

Saber leer*

Elvira Narvaja de Arnoux

Universidad Nacional de Buenos Aires

Argentina

Agradezco a las autoridades de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en particular a su rector, Ing. Alfonso Muga, y a los autores, Marianne Peronard, Giovanni Parodi y Romualdo Ibáñez (integrantes del programa de Postgrado) la invitación a presentar *Saber leer* no solo porque es un texto excelente, cuya lectura me ha resultado muy grata, sino también porque su temática se vincula con mi trayectoria de docente y de investigadora. En ambos roles, he estado siempre preocupada por la extensión y calidad del saber sobre el texto escrito y convencida de la importancia de su dominio tanto para el crecimiento intelectual individual y social, como para la construcción de identidades amplias y para una participación más reflexiva y madura en la vida democrática. Estos ideales, que en gran medida comparto con los autores, tienen claros enlaces con valores dominantes también en la etapa inicial de nuestros Estados nacionales, lo que es bueno recordar en este año de celebraciones. Y no es casual porque antes como ahora los que se desempeñan en el campo educativo o lo valoran comprenden la importancia de extender la Ilustración a los diversos sectores de la población, en lo cual el desarrollo de la cultura escrita es una pieza esencial, y perciben, asimismo, las dificultades de esa tarea. En relación con esto último, Parodi, Peronard e Ibáñez (2010: 135) señalan:

“Es bien sabido que, aún en los inicios de este nuevo milenio -muy mediático y digital- persiste una seria crisis focalizada en el desarrollo y manejo eficiente de la lengua escrita; hecho que sin lugar a dudas no es exclusivo de unos pocos países y que no ha podido superarse a pesar de las múltiples investigaciones, acciones gubernamentales y emergentes propuestas metodológicas de toda índole”.

* Presentación del libro *Saber leer*. Salón de Honor de la Casa Central de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. 22 de junio de 2010.

Recordemos que la preocupación por la difusión de la cultura escrita llevó a los primeros gobiernos patrios, tanto en Chile como en Argentina, a la creación de escuelas y de establecimientos de enseñanza secundaria como fueron en 1813 la fundación en Santiago del Instituto Nacional y en 1816 del Colegio de la Unión del Sud en Buenos Aires, así como a dar los primeros pasos para la fundación de universidades públicas.

Esa confianza ilustrada resuena también en la parte final del libro donde condensadamente los autores sostienen “el compromiso con una habilidad que creemos fundamental para el libre pensamiento de los seres humanos” (Parodi et al., 2010: 209).

Si contrastamos aquella época con la nuestra es evidente que presenciamos una notable expansión de lo escrito gracias a las nuevas tecnologías que han ampliado las funciones del lector (a lo cual la obra que presentamos atiende, como expondremos más adelante). Otra diferencia con aquel momento fundacional, más allá de la incidencia de los soportes, reside en la importancia de la imagen, que también *Saber leer* considera con las variadas referencias que hace a lo multimodal. Por otra parte, en relación con la reflexión teórica, en el último tercio del siglo XVIII y comienzos del XIX se indagaba la especificidad de la escritura y, en la actualidad, si bien se contempla el proceso de escritura, los avances más significativos se han dado respecto de la lectura, tema central de nuestro texto. Sin embargo, es interesante destacar como en ambos momentos la dimensión ética no se deja de lado. Las Artes de escribir ilustradas insistían en la ética hacia el lector que debía llevar a una prosa clara y razonada. *Saber leer* afirma la dimensión ética de la lectura en relación con uno mismo y con los otros. Así, se plantea, “es importante compartir lo aprendido y no olvidar la ‘comunicabilidad de lo leído’” (Parodi et al., 2010: 162) para lo cual se señala que el sujeto, además de ser reflexivo, selectivo y fluido en las ideas y en las respuestas, debe ‘ser honesto con él mismo’. Y lo expande de esta manera:

“Para alcanzar un grado de satisfacción real a partir de lo leído y poder efectivamente construir conocimientos valiosos y perdurables, es fundamental que en el contexto en que se compartan las respuestas a cuestionamientos de cualquier tipo, el lector sea directo y veraz con sus reacciones. Para este fin es importante asumir un rol activo y exponer las ideas con claridad y responsabilidad. Esto es, asumir una postura honesta y franca” (Parodi et al., 2010: 162).

