



LA EXPERIENCIA LECTORA ESCOLAR: POSIBILIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE VIDA DEL ALUMNO DE SECUNDARIA

ARZATE LÓPEZ ELIA

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO
arzatelopezelia@yahoo.com.mx

RESUMEN

El presente trabajo reúne los resultados de una investigación cualitativa en la que se retomaron algunos elementos propuestos por Buenfil (2008) sobre la investigación social. El objeto de estudio se situó en el acto de leer que se efectúa en la escuela y que, en algunos casos, es el detonante para que los alumnos vivan experiencias, experiencias lectoras escolares. Para ello se documentaron los casos de dos alumnas de entidades diferentes (Estado de México e Hidalgo) que cursaban el segundo grado de secundaria. ¿Qué es una experiencia lectora escolar? El término experiencia lectora escolar es la categoría central y que a decir de Buenfil (2008) es una categoría intermedia; como herramienta de intelección tiene la función de ser un “puente” que enlaza categorías teóricas de la Estética (Mandoki, 2006) y la Pedagogía crítica (Freire, 1986), categorías epistémicas de la Fenomenología (Schütz, 1993) y categorías empíricas del acto de leer en la escuela. Su cometido se sintetiza en desocultar un fenómeno escolar en particular, que desde lo teórico carece de términos que expresen su especificidad y desde lo empírico no logra sostener la relación entre las partes que lo constituyen. Se trata de un suceso en el que la práctica lectora trasciende el espacio áulico y se incorpora a la construcción de vida del actor-alumno.

Palabras clave: Lectura, secundaria, alumno.





INTRODUCCIÓN

Actualmente se concibe al actor-alumno como un lector competente en función de los estándares nacionales e internacionales. El acto de leer en la educación básica frecuentemente se reduce a una actividad homogeneizante debido, entre otros aspectos, a la relevancia que adquieren en la práctica docente los resultados de pruebas estandarizadas (PISA¹, ENLACE² y EXCALE³). Las valoraciones que al parecer predominan en el contexto escolar concentran interpretaciones numéricas que posicionan al alumno, escuela, zona, entidad y país en niveles que reflejan notables deficiencias. Y aunque se trata de análisis a nivel macro, éstos no expresan la realidad que enfrentan los alumnos que participan en ellas.

La problemática que atañe a la lectura, en la educación básica, representa un asunto medular en la agenda de la investigación social y particularmente de la investigación educativa, incluso es una de las tareas prioritarias en materia de política educativa. Diversas son las estrategias y proyectos que el Estado ha puesto en marcha, aunque la rendición de cuentas cuantitativa prevalece.

Ahora bien, la finalidad de esta investigación se centró en desocultar que en la cotidianidad escolar continuamente pasan de largo francas evidencias que podrían decantar en posibilidades de valorar la cultura escrita y su función social. Evidencias que expresan un vínculo entre lo que el actor-alumno lee en la escuela y lo que vive en su mundo de vida.

DESARROLLO

La perspectiva que se propone, acerca del acto de leer en la escuela, sitúa su interés en el actor-alumno y en cómo éste por la lectura, así como por otros medios, actúa protagónicamente en su vida cotidiana. A continuación se describen las experiencias lectoras escolares de las alumnas que conformaron los casos de estudio:

Berenice construyó una experiencia lectora escolar en segundo de secundaria con la novela *El principito* (De Saint-Exupéry, 1994), la cual leyó en la actividad de Club de Lectores de la asignatura de Español. Se proyectó en su construcción de vida porque modificó la actitud hacia su hermano menor, ella expresó haberlo tratado mal en diversas ocasiones porque es su medio hermano, hijo únicamente de su papá. Este es su testimonio:





La raíz de ese libro que... que yo leí con la maestra de Español [...] *El principito* [...] me hizo recordar todo lo que le hacía a mi hermano [...] me hizo reflexionar muchísimo, fue así como... como si me hubieran hecho: ¡Berenice reacciona! Y entonces antier él me pidió que le ayudara con su tarea y en lugar de decirle que estaba ocupada, que no podía o que no quería, dejé las cosas que estaba haciendo para dedicarle por lo menos diez minutos y ayudarle. Entonces me sentí mejor y ya no peleamos y ya no le grité, ni él no me dijo nada y pues fue mejor (D25EP-AB1-11/04/2014, p. 16).

