

Capítulo 5

Comunidades lectoras en la universidad. Espacios de encuentro

Mónica María Márquez Hermosillo

Introducción

La lectura y la escritura son habilidades directamente vinculadas con el desarrollo cultural, político y económico de una sociedad. Así lo afirma una gran cantidad de estudios provenientes de diversas latitudes, tanto desde la academia como desde la sociedad civil y el sector público (Funlectura, 2012; Al-Yaaqubi y Al-Mahrooqi, 2013; CERLALC-UNESCO, 2014; Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens, 2014; Reading Agency, 2015; Rosero y Mieles, 2015; IBBY México/A leer, 2016; European Literacy Policy Network, 2017; Carrasco y López-Bonilla, 2017; Hei Wan Mak, 2020; Agencia de Calidad de la Educación, s/f).

Como señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), escribir y leer son dos competencias cruciales “para que las personas den sentido al mundo en el que viven y continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas” (OCDE, 2011: 2), lo cual es importante para progresar en el camino de la cultura, el entendimiento de la realidad en que vivimos y el empoderamiento personal y colectivo.

El reconocimiento que la lectura “puede aportar una variedad de beneficios para las personas y la sociedad” (Carrasco y López-Bonilla, 2017: 5) ha llevado a enriquecer y a ampliar la concepción tradicional de la lectura, visibilizando el papel activo del sujeto en la construcción de significados y el papel del contexto como marca de sentido.

Es en la década de los ochenta cuando emergieron los Nuevos Estudios de Literacidad, gracias a los aportes de Jenkins, Street, Gee, Krees, Leu, Casteck, Coiro, Hartman, Laurie,

Leu, Zawilinski, Hull, Schultz, Lankshear, Knobel, Kuiper, Volman y Terwel, entre otros más. A partir de su mirada renovada, la lectura comienza a estudiarse ya no como un proceso instrumental referido al ámbito escolar, sino como una experiencia orgánica en donde confluyen vivencias afectivas, sociales y culturales, insertas en escenarios particulares que revelan la realidad familiar, comunitaria, económica, educativa, cultural, social y política de cada sujeto lector, con un significado imbuido en la propia vida y en la manera en que se acerca al mundo.

La lectura como campo de conocimiento, dentro del campo de la Literacidad, se enmarca así como un proceso socialmente complejo en donde se producen, se comparten e interactúan discursos significativos que además combinan códigos y soportes múltiples relacionados con un momento determinado. De acuerdo con esta perspectiva, el ethos distintivo de las nuevas literacidades es su alto grado de interacción, generado por una cultura de la participación, como la llama Jenkins (2006), la cual implica para su estudio, el análisis de significados sociales, códigos comunicativos, generacionales y de negociación semiótica, entre otros (Lankshear y Knobel 2006, p.65).

Partiendo de dicho abordaje, fincado en la Teoría Sociocultural y especialmente enmarcado en los referentes de la Literacidad Crítica, el presente capítulo busca aportar elementos teóricos y empíricos a la reflexión pedagógica en torno a la experiencia de creación de comunidades lectoras durante y después de la pandemia, dentro del contexto universitario de una institución de educación superior del Occidente de México.

Antecedentes y conceptos fundamentales

Literacidades, multiliteracidad

La noción de alfabetización imperante hasta la década de los setenta estaba centrada en el dominio de la habilidad de codificar y decodificar signos lingüísticos a través de procesos de aprendizaje basados en la ejercitación técnica. A partir de la década de los ochenta, el

concepto de alfabetización se amplía hacia la capacidad de “leer, escribir, deletrear, escuchar y hablar” y posteriormente como la “habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar, calcular y utilizar los materiales impresos y escritos relacionados con diferentes contextos” (UNESCO, 2007).

Es hasta fines del siglo XX, que la lectura y la escritura se asocian conceptualmente en un solo término: Literacidad, el cual permite visibilizar una serie de habilidades lingüísticas, que actúan en complementariedad con competencias cognitivas y psicológicas, disposiciones afectivas, habilidades sociales y culturales, enmarcadas en entornos concretos (alfabetización situada) y bajo la influencia de ciertas tradiciones o culturas letradas (Cavallo y Chartier, 2001). Se trata de reconocer que ambas habilidades no son *un objeto* por dominar o *una meta* por alcanzar, sino un proceso continuo de aprendizaje, útil para que “las personas logren desarrollar su conocimiento y potencial, y participar plenamente en su comunidad y la sociedad en general” (CONFINTEA V, 1999).

A partir de esta comprensión se abre también un panorama distinto que descentra el proceso de adquisición de la lectura y la escritura del terreno escolar, para situarlo en una visión más amplia: la del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UNESCO 2009), enriqueciéndose con la perspectiva sociohistórica y sociocultural (Lanksheare y Knobel, 2008: 27).

La perspectiva socio-histórico-cultural expande la comprensión del proceso de alfabetización hacia el campo de la literacidad, desde donde se plantea que tanto la lectura como la escritura son experiencias que “forman parte de innumerables prácticas vividas, habladas, activadas, marcadas por valores y creencias que se desarrollan en lugares específicos y en momentos concretos” (Gee, 1996: 3), surgidas desde los propios contextos y con fines muy particulares.

Este enfoque se centra en cómo los individuos hacen uso de la lectura y la escritura de maneras diferenciadas según sus diversas prácticas sociales y cómo las sitúan en una distinta manera de ser persona a lo largo de “las diferentes formas y facetas de hacer la vida” (Lanksheare y Knobel, 2008: 28).

