

---

## Lectura de artista El caso de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba

Artist interpretation  
The case of the School of Arts in the  
National University of Córdoba

Gloria Borioli <sup>1</sup>

Silvia Scarafía <sup>2</sup>

Ivana Fantino <sup>3</sup>

Bethania Peralta <sup>4</sup>

Marcelo Utrera <sup>5</sup>

*En un texto que cruza el ensayo y el informe de investigación y abrevando en dos fuentes -el proyecto Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen de sí, dirigido por la Mgter. Gloria Borioli (Universidad Nacional de Córdoba) y el Programa de Apoyo y Mejora del Grado en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba-, el artículo enlaza voces de estudiantes y profesores de Cine y T.V., Artes Visuales,*

---

<sup>1</sup> Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea. Licenciada y Profesora en Letras Modernas. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. E-mail: gloria\_borioli@hotmail.com.

<sup>2</sup> Especialista en Lectura, Escritura y Educación. Licenciada en Letras Modernas. Investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. E-mail: scarafia59@gmail.com.

<sup>3</sup> Licenciada en Psicología. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. E-mail: ivanafantino@hotmail.com.

<sup>4</sup> Profesora de Letras Clásicas. Auxiliar de investigación en la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. E-mail: betha\_18@hotmail.com.

<sup>5</sup> Estudiante de Ciencias de la Educación. Auxiliar de investigación en la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. E-mail: mutrera3e@gmail.com.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba. ISSN: 1667-2003 - ISSN: 2524-9274 (en línea)

*Teatro y Música, para advertir en la práctica lectora pistas que permitan revisar las propuestas didácticas. Así, las conclusiones provisionales de un sondeo cualicuantitativo que retoma investigaciones académicas (Bidiña & Zerillo, 2013; Brito, 2010; Colomer, 1997; y otros) dialogan con insumos procedentes de la novela (Baricco, 2005), del psicoanálisis (Cantú, 2004) y de la sociología de la lectura (Chartier, 2001; Manguel, 2005) para pensar cuál es el lugar de las prácticas de lectura en la formación de grado.*

### **Lectura - Arte - Profesor - Estudiante**

*The article combines the essay and the research report and drawing on two sources—the project Young people and discourses. The individuals speak of themselves, conducted by Magister Gloria Borioli (National University of Córdoba) and the Program of Support and Improvement of the Degree at the Faculty of Arts in the National University of Córdoba, the paper links voices of students and teachers of Film and TV, Visual Arts, Theater and Music, in order to find in their reading practice clues which may allow us to revise the ongoing educational proposals. Thus, the provisional conclusions drawn from a qualitative-quantitative survey which summarizes other academic inquiries (Colomer, 1997; Brito, 2010; Bidiña & Zerillo, 2013 and others), process contents taken from novel literature (Baricco, 2005), psychoanalysis (Cantú, 2004), and the sociology of reading (Chartier, 2001; Manguel, 2005) leads us to think which is the place of reading practice in the graduate degree level.*

### **Reading - Art - Teacher - Student**

*Toda voz está hecha para encontrar al otro.*

Roland Barthes  
(en Variaciones sobre la escritura)

## **1. Dos puertas de ingreso: la sociología y la literatura**

En varios contextos históricos y geográficos y con diversos relieves, la lectura como problema y como práctica instala ejes de reflexión. Ya en un fa-

moso pasaje del Libro VI de las *Confesiones*, Agustín de Hipona (354-430), al ver a San Ambrosio leer con la boca cerrada, comentaba:

se dedicaba o a reparar las fuerzas del cuerpo con el alimento necesario o las de su espíritu con la lectura. Cuando leía, lo hacía pasando la vista por encima de las páginas, penetrando su alma en el sentido sin decir palabra ni mover la lengua.

Muchas veces, estando yo presente -pues a nadie se le prohibía entrar ni había costumbre de avisarle quién venía-, le vi leer calladamente, y nunca de otro modo; y estando largo rato sentado en silencio -porque ¿quién se atrevía a molestar a un hombre tan atento?-, optaba por marcharme, conjeturando que aquel poco tiempo que se le concedía para reparar su espíritu, libre del tumulto de los negocios ajenos, no quería se lo ocupasen en otra cosa, leyendo mentalmente, quizá por si alguno de los oyentes, suspenso y atento a la lectura, hallara algún pasaje oscuro en el autor que leía y exigiese se lo explicara o le obligase a disertar sobre cuestiones difíciles, gastando el tiempo en tales cosas, con lo que no pudiera leer tantos volúmenes como deseaba, aunque más bien creo que lo hiciera así por conservar la voz, que con facilidad se le enronquecía.

En todo caso, cualquiera que fuese la intención con que aquel varón lo hacía, ciertamente era buena. (Agustín de Hipona, *Confesiones*, capítulo III. "Dificultad de llegar a Ambrosio muy ocupado").