Por otro lado, Nayeli vivió una experiencia lectora escolar con dos textos que leyó cuando cursaba quinto de primaria, la fábula de Esopo *El negro* y el texto *Discriminación*, que aparecen en el libro de texto de Formación Cívica y Ética (SEP, 2010) de este grado. Derivado de ello se disculpó con Eli, una compañera de grupo a la que agredía y discriminaba junto con otros alumnos. Así lo narra la alumna:

Antes cuando iba en la primaria eh... iba una niña en mi salón pero era muy pobre, muy humilde y todos la discriminábamos y le decíamos muchas cosas feas, pero yo me juntaba con un grupo de amigas [...] se creían mucho mucho [sic] y... y este pues ellas eran las que más le decían cosas y pues yo me dejé llevar por eso y les seguí la corriente, pero después de que leí de que todos éramos iguales [...] ya no me junté con ellas y pues le pedí perdón a esa niña porque yo era la que me había equivocado y le había dicho muchas cosas feas y... y pues la lastimé (D20EP-AN1-27/11/2013, p. 13-14).

Podría decirse que ambas alumnas modificaron “positivamente” parte de su realidad. Y se le adjetiva como “positivo” para intentar explicarlo de primera mano, aunque no se pretende dicotomizar como positivo-negativo, bueno-malo, lo que viven los alumnos. Este aspecto quedó abierto como una línea de indagación: estudiar la variedad de experiencias lectoras escolares en función de su impacto en la vida del actor-alumno.

A continuación se desea resaltar, en cuanto a la metodología, parte del diseño del trabajo de campo. A la hora de elegir técnicas de investigación surgieron las siguientes interrogantes: ¿se puede observar una experiencia lectora escolar?, ¿de qué manera dar cuenta de que el alumno de secundaria ha vivido una experiencia lectora escolar? Por lo que fue necesario recurrir a otra categoría intermedia (Buenfil, 2008), pero esta vez como técnica de investigación: *La red lectora*.



