

41061

1



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES.

CAMPUS ARAGÓN

**LA PRÁCTICA DE LA LECTURA EN LA VIDA
COTIDIANA ESCOLAR DE LOS
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRÍA EN
ENSEÑANZA SUPERIOR**

P R E S E N T A :

LIGIA EUGENIA/APARICIO VALLEJO

ASESOR:

DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO.

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*LA PRÁCTICA DE LA LECTURA EN
LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR
DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS*

Pienso que la lectura no es comparable con ningún otro medio de aprendizaje y de comunicación; ya que la lectura tiene su ritmo propio, gobernado por la voluntad del lector; la lectura abre espacios de interrogación, de meditación y de examen crítico, en suma, de libertad; la lectura es una relación con nosotros mismos y no únicamente con el libro, con nuestro medio anterior a través del mundo que el libro nos abre."

Italo Calvino

ÍNDICE

	Página
PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	7
SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	10
LA PRÁCTICA DE LA LECTURA COMO MEDIO Y MODO DE APROPIACIÓN DEL ENTORNO	22
1.1 CONSIDERACIONES SOBRE LA PRÁCTICA DE LA LECTURA	25
1.1.1 Como actividad comunicativa	25
1.1.2 Como actividad mental sintética	27
1.1.3 Como actividad mediadora entre el entendimiento y la comprensión	30
1.2 El sentido de la lectura	36
LA PRÁCTICA DE LA LECTURA Y EL ENTORNO DE LA VIDA COTIDIANA	38
2.1 LA PRÁCTICA DE LA LECTURA EN EL QUEHACER COTIDIANO	38
2.1.1 La relación social	39
2.1.2 La estructura de lo cotidiano	41
2.2 SOBRE LA VIDA COTIDIANA	44
2.2.1 Antecedentes	46
2.3 LAS COORDENADAS DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR	48
2.3.1 Mundo particular, espacio y tiempo	48
2.3.2 Hombre particular	51
2.3.3 Formas de contacto cotidiano	57
2.3.4 Pensamiento cotidiano	58
2.3.5 Saber cotidiano	60
2.3.6 Esquemas de comportamiento	65

	Página
LA LECTURA EN LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR: ¿UNA PRÁCTICA CON SENTIDO?	67
1 ENCUADRES	67
2 METODOLOGÍA. RECOGIDA DE DATOS	70
3 ANÁLISIS Y RESULTADOS SOBRE LA PRÁCTICA ESCOLAR EN LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	74
3.1 Mundo, tiempo y espacio	74
3.2 El mundo y el particular escolar	76
3.3 El reconocimiento de lo cotidiano	79
3.4 El contacto cotidiano	89
3.5 Los conflictos en las actividades y contactos cotidianos	93
3.6 Entre el pensamiento y el saber de lo cotidiano: construcción del sentido	97
3.6.1 La percepción icónica	100
3.6.2 Formas objetivadas de la práctica de la lectura	112
3.6.3 Lo fenoménico de la práctica de la lectura	113
3.6.4 La reivindicación de la práctica de la lectura	115
3.6.5 En busca de la genericidad mediante la práctica de la lectura	119
CONSIDERACIONES GENERALES	121
BIBLIOGRAFÍA	128
NEXOS	135

PRESENTACIÓN

Maestría en Enseñanza Superior propuso fomentar la investigación educativa a nivel superior, específicamente aquella que apoye la práctica docente; por esto contempló como objetivos generales:

Promover y contribuir a la formación pedagógica del profesor de las diferentes disciplinas universitarias con la finalidad de ejercitar y desarrollar la capacidad transformadora.

Canalizar las diferentes inquietudes hacia el amplio y problemático campo de investigación educativa, la revisión curricular, la actualización de la práctica docente, principalmente; y así contribuir a la transformación y mejoramiento de los problemas educativos de nivel superior.

Como egresada de esta maestría, es una exigencia retomar como objeto de estudio uno de los tantos problemas que enfrento todos los días como profesora de Lenguaje y Literatura de una universidad privada: ***La práctica de la lectura en la vida cotidiana escolar de los estudiantes universitarios.***

Como docente resultó obsesiva la curiosidad por investigar sobre opiniones, actitudes, hábitos, modos, temas de lectura de los universitarios en su vida cotidiana escolar.

En el proceso de ir delimitando el objeto de estudio, las primeras preguntas que surgieron fueron: ¿Cuáles son las dificultades de los estudiantes al efectuar una lectura? ¿Es posible explicar la falta de entendimiento y comprensión de la lectura que manifiestan los estudiantes en sus textos escolares? ¿Si el no leer se tratara de una actitud negativa o predisposición, entonces sería reflejo de un factor cultural? ¿La falta de lectura será un "bloqueo intencional" para revelarse contra lo establecido en la

escuela o su vida social? ¿El desinterés en la lectura será acaso pereza mental para decodificar los signos? ¿A los estudiantes les importara leer para una mejor formación profesional? ¿Será que la lectura no es requerida en las actividades cotidianas escolares? ¿La lectura no es reconocida como medio de formación, información y cultura dentro del quehacer social?

En la búsqueda de información bibliográfica relacionada con estas inquietudes, no se encontró mucho porque la mayoría expone trabajos de investigación relacionados con la alfabetización, sobre metodología en la enseñanza de la lectura o análisis sobre las etapas de la lectura; los trabajos dedicados al aprendizaje de la lectura se asocian con la vida escolar y sobre logros de grados académicos, entre otros.

La idea de esta investigación distaba de la bibliografía encontrada porque la intención no se vinculaba con el aprendizaje ni la metodología de la lectura sino con su principio social, con el sentido que le dan los estudiantes en su vida académica; en cómo, por qué y para qué la ocupan en su dinámica escolar; en términos generales, cómo llevan a cabo la lectura en su *vida cotidiana escolar*.

En consecuencia, la lectura fue recuperada desde las categorías espacio, tiempo, actividades cotidianas, formas de relacionarse, pensamiento y esquemas de comportamiento, como categorías de la vida cotidiana. Desde las posturas teóricas de Max Weber, Ágnes Héller, Berger y Luckmann, Karel Kosik, Emma de León y J.M. Piña Rosendo, principalmente, se conformó la naturaleza del objeto de estudio. Posteriormente, se buscó identificarlas en las prácticas de lectura de 110 estudiantes de una institución privada, a través de las técnicas de encuesta, entrevista, observación y análisis de datos.

Los análisis y resultados de la investigación permitieron identificar la lectura bajo esquemas prácticos-utilitarios que se aplican para *resistir e integrarse* a la vida cotidiana escolar.

INTRODUCCIÓN

La práctica de la lectura en la vida cotidiana escolar de los estudiantes universitarios es el tema medular de esta investigación. En cuatro capítulos, se abordan ideas relacionadas con la práctica social de la lectura y su observación en un referente empírico.

En primer término: La práctica de la lectura como medio y modo de apropiación del entorno pretende destacar la importancia de la lectura en el quehacer del hombre; de este modo, esta parte constituye el marco referencial de la investigación. Inicia con la idea de la lectura como un instrumento que orienta las acciones (medio) y, a su vez, una forma para captar y entender el entorno; se manifiesta la comprensión de hacer algo (modo). Se señala que la lectura ofrece un conocimiento para hacer y transformar algo, se manifiesta como actividad comunicativa, mental sintética, formativa y transformadora.

La lectura se forma, conforma y transforma por el lenguaje; proyecta el estado cultural de una sociedad. Es una actividad humana y social. Ésta revela capacidades lógicas: de análisis, síntesis y crítica; permite un vocabulario, expresión oral, conversaciones; influye en el sentido y significación del pensamiento.

Una de las intenciones de esta primera concibe a la lectura como actividad intelectual que corresponde a una serie de sistemas emocionales complejos como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento; su proceso requiere de operaciones perceptuales, de integración y conceptuales. La lectura es un acto de percepción y puede valerse de códigos lógicos, estéticos y sociales. La lectura puede proceder como lectura informativa, comunicativa e interpretativa

de Kosik, se trabajan los conceptos de preocupación y el mundo de la pseudoconcreción. De Weber, se recuperan las categorías de *vivir de* y *vivir para*. Respecto a Berger y Luckmann se derivan la construcción del sentido y los significados.

fundamentación de vida cotidiana y sentido, que fue concedida por estos teóricos, enriqueció con el entendimiento de vida cotidiana escolar de Piña Osorio.

tercer término: La lectura en la vida cotidiana escolar: ¿una práctica con sentido?, contiene los análisis y la interpretación del universo de estudio.

esta parte se conforma de tres secciones: encuadres, metodología y, análisis y resultados: Los encuadres integran conceptualizaciones de la primer y segunda parte del trabajo. En la metodología se describen las técnicas e instrumentos para el acopio de información de campo (encuestas, observación participante, entrevistas, carteles, sondeo de opinión; en cada una de éstos se especifican propósitos, razones, desarrollo de la situación, sistematización de la información, tiempos, lugares, entre otros. En el apartado de análisis y resultados, se muestran las interpretaciones sobre la construcción de la vida cotidiana escolar y sus implicaciones en la práctica de la lectura en la muestra de investigación (110 estudiantes); esto se ilustra con situaciones escolares o se sostiene con los argumentos de los estudiantes. Las interpretaciones se realizaron a partir del cruce de información y el método de asociación de los datos obtenidos.

por último, se encuentran las consideraciones generales que han sido agrupadas en tres temáticas: la investigación educativa, sobre la vida cotidiana y la vida cotidiana escolar; y sobre la investigación realizada en este trabajo. La bibliografía y los anexos sustentan el propósito de la investigación.