La presentación de un libro tiene en general tres componentes: uno informativo que busca dar una imagen lo más clara posible del contenido y del armado de la obra; otro, valorativo, que expone los juicios apreciativos respecto del texto; y, finalmente, uno centrado en las reflexiones que la lectura estimula. En la presentación de un libro como *Saber leer*, tan atento a los rasgos genéricos, trataré de respetarlos, con su respectivo peso, en el curso de una exposición que seguirá el devenir de la lectura. Por eso considerando la materialidad del texto, su con-

dición de objeto producido en el espacio editorial y que va a circular -y ya lo ha hecho- por comunidades lectoras amplias, comenzaré por el paratexto, aquello que rodea al texto y que tiene la impronta de la editorial y de los autores.

Allí aparecen, en primer lugar, el Instituto Cervantes, con una destacada trayectoria en la enseñanza del español, y la antigua y prestigiosa Editorial Aguilar. Se presentan como los que sostienen institucionalmente la obra, lo que no es casual ya que la publicación se enmarcó en el programa del V Congreso Internacional de la Lengua Española, expresión de una política de área idiomática sensible a la expansión de la lengua para lo cual el estímulo reflexivo a la lectura -una de las grandes orientaciones de la obra que presentamos- es uno de sus pilares.

El diseño gráfico nos propone un despliegue de letras donde el lector busca un sentido que la lupa, por más que focalice un sector, no lo instaura. Podemos inferir que metonímicamente remite al ámbito cultural: una cultura escrita sostenida por el alfabeto latino. Pero creo que debemos ver en el dibujo una representación de aquello en lo que el texto insiste: leer no es descifrar ni reconocer letras sino construir un sentido -a lo que el dibujo invita- donde interviene un sujeto sociohistóricamente situado, que interactúa con el texto llevado por determinados objetivos de lectura y apelando a sus conocimientos previos.

El título *Saber leer* merece también un comentario ya que abre expectativas de lectura que el texto confirma. ‘Leer’, el objeto al que tiende ese saber, es considerado en un sentido amplio: el libro articula distintas perspectivas y aborda los variados aspectos que sostienen las prácticas lectoras realizadas por sujetos en diferentes situaciones y con finalidades diversas, a partir de textos presentados en distintos soportes y modalidades semióticas. ‘Saber’, el otro término del sintagma, nos recuerda que la habilidad lectora se adquiere. El texto resalta la importancia, en esa adquisición, de las instituciones educativas e insiste en que el proceso cada vez más complejo y afinado de dominio de la lectura acompaña al sujeto a lo largo de sus aprendizajes. De allí que la obra se detenga en las operaciones y conocimientos que implica leer y que recorra desde los primeros pasos que en nuestras sociedades los niños dan (a lo que el Capítulo I atiende particularmente) hasta la lectura en el medio académico y profesional (que ocupa un tramo importante del Capítulo V).

El uso del infinitivo sin marcas de agente ni de tiempo expone, por un lado, la voluntad de sus autores de atender a ese saber leer en el sentido amplio que señalé, pero también funciona como otro acto de habla, como un mandato o como una consigna: hay que saber leer. Esto se enlaza con las múltiples observaciones acerca de la importancia del dominio de la cultura escrita para el progreso individual y social a lo que nos hemos referido antes.

Si avanzamos en la lectura, aparecen los nombres de los autores, Giovanni Parodi (coordina-

dor), Marianne Peronard y Romualdo Ibáñez. Es una obra colectiva, producto de un trabajo en común que implicó, como se señala en reiteradas ocasiones, discusiones, revisiones, acuerdos, y que cristalizó en un texto en el cual se ha logrado una notable unidad en la selección y tratamiento de los ejemplos, en los criterios utilizados para el desarrollo de los temas y en las opciones terminológicas. E incluso, para aquellos que conocemos, como yo, a los autores no es fácil reconocer sus voces en la escritura aunque a veces percibamos algunos acentos conocidos. Los autores, además, son miembros de una institución, la Escuela Lingüística de Valparaíso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, en cuyo marco se realizaron muchas de las investigaciones que son las fuentes de este libro. Pero hay otro vínculo entre los autores que el texto indica: la relación maestra/discípulo maestro/discípulo, que establece una filiación intelectual. Creo que este reconocimiento donde se conjugan el afecto y el respeto merece destacarse porque es lo que consolida las instituciones y hace que un espacio de investigación pueda llamarse Escuela y que una obra con estas características haya podido surgir.