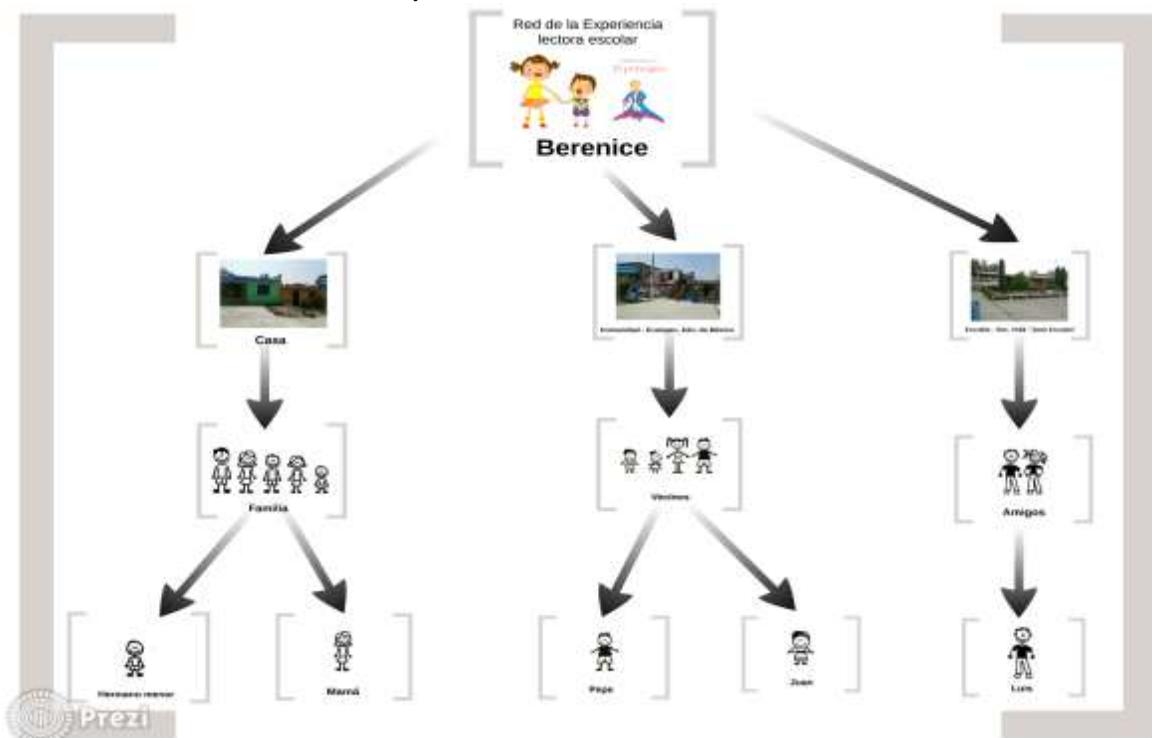


Se requería rastrear cómo se entretrejen en una especie de “red” los espacios, las personas y los momentos de la vida cotidiana que las alumnas describían, en relación a la proyección de la experiencia lectora escolar en su construcción de vida, pues después de vivirla leyeron el mundo (Freire, 1986) de manera distinta. En la red lectora se funden los componentes de la observación (Rodríguez et al., 1999), el estudio de caso (1999) y la entrevista en profundidad (Taylor y Bodgan, 1987). En las siguientes líneas se presentan las redes lectoras de las alumnas en cuestión.

Berenice a partir de esta experiencia se percató de que era necesario ser más tolerante en otras situaciones y con otras personas, por ejemplo con sus vecinos pequeños que a veces se acercan cuando llega a casa (Ver esquema 1):

“Tengo dos vecinos que siempre que llego de la escuela quieren saber todo lo que yo hago y yo era muy muy grosera [sic] y tenía actitudes déspotas [...] Así como cambié con mi hermano soy más tolerante y paciente con ellos” (D30C-AB1-27/05/2014, p. 3).

Esquema 1: Red lectora de Berenice.



Fuente: Elaboración de la autora de este trabajo (2014).

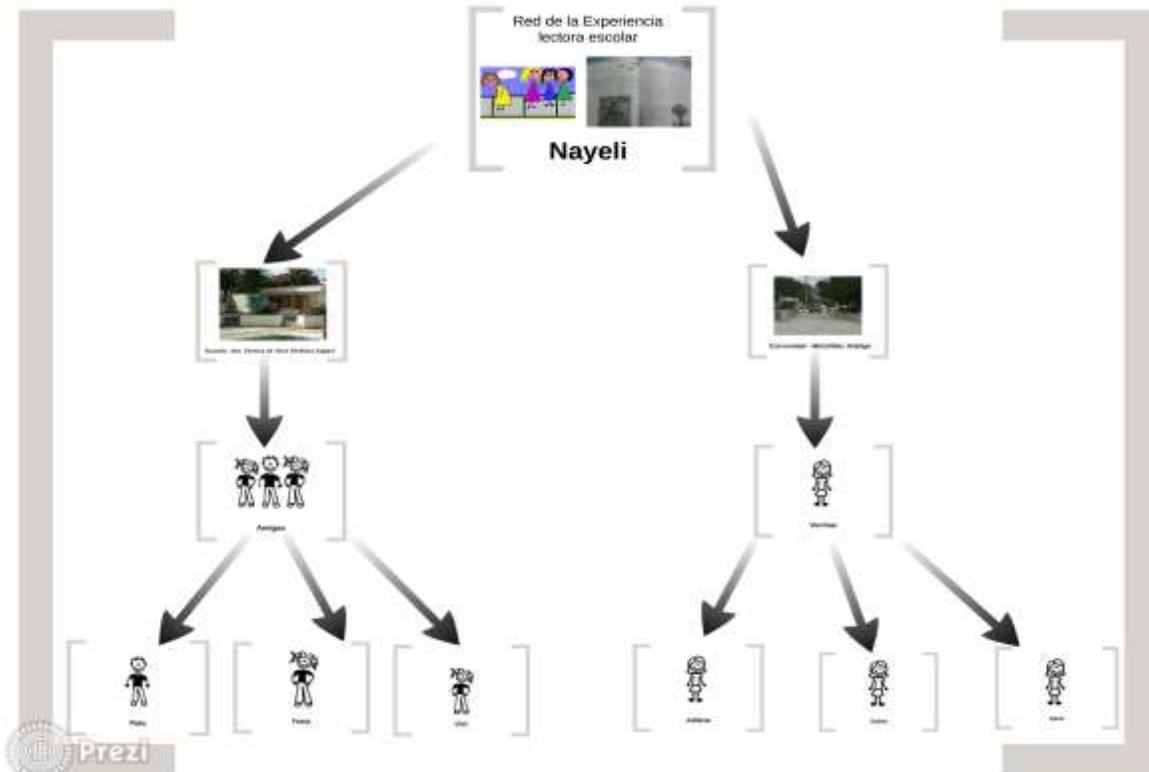




Nayeli después de vivir esta experiencia decidió no ser presumida, ni grosera, en casa con su hermano y sus primos y con algunos amigos de su comunidad y de la escuela (Ver esquema 2):

Era déspota, grosera, algunas veces aunque entre todos criticábamos, regañábamos, poníamos apodos [...] cambié ayudaba a los demás, daba buenos puntos de vista [...], criticar o discriminar estaba mal [...] no era buena mi actitud, así sólo estaba perdiendo amigos (D29C-AN2-06/06/2014, p. 4).

