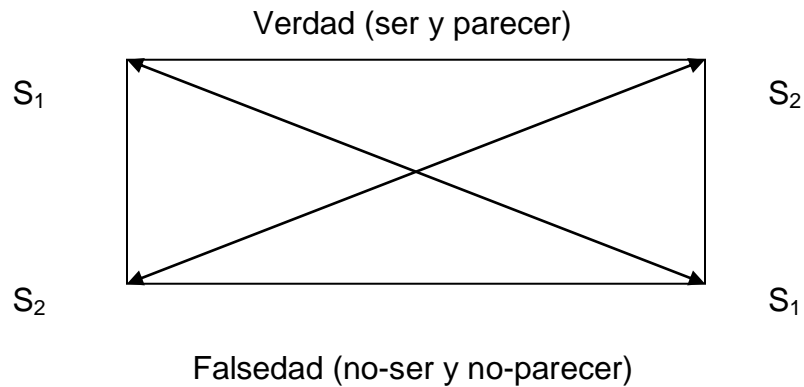
Así, mientras la glosemática plantea que el objeto de la lingüística es estudiar la lengua en su naturaleza misma, como un sistema de relaciones internas, bajo el aspecto de la forma depurada de toda realidad semántica o fónica, Greimas, al incorporar la noción de sujeto, dinamiza la noción de lengua porque logra verla como un proceso productor y ya no más como un estado.

El sujeto puede desarrollar un saber—hacer, que a su vez está asociado a un deber—ser. Es decir, el saber—hacer con la lengua está fuertemente vinculado con la manipulación, en otras palabras, con la acción del hombre sobre los hombres que, por otro lado, se logra de manera más eficaz cuanto mejor se conozcan las normas, es decir, la gramática (el deber—ser) que rige los contenidos y las expresiones. En la esfera de la semiótica, estos supuestos, permiten pensar que “todo comportamiento con sentido presupone un programa narrativo virtual y una competencia particular que permite o hace posible su ejecución” (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 161).

Llegados a este punto, la teoría greimasiana postula la noción de competencia modal y formula su teoría de las modalidades que agrupa desde su modo y nivel de existencia en: modalidades *virtualizantes*, deber y querer (refieren la estructura profunda); modalidades *actualizantes*, poder y saber (describen estructuras semionarrativas) y modalidades *realizantes*, hacer y ser (vinculadas a estructuras discursivas o de superficie) manifestadas en una jerarquización donde un querer—hacer y un deber—hacer rigen un poder—hacer o un saber—hacer (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 162).

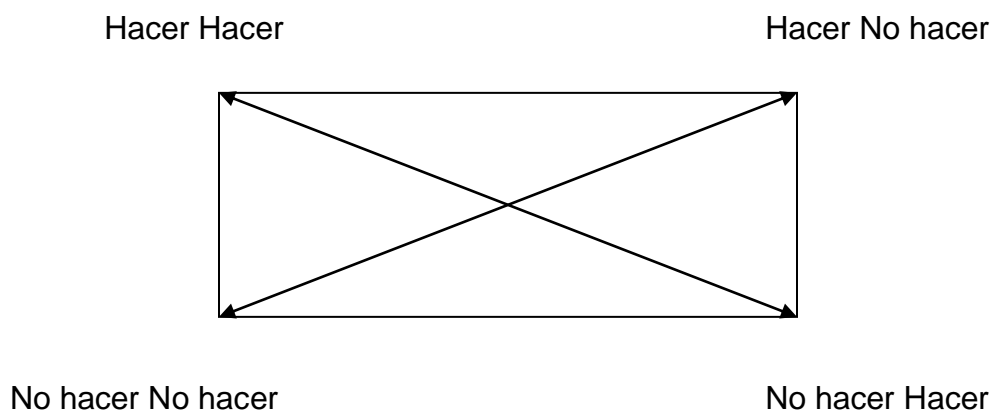
En el plano de la relación sujeto / objeto, Greimas postula el binomio *esquema de la manifestación* y *esquema de la inmanencia*, que se pueden relacionar con los conceptos de lo manifestado y lo manifestante de Hjelmslev; la combinación de ambos esquemas genera las figuras de la veridicción. ¿Qué sucede, entonces, en la narración? Retomando que la lengua construye relaciones paradigmáticas, éstas le proporcionan al sujeto “una estructura elemental de la

significación que se articula en conjuntos isotópicos según el cuadrado semiótico o estructura elemental de la significación” de acuerdo como se muestra en el siguiente cuadro (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 163).



La organización discursiva que puede surgir de las relaciones manifestadas en el cuadro anterior apunta a la verdad, a la falsedad, a la mentira o al secreto según las transformaciones que se den entre los sujetos y los objetos de valor en la narración (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 164).

Observemos ahora el cuadrado semiótico de las modalidades.



Las posibilidades se traducen en intervención (Hacer Hacer), impedimento (Hacer No hacer), no intervención (No hacer Hacer), y dejar hacer (No hacer No hacer). Pero, sea que se lleve a cabo uno u otro tipo de manipulación en el programa narrativo sugerido por el sujeto destinador, también son importantes las transformaciones que pueden darse en la “competencia modal del sujeto destinatario” (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 164).

La transformación de la competencia puede basarse en: a) el poder: la amenaza, la intimidación del destinatario. En este caso, ofrece al destinatario un <don negativo>; pero puede ofrecerle un <don positivo> y seducirlo; b) el saber: puede provocarle una sensación de incapacidad, es decir, le ofrece una imagen negativa de su competencia; o bien puede seducir al destinatario proporcionándole una imagen positiva de su competencia, como ocurre a menudo en el discurso político o religioso [...] El destinatario, por su parte, puede estar modalizado por: a) un deber-hacer en virtud de que: 1. Se siente intimidado; 2. Se siente provocado; b) un querer-hacer en virtud de que: 1. Se siente tentado; 2. Se siente seducido [...] Como puede verse, una semiótica de la manipulación se ubica en el centro de las estrategias discursivas, en el campo de las estrategias comunicativas características de toda comunicación intersubjetiva presente en toda relación humana (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 165).

Sobre la raíz mitológica estructural, Levi-Strauss dice que el error del formalismo es no haber tomado en cuenta que *significante* y *significado* se complementan. De acuerdo al antropólogo francés, tanto el mito como el cuento y el lenguaje operan de acuerdo a lógicas internas que conforman su estructura, la cual es, en sí misma, contenido. La lectura horizontal (sintagmática) propia del formalismo ruso, cuyo máximo exponente fue Vladimir Propp, se ve reforzada por el énfasis de la lectura vertical (paradigmática) en la que insiste Levi-Strauss. El orden paradigmático alude a estructuras profundas “sustentadas en un sistema de oposiciones organizadoras de los discursos”, dichas estructuras comprenden una sintaxis y una semántica fundamentales que, trasladadas al plano semiótico,

suponen la existencia de estructuras semióticas a nivel profundo (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 167).

Greimas retoma del modelo proppeano el orden sintagmático (estructuras de la superficie), y del modelo mitológico destaca el eje paradigmático (estructuras profundas), de manera tal que el modelo greimasiano es un modelo dicotómico en el que las estructuras complejas son producidas a partir de estructuras más simples. La semiótica, de acuerdo con Greimas, se propone estudiar el análisis del discurso, concepto este último que fungirá como “unidad de base y como un todo significativo”; y su análisis será llevado a cabo en dos direcciones: en tanto que enunciado, para “conocer la organización discursiva interna” según categorías sintáctico—semánticas; en tanto que enunciación para analizar “el discurso en situación interdiscursiva” (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 167).

Por su parte, el aporte de la fenomenología a la teoría semiótica greimasiana es de fundamental importancia para la materia que nos interesa. Greimas conoció el trabajo de Husserl indirectamente por medio de Merleau-Ponty, quien tenía una concepción orgánica del lenguaje, concepción que afirma que la forma es contenido (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 158). De acuerdo a esta dimensión semántica del lenguaje, la significación funge como mediadora entre el sujeto que enuncia y el mundo que es enunciado. Según estos razonamientos la semiótica greimasiana “es una forma de hablar del hombre en su relación con el mundo y de sus relaciones con sus semejantes. Su ámbito de aplicación lo constituye el discurso en sentido genérico: el relato, el discurso pictórico, el discurso arquitectónico, el discurso lingüístico, la imagen, etcétera, es decir,

comprende toda organización discursiva de la significación” (Cfr. Gimete-Welsh 2005: 158).

Retomemos en este punto la teoría de los signos de Roland Barthes. Sus primeras afirmaciones sobre el tema giraron en torno a que cualquier signo es una convención, producto del momento histórico en el que está inmerso; no obstante que cuando se contextualizan en un discurso pareciera que expresan una “cultura universal”.

Barthes se dio, pues, a la tarea de demostrar en los distintos artículos de *Mitologías* que cuando decimos algo acerca de cualquier objeto del mundo, lo “decoramos” porque deja de ser el objeto en sí mismo para pasar a ser como nosotros lo estamos percibiendo; y no puede percibirse de otra forma más que por medio de lugares comunes que expresamos al hacer uso de los signos del lenguaje.

De esta forma, nuestro autor desarrolla el concepto de “habla mítica” para referir que un mito, en tanto que habla, no es otra cosa que el modo individual en cómo una forma puede significarse (Zecchetto 2002: 83). Tal significación ocurre por los usos sociales tanto de los objetos como del lenguaje mismo, posibilitando así la separación teórica entre significado, significante y signo. Es decir, puede pensarse en un significante cualquiera, que estará asociado, necesariamente, a un cierto significado; dicha unión posibilita al signo, y es social. De esta manera todo puede servir de “soporte mítico”, el discurso escrito, el cine, el deporte, la publicidad, etc.

El mito tiene “una doble función designa y notifica, hace comprender e informa [...] es una inflexión” (Cfr. Zecchetto 2002: 84). Inflexión remite al torcimiento o comba de una cosa que anteriormente era plana o recta; en el caso del mito, la distorsión que se produce es porque intenta resaltar o atenuar un hecho. Para ello se utilizan diversas figuras retóricas que Barthes analizó en sus mitologías, son las siguientes: la privación de la historia de otro del cual se habla, la identificación, la tautología, el nihilismo, la verificación y la simplificación (los aforismos y las máximas).

Así, propone que la semiología necesita atender no sólo al signo lingüístico sino también “al signo global”; en otras palabras, se debe atender también el sentido de las imágenes. Esta postura teórica nos ayuda a dimensionar el discurso sobre la lectura desde otros sentidos, porque el semiólogo y ensayista francés vislumbra muy claramente que hay, es decir, que existe sentido más allá de las palabras; y si en las imágenes hay significación, hay por lo tanto, formas *sui generis* que pueden leerse.

Pero, por otra parte, el fundamento para enfrentar el análisis de cualquier sistema de signos (imágenes, gestos, sonidos, objetos) es el lenguaje verbal ya que es el “más amplio y complejo y porque atraviesa todos los sistemas de significación dotados de profundidad sociológica” (Cfr. Barthes en Zecchetto 2002: 88; sobre la transversalidad de la lectura y escritura Cfr. Bombini 2008: 23 y Tolchinsky 2008: 40). Barthes ejemplificó esta afirmación con un estudio sobre la moda. Para ello analizó diversas prendas de vestir, y concluyó que en sí mismo el sistema de la ropa arrojaba pocos significados pero, cuando analizó el lenguaje

verbal de la moda, entonces descubrió en él un lenguaje poético, imaginario, ideológico. En una entrevista publicada en *El grano de la voz*, afirmó lo siguiente:

Hay lenguaje en todos los lenguajes, [...] la moda sólo existe a través del discurso que se pronuncia sobre la moda [Creo que] los conjuntos un poco complejos de objetos no significan fuera del lenguaje mismo (Cfr. Barthes 1983: 52-53).

Según estas equivalencias, valdría hacer algunas aclaraciones sobre las fuentes y la terminología que sirvieron al semiólogo francés para enfrentar la naturaleza del signo lingüístico con la del signo semiológico. En relación a los elementos que retoma de la teoría lingüística del ginebrino Ferdinand de Saussure, la *lengua* y el *habla* están presentes en los distintos sistemas de significación, la diferencia estriba sobre todo en la cantidad de elementos que se ponen en juego, porque mientras la lengua permite producir infinitas hablas, una lengua como la del mobiliario es más bien pobre. En cambio, una lengua alimentaria, explica Barthes, produce hablas que pueden formar verdaderas retóricas (Cfr. Barthes en Zecchetto 2002: 91-92).

Sin embargo, Barthes también alimenta su teoría con elementos de la lingüística de la Escuela de Praga, quienes propusieron los conceptos de *código* y *mensaje* los cuales cumplen diferentes funciones comunicativas.

A partir de la lectura de Louis Hjelmslev, Barthes desarrolló su propia concepción sobre la oposición denotación / connotación, fenómeno que empezaba a ser estudiado sistemáticamente por la lingüística. El semiólogo francés veía en la *denotación* “el sistema primario del lenguaje humano”, y la *connotación* hacía

referencia a todos los sentidos secundarios que la sociedad “desarrolla sin cesar” (Cfr. Barthes en Zecchetto 2002: 97). En “Retórica de la imagen” explica sobre dichos conceptos lo siguiente.

Barthes ofrece el análisis de una fotografía y propone tres mensajes: uno lingüístico, uno icónico codificado (el mensaje) y uno icónico no codificado (el mensaje perceptivo) (Cfr. Zecchetto 2002: 99). Además, añade que, de los tres, el mensaje lingüístico es el que le otorga precisión a los otros dos; incluso afirma que “no es apropiado hablar de una civilización de la imagen, somos todavía y más que nunca una civilización de la escritura, porque la palabra y la escritura son siempre términos completos de la estructura informacional” (Cfr. Barthes en Zecchetto 2002).

En cuanto al ejemplo que se trató en el artículo citado, se afirma que tanto en el mensaje de naturaleza lingüística como en el mensaje de naturaleza icónica codificada, es decir, en el símbolo, puede encontrarse tanto la denotación como la connotación; sin embargo, en el tercer elemento, en el mensaje icónico no codificado, los elementos están dispuestos ahí para ser leídos tal cual, es decir, de manera “literal”. De esta manera “la imagen denotada naturaliza al mensaje simbólico, vuelve inocente el artilugio semántico [...] la ausencia de código desintelectualiza el mensaje porque parece proporcionar un fundamento natural a los signos de la cultura” (Cfr. Barthes en Zecchetto 2002: 101).

A lo que se apela, entonces, es a la construcción del significado, pero que ante quien lo enfrenta parece dado. Y la construcción connotativa o simbólica es

posible porque hay un sistema o paradigma que es la cultura; y el sintagma, lo denotado, es la naturaleza. Así, cuando se enfrenta la lectura de una imagen, ella no puede ser tan libre sino que estará sujeta a los saberes que sobre el contenido de la imagen se tienen.

Llegados a este punto, la pregunta obligada gira en torno a lo que se *inflexiona* cuando se habla de lectura. Es decir, Roland Barthes nos ha demostrado que cualquier sistema de signos puede leerse, pero en la práctica se ha constreñido la lectura única e invariablemente a la cultura escrita y, como ya lo hemos señalado líneas más arriba, en la presente investigación se desea señalar la importancia de reconocer otros medios con los cuales también puede crearse significado y poder tener en esa medida una experiencia y una perspectiva de una lectura enriquecida, que no se aísla de los contextos sociales que le dan origen y sentido y que no demerita otros sistemas de significación.

Se considera que una visión de esta naturaleza puede posibilitar avances en un tema tan controversial como lo es la comprensión lectora, pues busca incidir no en las imposibilidades y deficiencias lingüísticas de individuos o sociedades, sino, más bien, en poder proponer una táctica de carácter complejo que permita vislumbrar las posibles lecturas que pueden realizarse en diferentes sistemas de significación, práctica que, a su vez, podrá incidir en un mejoramiento de las prácticas lectoras con base en un código escrito. Si la lectura de textos por sí sola ya ocasiona problemas, ¿se pretende ahora ampliar la perspectiva de lo que puede ser leído? La respuesta a tal interrogante es afirmativa.

II. ESTUDIO DE CASO: UNA VISIÓN DOCENTE RESPECTO DE LA LECTURA

INTRODUCCIÓN

En este apartado presentaremos los resultados del análisis estadístico llevado a cabo en la población de maestros de la Escuela Secundaria Oficial No. 151 “Carmen Serdán”, ubicada en Avenida Juárez Loreto No. 11, en la Colonia Juárez Loreto de la comunidad de San Miguel Tlaixpan, Texcoco, Estado de México, cuyo código postal es 56240.

La institución se fundó en 1975, fecha en la que se erigió como la primer secundaria que dio servicio en el área serrana del municipio de Texcoco; actualmente, es la única secundaria para las comunidades de San Miguel Tlaixpan, San Nicolás Tlaminca y Xocotlán pertenecientes al municipio ya mencionado. La población de alumnos oscila regularmente alrededor de 650 estudiantes distribuidos en 12 grupos en el turno matutino y 3 grupos en el turno vespertino.

La encuesta se realizó a los 28 maestros que conforman la planta docente de dicha institución educativa y recogió las prácticas y las representaciones que sobre la lectura tiene la población de este estudio de caso. La encuesta (Apéndice 1) se aplicó en el último mes de actividades del ciclo escolar 2007—2008.