Esto implica la observación y visibilización de los usos reales de la lectura y la escritura distintos a los dominantes, surgidos desde los propios contextos, situados históricamente en el tiempo y el espacio, alejados de una perspectiva deóntica y canónica. Autores como Street (1984) y otros, plantean que todos los usos de la lectura y escritura (vernáculos, coloquiales, marginales) son igualmente válidos, pues existen debido a la variedad de propósitos que tienen las personas de acuerdo a sus expectativas de la cultura escrita, sus necesidades, su posición en el mundo, su vínculo con las instituciones formales e informales, sus ideas y significados previos y latentes.

Desde esta perspectiva histórica y contextual, la lectura y la escritura son prácticas que se insertan en procesos sociales más amplios interconectados entre sí. Esto conlleva la posibilidad de literacidades emergentes (Cassany, 2006), entendiendo en ello a la lectura y la escritura como experiencias dinámicas y siempre abiertas, que ocurren con o sin intencionalidad explícita durante la vida de todos los sujetos, tanto de manera personal como colectiva.

Leer y escribir no son la materialización del dominio de un código, sino prácticas sociales situadas y dialógicas, experiencias que integran de manera compleja la cognición, la emoción y la corporalidad, procesos interactivos, dinámicos y recursivos que ocurren junto con otros. Los textos solo transmiten rasgos esquemáticos y trazos generales, pero el significado se origina en la comunidad.

Así, “la literacidad o literacia no es una competencia aislada y uniforme que se adquiera sin más y se pueda aplicar a cualquier situación” (Martos y Campos, 2013: 403) sino que al integrar el componente sociocultural se hace preciso hablar más bien de literacidades o de multiliteracidad, lo cual contempla en un abanico de posibilidades, tanto los usos concretos de la lectura, como las ideas y representaciones que las personas tienen acerca de sus propias prácticas (Street, 1993; Kalman, 2008).

Dimensiones de la lectura

La experiencia lectora implica una serie de habilidades cognitivas y estratégicas, un conjunto de competencias sociales y disposiciones afectivas que en el proceso se van combinando de manera coordinada y recursiva para potenciar el avance hacia habilidades cada vez más complejas que se entrelazan entre sí y que se mantienen en movimiento constante. “Tal complejidad promete a cambio la posibilidad de convertir la información y las experiencias en recursos verdaderamente valiosos para que cada persona contribuya al desarrollo de las sociedades del conocimiento del siglo XXI” (Ramírez Leyva, 2015: 10).

Para describir esa conjunción de movimientos, el Modelo Ideológico de la Literacidad (Street, 2006; Cassany, 2012; 2013) ofrece un sólido marco de referencia que con fines analíticos, distingue lo que podríamos llamar las Dimensiones de la lectura: la Lectura Literal (leer las líneas), la Lectura Inferencial (leer entre líneas), la Lectura Crítica (leer tras las líneas) (Cassany, 2006, 2012, 2013) y la Lectura Divergente (leer más allá de las líneas) (Márquez, 2015, 2022).

En la Lectura Literal, el sujeto es capaz de realizar con eficacia procesos de decodificación fonemática, léxica, semántica y sintáctica. Constituye el pre-requisito de la comprensión lectora, aunque no en todos los casos está unida a ella ni la garantiza. Gracias a la Lectura Literal podemos tener acceso a ese significado común que el código lingüístico establece.

La Lectura Inferencial implica dominar no sólo elementos léxicos, semánticos o sintácticos, sino también pragmáticos, que permiten al sujeto relacionar datos contextuales útiles para la comprensión, que será variable de acuerdo a la experiencia de los lectores. Es mucho más subjetiva que la Literal, implica el dominio de la Lectura Literal e implica un alto grado de comprensión y capacidad de análisis (Cassany, 2006; 2013).

La Lectura Crítica implica la valoración, relación y ampliación crítica de lo leído. El lector es consciente de la variabilidad de significados y asume que hay varias

interpretaciones posibles; el lector se abre al descubrimiento y al diálogo con esos otros sentidos del texto, a descubrirse cuando se relacionan elementos, se contrastan fuentes, se identifican intenciones o ideologías subyacentes, se detectan los implícitos y las intenciones de poder. La Lectura Crítica "requiere todavía más conocimientos contextuales sobre los discursos previos (...) y sobre el autor (...), lo cual causa que el significado dependa todavía más de un contexto geográfico e histórico concretos y, en definitiva, que la comprensión sea más volátil y compleja" (Cassany, 2012, p. 348).

Como una cuarta dimensión, la Lectura Divergente implica una combinación de las dimensiones anteriores que "empuja" la experiencia lectora hacia afuera del texto mismo. El sujeto hace relaciones extratextuales, amplifica, extiende y re-crea el texto, hace transferencias y lo sobrepasa, usándolo como "puente" para la generación de otros significados, experiencias, acciones o producciones nuevas (Márquez, 2015; 2022).

Como lo señala la International Board on Books for Young people, "si el lector se queda en la parte receptiva del proceso de lectura, se queda en la mitad del camino" (IBBY, 2016, p.22). Por tanto, la Lectura Divergente pretende impulsar la experiencia lectora más allá de las líneas, convirtiendo el proceso lector en un ejercicio dinámico que sobrepasa el texto mismo y abre procesos creativos en el lector, quien lo usa como puente hacia la generación de nuevos significados y experiencias (Márquez, 2015).