San Ambrosio leía para sí mismo; con miras a restaurar su cuerpo y su

alma, separándose del mundo externo, con fruición y sin fonar la palabra escrita, pasaba de la grafía al significado, inaugurando así para su eventual espectador del siglo IV una desconcertante práctica de lectura: un ejercicio en el que el otro que escucha está ausente, una íntima tarea de encuentro con el texto en la que el sujeto lector, al poner en marcha el artefacto discursivo y dialogar en silencio, se abre y se deja penetrar por el sentido.

También la literatura contemporánea, en una clave más tangencial, ha reflexionado acerca de la lectura privada y silenciosa:

En los trenes, para salvarse, se leía.

Linimento perfecto. La fija exactitud de la escritura como sutura de un terror. El ojo que encuentra en las minúsculas curvaturas descritas por las líneas el nítido atajo para huir del indistinto flujo de imágenes impuesto por la ventanilla [...] Un tren en carrera furibunda sobre dos láminas de hierro, y dentro del tren un rincón de mágica inmovilidad [...] La velocidad del tren y la fijeza del libro iluminado. [...] Tal vez, siempre, y para todos, leer no sea otra cosa que mirar fijamente un punto para no ser seducidos, y destruidos, por el incontrolable deslizarse del mundo. (Baricco, 2005, p. 65)

Ahora bien, esa suerte de blindaje ante el vendaval del mundo hostil que - en principio, velozmente- podría inferirse de la lectura silenciosa es también, en paradoja, apertura a dejarse seducir y conducir por significados ajenos, disposición a conversar con ese otro -tal vez

ya muerto- que dejó su legado hecho escritura y que trajo su mirada a la materialidad del texto; en suma, leer no es solo clausura sino también cita, no es solo cerrazón sino también convite. En ese sentido, siempre "leemos con alguien", escuchando la (silente o sonora) voz ajena. Ahora bien, ¿qué implica la privatización física de la lectura? Al analizar las derivaciones sociales del acceso a lo escrito, se ha afirmado que tras la revolución de Gutenberg, cuando aumenta la circulación de manuscritos y de impresos, empieza a difundirse la lectura en silencio, a extenderse en el ámbito privado una nueva relación entre el lector y el libro, unos nuevos modelos de comportamiento que dan cuenta de la lectura como retiro y como refugio:

En la Edad Moderna [ocurre un] desarrollo [desigual] de la alfabetización [...] La relación personal con el texto que uno lee o escribe libera de las antiguas mediaciones, sustrae a los controles del grupo, permite que uno se encierre en sí mismo. De este modo, la conquista de la lectura en solitario hizo posible las nuevas piedades que modificaron radicalmente las relaciones del hombre con la divinidad; pero saber leer y escribir permite también nuevos modos de relacionarse con los demás. (Chartier, 2001, p. 121-122)

Hasta hace un par de siglos la lectura estaba reservada a unos pocos miembros de los sectores culturalmente privilegiados y servía a unos intereses con frecuencia religiosos:

En la América de los siglos XVII y XVIII [...] la lectura y la fe se hallan

vinculadas de manera indisoluble y definen una cultura enteramente basada en el trato con el texto bíblico. Este, antes que ser leído, es oído, pues es frecuente que lo lea en voz alta el padre para su familia. (Chartier, 2001, p. 135)

Todavía en el siglo XVIII en los países protestantes el menú de lecturas es limitado e intensivo: más que para informarse, se lee y se relee para confortarse, para organizar la existencia comunitaria, para instalar acumulativa y progresivamente unos comportamientos dictados por el sistema, para consolidar las prácticas religiosas. Tanto avanza la práctica de la lectura que se diseñan muebles -como el cabinet y la biblioteca- destinados a albergar los libros y a acoger al lector (Chartier, 2001, p. 140-141): es que la lectura embarra, aísla, enamora; tanto es así que un personaje con poder político, como el Próspero de Shakespeare, se distrae de sus quehaceres públicos -es Duque de Milán- a causa de los libros:

Mi linaje era sin igual y ninguno podía compararse conmigo en el conocimiento de las artes liberales, cuyo estudio me absorbía de modo que me desembaracé del peso del gobierno, abandonándolo a mi hermano [...] olvidando así las cosas de este mundo, enfrascado en mi retiro, por completo ocupado en enriquecer mi mente con lo que era a mis ojos muy superior al saber popular. (Shakespeare, 1949, p. 2030)

Ahora bien, los artistas, ¿qué leen?, ¿qué estrategias despliegan?, ¿cómo leen textos? Poca información sólida

hemos encontrado al respecto -y esa es una ruta en la que esperamos seguir avanzando-. En el recorrido bibliográfico y sitográfico, hallamos a un neurólogo y neuropsicólogo -Jordi Peña-Casanova (2007)- que reconoce que en el caso del procesamiento de la lectura de música, la ciencia aún carece de estudios concluyentes; en principio, parece que la partitura se percibe en bloque -en vez de hacerlo nota a nota- y se traduce de inmediato en sonido: por ende, el músico no lee, sino que escucha la partitura.