Se consideró importante hacer la encuesta a los docentes porque ellos juegan un papel protagónico en la encomienda de ser mediadores que pueden posibilitar experiencias de lectura. Es por eso que se quiso determinar cuál es el discurso vigente del tema que nos ocupa entre los profesores activos; ya que ello

puede determinar la posibilidad de acercamiento o alejamiento de los más jóvenes a la lectura. Los fenómenos puestos sobre la mesa de discusión en el presente trabajo requieren ser “leídos” desde una postura diferente; sin embargo, si los docentes no se actualizan, no se podrán esperar, sobre la lectura, los resultados deseables.

Veamos, pues, las generalidades de la población estudiada. Respecto de la edad de los profesores, el análisis reportó que los maestros de la Escuela Secundaria Oficial No. 151 “Carmen Serdán” tienen una X^1 de 42 años, su Mo es de 46 y la posición de la Md es de 44 años; lo cual significa que dicha población se encuentra en una medida de tendencia central y se comporta de acuerdo a la población normal.

En cuanto al sexo, la encuesta demostró que el 57% de la población está formada por mujeres frente a un 43% que se integra por población masculina. Finalmente, en relación al número de asignaturas que imparten los docentes en esta secundaria, 54% sólo da una materia; 25% da 2; un 11%, 3; 4% imparte 4 materias y otro 4% da 5 diferentes clases; dichos porcentajes también nos hacen pensar en los maestros como lectores de un solo tipo de discurso (el primer 54%), mientras que el 25% que le sigue se conforma de dos tipos de discurso diferente, y así sucesivamente.

¹ Las medidas de tendencia central más comunes son la media (X), la moda (Mo) y la mediana (Md). Todas estas medidas sirven para localizar el centro de la distribución de cualquier población o muestra, es decir, ubican el valor alrededor del cual se encuentra un conjunto de datos. Cuando nos encontramos ante una distribución de frecuencias, es necesario conocer hacia dónde está su tendencia, es decir, qué comportamiento tiene su distribución. En el caso que estamos presentando, la mayoría de los datos, según la distribución teórica e ideal de la media, la moda y la mediana, están agrupados en el centro de la distribución, distribución a la que se le denomina *curva normal* e indica que la población se comporta de acuerdo a parámetros que se ubican dentro de la *normalidad*.

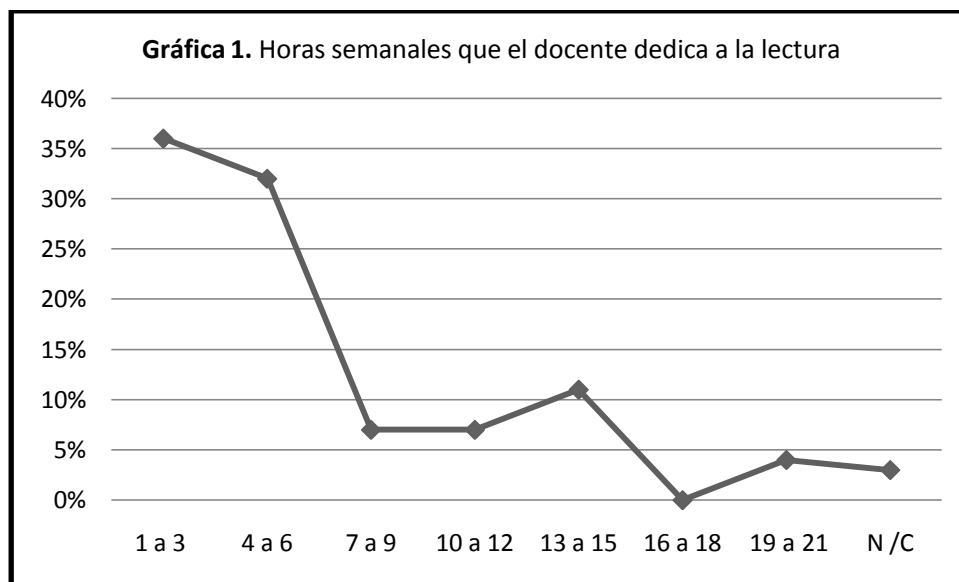
Teniendo en cuenta que los conocimientos que se abordan en secundaria son muy diversos podemos, por lo tanto, tener idea de la variedad de discursos que son leídos a partir de las especificidades que cada uno exige. Cabe mencionar que las materias que se imparten son: Español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Geografía, Historia, Inglés, Formación cívica y ética, Artes visuales, Computación, Educación tecnológica, Asignatura estatal, Educación física, Orientación y Tutoría.

También es necesario mencionar que 39% de la población de maestros realizó sus estudios en la Escuela Normal, 21% los hizo en escuelas particulares, 14% son egresados de la UNAM, 4% se formó en la ESEF (Escuela Superior de Educación Física), otro 4% en la UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México), 4% estudió por medio de un programa emergente estatal en el Centro de Actualización del Magisterio del Estado de México (CAMEM), 14% no contestó.

A. ENTRE PRÁCTICAS TE VEAS

El primer aspecto sobre prácticas que se tomará en cuenta para abordar el tema es de carácter cuantitativo y tiene que ver con el número de horas semanales que el profesor dedica a leer. De acuerdo con lo que se observa en la Gráfica 1, un porcentaje considerable de la población dedica pocas horas a la lectura y, conforme aumenta el número de horas, se desploma el porcentaje de profesores. Los primeros dos rangos, de 1 a 3 hrs. y de 4 a 6 hrs., acaparan el 36% y 32% de maestros respectivamente; en los rangos que incluyen de las 7 a las 15 hrs.

semanales se ubica el 25 % de los maestros; sólo el 4% se ubicó en el rango más alto al dedicar de 19 a 21 horas a la lectura.



Esta valoración cuantitativa se correlaciona con una cuestión de carácter cualitativo sobre cuáles son las lecturas que hace el docente en ese tiempo, para saberlo, se formuló una pregunta abierta. La Tabla 1 muestra las frecuencias de las diversas respuestas y, como puede apreciarse, las prácticas lectoras recaen sobre lo que tiene que leerse para la propia clase, pocos profesores se mantienen al día a través de la lectura de periódicos o revistas, la literatura sobre superación personal está presente, así como la lectura recreativa; 7% registró un tipo de lectura con carácter espiritual que muchas veces se ha desvalorizado a pesar de su importancia, en tanto que el *homo sapiens* también es *homo spiritualis*.

Tabla 1. ¿Qué leen los profesores?

	Frecuencia	%
Lecturas relacionadas con la materia	21	75%
Diversos temas y formatos	9	32%
Literatura	6	21%
Periódico	5	18%
Revistas	4	14%
Superación personal	4	14%
Libros religiosos	2	7%

También se quiso rastrear el aspecto social que envuelve las prácticas de lectura en los docentes estudiados. Para ello se preguntó, por un lado, si compartían sus propias lecturas con sus alumnos y, por otro lado, las razones por las que lo hacían. Respecto del primer cuestionamiento, la Gráfica 2 ilustra que el 96% sí comparte sus lecturas; pero al analizar las respuestas de la pregunta abierta sobre las motivaciones para compartirlas nos llevamos algunas sorpresas, esos resultados se presentan en la Tabla 2.



Como podemos ver, la motivación que el docente puede encontrar para compartir sus propias lecturas incluye aquellas que caen dentro del rubro de la obligatoriedad, pues la lectura es parte de lo que se va a ver en clase, 11%; o son lecturas relacionadas con la materia, 14%; o porque es el medio por excelencia para ampliar conocimientos, 32%; o son lecturas que desde la perspectiva del docente son consideradas como interesantes para los alumnos, 11%; se acentúa también la circunstancia de utilizar la lectura como un detonante para la reflexión 18%; finalmente, el 14% de los maestros plantea la adquisición del gusto por la lectura.

Tabla 2. Razones por las que se comparten lecturas con los alumnos.

	Frecuencia	%
Amplia los conocimientos de los alumnos	9	32%
Invitan a la reflexión	5	18%
Son lecturas interesantes relacionadas con la asignatura	4	14%
Para fomentar el interés por la lectura	4	14%
Son lecturas de la materia	3	11%
Son temas de interés para los alumnos	3	11%
Para indicar a los alumnos cómo leer	1	4%

Cada una de estas respuestas tiene detrás una postura ideológica, cuyos fundamentos pueden encontrarse en las políticas públicas o incluso en la concepción individual que el docente se formó a través de la experiencia teórica y práctica particular. Pero de las diversas razones que se encuentran para compartir lecturas, nos interesa sobre todo aquella que plantea que una lectura se comparte para fomentar el interés por la actividad y que, muy a nuestro pesar, sólo fue mencionada por un 14% de la población.

Vuelvo a recalcar que muy a nuestro pesar, porque lo que suponemos que este 14% está privilegiando es una interacción entre lector maestro—discurso—alumno lector—contexto social. Es decir, el objeto leído no es simplemente un objeto que existe para ser decodificado, sino que sus lectores lo perciben desde una comunidad (geográfica y cultural) y una institución (escolar, por ejemplo) específicas y, también, según la identidad y la historia que les es propia (según se es maestro o alumno); asimismo, la estructura, el razonamiento y la retórica utilizadas en el discurso no surgen de la nada sino que reflejan puntos de vista y visión de mundo dados desde la comunidad que los crea y recrea.

Todo esto hace que el significado ni sea único, ni estable, ni objetivo. Compartir un texto para fomentar el interés por la lectura debe apostar, entonces, por la puesta en marcha de conocimientos y habilidades, y por la contemplación de que hay un contexto social que envuelve al lector y al propio discurso; paralelo a ello, hay también una red semántica que permea todos los actos sociales. Por lo tanto, se debe buscar *sumergir*, en el sentido de introducir al lector poco experimentado (que suponemos que es el alumno), en la compleja red sintáctico / sintagmática y semántica / pragmática e interdiscursiva, que se teje en cualquier discurso. El docente, entonces, debe capacitarse para poder reconocer la estructura profunda y superficial, la forma y el contenido de aquellos discursos que le son cercanos o son los propios de su área para enseñar al dicente a reconocer las maneras en cómo el hombre establece simbólicamente una relación con el mundo.

Pero, ¿vale la pena que el docente tenga que aprender o tenga que esforzarse en hacer esto? Se ha repetido hasta el cansancio que leer es conocer, que leer es vivir; sin embargo, aunque estas afirmaciones son ciertas, se ha cometido el gran error de constreñirlas al ámbito escrito, con graves repercusiones, porque la educación quiere empeñarse en hacernos conocer nuestro mundo por vía de la cultura escrita enalteciendo las noblezas del código. El gran inconveniente surge cuando una mayoría de personas desecha esta opción y se avoca a conocer el mundo desde ámbitos diferentes, ámbitos que la cultura académica no ha sabido aprovechar debido a una serie de prejuicios que se han levantado contra ellos.

La cultura de las masas ha creado el radio, el cine y la televisión; la “alta cultura” se apropió de la poética y la plástica; al lado de estos discursos podemos considerar también el discurso fotográfico, el político, el espacial, entre tantos otros. Todos ellos pueden ser herramientas que le permitan al docente no sólo dar un contenido de clase, sino también ser una oportunidad de realizar una lectura semiótica de los signos que ahí están dispuestos por alguna razón. No se trata únicamente de criticar los contenidos de los discursos populares o de exaltar el discurso culto, el objetivo principal será leer la disposición de sus elementos, y a través de ello establecer correspondencias y reconocer técnicas que pueden originar sentidos.

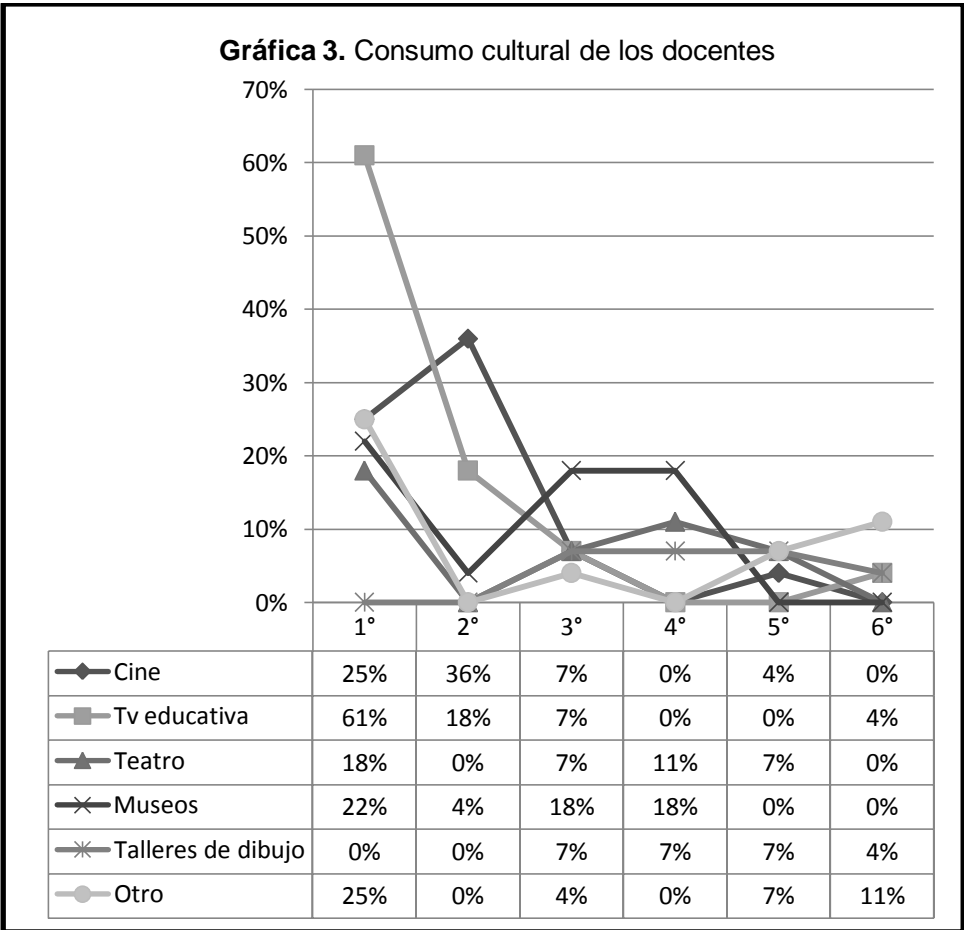
¿Por qué tomar en cuenta toda clase de discurso? ¿Es mejor un contenido que otro? Es cierto que la diferencia en la calidad de los contenidos puede ser muy grande y que en el ideal educativo subyace la idea de educar a las jóvenes

generaciones de acuerdo a los más altos ideales, relacionados a su vez con cierto tipo de productos. En educación básica, sin embargo, se debe considerar que un discurso muy solemne puede alejar de la lectura para siempre a un joven adolescente si el docente no tiene cuidado de encauzar la situación. En cambio, aprender a hacer lecturas semióticas de cualquier sistema de significación nos brinda la oportunidad de, poco a poco, adentrarnos a discursos o contenidos de código elaborado².

Por todo esto también consideramos necesario indagar el consumo cultural de los docentes. Por supuesto, en las posibles respuestas de los docentes se incorporaron de alguna manera actividades de la cultura popular como de la alta cultura. Los resultados se condensan en la Gráfica 3.

En esta pregunta los maestros tuvieron la opción de ordenar los incisos de acuerdo a la mayor y menor frecuencia de consumo; dentro de los primeros lugares, la televisión educativa absorbe el 61%, le siguen el cine (25%) y los museos (22%); estas mismas opciones también acaparan los porcentajes más altos en el segundo y tercer lugar de preferencias, lo que hace patente el consumo de imágenes. Pero el 25% de maestros que en primer lugar seleccionaron la opción “Otro”, especificaron actividades como la asistencia a conferencias, fiestas populares (cuya presencia, por otra parte, es de gran relevancia en la zona que nos ocupa), radio educativa, e incluso talleres manuales.

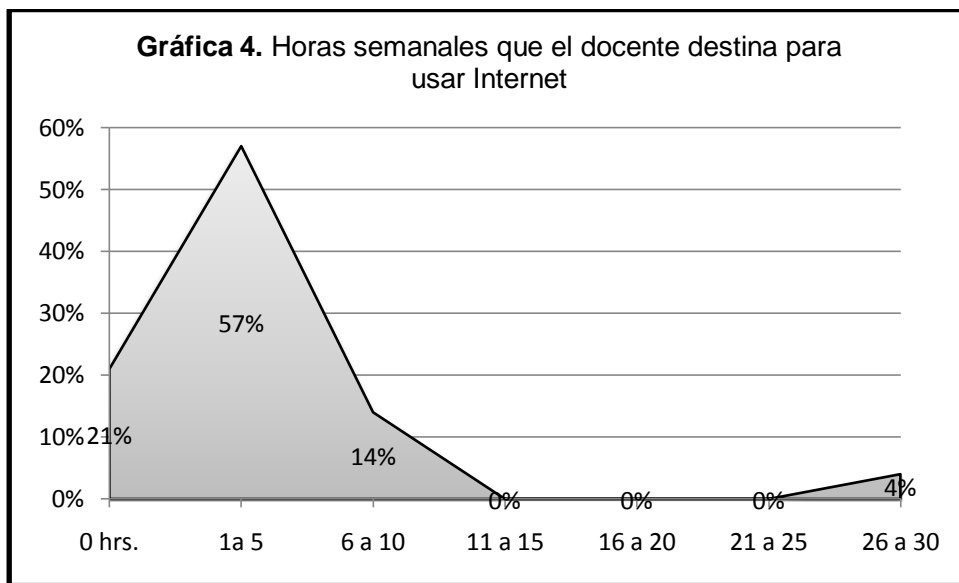
² Al respecto Basil Bernstein ha elaborado una teoría sociolingüística muy interesante sobre la transmisión de la cultura. El autor afirma que “las formas de socialización orientan al niño hacia códigos de habla diferentes que controlan el acceso a significados relativamente dependientes o relativamente independientes del contexto. Los códigos elaborados orientan a sus usuarios hacia significados universalistas, mientras que los códigos restringidos orientan y sensibilizan a los usuarios en significados particularistas [más dependientes al contexto]” (1991: 288).