Esquema 2: Red lectora de Nayeli.



Fuente: Elaboración de la autora de este trabajo.





A partir del análisis realizado con los dos casos de estudio (Berenice y Nayeli) se reconocieron elementos para discernir que es posible recuperar las experiencias lectoras escolares que son construidas en la asignatura de Español o en momentos anteriores de la vida académica de los alumnos, lo que direccionó, en gran medida, la investigación. Para orientar la descripción de algunos de los resultados se retoma una de las preguntas de investigación: ¿Qué características poseen las experiencias lectoras escolares construidas por alumnos de segundo grado de secundaria? Para explicarlo se presentan tres cuestiones subsidiarias.

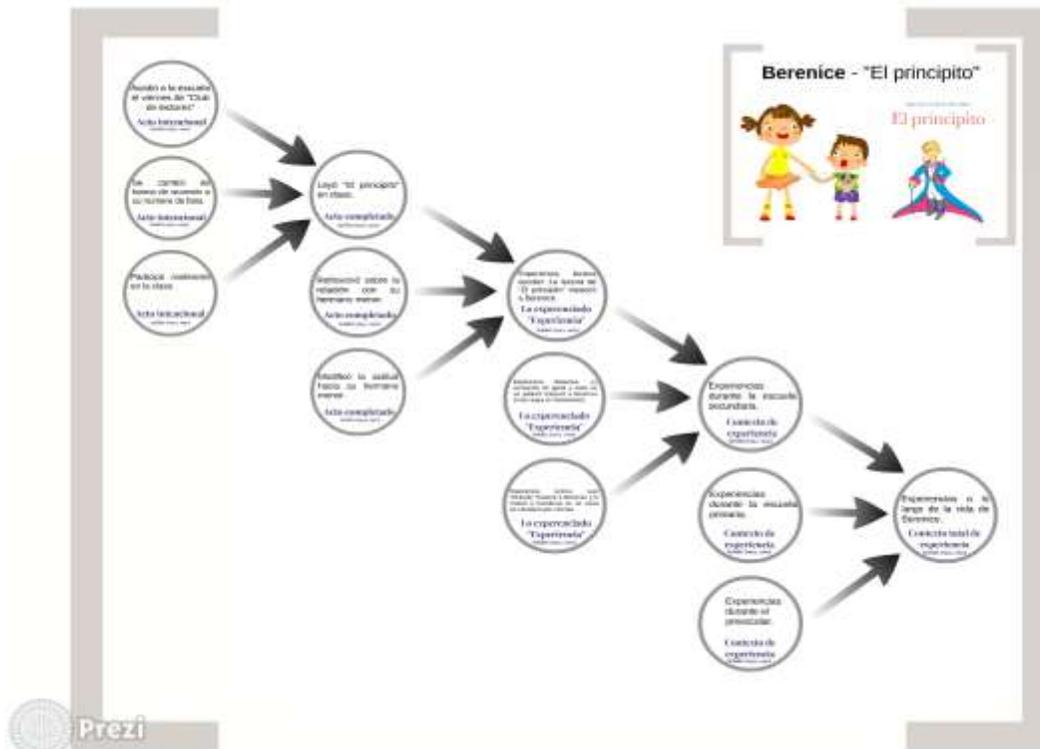
La primera, ¿cómo se construyen las experiencias lectoras escolares?, la cual dio origen a la **dimensión epistemológica**. En esta dimensión se recurrió a la perspectiva analítica de la Fenomenología de Schütz (1993, 1995).

En un principio los Actos de la vida cotidiana son intencionales, se completan mediante la acción. Diferentes Actos intencionales integran un Acto completado. Actos completados se reúnen en lo experienciado (la experiencia). Las experiencias pueden agruparse en Contextos de experiencia y los Contextos de experiencia forman parte del Contexto total de experiencia (Schütz 1993) Por lo tanto cuando el actor-alumno realiza actividades en la escuela, como leer, efectúa actos que entretienen la estructura de una experiencia, que a su vez forma parte de una urdimbre más compleja: el Contexto total de experiencia. Por supuesto sería imposible ubicar los actos que componen en su totalidad estructuras de esta envergadura, pero se rescataron unos cuantos del referente empírico para ejemplificar la dimensión epistemológica de la experiencia lectora escolar de Berenice (Ver esquema 3) y de Nayeli (Ver esquema 4).