Desde la perspectiva de la Lectura Divergente, la lectura, ofrece una vía de tránsito de la pasividad a la actividad, de la recepción a la proactividad, del lector como consumidor al lector como prosumidor (término usado por McLuhan, Nevvin y Alvin Toffler desde los años setenta). Implica la ejecución de capacidades específicas como la explicitación, la apropiación, la relación extratextual, la amplificación, la transferencia, la extensión y la diversificación hasta llegar a convertir la lectura en un proceso creativo. Como señala Ramírez Leyva, "cada individuo tiene opciones para convertirse en actor y no en objeto de la palabra escrita y de los poderes discursivos que nos rodean" (2016, p.101).

Es importante advertir que las cuatro dimensiones no ocurren de forma aislada y tampoco constituyen una secuencia unívoca; son recursivas, recurrentes y dinámicas, se

entrecruzan entre sí y se potencian unas a otras (Marquez, 2015); se fortalecen especialmente a través de la interacción del sujeto con otros y de la pertenencia a una comunidad de referencia que le interpela y le nutre.

La lectura en la universidad

La lectura es una vivencia en donde confluyen factores afectivos, sociales y culturales, incluso corporales, insertos en entornos sumamente particulares, que al combinarse ofrecen sentido a la experiencia del lector. Justamente cuando el acto de leer toca las cuatro dimensiones previstas que la lectura adquiere un significado imbuido en la propia vida y se arraiga.

El desarrollo de la literacidad en todas sus dimensiones y la apropiación de la experiencia lectora pueden favorecerse tanto entre los niños como en los adultos, tanto en el ámbito de la educación formal como desde la educación no formal, tanto en los primeros niveles educativos como en los niveles superiores. El desarrollo de las competencias lectoras no es solo asunto del maestro de primero de primaria como muchas veces se cree. El crecimiento lector va mucho más allá de los años de escuela y sigue refinándose durante toda la vida.

La universidad, institución dedicada al impulso de procesos de aprendizaje y a la formación en saberes aplicables a lo largo de la vida, no puede olvidar la función que tiene ante los alumnos como mediadora de todo aquel recurso que enriquezca su experiencia y que le ofrezca recursos para avanzar en autonomía y capacidad de agencia. La habilidad de la lectura, en todas sus dimensiones, es uno de estos recursos.

Sin embargo, pocas veces el sistema de educación superior “objetiviza” o focaliza las prácticas de literacidad como un contenido o un proceso que le atañe. Presupone que tanto la lectura como la escritura son habilidades preexistentes, y da por hecho que los alumnos universitarios la dominan, exigiendo resultados.

Así, en una dinámica de obligatoriedad, heredada de los grados de escolarización previa, en los estudios superiores se solicita una lectura para memorizar, repetir, parafrasear, hacer resúmenes, contestar cuestionarios y exámenes. Cuando mucho se fomenta la lectura para proveer de los insumos necesarios para generar comentarios, síntesis, mapas conceptuales o ensayos escolares.

En la mayoría de los casos, las instituciones de educación superior visualizan la lectura y la escritura como herramientas para aprobar un curso, para obtener un título o un grado, y circunscribiéndola a los temas y textos que competen solo al saber profesional específico. Esta visión, muy común en la universidad, resulta una simplificación de los usos de la literacidad, pues al considerar la lectura y la escritura solo como medios y no como fines relevantes en sí mismos, perpetúan el paradigma instrumental, ampliamente superado.

La lectura entonces, se vive en la universidad como un requisito invisible, alejada del placer para muchos. Como afirma Domingo Arguelles: “Bajo el sistema de la lectura por coacción y del aprendizaje por interrogatorio inquisitorial o judicial, el disfrute del libro, si lo hubo, se esfuma” (2011: 2). En lugar de leer en la universidad como parte orgánica del proceso de aprendizaje y maduración, de reafirmar con ello nuestra identidad, nuestro ser reflexivo, emotivo y presente en el mundo y de entender la lectura por el deleite de conocer y fortalecer el pensamiento propio, la generación de nuevo conocimiento y la voz autoral, en muchas ocasiones se sigue limitando el ejercicio lector al campo de lo utilitario e instrumental.

Por su propio origen y su propia naturaleza, la universidad podría ser el lugar para experimentar la lectura en todas sus dimensiones, ofreciendo la posibilidad de penetrar en la superficie textual y abrir al lector caminos en donde “afloran su imaginación y sus emociones, (donde) echa mano del código lingüístico para introducirse, con todo lo que es, con todo lo que sabe y todo lo que desconoce, en el contenido de lo que lee” (Ramírez Leyva, 2015: 13), y así “prolongarse hacia un infinito que abre el texto –o cualquier otro medio que sea susceptible de lectura–; ese infinito que convoca al lector a seguir fuera del texto” (Larrosa, 2003, citado en Márquez, 2022).

Comunidades lectoras

Las prácticas lectoras, en sí mismas, “constituyen una interacción social y, en este sentido, están conectadas con formas concretas de interactuar, creer, valorar y sentir” (Alliagas, Castellá y Cassany, 2009: 99), y en esa interacción es que se construyen “significados tanto personales como colectivos, al reforzarse el sentido social que un aprendiz constata a través del diálogo y los nexos culturales que le unen a los diversos contextos a los que pertenece” (Márquez y Valenzuela, 2020).

Tomando lo anterior como un territorio de oportunidad, y si la educación básica y media básica se ha enfocado mucho más en la lectura literal y acaso inferencial, es hora de que la universidad visibilice caminos para impulsar con mucha mayor intención las prácticas de la lectura crítica y la lectura divergente.