En el consumo cultural de los profesores y desde sus áreas específicas de conocimiento, el docente puede encontrar discursos de diversa índole (visuales, artísticos, sonoros, alusivos a la moda, etc.) que se adecúen a las expectativas, tanto del estudiante adolescente como de los contenidos escolares. Lo único que se requiere es que el docente esté dispuesto a afrontar el reto de sensibilizarse con las retóricas propias de aquellos discursos.

También se preguntó sobre el número de horas semanales que el docente utiliza Internet. La manera en cómo se distribuyen los datos en el siguiente polígono de frecuencias (Gráfica 4), nos muestra una polarización de tendencias. Es decir, 57% de la población utiliza el recurso de 1 a 5 horas, lo cual quiere decir

que un porcentaje considerable está integrando a su quehacer docente el uso de dicha herramienta; la tendencia opuesta, expresada por el 4% de la población, nos habla de la posible dirección hacia la cual se dirige una sociedad que ya ha sido denominada de la información, en el marco de la proliferación cada vez mayor de comunidades virtuales, propiciadas por la era electrónica.



Desde los primeros pasos de esta investigación nos interesó sobremanera poder determinar dónde surge la problemática de por qué los jóvenes no utilizan la lectura como un recurso para ampliar destrezas, conocimientos y habilidades. Tal vez porque se desconoce que “todo” es susceptible de leerse. Tolchinsky propuso que la disociación entre enseñar a leer y leer cuando se necesita impide aportar un contexto social y cultural apropiado a la lectura. Es decir, el mayor tropiezo que encuentra la lectura es dirigir los textos y los aprendizajes para enseñar cómo leer. No es que dicho conocimiento no sea necesario, al contrario, es de mucha utilidad; sin embargo, lo que se requiere es “una participación activa en las prácticas de una comunidad letrada” (Cfr. Tolchinsky 2008: 40), puesto que de esa manera se

proporcionan auténticos contextos donde la lectura puede realizarse plenamente a través de lo que se ha denominado un aprendizaje por inmersión.

Por inmersión se entiende la participación directa de los nuevos usuarios en un grupo que esté realizando efectivamente las tareas involucradas en las prácticas. Son auténticas las prácticas con un propósito más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura y con materiales que fueron elaborados para transmitir un mensaje y no para aprender a leer o a escribir (Cfr. Purcell—Gates, Duke y Martineau, 2007, p. 14, en Tolchinsky 2008: 44).

Las prácticas auténticas que contribuyen a la formación de “estudiantes letrados”, es decir, de estudiantes con habilidades para leer, entender y producir textos, son aquellas basadas en la diversidad de textos, la autenticidad de los materiales y propósitos, así como la interacción entre pares (Cfr. Tolchinsky 2008: 46). La propuesta implica:

Comprender [...] textos de distinto contenido temático (temas de historia, geografía, química, biología, fisiología, matemáticas, física, etc.), y diversas formas retóricas (ensayos expositivos, polémicas argumentativas, cuestionarios, descripciones, definiciones, noticias periodísticas, listados de instrucciones, y aquí también la lista es abierta). A diferencia de lo que sucede en el área de lengua en la cual hay que tratar de que se cree la necesidad para que tenga sentido introducir diversos tipos de texto, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para responder a necesidades preexistentes. En las áreas no lingüísticas es donde hay más posibilidades de utilizar con sentido textos auténticos con diversas finalidades (Cfr. Tolchinsky 2008: 48)

Lo dicho hasta el momento nos hace pensar que la variedad de contenidos dentro del currículo escolar de secundaria supone que el estudiante debería lograr un acercamiento real y efectivo en toda la gama de prácticas discursivas, desde las más utilitarias, las estéticas, las pertenecientes a las áreas de información, la política, la ciencia u otros. Pero, de acuerdo a lo expuesto, ¿hasta dónde se ha

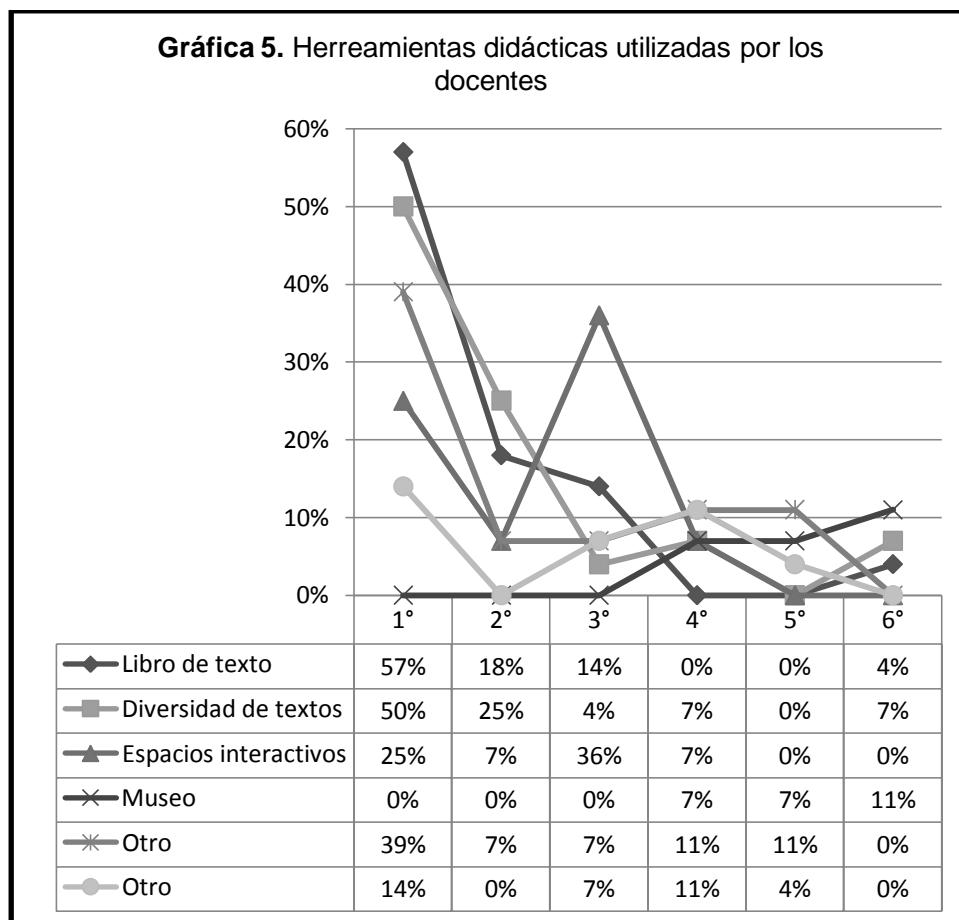
podido integrar a los estudiantes a dichas prácticas auténticas? Para ello, la información de la Gráfica 5 puede aportarnos algunos datos valiosos.

Al igual que en la pregunta sobre consumo cultural, para conocer el tipo de herramientas didácticas que utiliza la población estudiada, se les pidió a los docentes que ordenaran las opciones de mayor a menor según la frecuencia de uso. Las herramientas que se usan en primer lugar son un solo texto para todo el grupo, 57%; textos diversos para abordar la clase, 50%; y, medios interactivos, 25%.

En segundo lugar los maestros refirieron utilizar variedad de textos para sus clases, 25%; 18% utiliza el libro de texto; y sólo 7% utiliza los medios interactivos. Éstos últimos van tomando cada vez mayor auge, pues dentro de las herramientas que los docentes utilizan en tercer lugar sobresale precisamente este tipo de recursos utilizado por el 36% de la población. En un conteo diferente, podemos apreciar que el 93% de la población utiliza el libro de texto, pero también el 93% de la misma población utiliza textos diversos en el desarrollo de sus clases; aunque, por las características propias de instrumento utilizado, es imposible saber la forma en cómo utilizan dichos textos ni tampoco podemos saber de qué tipo son. Por su parte, el 75% de la población utiliza los medios interactivos.

En el rubro de “Otros”, algunos de los recursos que se mencionan son los laboratorios y talleres escolares, la biblioteca, materiales escritos (diccionarios, revistas, carteles), material didáctico (mapas, láminas), música, videos y maquetas, entre otros. Los museos, en cambio, a pesar de ser espacios con un

fuerte potencial para propiciar aprendizajes, actitudes e identidades, no gozan de mucha fortuna como herramienta didáctica.



De acuerdo al uso de las herramientas didácticas, todo parece indicar que el apoyo del libro de texto es indiscutible, a la par del uso de materiales tanto escritos como de otra índole; sin embargo, la utilización de los mismos en prácticas de inmersión reales, en tanto que auténticas, no pudo ser determinado en el presente estudio.

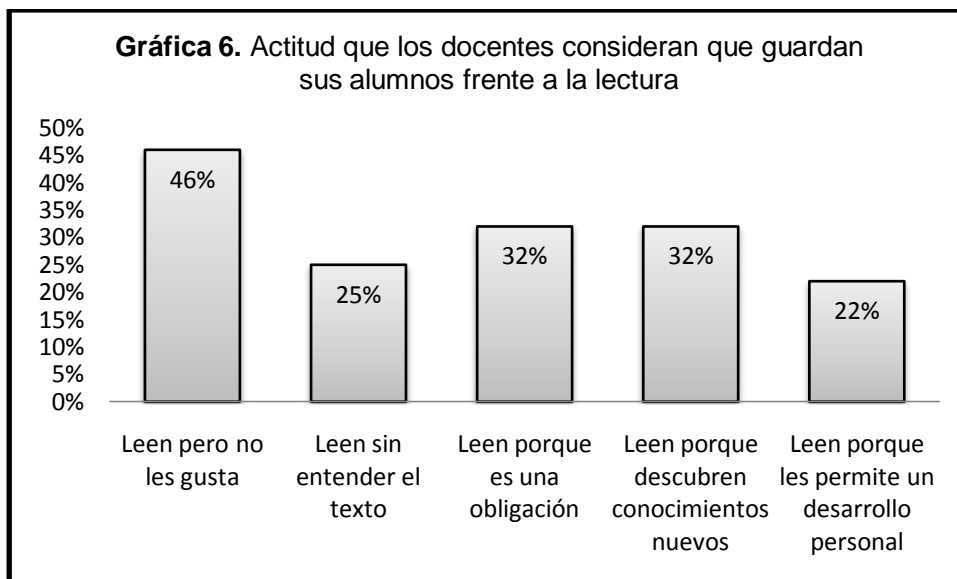
Y es que una propuesta de esta naturaleza enfrenta numerosos retos, entre ellos, la disposición del docente para dar no solamente el contenido de su materia o ciencia específica, sino para encaminar el trabajo docente a la satisfacción de

necesidades reales que los alumnos enfrentan en las distintas materias del currículo escolar. En relación a la lectura, la necesidad más palpable es lograr que los estudiantes sientan que pueden obtener algo de dicha actividad: un conocimiento (implícito o explícito) sobre sí mismo o sobre la realidad que los rodea; en fin, que la lectura (sin importar de qué clase de documento se trate) sea algo que pueda maravillarle; ello se logra poniendo en sus manos discursos con contenido auténtico y que no deben circunscribirse únicamente a la cultura escrita.

La labor del maestro no es convencer a los alumnos que la lectura es benéfica. El desarrollo profesional de la práctica docente incluye ser lector de los materiales propios de su área, publicados o distribuidos por diferentes medios, pero también, ser lector de diversos sistemas de significación que, por más reales o cercanos a la cotidianidad del alumno, pueden apoyar la labor educativa e inmiscuir al alumno, casi imperceptiblemente, en las actividades lectoras. La labor es lograr que en primer lugar el docente sepa reconocer la estructura profunda y superficial de diversos materiales y que éste, a su vez, sumerja al alumno en este tipo de prácticas; una vez que se la haya enseñado a pescar, el alumno no necesitará más de que se le siga dando el pescado.

Pero enfrentamos un problema muy grande que puede interferir seriamente en el acercamiento a la lectura de los más jóvenes: la idea que los maestros se han forjado de la actitud que creen que sus alumnos tienen frente a la lectura; la Gráfica 6 muestra los resultados al respecto.³

³ Los porcentajes no ajustan al 100% porque los maestros podían señalar más de una opción.



De acuerdo a la visión del maestro, a los alumnos no les gusta leer, o no entienden, o lo hacen por obligación; sólo el 32% de la población considera que los estudiantes leen porque pueden descubrir cosas nuevas, mientras que el 22% supone que lo hacen porque es parte del desarrollo personal del propio estudiante. Lo que piensa el docente de sus alumnos puede influir de manera significativa en la manera en cómo éstos aprecian sus propias prácticas lectoras.

Leer no es sólo un acto cognitivo, aspecto tales como la motivación, las expectativas docentes, el entorno del hogar, el social y el cultural en interacción o, el género (por mencionar algunos), influyen en el proceso de la lectura. Incluir otros sistemas de significación para poder ser leídos no es un acto desesperado para cautivar la atención del joven y poder atraerlo a la lectura, por el contrario, nuestra proposición apuesta por una inmersión adecuada y enriquecida a un mundo plétórico de signos que el hombre ha creado para, siempre, comunicar lo que desea o lo que necesita. Tratemos de entender ahora qué idea de la lectura impera entre los profesores.

B. UN IDEARIO SOBRE LA LECTURA

La idea que sobre las cosas nos formamos es el primero de los actos del entendimiento y se limita a un conocimiento simple respecto de algo; también, puede tratarse de un saber racional o bien puede percibirse como una representación que se ordena en el imaginario de una persona o comunidad; pero en cualquiera de estas dos formas, el resultado final es lo más cercano a un concepto, opinión o juicio que se forma sobre alguna cosa y el conjunto de ideas respecto de algún motivo conforma un ideario.

En el caso que nos ocupa, los docentes que conforman nuestra población se han formado diversas representaciones sobre la lectura y, de la multiplicidad de ideas que se puede tener al respecto, se considerará tomar en cuenta en primer lugar aquella que tiene que ver con la importancia de dicha actividad. Para conocer las ideas de los profesores sobre este asunto se realizó una pregunta abierta, las respuestas fueron condensadas en la Tabla 3.

Tabla 3. Importancia de la lectura en la formación de los alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje
Permite ser culto	13	64%
Permite comprender e interpretar	5	25%
Permite argumentar	4	18%
Incide en el desarrollo individual	4	18%
Permite ampliar horizontes	3	14%
Permite mejorar ortografía y redacción	2	7%
Es un medio para interactuar con los alumnos	1	4%

De acuerdo con los datos presentados, hay un fuerte componente que exige pensar a la lectura como un medio muy importante para acceder a la cultura

y al conocimiento (64%); y para mejorar con ello mismo muchos aspectos relacionados con la cultura escrita y la oral (7% y 18% respectivamente).

Cada una de las respuestas que los docentes registraron en el instrumento por supuesto que son válidas y tienen una razón de ser dentro del ideario de los profesores; sólo cabría precisar que detrás de cada una de estas percepciones se implica un fenómeno más profundo, imprescindible y vital para la vida del hombre: la transformación que la lectura puede operar en todo aquel que se acerque de manera más o menos consciente a dicho proceso.

De acuerdo con Jitrik, la lectura no tiene otro comienzo más que el momento en que un ojo se posa sobre aquello que ha de ser leído; lo trascendental de la lectura dependerá de lo que se produzca en la interacción entre lo que fluye por los ojos y lo que eso escrito, expuesto o representado puede poner en acción en la mente del hombre; este momento, sin embargo, no es todavía lectura. Se reconoce un segundo momento, el de la continuación, en el cual se supera el estadio de leer mecánicamente todo aquello donde el ojo se posa para lograr “comprender por un lado el proceso de lectura como práctica social precisa y, por otro, su forma como actividad” (Cfr. Jitrik, 1980: 41) porque de acuerdo a nuestro autor, una lectura sólo tiene el poder de transformación cuando se toma una posición activa ante aquello leíble sin importar que se trate de un tipo de sistema de significación u otro.

El “después” de la lectura, momento que comienza “sin que la lectura haya desaparecido pero ya fuera de ella”, ocurre precisamente después de leer, se trata

de un trabajo de elaboración propia que puede tener lugar en una espacialidad y una temporalidad diferente de la que sirvió de contexto al acto de leer; escuchemos las palabras del autor.

