

La lectura en el contexto de las nuevas demandas de la universidad: las Redes Temáticas como recurso para la excelencia académica y la participación comunitaria

ELOY MARTOS NÚÑEZ, MAR CAMPOS F.-FÍGARES
Y M. CARMEN QUILES

Red Internacional de Universidades Lectoras

EL CONTEXTO ACTUAL: LECTURA, ESCRITURA E INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA UNIVERSIDAD

En el momento actual, hablar de lectura y escritura nos lleva a remitirnos al contexto social en que vivimos, en el que se han formado y se están formando nuestros estudiantes. Entendemos la era digital como un espacio que ha supuesto una transformación profunda cuando intentamos entender la comunicación, las relaciones sociales y los intercambios comunicativos, no sólo aquéllos que tienen carácter informativo sino también los que son carácter estético. La relación intimista que para muchos ha existido entre uno mismo y el papel en blanco, así como entre uno mismo y el libro, ha variado de forma clara para nuestros estudiantes, quienes ya entienden esa escritura y esa lectura en un entorno diferente, más amplio y diverso y en profundo cambio. Las redes sociales, los foros y el correo electrónico han pro-

preciado que los jóvenes accedan a la información y al conocimiento en conexión con los otros. Una película con éxito se convierte en tema principal en un *chat* entre los compañeros de clase; se convoca a fiestas a través de estas vías de conexión e incluso se realizan llamamientos sociales a través de estos medios. Podemos decir que la era digital ha traído una forma nueva de entender el mundo que viene ligada a los demás, a las interrelaciones con los iguales. Desde esta perspectiva, nos preguntamos de qué forma es posible hablar, en esta dirección, de lecturas en red.

Este concepto nos ha llevado a plantear una reflexión en torno a las posibilidades de innovación que nos ofrece para la docencia universitaria la lectura y la escritura o, lo que es lo mismo, la educación lingüística y literaria. Y es que entendemos que ésta, materializada en este caso en la lectura y la escritura, constituye en sí misma un elemento de innovación, esa innovación que desde hace unos años nos lleva marcando las pautas de los índices de calidad (en ocasiones muy discutibles) y de mejora de nuestra docencia. Lo entendemos así, precisamente, porque ambas están asociadas a las competencias genéricas que atañen a todos los títulos de grado de la universidad española actual. Es incuestionable el carácter transversal de la lectura y, por lo tanto, también de la escritura. El trabajo interdisciplinar (Castañer y Trigo, 1995; Torres, 1996; Magendzo, 2003) supone uno de los ejes fundamentales para abordar la organización de la Educación Superior según el marco al que ya estamos asistiendo. Este concepto resulta muy habitual cuando hablamos de las enseñanzas medias, pero ¿qué sucede con el contexto universitario? La cumbre de Bolonia ya dejó de ser un proyecto de futuro para convertirse en una realidad sobre la que hemos de edificar la docencia en nuestra Universidad, a pesar de sus controvertidas directrices. En este sentido, el trabajo in-

terdisciplinar y la coordinación entre el profesorado juega un papel básico si partimos de una formación por competencias según se establece en las guías docentes de los Grados y los Postgrados, algo para lo que, además, veníamos preparándonos en las titulaciones abocadas a extinguirse. Es ésta una cuestión que hemos de plantearnos si pretendemos que la integración de los aprendizajes diversos en cada titulación sea un objetivo real, si defendemos esa educación basada en el aprender de la que se nos ha venido hablando y si pretendemos trabajar en torno a equipos docentes que caminen al unísono (De la Cruz, 2003; Zabalza, 2008). En este sentido, concebimos la lectura y la escritura, sin duda alguna, como destrezas universales, lejos de entenderlas como algo propio de las llamadas frecuentemente “carreras de letras”. Nos referimos al hecho de que los equipos de profesores se presentan como el motor más idóneo para fomentar dicho planteamiento, para idear mecanismos que favorezcan esta forma de trabajo. Recordemos que en nuestras universidades existen grupos docentes (Rué y Lodeiro, 2010), muchos de ellos integrados por profesorado de distintas áreas que no sólo están implicados en la misma titulación, sino en otras muy diversas y ahí es donde reside, precisamente, el mayor interés de la propuesta que presentamos porque el desarrollo de competencias por parte del alumnado puede llevarse a cabo estableciendo puentes en los que la lectura crítica y comprensiva de los textos actúe como eje para la interdisciplinariedad (Posada, 2004; Carvajal, 2010). Todo ello sin mencionar el propio carácter interdisciplinar de la actividad lectora en sí misma y como instrumento esencial para el estudiante universitario (Cardinale, 2006-07).