Lo que hemos señalado nos lleva a una comprobación valorativa: es una obra de divulgación de alto nivel y que se dirige a un público amplio de estudiantes, docentes, profesionales de distintas áreas, lectores interesados por indagar en su propia práctica para avanzar en ella gracias al conocimiento de los aspectos que involucra. Sintéticamente, glosando a sus autores, el objetivo del texto es poner a disposición de los no especialistas algunos de los avances que desde diversas disciplinas se han logrado acerca del complejo y multifacético proceso de lectura. Además, está destinado a todo el ámbito hispanico, de allí el cuidado en respetar “la unidad en la diversidad que caracteriza nuestra lengua, evitando los localismos tanto americanos como peninsulares” (Parodi et al., 2010: 12). Debo señalar que como editora y directora de colecciones conozco las dificultades de lograr un texto de divulgación de este alcance y nivel, y que cuando se logra, no es solo por la clara percepción que los autores tienen de ese destinatario amplio, sino también porque en la base de la tarea de escritura hay un conocimiento sólido respecto del tema, una experiencia pedagógica de envergadura y una marcada sensibilidad lingüística. Desde ese lugar de lectora no ajena al campo editorial, para mí fue un placer ir viendo cómo armónicamente se construía un saber, comunicable a muchos, sobre la lectura. Las marcas genéricas se muestran, más allá de lo señalado, en el dejar de lado referencias bibliográficas en el cuerpo del texto y desplazarlas al final donde juegan el papel de orientadoras (‘complementarias’) de la profundización de los temas: en la búsqueda de términos precisos pero que no agobien al lector con tecnicismos inútiles; en el uso de definiciones, ilustraciones y diagramas; y en la vuelta espiralada sobre los temas y las abundantes remisiones internas. Asimismo, la dimensión didáctica se expone en los ejemplos que convocan escenas conocidas para gran número de lectores (anuncios publicitarios, lecturas previas a la entrevista médica,

recetas de cocina), y en las analogías, como cuando para explicar el concepto de ‘estrategia’ se recurre a una situación de la vida cotidiana:

“Así, si mi mejor amigo ha tenido una hija y quiero regalarle una muñeca, debo decidir entre comprarla -gastando dinero pero ahorrando tiempo- o hacerla yo misma -ahorrando dinero pero gastando tiempo y esfuerzo-” (Parodi et al., 2010: 98).

Y se concluye con un enunciado general: “La conducta consciente del ser humano tiende a ser estratégica, decidiendo qué le es más valioso (tiempo, esfuerzo, dinero, amistad, buen rendimiento, etc.)”.

La dedicatoria “A Juani, Carolina y Hugo”, es explicada en otros espacios del texto y expone a su manera las deudas que con el universo de afectos próximos tienen los que se dedican a un intenso trabajo intelectual: los compañeros han sido escuchas, contenciones, comentaristas y sostenes sin los cuales posiblemente esa tarea no hubiera podido ser realizada. Y aquí creo que debemos detenernos un minuto en la figura de Hugo (Tampier), cuya generosidad, sentido del humor y profunda honestidad a menudo nos maravilló (y aquí el plural me incluye porque sé que compartimos esta apreciación). Sentimos su apoyo, algo divertido, en las diversas aventuras académicas que realizamos con Marianne, su estar allí, siempre dispuesto a dar una mano, pero a enseñarnos también que debemos abrirnos al mundo de la vida porque es el que nos suministra la fuerza para incursionar en la ciencia y que lo cotidiano nutre a su manera las expansiones intelectuales.

Siguiendo nuestro recorrido paratextual llegamos al Índice, que nos permite referirnos más detenidamente al contenido de la obra. Introducción y Corolario enmarcan cinco capítulos.