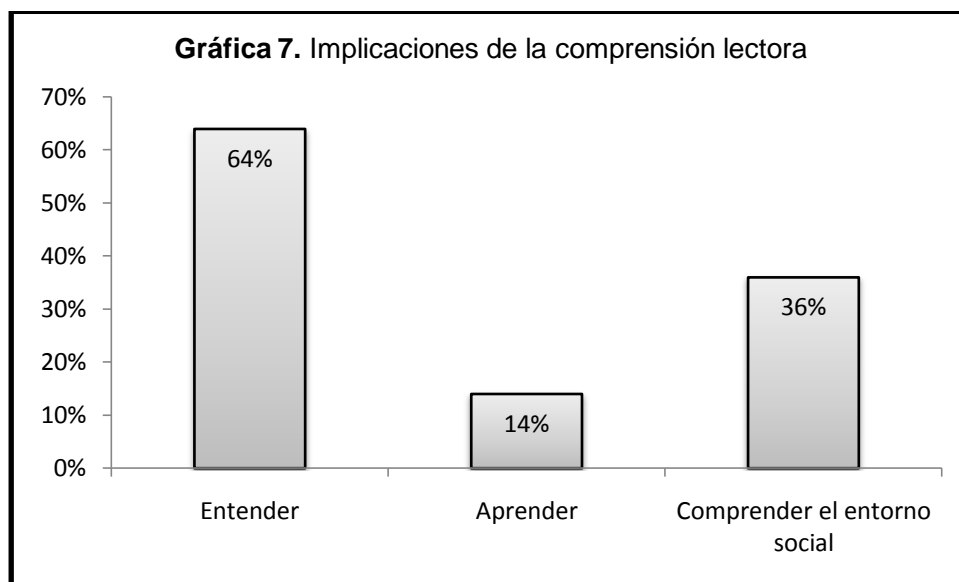
El “después” de la lectura es el momento en el que la lectura se reintegra a un flujo total de significaciones, entra a formar parte de un conjunto que la necesitaba o la rechazaba, tiende sus lazos con otras instancias de significación, se funde con todas las restantes vías que configuran el universo semántico que el ser humano está permanentemente perfeccionando y rectificando y que necesita para situarse frente al mundo. (Cfr. Jitrik 1980: 42)

Para poder llegar al momento donde la lectura adquiere su sentido de prolongación en el cual lo que se ha leído sugiere más que lo que llanamente se ha expresado o representado, se requiere la intencionalidad del lector para reelaborar, reconstruir o reformar su propia visión y devolver, refractado, el conocimiento generado en el acto de lectura.

En ese sentido, lo deseable es posibilitar la práctica de un proceso de lectura cuya plenitud se logrará en la medida en que se pueda ir transitando a través de cada uno de los momentos señalados, pero ampliando tal actividad hacia los diversos sistemas de significación que han sido creados culturalmente por el hombre; sin olvidar que el signo escrito es el “lenguaje de lenguajes”, una ventana a los universos de conocimiento; además de que su práctica posibilita el desarrollo global del cerebro humano y sus diversas expresiones.

Ahora bien, el sentido de prolongación de la lectura no tiene sólo connotaciones individuales, sino que las repercusiones alcanzan la esfera de lo social y público. Así que el instrumento contempló una pregunta cerrada de tres

opciones⁴ para conocer lo que el docente creía que era comprender una lectura. De acuerdo a lo que podemos observar en la Gráfica 7, al hacer una lectura se intenta sobre todo entender el contenido del texto, según opinión de 64% de la población; el 36%, sin embargo, concibe la idea de que la comprensión lectora guarda lazos muy importantes con las esferas culturales, económicas e históricas más amplias (Cfr. Kalman 2008: 117), postura que se acerca al planteamiento que hemos venido desarrollando, aunque sólo 36% de la población se muestre sensible a dicha situación.



Estamos seguros que si se trabaja con este porcentaje para que ejerciten la lectura con los distintos puntos que hemos ido desarrollando: los tres momentos de la lectura, dentro de los cuales el momento de transformación es crucial tomando en consideración la estructura, organización y *modus operandus* del cerebro total, e integrando, por supuesto, las formas discursivas de otros sistemas de significación que se han introducido con la fuerza suficiente para hacerse de un

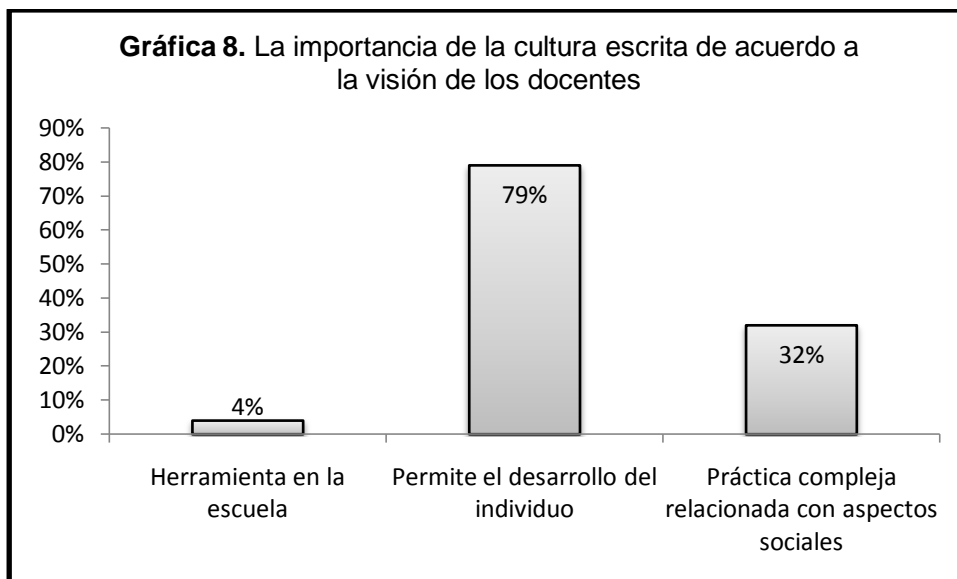
⁴ Los porcentajes no ajustan al 100% porque los maestros señalaron más de una opción.

lugar importante dentro de nuestra sociedad actual, podremos incidir en un cambio en nuestras formas de pensar la lectura, actividad que no puede ni debe circunscribirse, a estas alturas, únicamente al ámbito de la cultura escrita.

Es decir, la comprensión lectora va más allá de comprender el, o aprender del contenido del texto escrito; porque la dinámica e intervención de la cultura letrada no está solamente en un texto o discurso (ahí se encuentran de manera directa); también está presente en la realidad socialmente construida que circunda al individuo y en los diferentes medios de creación de sentido. Tanto la cultura escrita como cualquier otro sistema de significación puede nombrar o referir la realidad, configurarla y llenarla de significaciones susceptibles de leerse no sólo porque se comparte un código lingüístico, sino también porque la sociedad comparte usos sociales y códigos culturales.

Pero esta dimensión social de la lectura resulta irrelevante cuando a través de una pregunta cerrada de tres opciones se preguntó a los docentes cuál era la importancia de la cultura escrita. De acuerdo a lo que podemos apreciar en la Gráfica 8,⁵ el 32% de la población considera que la importancia de la lectura radica en la forma compleja de cómo se interrelaciona esta práctica con los demás aspectos de la vida social. El 79%, sin embargo, acentúa los beneficios individuales que se desprenden de desarrollar habilidades para enfrentar la cultura escrita. Sólo el 4% considera que la importancia recae en ser utilizada como herramienta fundamental en la escuela, institución que, por otra parte, no puede ser ajena a la dinámica cultural compleja que se teje entre lectura y sociedad.

⁵ Los porcentajes no ajustan a 100% porque los docentes podían señalar más de una opción.

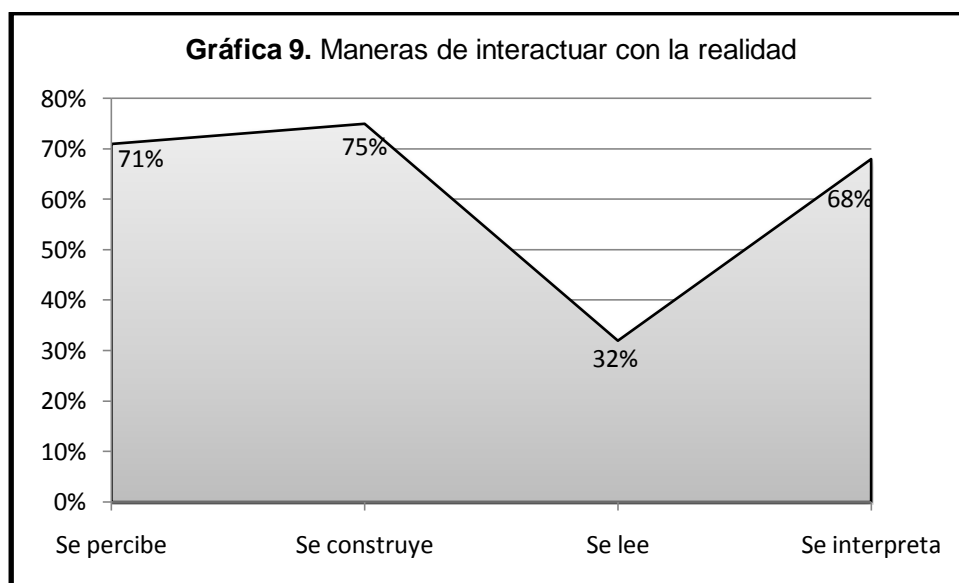


Tanto las prácticas de lectura como la cultura escrita, deben situarse y pensarse de acuerdo a los escenarios donde se realicen; además, se debe tomar en cuenta lo que se hace con y lo que se piensa respecto de la cultura escrita para así poder hablar con más elementos sobre lo que puede leerse.

En términos amplios, se trata de que el alumno desarrolle su capacidad de asombro. ¿Cómo? Por medio de situaciones de aprendizaje donde él pueda descubrir por sí mismo entornos y conocimientos nuevos a través de experiencias enriquecedoras que le permitan hacer lecturas múltiples y diferentes de su realidad. ¿Para qué? Para apoyar al alumno en su acercamiento a la lectura, para que no vea esta actividad como algo penoso y difícil, y no le transmitamos una idea de la lectura como “el medio por excelencia”, sino como una herramienta más a través de la cual puede ampliar sus conocimientos, habilidades y destrezas.

La manera en cómo interactuamos con la realidad circundante depende en gran medida de cómo el entorno social nos enseña a relacionarnos con ella desde

la educación inicial familiar, posteriormente según la educación escolar y, por supuesto, también desde el aprendizaje que proviene desde la experiencia personal. Así que, intentamos sacar a la luz la concepción que los profesores de nuestra población guardan respecto de la forma en cómo ellos creen que podemos relacionarnos con el mundo y los diversos contextos sociales y retóricos a nuestro alrededor. En la pregunta cerrada de cuatro incisos se podía señalar una o más opciones, los resultados se muestran en la Gráfica 9.



Mientras que altos porcentajes de la población consideran que la realidad se percibe (71%), se construye (75%) o se interpreta (68%), sólo el 32% supone que la realidad puede leerse.

La revisión que se ha hecho sobre las prácticas e ideas que guardan los profesores de la población estudiada con respecto a la lectura, nos permiten ver que hace falta reestructurar las ideas acerca de la lectura: lo *que implica*, lo *que puede posibilitar*, incluso lo *que es*. Muchas ideas que expresan conocimientos ya

rebasados en la discusión en torno al tema siguen permeando la visión de los docentes. Pero no debemos olvidar que, en este mundo cambiante, la esfera de las ideas es la que más resiste; las prácticas, en cambio, se asimilan fácilmente ya que podemos, sin mucha dificultad, seguir la tendencia, el ritmo impuesto.

Un ayer que consolidó la hegemonía de la escritura occidental, presencia hoy nuevas formas de discurso en cuya base coexisten la imagen, el sonido, la espacialidad, la oralidad y, por supuesto, la escritura. El docente se ha acostumbrado a realizar un tipo de lectura, la de los materiales propios de su área, porque ha aprendido los requerimientos básicos para leer ese código particular; hay docentes especializados en leer números, fórmulas químicas, principios físicos, estadísticas, mapas, etc. Podríamos decir que cada área de conocimiento requiere lectores más o menos especializados, capacitados no sólo para leer dichos códigos sino también para hacer interpretaciones de contenidos que les son propios.

La especialización, sin embargo, no es todo. Una lectura que se realiza en estos términos posee una marcada univocidad para lograr que la interpretación se haga con la mayor precisión posible; en el caso que nos ocupa, cuando profesores y alumnos realizan las lecturas escolares, el fin último es lograr que el adolescente apruebe un examen. Aprender a realizar lecturas de este tipo le resta todo lo aprovechable al acto de leer y hace que los adolescentes se creen una idea equivocada de la lectura.

Es decir, si la escuela proporciona un modelo autorreferible de la lectura, entonces los jóvenes que terminan su educación secundaria y ya no les es posible desenvolverse en el ámbito educativo⁶ no querrán volver a acercarse a un libro porque nunca más van a volver a ser evaluados o, por lo menos, lo pensarán demasiado para destinar tiempo a esta actividad.

¿Qué pasaría en cambio si ofrecemos más alternativas de lo que puede ser leído? ¿Qué pasaría, además, si les ofrecemos un modelo enriquecedor, uno donde el adolescente pueda explicarse la realidad en la que vive?, situación esta última que difiere de la postura donde se afirma que se debe leer para conocer el mundo. Es decir, el mundo está ahí, y desde etapas muy tempranas el ser humano tiene que interactuar con su entorno social y natural, así que desde etapas muy tempranas el hombre conoce lo que lo rodea; pero muchas veces, lo difícil es explicarse eso que se conoce que acontece.

En ese sentido, un libro, una pantalla electrónica, un documento visual, un discurso museográfico o cualquier otro sistema puede ayudar al alumno a encontrar respuestas a sus preguntas. Así que la interrogante que surge es de otra naturaleza: cómo enfrentar esos discursos, desde qué tipo de lectura; a tales interrogantes trataremos de darles cauce en el siguiente capítulo.

*De acuerdo con los datos del II Censo de Población y Vivienda 2005 sólo el 40.4% de la población entre 15 y 29 años de edad cuentan con educación posbásica (INEGI 2008: 49).

III. LECTURA, HACIA UNA AMPLIACIÓN DE LO QUE ES *LEÍBLE*

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad que se realiza en un tiempo y en un espacio; el tiempo corresponde al momento histórico determinado al que pertenece el lector; el espacio, por su parte, es en realidad una encrucijada que se bifurca en tres direcciones, una apunta al sujeto que lee, otra hacia el objeto que es leído y la tercera hacia el conocimiento que la lectura procura¹.

En el presente capítulo abordaremos las peculiaridades del espacio y el tiempo que contextualizan los procesos de lectura de nuestra sociedad actual. Hoy presenciamos radicales transformaciones por la presencia de los denominados “nuevos medios”; hecho que no debe ser desvalorizado por los estudiantes de Lengua y Literatura, así como por otros profesionales; antes bien debemos conocer el fenómeno a profundidad para reflexionar en torno a: 1) que las letras no sólo se encuentran en los libros, 2) que un texto no es sólo lingüístico.

¹ Noé Jitrik plantea un *ciclo de la lectura* al considerar que dicha “actividad” se posiciona entre un sujeto que lee, el objeto que es leído y el conocimiento que procura. El sujeto que lee debe poseer cierto saber que lo faculte para leer, en ese sentido, hay quienes cuentan con el saber máximo de normas y posibilidades que los hacen los sujetos más capaces para enfrentar los textos; pero hay quienes tienen saberes intermedios que pueden propiciar formas equívocas de lectura; aunque también encontramos sujetos que sólo cuentan con el saber mínimo y elemental. Por su parte, el objeto sobre el que se realiza la lectura y que la suscita es sobre todo el texto escrito, que tiene la particularidad de contar con algo que se llama “textualidad”, lo que lo hace productivo en cuanto a los múltiples niveles de sentido que pueden encontrarse en un texto; pero también reconoce una ampliación metafórica del término, en la cual cualquier codificación, escrita o no, puede ser *capaz de suscitar un acercamiento cuya finalidad es la producción de un conocimiento acerca de lo que se pretende transmitir, indicar o, más precisamente, significar*. El tercer componente del ciclo, el conocimiento que se gesta con y desde la lectura no es solamente el conocimiento del “contenido” del texto, ese saber específico que cada texto procura y que constituye su unidad cognoscente; sino que también hace referencia al conocimiento que se necesita para poder enfrentar la escritura ahí representada, en donde intervienen factores tales como ser capaz de reconocer el proceso de producción del texto, así como el tipo de texto y los recursos utilizados. Además, el conocimiento producido tiende a su formulación, ya sea en su forma verbalizada, escrita, o no verbalizada (Cfr. Jitrik 1990: 21-22).

Cabe aclarar que hacemos especial mención del estudiante de Lengua y Literaturas Hispánicas, porque los egresados de la carrera mencionada conocen a profundidad los fenómenos que subyacen al lenguaje humano, y los demás sistemas de significación comparten con este sistema una misma esencia; así que en esa sensibilidad podremos enfrentar la lectura de diversidad de textos.