Esquema 3: Estructura de la experiencia lectora escolar de Berenice.

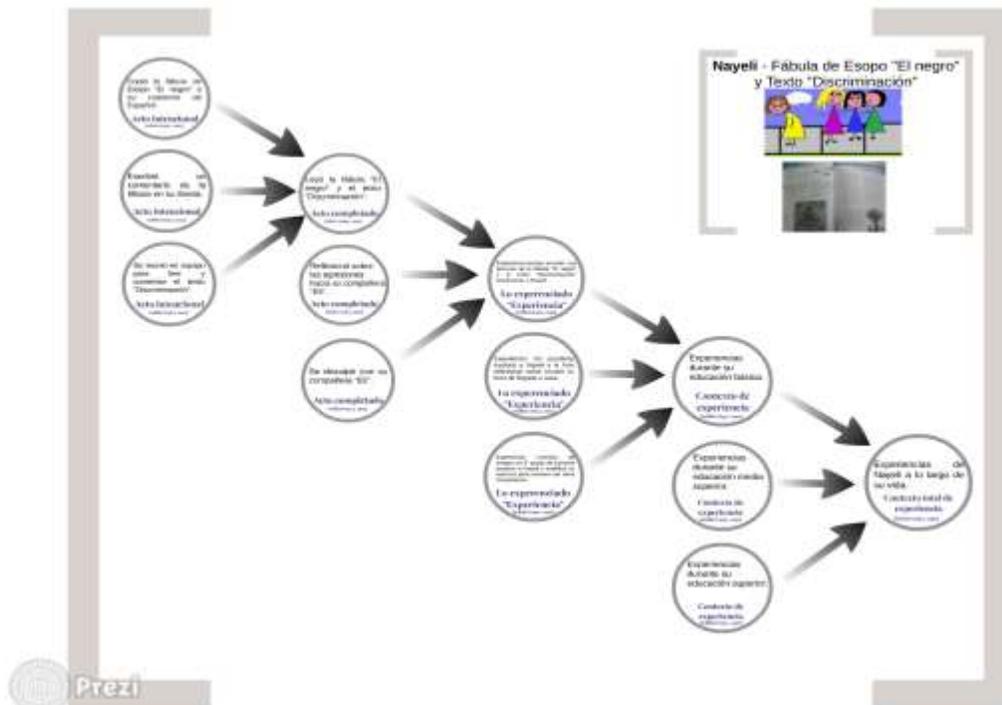


Fuente: Elaboración de la autora de este trabajo (2014), con base en los planteamientos de Schütz (1993).





Esquema 4: Estructura de la experiencia lectora escolar de Nayeli.



Fuente: Elaboración de la autora de este trabajo (2014), con base en los planteamientos de Schütz (1993).

La segunda interrogante, ¿qué siente el alumno mientras vive una experiencia lectora escolar?, delineó la **dimensión estética**. Los planteamientos teóricos de Mandoki (2006, 2008), que sugieren modificar la orientación de los estudios de la Estética hacia el ámbito social, preponderaron el sentido sensible que se produce al leer. Y durante el trabajo de campo se reconoció una estrecha relación entre la condición de estesis⁷ (Mandoki 2006, 2008) y la lectura.

Después de identificar cómo la sensibilidad de Berenice y Nayeli se vincula con su entorno escolar, se formuló la siguiente pregunta: ¿cómo nombrar la fusión entre la condición de estesis y el acto de leer? Lo que condujo a sopesar la posibilidad de que hubiese un nuevo sentir o de