Compartiendo hallazgos e incertidumbres, la indagación aquí reseñada procura echar luz sobre los procesos de lectura de los estudiantes de la Facultad de Artes e intentará develar en instancias posteriores desde dónde leen los artistas en formación, qué les solicita la academia, cómo resuelven sus desafíos.

## **2. Una mirada a los antecedentes**

Los interrogantes sobre prácticas de lectura y escritura de los estudiantes y las acciones institucionales en esa línea cuentan en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, U.N.C.) con varios antecedentes, de los cuales aquí solo referiremos tres:

a) En el período 2011-2014 se implementó el Programa de Apoyo y Mejora del Grado (en adelante, PAMEG) en las Licenciaturas de Artes (Teatro, Cine/TV y Música y Artes Visuales). En ese marco se ofreció un taller de escritura para trabajo final, en cuyo trayecto se constataron algunas dificultades que remiten fundamental-

mente a articular reflexión teórica y análisis y a socializar por escrito tanto las producciones artísticas que requieren el empleo del código lingüístico como los procesos investigativos que convocan lectura, gestión y realización. También en esa oportunidad se realizaron encuestas, clínicas y jornadas con los profesores.

b) Pese a las numerosas producciones en torno de la alfabetización académica (Carlino, 2006; Castelló, 2007; Dalmagro, 2007; Natale, 2012; Navarro, 2014; Nogueira, 2003; Teberosky, 2007 y otros), en el relevamiento efectuado en el bienio 2013-2015 hemos encontrado escasas investigaciones acerca de la especificidad discursiva de los campos artísticos. Al respecto, cabe señalar que pese a la progresiva proliferación del lenguaje audiovisual y las tecnologías en el arte, y pese también a la multimedialidad como rasgo de los discursos contemporáneos, el logocentrismo -en el sentido de centralidad/transversalidad de la palabra- continúa vigente en la universidad para todos los campos del saber.

c) La formación académica en prácticas de lenguaje no figura en los actuales planes de estudios de la Facultad de Artes de la U.N.C. ni fue contemplada en los nuevos planes por implementar. Tampoco cuenta con una opinión uniforme en el plantel docente, cuyos integrantes registran diferencias en lo que hace al tipo de lectura y escritura adecuada para acreditar un trayecto de grado en disciplinas artísticas.

### 3. Tres marcos: las instituciones, la teoría, la metodología

3.1. El artículo enlaza voces de quince profesores y ciento siete estudiantes avanzados de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, a fin de revelar las características, dificultades y requerimientos de la práctica lectora en la formación de grado de las carreras de cuatro Departamentos: Cine y TV, Música, Teatro y Artes Visuales. La tarea se realizó en un doble marco: por una parte, el proyecto *Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen de sí*, dirigido por la Mgtr. Gloria Borioli, avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C., para el bienio 2014-2015, orientado a indagar *de qué y cómo hablan los jóvenes cuando hablan de comunicación y cuáles son las estrategias argumentativas* que despliegan; por la otra, el PAMEG, un plan integral que en su edición 2014 promovió iniciativas de las unidades académicas de la U.N.C., con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje mediante la tarea conjunta de todos los estamentos.

3.2. Ahora bien, en cuanto al marco teórico, uno de los puntos de partida del proyecto de investigación y del programa de intervención radica en la *semiosis social* de Eliseo Verón (2004), que concibe las condiciones de producción no a modo de entorno que opera desde el afuera -como componente extradiscursivo-, sino en tanto factor constitutivo del discurso. En otras palabras, Verón afirma que los discursos se producen, circulan y se reciben *solo desde* esas circunstancias, asumiéndolas como condición de posibilidad.

Otro de los puntos de partida reside en el *dialogismo* de Mijail Bajtín (1982), en tanto modo de relación verbal por medio del cual los sujetos conocen e interpretan el mundo, se dan a conocer, son conocidos y se reconocen. Tales relaciones dialógicas son posibles entre enunciados y también con respecto a fragmentos del enunciado; incluso una palabra aislada puede llevar el eco de otras, contestar discursos precedentes, remitir a otros enunciados.

Un tercer aporte teórico es el que reside en Colomer (1997) y Solé (1998) sobre el aprendizaje de la lectura y los niveles de comprensión implicados. Por último, se retoman los trabajos de Genette (2001) y van Dijk (1980) para abordar las estructuras, las dimensiones de análisis y las modalidades de abordaje de los discursos.