A. EL TIEMPO: LOS NUEVOS MEDIOS

Los aparatos mediáticos y los informáticos tienen una historia paralela, porque de acuerdo a Manovich, estos dos tipos de aparatos resultaban necesarios para el funcionamiento de las modernas sociedades de masas, hijas de la revolución industrial. Los primeros, entre los que pueden contarse la fotografía, el cine, la imprenta, el offset, la radio y la televisión, funcionaron para homogeneizar las creencias ideológicas a través de la difusión de los mismos textos, imágenes y sonidos a millones de ciudadanos en todo el mundo. Mientras tanto, los ordenadores respondieron a la necesidad de los gobiernos de tener y mantener un registro de los nacimientos, los datos del empleo, historiales médicos y policiales.

Así, el daguerrotipo de Louis Daguerre inauguró la era mediática en 1839; mientras que la máquina analítica de Charles Babbage hizo lo propio para la era informática hacia 1833. Con el primero se inició el desarrollo de unos medios de almacenaje y, con el segundo, un método para codificar los datos. En sus orígenes, el ordenador y el cinematógrafo siguieron un esquema de almacenamiento de datos muy similar. La palabra cinematógrafo significa “movimiento escrito”, consistía de una cámara de cine que registraba y guardaba

datos visibles y un proyector que leía esos datos uno por uno. Por su parte, la máquina de Babbage se perfeccionó en el tabulador de Hollerith en 1890 pero, hacia el año de 1936, Alan Turing escribió un artículo sobre la descripción teórica de un ordenador que funcionaba a base de “leer y escribir números en una cinta sin fin que a cada paso avanzaba recuperando la siguiente orden, leyendo los datos o escribiendo el resultado” (Cfr. Manovich 2005: 69), es decir, el ordenador hacía en sí mismo lo que la cámara y el proyector del cinematógrafo: guardar los datos sobre un soporte para poder leerlos.

La diferencia consistió en que mientras el cine usó imágenes discretas registradas en una tabla de celuloide; el ordenador adoptó un almacenamiento electrónico sobre código binario que posibilitaba la lectura y escritura de gran cantidad de datos con mucha velocidad (Cfr. Manovich 2005: 70).

En ese ayer de los aparatos mediáticos e informáticos, entre el común de la población, el invento de Daguerre causó un mayor impacto pues la mayoría de las personas buscaba captar partes de su realidad por medio de la fotografía; pero la historia del ordenador todavía no terminaba de escribirse y terminó dando un vuelco porque el código icónico fue cediendo ante la eficiencia del código binario de tal manera que “todos los medios actuales se traducen a datos numéricos a los que se accede por ordenador. El resultado: los gráficos, imágenes en movimiento, sonidos, formas, espacios y textos se vuelven computables; es decir, conjuntos simples de datos informáticos” (Cfr. Manovich 2005: 71) de tal manera que los medios se convierten en nuevos medios.

Son dos los principios más importantes sobre los que descansan los nuevos medios. El primero de ellos habla, precisamente, de que todos los objetos de los nuevos medios son representaciones numéricas. De acuerdo con este principio, cada objeto de los nuevos medios puede ser descrito en términos matemáticos, o sea, puede ser digitalizado, a la vez que cada objeto de los nuevos medios puede ser sometido a una manipulación algorítmica; en otras palabras, se vuelven programables. Esta característica cuantificable de los nuevos medios nos inserta en una dinámica muy distinta de la lógica industrial donde se buscaba la estandarización masiva. De acuerdo con esa lógica, los aparatos mediáticos obtenían un original que se reproducía en un número determinado de copias que se distribuían con distintos alcances. La digitalización, en cambio, apuesta por la adaptación al individuo, quien puede almacenar, organizar y acceder a la información contenida en el ordenador de manera particular según necesidades o gustos, tendencia que se manifiesta como una característica de la sociedad posindustrial (Cfr. Manovich 2005: 75).

El otro principio es la modularidad, la cual tiene que ver con que un objeto de los nuevos medios se compone de partes independientes, que se componen a su vez de otras más pequeñas, y así sucesivamente, hasta llegar a los componentes más pequeños que son los píxeles, los puntos 3D o los caracteres del texto.

De estos dos principios se desprenden otros aspectos que caracterizan a los nuevos medios, pero enseguida revisaremos sobre todo el que se refiere a la transcodificación cultural. La imagen digitalizada pertenece al plano de la

representación cultural, aunque en términos estrictos se trata de un archivo informático. Manovich nos habla de que los nuevos medios pueden pensarse como constituidos de dos capas, en la primera de ellas encontraremos la enciclopedia y el cuento, la historia y la trama, la composición y el punto de vista, la mimesis y la catarsis, así como la comedia y la tragedia, se trata de la capa cultural; pero el proceso y los paquetes de datos, el lenguaje informático y la estructura de los mismos pertenecen a la otra capa, la informática.

Aquel camino paralelo entre los aparatos mediáticos y los informáticos, cruza hoy sus destinos, después de casi 150 años, para contar una nueva historia, porque justamente es la capa informática, es decir, el ordenador quien impone su lógica al permitir crear, distribuir, guardar y archivar lo que se considera información de los medios de tal manera que “las operaciones fundamentales que hay detrás de todo programa informático” y de las “convenciones de su interfaz” influye en la organización, en los géneros emergentes y en los contenidos de la capa cultural de los nuevos medios (Cfr. Manovich 2005: 93).

En otras palabras, estamos asistiendo a una integración de los modos tradicionales en que la cultura humana modeló al mundo, sobre todo desde el siglo XIX; con la cultura del ordenador y los medios que éste tiene para representar esa misma cultura. En su superficie, los nuevos medios parecen medios; sin embargo, la transcodificación implica traducir algo a otro formato; en esa dinámica, generalmente son las categorías y conceptos culturales los que son sustituidos, “en el plano del lenguaje o del significado” por otros, los que proceden de la epistemología y la pragmática del ordenador (Cfr. Manovich 2005: 94).

B. EL ESPACIO: ESPACIOS – TEXTOS PARA LEER

La espacialidad de la lectura involucra al sujeto que lee; el conocimiento que se procura alcanzar cuando leemos algo así como el conocimiento que se requiere para poder efectuar el acto mismo de lectura y, por supuesto, el objeto que es leído. Para hacer una lectura se requiere que el sujeto recorra con su mirada una superficie: un espacio vacío que se ha llenado de escritura o de línea y color. Para aprovechar una lectura es necesario la actualización de conocimientos que, dependiendo de la profundidad con la que puedan ser aplicados sobre el objeto leído, podrán facultar al individuo, en mayor o en menor medida, de precisar su *estar en* el mundo. Para sorprenderse con una lectura se requiere leer intencionadamente los sentidos que se construyen en espacios diversos: los ofrecidos por la cultura letrada, los medios y los nuevos medios (Fig. 1).



Fig. 1. Espacialidad de la Lectura

Leer es cuestión que ya no incumbe solamente a la espacialidad que el libro consolidó en la denominada era Gutemberg; ni tampoco se puede seguir constriñendo a los espacios asociados con el libro, las bibliotecas y las librerías. La cultura tecnológica ha creado otros espacios susceptibles de ser leídos, y su importancia es tal que dichos espacios están demandando una alfabetización que va adquiriendo cada vez mayor presencia en el currículo escolar.

Se requiere, pues, realizar nuevas prácticas lectoras que busquen favorecer la apropiación de hábitos intelectuales encaminados a percibir los estímulos visuales desde un espíritu reflexivo y una postura activa, tal como se ha buscado hacer con la cultura letrada.

Es decir, los espacios creados por los medios y los nuevos medios como el cine, la televisión e internet se perciben como objetos de consumo de simple entretenimiento, medios que sólo narran historias. Sin embargo, si el receptor toma una actitud activa frente a esa espacialidad, si aprende a leer los códigos que constituyen a esos medios, entonces veremos en ellos una práctica significativa, un objeto de sentido susceptible de leerse.

Es por ello que no se puede descalificar una lectura por su forma o por su contenido; cualquier discurso puede ser “objeto de lecturas complejas que traten de desentrañar los niveles de significación presentes” (Cfr. Bustamante 1995: 135). Debemos aprender a leer distintos ámbitos comunicativos para tener la posibilidad de ejercer sobre cualquier superficie con significado una lectura más

profunda que permita a los lectores descubrir formas de expresión y de contenido que den cuenta de las virtudes del texto y de sus múltiples niveles de sentido.

En ese sentido, cabe recordar que el planteamiento inicial consistía en tratar de incidir en el mejoramiento de las prácticas lectoras de los alumnos, desde ámbitos no precisamente lingüísticos, pero que tendrían su repercusión inmediata en esta área precisamente. A ello contribuye el cronotopo que nuestra sociedad actual ha configurado para la lectura, un cronotopo que sin poder olvidar la cultura letrada porque en todo hay lenguaje; tampoco puede desentenderse del empuje de la cultura visual y tecnológica.

El acceso a los sistemas culturales y simbólicos posibilita la producción de realizaciones infinitas de combinación y sentido a través del uso de un número finito de convenciones y un número finito de reglas que rigen sus relaciones, se trata, pues, de aprender a (re)—conocer ese número finito de reglas con las cuales se escriben la infinidad de textos susceptibles de leerse.

Debemos señalar, sin embargo, que a pesar de la economía del lenguaje, la enseñanza del mismo se desarrolla en un ambiente mecánico y el aprendizaje de la cultura letrada se lleva a cabo sin que ello se produzca en un contexto de verdadera necesidad comunicativa. Este tipo de educación “adentra muy insuficientemente a sus usuarios en sistemas conceptuales complejos y en el acervo cultural universal” (Bustamante 1995: 123). Se requiere que el lenguaje que el estudiante analiza en el ámbito educativo sea el que los seres humanos utilizamos para comunicarnos con nosotros mismos y con los otros.

C. AMPLIACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA

Se requiere, pues, alfabetizar para conocer los “artificios” con que el *film*, la museografía, la fotografía, la publicidad, el ordenador, la poesía y la pintura, por ejemplo, crean sentido. Cada uno de esos espacios puede ser visto como institución social, como arte, como entretenimiento; pero en todos hay lenguaje, así que todos estos espacios son textos que requieren, para su lectura, la educación del espectador quien, para enfrentar esos sistemas, debe verse asimismo en el ejercicio práctico de la actividad lectora.

Nuestros esfuerzos, sin embargo, no comprenden la elaboración de nuevas propuestas que permitan a los espectadores—receptores apropiarse de un saber lector respecto de diversos sistemas de significación, pero en las líneas que restan presentaremos una revisión de varias proposiciones que se han encontrado en la bibliografía especializada y que pueden orientar nuestras acciones en torno a las estrategias didácticas que mejorarían las competencias lectoras de aquellos que desean o que necesitan aprender a leer otras tipologías textuales.

Debido a las diferencias en el tratamiento y en los temas de los artículos, decidimos presentar las proposiciones por medio de una serie de cuadros que me permitían esquematizar el contenido de los mismos para: 1) presentar la información de manera condensada y tratando de no ser repetitiva de la estructura del autor², 2) considerar la propuesta en los elementos esenciales que nos

² Si se desea consultar directamente el artículo, en la bibliografía aparece la dirección electrónica donde se ubica el mismo. Puesto que no tenía caso parafrasear al autor, los cuadros me permitieron mostrar las principales ideas respecto de la propuesta didáctica, por otra parte, debo comentar que la terminología empleada en los cuadros se apegó a la utilizada por los autores en el documento citado.

interesan: el planteamiento del autor; el público a quien se dirige la estrategia didáctica; los principios, es decir los lineamientos teóricos que sustentan el proyecto; los objetivos que se pretenden alcanzar al ejecutar la propuesta; los contenidos, donde se mencionan cuáles son los ejes temáticos que se pretenden desarrollar de acuerdo al programa o materia desde el cual se esté implementando la proposición; la organización, donde se describe brevemente la forma de realizar la estrategia así como el producto que se espera obtener; los recursos enlistan los elementos humanos y materiales requeridos; la evaluación, señala la forma en cómo se llevará a cabo la medición de los resultados.

La primer propuesta que revisaremos es la de Espino Barahona (Cuadro 1) quien habla de un “analfabetismo cinematográfico” y diseña una estrategia didáctica que busca lograr que los espectadores de cine transiten de la mera recepción visual a la construcción de sentido, se trata de que el espectador pueda pasar del consumo de cine a la *lectura elaborada* de la cinta cinematográfica activando un proceso de construcción de conocimiento (Cfr. Espino 2006: 51).

El autor apuesta por una educación de la mirada del espectador, para lo cual traza una trayectoria que tiene su origen en el análisis de la forma de la imagen, avanzando gradualmente hacia procesos cognitivos superiores (Cfr. Espino 2006: 50); en esta propuesta, las actividades mentales no dependen tanto de conceptos lógicos, como de emociones o valoraciones (Cfr. Espino 2006: 53), en otras palabras, se busca que la cotidianidad del alumno (asumida desde sus propios sentimientos y valores) sea *un acontecimiento* que sirva de vehículo para el desarrollo de las actividades cerebrales más complejas.

Cuadro 1. Propuesta didáctica para la lectura de un *film*

Planteamiento	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Alfabetizar a adultos y a jóvenes universitarios en la lectura de un <i>film</i>.
Público a quien va dirigida	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Jóvenes universitarios (Formación académica y profesional), del curso obligatorio “Lenguaje Audiovisual” en el Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, Colombia. ⊗ Adultos, bajo el concepto de “educación permanente”, pertenecen al Curso libre de “Redacción y Estilo” que forma parte de la propuesta de educación no formal de la Dirección de Divulgación y Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Colombia.
Principios	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el apartado “Competencias claves en el desarrollo cognitivo a partir de la educación artística”. ⊗ Las propuestas hechas en el “ámbito disciplinar” del cine. ⊗ El paradigma educativo del acontecimiento y de la formación de la subjetividad.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Alfabetizar en la lectura de un <i>film</i> para lograr: 1) un aumento del disfrute del <i>film</i>, 2) el desmonte y la comprensión de los artificios narrativos utilizados. ⊗ Introducir al estudiante en la comprensión de un <i>film</i> reconociendo tres elementos básicos del lenguaje cinematográfico: 1) los planos cinematográficos, 2) las angulaciones, 3) los movimientos de cámara; distinguiendo también sus tipologías y comprendiendo sus intencionalidades.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ En el curso “Redacción y Estilo”, se enfatiza el eje de la lectura o comprensión de textos. ⊗ En el curso “Lenguaje Audiovisual” los contenidos se articulan en relación con los temas de la gramática audiovisual.

	∞ Los contenidos se distribuyen en tres dimensiones del aprendizaje: procedimental, conceptual y actitudinal y valoral.
Organización	Sesión 1. Visión del <i>film</i> , Registro de libre percepción en una hoja de trabajo Sesión 2. Reconocimiento y reflexión de elementos cinematográficos Sesión 3. Ejercicio de metacognición sobre la propia experiencia de lectura sobre la base de los elementos cinematográficos aprendidos.
Recursos	Sala oscura y pantalla de luz (de preferencia un cinematógrafo). DVD, o VHS Tablero, marcadores de varios colores Ayudas textuales
Evaluación	Continua a través de hojas de trabajo, participación.

Fuente: Espino, 2006

Otro sistema de significación es el que opera en un museo. Este lugar intenta comunicar sobre temáticas diversas, y por ello mismo, se esfuerza en proponer dentro de su espacio lecturas diversas y múltiples para sus heterogéneos visitantes. Zavala propone que el discurso museográfico debe ofrecerse como “un modelo para armar” posibilitando que cada fragmento de este discurso posea una relativa autonomía en relación con el resto; ante ese menú de opciones, el visitante podrá elegir aquellas que le “parezcan más apetitosas, sugerentes y atractivas, desde la perspectiva de su imaginario personal”. Esta manera de concebir el discurso podrá ser válida para museos, galerías de arte, sitios históricos, zoológicos e incluso determinados centros recreativos (Cfr. Zavala 1996: 11).

La importancia de una propuesta museográfica que esté preparada para cualquier tipo de visitante recae precisamente en que éste podrá entablar una

relación dialógica con el espacio museístico, y generar la posibilidad de que su experiencia pueda ser construida según sus propias condiciones y necesidades de lectura, su grado de participación e interacción y las decisiones que asuma dentro de ese espacio (Cfr. Zavala 1996: 13).

Es decir, la simple presencia de objetos en un museo, no es suficiente para lograr que la visita cumpla sus fines educativos en la enorme diversidad cualitativa y cuantitativa de sus visitantes, pero el museo debe enfrentar esta situación con lo que Zavala denomina una “estrategia democratizadora” que ofrezca una gran diversidad de opciones interpretativas y, en un proceso dialógico, los receptores o visitantes construyan y reconstruyan dichas interpretaciones en un enriquecido proceso educativo de carácter participativo (Cfr. Zavala 1996: 14). En ese sentido, se ha pensado el espacio museográfico como:

espacio del simulacro y la experimentación, puede ser convertido en el espacio de mayor riqueza cultural, con el mayor potencial educativo y con un alto grado de competitividad frente a otras ofertas culturales, precisamente al integrar, de manera gradual y diferenciada, en un mismo discurso, elementos provenientes de los más diversos medios, y ofrecer diversas interpretaciones de la realidad (Cfr. Zavala 1996: 14).