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La práctica de la lectura (***PL, en adelante***) es necesaria e importante dentro de una institución escolar; en estudiantes de educación superior, mucho más. ***Es de suponer*** que, después de muchos años en la escuela, el universitario cuenta con los requerimientos básicos para el entendimiento y comprensión de lectura. Entonces, si el problema no estriba tanto en este punto, qué es lo que condiciona el comportamiento del universitario frente a esta práctica.

Veamos: se suele escuchar la propuesta de los estudiantes sobre la lectura de obras literarias en versiones cinematográficas o bien que se dramatizen éstas (con la versión de los propios estudiantes). Por otro lado, en el caso de los exámenes, los estudiantes prefieren preguntar qué deben hacer, antes de leer; si hay ejercicios de comprensión de lectura, en muchas ocasiones omiten esa parte y se conforman con contestar la mitad del examen. En otras situaciones fuera del aula escolar, la falta de lectura a los carteles y propagandas de la escuela trae como consecuencia la desinformación de la comunidad universitaria. Cuando se requiere de alguna lectura para las materias, se debe negociar con puntos extras, omisión de tareas y debe ser una lectura que les agrade (superación personal, terror, entretenimiento, etc.), porque de otra forma no leerán y su decisión será contundente.

En embargo, en la búsqueda de situaciones de lectura, ocurre que si se tratan de mensajes publicitarios curiosos, con demasiadas imágenes o bien que formen parte del algún concurso inclusive con toscos premios, o que traten del mundo del entretenimiento, entonces los estudiantes sí se detienen a leer con todo el rigor de la palabra. En el caso de lectura de libros –aunque pocos estudiantes- se ven motivados e interesados con biografías de personajes famosos en el entretenimiento o con lecturas

de superación personal.

Ante este marco de situaciones, se insiste en saber: ¿Cuál es el sentido o acuerdo social para llevar a cabo la lectura? y ¿Cómo se apropian los estudiantes de la lectura para enfrentarse a su vida cotidiana escolar? De esto también se deriva: ¿Qué opinan los estudiantes sobre la lectura? ¿Qué significa para ellos leer? ¿Cuáles son sus actitudes y aptitudes en su lectura? ¿Cómo se proyecta lo que dicen que leen? ¿Por qué los estudiantes universitarios no leen para su formación académica? ¿Cuáles son las razones que les impide o dificulta asimilar el contenido de un texto escolar? ¿Por qué resultan necesarias las imágenes o la idea del entretenimiento para que un estudiante se interese por leer? ¿Cuál es la relación entre la idea de gratificación, lectura y diversión en el contexto de los estudiantes? ¿Cuáles son sus condiciones de lectura, esto es, circunstancias, estado o situación especial en que se hallan los estudiantes? ¿Cuáles serán las consecuencias personales, profesionales y culturales para un estudiante que no tiene el constante hábito de la lectura? ¿Cómo repercuten los patrones de actitud y conducta sobre la lectura respecto al crecimiento intelectual y social del estudiante universitario? ¿Será posible que un estudiante llegue a perder el mundo de las ideas, signos o simbolismo que propicia la falta de ejercitar el lenguaje con la lectura? ¿Se perderá la capacidad de comprensión por falta del ejercicio lector? ¿Los alumnos realmente entienden y comprenden —nada o poco— sus lecturas? ¿Los signos lingüísticos que decodifican en las lecturas son provechosos en sus estudios universitarios? ¿Qué puede lograr o desarrollar en los estudiantes el entendimiento y comprensión de los signos lingüísticos?

La problemática comienza desde que se percibe, en muchas situaciones: falta de ánimo para estudiar, desesperación por terminar la carrera y comenzar a trabajar, falta de concentración y atención a las situaciones académicas, deficiente expresión oral y escrita; aplicación de pensamiento en sólo momentos de evaluación, tendencia de cursar la universidad en medio del relajamiento y el entretenimiento o de un modo fácil, práctico y funcional. Realmente, es reducido el número de estudiantes que se dedican

con responsabilidad y sentido.

La formación universitaria representa el nivel de especialización de los estudiantes para incursionar profesionalmente en un área específica de trabajo y los estudiantes eligieron la carrera porque se consideraron con aptitudes y destrezas para desarrollarse; entonces pudieran entenderse dos situaciones: a) la eligieron porque no sería tan difícil conseguir un trabajo; b) la eligieron porque efectivamente querían dedicarse a una profesión.

La observación de la vida cotidiana escolar (*VCE, en adelante*) de una institución a lo largo del tiempo parece no variar; converge en la reproducción de comportamientos, actitudes, tiempos escolares, espacios de afluencia, maestros, formas de impartir clases y exámenes, entre otras cosas, y parece ocurrir en lo mismo, en cuanto a los estudiantes: lo poco que se aprende, pronto se olvida; los hábitos de estudio son reemplazados por vicios de estudio.

En el caso particular de materias de Lenguaje y Literatura (Talleres de Redacción I-III, Literatura y Semiología) de las últimas cuatro generaciones (1999-2, 2000-1, 2000-2, 2001-1), se observó desinterés por su expresión oral y escrita y mucho más por la escritura; pero no sólo eso, en la práctica de temas y habilidades de cada materia, se han detectado carencias y rezagos que no se atendieron desde la formación básica del estudiante; tal es el caso de que el estudiante universitario, en la mayoría de las veces, no distingue un resumen de una síntesis o un cuadro sinóptico, y copia tal cual los párrafos de un texto para formar un resumen o una guía de estudio. En fin, se ha advertido un enorme descuido por el contenido y no así con la presentación de los trabajos escolares.

Por otra parte, la lectura de los estudiantes parece que, principalmente, es *para pasar* *para hacer*, en todo caso, ¿Cuál es el sentido de esta actitud? ¿Es una condición propia de los estudiantes o es algo propiciado por las formas de vida escolar? ¿En qué

mentos se diluye la lectura como una operación intelectual y emocional?

ta investigación es de corte sociológico; ya que considera que muchos de los
 rantes a la *PL* provienen de la dinámica social de la escuela: espacio, tiempo,
 ividades cotidianas, formas de relacionarse, pensamiento y esquemas de
 mportamiento, todo esto que condiciona la *VCE* escolar son los indicadores para
 otar el sentido de los estudiantes con respecto a la lectura.

o de los supuestos es que el estudiante proyecta en su *VCE* su sentido a la carrera
 su vida misma¹; que aquello que funciona en la *VCE* operará de la misma forma -
 záz mejor- en las otras. Escoge de la *VCE* lo que supone le servirá para las otras
 mas de su desarrollo personal. El estudiante no dispone de la práctica de la lectura
 mo vehículo de comunicación y de conocimiento -por lo que refleja en sus
 ividades escolares- sino como vehículo de información. En el caso de que esto lo
 yectare en otras facetas de su vida personal, entonces desde la *VCE*: *¡Estamos*
 ndenando el futuro de la lectura y el reto de lograr *hombres pensantes!*

r la naturaleza del objeto de estudio, se recuperaron principalmente las categorías
 vida cotidiana, mundo, particular e individuo, contacto cotidiano, formas de
 relacionarse, pensamiento cotidiano, alineación y esquemas de comportamiento, de
 ller (1998); el sentido que los sujetos construyen de sus prácticas sociales de Berger
 Luckmann (1989); el problema de la vocación y las categorías de *vivir de* y *vivir para* ,
 Weber (1985); la pseudoconcreción de la realidad y la preocupación, de Kosik
 1979); el tiempo y el espacio, de León (2000); y, la vida cotidiana escolar, de Piña
 1998). Con éstas, se buscó acercarse al pensamiento y comportamiento de los
 udiantes frente al quehacer de la lectura.