3.3. En lo que respecta a la metodología, en el marco del PAMEG de la Facultad de Artes, se utilizaron numerosos instrumentos -cuestionarios, entrevistas, talleres-, algunos de cuyos resultados aquí se comparten:

- El "Sondeo inicial para profesores" recupera investigaciones precedentes (Brito, 2010; Natale, 2012; Bidiña & Zerillo, 2013 y Navarro, 2014) y consta de ocho preguntas abiertas acerca de los significados, requerimientos y problemas de leer y escribir, las estrategias y dificultades de lectura y escritura observadas en los estudiantes, el acompañamiento de Trabajos Finales de Grado -es decir, el proceso- y los criterios de evaluación de los Trabajos Finales -es decir, el producto-. El instrumento, enviado como archi-



vo adjunto por correo electrónico a miembros del claustro docente, se administró según un criterio de azar simple, es decir, con unidades de análisis -los sujetos- extraídas del marco muestral sin diferenciación.

- El cuestionario de autoinforme a los alumnos incluyó datos personales y planteos sobre prácticas de lenguaje, de los cuales se recortan aquí solo los que corresponden a lectura: autoevaluación de la calidad de lector, tipologías textuales, soportes, significados acerca de "leer bien", dificultades y hábitos de lectura.

Acorde con lo expuesto, la tarea aquí informada suscribe una doble perspectiva: cualitativa en la indagación a profesores y cuantitativa en la indagación a estudiantes.

#### **4. Representaciones acerca de la lectura**

Los resultados provisionales seleccionados trazan algunas líneas orientativas atinentes a *lo que se piensa, lo que se hace y lo que puede hacerse* en el área de lectura en la Facultad de Artes.

##### **4.1. Los profesores hablan de la lectura**

Ante la pregunta "¿Qué significa para Ud. leer bien?", en general los docentes privilegian la comprensión: esa es la primera recurrencia advertida en los sondeos realizados. Hay quienes dan cuenta de un abordaje *inmanente* -restringido al texto, esencialista- y suponen en el lector operaciones tales como la búsqueda de los núcleos semánticos,

la jerarquización de los contenidos y la inferencia vinculada con implicaturas discursivas. La lectura de este tipo se centra en "la obra en sí misma, despojada de toda consideración externa [...], de las circunstancias, históricas o personales", como propone Genette (2001, p. 131), es decir, una lectura que se aparta de consideraciones exteriores para focalizar lo que el texto explicita o implícita. Algunos recortes del cuestionario inscriptos en esta perspectiva son los siguientes:

*"Leer bien es realizar una lectura activa, comprendiendo lo que se lee y con la conciencia de que es un acto de comunicación [...] es necesario realizar una decodificación".*

*"Leer comprensivamente, es decir, haciendo las relecturas necesarias para terminar de comprender aquellos conceptos que no quedaron claros en una primera lectura, buscando [...] los conceptos /nombres / términos que no conocemos, etc.".*

*"Comprender las ideas centrales que el autor está desarrollando en el texto. Reflexionar sobre lo que se está leyendo".*

*"Manejar el código de la lengua escrita, comprender e interpretar adecuadamente aquello que se lee".*

*"Leer bien es comprender [...] señalando las dudas o coincidencias que se tienen con el texto".*

*"Lograr una buena síntesis conceptual de lo leído".*

*"Leer con atención. Buscando los núcleos temáticos del texto. Descubriendo los sentidos que son el eje de esos*

*textos, distinguiéndolos de los secundarios y anexos. Ejerciendo la interrogación sobre un texto y aun confrontando con él".*

En segundo lugar, algunos profesores remiten la buena lectura a la *utilización* con fines académicos de los contenidos de los textos:

*"Poder comprender las ideas que desarrolla el texto, situarlas en relación a un contenido mayor de discusión que lo excede".*

*"Reflexionar sobre las posibilidades de enriquecimiento y ampliación de horizontes producidos por esa lectura".*

*"Que [el alumno] identifique el protocolo de lectura propuesto por el autor y a partir de ahí pueda establecer un 'pacto'".*

*"Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos".*

*"Leer [...] implica una decisión anterior, que es la pertinencia del texto con respecto a lo que le interesa trabajar con o a partir del mismo".*

En tercer término, varios profesores reflexionan sobre la *interdiscursividad*, o sea, el establecimiento de relaciones entre el texto dado para leer y una constelación de otros textos; valoran el posicionamiento personal frente a lo leído y la relación con experiencias y conocimientos previos del lector. En tal sentido puede afirmarse que la comprensión es el proceso de relacionar un signo nuevo con otros signos conocidos; en otras palabras, que la comprensión responde al signo con otros signos (Voloshinov, 1976). Desde este

enfoque, los profesores dan cuenta de un concepto de lectura vinculado con las condiciones de producción como condiciones de posibilidad (Verón, 2004), con los contextos de ocurrencia, con la huella que un discurso hereda de otros discursos, con la puesta de los significados del texto en una red de relaciones, en una cadena de comunicación y de reciprocidad entre discursos, entre temas, entre autores y entre posiciones; es decir, dan cuenta del *dialogismo* (Bajtín, 1982), tal como revela esta selección:

*"Poder entrar en un proceso de conocimiento y autoconocimiento, ya que eso que leo tengo que a-prenderlo, vincularlo con lo que sé, con lo que deseo saber y hacer; y en el caso del arte teatral leer bien posibilita ampliar la conciencia del conocimiento vivencial, propone nuevas búsquedas o profundizar la propia".*