Una forma potente de hacerlo es promover el sentido social de la lectura a partir de la pertenencia a una comunidad de lectura, que por su misma esencia, abre camino a que el sujeto se mantenga abierto al diálogo con otros posibles significados, asuma que hay varias interpretaciones posibles diferentes a la propia, contraste fuentes, argumente y contraargumente con claridad y solidez, busque interpretaciones integradoras, plurales, matizadas y ricas, representativas de sus propios significados.

Para definir mejor lo que es una Comunidad Lectora, resulta útil el término "espacio de afinidad", acuñado por Paul Gee (¿??), con el cual describe esos momentos de intercambio entre personas en donde no importa su origen, su género, su edad, raza o profesión, sino que lo importante es la existencia de un interés común o un esfuerzo compartido y valorado por el grupo; en los espacios de afinidad, la experiencia se encuentra distribuida y opera como una inteligencia colectiva, así como un detonador de sentido de pertenencia.

Los espacios de afinidad, caracterizados por la horizontalidad y la libertad, poseen un alto valor que debería ser tomado mucho más en cuenta dentro del ámbito universitario a

la hora de diseñar y desarrollar propuestas de construcción de comunidad. Específicamente la experiencia lectora constituye un poderoso móvil que utiliza el texto como ese territorio común sobre el cual se pueden erigir nuevas construcciones de sentido que van más allá del mismo texto y de la experiencia individual.

Una comunidad lectora no convoca solo a los eruditos, sino que celebra al lector cotidiano, diverso, plural y voluntario. Constituida por un grupo unido solamente por su afinidad, sin jerarquías ni esquemas de obligatoriedad, todos pueden hablar de sus perplejidades sin prejuicios y el diálogo llega a ser verdaderamente horizontal. En una comunidad lectora no se rinde culto a los grandes autores, ni a obras literarias consagradas por la tradición canónica, sino que lo más valioso es el lector y su propia experiencia, puesta sobre la mesa de la conversación y la colectividad.

De esta manera, una comunidad lectora se convierte en el espacio cálido para escuchar lo diverso, para abrir perspectiva, ponerse en los zapatos del otro, salir de la zona segura, aprender a escuchar, a disfrutar la voz de otros. Leer en colectivo ejercita cómo disentir con tranquilidad, nos lleva a valorar lo diferente, a disfrutar la transformación de nuestros juicios iniciales y los instantes de consenso.

En un mismo momento y espacio, los lectores de la comunidad transitan con naturalidad de leer las líneas a leer entre líneas, y luego a leer tras las líneas, para después ir aún más allá de las líneas: A leer la propia vida.

No existe una sola forma de ser comunidad; cada grupo encontrará su estilo particular y su propósito; pero todas coincidirán al tiempo en un crecimiento orgánico, basado en lo valioso del encuentro de nuevas afinidades y del cultivo de “amistades de lectura”, un lazo particular y profundo, difícil de encontrar de otra manera. La realidad del siglo XXI y especialmente después de la vivencia de la pandemia, signada por la incertidumbre, el aislamiento, la fragilidad emocional y familiar, nos convoca a un abordaje que trascienda los marcos tradicionales y que vaya más allá de los lenguajes, contenidos y formatos canónicos para permitirse explorar en otras dimensiones presentes en el acto lector: la dimensión social y comunitaria.

Lo que la COVID 19 nos enseñó en la universidad

La pandemia, que en 2020 trastocó las realidades universitarias y que nos obligó a transformarnos abruptamente, tuvo un lento transcurrir y una resolución distinta para cada grupo social. En el caso de nuestra universidad, ubicada en la región Occidente de México, la decisión de trasladar todas las actividades a la virtualidad y posteriormente a las modalidades semipresenciales o híbridas. Actualmente la vida universitaria se puede decir que ha vuelto a la presencialidad, aunque con signos evidentes de los aprendizajes que la pandemia nos trajo.

Con una población universitaria de 11,000 alumnos de licenciatura y posgrado, más de 1000 profesores y personal administrativo, los cambios que se han suscitado no han sido menores.

A partir de un ejercicio de reflexión colectiva entre los integrantes de la universidad mencionada, podemos ahora ver que el proceso de enfrentar la pandemia derivó en múltiples aprendizajes para la comunidad universitaria. Uno de los principales, referido en dicho ejercicio, fue el de apreciar lo valioso y agradecerlo, reconociendo entre eso valioso la prioridad de la interacción humana, el contacto cotidiano con los otros, con quienes compartimos la fragilidad (DGA, 2021).

Otro de los aprendizajes importantes que refiere el ejercicio fue el de la flexibilidad, entendida como la capacidad de dar una respuesta adaptativa a las realidades cambiantes, de desarrollar una mayor tolerancia a la incertidumbre y a partir de ello aprender a actuar con creatividad colectiva.

Esto se relaciona con otro de los aprendizajes fundamentales que encontramos tras la pandemia: La importancia de la construcción colaborativa y el fortalecimiento del tejido red: “El contacto, la comunicación, las relaciones humanas, son algo que a veces se da por sentado y se redescubre como valioso frente a los retos de la pandemia” (DGA, 2021: 21). La distancia física, la incertidumbre y la vulnerabilidad emocional sólo se pueden sobrellevar

cuando hay comunicación. Lograr una comunicación eficiente implicó crear nuevos canales y formas de comunicación que nos permitieran mantener vivo el contacto con nuestros semejantes.