1 Este alude al problema de la vocación o a las categorías de *vivir de* y *vivir para*
 ra de Weber (1985), las cuales serán desarrolladas posteriormente.

construcción empírica del objeto de estudio parte de que el estudiante convive en un espacio determinado (escuela o aula escolar) y tiempo (clases, exámenes, etc.); establece su relación social o su identidad social (grupo o generación) como estudiante; su convivencia se desarrolla en cuatro lugares principalmente: salón de clases, patio, cafetería y biblioteca. Se realizan actividades que requieren de su capacidad lógica (conocimientos y saberes teóricos), de su capacidad práctica (habilidades de convivencia, comunicativas, etc.) y de su capacidad social (relaciones con otros grupos). En la estructura de todo esto: dónde, cómo, por qué y para qué, aparece la **PL** en los estudiantes.

La teoría de la vida cotidiana (**VC, en adelante**) parte de un enfoque social y señala que el hombre responde dialécticamente a su tiempo y espacio, según el condicionamiento social. El condicionamiento social se debe a un pensamiento cotidiano, esquemas de comportamiento institucionalizado, esquemas tipificadores, etc.; entonces las actividades cotidianas del sujeto se deben reflexionar desde estas ordenadas para identificar el sentido. El hombre como ser social, *sociabiliza* sus actividades. El sentido del hombre no se construye aisladamente, sino es una construcción social.

La **VC** es una manera de apropiarse del mundo en la realidad cotidiana; su análisis conduce al pensamiento y comportamiento del hombre en un grupo social. Kosik (1979) señala que el análisis de la **VC** constituye la vía de acceso a la comprensión y a la descripción de la realidad sólo en cierta medida pues la cotidianidad trata de explicar la base de la realidad. Puede abordarse desde cuatro nociones:

1. La relación del hombre (particular o individual) con su mundo particular

2. Lo reconocible como cotidiano y no cotidiano

3. El marco estructural propio de cada tiempo y espacio para realizar una serie de actividades cotidianas

4. La realización del hombre particular bajo las necesidades de las actividades que genera la dinámica social

En sus ejes de análisis, primero, identifica al hombre en una comunidad, estrato social, sociedad o generancia para descubrirlo como hombre concreto (aparece conscientemente en un mundo), o particular (reconoce su mundo social y sabe cómo debe actuar) o un individuo (capaz de revolucionar el mundo particular que le corresponde). Luego, reconoce sus formas de contacto cotidiano en el tiempo y espacio donde pertenece socialmente para revelar las posibles formas de relacionarse por acción directa, acción verbal o el juego) y actuar integradamente a un grupo.

En el fondo y forma del suceder de la VC, existe un pensamiento y saber cotidiano, que forma las actividades de un grupo. Éstos pueden ser la continuación de prácticas anteriores, o bien, se retroalimentan de las nuevas situaciones del acontecer social. El mundo particular, las actividades cotidianas, las pautas de tiempo y espacio influyen en los esquemas de comportamiento del hombre ya que puede desenvolverse bajo comportamientos pragmáticos, análogos, probables, imitativos, hipergeneralizados, y/o auténticos y legítimos (experiencia propia) para integrarse a la dinámica social.

La VC es el conjunto de actividades que sostienen a un mundo particular y que permite al hombre particular reproducirse; **en la estructura de la vida cotidiana el particular construye su saber, su actuar y su ser.**

La VC aparece en medio de un proceso de alienación² (lo cotidiano) y en un pensamiento genérico. Las actividades particulares corresponden a formas establecidas y se aprenden por repetición: la norma, el uso de objetos o formas de lenguaje.

En la realización de actividades y objetivaciones particulares se plasman los esquemas de comportamiento, de conocimiento y de actitudes; también se refleja el modo de ser

² Noción del paradigma marxista que señala que lo alienado es lo que no se controla, no hay un reconocimiento del trabajo y este se conv. rte en un medio

comprendidas. Se actúa porque se necesita y el actuar requiere de saberes y acciones cotidianas. Todo ocurre en un tiempo y en un espacio.

En la **VC**, el particular busca la autoconservación (una conciencia del hombre y su relación con el objeto), la autorrealización (su capacidad de desarrollo), y el autoconocimiento (establecer una relación consciente a partir de un pensamiento o saber).

De igual forma, se puede también formular lo siguiente: ¿Es la lectura una de las actividades genéricas de la vida cotidiana del mundo escolar? ¿La concreción de la lectura corresponde a un pensamiento cotidiano o un saber cotidiano? ¿Qué tipo de estudiantes la realizan? ¿En qué tiempos y espacios se realiza? ¿Bajo qué esquemas de comportamiento se realiza la lectura? ¿Cuál es la relación social de la **PL**? ¿La lectura se ha convertido en una actividad alienada? ¿El estudiante reconoce a la **PL** como una actividad cotidiana de su mundo escolar? ¿El estudiante reconocerá la **PL** como un medio para lograr la autoconservación, autoconocimiento y autorreproducción en su esfera social? ¿Qué tanto lee el estudiante para apropiarse de su medio social? ¿La **PL** cobra sentido en la vida escolar? ¿Cuál es el contenido del pensamiento cotidiano sobre la **PL**? ¿Cuál es el contenido concreto que otorgan los estudiantes a la **PL**? ¿La **PL** promueve esquemas de comportamiento o actitudes pragmáticas?

Para lo anterior se debe:

- 1. Identificar tiempo y espacio donde ocurre la lectura
- 2. Señalar las actitudes, hábitos, modos, temas de lectura
- 3. Especificar las necesidades de lectura generadas dentro del aula escolar
- 4. Identificar los sujetos o particulares que realizan la lectura
- 5. Describir el pensamiento cotidiano sobre la **PL**
- 6. Observar los esquemas de comportamiento y actitudes de los estudiantes frente a la práctica

□ Identificar los conflictos que causa la **PL** en la **VCE**

De este modo, el análisis, las observaciones y la reflexión de la **PL** se concibe desde la teoría social, la cual pretende explicar cómo es la apropiación de la lectura en estudiantes universitarios.

El universo de estudio quedó constituido con 110 estudiantes de la Universidad del Pequeño, que se localiza al norte de la Ciudad de México, en la delegación Gustavo A. Madero, en la colonia Lindavista; está rodeada por más de 15 escuelas de educación superior. Se distingue por sus convicciones religiosas, pero sobre todo por la tradición y el rumbo.

La universidad dispone de ocho carreras: Psicología, Derecho, Ingeniería, Administración de Empresas, Arquitectura, Diseño Gráfico, Turismo, y, Ciencias y Técnicas de la Comunicación. A la fecha de esta investigación se registraron 3,670 estudiantes³.

Esta investigación se realizó en la carrera de Ciencias y Técnicas de la Comunicación, que concentra 560⁴ estudiantes en sus dos turnos (matutino y vespertino) y atiende seis áreas: **Comunicación, Medios, Investigación y Estadística, Informática, Humanística y Administración**; la carrera se cubre en ocho semestres. Con formación científica, social-humanística y tecnológica, los egresados tendrán opciones de trabajo en: empresas públicas o privadas, estaciones de radio y televisión, producción de programas de audiovisuales, desarrollo de la comunicación organizacional, investigaciones sobre la opinión pública, agencias publicitarias, entre otras.

objetivo general de la carrera señala que los estudiantes serán preparados para:

Analizar, explicar e investigar el fenómeno de la comunicación social; que apliquen métodos y técnicas para el diseño, distribución y producción de mensajes publicitarios; asimismo, los estudiantes lograrán analizar los avances de la ciencia y la tecnología con fundamentos filosóficos-humanistas para optimizar los mensajes de comunicación en las empresas, públicas o privadas, mediante campañas publicitarias, producciones periodísticas, radiofónicas, televisivas, cinematográficas, etc.⁵

Esto supondría formar estudiantes con un pensamiento activo, con alto desarrollo intelectual y con formación para la investigación; estudiantes que busquen el bien social; puesto que en sus manos quedaría el manejo de mensajes masivos. Por tanto, individuos con sentido crítico para ejercer su profesión.

De hecho, en la formación universitaria que reciben los estudiantes se enfatizan :

- 1) los fundamentos filosóficos-humanistas que optimicen la comunicación para el bien del hombre y su sociedad
- 2) el sentido crítico para analizar situaciones sociales
- 3) el interés científico y humanístico por el hombre
- 4) la actitud realista para los acontecimientos del medio ambiente que nos rodea
- 5) la problemática actual para aportar soluciones reales y apropiadas

En todo esto es evidente considerar que su práctica de lectura deberá estar altamente desarrollada para aplicar todas las expectativas. Un estudiante sin adecuada formación lectora, cómo podrá reproducir los esquemas cognitivos.

Es en este punto donde cobra más relevancia este trabajo de investigación porque no solo es atender la razón social de la lectura sino establecer el cumplimiento del objetivo de la carrera, según las habilidades de pensamiento de los egresados.

por cuestiones institucionales y de administración⁶, no fue posible observar a la población total de la carrera; por lo que sólo se contó con la participación de 110 estudiantes, quienes estaban inscritos en las materias de Taller de Redacción I, II, III, Literatura y Semiología, en el ciclo escolar 2001-1 (agosto-diciembre del 2000), y las cuales fueron impartidas por la responsable de esta investigación.