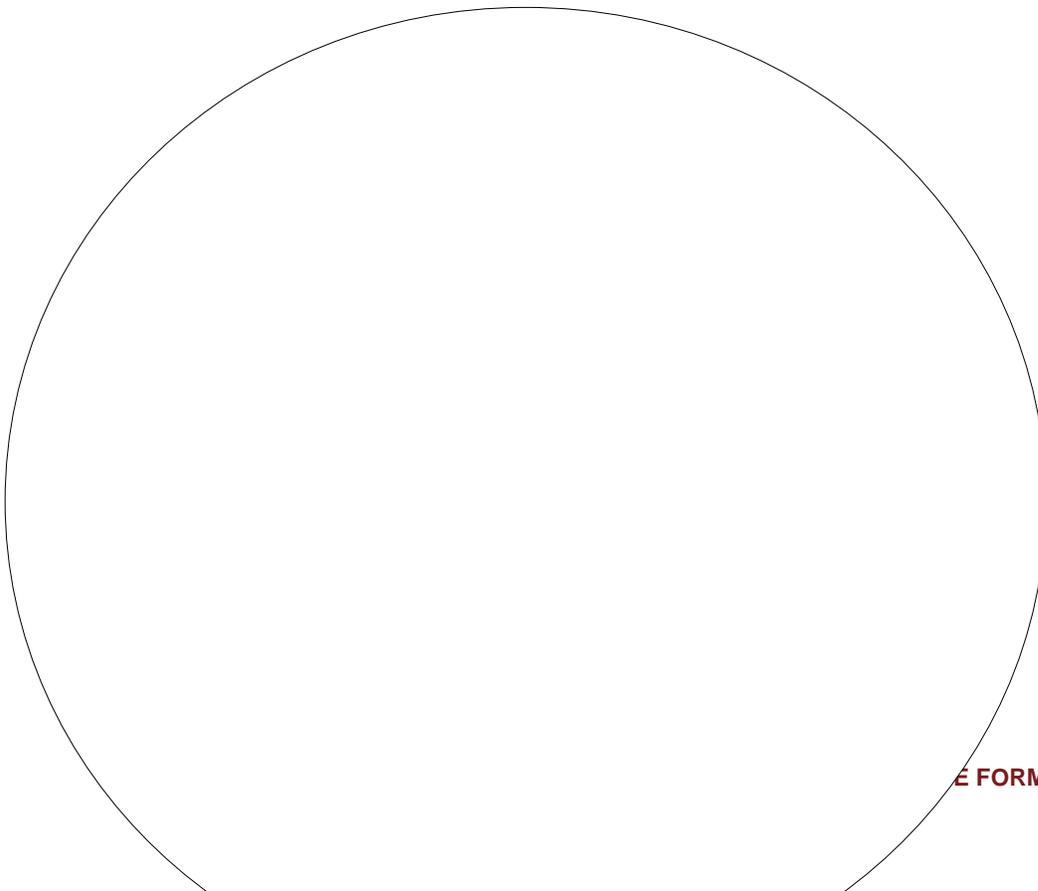


que un sentir distinto se agrega al existente como una pieza más de su constitución. En otras palabras: Berenice al leer “El principito” poseía un sentir que comprendía la preocupación por los conflictos entre sus padres, intranquilidad por agresiones verbales de sus compañeros de clase y tensión por la relación con su hermano menor. Al construir su experiencia lectora escolar ella expresa que se produce “otro” sentir: “remordimiento, culpa y decepción de mi misma” (D27EP-AB2-08/05/2014, p. 13).

Por su parte Nayeli tenía presente el abandono de sus padres, el rechazo de su abuelo materno, los problemas con sus abuelos y familiares con los que vive. Al leer la fábula “El negro” y el texto “Discriminación” percibe también un sentir distinto, el de Eli que padecía las hostilidades por parte de sus compañeros de grupo: “me hizo sentir lo que ella estaba sintiendo” (D26EP-AN2-29/04/2014, p. 8).

Así que, al revisar la categoría de estesis de Mandoki (2006, 2008) se llegó a la conclusión de que no se trata de “otro sentir” sino del sentir en sí mismo, sólo que al vincularse con el acto de leer se produce lo que se ha denominado: una “coyuntura estética”, que en esta investigación es otra categoría intermedia (Buenfil, 2008). Ver esquema 5 (Berenice) y esquema 6 (Nayeli).