Ante la sensación de aislamiento y de distanciamiento, generó como reacción la búsqueda del encuentro con el otro, el deseo de mirarse, hablarse, acompañarse, estar y sentirse entre pares. Tener momentos de encuentro fue un modo de convocar la cordialidad, el interés por la vida de los otros y la búsqueda de interacción. Escucharnos reduce la incertidumbre, da claridad y certezas, permite mayor cordialidad, más empatía, paciencia y cercanía (DGA, 2021: 18-19).

Tomar en cuenta lo reflexionado colegiadamente y enfocar los aprendizajes recibidos durante y después de la pandemia, es un compromiso ético. Tanta energía puesta en sacar algo positivo de la desoladora experiencia nos compromete a transformarla en propuestas concretas que encaminen hacia la esperanza.

Propuesta pedagógica y cultural: Construir comunidad

En el complicado contexto de pandemia, surgió en la universidad la iniciativa de impulsar la construcción de Comunidades Lectoras. En el lanzamiento del primer semestre, primavera 2021, ocho comunidades nacieron, no sin antes haber propuesto una iniciativa de formación para aquellos que quisieran ser los líderes o coordinadores de comunidad. Para el semestre primavera 2023, son once comunidades las que están activas.

Aunque cada una tiene su perfil particular, sus integrantes, su coordinador y su ritmo, hay ciertos rasgos que comparten. Estos rasgos aluden a distintos aspectos de la construcción de las comunidades lectoras universitarias, pero finalmente todos abonan para dar unidad y cohesión a la iniciativa completa:

- a. *Comunidades en construcción.* Las comunidades lectoras no se diseñan desde el inicio: se pre-diseñan. Entendiendo con esto que el coordinador de la comunidad

llega con una propuesta abierta al diálogo y ya en colectivo, las comunidades reafirman esa estructura inicial, definen sus coordenadas temporales considerando la realidad de los integrantes en el marco universitario, eligen las modalidades y los canales más adecuados de comunicación observando la situación contextual, deciden juntos los temas, los libros o los autores que les interesan y asumen la decisión conjunta. Eneyda, coordinadora de una de las Comunidades Lectoras, sintetiza: “Quien coordina sugiere la temática general y el formato y ya, pero que sea la comunidad la que sugiera las lecturas, los tiempos, las fechas, etcétera. Creo que una comunidad debe ser lo más autogestiva posible”.

- b. *La modalidad.* Hay comunidades propuestas para operar en forma remota (totalmente virtuales o en modalidad híbrida), gracias a lo cual facilitan el encuentro con personas no residentes en la misma ciudad, egresados, familiares o amigos de los integrantes con quienes se comparte un interés común. En algunas comunidades se conectan personas de otros estados, incluso de otros países. Desde luego, también hay grupos que desde el inicio optan por la presencialidad, eligiendo un espacio dentro o fuera de la universidad, que sea propicio para sus fines y del cual se van apropiando.
- c. *El propósito.* Resulta sumamente importante clarificar desde el principio que no se trata de una asignatura ni un curso, no es un seminario, ni una conferencia o taller. Lo esencial de la Comunidad Lectora es contar con un momento disfrutable para encontrarse y conversar acerca de libros o autores de interés compartido; cada grupo creará una oportunidad para descubrir autoras u obras diversos que pueden interesar (o no) en lo particular. Pero por encima de la elección literaria, el propósito es posibilitar el encuentro con otros, que comparten una afinidad: la lectura. Eneyda, coordinadora de una de las comunidades lectoras responde: “La

coordinación en sí no es lo más satisfactorio, sino los lazos que se hacen en la comunidad, lo que aprendemos de los y las otras, se va generando una corriente subterránea de complicidad entre el grupo y los libros leídos”.

- d. *Lo que ocurre en la sesión.* Al tratarse de una experiencia orgánica y colectiva, la sesión carece de límites rígidos. Hay, desde luego, algunas coordenadas básicas de inicio y fin, de calendarización, de orden en la secuencia de la sesión, pero en cada encuentro esto puede variar según sea el tema de conversación y el talante del grupo. La sesión es flexible y el coordinador ha de estar atento a “sentir el pulso” del grupo, atento a lo que ocurre en esos 60, 90 o 120 minutos. Eneyda lo expresa: “Tengo la sensación de que el libro se amplía y los personajes se redondean, el compartir miradas hace que la obra crezca y se entienda mejor y hasta que se cambie la percepción primera que una pudiera tener. Una cosa que me ha sorprendido son las cosas que cambian durante la misma sesión para todos, muchas veces en el transcurso del diálogo se da una especie de comprensión colectiva más o menos simultánea”.
- e. *Consolidación de la comunidad.* Aunque el grupo permanece siempre abierto a la integración de nuevos participantes, en el transcurrir del tiempo, la comunidad se va consolidando. Algunos se van, otros llegan, pero la sensación de grupo se mantiene, gracias al tipo de conversaciones que se generan. Una de las integrantes señala: “Principalmente, nos tenemos mucha confianza. Decimos lo que pensamos, sentimos, especulamos, etcétera, sin miedo al juicio y sabiendo que estamos entre amigos. Hay quien se ha enojado con el libro y llega echando pestes, hay quien se identifica con los o las villanas y dice por qué, y aunque no estemos de acuerdo, respetamos eso. Cuando empezamos no éramos tan abiertos como ahora y quienes se integran por primera vez, les cuesta encontrarse con eso ya dado, pero luego se suman a la dinámica”.