En las materias de Redacción I, II y III, Literatura y Semiología se puede señalar que corresponden, dentro del Plan de Estudios, al área de comunicación y al área de medios.

Respecto al área de comunicación, resultan muchas las expectativas para la profesión; y

PL será ineludible para:

... la expresión oral y escrita, clara y precisa; ... (para que) se diagnostican y aplican principios básicos de la comunicación en la emisión o redacción de ideas, sentimientos, imágenes así como el análisis de textos para su adaptación en los diversos medios de comunicación... al comprender la función educativa que puede tener la comunicación para la sociedad; vinculándose a través de un compromiso del hombre con el medio que le rodea⁷

En relación al área de medios, también resultan muchos los focos de acción; y la PL se centrará para que:

... se aborda el lenguaje no verbal, en la fotografía y las imágenes expresan lo que el realizador desea. El lenguaje escrito se representa por la forma de hacer guiones para cine, radio o televisión, eligiendo a la palabra como expresión del pensamiento. Estas herramientas (comunicación oral, fotografía, guionismo), ayudan en la construcción del desempeño teórico-práctico de los medios de comunicación social... desde su contexto teórico ...⁸

La institución solicitaba una serie de papeleos y justificaciones para realizar una investigación ajena a la escuela; sin embargo, aunque fuera de la escuela, este tipo de investigación no es parte del rubro establecido: innovación educativa

Planeación curricular de la carrera, información proporcionada por la dirección de la Escuela

- Método estructural o comparativo
- Método lógico-deductivo
- Método deductivo-inductivo
- Técnicas de observación

En el caso particular de las materias de Redacción I-III, Literatura y Semiología, se debe priorizar lo señalado y, específicamente, concentrarse en: vocabulario, habilidades de aprendizaje, habilidades de análisis y síntesis, comprensión de lectura (inferencial o interpretativa).

Entendese que el modelo educativo de esta universidad gira en torno a las habilidades que a los contenidos; y aunque así no fuera, la **PL** siempre y en todas partes debe formar parte del constante ejercicio intelectual de todo estudiante, de cualquier nivel.

El universo de estudio para esta investigación, además de ser la realidad inmediata a su responsable, es sugerente en la **PL**; desde el ideario de la institución, la currícula para los estudiantes; la proyección científicista y humanista de la universidad, entre otros, proclama la **PL** en todos los tiempos, espacios, actividades, comportamientos.

El acopio de información está constituido básicamente por tres técnicas de investigación: la encuesta, la entrevista y la observación que se fueron diseñando conforme a la dinámica de las necesidades de información y/o datos; la observación - directa o participante- fue permanente; sin embargo, según las actividades del grupo se fueron diseñando otras estrategias. Luego se procedió a la ordenación, sistematización e interpretación de la información.

LA PRÁCTICA DE LA LECTURA COMO MEDIO Y MODO DE APROPIACIÓN DEL ENTORNO

PRIMERO CASO: Ocurrió en una clase con 27 estudiantes universitarios cuando el profesor dictó un cuestionario de 30 preguntas sobre un cuento (extensión de 14 páginas) y pidió a los estudiantes que lo respondieran en 50 minutos; al transcurrir 20 minutos (aproximadamente), ellos se inquietaron y no se veía que las respondieran (el cuento había sido revisado durante dos clases antes y sólo debían contestar el cuestionario); comenzó la repentina salida de estudiantes del salón (total salieron 8 estudiantes) y al regreso de un estudiante informó silenciosamente que traía las respuestas (inclusive fotocopiadas; las solicitó en otro grupo, en el cual se aplicó la misma actividad). El profesor siguió frente al grupo y parecía que no percibía nada de lo ocurrido. Entre tres alumnos comenzaron a circular las respuestas y al poco rato varios del grupo señalaron que habían terminado la actividad. El maestro sin revisar esto, suspendió la actividad. Hubo cuatro estudiantes que mostraron gestos de inconformidad, pero no comentaron nada. **(OP-89,LITERATURA.190900)**

SEGUNDO CASO: El maestro solicitó el análisis de un texto; además exigió riguroso silencio. Los 23 estudiantes del grupo trabajaban en silencio. A los 25 minutos (aprox.) iniciada la clase, se incorporó otro estudiante (de nuevo ingreso). El maestro sólo le dio la indicación de que podía sentarse; el nuevo estudiante trató de saber qué estaban haciendo y un compañero sólo le dijo: "Te presto mi libro y fotocopia estas hojas (se las señaló) y subraya lo que entiendas, luego lo escribes en tu cuaderno y se lo entregas al maestro." El nuevo estudiante así lo hizo: salió a fotocopiar, regresó y luego se sentó silenciosamente; comenzó a leer y a realizar la actividad como le había indicado su compañero. Todo ocurrió en calma y sin cuestionamientos. **(OP-SEMILOGIA.050800)**

En estas dos situaciones, resalta la forma en que se realizó la lectura para cumplir con una actividad e integrarse a un grupo. En ambos casos se identificaron formas para apropiarse de una actividad cotidiana. En el primer caso, los estudiantes se situaron en el mundo escolar, conocen la dinámica y, quizás, saben las posibles consecuencias por no cumplir una actividad que deja el maestro; de allí, que antes de manifestar que no han aprendido de la lectura del libro, buscaron la manera de tan sólo cumplir con la actividad. Por otra parte, es para cuestionarse la inconformidad no manifiesta de los cuatro estudiantes ante lo ocurrido. En el segundo caso, el estudiante de nuevo ingreso no conocía la dinámica del grupo escolar y el maestro; de lo contrario, se hubiera acercado al maestro para que lo instruyera sobre la actividad. Este estudiante sólo hizo lo que vio.

Así como transcurre lo cotidiano del mundo escolar; en su integración social se buscan identificar las formas para apropiarse del entorno: sus formas de actuar y el quehacer particular. Parece que las anteriores conductas del maestro y de los estudiantes son frecuentes en esta **VCE**.

En un pensamiento sociológico contemporáneo, las apropiaciones se producen y se reproducen en las actividades particulares de los mundos particulares⁹ que sostienen al gran mundo social; éste que ocurre en el tiempo y espacio, bajo un pensamiento genérico y de instituciones; y, ocurre en medio de una vida cotidiana. La vida cotidiana es lo que se produce en un mundo particular y reproduce al sujeto en su condición social; es un modo de existencia humana.

Las representaciones son apropiaciones del entorno (León,2000); provienen de la externalización o internalización de la realidad (Berger y Luckmann,1989), luego se reafirman las identidades. Esto ocurre en espacios, prácticas y subjetividades que

⁹ Se refiere al mundo particular como un mundo determinado, con actividades propias que están regidas por un pensamiento social común de reglas, normas,

informan el contexto.

El contexto tiene diferentes configuraciones que principalmente se forman en el tiempo y espacio. El tiempo cobra conciencia y procesos intersubjetivos¹⁰ (ibidem); mantienen interacciones internas o externas con otras parcelas sociales; la temporalidad empírica proporciona una historicidad y determina la situación o circunstancia de los sujetos cotidianos (León,2000).

Las actividades cotidianas revelan una verdad de la realidad; su característica noménica; los comportamientos. La relación entre el hombre, el tiempo-espacio y su proyección con el gran mundo social se fortalece a través de sus actividades cotidianas. Aquí la pregunta es: *¿cómo y para qué se llega a hacer esas actividades cotidianas?*

Esta investigación considera a la práctica de la lectura (**PL, en adelante**) como *medio (algo que permite) y modo (manifiesta el entendido y comprensión de hacer algo) de apropiación para realizar las actividades cotidianas del mundo escolar. Una lectura va desde el conocimiento para hacer algo hasta el conocimiento para transformar algo.*

La lectura es una práctica de comunicación entre el hombre y su entorno; se caracteriza por ser una actividad racional también condicionada por actividades no racionales (emociones, sentimientos, pasiones, etc.). En ésta se concretan operaciones mentales y se promueven motivaciones; se ejecuta a través del conocimiento del lenguaje, sus códigos y sus valores; está determinada por un "aquí" y "ahora". Es un instrumento del saber porque forma y conforma el conocimiento; permite apropiación y la integración del sujeto en una circunstancia. La lectura se vale de los signos y símbolos del lenguaje; por eso, sea ésta táctil, visual, auditiva, olfativa, gustativa, es la siempre compañera del hombre.