En definitiva, este planteamiento nos va a servir para ir enlazando lecturas y titulaciones, aunando intereses y formas de leer en un abanico amplio de estudiantes que, de otra

forma, tal vez no leerían nada más que los documentos académicos y estrictamente relacionados con la docencia y la adquisición de “conocimientos”. La literatura es tan rica y variada en temáticas y opciones que nos permite cualquier vinculación: títulos como *El asesinato del profesor de matemáticas* o *Malditas matemáticas* nos abren muchas posibilidades con los estudiantes de Matemáticas y los de Magisterio, por ejemplo; pensemos también en el deporte, que nos llevará a estudiantes de Actividad Física, por ejemplo, o a las áreas de Expresión Corporal. El plan presentado, en su momento de maduración, nos dará la oportunidad de enfocar la lectura como una actividad en favor de la apreciación literaria, como una compañera del aprendizaje académico que va a enriquecer la formación integral de los estudiantes y que, en un momento dado, podrá mantenerse a pesar de que la asignatura que los enroló en el proyecto ya haya sido superada. Se trata de lograr que la lectura y la escritura en la universidad dejen de ser asignaturas pendientes, como queda claro en la reflexión de Martín Valdunciel al afirmar que

“(…) la estructura del currículum universitario, atomizado, tiene implicaciones en la concepción de los propios estudiantes sobre el aprendizaje y el conocimiento: las asignaturas se configuran como trozos de saber aislado, sin conexión entre sí y que se aprehenden mediante la simple reproducción. Por consiguiente, estos factores nos permiten entender las serias dificultades que tienen los estudiantes para practicar una lectura más global, que precise de la asociación y de la integración de ideas y de procesos de fijación y de sedimentación, alejados de la rapidez de la reproducción mecánica” (2011: 11).

En todo este proceso que planteamos es imprescindible, para garantizar una aplicación coherente y sólida de esta propuesta de innovación, la coordinación e implicación activa por parte del profesorado, así como su capacidad para

motivar a los estudiantes hacia una práctica que deseamos sea más que un mero hábito. El Trabajo Académicamente Dirigido (TAD) ha de ser organizado de manera coordinada para que cada grupo de alumnos/as trabajen esa temática y documento desde su perspectiva y, al mismo tiempo, fomentemos en ellos la lectura crítica y el valor estético de la literatura como un valor en sí mismo.

Pero todo este planteamiento no podrá ser efectivo hasta el momento en que el compromiso con la lectura y con la formación lectora sea una apuesta real por parte de toda la comunidad universitaria. Es el momento de que los libros salgan a la calle; es el momento de que las bibliotecas, sobre todo en las universidades, pierdan esa connotación de lugar para el estudio. Es necesario que las bibliotecas dejen de verse como un espacio físico para la guarda y custodia de libros y pasen a entenderse como espacios que no acaban en la puerta de entrada ni de salida. Si la universidad es la fuente del conocimiento, la lectura tiene que situarse en el centro de su objetivo. Se trata de la creación de puntos de lectura, una iniciativa que se está realizando con gran éxito en distintos lugares. Uno de los ejemplos más interesantes fue el proyecto Espere Leyendo, promovido por la Red Internacional de Universidades Lectoras y coordinada por la profesora María José Labrador en colaboración con el Vicerrectorado de Cultura y Biblioteca General de la Universidad Politécnica de Valencia. Dicho proyecto se basó en la creación de espacios para lectura en cinco puntos importantes: el Gabinete Médico, el Vicerrectorado, la Unidad de Postgrado, la Facultad de Informática y la Escuela de Diseño.