- f. *Espacios seguros.* Leer, escribir y hablar en comunidades de afinidad se convierte en escenario para escuchar lo diverso, lo contrario o lo nuestro, para abrir perspectiva, ponerse en los zapatos del otro, salir de nuestra zona segura, vivir lo que no hemos vivido, aprender a escuchar y a disfrutar la voz de otros, aunque no compartan mi religión, mi perspectiva política o mi tendencia moral; leer en colectivo es aprender a disentir y también aprender a llegar a acuerdos. Como afirma Daniel: “Los y las estudiantes se apropian de un lugar en donde construyen un espacio seguro y de confianza. También, y que es lo más importante, disfrutaban la lectura plenamente, sin reproches ni respuestas esperadas (...) Adquieren más confianza al leer y al expresarse oralmente, se animan a cuestionarse y cuestionar a los demás, no con el afán de imponer razones, sino de sintetizar y lograr un nuevo aprendizaje desde la emoción y la razón. En muchos casos, hay constancia y fidelidad, pues construyen un espacio propio y seguro”. Cecy señala: “he observado que hemos, y me incluyo, formado una red de conexión especial entre nosotras, como si pudiéramos apoyarnos en consultar alguna situación que estemos viviendo o atravesando. Hemos creado la confianza necesaria para compartir asuntos personales relacionados a los temas que vamos leyendo”.
- g. *Habilidades, competencias y disposiciones.* En una comunidad lectora, además del descubrimiento de autores y obras nuevas, así como del amor por la lectura que se siembra, se van ejercitando valores como respeto, solidaridad, compañerismo, sensibilidad, empatía, honestidad, cercanía, confianza y conexión emocional con los demás, constancia. También se desarrolla pensamiento crítico, capacidad de escucha, curiosidad, capacidad de análisis, de argumentación y de expresión, confianza y seguridad. Como señala Daniel, participar en una Comunidad Lectora “es un ejercicio de percibir el mundo desde diferentes posiciones, es la oportunidad de aprender a escuchar(nos) y abrirse a las incógnitas del universo, nos permite descubrirnos, ofrece pistas de lo que nos intriga, nos mueve y causa

curiosidad, también pinta panoramas de lo que a veces rehuimos, por ella es que podemos anticipar, flexibilizar, resolver, encontrar en la incertidumbre una oportunidad de disfrute, considerar contextos, incluso palparlos, es una mesa puesta para dialogar con el otro mirándolo a los ojos, que a su vez son ventanas a la diversidad cuyo fin es posibilitar la interacción con otras realidades”.

- h. Función del coordinador.* Un riesgo siempre latente es que se diluya el objetivo inicial del grupo, convirtiéndose en una simple “charla de café” o una especie de “grupo terapéutico”. Para evitarlo, es importante que el coordinador de la comunidad lectora esté siempre atento y se mantenga claro en su función, mucho más cercana a la de un moderador o facilitador. Daniel lo expresa: “Que (el coordinador) procure ser lo más flexible, que brinde oportunidades de opinar en cuanto a la dinámica, normas, espacios, es decir, que fomente un espacio de constante participación y que esté muy atento o atenta a percibir las necesidades de todos, para que, de ahí, genere y brinde las mejores condiciones para los miembros de la comunidad”. Lourdes menciona que es importante que quien coordina “esté abierto a las formas de leer de los miembros de su comunidad, que tenga una buena planeación de contenidos, tiempos y duración así como tomar en cuenta las opiniones de los participantes para mejorar la propia comunidad y darle identidad”. Cecy sintetiza en una frase una cualidad clave para los coordinadores, “que vayan acoplándose al ritmo del grupo más que al de una misma”.
- i. La vivencia personal.* Alejado de la figura de docente, de especialista o de líder de equipo, el coordinador de una comunidad lectora es más bien un “lector provocador”. Más que mostrar, sugiere; más que informar, pregunta; más que imponer, comparte. Como lo señala Lourdes, coordinadora de una de las comunidades lectoras, al referir qué es lo que más le gusta de coordinar:

“Aprender sobre las experiencias de lectura de los otros y ampliar mi propia experiencia sobre un texto que ya he leído y disfruté mucho. También disfruto saber que mi iniciativa sirve para motivar a otros a acercarse a la lectura para que puedan descubrir eso mismo que a mí me causó placer al leer las páginas de un buen libro”. Por su parte, Cecy, coordinadora de una comunidad lectora integrada por mujeres, señala: “Me gustó el reto de coordinar una comunidad lectora y creo que se ha ampliado la forma en que yo las visualizaba, me gusto aprender junto con las demás compartiendo y reflexionando en torno a los libros. Lo que más disfruto es la convivencia con las lectoras, verlas como va creciendo su interés y su confianza por reflexionar y platicar sus experiencias en relación con los temas que vamos leyendo, esa cercanía que se va construyendo y que va creciendo en cada sesión cuando somos confidentes entre nosotras”.

Conclusiones y direcciones futuras

Para hablar del desarrollo lector de un país, usualmente se recurre a la tasa de libros leídos al año, los índices de ventas, los resultados de las pruebas estandarizadas, la cantidad de bibliotecas por habitante o de librerías por kilómetro cuadrado. Los índices son útiles, pero no definitivos. Desde la perspectiva de la literacidad, lo interesante no es solo el indicador cuantitativo sino la calidad de los encuentros entre el libro y sus lectores. En ese sentido, una experiencia que es muy poco visibilizada es la que se suscita a través de las comunidades lectoras. Leer juntos constituye una de las formas más potentes de crecer como sociedades lectoras.