¹⁰ De Zubizarain, 1963. (Sillit,1993)

¹¹ El inter-subjetividad refiere a los acuerdos sociales mediados por el sentido

En la **VCE**, la lectura es el medio o instrumento para interactuar con el conocimiento y el entorno. Se practica todo el tiempo, dentro y fuera de los espacios escolares. La lectura se hace necesaria para informarse, comunicarse e interpretar. La **PL** es un hecho social y su socialización comporta un aprendizaje cognoscitivo y una carga emocional (Berger y Luckmann, 1989). Las formas o modos de la lectura objetivan prácticas cotidianas para desenvolverse en un mundo particular; proyectan un comportamiento institucionalizado, pues, encuentran un porqué en la conciencia.

Bajo un enfoque social como el de la vida cotidiana, la **PL** es una actividad cotidiana en el mundo escolar y permite desarrollar otras actividades como la comunicativa, de inteligibilidad, formativa y transformadora; ya que la lectura acompaña al hombre en su desarrollo integral y social.

En la continuación se desarrollarán estas actividades como marco de referencia hacia la **PL** en la **VCE**, lo cual es el punto en cuestión de este trabajo.

1 CONSIDERACIONES SOBRE LA PRÁCTICA DE LA LECTURA

1.1 Como actividad comunicativa

Desde una perspectiva comunicativa y social, el punto central de la lectura es el lenguaje; por ser un vehículo para conocer, comunicar y construir el pensamiento humano. Mediante el lenguaje reflexionamos acerca de la realidad social y la ejercemos. Entonces construimos un conocimiento cultural y su saber incrementa nuestro desarrollo humano.

La **PL** es una de las más antiguas y ninguna sociedad la ha dejado. Respecto a su forma de evolucionar y concretarse se tienen muchas interpretaciones como su

aparición con la creación del lenguaje; su pertinencia en las lenguas; ejercicio de la inteligencia crítica; reproducción pasiva de la cultura, etc. Lo cierto es que la lectura expresa y se expresa en un lenguaje; se fundamenta en los convencionalismos lingüísticos y refleja el estado de la cultura en una sociedad determinada.

Leer, escribir y escuchar nos permite ampliar nuestras ideas sobre el pensamiento cultural, el lenguaje y la realidad. Estas tres actividades ayudan a la interacción comunicativa o la conversación humana y social.

El individuo en su forma de leer y de leerse se determina como *homo loquens*, esto es, como un individuo con lenguaje que se ha permitido estructurar contenidos para priorizar modos de pensamiento, conocimiento y comunicación.

La lectura permite a un receptor reconstruir el mensaje de un emisor. Este acto participa en la mayor parte de nuestra vida cotidiana; de allí que se considere como una de las más importantes actividades humanas y sociales. La lectura se traduce a la percepción de signos o señales que proporcione una información.

La aprendemos y desarrollamos en la familia y, sobre todo, en la escuela. No existe hombre que no aplique el acto de lectura para desenvolverse en su *VC*.

En su ejecución comunicativa, la lectura es oportuna y constante; se realiza a partir de la traducción de signos lingüísticos (*SL, en adelante*)¹¹ (muchas veces identificados como palabras) o símbolos. Para leer, hay que seguir una secuencia de caracteres colocados en un orden particular (letras). Por regla general, el lector ve los *SL* en una página y transmite esas imágenes desde el ojo al cerebro. La lectura pretende lograr un

¹¹ El signo lingüístico es aquel signo que en su sonido y contenido evoca una idea; se convierte en un instrumento del lenguaje verbal y vehículo del pensamiento humano. Se hace alusión sobre los signos lingüísticos cuando se refieren los signos que pueden leerse; existen también los gestuales, los táctiles, los visuales o icónicos etc.; sin embargo, en su codificación se traducen a *SL* para su entendimiento. (Guiraud, 1992)

Conocimiento sea sensible (intuición o imaginación) o racional (intelectual).

El lector debe reunir ciertas condiciones con relación al material de lectura; antes que nada, es necesario que sea capaz de leer mecánicamente con toda perfección. El aspecto del SL es captado en cada pausa porque se logra de un modo analítico. Los movimientos oculares son rítmicos, rápidos y de mayor amplitud que en los lectores eficientes; en tanto, los movimientos regresivos son poco abundantes y la velocidad en la percepción de los SL es hasta dos veces más rápida que la velocidad que puede desarrollarse en la pronunciación de un mismo texto. Se comienza a leer realmente cuando cada SL suscita una idea en nuestro cerebro.

El proceso lector implica más de 350 subdestrezas (Luria, 1986: 230) motrices, neurofisiológicas, etc. –a veces- imperceptibles-; y respecto al desarrollo de la inteligencia se perciben capacidades lógicas como análisis, síntesis y crítica.

El saber leer implica aptitudes como:

- Conocimiento amplio de vocabulario: básico del idioma, gráfico usual, fundamental gráfico, entre otros
- Expresión oral y conversación

Estas a su vez permiten la apropiada comunicación (informal, instructiva o debate) con los individuos, exponiendo ideas u opiniones; asimismo estas aptitudes son necesarias para conformar el pensamiento, sobre todo, en su sentido y significación.

1.1.2 Como actividad mental sintética

Desde el enfoque de la neuropsicología (Luria, 1986), la lectura es una actividad mental-cerebral como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento; estos -como procesos psicológicos- son sistemas funcionales complejos basados en el

bajo de un grupo de zonas cerebrales y permiten la organización cerebral de la actividad intelectual compleja como es la lectura:

La percepción es la organización de los estímulos externos, que entran por los sentidos, y da respuestas significativas a nivel cerebral; es un proceso para la creación de patrones significativos porque a partir de la información sensorial se ejercita "un proceso activo de la búsqueda de la correspondiente información, distinción de las características esenciales de un objeto, comparación de las características entre sí, creación de una hipótesis apropiada y, después, comparación de esta hipótesis con los datos originales." (ibidem, p. 227) El análisis de lo percibido, luego es codificado o sintetizado mediante las estructuras del lenguaje. En el caso de la percepción visual -la cual es recurrente en el proceso lector- alguna lesión en las zonas cerebrales involucradas puede afectar la identificación de las letras individuales, generar la incapacidad para combinar las letras, inclusive un trastorno en el reconocimiento de las letras respecto a su significado.

La atención posee un cierto grado de selectividad porque de los muchos estímulos que recibimos sólo atendemos aquellos que nos resultan fuertes o interesantes. Lo aprehendido por la atención queda registrado en la memoria. "El círculo de posibles sensaciones, movimientos o trazos de la memoria se estrecha, la probabilidad de aparición de ciertas impresiones, movimientos o trazos de memoria se hace distinto y selectivo: algunos de ellos (esenciales o necesarios) comienzan a dominar, mientras que otros (inesenciales o innecesarios) son inhibidos." (ibidem, p. 254)

La memoria permite la retención de recuerdos; es un proceso complejo que consiste en una serie de etapas sucesivas donde se registran "huellas" capaces de ser fijadas en un tiempo determinado, esto comienza con la impresión de datos sensoriales, luego viene la construcción de una imagen visual, la cual presupone la selección de una imagen apropiada que pueda ser interpretada en los estímulos recibidos, y por último, viene una codificación compleja de las "huellas" o su inclusión

en sistema de categorías. "Naturalmente también el proceso del recuerdo activo requiere que el sujeto tenga una intención estable y si no existe intención o es inestable, el recuerdo será imposible." (ibidem, p. 284)

El lenguaje permite el proceso comunicativo; es ejecutivo u operatorio; participa en la compleja actividad del habla expresiva y habla impresiva; esto es, la primera refiere al motivo o idea general de la expresión, que es codificada en un esquema hablado y puesto en acción con la ayuda del lenguaje interno; el segundo sigue el curso opuesto a la percepción de un flujo de palabras recibidas desde otra fuente y sus intentos por decodificarlo. El lenguaje en su actividad mental permite operaciones de abstracción y generalización y una base de pensamiento categórico. ¿Cuáles son los componentes que permiten operar bajo las estructuras del lenguaje? Son dos: el fásico o acústico y el léxico-semántica, que se vale del código léxico para permitir que las imágenes o conceptos sean convertidos en sus equivalentes verbales y que se compone propiamente la simbolización. (ibidem, pp. 300-319). En la cadena hablada, éste se concreta en cuatro niveles: sintáctico, semántico, gramatical y pragmático.¹²

El pensamiento es la actividad cognitiva con la estructura más compleja; aparece solamente cuando el sujeto se enfrenta a un problema y éste presenta ciertas condiciones. El pensamiento se convierte en un proceso que atraviesa ciertos estadios para alcanzar el acto intelectual, "comienza con una extensa serie de operaciones externas sucesivas (pruebas y errores), progresa para extenderse en el lenguaje interno, en el cual se hace la búsqueda necesaria, y concluye con la contractación y la condensación de estas búsquedas externas y la transición a procesos internos específicos." (ibidem, p.325). El sujeto se vale de su conocimiento

El aspecto pragmático del lenguaje es la relación de signos con sus interpretantes; por lo que puede apreciarse en fenómenos psicológicos, lingüísticos y sociológicos. La pragmática puede ser pura o descriptiva: la primera cuando se intenta desarrollar un lenguaje para relacionar sus significados; y la segunda, se manifiesta en la especificación del lenguaje. (ibidem)

de códigos para responder a los problemas, por lo que la existencia de los códigos forman las bases operativas del acto mental.

relación de estas actividades mentales con el proceso lector conforma los actos de inteligencia como inteligencia abstracta, inteligencia mecánica o concreta y la inteligencia social.