En la Introducción, además de las indicaciones sobre la organización temática del texto y la vocación de la obra de divulgar conocimientos, se destaca por un lado la importancia para las sociedades actuales del saber leer tanto en los formatos tradicionales como en los digitales, tanto textos verbales como multimodales, y la necesidad de aprendizajes de calidad; y por el otro, se pone de relieve el espacio científico en el que se inscribe el texto. En palabras de los autores:

“[...] nuestra perspectiva es psicosociolingüística. Psicológica, por cuanto consideramos la comprensión como producto de procesos mentales estratégicos; social por cuanto consideramos el contexto cultural y situacional que determina la diversidad de textos; lingüística, puesto que aquello que pretendemos que los lectores enfrenten son actos de comunicación mediante la modalidad escrita de la lengua, esto es, textos escritos” (Parodi et al., 2010: 11-12).

El cierre, al que se le ha dado adecuadamente el nombre de Corolario porque deriva fácilmente de lo expuesto en los capítulos, evalúa el trayecto recorrido; explica el proceso de escritura y pone su resultado como prueba de los que el texto desarrolla:

“La escritura de este libro es prueba fehaciente de que hemos apelado a todos los diversos mecanismos de escritura colaborativa y que hemos transitado todo lo que se ha dicho acerca de escribir y revisar, y de leer, comunicar y criticar. En otras palabras, este libro es un producto de todo lo que en él mismo se dice acerca de los procesos de lectura, comprensión, comunicabilidad y aprendizaje” (Parodi et al., 2010: 201).

Por otra parte, se resalta el desafío que implicó la redacción debido a una tensión permanente entre la necesidad de traducir para un público no experto y la necesaria fidelidad conceptual.

Los capítulos son los siguientes:

- I. ¿Qué es saber leer?
- II. El texto escrito como objeto de la lectura
- III. Estrategias que nos ayudan a comprender lo que leemos
- IV. Leer y aprender a partir de los textos escritos
- V. Leer en la universidad y en el mundo profesional

En la exposición de algunos puntos significativos de los capítulos reflexionaré sobre ellos haciendo mías las palabras finales del libro:

“Mucha investigación se requiere para que podamos comprender cómo un lector puede hacer mejor uso de sus estrategias y de qué modo podemos ayudarlo a volverse cada vez más estratégico en la lectura. De algún modo cada capítulo de este volumen contribuye a ellos; sin embargo, esperamos que la indagación futura nos ayude a traer nuevas luces para comprender aún mejor qué hacen los lectores eficientes, cuándo y cómo” (Parodi et al., 2010: 209).

Esto lleva a los autores a una gran prudencia. Sin embargo, muestran detenidamente los caminos que deben ser recorridos, los conocimientos que deben adquirirse, las modalidades textuales que deben conocerse, las estrategias que hay que considerar y señalan que las entradas del lector al texto son diversas, dependen de los intereses o propósitos de la lectura y de un conjunto de factores que en muchos casos son individuales y en los cuales es deseable que el mismo lector indague para alcanzar un mejor desempeño.

El Capítulo I, introduce en temas que se van a desarrollar luego: tipos de lectura, características de los textos escritos, los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, la importancia de

los conocimientos previos, los objetivos de lectura y fundamentalmente el leer para aprender. Apela como estrategia expositiva a presentar las distintas acepciones de 'leer' que recoge el Diccionario de la Real Academia Española en su última edición. El análisis de los enunciados, y particularmente la focalización en los verbos utilizados -comprender, entender, interpretar, descubrir, adivinar- y de sintagmas verbales -pasar la vista por lo escrito, decir en público- permite recorrer los sentidos de 'leer' y plantear los temas que se desean tratar: los que tienen que ver, en primer lugar, con los procesos mentales implicados, los tipos de memoria, las capacidades de atención, de abstracción y de comparar y relacionar. El texto dialoga con el diccionario mostrando su riqueza pero también la necesidad de ajustes desde otro lugar que es el del conocimiento científico.