Otro ejemplo en esta misma dirección es la iniciativa de ciudades como Bogotá (Colombia) o Petaj Tikva (Israel) al trasladar los libros a las paradas de autobús, de forma que la lectura pueda acompañar la vida cotidiana de los ciudada-

nos o la creación de lo que en Colombia y México han llamado paralibros, pequeños espacios para la lectura ubicados en lugares públicos de paso como parques o avenidas. Otra de las iniciativas por la que ya apostaron hace décadas la mayor parte de comunidades autónomas en España es el servicio de bibliobuses; esto es, pequeñas bibliotecas ambulantes que logran acercar la lectura a todos los puntos de la geografía; en este sentido, el bibliobús supuso una plataforma de impulso muy importante especialmente para los ámbitos rurales en los años ochenta, cuando el acceso a la información era mucho más limitado que en el momento actual. Si bien su función es todavía vigente. Por su parte, las bibliotecas municipales se han esforzado en gran medida por lograr un diálogo más fluido entre los libros y buena parte de la población; grupos de lectores que, de otra manera, permanecerían un tanto alejados de la literatura. Es lo que vienen logrando los clubes de lectura, por ejemplo, o los talleres de escritura creativa.

Todo lo expuesto nos conduce a la firme idea de que es necesario cambiar la concepción rígida y sesgada que en muchas ocasiones persiste en torno a la lectura y la escritura, casi siempre relacionadas con el ámbito académico. Es el momento de reconocerlas como lo que en realidad son: prácticas sociales en el seno de una colectividad. Leer y escribir no son habilidades que adquieren un valor social por el hecho de ser contenidos curriculares propios del sistema educativo, sino todo lo contrario: leer y escribir son materias de aprendizaje, precisamente, porque son herramientas sociales. Es su carácter social lo que las ha convertido en contenido académico, no a la inversa. Tal vez sea éste el parámetro que muchas veces se olvida desde los distintos campos del saber. Lo que hemos venido a plantear con esta reflexión es un tratamiento de las formas de lectura y escritura a partir de ese eje común al que nos hemos referido: la dimensión inter-

disciplinaria y el valor universal de las palabras. La lectura es uno más de esos espacios compartidos por todos y todas las que ocupamos el mundo, por lo tanto, es una cosa de muchos y no sólo de unos pocos.

LAS REDES UNIVERSITARIAS TEMÁTICAS COMO EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS

La lectura se caracteriza en muchas universidades por su invisibilidad, es decir, es algo que se hace rutinario en forma de lecturas académicas, las cuales se hallan disponibles en repositorios o “contenedores” de todo tipo, pero que más allá de estos usos “prácticos”, como venimos diciendo, no forma parte de la vida académica más que de un modo excepcional o testimonial. El uso de las bibliotecas universitarias arroja resultados parecidos a los de una plataforma de televisión: la segmentación de audiencias es total, y en cada facultad apenas si se lee lo que les concierne, de hecho como ya dijera U. Eco acerca de las fotocopias, ni siquiera hay una lectura canónica reflexiva de cada materia, igual que con la comida rápida, la impaciencia y las prisas llevan a optimizar el tiempo, a trabajar prácticamente con sucedáneos como los apuntes, y la biblioteca en muchos aspectos se considera únicamente como una sala de lectura.

En este contexto tan volátil, donde lo que importa es la tarea cercana, crear redes temáticas sobre literatura, derecho, medio ambiente u otros temas, siempre supone apostar por un valor de continuidad y de colaboración que va más allá de lo individual y lo local. Red Internacional de Universidades Lectoras surgió en España en 2006 a raíz de unos encuentros que se produjeron no en el ámbito universitario sino en el Palacio de Congresos de la ciudad de Badajoz donde acudie-

ron más de mil personas para practicar un ejemplo de evento donde se paseaba por diferentes espacios, se oían charlas académicas o se participaba en performances. Este modelo, tan común a tantas ferias del libro, no dejaba de ser singular aplicado a Universidades donde la lectura era algo instrumental e interno, supeditado a programas y titulaciones pero desconectado del entorno, de la ciudad y de la necesidad de “aplicar” esos conocimientos a demandas concretas.