*"Poder crear una versión propia de lo que se lee, mientras uno se entera de la visión propia del que escribe. No se trata solo de entender el concepto presentado sino de poder recrearlo y traerlo al mundo de significancia personal".*

*"Ir creando una red de relaciones y reflexiones mientras se lee [...] para preparar la lectura es necesario conocer quién escribe y desde qué lugar lo hace".*

*"Estableciendo relaciones con otros textos y experiencias personales, y poder posicionarse frente a la postura del autor".*

A modo de síntesis parcial, puede afirmarse que si bien hay profesores que centran su representación acerca de la lectura en la comprensión restringida al



texto, la mayoría remite a las operaciones intertextuales y al tendido de lazos entre lo que el sujeto está aprendiendo y lo que ya sabía, e insiste en las condiciones de producción como condiciones de posibilidad de los discursos, lo cual facilita las inferencias y la construcción de una postura crítica.

#### **4.2. La lectura de los alumnos según los profesores**

La mayoría de los docentes no explicita estrategias de lectura implementadas en el aula; sin embargo, varios de ellos formulan comentarios acerca de técnicas utilizadas por los alumnos, probablemente adquiridas en niveles educativos precedentes. El subrayado, el resaltado y la elaboración de esquemas de contenidos son los recursos más frecuentes.

En algún caso el panorama relevado no señala deficiencias:

*"Quienes se acercan poseen una serie de estrategias de lectura adecuadas para el trabajo académico".*

Sin embargo, en varias oportunidades los profesores advierten una escasa o nula búsqueda en el diccionario o en la web y señalan la insuficiencia de los equipamientos culturales de los alumnos, tanto en vocabulario general como en el léxico disciplinar específico. Muchos de ellos manifiestan que los estudiantes recurren generalmente al subrayado y a los esquemas y que es poco usual la construcción de líneas de tiempo en materias como Historia del Arte o de la Música, en las que la graficación de la diacronía facilita la comprensión y, por ende, el aprendizaje.

Señalan como una falencia el escaso diálogo de los alumnos con los textos de estudio, la baja frecuencia de la consulta al personal de cátedra por este motivo y la adhesión acrítica a los enunciados y los posicionamientos de los materiales disciplinares.

*"Dependiendo del autor, el abordaje de la lectura supone conocimientos de terminologías que pueden no estar en el acervo de quien lee; por lo tanto las notas, subrayados o destacados, que se deberían hacer aparte del texto leído, pueden ser puntos de anclaje para una comprensión general que exige la lectura de la totalidad del texto".*

*"Trabajan el subrayado, la elaboración de esquemas, elaboración de resúmenes, fichado. Pero no disponen de estrategias para la metodología en investigación".*

*"Les suelo solicitar [...] que lean comentando los textos, que aparezca su voz, que los intervengan, que los comenten a otros utilizando palabras propias [...] que realicen una organización propia del contenido y no repitan el esquema argumentativo del autor."*

*"No hay muchas estrategias; las más utilizadas son el subrayado, con lápiz, colorear con resaltador o hacer resúmenes".*

*"No tengo mayor conocimiento al respecto [...] la mayoría subraya los textos y pocos de ellos hacen resúmenes o esquemas".*

*"Los chicos recurren generalmente al subrayado. Algunos hacen luego esquemas [aunque] el tipo de esquemas que realizan no siempre sirve para establecer relaciones o para ordenar los temas*

*[...] Mapas conceptuales que les ayuden a integrar todo, cuadros comparativos entre estilos o géneros... Generalmente terminan utilizando lo que yo usé para dar la clase y quedó en el power point, pero no hacen su propio proceso de apropiación de la información, dándole su propio orden, codificándola a su manera, etc."*

*"En general dan cuenta de usar el subrayado, los esquemas o mapas conceptuales [...] que marquen lo significativo, lo que dialoga con lo que están investigando y lo que no comprenden".*

También hay quienes hacen referencia implícita a los pactos de lectura (van Dijk, 1980), contratos de lectura (Maingueneau, 1999) y regímenes de veridicción (Foucault, 1992); es decir, al vínculo propuesto por el enunciador al enunciatario: cuál es la complicidad y la distancia entre uno y otro interviniente, cómo se construye la verdad según la clase y el tipo de texto, con qué se forja una "manera de decir" y se instituyen posiciones son factores que inciden en la productividad de la lectura, que generan creencia en el lector y que lo llevan a poner en marcha diversas reglas para diversos discursos, o sea, a cooperar de diferentes modos. Desde esos supuestos, un profesor explicita que "usar una estrategia es necesario para diferenciar la lectura de una novela de la lectura de un texto informativo".