Quiero detenerme en este uso del diccionario como apertura en un texto de divulgación sobre la lectura. Podemos verlo como una indicación pedagógica: toda reflexión debe partir de los saberes comunes y socialmente compartidos que a su manera el diccionario registra. También podemos pensar en que es una forma de homenaje a uno de los instrumentos del desarrollo de la cultura escrita en Occidente (el otro es la gramática). Pero sobre todo debemos interpretarlo como la valoración de su uso en el trabajo intelectual y como una señal a los lectores del interés de su consulta tanto en la práctica de lectura como de escritura. Creo que toda pedagogía centrada en ellas debe apelar al uso del diccionario y no debe obviar el conocimiento de lo que implica no solo como objeto cultural sino también como un tipo de discurso particular, el discurso lexicográfico, con sus entradas, definiciones, ejemplos, marcas gramaticales, sociolingüísticas, y su atención a los fenómenos que aborda la semántica léxica y que inciden en su armado: homonimia, polisemia, sinonimia, antonimia. En diferentes partes del libro, definiciones y vínculos entre palabras confirman la importancia de ese modo institucionalizado de reflexión sobre el léxico y nos invitan, a su manera, a recurrir a él.

El Capítulo II se centra en el texto escrito y en la importancia de su conocimiento para el desarrollo de estrategias lectoras exitosas. Parte de un saber leer que va más allá de la decodificación léxico-sintáctica de oraciones y que implica la construcción de significados, proceso en el cual la interacción entre lector, texto y contexto es esencial. Plantea cómo los modos de leer dependen de los objetivos de la lectura y de los géneros discursivos involucrados pero también cómo esa relación es compleja. Entre los rasgos de los géneros se detiene en el tipo de organización dominante: narrativa, descriptiva (en la que los autores incluyen aspectos que otros integran en la explicación) y argumentativa, a las que podríamos agregar procedural, dialogada. Más allá de las clasificaciones y jerarquías a las que los estudiosos podamos adscribirnos, estos modos de organización atraviesan los géneros y dominan en uno o en otro pero su conocimiento es esencial en una lectura experta. Si observamos el texto que presentamos atendiendo a su

discursividad y orientados por lo que los autores dicen podemos caracterizarlo como predominantemente explicativo, con bloques temáticos claramente identificados en los subtítulos, con retomes en cada capítulo de lo expuesto antes y con anuncios sobre los temas que se van a abordar luego, con definiciones de los términos en juego, con resaltes en itálicas, con uso de sangrías y de signos que van estableciendo jerarquías. Y como adelantamos antes con dibujos, gráficos y diagramas ilustrativos y numerosos ejemplos que desencadenan la reflexión o que ilustran un fragmento teórico. Las diversas funciones de estos segmentos en la explicación son señaladas con expresiones que las delimitan o etiquetan. Así, al escrito que ejemplifica anteceden o siguen frases como ‘Para ilustrar más claramente...’, ‘Como se desprende de su lectura...’, ‘Como se puede advertir a partir del ejemplo...’ Este contemplar al lector, orientarlo en su trayecto de lectura e incitarlo a realizar determinadas operaciones acentúa la dimensión dialógica de una obra que acompaña al otro desde la cercanía pedagógica.

El Capítulo III atiende al desarrollo de estrategias lectoras y a las actividades que el lector debe realizar para construir significados. En ese proceso debe ir llenando los huecos a partir de saberes enciclopédicos pero también lingüísticos. Es evidente que en el establecimiento de las relaciones entre segmentos del texto intervienen conocimientos gramaticales y léxicos, cuya enseñanza en el sistema escolar es fundamental. El desarrollo que los autores siguen respecto de las estrategias a las que los lectores deben apelar en la comprensión del texto muestra la necesidad del dominio de los fenómenos de concordancia, de los conectores, de las subordinadas, sobre todo, relativas o completivas, de las relaciones de causalidad, de las sustituciones léxicas o de las diversas formas de retomar una unidad, de la sinonimia, de las metáforas y metonimias, de las redes léxicas que los textos construyen. Por otra parte, un lector debe reconocer las formas que el mismo texto le suministra para comprender los términos poco o nada conocidos que introduce. En esto es esencial el reconocimiento de marcadores de reformulación o de la posición sintáctica de aposición o de las parentéticas o, incluso de las notas. El libro muestra que el saber leer se adquiere no solo a partir del entrenamiento sino también del seguro manejo de conocimientos gramaticales y léxicos que permiten volver sobre el texto y reconocer los modos que este tiene de orientar al lector.