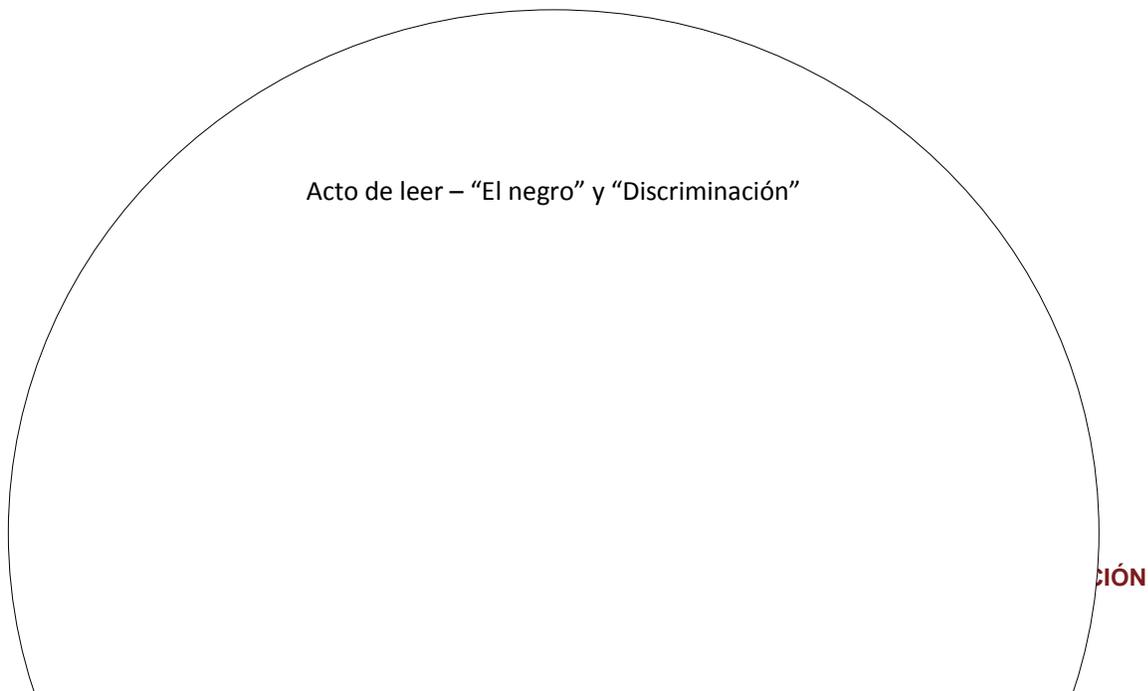
Esquema 5: La coyuntura estética de la experiencia lectora escolar de Berenice.





Fuente: Elaboración de la autora de este trabajo (2014), con base en los planteamientos de Mandoki (2006, 2008).

Esquema 6: La coyuntura estética de la experiencia lectora escolar de Nayeli.





Fuente: Elaboración de la autora de este trabajo (2014), con base en los planteamientos de Mandoki (2006, 2008).

La tercera pregunta, ¿con qué elementos del texto se identifica el actor-alumno al construir una experiencia lectora escolar?, guió la **dimensión sociocultural**.

En la dimensión sociocultural el actor-alumno se *identifica con el texto*⁶, en función de las particularidades de su contexto social y cultural. Estas particularidades no influyen en que se vivan experiencias lectoras escolares, o no, sino en cómo se viven. En el caso de Berenice, ella encontró similitudes entre el principito y su hermano menor:

Recuerdo que todo el libro ese niño [el principito] se me imaginó a mi hermano porque igual es pequeño y preguntón y... y es delgado mi hermano el pequeño" (D27EP-AB2- 08/05/2014, p. 13).

Nayeli se percató de que su actitud hacia Eli era parecida a lo leído en los textos:





Empecé así como a... leerlo así no le di importancia primero pero ya después lo pensé y me di cuenta así como de que qué sentirías tú poniéndote... ponte en sus zapatos, ponte en su lugar, qué sentirías tú si... si te hicieran lo mismo, si fueras este ignorada y discriminada por los demás y ya después pues no sé, después lo... así como que lo repetía, lo pensaba de que todos éramos iguales, todos tenemos los mismos derechos y las mismas posibilidades y todo (D26EP-AN2-29/04/2014, p. 5).

En esta dimensión se aprecia una relación contexto-texto-contexto (Freire, 1986), puesto que en dicha experiencia está presente la visión de mundo del actor-alumno antes y durante el acto de leer. Posterior a ello impacta en el contexto porque se integra al *acervo de conocimiento a mano* (Schütz, 1995). De este modo el alumno se distingue como un *ser de la praxis*, pues es capaz de actuar protagónicamente al transformarse a sí mismo y transformar su mundo (Freire, 1986).

CONCLUSIONES

Las conclusiones son orientadas por la pregunta de investigación central: ¿Qué elementos aporta el análisis de la experiencia lectora escolar para comprender la problemática de la lectura en la educación secundaria?