A veces, al ser interrogado sobre la lectura de los alumnos, el profesor admite desconocer cómo hacen los estudiantes para leer y aprender y responde desde su propuesta docente, desde sus estrategias de enseñanza o desde

el deseo y solo secundariamente o en pocos casos desde las prácticas de los estudiantes, desde la realidad. En otras palabras: en varias ocasiones el referente fundamental de la respuesta es cómo se aborda la lectura en la enseñanza y no tanto cómo se ejercita en el aprendizaje.

*"Yo intento que los alumnos puedan reflexionar sobre lo leído, hacer relaciones con prácticas artísticas concretas, conectar conceptos y prácticas. Que el estudiante capte que en los conceptos abordados hay un enfoque específico, un cuerpo teórico que sustenta una mirada particular. Muchos lo logran. Tienen capacidad de reflexión y relacionan. No sé qué estrategias usan para estudiar."*

*"Las estrategias propuestas por la cátedra [...] son las que pretendemos que dominen al promediar el cursado de la materia [...] El año académico 2013 y lo que va del año en curso [2014] ha resultado más dificultoso que en años anteriores, alcanzar el objetivo".*

*"En la cátedra [...] se trabaja con explicaciones en clase y guías de lectura adheridas a los materiales de estudio. Para los Trabajos Prácticos se solicita lectura previa individual, con esquemas o mapas conceptuales".*

*"No veo sus apuntes o sus esquemas, salvo en los casos que rinden libre, que se ven obligados a entregarme una síntesis de los materiales teóricos que acompañan las obras de teatro que leen. Y muchos lo hacen con buen criterio".*

En algunos casos el profesor insiste a lo largo del cuestionario en la construcción de una postura respecto de lo que se lee, en el diálogo con el texto más que en la adhesión a su contenido:

"Un subrayado o un esquema puede no solo contener las ideas y los conceptos principales de un autor, sino también usar esos esquemas para compararlos con los propios".

Otro de los planteos del cuestionario indaga las dificultades de lectura de los alumnos y propone listar las tres más preocupantes. Algunas de las respuestas refieren:

- "síntesis de una estructura conceptual"
- "confrontación de hipótesis"
- "verbalizar las ideas principales"
- "lectura superficial del material bibliográfico"
- "leen poco"
- "leen demasiado"
- "leen desordenado"
- "falta de estrategias de lectura"

Puesto que la pregunta acerca de las dificultades de lectura de los estudiantes es abierta, semiestructurada y no categorizada en forma de escala, en las respuestas solo pueden relevarse algunas tendencias agrupables provisionalmente en:

- a. *factores actitudinales*: poca dedicación, inconstancia, desinterés, dispersión;
- b. *factores culturales y cognitivos*: asimilación acrítica, repetición, descontextualización, problemas para jerarquizar y organizar la información, restricción al nivel literal, infrecuencia de establecimiento de relaciones extra e intertextuales, escasez de inferencias vinculadas con los conceptos y con la postura teórica del enunciador,

fragilidad metodológica, insuficiente equipamiento cultural, limitada parcela léxica;

- c. *factores procedimentales*: débil competencia en la gestión de material pertinente, escaso uso del diccionario y de la webgrafía.

Dentro de este ítem y en cuanto a las dificultades lectoras, los profesores manifiestan ocurrencias encuadrables en los siguientes niveles de comprensión (Solé, 1998):

1. *nivel literal*, que implica la reorganización de ideas y el reconocimiento de relaciones explícitas entre las unidades (secuencia, clasificación y demás), o sea, el deslinde entre lo principal y lo accesorio:
  - "la lectura de memoria que no analiza y comprende sino que repite, sin poder situar esas ideas particulares respecto a contenidos que las exceden, ni poder dar cuenta de una apropiación del material"
  - "escasa comprensión de terminologías o conceptos"
  - "lectura rápida o superficial"
  - "no poder discernir entre lo que es relevante y lo anecdótico"
  - "pareciera que no piensan al leer, que pasan los ojos sobre las palabras y no importa si se entiende o no"
  - "dificultad para acceder a los planteos generales de los textos"
2. *nivel inferencial*, que involucra la formulación de predicciones y la elaboración de deducciones convergentes -con una sola respuesta correcta posible- o divergentes -con varias respuestas correctas posibles-:

- "extracción de la hipótesis"
  - "les cuesta leer textos teóricos y pensar más allá de lo estrictamente literal"
  - "no diferencian los matices o particularidades de las perspectivas de los autores"
3. *nivel crítico*, que compromete la precisión, la aceptabilidad-confiabilidad, el juicio sobre el contenido y el posicionamiento:
- "dificultad para vincular o establecer conexiones entre el texto y la propia obra, especialmente en conceptos complejos cuya proveniencia no es del arte visual"
  - "sin poder situar esas ideas particulares respecto a contenidos que las exceden"
  - "división o desconexión entre desarrollos teóricos y reflexión sobre los procesos artísticos"
  - "dificultad para aplicar [las categorías teóricas] en sus propias reflexiones"
  - "conectar la lectura con otras lecturas"
  - "pocos desarrollan criterios propios para valorar la calidad de las lecturas"