1.3 Como actividad mediadora entre el entendimiento y la comprensión

lectura es fundamental porque:

- Amplía el horizonte de las cosas
- Otorga mayor significado a las experiencias de las otras personas
- Aplica conocimientos de los objetos hacia las personas y viceversa
- Permite la interacción de objetos, acontecimientos, actividades con otras culturas, países, pueblos, épocas
- Inculca mejores actitudes, ideales y normas de conducta
- Permite la resolución de problemas
- Enriquece el medio cultural
- Proporciona satisfacción de búsqueda
- Ayuda en la comunicación y expresión de ideas

lectura se concibe como un doble proceso analítico y sintético, que se aprende en forma gradual.

al leer, el individuo identifica el aspecto fónico de los **SL** que conforman su entorno; desarrolla su facultad de reconocimiento para cada palabra o idea por lo que en su conversación diaria establece vínculos de conocimiento entre su realidad y pensamiento, y luego crea estrategias comunicativas. El desarrollo de la facultad lectora para el lenguaje verbal adquiere mejor sentido cuando se relaciona con experiencias

personales con lecturas de contenido y puede ejercitar el cuestionamiento y juicio crítico. Este paso del aprendizaje "leer para aprender" es importante para enmarcar hechos sociales y científicos para acrecentar la cultura y la formación subjetiva. Leer no es un simple hecho de reproducir pasivamente los estímulos impresos sino concentrar todos los recursos personales en la captación y asimilación de datos, relaciones y técnicas con el objeto de dominar el conocimiento.

Leer es una actividad total del espíritu; su práctica conlleva a cualidades de la inteligencia y de la sensibilidad, y no deja de ser parte de un sistema reflexivo y/o de comprensión porque ejercita potencialidades en el análisis de la información (nivel inferencial, interpretativo y crítico) y la conformación de un pensamiento crítico.

Ante la pregunta ¿qué es lo que leo? o ¿cuál es este contenido que provoca en mí un conocimiento? La respuesta apunta hacia la forma o modo de estructurar un mensaje; hacia el qué lo forma, para qué o por qué. Es necesario considerar la construcción de **SL** que sostienen al mensaje.

SL, como instrumento creador del lenguaje, contiene un vocabulario, expresión oral y gráfica, reglas de aplicación y la connotación de las praxis sociales, culturales, estéticas, etc. de las sociedades. Éste se distingue porque (Saussure, 1988):

No es característico de las cosas mismas poseer un nombre, esto es establecido por el ser humano

Las cosas existen independientemente de que tengan un nombre; puede suceder que a veces no conocemos una palabra y desconocemos lo que significa, o a veces, vemos o sabemos de una cosa y no sabemos cómo se llama

Las palabras y las cosas son elementos diferentes entre sí: las palabras son sonidos elaborados articulados por el hombre y que sólo el hombre las entiende y por eso sólo tienen existencia para él. Las cosas son los seres animados e inanimados que coexisten en la naturaleza y los que, por supuesto, no sólo tienen existencia para el hombre

ussure denomina, en principio, a las palabras o nombres como **SL**, los cuales poseen significado y un significante: "El significante es el sonido, que constituye la parte del signo lingüístico perceptible por el sentido del oído"(ibidem, p. 12); el significado "es el contenido, la idea que nos despierta en la mente el estímulo de escuchar el significante. No se puede ver ni oír porque está en la zona en que se encuentran las ideas: en la mente"(idem).

De este modo, los **SL** son en la medida que un significante (imagen acústica) conlleva a un significado (imagen conceptual); y decodificados por nuestra mente (imagen gramatical). Esto indica de que leemos **SL** y que son percibidos por oído y vista y traducidos por nuestra mente.

La serie de operaciones intelectuales que necesita la lectura de los SL pueden identificarse así (Luria, 1986):

La primera es una **operación perceptual** de registro de las marcas componentes de una imagen acústica, conceptual y gramatical. La identificación puede ser de modo deductivo y consiste en establecer un paradigma de determinadas formas primarias elementales con las que podría componerse o descomponerse cualquier **SL**; otro modo es inductivo y consiste identificar, en un **SL** determinado, la marca máxima que todavía no es representativa o sea que no activa ningún atractor o idea fija o preestablecida.

La segunda es una **operación de integración** sobre las marcas necesarias o detalles para activar un atractor o idea fija o preestablecida, esto es, para producir una representación; aquí se puede producir una situación de comparación con determinada entidad real o imaginariamente existente y perceptible.

La tercera consiste en una **operación conceptual**, puesto que, el reconocimiento de lo percibido se articula en el sistema cultural (símbolos) de quien lo recibe. En la

operación de interpretación confluyen componentes de las distintas semiosis¹³ de que dispone el perceptor fundamentalmente conceptual, visual, musical, no verbal, histórica, ideológica, etc.

En el caso particular de la lectura, esta operación conceptual orienta a los actos de comprensión; podría decirse que es la más compleja y se forma mediante la interacción cultural, esto es, se realiza desde una serie de códigos establecidos por la acción cultural del hombre. El hombre se comunica, comprende e interpreta mediante el uso de códigos:

Un código es un sistema de significación que reúne entidades presentes y entidades ausentes. Siempre que una cosa materialmente presente a la percepción del destinatario representa otra cosa a partir de reglas subyacentes, hay significación. Ahora bien, debe quedar claro que el acto perceptivo del destinatario y su comportamiento interpretativo no son condiciones necesarias para la relación de la significación: basta con el código que establezca una correspondencia entre lo que representa y lo representado, correspondencia válida para cualquier destinatario posible, aun cuando de hecho no exista ni pueda existir destinatario alguno."(Eco, 1980:35)

Un código interviene, en primera instancia, como un sistema para hacer transmisible un mensaje; cuenta con un universo delimitado de información y de traducción: el primero porque es un sistema selectivo en el cual el individuo selecciona las ideas que desea expresar y escoge todos los posibles tipos de códigos para estructurar el mensaje en forma limitada; el segundo porque es un sistema de signos que tiene una significación propia, es decir, incluye combinaciones semánticas precisas y excluye a otras. La función de código está relacionada con:

La posibilidad de combinar y ordenar los elementos de un mensaje

La existencia de señales con diferentes significados

Una respuesta de comportamiento

Normas o convenciones para establecer acuerdos comunicativos

¹³ Semiosis se le denomina aquella interacción de SL para dar significados y

Jean Pierre Guiraud (1995), semiólogo francés, señala que se pueden reconocer tres tipos de códigos para explicar la significación o interpretación de los SL u otros signos: códigos lógicos (del conocimiento), códigos estéticos (de las artes) y códigos sociales (de un grupo de personas).

Así, de un solo significante (percepción acústica) opera un discurso según el código usado, se transmiten significados diferentes y relacionados entre sí. Un texto sería el resultado de la coexistencia de varios códigos o subcódigos, que constituyen un mundo cultural, es decir, cómo piensa y habla una sociedad.

Entre las formas de comunicación, la persona y su grupo social hay una realidad histórica vinculada a un contexto determinado. La comunicación va encontrando efectos a través del uso de signos y símbolos convenidos: El hombre conoce mediante signos y símbolos; y, en consecuencia, el hombre se educa por medio de signos y símbolos. La lengua en su capacidad de nombrar las cosas y categorizarlas en el uso de códigos nos proporciona la abstracción de la realidad.