Aunque al inicio estas universidades se apoyaron en facultades como Letras o Pedagogía, pronto pudimos constatar que en cualquier universitario anidaba un lector no sólo de su materia disciplinar sino de muchas otras cosas, y este espíritu transversal y omnicomprensivo alentó que en 2007 se firmara un convenio marco entre trece universidades españolas y portuguesas. Lo que queremos indicar con estos datos es que el principio de contextualización, el de “ágora” (audiencias heterogéneas) y el de comunicación inversa, al ser un movimiento surgido de abajo arriba, desde los profesores a los Rectorados, ilustra bien la “importancia de la educación” para el futuro de nuestra sociedad, y la necesidad de que se promueva lo que Oakeshott llama la “voz del aprendizaje liberal” que pone el énfasis no en los contenidos o las técnicas sino en fomentar las maneras de interrogarnos sobre las cosas que nos importan. De modo que se hace necesario desplazar el énfasis, y no hablar demasiado sobre la “educación”, la “tradicición” o los “sujetos”, y sí ocuparse, más bien, de “aprendizaje”, “herencia”, “voces” y “conversación”. Dicho de otro modo, un saber no orientado solamente a los productos sino a los procesos, y aquí hay una crítica al consumismo y a la fungibilidad de la vida líquida, empezando por el mercado y sus veleidades, por las modas y otros factores distorsionantes. Machado lo expresaba así: *hay que saber distinguir las voces de los ecos.*

Si como dice Ítalo Calvino, un clásico es alguien que nos sigue planteando interrogaciones, la Universidad debe recurrir continuamente a los clásicos. Para Oakeshott (2009) la cultura no es un conjunto de creencias, de percepciones o de actitudes, y sin duda no es un cuerpo de conocimientos o un “canon”, sino una variedad de “lenguajes” de comprensión; no consiste en un conjunto de “grandes libros” sino más bien en las conversaciones que se mantienen con una herencia. En una “cultura” hay una serie de “voces” diferentes, y cuando se aprende se adquiere acceso a ellas. Hay un lenguaje de la política, de la economía, del arte, de la literatura, de la filosofía, y aprender consiste en adquirir la habilidad de sumarse a esas conversaciones. Esto no obsta, por otra parte, para que se produzcan las conexiones de la “triple hélice” entre lo académico, lo institucional y el mundo económico.

EL EJEMPLO DEL DICCIONARIO DE LECTURA COMO PROYECTO COLABORATIVO MULTIDISCIPLINAR

El Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura publicado por RIUL en 2013 pretende, como su propio nombre indica, inventariar y abordar los nuevos fenómenos de lectura y escritura vinculados a los modernos paradigmas científicos de las Humanidades, las Ciencias Sociales, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la Biología y la Ecología, etc. Esta visión holística de los procesos de lectura y escritura es fundamental para entender los cambios en procesos, y concuerda con la filosofía de la Red Internacional de Universidades Lectoras, que trabaja de forma transversal y multidisciplinaria estas temáticas.

El diccionario aspira a recuperar los conceptos de polifonía y dialogismo de Bajtin (1974), para entender la pluralidad

de manifestaciones a que estamos asistiendo y el juego dialógico entre las distintas concepciones, tecnologías y sectores o ámbitos implicados, desde los creadores a los profesores, desde las industrias o empresas culturales a la biblioteca o a la sociedad de la información. Roger Chartier ha analizado magistralmente estas mutaciones que van desde la cultura impresa, con el concepto de libro y de canon de lecturas –que acotaba de forma precisa los soportes, géneros y usos del texto escrito– a la cultura electrónica, que ha supuesto una revolución profunda de todas estas prácticas.

El texto electrónico o la lectura/escritura electrónica no son sólo nuevas literacias que corresponden a nuevos alfabetismos: suponen mutaciones trascendentales en lo relativo a las prácticas de lectura, escritura y aprendizaje, como expone J.A. Cordón, pues fomentan *formas* como la lectura fragmentaria o la lectura social, conectada, que se corresponde con la visión de Internet como una inteligencia o mente colectiva. Los textos, su uso, su percepción, es lo que cambia, pues ya no estamos sólo ante un texto que es como un manual o una novela, un texto acabado, lineal, sino ante un texto que se lee y se escribe de distinta forma, como le sucede a un hipertexto, o, en el caso de la literatura y los media, las sagas y las series. También la percepción de un autor único se va haciendo borrosa precisamente gracias a la interactividad digital y a los nuevos géneros: el escritor alógrafo (A. Besson), el escrilektor que recrea a partir de lo que lee (el *fan fiction* como ejemplo), el escritor amateur que hace continuamente “remix” igual que los internautas parodian y reescriben mensajes a partir de las herramientas 2.0.