Dentro del espacio museográfico el visitante es estimulado sensorial e intelectualmente en un encuentro con el azar y la imaginación, lo familiar y lo extraño; por ello mismo, es necesario que quien visita un museo sepa que en el sitio no sólo se exhiben objetos, sino que el lenguaje museográfico se construye al hacer dialogar el objeto, la información científica que se gesta sobre el mismo y el espacio tridimensional donde los dos primeros elementos ocuparán un sitio específico tratando de comunicar mensajes diversos, por su parte, el visitante sólo

podrá establecer un diálogo más provechoso con el espacio museal cuando tome conciencia de que existe un lenguaje museográfico que demanda un saber lector del público. Revisemos, pues, una propuesta didáctica nacida a la luz de la alfabetización científica desde el museo.

Cuadro 2. Propuesta didáctica para la lectura de un museo

Planteamiento	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Contribuir al proceso de alfabetización científica de la sociedad por medio de los museos.
Público a quien va dirigida	Los visitantes de los museos de ciencia, puede tratarse de público en general o de grupos de estudiantes de los niveles de primaria a universidad.
Principios	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Teoría del Conocimiento: quién aprende; cómo aprende. ⊗ Teorías del Aprendizaje: 1) el aprendizaje es sumativo, consiste en añadir información a una <i>tabula rasa</i>; 2) el aprendizaje consiste en construir significados. ⊗ Enfoques educativos: aprendizaje tradicional; aprendizaje por descubrimiento; aprendizaje por construcción del conocimiento; aprendizaje conductista. ⊗ El cruce de estas teorías y enfoques aplicado a los contenidos de los museos crea cuatro postulados: Museo sistemático; Museo del descubrimiento; Museo constructivista; Museo metódico.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Reflexionar que el museo puede desempeñar un papel fundamental en los procesos de divulgación científica orientada hacia los ciudadanos. ⊗ Desarrollar un modelo de utilización de los museos con fines educativos potenciando la colaboración entre la escuela y el museo. En dicho modelo serán importantes los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Triángulo pedagógico de Légendre aplicado al museo.

	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Procesos de apropiación (a través de los cuales el visitante hace suyo un objeto del museo ya sea intelectual, afectiva o imaginariamente). ↳ Formas de organización que el museo utiliza para facilitar el aprendizaje. ↳ Principios fundamentales de museología científica moderna, cuestiones relacionadas con el espacio, la audiencia, la museología, la museografía, el contenido, los temas. 			
Contenido	∞ Aquellos contenidos que trabaje la escuela y que puedan vincularse a la temática abordada por el museo.			
Organización		Lugar	Enfoque	Proceso
	Antes de la visita al Museo	Escuela	Interrogación	Cuestionamiento del objeto
	Durante la visita al Museo	Museo	Realización Recolección de datos	Observación y manipulación del objeto
	Después de la visita al Museo	Escuela	Prolongación, Análisis Síntesis	Apropiación del objeto
Recursos	Los autores no especifican los recursos.			
Evaluación	Los autores no especifican la evaluación.			

Fuente: Aguirre y Vázquez, 2004.

Veremos enseguida las propuestas de lectura para el texto fotográfico, la publicidad y la Web, aspectos que, por otra parte, están considerados en el programa reformado de educación secundaria y que vale la pena detenernos un momento a considerar la forma en cómo son abordados.

En la asignatura de Artes, según el *Acuerdo No. 384*, se ofrece la oportunidad de que el alumno curse durante los tres años de secundaria una misma disciplina artística ya sea en las Artes Visuales, Música, Danza o Teatro con un programa específico cada una. El *Acuerdo* explica que las escuelas podrán optar por la o las disciplinas que les sea más factible implementar de acuerdo a las condiciones y recursos con que cuenten, así como las características de la población escolar, la comunidad y la competencia del propio docente que imparta la materia (Cfr. *Acuerdo No. 384, Tercera Sección: 63*). El propósito de la asignatura es que los alumnos profundicen en el conocimiento de un “lenguaje artístico y lo practiquen habitualmente”. Precisa además que para alcanzar dicho objetivo el estudiante tendrá que:

apropiarse de las técnicas y los procesos que le permitan expresarse artísticamente, interactuar con distintos códigos artísticos, reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos, interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico [...] La asignatura [...] pretende [...] que los alumnos empleen intencionalmente el lenguaje de una disciplina artística para expresarse y comunicarse de manera personal; para establecer relaciones entre los elementos simbólicos que constituyen una manifestación artística [...] y para emitir juicios críticos desde una perspectiva que conjugue lo estético, lo social y lo cultural (Cfr. *Acuerdo No. 384, Tercera Sección: 63*).

En el enfoque particular del programa de Artes Visuales se reconoce que las imágenes cumplen un innegable papel comunicativo en la vida de los jóvenes aportándoles ideas, experiencias y visiones de mundo. La asignatura, en ese sentido, intenta constituirse como una introducción a la comunicación visual, para lo cual se estructuró un programa a partir de tres tipos de imágenes: documentales (fotografía), publicitarias y artísticas. A lo largo de cada grado escolar de

secundaria se definen las funciones, usos, estrategias de expresión y utilización de diferentes medios de producción visual, propias para cada tipo de imagen (Cfr. *Acuerdo No. 384, Tercera Sección: 115*).

Por otra parte, en el mismo *Acuerdo No. 384*, en la Sección destinada a explicar el Plan de Estudios para la Educación Secundaria, el apartado IV habla sobre las Características del Plan y Programas de Estudio y uno de los incisos refiere el aprovechamiento educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para preparar a los alumnos como ciudadanos “de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada”; asimismo, se promueven las posibilidades didácticas y pedagógicas que estas herramientas ofrecen. Refiere también una precisión muy interesante en cuanto a la idea de no pensar las TIC como relacionadas únicamente con la computación, ya que por el contrario estas herramientas están relacionadas también con otros medios como el cine, la televisión, la radio, el video y subraya “todos ellos, susceptibles de aprovecharse con fines educativos” (Cfr. *Acuerdo No. 384, Primera Sección: 33*). Veamos, a la luz de estas consideraciones gubernamentales, el resto de las propuestas sobre competencias lectoras de otros sistemas de significación.

En cuanto a la representación fotográfica de la realidad, Noemí Hendel recalca la necesidad de acercar a los consumidores de la imagen a lecturas más profundas conociendo, para ello, 1) los elementos propios de este lenguaje visual; 2) los medios técnicos que posibilitan al emisor la creación de dicho mensaje (Cfr. Hendel 2000: 66). La educación de la mirada se logrará cuando se tomen en cuenta tanto los aspectos de percepción como de producción de la imagen,

aspecto este último que toma en cuenta que las imágenes forman parte y son expresión de contextos históricos, sociales y culturales y en los cuales influyen con su mensaje (Cfr. Hendel 2000: 72). En ese sentido, su propuesta es un espacio de reflexión sobre lo que dicen los textos visuales fotográficos y sobre los procedimientos de producción de la imagen fotográfica en la escuela (Cuadro 3).

Cuadro 3. Propuesta didáctica para la lectura de la fotografía

Planteamiento	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Indagar las imágenes para leer lo que transmiten. ☞ Comprender que la imagen es el producto de una construcción, de un punto de vista sobre la realidad y no la realidad misma.
Público a quien va dirigida	☞ Alumnos del último año del tercer nivel de la educación básica, en el sistema educativo de Buenos Aires, Argentina.
Principios	<ul style="list-style-type: none"> ☞ La imagen como narración que se construye a partir del punto de vista subjetivo del fotógrafo. ☞ La imagen como texto (Aumont).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Favorecer, a través de la participación en un proyecto interdisciplinario, la comprensión de la cultura visual mediante el aprendizaje de estrategias de interpretación y su vinculación a las diferentes tradiciones históricas y culturales. ☞ Incidir en que las imágenes permiten comunicar emociones y pensamientos, así como recibir respuestas. ☞ Mostrar que en la expresión de la imagen fotográfica concurren diversos lenguajes y circunstancias, los cuales podrán ser explorados desde la visión particular de cada docente de asignatura.
Contenido	☞ Componente estético que posibilite ampliar el universo connotativo mediante el encuentro de significados. Se propone vincular el texto imagen y el texto poético; el punto de vista fotográfico y la arquitectura

	<p>del espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Componente histórico que permita hacer uso de la imagen como un documento detonante para la reflexión histórica. ⊗ Contenido particular según los temas propios de cada asignatura.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Se trata de un proyecto interdisciplinario donde los profesores de distintas asignaturas trabajarán la lectura y composición de imágenes fotográficas con un mismo grupo escolar. ⊗ Cuatro meses. Se abordan los contenidos estéticos e históricos. ⊗ Realización de visitas al lugar donde se van a realizar las tomas, en este caso específico el cementerio de La Recoleta, en Buenos Aires, Argentina. ⊗ Revelar las fotografías. ⊗ Diseño de actividades diversas: a) armado de paneles considerando el relevamiento histórico del cementerio; b) relación de imágenes del presente con el pasado de la ciudad o de los personajes investigados; c) exposición de las fotografías de mayor interés plástico; d) formar una galería de imágenes virtual, entre otras.
Recursos	La autora no especifica recursos.
Evaluación	La autora no especifica la forma de evaluación.

Fuente: Hendel, 2000.

Otros autores, por su parte, han tocado el punto de una alfabetización en la publicidad, ello en consideración de que el mensaje publicitario “impregna toda la existencia” de los ciudadanos de las sociedades contemporáneas debido a varias razones. La primera es porque está presente en todos los ámbitos de su vida; la segunda, por su efectividad para lograr seducir a los potenciales consumidores; la tercera, por su contenido, pues al mismo tiempo que se hace publicidad de un

determinado producto o servicio también se difunden valores relacionados con diversas áreas de lo humano y lo social (Cfr. Pedroso 2003: 3). Observemos la propuesta pedagógica sobre la lectura de la publicidad en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Propuesta didáctica para la lectura de la publicidad

Planteamiento	Alfabetizar en la publicidad para hacer un consumo crítico de la misma.
Público a quien va dirigida	Los usuarios de la publicidad.
Principios	∞ Utilización del método retórico.
Objetivos	<p>∞ Desentrañar los recursos y mecanismos utilizados en el mensaje publicitario, entre los cuales se tomarán en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ℵ a) los recursos icónicos ℵ b) los recursos textuales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tropos: metáfora ▪ Juegos de palabras: calambures y paronomasias
Contenido	<p>∞ Retórica.- entendida como un sistema de formas conceptuales y lingüísticas que pueden servir para conseguir el efecto (persuasión) pretendido por el hablante en una situación.</p> <p>∞ Pasos en la elaboración del mensaje retórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ℵ <i>Inventio</i>.- encuentra argumentos adecuados para la presentación del producto o servicio. ℵ <i>Dispositio</i>.- Adecuada disposición de los argumentos para conseguir la eficacia persuasiva. ℵ <i>Elucotio</i>.- importancia de la verbalización. <p>∞ Función connativa y Función poética del lenguaje.</p>
Organización	El autor no especifica la organización.
Recursos	El autor no especifica los recursos.
Evaluación	El autor no especifica la forma de evaluación.

Fuente: Pedroso, 2003.

En términos muy generales, en las diferentes propuestas pedagógicas que se han revisado subyace una constante: para enfrentar la lectura de los distintos sistemas de significación se requiere conocer el lenguaje que les es propio, así como las técnicas que sirven para la elaboración de sus mensajes. En el caso de la Web 2.0, encontramos relacionada con ella una larga lista de términos con los cuales debemos familiarizarnos no sólo en sus significados sino en sus usos y aplicaciones porque dichas herramientas han propiciado un cambio de rol de los usuarios quienes han pasado de ser sólo lectores en la vieja Internet a lectores—escritores en esta nueva forma de entender la Red (Cfr. Ruiz 2009); además, de acuerdo al *Acuerdo No. 384* promover la utilización de las TIC debe permitirle al alumno:

nuevas formas de apropiación del conocimiento, en las que los alumnos sean agentes activos de su propio aprendizaje, pongan de manifiesto sus concepciones y reflexionen sobre lo que aprenden. En congruencia con esta perspectiva del uso educativo de las TIC, será necesaria una selección adecuada de herramientas y de paquetes de cómputo, así como un diseño de actividades de aprendizaje que promuevan el trabajo en equipo, las discusiones grupales y las intervenciones oportunas y enriquecedoras por parte del docente. (Cfr. *Acuerdo No. 384, Primera Sección: 33*)

Es decir, la Web no significa la simple búsqueda de información o la recuperación de la misma, la utilización de las herramientas que ofrece la Web implica la puesta en marcha de operaciones intelectuales cuya finalidad es construir conocimiento. En seguida, anotamos en el Cuadro 5 una de las dos propuestas didácticas presentadas por Grisolia y Pagano sobre cómo utilizar las herramientas que ofrece la Web 2.0; nosotros, por supuesto, la interpretamos como una manera en cómo podemos leer en y desde Internet.

Cuadro 5. Propuesta didáctica para la lectura de los recursos que ofrece el ordenador

Planteamiento	Se trata de que los alumnos comprendan su mundo al darles a conocer otras posibilidades de aprendizaje.
Público a quien va dirigida	Los alumnos de 4º año del Colegio Nacional Superior de Chacabuco, Buenos Aires, Argentina dentro de la asignatura TIC.
Principios	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ El aprendizaje interactivo con TICs, las cuales son mediadoras de una educación activa donde el alumno es co-constructor del entorno.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Se establecen en cuatro dimensiones: ⌘ Conocimiento: transformar las creencias intuitivas de los adolescentes a la hora de tratar algún tema. ⌘ Método: desarrollar argumentos o explicaciones coherentes acerca del uso de la información que está contenida en la Web. ⌘ Praxis: que los alumnos reconsideren sus propios intereses y propósitos del uso de la Web. ⌘ Formas de comunicación: que los estudiantes comprendan la comunicación por medio de la Web, reinterpretando el impacto de este fenómeno en sus vidas.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Conocer qué es y manejar la WebQuest como una herramienta útil para guiar a los alumnos en los procesos de búsqueda, selección y análisis de información para la resolución de problemas. ⌘ Conocer qué es y hacer uso de los Wikis como sitios webs colaborativos que pueden ser editados por varios usuarios en aras de producir información y, consecuentemente, cultura.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ 1: WebQuest “Los Virus Informáticos”.- elaborar un trabajo sobre el tema utilizando los recursos ofrecidos de Internet. ⌘ 2: Blog denominado AlumnosTics.- diseño de un blog de la asignatura TIC con los trabajos elaborados en 1, se trabajará con los servicios que

	<p>ofrece la Web 2.0: Blogger, Slide, YouTube.</p> <p>☞ 3: Mesa Redonda.- se reflexiona acerca de la experiencia de trabajar con y desde la información de la Web y sus herramientas para la comunicación.</p>
Recursos	<p>☞ Los servicios que brinda la Web 2.0:</p> <p>☞ Blogger (para la creación del blog).</p> <p>☞ Slide (para editar el álbum fotográfico).</p> <p>☞ YouTube (para insertar un video).</p>
Evaluación	Las autoras no especifican la forma de evaluación.

Fuente: Grisolí y Pagano, 2009.

En el caso del acercamiento al texto poético, la forma expresiva por excelencia dentro de la cultura escrita, se debe considerar que el mensaje ahí contenido no puede encerrar una interpretación única debido a su infinita capacidad referencial. El problema es que muchas veces, el propio maestro no sabe cómo abordar un poema o, más grave aún, no lee poesía más allá de los versos contenidos en el libro de texto (Cfr. Martín y Coello 2004: 118-119). Se extiende, pues, una invitación para leer poesía y maravillarse con la misteriosa belleza contenida en sus líneas; cuando esto haya ocurrido en la propia persona, sólo entonces se podrá contagiar a otros el gusto por este tipo de lectura.

Dentro de la Reforma a la Educación Secundaria, en las consideraciones didácticas del Plan y Programa de Estudios de Español, se ha contemplado que el docente debe “compartir con los alumnos experiencias de lectura y escritura”; al respecto, aconseja que el maestro comente con sus alumnos sobre lo que él mismo lee, o que recomiende la obra de un poeta o que comparta la lectura de noticias.