Por otro lado, la operación conceptual -como actividad mediadora entre el entendimiento y la comprensión- puede lograr en el ejercicio lector alcanzar niveles más profundos en el sistema de connotaciones de un mensaje porque se pueden aplicar otras habilidades de pensamiento: establecer relaciones de contradicción, de implicación, proposiciones universales y particulares, afirmativas y negativas, entre otras. (Cfr. Gómez Robledo, 1990)

Una profunda operación conceptual de la lectura nos ubicaría en tres posiciones: la primera descubriría el modo de proceder de los autores del texto; la segunda entendería la relación de los SL con el hombre para orientarse por el mundo; y la tercera buscaría las posibles interpretaciones para el texto

Así, uno de los posibles conflictos en la **PL** o fenómeno lector sería la carencia de códigos y su aplicación para entender y comprender los textos leídos por los estudiantes; ya que la comprensión se halla en:

- Examinar las opiniones en cuanto a su legitimación (origen y validez)
- Interpretar el texto desde el contexto del autor
- Aceptar las presuposiciones sin necesariamente compartirlas
- Prevenir y anticipar la objetividad del mensaje para contar con mayores elementos de comprensión
- Pensar que los prejuicios pueden tener un campo de aplicación en la comprensión hermenéutica

3
9

Esto significa que cuando leemos un texto y nuestros elementos son insuficientes intentamos completarlo bajo una serie de presuposiciones o prejuicios; y en vez de ganar comprensión, la perdemos. Antes de iniciar cualquier comprensión es primordial establecer un acuerdo sobre el mismo asunto y así concebir un sentido unitario

La idea de profundizar el entendimiento y la comprensión de los **SL** no resulta ociosa porque converge en la transformación del conocimiento, en la integración de paradigmas viejos y nuevos, en el progreso de la verdad. Y esto conducirá al proyecto de conciencia reflexiva y sentido crítico como ideal del sujeto pensante. **No se trata de leer para suponer, sino leer para conocer, saber, actuar y lograr que nuestra realidad se traduzca en una visión inteligente del quehacer humano.**

2 El sentido de la lectura

Estas actividades (comunicativa, mental sintética, y mediadora para el entendimiento o comprensión) logran que la **PL** adquiera distintas modalidades o se realice en distintos niveles. Si pensamos en su razón comunicativa, entonces salen a la luz tres conceptualizaciones sencillas: **lectura informativa, lectura comunicativa y lectura interpretativa.**

Cada una corresponde a un sentido, pues, éste conlleva a una acción. Por ejemplo, la primera se trata de un saber para ubicarse en una realidad; la segunda, a un saber para actuar o participar; y, la tercera, a un saber para transformar. Asimismo, cada una conlleva a distintos planos de apropiación del entorno. Más claro: puedo leer el periódico para saber qué acontece en mi país u otros países; hasta allí llega mi intención. O bien, puedo leer el periódico para saber de una noticia, cuyo desarrollo me afecta y necesito parámetros de referencia para actuar. Por último, puedo leer el periódico porque conozco a fondo una situación, me preocupa su desarrollo y sé que puedo intervenir en el curso del evento para que tome en mejores cauces. No obstante, la decisión no es estrictamente individual sino es parte de una construcción social que resulta por las coordenadas de vida específica.¹⁴

El leer para apropiarse, sea como medio o modo, es una actividad constante, inherente al ser, actuar y saber sobre un mundo particular. *Sin embargo, lo que no es constante e inherente al ser, actuar y saber es el tipo de lectura que se ejerza; ya que según la intención es la forma de lectura.* Por tanto, esto depende de la intención de las actividades.

En cada uno de los mundos particulares, el sentido pueden convertirse en algo mecanizado, rutinario y que simplemente se tienen que hacer; entonces éstas serán

¹⁴ Las coordenadas de vida se refieren con la edad, sexo, nivel social, religión, nivel económico, nivel de estudios, etc. No es propósito de esta investigación analizar sobre éstas.

parte de las *formas de hacer alienadas*, esto es, que se alejan de las auténticas y legítimas intenciones del hombre. Aunque no siempre y no necesariamente.

Estas nociones de intención y apropiación pueden ser útiles para encontrar el (los) sentido(s) del hombre para *ser o estar* en un mundo particular y su integración a un gran mundo social. Esto que Weber (1985) identificaría como las razones del *vivir de* o *vivir para*; o bien, como un *work* o *labour*, según la visión marxista de Ágnes Heller (1998).¹⁵ En la evolución del pensamiento humano y social, la visión ideal caería en que *los hombre sean, vivan para y se desempeñaran en un work*, que en ellos existiera una plena conciencia de su existir; sin embargo, una situación así podría resultar contraproducente, puesto que los cambios fueren más acelerados, los sucesos más traumáticos y podría haber un caos social.

En el caso concreto del mundo escolar, reconocer a la lectura como apropiación con una intención puede revelar parte del pensamiento y comportamiento del estudiante ante la producción social de este complejo mundo.

¹⁵ En el siguiente apartado se desarrollarán las conceptualizaciones de ser, estar, vivir de, vivir para, work y labour (Weber, 1985).

LA PRÁCTICA DE LA LECTURA Y EL ENTORNO DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

LA PRÁCTICA DE LA LECTURA EN EL QUEHACER COTIDIANO

La lectura ofrece un conocimiento para hacer y transformar algo; se manifiesta como actividad comunicativa, mental sintética, formativa y transformadora.

Como una de las principales actividades formativas, se va constituyendo con las formas del lenguaje, su desarrollo formal aparece en la escuela; su adecuada relación docente-estudiante consolida la práctica lectora para la obtención del conocimiento práctico, categórico y de transformación.

PL constituye una actividad fundamental en la **VCE**; su ejercicio constante desarrolla las capacidades racionales (lógica, análisis, síntesis, etc.), además, permite la integración a una realidad social (interacción con la realidad, formas de pensamiento y de saberes, reproducción de esquemas tipificadores, habitualización de actividades), esto es, en la medida "que se lee" y se obtiene información, más se produce y cobra identidad el estudiante.

De acuerdo con su relación social, la **PL** presenta las siguientes características (Heller, 1988; Berger y Luckmann, 1989; Kosik, 1979; León, 2000):

Establece una relación con el pensamiento práctico de su entorno social, esto es, cuando se efectúa la lectura como lo hacen "los otros" y así se logran resultados parecidos

Reconoce lo cotidiano del entorno para reproducir el mundo particular, ya que la

lectura es un medio de comunicación y un vehículo social

Accede a un tiempo y espacio para desarrollar otras actividades cotidianas, puesto que la intención del ejercicio lector se realiza según las condiciones del ambiente

Refleja la subjetividad porque cada particular logra su lectura, a partir de la motivación, interés y beneficio que pueda obtener de ésta

Se convierte en una acción habitualizada, dado que es una actividad comunicativa

Tiene pautas específicas de comportamiento porque no siempre se lee de la misma forma o con la misma intención de informarse, comunicarse o construir categorías

1.1 La relación social

El grado y la forma del conocimiento que se adquiere con la lectura depende del tipo de relación social que se pretenda. En una relación social, se establecen dos tipos: práctica-utilitaria y reflexiva-transformadora:

La primera establece una realidad como un mundo de medios, fines e instrumentos, exigencias y esfuerzos para satisfacerlas (Kosik, 1979), entonces el sujeto cotidiano en su situación se crea sus propias representaciones de las cosas y elabora un sistema de conceptos para aplicar en el aspecto fenoménico de la realidad. Lo aprende conociendo el sistema, el uso de objetos, de hábitos o formas del lenguaje.

La relación práctica-utilitaria se identifica bajo motivos pragmáticos, donde la atención está determinada por lo que se hace, lo que se ha hecho o lo que se piensa hacer (Berger y Luckmann, 1989). Se aplica un conocimiento del sentido común porque hay una diversidad de instrucciones sobre cómo proceder

este tipo de relación, el hombre primero utiliza y luego crea representaciones; en el caso de la lectura en el aula escolar, el estudiante cuando lee podrá desarrollar alguna tarea o aprendizaje, mientras aprende a cómo desempeñarse en la encomienda lo hace según le indican u observa en sus compañeros (*así la utiliza*), pero una vez que lo termina mejora sus estrategias e inclusive lo recupera para otras encomiendas (*así le da sentidos*).

La segunda relación implica una comprensión de las cosas y la realidad; genera un sentido crítico que conlleva a un pensamiento dialéctico (Kosik, 1979)¹⁶. El pensamiento dialéctico distingue entre la representación y el concepto de las cosas; entre el conocimiento y el actuar del hombre (praxis humana); éste convierte al hombre en un individuo histórico que actúa con relación a la naturaleza de los hombres; y llega a fines y convicciones dentro de un conjunto de relaciones sociales. A través del pensamiento dialéctico se forma un individuo (Heller, 1998). En el caso de la lectura, el estudiante incorpora el ejercicio lector a su proyecto de vida; no le basta con leer para saber sino para ser.

La relación práctica-utilitaria comienza con el reconocimiento de las actividades legitimadas, esto es, normadas por un discurso institucionalizado¹⁷ ("así se hacen las cosas aquí"); es aprendida en las repeticiones, pautas y acciones habitualizadas que manifiestan en los otros; se va adquiriendo un carácter significativo y van apareciendo la tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores (Berger y

Para Kosik es el pensamiento crítico que quiere comprender la cosa misma y pregunta sistemáticamente cómo es posible llegar a la comprensión de la realidad. El pensamiento dialéctico destruye el mundo de la pseudoconcreción y busca una explicación racional de la conexión interna entre tiempo e ideas; somete a un examen en el cual las formas cosificadas del mundo objetivo ideal se diluyen, pierden firmeza, su naturaleza para mostrarse como momentos derivados y mediatos, como sedimento y productos de la praxis social humana. (1979:32-34)

La noción de institución refiere a un sistema relativamente permanente y sancionado; formula ciertas conductas sancionadas y unificadas con el propósito de dar lugar a responder necesidades praxiológicas de una sociedad. La institución se refiere a aquellas con tan amplias que sus actividades se par an en un nivel de estabilidad en una sociedad; un cambio drástico puede producir

ckmann,1989), es decir, van apareciendo los esquemas para comportarse delante de los otros.