Estos saberes son también necesarios en la escritura -y, sobre todo, en la de textos con cierta complejidad-. De allí que *Saber leer* plantee un tema central como es el de la interconexión entre leer y escribir. Si bien la lectura y la escritura requieren habilidades distintas, los conocimientos textuales, gramaticales y léxicos intervienen en ambas. Además, lectura y escritura se interrelacionan: leemos lo que escribimos en el proceso de revisión y volvemos a escribir zonas del texto después de la lectura; avanzamos en la escritura leyendo lo que ya hemos escrito; tomamos notas escritas a medida que leemos; escribimos para comprender lo que leemos; leemos

para poder fundamentar un escrito. Por otra parte, en el juego de interacciones con el texto, *Saber leer* nos advierte que las dificultades de la comunicación escrita pueden deberse tanto a deficiencias del escritor (en relación con la representación de destinatario o con la textualización del escrito), del lector (por ejemplo, en la activación de conocimientos previos o en el control del proceso de lectura) como del mismo texto que puede resultar poco legible.

En la extensa e ilustrada reflexión sobre la lectura de textos multimodales el libro nos detalla los diversos vínculos entre la imagen y lo verbal y los modos de lo icónico particularmente en textos didácticos, de divulgación o destinados a alguna actividad práctica. Más allá de los ejemplos propuestos, la exposición nos permite pensar también lo icónico en lo verbal ya que los textos dibujan el blanco de la página con sus márgenes, títulos y subtítulos, notas, listados, citas intercaladas. Estas posibilidades semióticas son exploradas en textos como las notas de lectura destinadas a aprender que constituyen la base para la comunicación de lo aprendido en lo que el texto, como señalamos antes insiste.

Y es ese leer y aprender lo que focaliza el Capítulo IV señalando la importancia del vínculo que es también un recorrido entre ‘aprender a leer’ y ‘leer para aprender’.

Las estrategias que se exponen tienden a apoyar “la construcción de aprendizajes de calidad a partir de los textos escritos y del desarrollo de la conciencia en un lector crítico” (Parodi et al., 2010: 136). De lo que se trata es, en términos de los autores, de construir “conocimientos consolidados y flexibles que posibiliten andamiajes posteriores para otros conocimientos” (Parodi et al., 2010: 137). Es evidente que las rápidas transformaciones sociales no dan lugar a un aprendizaje memorístico sino reflexivo que implique la adquisición de conocimientos que permitan a los sujetos enfrentar exitosamente nuevas situaciones. Por ejemplo, más que conocer todos los géneros posibles, se debe tender a saber qué es un género y reconocer las marcas discursivas en su articulación con la práctica social en la que se lo inscribe. De allí que los autores definan el aprender a partir de un texto como “la habilidad para usar conocimientos adquiridos desde el texto de modo activo y flexible en contextos nuevos” (Parodi et al., 2010: 138). Y señalen la importancia, en los aprendizajes, de integrar diversas fuentes para lo cual se deben establecer vínculos que permitan construir nuevas representaciones donde interactúan los conocimientos previos, la información que suministran los escritos y los objetivos de la tarea. En estas actividades cada vez más exigentes, el volver al texto e interrogarlo a partir de las señales o marcas que el texto exhibe es una exigencia central. Podrá así reconocer las voces que lo habitan, las representaciones de lector que lo orientan, las posturas que el autor asume, los ejes que valora, los argumentos que despliega, las relaciones que establece, los saberes que convoca. Todo ello permitirá, lo que para los autores es esencial en el aprendizaje de lo leído, comunicarlo. Pero este volver a decir, cuando es resultado de un aprendizaje de calidad,

implica tanto la contextualización del escrito como también la ubicación consciente y reflexiva del lector frente al texto. Así, Parodi et al. (2010: 151) señalan que:

“un lector crítico y reflexivo, que busca aprender a partir de lo que lee, debe evaluar el contenido del texto e identificar sus propias creencias y posturas y distinguirlas de las del autor del texto”.

Incluso debe ser capaz de cuestionar lo leído, a lo que el libro que reseñamos impulsa didácticamente gracias a las preguntas que propone sobre un texto y las respuestas de alumnos que consigna. En este trayecto una herramienta interesante son los mapas conceptuales, cuyas posibles estructuras los autores ejemplifican señalando alternativas que implican diferentes entradas a un mismo texto.