Cuadro 6. Propuesta didáctica para la lectura de la poesía

Planteamiento	Proponer actividades prácticas que sirvan para trabajar el poema en el aula de una manera creativa y activa.
Público a quien va dirigida	Estudiantes de la clase de Literatura.
Principios	∞ Gramática de la lengua española.
Objetivos	<p>∞ El objetivo de cualquier buen profesor de lengua y literatura: compartir con los alumnos la propia experiencia lectora. Para lograrlo, la lectura de poesía se plantea como un juego donde los estudiantes podrán: 1) tener un acercamiento a la palabra poética de manera viva y divertida; 2) podrán acercarse de manera natural a contenidos gramaticales que regularmente se toman difíciles y aburridos.</p> <p>∞ Propiciar que el estudiante pueda sentir el poema con sus propios ojos e imaginación para que pueda construir así, su propia verdad del poema; la lectura de la poesía no significa descubrir “La Verdad” de la misma.</p>
Contenido	<p>∞ Se enfatiza el eje de la lectura oral de la poesía de manera que pueda recuperarse el aspecto musical y sonoro de la misma.</p> <p>∞ La lectura de poemas debe articularse para favorecer la reflexión en torno a temas diversos de la gramática de la lengua española.</p>
Organización	<p>∞ Actividad 1: Lectura en voz alta de poemas diversos, tanto de parte del maestro como de los alumnos. Se realizará a lo largo del curso tan frecuentemente como lo considere el maestro; no se realizarán trabajos paralelos que controlen el proceso de lectura.</p> <p>∞ Actividad 2: Poesía, categorías y estructuras gramaticales (reemplazar el sustantivo, reemplazar el adjetivo; cada uno de estos ejercicios sirven para tratar aspectos gramaticales desde los más simples a los más complejos)</p> <p>∞ Actividad 3: Creación de sus propios textos poéticos donde el alumno</p>

	<p>dará un paso hacia la escritura poética. En este momento se podrán retomar los complementos circunstanciales y el adverbio.</p> <p>∞ Actividad 4: Coherencia textual, se llevarán a cabo ejercicios que permitan entender el poema en su totalidad y nos acerquen a la gramática del texto.</p>
Recursos	Poemas diversos.
Evaluación	El autor no especifica la forma de evaluación.

Fuente: Martín y Coello, 2004.

Para finalizar nuestro recorrido por diferentes sistemas semióticos queremos, por supuesto, considerar el *lenguaje de los cuadros* —tomando en cuenta que la *normatividad expresiva* de la pintura para la transmisión de mensajes fue una normatividad formulada por los propios pintores, empleada y aceptada históricamente por ellos mismos— cuya existencia se puede postular desde la *retórica de la pintura*. Herrera argumenta que dicha retórica se debe plantear basada en el principio de que la lengua actúa siempre como sistema *interpretante* (y no sustituto) o *sistema modalizante primario* de los demás sistemas o lenguajes empleados en los diversos ámbitos de la cultura y la sociedad (Cfr. Herrera 2001: 102).

Para estudiar el lenguaje de la pintura se tendría que empezar por la formulación de un lenguaje general de la representación de las imágenes, tal como Saussure hizo lo propio con el planteamiento de una representación del signo lingüístico. Sólo así será posible plantear una disciplina como la *retórica de la pintura* “dedicada a manipular ciertos recursos de ese lenguaje de las imágenes que pueden conseguir una mayor eficacia expresiva” (Cfr. Herrera 2001: 117).

Un planteamiento de esta naturaleza deviene en el reconocimiento de los requisitos lógicos que se requieren para proponer la existencia de cualquier lenguaje. Gracias a los postulados de la lingüística, la semiótica y la semiología se ha reconocido que tanto la cultura como la lengua son vehículos de intercambio simbólico que pueden abstraerse como sistemas de signos.

Ahora bien, según Benveniste, para proponer un lenguaje o sistema es necesario que se reúnan cuatro condiciones, dos externas y dos internas. Dentro de las externas encontramos: 1) el *modo de operación*, que se refiere a la forma en que el sistema actúa sobre alguno de los sentidos del cuerpo (el tacto o el oído por ejemplo), 2) el *dominio de validez*, zona donde se impone el sistema y donde debe ser reconocido u obedecido. *La naturaleza y número de signos* que integran ese sistema así como sus *reglas de funcionamiento* —signos y reglas que se presentan en un número finito dentro del sistema— son las dos condiciones internas de un lenguaje (Cfr. Benveniste en Herrera 2001: 120) además, las relaciones que contraen los sistemas de signos están regidas básicamente por seis principios (Cfr. Benveniste en Herrera 2001: 121-123).

Empero, en el caso de la representación figurativa de las artes plásticas, si bien el texto pictórico puede comunicar algo y tiene elementos organizados para producir el mensaje, “no está claro cuáles de estos elementos pueden ser equivalentes al signo lingüístico o a una unidad de enunciación y significado” (Cfr. Herrera 2001: 125) así que dentro de un cuadro ni los objetos son signos ni la perspectiva o composición integran una sintaxis.

No obstante que parece imposible la existencia de un lenguaje pictórico formulado en términos lingüísticos, la pretensión de insistir en la posibilidad de que exista un lenguaje para las artes plásticas o para la pintura nada más, cobra sentido si se plantea desde la retórica.

En el caso de los cuadros del Renacimiento y el Barroco aparecen ahí “elementos retóricos comunes porque pertenecen al mismo género y están realizados con el mismo objetivo” (Cfr. Herrera 2001: 136). Es decir, los elementos plasmados en los cuadros de un mismo género buscan convencer y persuadir en la consecución de algunos fines específicos, haciendo gala, por otra parte, de un virtuosismo asombroso.

Al respecto, nuestro autor analiza el género llamado *el estudio del pintor* y observa cómo los elementos dispuestos en este tipo de cuadros buscaban encomiar “el arduo estudio que implicaba el trabajo del artista” en un momento en que los pintores se empeñaron en demostrar lo sublime de su producción figurativa, que si bien se realizaba manualmente y en ese mismo sentido se consideraba artesanal, los pintores utilizaron el género mencionado para hacer saber a los receptores de su época —en un alarde asombroso de la pintura como un *depósito de relaciones*— que su trabajo podía ser llevado a los rangos más elevados (Cfr. Herrera 2001: 131 ss).

Es decir, los pintores del Renacimiento y el Barroco no argumentaron su postura por escrito, sino que se valieron del lenguaje artístico que dominaban para conseguir sus pretensiones; lo que nos lleva a pensar en que la creación y

recepción de mensajes es posible por los diversos medios que la cultura y el lenguaje nos ofrecen.

Efectivamente, sin importar que se trate de la lectura en el dominio de la cultura letrada, de la cultura artística o de la cultura del ordenador, ésta debe asumirse con angustia, la angustia de quien enfrenta cosas nuevas pero que van a producir satisfacción, aquella que se alcanza cuando se ha logrado descubrir algo por sí mismo. Una lectura de esta naturaleza logra la transformación y la completud del individuo.

Pero las raíces de esa actitud frente a la lectura no proceden de la lectura misma ni son de orden individual, sino social. Es decir, se requiere una inmersión eficaz del individuo en la estructura simbólica que toda sociedad teje de forma compleja desde todas las esferas del conocimiento, las relaciones imaginarias, los constructos estéticos y los avances tecnológicos.

Sólo nos resta destacar que la lectura de diversas textualidades está considerada en el *Acuerdo No. 384* en el programa de Español al orientar la asignatura hacia la producción contextualizada del lenguaje, la comprensión de la variedad textual, el aprendizaje de distintos modos de lectura, el estudio y la interpretación de textos, y además, al contemplar las prácticas sociales del lenguaje como principal referencia para determinar y articular los contenidos curriculares; lo único que hace falta es saber manejar el *Acuerdo* en todas sus implicaciones.

CONCLUSIONES

Teoría y praxis de la lectura

El pensamiento y el lenguaje sólo existen en el orden de lo social, pero los diversos sistemas de significación creados por las necesidades sociales de comunicar mensajes según diferentes modos de operación sobre distintos sentidos del cuerpo, son un producto de la capacidad de nuestra mente para crear objetos e ideas de diversa naturaleza y, en consecuencia, se convierten en modos de percibir el mundo de una manera igualmente diversificada. Si conjuntamos esta capacidad del cerebro humano con el hecho de que nuestra mente sólo percibe y se educa por la interacción con los demás, advertimos que nuestra comprensión del conjunto social debe darse desde la pluralidad de textos y significados. Si esto es así, entonces no debemos privilegiar únicamente la lectura del código escrito y, por el contrario, la lectura de otros *lenguajes* deberá ir cobrando cada vez mayor relevancia.

La lectura consiste en construir sentidos en sociedad por medio de los objetos que pueden ser leídos, es decir, todo texto es creado con la finalidad explícita de ser percibido por un sujeto en el cual se busca crear un tipo de conocimiento para *humanizarlo*. Así pues, la lectura de cualquier sistema de significación apunta hacia la construcción social de sentidos o hacia la construcción, también social, de conocimientos.

Parte de nuestro objetivo fue proponer una forma real y eficaz de acercar a los jóvenes a la lectura no sólo desde el ámbito de la cultura letrada sino

retomando los entornos de significado que les son propios y cercanos, el cine, la fotografía, el museo, el ordenador.¹ Estamos seguros que la praxis de la lectura de distintos entornos semióticos permitirá producir representaciones siempre nuevas a cualquier ser humano que se acerque a esta actividad.

Es decir, utilizar en el ámbito educativo formal esos diversos sistemas o *lenguajes* con los que se pueden crear objetos o ideas ayudará a completar en el estudiante su universo semántico, sólo de esa manera los alumnos podrán contar con los mecanismos para poder plantear cuestiones diversas que de otra manera ni siquiera podría bosquejar o apuntar, pensemos por ejemplo, en toda una gama de interrogantes filosóficas sobre la razón de ser y estar en el mundo o en los aspectos, más emotivos, en relación a los cuestionamientos amorosos.

En la medida en que el joven sea enseñado por medio de las ideas de otros seres humanos y en la medida también en que ese ideario esté formulado de acuerdo a concepciones más bien universalistas, el joven podrá contar con mayores elementos para primero, plantearse una serie de interrogantes, y segundo, para intentar dar respuesta a las mismas. Acercar, pues, al joven a la lectura de diferentes sistemas de significación le ofrecerá al estudiante el placer estético de ver realizadas nuevas posibilidades de combinación y de vinculación de conocimientos, aspectos que redundarán en una comunicación más eficaz y más precisa de sus ideas, sentimientos, juicios y valores.

¹ La construcción de sentido desde el cómic, el discurso televisivo o el discurso radiofónico, sistemas de significación que también son muy próximos a la juventud, no se abordaron en el presente trabajo.

En otras palabras, se requiere humanizar al ser que ha nacido humano por medio de la circulación de mensajes que otros hombres han creado. En la interacción entre significados y seres humanos ocurren dos procesos: 1) el sujeto de discurso demuestra una competencia con respecto al *saber—hacer* con la lengua o con uno o varios lenguajes; pero también en relación con el *deber—ser* del lenguaje, que es cualquier *normatividad expresiva* en la que el autor o creador (el escritor, el fotógrafo, el cineasta, el museógrafo) se debe desenvolver con destreza, demostrando así su dominio del *saber—hacer* específico en ese lenguaje para lograr transmitir mensajes; 2) el receptor—lector, por su parte, deberá sensibilizarse a esas *gramáticas* de manera que esté posibilitado a captar la mayor cantidad de información o sentido de lo que aprecia.

En el caso del cine, por ejemplo, el cineasta maneja un *saber—hacer* con las focalizaciones de cámara, la mirada de los personajes, el *campo* y, el punto de vista ya que conoce las leyes que rigen ese sistema, leyes que le permiten materializar lo que Hjelmslev denominó el plano del contenido. Ocurre algo similar en los demás lenguajes, así que si logramos que el lector—receptor de cualquiera de estas textualidades reconozca la existencia de los signos válidos para cada sistema, la función de éstos como agentes del significado, así como las formas de combinación sintagmática de cada sistema, será más fácil lograr que nuestra mente establezca las relaciones de sentido que el autor previamente ya ha diseñado en su texto.

Llevar a cabo una lectura en estos términos, permitirá captar el sentido de universos semióticos y semánticos y además se podrán establecer categorías y

abstracciones que provean a estos lectores de nuevos modos de pensar y de vivir el mundo. Valdría la pena preguntarnos sobre qué entendemos cuando hablamos de conocimiento de mundo. De acuerdo a la propuesta que hemos tratado de exponer, conocer mundo es conocer una idea del mismo por medio de los sistemas simbólicos que rodean al hombre. Esta cuestión nos lleva a plantearnos una nueva interrogante, ¿por qué es necesario aprender del mundo y aprehender el mismo a través de diversos sistemas simbólicos?

Debemos recordar que desafortunadamente acostumbramos limitar las capacidades de nuestro intelecto al pasar por alto que la forma de operar del cerebro involucra de manera armónica y abarcante diversos órdenes simbólicos. Para un mejor rendimiento de la capacidad cerebral debemos garantizar la recepción de toda clase de mensajes por medio de la lectura de diversos entornos semióticos. Para ello, se requiere desarrollar una alfabetización múltiple, la cual debe partir del reconocimiento de los *signos* así como de las *reglas de funcionamiento* que son válidas al interior de esos sistemas para poder significar; de lo contrario, si desconocemos los símbolos del sistema así como sus leyes de funcionamiento explícitas, simplemente, la recepción no logra cumplirse en forma plena y, en consecuencia, perdemos información importante de los mensajes lo que repercute en que la construcción de conocimiento de nuestro mundo se lleve a cabo de forma incompleta.

Entender la lectura en términos de una alfabetización múltiple, permitiría dirigir el propio aprendizaje de manera permanente y con autonomía ya que los signos que perciba el sujeto nunca podrán ser vistos de manera simple, sino

siempre en relación a los significados que pueden estar implicando y a los sentidos que se construyen con ellos ya que como hemos visto, su naturaleza es crear sentido.

La transformación de la forma paradigmática en sintagmática y el conocimiento de las reglas por medio de las cuales se rigen dichas combinaciones en el plano de la expresión y el contenido de las diversas esferas semióticas no pudieron, sin embargo, tratarse de manera extensa en el presente trabajo. Baste señalar que alfabetizar en distintos sistemas de significación propiciaría una relación dialógica entre el sujeto y la obra que es percibida mediante un acto de lectura. En este caso, la relación entre lector e interlocutor (el autor de la obra que es leída) debe posibilitar un intercambio de enunciados a fin de que el sujeto que lee pueda: 1) ser formado de acuerdo a las conductas, los valores y las actitudes válidas universalmente dentro de la sociedad, 2) convertirse en creador de sus propios textos.

El primer aspecto incluye desde la puesta en práctica de las normas básicas de educación y convivencia en relación con la obra de arte, hasta los mecanismos de jerarquización de los valores que se consideren más sublimes para el cuerpo social gracias a la confrontación del individuo con el lenguaje artístico (plástica, fotografía, cine, poesía) y aún, de otros lenguajes cuyo consumo crítico y reflexivo también pueden aportar una mejor comprensión del mundo ya que finalmente, asumen una postura desde la cual explican y hablan de la realidad. Cuando se han interiorizado estos aspectos, se podrá formar parte del

grupo de individuos que no sólo percibe los estímulos, sino que construye sentidos mediante la práctica discursiva de la intertextualidad.

De acuerdo a este orden de ideas, el consumo cultural del estudiante debe transitar de lo concreto, inmediato y primario hacia cuestiones de mayor elaboración simbólica y abstracta que le permitan conducirse por sistemas de mayor complejidad, lo cual llevará al individuo a desarrollar rutas cognitivas que estén involucradas en constantes procesos de reflexión en los ámbitos personal y colectivo.

Por medio del tipo de alfabetización propuesto buscamos enriquecer el capital cultural de los estudiantes a través de la identificación doble de diversos lenguajes; doble, porque el estudiante no sólo podrá conocer la forma de funcionamiento de los sistemas de significación, sino también porque podrá apropiarse de dichos lenguajes, es decir logrará sentirlos como propios, como un objeto que a pesar de su inmaterialidad puede poseerse, acto de posesión que implicará una valoración especial de esos lenguajes, no serán más algo ajeno, ni incomprensible, serán por el contrario, un conocimiento estimado que querrá fomentarse y ampliarse.

La fotografía y la pintura que se aprecien dentro de un museo no serán más una temática aburrida que tiene que ser abordada invariablemente desde ámbitos académicos; y el cine y el ordenador no serán solamente entretenimientos banales. Puede pensarse que estamos planteando objetivos muy ambiciosos, pero no por ello irrealizables.

La Reforma a la Educación Secundaria (RES) 2006 no pasa por alto estas consideraciones. En lo que se refiere a la asignatura de español, las prácticas del lenguaje se entienden como parte de una praxis social que remite a finalidades y contextos culturales en una lógica de interacción de unos individuos con otros y de los individuos con los “textos”; asombra, además, la lucidez de algunos de los propósitos planteados para la misma asignatura así como el enfoque desde el cual se ha contemplado abordar los aspectos de lengua.

En el caso de los propósitos se contempla, por ejemplo, que los procesos de la enseñanza del español deben contribuir a formar sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y la complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje, por su parte, el Enfoque aborda los fenómenos de lengua desde el reconocimiento del lenguaje como el medio por el cual se interactúa con el mundo y con las personas; además, señala que lo que lleva al alumno a ensanchar sus horizontes lingüísticos y comunicativos es la necesidad de comprender e integrarse a un entorno social y señala que lo que se requiere también es que los estudiantes participen en las prácticas sociales del lenguaje que les permitan ampliar su acción social y comunicativa para enriquecer su comprensión del mundo, del texto y del lenguaje.

Aterrizar en la práctica lo dicho por la teoría es complicado, sin embargo puede llevarse a cabo si los profesores se asumen, ellos mismos, como mediadores de esta forma de entender la lectura. La labor, entonces, es capacitar a los docentes para lograr que cambien sus ideas en relación a cómo conciben la lectura y, por supuesto, en relación a las formas en cómo se puede conseguir que

los estudiantes que están cursando la última fase de la educación obligatoria siempre se aproximen a cualquier sistema de signos con una intencionalidad.