A modo de cierre parcial, puede decirse que el escaso despliegue de estrategias de lectura comprensiva y crítica, la no utilización pertinente de los contenidos académicos y la dificultad para poner el texto en juego con otros textos son las principales debilidades lectoras que los profesores advierten en los alumnos. Tales inquietudes son so-

lidarias de las relevadas por Bidiña & Zerillo (2013), quienes, al dar cuenta de las prácticas de estudiantes de la UNLaM, señalan que:

la mayoría de los alumnos [...] utiliza estrategias que no son necesarias para otro tipo de lectura (con otra intencionalidad, en otro contexto de situación, por ejemplo, una lectura de entretenimiento) y sí son adecuadas a lo que ese espera en este ámbito [...] la marca más utilizada es el subrayado [No obstante] es minoritario el uso de otro tipo de destrezas como leer paratextos, relacionar con algún conocimiento previo o con otro texto o solamente detenerse para pensar. (Bidiña & Zerillo, 2013, p. 90)

#### **4.3. Los alumnos hablan de sí en tanto lectores**

Si bien la mayoría admite dificultades de comprensión que estriban en restricciones subjetivas (distracciones, falta de atención y concentración, administración inadecuada del tiempo) y obstáculos de los textos (complejidad sintáctica y densidad conceptual del contenido), los estudiantes avanzados de los cuatro Departamentos se consideran entre buenos y muy buenos lectores. Además, revelan que interrumpen la lectura de estudio y que en simultáneo desarrollan también otras actividades. La mayoría de ellos lee en soledad y no utiliza técnicas; apenas un grupo muy reducido realiza esquemas y toma de notas.

En el caso de los estudiantes de Teatro, los hábitos de lectura (resaltar con varios colores, anotar comentarios y reflexiones, leer con los pares, etc.) posiblemente se profundizarían dialogando más con los textos. En el caso de Artes Visuales y Cine y T.V. las técnicas predominantes son subrayado y resaltado con un solo color; menos de la mitad de los sujetos retoma conceptos principales y elabora esquemas -el resto, solo lo hace a veces o nunca, lo que daría cuenta de lecturas más bien pasivas-; también menos de la mitad siempre anota al margen y más de la mitad nunca anota acuerdos ni desacuerdos respecto de lo que lee, lo que indicaría un escaso ejercicio de la actitud reflexiva propia de la lectura en el marco del proceso investigativo.

En cuanto a los obstáculos con los textos de estudio, se mencionan la dispersión, el cansancio y la discontinuidad, debilidades que los sujetos asocian a la diversidad de tareas (muchos trabajan) y a la exigencia de lecturas técnicas; asimismo, hay factores externos que dificultan la lectura, tales como la falta de tiempo y de espacio adecuados. A ello se suma el problema para abordar y comprender textos complejos y extensos cuando aumenta la demanda de lecturas o bien cuando es necesario relacionar un escrito nuevo con conocimientos previos de los que el estudiante carece (algunos lo verbalizan como "escaso bagaje cultural"), lo cual manifiesta el escaso ajuste de ciertos materiales de estudio al grupo de estudiantes; en casos de abundante vocabulario desconocido que frena o ralentiza el avance lector, los sujetos dicen interrumpir el proceso y desalentarse. En cuanto a la lectura en función

de la escritura, la gran mayoría reconoce la centralidad y el rédito de esa relación en la actividad académica, puesto que, según expresan, los aportes teóricos permiten fundamentar los escritos, construir el estado de la cuestión y seleccionar una metodología de investigación.

Con respecto a la obra propia, son altos los porcentajes de alumnos que gestionan lecturas a fin de discursivizar esa producción y que llevan una bitácora -es decir, un cuaderno de proceso con aparato conceptual y acciones desplegadas en ese itinerario-; en tales casos, se evidencia un mayor interés por ampliar la información y por compartir el análisis con compañeros, lo que permite inferir que cuanto más próximas al campo de intereses específicos se encuentran las lecturas, mayor compromiso y actividad despliega el estudiante.

## **5. Conclusiones**

En los estudiantes de disciplinas artísticas las prácticas de lectura asumen relieves propios: quienes optan por la imagen, el sonido, el color, la forma, el trazo, la textura o el diseño suman a los habituales escollos del alumno en el nivel superior una ajenidad epistémica, un plus de obstáculo que ya no es, como en otras carreras, del orden de lo lingüístico-discursivo, sino de orden semiótico, comunicativo, codal. En efecto, los alumnos de Teatro, Artes Visuales, Música y Cine y T.V. son fundamentalmente lectores de imágenes, de partituras, de cuerpos: con frecuencia hablan de escenas, de secuencias, de movimientos, de sensaciones, de climas más que de enunciados. Sin

embargo, tanto en la cursada de las carreras como en el Trabajo Final, deben establecer relaciones, posicionarse frente a textos, dialogar con ellos, compartir lecturas; en suma, deben constituirse en enunciadorees capaces de transformar el conocimiento a fin de poder avanzar en su carrera profesional. La comprensión y la interdiscursividad, las redes semánticas y el análisis crítico, el posicionamiento frente al texto y el juego de voces son algunos de los requerimientos que los estudiantes deben satisfacer en sus quehaceres lectores y que constituyen una ocupación sostenida de los docentes en la Facultad de Artes.