Son cambios que tienen que ver, sin duda, con un nuevo tiempo en lo cultural, con la globalización y la posmodernidad como nuevas mentalidades; en lo tecnológico, con la sucesión de nuevos dispositivos de lectura, y en lo económico,

con el surgimiento de nuevos modelos de negocio y la crisis del mercado del libro en cuanto a su cadena tradicional de producción-distribución-consumo que estudiaba la sociología de la lectura de R. Escarpit y otros autores. El cambio de paradigma viene sin duda representado de forma emblemática por Internet, concebido como un “océano de información” que desborda fronteras, lenguas o culturas. Si entendemos la idea de “océano”, “fluido” o “líquido” no como una figura metafórica de adorno sino como una analogía que trata de aproximarnos a la realidad del fenómeno, entonces entenderemos mejor la dimensión de estos cambios.

La cultura actual de la lectura y la escritura, en su diversidad, se acomoda perfectamente a la descripción que hace Bajtin de la cultura de la plaza pública, en toda su dialéctica y en su variabilidad. El permanente “cruce de conversaciones” realmente ha convertido Internet en una especie de “bazar” donde se entremezclan discursos heterogéneos, y donde por ello se hace más necesaria que nunca la función de síntesis y “filtrado” del educador, los bibliotecarios, los padres; esto es, de mediadores que promuevan un tipo de lector informado, experto o “disidente” (Sánchez Corral), capaz de enfrentarse a los estereotipos, desinformaciones o manipulaciones propias de la era digital y de la vorágine de la sociedad de la información

REFERENCIAS:

- Bajtin, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral Editores.
- Campos F.-Fígares, M. y G. Núñez (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*, Madrid: Akal.

- Campos F.-Fígares, M., Martos García, A. y Quiles Cabrera, M.C., (2014). “El desarrollo de las competencias lectoescritoras en el estudiante: colaboración interuniversitaria, TIC e innovación educativa”, en J. E. González Vallés (Coord.) *Nuevas tendencias en innovación educativa superior*, Madrid: ACCI Editorial
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinarietà: desafío para la Educación Superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169.
- Castañer y Trigo (1995). *La interdisciplinarietà en la Educación Secundaria Obligatoria: propuestas teórico-prácticas*, Barcelona: INDE.
- Cardinale, L. (2006-07). “Lectura y escritura en la Universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica”. *Revista Pilquen*, VIII, 3.
- De la Cruz, A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula abierta*, 82, 191-216.
- Magendzo (2003). *Transversalidad y currículo*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martín Valdunciel, M^a.E. (2011). “Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente”. *Álabe*, 4, disponible en: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/90/64>>. Fecha de acceso: 10. nov. 2013 doi:10.15645/Alabe.2011.4.5.
- Martos Núñez. E. y M. Campos F.-Fígares (Coords.), (2013) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, Madrid: Santillana.

- Martos Núñez, E. (2010) De la República de las Letras a Internet: de la Ciudad Letrada a la cibercultura y las tecnologías del S. XXI., *Álabe*. 1 jun 2010. Disponible en: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/0/6>>. Fecha de acceso: 24 nov. 2013 doi:10.15645/Alabe.2010.1.3.
- Posada, R. (2004). “Formación superior basada en competencia, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”. *Revista Iberoamericana de Educación*, disponible en www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF (página consultada el 9 de octubre de 2013).
- Quiles, M^a.C. (2007). “Interferencias oralidad-escritura en el discurso formal: una aproximación empírica en el ámbito universitario”. *Oralia*, 2, 847-860.
- Quiles, M^a.C. (2009). “Prácticas de escritura en la Educación Superior: del ámbito académico al lenguaje creativo”, en E. Martos y T. Rösing (Eds.), *Prácticas de lectura y escritura*, Passo Fundo: Universidad de Passo Fundo, 55-75.
- Oakeshott, M. (2009) *La voz del aprendizaje liberal*, Buenos Aires/Madrid: Katz editores S.A,
- Rué, J. y L. Lodeiro (Coords.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en Educación Superior*, Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En I. Rodríguez y otros (Coords.), *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*, Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Europea Miguel de Cervantes, 79-103.