Justo en este momento histórico, incierto, vertiginoso y violento las comunidades lectoras pueden aportar, gota a gota, a la reconstrucción del tejido social de nuestro país. Como lo señala Lourdes, estudiante que coordina una Comunidad Lectora, esta iniciativa: “Aporta un espacio de encuentro en donde podemos desarrollar un sentido de pertenencia

y establecer vínculos con personas que gustan de leer libros con temáticas de gusto común. Creo que es muy importante este tipo de vínculos sociales que se forman en las comunidades lectoras, especialmente después de haber vivido una pandemia que nos aisló y nos hizo dejar de saber cómo tratarnos en persona”.

Christian y Efrén, integrantes de otra comunidad afirman: Una Comunidad Lectora “te aleja del aislamiento y de la soledad. Construyes comunidad en torno a temáticas, autores, títulos y vivencias. Nos acerca como seres humanos”. En palabras de Cecy: “Creo que la aportación más importante es la cercanía y convivencia como personas lectoras, ya que so pretexto de la lectura te vinculas y acercas con cada participante. Leer, es más enriquecedor en comunidad que en soledad; leer es un punto de encuentro”. Eneyda lo dice de otro modo: “La comunidad lectora nos aporta un grupo de amigos que compartimos sentimientos y reflexiones a la luz y el calor del hogar, que en este caso es el libro.

Trabajar por la creación de espacios de diálogo horizontal y abierto en la universidad en torno a la lectura, independientemente de los contenidos o de las formas, es una forma de practicar el diálogo, la negociación, los acuerdos y las prácticas democratizadoras, la valoración de la diversidad, el aprendizaje colaborativo, cuyos resultados o productos son socialmente construidos. “Al involucrarse con textos, discursos, significados y prácticas de diálogo con otros, el sujeto va tomando conciencia de sí mismo y desde ahí abriéndose a espacios sociales que le confieren pertenencia y lo ubican ante lo otro” (Márquez, 2022).

Un lector es alguien que le da un sentido propio a cada obra y en ello se reconstruye, dice Roger Chartier: “Los textos adquieren de nuevo vida cuando son recuperados no solo por lo que contienen, sino por su uso en la práctica social”. Por eso no basta con estudiar el significado de los textos, sino comprender los fenómenos de apropiación y sus caminos, espacios de libertad distintos en cada sociedad, en cada comunidad, en cada individuo.

Pareciera que las comunidades lectoras son algo accesorio a las trayectorias universitarias y profesionales de los alumnos o docentes, sin embargo, leer se puede convertir así en una experiencia significativa, productiva, placentera y cotidiana en la medida en que el lector le encuentra un sentido, una función real para su proceso de autoconstrucción y de

interacción con el mundo, una plataforma para fortalecer su capacidad de agencia y su pertenencia a la comunidad. ¿No son estos aprendizajes útiles para la vida diaria?

Desde el marco de la Literacidad, la lectura es un proceso fundamentalmente reflexivo, libre y personal, pero imbricado en el contexto cultural e histórico del que forma parte. Leer en comunidad puede convertirse en un proceso interactivo y dinámico, de construcción permanente, cuya apropiación, disfrute y dominio están directamente relacionados con el empoderamiento de los sujetos y el fortalecimiento de sus redes de interacción social.

La lectura comunitaria abre caminos para potenciar la relación que el sujeto establece consigo mismo, con el otro y con el mundo. Como afirmaba Nussbaum (1995): Leer es reconocerse, leer es mirar al otro, leer es ejercitar otra lectura del mundo.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (s/f). Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e Indicadores de desarrollo personal y social. [Documento de trabajo para la comunidad escolar]. Santiago de Chile, www.agenciaeducacion.cl. Obtenido el xx de noviembre de xxxx desde http://archivos.agenciaeducacion.cl/liderazgo-motivacion-lectora/RE_Motivaci%C3%B3n_lectora_para_web.pdf

Alliagas, C., Castellá, J. y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura, *Revista OCNOS* (5) 97-112. Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1331/ocnos_05_cap7.pdf?sequence=1

Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (coord.) (2017). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Consejo Puebla de Lectura A.C. y Fundación SM de ediciones México/IDEACAP.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.