Pensadores cuyos trabajos fueron compilados por Olson & Torrance (1998) -Pattanayak, Levi Strauss, Illich y otros- han cuestionado el valor de la palabra escrita como instrumento de opresión y han objetado el predominio de lo visual sobre lo auditivo, aludiendo a su capacidad de dirimir el poder en favor de algunos:

durante milenios, la escritura ha separado a los que estaban iniciados en ella, poco numerosos, de los que no lo estaban (la masa de los hombres), ha sido la marca de la propiedad (por la firma) y de la distinción (hay escrituras primarias, vulgares, y escrituras cultivadas); aún hoy en día, todo fenómeno de dominio [...] pasa por la posesión de una escritura. (Barthes, 2003, p. 91)

Efectivamente, el "mal de archivo" denunciado por Derrida (1996), la inscripción de la huella, el interés por eternizar la memoria, la búsqueda de la per-

manencia -i.e., la escritura y la lectura- tienen una clara impronta sociopolítica vinculada con la inclusión y con el avance en las carreras universitarias y aparecen como una exigencia académica incluso en las disciplinas artísticas: es el reinado de la hegemonía de la palabra graficada sobre la palabra fonada, de lo que publicamos sobre lo que decimos, del logocentrismo sobre el fonocentrismo.

No obstante, la exigencia atinente a la lectura y a la escritura es también una invitación al diálogo y a asumir lo ya pensado (Cantú, 2004), a pensar con un cerebro ajeno (Schopenhauer, 2005) y dejarse interpelar por la palabra de otro -como Agustín infiere al ver a San Ambrosio-. La ganancia del hecho de leer radica en transformar la idea que el sujeto tiene de sí y en transformar también su relación con los demás porque la lectura es un acto de arrojo y de exposición voluntaria a cuestionar las propias representaciones y a ganar agentividad:

es el lector quien interpreta el significado; es el lector quien atribuye (o reconoce) en un objeto, un lugar o un acontecimiento cierta posible legibilidad; es el lector quien debe adjudicar sentido a un sistema de signos para luego descifrarlo. Todos nos leemos a nosotros mismos y el mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde estamos. (Manguel, 2005, p. 21)

Entonces, si esa lengua a la cual pertenecemos no solo es artefacto de comunicación sino también condición del ser humano (Benveniste, 1974), es pro-



ductivo y fértil para los estudiantes de cualquier campo, para los sujetos en formación abrir la clausura, romper la compulsión reproductiva de nuestros mecanismos y deponer las defensas de las pequeñas certezas para alentar la

construcción de representaciones nuevas y la transformación del universo simbólico.

**Original recibido: 22-10-2015**

**Original aceptado: 21-06-2016**

## Referencias bibliográficas

Agustín de Hipona. *Confesiones*. Libro VI. Trad. Custodio Vega Rodríguez. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de [http://www.augustinus.it/spagnolo/confessioni/conf\\_06\\_libro.htm](http://www.augustinus.it/spagnolo/confessioni/conf_06_libro.htm).

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Baricco, A. (2005). *Tierras de cristal*. Barcelona: Anagrama.

Barthes, R. (2003). *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós.

Benveniste, É. (1974). *Problemas de lingüística general II*. Madrid: Siglo XXI.

Bidiña, A. & Zerillo, A. (Coords.) (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.

Brito, A. (Dir.) (2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Cantú, G. (2004). Leer, ¿es dialogar? En S. Schlemenson (Comp.), *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas* (pp. 37-50). Buenos Aires: Paidós.

Carlino, P. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. España: Graó.

Chartier, R. (2001). Las prácticas de lo escrito. En Ph. Ariès & G. Duby, *Historia de la vida privada. Vol. III* (pp. 115-158). Madrid: Taurus.

- Colomer, T. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de: <http://www.centrofreinetprometeo.com/2014/09/11a-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la.html>.
- Dalmagro, M.C. (2007). *Cuando de textos científicos se trata*. Córdoba: Comunicarte.
- Derrida, J. (1996). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mainqueneau, D. (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Manguel, A. (2005). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Emecé.
- Natale, L. (Coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- Nogueira, S. (2003) (Coord.). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Biblos.
- Olson, D. & Torrance, N. (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Peña-Casanova, J. (2007). *Neurología de la conducta y neuropsicología*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Shakespeare, W. (1949). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Schopenhauer, A. (2005). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Akal.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 17-46). España: Graó.
- vanDijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Verón, E. (2004). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.