El capítulo se cierra con una reflexión sostenida en investigaciones realizadas por los equipos de la Escuela Lingüística de Valparaíso sobre los aspectos comunes, las diferencias y las relaciones entre la lectura en soporte papel y a través de la pantalla de una computadora. Una confiada afirmación enmarca la discusión:

“Lo cierto hasta ahora es que desde que aparecieron los libros y su multiplicación lo que se constata es que la magnitud del impacto del texto escrito sigue creciendo exponencialmente y la cultura letrada parece adquirir cada vez mayor prestigio y se revela como un proceso en expansión” (Parodi et al., 2010: 167).

Los autores se detienen en el nuevo ‘protagonismo del lector’, en las posibilidades de los formatos textuales interactivos y en los rasgos que caracterizan a esa comunicación escrita. Si bien reconocen la complementariedad e integración de la lectura en pantalla y en papel destacan que:

“los datos científicos recabados indican que la comprensión profunda y el aprendizaje perdurable exigen una lectura dedicada y esta se alcanza muchas veces de mejor modo a través del papel” (Parodi et al., 2010: 171).

Finalmente, el Capítulo V se detiene en la lectura en la universidad y en el mundo profesional, que es un tema que ha dado lugar en el ámbito de la Escuela Lingüística de Valparaíso a importantes investigaciones y publicaciones individuales y colectivas. En este caso los análisis parten del corpus 2006 que hace un relevamiento amplio de géneros académicos y profesionales y se centran en los que corresponden a cuatro áreas, dos de ciencias sociales y humanidades y dos de ciencias básicas y de ingeniería: Psicología, Trabajo Social, Química Industrial e Ingeniería en Construcción. Quiero destacar, por un lado, la envergadura de los datos y el contraste disciplinar que habilitan, lo que permite alcanzar conclusiones significativas; y, por el otro, el haber

confrontado el ámbito universitario y el profesional, lo que impulsa a realizar intervenciones pedagógicas en ambos mostrando sus continuidades y diferencias.

El capítulo parte de la importancia de:

“conocer y describir los géneros discursivos o clases de textos escritos que dan forma a una disciplina y que son -en definitiva- a través de los cuales ese conocimiento especializado se genera, estabiliza y difunde dentro de una comunidad específica y hacia los nuevos miembros” (Parodi et al., 2010: 175).

Los autores señalan la importancia en la socialización académica y profesional, del conocimiento por parte de los nuevos miembros de cada comunidad discursiva de los rasgos temáticos, de los modos de organización de la información, de los propósitos a los que tienden los géneros discursivos propios de cada ámbito ya que estos andan tanto la construcción de saberes especializados como el desempeño en las prácticas laborales. Más allá de la claridad de los ejemplos, de la delimitación de los géneros y de su caracterización en la que se consideran los macropropósitos, las relaciones entre los participantes, el modo de organización y los recursos a los que se apela, quiero resaltar el interés del trabajo empírico que permite mostrar acabadamente cómo hay géneros que comparten el mundo académico y profesional, géneros propios de uno y de otro, géneros que transitan entre disciplinas diferentes y géneros que son específicos de una o unas de ellas. Cierro retomando palabras de los autores:

“llegado el momento en que el sujeto escritor sea competente en aquellos géneros especializados altamente prototípicos de la disciplina y muestre el cabal dominio de esas prácticas discursivas, habrá demostrado su incorporación efectiva a la comunidad discursiva en cuestión. De este modo, la lectura es un paso fundamental en el acceso al conocimiento y la estructura discursiva del material escrito pero sólo la producción efectiva de los textos escritos revela el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto” (Parodi et al., 2010: 184).

En este recorrer un texto cuya lectura aconsejo decididamente, solo me resta felicitar a los autores por el éxito de la tarea realizada y señalar una vez más que lo que la genera es el convencimiento en la importancia del dominio reflexivo de la cultura escrita tanto para el desarrollo personal como de la sociedad en su conjunto, posición por cierto éticamente meritoria en un mundo que por momentos la desestima.