Cassany, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121840006.pdf>

Cassany, D. (2013). *Leer y escribir en la red*. España: Anagrama

- Castek, J., Coiro, J., Hartman, D. K., Laurie, H. A., Leu, D. J. y Zawilinski, L. (s/f). Thinking about our future as researchers. The New Literacies Research Team University of Connecticut.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (2001). Historia de la lectura en el mundo occidental. Recuperado de: <http://www.fba.unlp.edu.ar/medios/textos/historiadelalectura.pdf>
- CERLALC-UNESCO (2014). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital. Colombia: CERLALC, UNESCO, CONACULTA, AECID.
- Coiro, J. (2003). Comprensión de lectura en Internet: Ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias. Eduteka. Recuperado de <http://www.eduteka.org/ComprensionLecturaInternet.php>
- Coiro, J. (2007). Exploring changes to reading comprehension on the Internet: Paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers. Disertación doctoral. Universidad de Connecticut.
- CONFITEA V. (1999). La alfabetización al nivel mundial. 5a Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. 14-18 de julio. Recuperado de http://www.unesco.org/education/uie/confitea/pdf/3a_span.pdf
- Domingo Argüelles, J. (2011) Escribir y leer en la universidad. Este País | Juan Domingo Argüelles | 02.06.2011 | 14 Comentarios - See more at: <http://archivo.estepais.com/site/2011/escribir-y-leer-en-la-universidad/#sthash.mA43wpVu.dpuf>
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. Revista Ocnos, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259132660005>
- European Literacy Network (ELINET) (2017). Recuperado de <https://www.readingandwriting.eu/eu-literacy-network>
- FUNLECTURA (2012). De la penumbra a la oscuridad... Encuesta nacional de lectura 2012. Recuperado de <https://observatorio.librosmexico.mx/files/enc-nac-lec-2012.pdf>
- Garzón, R. (2007). La metamorfosis del concepto de alfabetización en la educación mediada por tecnologías. Capítulo 15. En Landeta Etxeberría, A., Buenas prácticas de e-learning. UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Recuperado de <http://www.buenaspracticas-elearning.com/indice-buenas-practicas-e-learning.html>
- Gee, J. P. (1996). La ideología en los discursos: Lingüística social y alfabetizaciones. Madrid, España: Morata.

- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning, a Critique of Traditional Schooling*. s/d.
- Hei Wan Mak, D. F. (2020). Longitudinal associations between reading for pleasure and child maladjustment: Results from a propensity score matching analysis, en *Social Science & Medicine*. London: Department of Behavioural Science and Health, University College London.
- IBBY México/A leer (2016). *Diagnóstico de Prácticas de Lectura en Niños y Jóvenes en México y Propuesta*. México: IBBY.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers y gamers: explorando la cultura participativa*. Nueva York: Prensa de la Universidad de Nueva York.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80004608.pdf>
- Kuiper, E., Volman, M. y Terwel, J. (2005). The Internet as an information resource in K–12 education: Strategies for supporting students in searching and processing information [Versión electrónica]. *Review of Educational Research*, 75(3), 285-328.
- Kress, G. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres, Inglaterra: Arnold.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Kress, G. et al. (2005). *English in urban classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning*. Londres y Nueva York: Routledge/Falmer.
- Kress, G. y Street, B. (2006). Multi-modality and literacy practices. En K. Pahl y J. Rowsell (eds.), *Travel notes from the New Literacy Studies: Instances of practice* (vii-x). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). *Nuevas alfabetizaciones: Todos los días y las prácticas de aprendizaje en el aula*. Nueva York: Prensa de Universidad Abierta y McGraw Hill. *Literacy Dictionary*
- Leu, D. J. (2001). Exploring Literacy on the Internet. *The reading teacher* [Versión electrónica]. *International Reading Association's journal*. Recuperado de http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/RT/3-01_Column/index.html
- Leu, D. J., Castek, J., Hartman, D. K., McVerry, J. G., O'Byrne, I. y Zawilinski, L. (2009). *The New Literacies of Online Reading Comprehension and the Irony of No Child Left*

Behind: Students who Require our Assistance the Most, Actually Receive it the Least. En Mandel Morrow, L.; Rueda, R. y Lapp, D. Handbook of research on literacy instruction: Issues of diversity, policy, and equity. New York: Guilford.

López-Bonilla, G. y Pérez F., C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad", en Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (coord.), (2017) Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México. México: Consejo Puebla de Lectura, A.C. / Fundaciones SM de ediciones México / IDEA.

Márquez, M. (2015). La Lectura por Placer desde la perspectiva de la literacidad: usos, prácticas, procesos y representaciones de adultos lectores. [Tesis doctoral, ITESM]. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/6033>

Márquez, M. y R. Valenzuela (2020) El uso de Whatsapp como herramienta de andamiaje colectivo para el impulso de la literacidad. Ponencia en el XIV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Márquez, M. (2022) Impulso a la lectura divergente a través de proyectos letrados, en Márquez, M. (coord.) (2022) Leer y escribir. Artefactos y mediaciones para el desarrollo de la literacidad. Guadalajara, Jal., México: ITESO/RIUL.

Márquez, M. (2022) Los proyectos letrados, artefactos culturales que contribuyen a la formación ciudadana. Revista Álabe.

Martos, E. y Campos, M. (coords.) (2013). Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura. Red Internacional de Universidades Lectoras. España: Santillana.

Nussbaum, M. (1995) Justicia poética. Editorial Andrés Bello.

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2011). Pisa in focus: ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? Obtenido el 08 de septiembre de 0000 desde <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>.

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Obtenido el 00 de xxx de 0000 desde <http://www.oecd.org/education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>

Ramírez Leyva, E. (2015). La lectura más allá de la letra en la formación de lectores, en Investigación Bibliotecológica, vol. 29, núm. 66. México: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México. DOI: 10.1016/j.ibbai.2016.02.023.

- Reading Agency (2015). The Reading Agency. Literature Review: The impact of reading for pleasure and empowerment. Junio. Obtenido el 00 de xxx de 0000 desde <https://readingagency.org.uk/resources/2277/>
- Rosero, A. L. y Mieles, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, 66, 205-224
- Schultz, K., y Hull, G. (2002). Locating Literacy Theory in Out-of School Contexts. Retrieved from https://repository.upenn.edu/gse_pubs/170
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture (9). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (Ed.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture (23). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- UNESCO. (2007). Estimated based on Global Age-Specific Literacy Projection Model. Institute for Statistics.
- UNESCO (2009). Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial de aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”. Documento final aprobado por la Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA VI), el 4 de diciembre de 2009. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>