Se debe actualizar al docente para que pueda plantear y tomar decisiones que puedan posibilitar el acercamiento real y efectivo a diversos *lenguajes*. Hemos mencionado que los seres humanos creamos mensajes para otros seres humanos, quienes se vuelven en receptores de los mismos, además, que esos mensajes circulan por diferentes medios, pero que la recepción de todos ellos puede lograrse mediante la misma actividad: la lectura. En ese sentido los esfuerzos deben canalizarse a concretar una actividad muy específica: el mejoramiento y la ampliación de la competencia lectora. Instalados sobre esta base, se facilita la ejecución de las acciones que se tengan que llevar a cabo para desarrollar una alfabetización en diversos sistemas de significación, cuya finalidad será acceder al reconocimiento y formulación de diversos planos y niveles de sentido.

La lectura ha sido objeto de preocupación para los gobiernos desde hace ya varias décadas, por esa misma razón, no hay dificultades para reconocer que existen espacios a través de los cuales se puede dar capacitación a los docentes que laboran en nivel secundaria. Uno muy importante es por medio del Programa Nacional de Fomento a la Lectura, así como sus versiones estatales; asimismo, durante la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología; se pueden diseñar cursos de capacitación cuya ejecución se lleve a cabo directamente en las Escuelas Normales del país; o pueden plantearse mediante cursos de educación a distancia o videoconferencias o por medio de los programas de educación continua.

La lectura, una cuestión transdisciplinaria

El estudiante de lengua y literatura debe reconocer que su ejercicio profesional no se limita al ámbito de la cultura letrada ya que sus conocimientos pueden ser aplicados en todas aquellas áreas donde la significación esté presente. El egresado de lengua y literatura puede trabajar transdisciplinariamente con profesionales de cualquier área. Su labor será destacar los sentidos que se construyen a partir de la normatividad vigente para cualquier sistema, trabajo no menor si consideramos que el ser humano antes que *homo legens* u *homo videns* es *homo symbolicum*.

Efectivamente, el objeto, la imagen, lo natural o lo palpable no bastan por sí mismos, requieren ser nombrados, existen cuando se alude a ellos por medio del lenguaje. El objeto material (y los signos de que está compuesto), está cargado de información, de visión de mundo, de ideología —entre otras cosas—, pero estos permanecen en un estado de latencia hasta el momento en que el *homo symbolicum* decide trabajarlos para interpretarlos, de modo que la percepción sensorial de los objetos se metamorfosea en recepción de mensajes y ésta, a su vez, en producción de conocimiento o de bienes simbólicos

Significados en el orden de lo estético, lo imaginario (individual y colectivo), lo científico, lo axiológico circulan a través de los diversos lenguajes que el hombre ha creado y desarrollado, pero nuestra relación con el sentido es tan *natural*, o mejor dicho tan cotidiana, que dejamos de esforzarnos para atender los múltiples niveles de sentido.

¿Cómo evaluar la lectura?

La lectura como construcción de sentidos implica el tránsito por tres momentos diferentes; en ese sentido, para poder evaluar la actividad lectora el docente debe implicar al alumno y debe realizarse mediante estrategias que le permitan mostrar la evolución del desarrollo del proceso lector del estudiante. Se trata de que el alumno mismo reflexione sobre su quehacer lector para que pueda contar con los elementos necesarios para construir una imagen de sí mismo como lector, para ello requiere sensibilizarse de lo que le ocurre antes, durante y después de que realiza una lectura.

Las estrategias que nos permitirán evaluar este proceso deberán diseñarse tomando en consideración que se debe proporcionar al estudiante los elementos necesarios con los cuales comience a habituarse para: 1) predecir información, 2) producir nuevas combinaciones, 3) anticipar, 4) asegurar la ampliación de los universos semánticos, 5) aportar formas y claves de interpretación, 6) motivar a re—elaborar sentidos, re—pensarlos, re—semantizarlos con la finalidad de crear nuevos textos, 7) indagar nuevas informaciones.

En el centro del proceso evaluativo debe estar el texto, o mejor dicho, los tipos de texto organizados según sus configuraciones particulares y a las cuales se debe lograr que el alumno acceda, de manera que el mismo texto funcione en principio como motivación, después como vehículo para identificar los elementos con los que se construyen los significados; finalmente, como medio que permita extender la comprensión social de la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIL VILLALBA, Manuel. (2003), “Los textos, primera alternativa didáctica en la enseñanza—aprendizaje de la Lengua y Literatura”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*. [versión electrónica], Vol. 15 [Fecha de consulta: 12 de mayo de 2009]. Disponible en <<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0303110007A.PDF>>

AGUIRRE PÉREZ, Constancio y VÁZQUEZ MOLINÍ, Ana María. (2004), “Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales”, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 3, No. 3, [Fecha de consulta 26 de febrero de 2009], Disponible en <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen3/Numero3/ART6_VOL3_N3.pdf>.

BAHLOUL, Joëlle. (2002), *Lecturas precarias: estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. Alberto Cue (tr.), México, FCE.

BARTHES, Roland. (1983), *El grano de la voz*. Nora Pasternac (tr.), México, Siglo XXI.

BERNSTEIN, Basil. (1991), “Clases sociales, lenguaje y socialización”, *Antología: El debate social en torno a la educación: Enfoques predominantes*. J. Gómez Villanueva y A. Hernández Guerrero (coords.), México, UNAM – ENEP Acatlán.

- BOJORQUE PAZMIÑO, Miriam Eliana. (2004), *Lectura y procesos culturales. El lenguaje en la construcción del ser humano*. Bogotá, Magisterio.
- BOMBINI, Gustavo. (2008), “La lectura como política educativa”, *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico, Perspectivas en torno a la lectura*. [versión electrónica], No. 46, [Fecha de consulta: 29 de abril de 2008]. Disponible en <<http://www.rieoei.org/rie46a01.pdf>>
- BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. (1995), “Notas sobre la lectura y la escritura”, *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Fabio Jurado Valencia y Guillermo Bustamante Zamudio (Comp.), Mesa redonda, 30, Bogotá, Magisterio.
- CALERO GUIADO, Andrés y CALERO PÉREZ, Esther. (2008), “El Portfolio como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*. [versión electrónica], Vol. 20 [Fecha de consulta: 04 de mayo de 2009]. Disponible en <<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110015A.PDF>>
- CASSANY, Daniel. (2006), *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Argumentos, 341, Barcelona, Anagrama.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio. (2004), “Leer y escribir en la era de Internet: problemas y desafíos de la cultura escrita”, *Educacao e Realidade*. Vol. 29, No. 2, p. 41-53.

COLL, César. (2005), "Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información", *UOC Papers* [versión electrónica]. No. 1, UOC [Fecha de consulta: 18 de febrero de 2009]. Disponible en <<http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>>

COMPANY—RAMÓN, Juan Miguel. (1987), *El trazo de la letra en la imagen. Texto literario y texto fílmico*. Signo e imagen (Col.), Madrid, Cátedra.

DUCROT, Oswald y TODOROV, Tzvetan. (1991), *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Enrique Pezzoni (tr.), México, Siglo XXI.

ESPINO BARAHONA, Erasto Antonio. (2006), "'Cuando la cámara habla...': propuesta didáctica para la lectura del film", *Educación y Educadores*, [versión electrónica], Vol. 9, No. 2, [Fecha de consulta 14 de febrero de 2009], Disponible en <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1245/2325>>.

FREIRE, Paulo. (1985), "La importancia del acto de leer", *La lectura*. Moisés Ladrón de Guevara (Comp.), México, SEP – Ediciones El Caballito.

GARDNER, Howard. (1994), *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples*. Sergio Fernández Éverest (tr.), Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis (Col.), México, FCE.

GIMATE—WELSH H., Adrián. (2005), *Del signo al discurso. Dimensiones de la poética, la política y la plástica*. México, UAMI – Porrúa.

GRISOLÍA, Carina y PAGANO, Claudia Marisa. (2009), "WebQuests, Wikis y Blogs un trío que se las trae! Presentados en dos experiencias didácticas realizadas en la Escuela Secundaria Argentina", *DIM, Didáctica, Innovación, Multimedia*, No. 13, [Fecha de consulta 07 de mayo de 2009], Disponible en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2934838,claudiapagano.doc>>.

HENDEL, Noemí. (2000), "La fotografía. Hacia la producción e interpretación de imágenes en la escuela", *Ensayos y experiencias*, Vol. 6, No. 34.

HERRERA, Arnulfo. (2001), "La retórica de la pintura en el Renacimiento y el Barroco", *Acta poética. Revista del Seminario de Poética*, IIFL—UNAM, No. 22, p. 99-144.

INEGI. (2008), *Perfil sociodemográfico de los Estados Unidos Mexicanos 2005*. [Versión electrónica]. México, INEGI [Fecha de consulta: 15 de enero de 2009]. Disponible en <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/conteo/2005/perfiles/Perfil_Soc_EUMX2.pdf>.

JIMÉNEZ VÉLEZ, Carlos Alberto. (2003), *Neorupedagogía, lúdica y competencias*. Aula Abierta (Col.), Bogotá, Magisterio.

JITRIK, Noé. (1980), *La lectura como actividad*. Fontamara, 193, México, Fontamara.

- . (1990), *Lectura y cultura*. Biblioteca del editor (Col.), México, Coordinación de Humanidades – UNAM.
- JURADO VALENCIA, Fabio. (2008), “La formación de lectores críticos desde el aula”, *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico, Perspectivas en torno a la lectura*. [versión electrónica], No. 46, [Fecha de consulta: 29 de abril de 2008]. Disponible en <<http://www.rieoei.org/rie46a05.pdf>>.
- KALMAN, Judith. (2008), “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”, *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico, Perspectivas en torno a la lectura*. [versión electrónica], No. 46, [Fecha de consulta: 29 de abril de 2008]. Disponible en <<http://www.rieoei.org/rie46a06.pdf>>.
- MAIER, Henry W. (2001), “La teoría cognoscitiva de Jean Piaget”, *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Aníbal C. Leal (tr.), Biblioteca de psicología, Buenos Aires, Amorrortu.
- MANOVICH, Lev. (2005), *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Oscar Fontrodona (tr.), Comunicación, 163, Barcelona, Paidós.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, Pedro Ángel y COELLO MESA, Antonia. (2004), “Gramática y poesía: propuestas didácticas”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol. 16, [Fecha de consulta 06 de mayo de 2009], Disponible en <<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0404110117A.PDF>>.
- MEDINA, Alejandra. (2006), “Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?”, *Psyche*. [versión electrónica], Vol.

15, No. 2, [Fecha de consulta: 22 de agosto de 2009]. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822282006000200005&lng=es&nrm=iso>.

MILLÁN, José Antonio. (2000), “La lectura y la sociedad del conocimiento”. [Fecha de consulta: 20 de agosto de 2009]. Disponible en <http://www.oei.es/fomentolectura/lectura_sociedad_conocimiento_millan.pdf>

MOYANO, Marta y SILVA, Jorge. (2005), “Las nuevas tecnologías y las prácticas de lectura y escritura”, *Alternativas: serie espacio pedagógico*. Vol. 10, No. 40-41, p. 175-184.

MUKAROVSKY, Jan. (2003), “El arte como hecho semiológico” [1936], *Textos de teorías y críticas literarias (Del formalismo a los estudios poscoloniales)*. Nara Araújo y Teresa Delgado (Selección y apuntes introductorios), México, UAM—I.

OBANDO VELÁSQUEZ, Lucila. (2000), “Hacia una pedagogía de la lectura de imágenes”, *Pedagogía y Saberes*. No. 15, p. 69-76.

PEDROSO HERRERA, Tomás. (2003), “De la Retórica a la seducción. Alfabetización en publicidad”, *Ágora digital*, No. 5, [Fecha de consulta 05 de mayo de 2009] Disponible en <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm>.

RUIZ REY, Francisco José. (2009), "Web 2.0. Un Nuevo entorno de aprendizaje en la Red", *DIM, Didáctica, Innovación, Multimedia*, No. 13, [Fecha de consulta 12 de mayo de 2009], Disponible en <<http://www.pangea.org/dim/revistaDIM13/Articulos/pacoruz.pdf>>.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1985), *Curso de lingüística general*. Mauro Armiño (tr.), México, Ediciones Nuevomar.

SAVATER, Fernando. (2004), *El valor de educar*. México, Ariel.

SEP. (2006), *Acuerdo No. 384. Diario Oficial de la Federación* [26 de mayo de 2006], México.

TODOROV, Tzvetan y DUCROT, Oswald y. (1974), *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Enrique Pezzoni (tr.), México, Siglo XXI.

TOLCHINSKY, Liliana. (2008), "Usar la lengua en la escuela", *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico, Perspectivas en torno a la lectura*. [versión electrónica], No. 46, [Fecha de consulta: 27 de abril de 2008]. Disponible en <<http://www.rieoei.org/rie46a02.pdf>>.

ZAVALA, Lauro. (1996), "Estrategias de comunicación en la planeación de exposiciones", *Cuicuilco*, Vol. 3, No. 8.

ZECCHETTO, Victorino. (2002), "Roland Barthes", *Seis semiólogos en busca del lector: Saussure, Peirce, Barthes, Greimas, Eco, Verón*. Victorino Zecchetto (ed.), Buenos Aires, La Crujía.

APÉNDICE 1. Encuesta realizada a la población docente.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ENCUESTA DE OPINIÓN

Objetivo: Conocer la opinión de los docentes de educación secundaria sobre la lectura.

Toda la información registrada en la siguiente encuesta será confidencial.

Fecha de aplicación: _____

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Escuela / Universidad de procedencia: _____

Materia(s) que imparte: _____

1. ¿Cuántas horas a la semana dedica a leer?

2. ¿Qué lee durante ese tiempo?

3. ¿Comparte algunas de sus propias lecturas con su(s) grupo(s) de alumnos?

a. Sí

b. No

4. ¿Por qué?

5. ¿Cuántas horas a la semana dedica a viajar por Internet?

6. ¿Qué actividades culturales frecuentó en los últimos 3 meses? Indique de 1 a 6 en cada caso. Mayor frecuencia=1. Frecuencia nula=0.

() Cine

() Televisión educativa

() Teatro

() Museos

() Talleres de dibujo

() Otra (especificar): _____

7. ¿Cuál cree que es el objetivo de la educación secundaria?

8. De los contenidos / tema abordados en la materia que imparte, ¿cuál es el que más logra interesar a los alumnos?

9. ¿Por qué cree que se interesen en ese contenido / tema?

10. ¿Qué herramientas didácticas utiliza en el desarrollo de su clase? Indique de 1 a 6 en cada caso. Mayor frecuencia=1.

- () Libro de texto
- () Diversidad de textos
- () Espacios interactivos
- () Museo
- () Otra: _____
- () Otra: _____

11. ¿Cuál es la actitud de los alumnos frente a la lectura?

- a. Leen pero no les gusta.
- b. Leen sin entender el texto.
- c. Leen porque es una obligación.
- d. Leen porque descubren conocimientos nuevos.
- e. Leen porque les permite un desarrollo personal.

12. ¿Por qué razón considera que la lectura es importante para la formación del alumno?

13. ¿Qué se necesita para lograr un mejor aprovechamiento de la lectura?

- a. Conocer las prácticas socio—culturales de los alumnos.
- b. Conocer las estrategias de lecto—escritura de los alumnos.
- c. Conocer los intereses de los alumnos.
- d. Otra: _____

14. ¿Cree usted que la lectura de textos literarios ayude a desarrollar el pensamiento lógico de los alumnos?

- a. Sí
- b. No
- c. No lo sé

15. Si el alumno aprende a conocer de muchas maneras su contexto cultural, ¿cree que dichos conocimientos influyan en la comprensión de la lectura?

- a. Sí
- b. No
- c. No lo sé

16. ¿Cree que el juego ayude a crear conocimiento y saber?
- a. Sí
 - b. No
 - c. No lo sé
17. ¿El juego debería ser una manera de enseñar los contenidos de secundaria?
- a. Sí
 - b. No
 - c. No lo sé
18. ¿La lectura y la escritura es solamente un proceso racional?
- a. Sí
 - b. No
 - c. No lo sé
19. ¿La lectura y la escritura hace interactuar la parte lógica y la parte emocional de nuestro cerebro?
- a. Sí
 - b. No
 - c. No lo sé
20. ¿Qué cree que signifique comprender una lectura?
- a. Entender el contenido.
 - b. Aprender lo que dice la lectura.
 - c. Comprender el entorno social que nos rodea.
21. ¿Cree que mejoraría la comprensión lectora de los alumnos si se fomenta a la par un conocimiento más profundo de su medio social, cultural y ambiental, por medio de diferentes experiencias?
- a. No, porque no existe relación entre lectura y conocimiento de mundo.
 - b. Sí, porque si el adolescente comprende su realidad, entonces comprende lo que lee.
22. La importancia de la cultura escrita radica en que:
- a. Es una herramienta fundamental dentro de la escuela.
 - b. Es una herramienta que le permite al individuo desenvolverse autónoma y libremente en su entorno cultural.
 - c. Es una práctica que se interrelaciona de manera compleja con otros aspectos de la vida social.
23. Considera que la realidad (puede señalar varios incisos):
- a. Se percibe
 - b. Se construye
 - c. Se lee
 - d. Se interpreta