Esta investigación aporta un análisis con el cual se sugiere tomar en cuenta una perspectiva distinta a la que predomina (competencia lectora), cuyo interés se sitúa en complementar la mirada del docente hacia su práctica. Fue un trabajo dirigido a desocultar que los alumnos viven experiencias lectoras escolares, entre las que se identificaron en este trabajo se encuentran: que se originan con un texto leído en la escuela, que se trata de una construcción que pone de relieve actos de la vida cotidiana inscritos en la conciencia por el significado que se les ha asignado (Schütz, 1993), que implican hacer uso de la sensibilidad (Mandoki, 2008), que suponen una identificación con el texto y que trascienden el espacio áulico porque impactan en actos concretos de la vida del actor-alumno, permitiéndole al leer el mundo transformarlo y transformarse a sí mismo (Freire, 1986).

Las experiencias lectoras escolares poseen en su interior distintas dimensiones que se conectan entre sí: la epistemológica, la estética y la sociocultural. Quizá es posible la existencia de otras dimensiones, aunque habría que continuar la investigación para poder afirmarlo.





Para lograr la construcción de este análisis se previó una concepción de lectura y de lector-alumno específica. Además de otras cualidades, el acto de leer trastoca, transforma, impacta en la construcción de vida. El alumno es un actor del mundo del sentido común (Schütz, 1995), que siente, reflexiona, significa, acierta, se equivoca, construye saberes, vive en constante conformación e interacción sociocultural.

De acuerdo al trabajo realizado la facultad de construir una experiencia lectora escolar no se deposita en el texto, sino en el actor-alumno. Éste es capaz de actuar protagónicamente en la constitución de su mundo, ya sea por la lectura o por otros medios. Así que, en esta investigación conviene destacar que las instituciones educativas son espacios en los que, algunas veces, se viven experiencias. Por lo que, explotarlas y potenciarlas en las actividades escolares podría ser de utilidad para aportar a repensar el asunto de la formación de lectores en México.

Para cerrar se enfatiza que los actores-alumnos al leer en la escuela tienen la posibilidad de incorporarlo a su construcción de vida de forma trascendente, a manera de experiencias, como lo expresa Berenice:

Ahora cada que alguien me pregunte sobre ese libro, podré responder por medio de la experiencia que me dejó la lectura (D30C-AB1-27/05/2014, p. 2).

Y como lo explica Nayeli:

Lo que yo siento fue una experiencia en mi vida, importante, porque me hizo cambiar pues por eso nunca la voy a olvidar (D26EP-AN2-29/04/2014, p. 12).

NOTAS

1. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA). El examen PISA aplicado a nivel internacional está a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que evalúa la competencia lectora en más de 60 países del mundo, entre ellos México desde el año 2000.
2. Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Prueba estandarizada que mide, entre otros aspectos, la competencia lectora a nivel nacional desde el 2006, a excepción de 2014





en que no realizó en secundaria y primaria, únicamente a nivel medio superior. La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de tal evaluación.

3. Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE). Los cuales se han aplicado a tercero de secundaria en 2005, 2008 y 2012 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Miden el logro escolar de los aprendizajes de los alumnos de varias asignaturas, entre ellas Español.

4. Categoría empírica.

5. Categoría empírica.

6. Categoría empírica.

7. “[...] condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que est[a] inmerso [...]” (Mandoki, 2008, p.67).

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Buenfil, B. R. N. (2008). La categoría intermedia. En Cruz, P. O. y Echavarría, C. L. (Coordinadoras). Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso. México: Programa de análisis político de discurso, Casa Juan Pablos, Centro Cultural S. A. de C. V.





- (2011). Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social. U. S. A.: Editorial Académica Española.
- De Saint-Exupéry, A. (1994). El principito. (ed. décimo séptima). México: Editorial Porrúa.
- Freire, P. (1986). La importancia de leer y el proceso de liberación. (ed. cuarta). México: Siglo XXI Editores.
- Mandoki, K. (2006). Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica Dos. México: Siglo XXI Editores.
- (2008). Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica Uno. (ed. segunda). México: Siglo XXI Editores.
- Rodríguez, G. G., Gil, F. J. y García, J. E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España: Ediciones Aljibe.
- Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. España: Ediciones Paidós.
- Schütz, A. (1995). El problema de la realidad social. (ed. segunda). Argentina: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública, (2010). Formación Cívica y Ética. Quinto Grado. (ed. tercera). México.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de caso. España: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Editorial Paidós.