Existe una correspondencia de significados entre el uno y los demás; se comparte la experiencia en la experiencia y se vive en reciprocidad. Se vive en la cotidianidad. Bajo los modos de tiempo, espacio se entretajan las redes del ser, actuar y saber de los sujetos que lo viven; esa realidad interpretada que se origina de pensamientos y acciones terminadas, probablemente deben ser alienadas para no caer en un caos social.

1.2 La estructura de lo cotidiano

La PL se ve condicionada por lo cotidiano de las actividades, del discurso institucionalizado, de las actitudes, de los valores, de las formas sociales; porque en su ejecución se reflejan las representaciones, arquetipos y mentalidades (categorías que comparten en común las formas simbólicas y sociales. León,2000) de su quehacer cotidiano.

Lo obvio en lo cotidiano se vislumbra a través de la rutina como orden de situaciones y acciones repetidas (aunque a veces se actuara como si fuera por primera vez); ante un suceso cotidiano, el sujeto o particular forma vivencias entre lo que puede ser y hacer.

Desde la observación, el particular da por visto o por sabido algo: asimila valores, imágenes y actitudes, y así define y valora una perspectiva; sin embargo, no corresponde a una atención activa o interactiva. Una idea de: **"Adonde fueres, haz lo que vieres"** En el discurso de la acción actúa inmediatamente y reproduce su mundo particular. En un determinado mundo particular, existen zonas sociales que le permiten al particular establecer una dualidad sujeto-sociedad.

o cotidiano conlleva al reflejo de una zona de situaciones donde el orden social se reproduce por antonomasia y cambia de un modo crítico; su estudio y análisis permiten iterar y adecuar los procesos sociales.

o cotidiano se constituye de prácticas, lógicas, espacios y temporalidades que garantizan la reproducción social (Reguillo, 2000). Se revela como el mundo de lo conocido; se descubre sobre la experiencia; en la posibilidad y actividad del individuo y por eso considera esta realidad como algo propio (Kosík, 1979). Lo cotidiano revela una característica fenoménica de la realidad (ibidem).

En la zona de lo cotidiano, las instituciones¹⁸ se presentan como una realidad común porque constituyen el discurso común; si se estudian y se analizan los procesos intersubjetivos de los particulares, lo obvio y la reproducción social, el saber común, el saber social, desde un sentido común; podrían detectarse y controlarse las variables que hacen funcionar lo cotidiano, entonces, bien se podría desviar **lo cotidiano de la VC**.

o cotidiano se define como un lugar fundamental para la intersección entre el individuo y la sociedad (Lindon, 2000), en esto se fortalece el vínculo social y se mantiene una vivencia intersubjetiva. Aquí, aparece la reproducción como permanencia de lo social porque se sostienen las mismas dinámicas sociales, se hacen homogéneas, alienadas.¹⁹ En lo cotidiano el hacer implica una posesión de la entidad

Modelo o referencia de un actor; puede referir a una condición moral o de conocimiento. Es, en principio, un modelo de lo es socialmente valorado o un modelo de lo que es socialmente real. Las instituciones definen modos de hacer, pensar, sentir, de ser para cada particular. Además, las instituciones como tales regulan lo que los sujetos perciben como debido o lo que corresponde a cada sujeto como parte de la sociedad; ejemplo, la educación escolar.

El concepto de alienación implica una despersonalización con el individuo; fue desarrollado por Hegel; empleado para los análisis de los efectos del proceso de producción capitalista sobre los seres humanos, especialmente el proletariado. Para Marx, el proletariado está alienado porque: no controla la forma de su trabajo (proceso de producción), no reconoce su trabajo (producto de su trabajo), tiene relaciones antagónicas (respecto al dueño de su trabajo), y el trabajo se convierte en un medio para subsistir (en relación con el propietario).

ña, 1989); el hombre se subjetiva y desarrolla sus condiciones antropológicas de homo sapiens y homo faber (León, 2000)

Por eso, en primera instancia lo cotidiano pone al alcance un mundo de medios, instrumentos, cosas para hacer; y es allí cuando se vuelve necesario establecer una relación práctica-utilitaria.

La *PL* no escapa de esto. La actuación pragmática no es casual sino causal; se aprende por el saber y contacto cotidiano con los demás. Los aprendizajes sociales, en consecuencia, suelen hacerse desde una probabilidad, imitación, analogías y prejuicios, principalmente (Heller, 1998)

Los modos de existencia poseen su cotidianidad; y la cotidianidad es una organización, día tras día, de la vida individual de los hombres, la reiteración de sus acciones vitales se fija en la repetición de cada día, en la distribución diaria del tiempo... es la división del tiempo y del ritmo en que se desenvuelve la historia individual de cada cual... la cotidianidad se revela como el mundo de lo conocido; se descubre sobre la experiencia, en la posibilidad y actividad del individuo y por eso considera esta realidad como algo propio" (Kosik, 1979:92)

Por otra parte, la manera de actuar se convierte en un modo de existencia; no se sobrepone, en términos sociales, a los modos de producción del trabajo o a la división social del trabajo; pues, pareciera que se trata de una cadena productiva entre el que trabaja y a quien se le trabaja.

El trabajo representa en lo cotidiano dos aspectos: uno es genérico-social (work) y el

la psicología social le otorga un nuevo significado: carencia de poder (no se puede transformar la realidad con la propia acción); falta de sentido, anomia, desmoronamiento (asignar poco valor a lo que la sociedad valora).

En el área educativa, S. Bowles y Gintis suponen que la estructura de las relaciones sociales de la educación refleja la estructura de las relaciones de la empresa capitalista por la falta de control que el estudiante tiene sobre la educación que recibe desde todos sus ámbitos. La motivación del trabajo escolar, que se realiza a través de un sistema de notas y recompensas extrínsecas (equivalentes a un salario) y no por el proceso de saber o el resultado de un conocimiento. Pareciera que el sistema educativo ayuda a preparar a los estudiantes a la economía capitalista. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, p. 12)

El trabajo es alienado (labour). El work es una objetivación inmediatamente genérica, cuyo fundamento es el proceso de producción, el intercambio orgánico entre la naturaleza y la sociedad y cuyo resultado es la reproducción material y total de la sociedad. El labour representa al producto que no satisface ninguna necesidad social y consiste en fabricar en un tiempo de trabajo" (Heller, 1998:125-137). El labour se hará en la medida de las capacidades humanas y bajo motivaciones particulares.²⁰

Por lo que si la manera de actuar aspiran a un bien social entonces se hará un *trabajo real* (work); y si la manera de actuar sólo corresponde a un actuar mecánico, tipificado, por hábito entonces será un modo de existencia con un bien personal (labour).

Desde la zona de lo cotidiano se construyen pensamientos, actitudes y comportamientos humanos frente a su mundo y **VCE**. Finalmente, la realidad y conocimiento son parte de los fenómenos que se reconocen alrededor y son parte de la certidumbre de que los fenómenos son reales y poseen características específicas. El sujeto o particular lo recupera desde construcciones intersubjetivas, de una vida cotidiana, que advierte su sentido común.

2.2 SOBRE LA VIDA COTIDIANA

La vida cotidiana (**VC, en adelante**) es el reconocimiento o la representación de la reproducción social en un mundo particular (Heller, 1998; León, 2000). Es un pequeño mundo donde se reproduce la persona como miembro de una sociedad específica. Se construye en las acciones de cada uno de los particulares y en un mundo particular; se consolida en la reproducción, la habituación, rutina de actividades y asimilación de un rol, confirmando, de esta manera, códigos y símbolos de una actuación u ordenación de la cotidianidad, en un orden significativo.

²⁰ Para Weber, esto correspondiente a las categorías de vivir de y vivir para

En la **VC** existe un tejido de tiempos y espacios que se organizan para los sujetos y así se garantiza la existencia del orden construido (Reguillo, 2000). Por eso, es un diálogo constante que permite la construcción de un mundo vital, donde se conjuga lo racional y lo irracional; lo programado y lo espontáneo; la rutina y la novedad (Piña, 1998).

La **VC** como parte de la vida social de todo hombre particular no se revela de forma idéntica en su **contenido y estructura**. Es un espacio y tiempo común; un cruzamiento de situaciones sociales e historias particulares (ibidem).

La **VC** es el mundo de lo fenoménico (Kosik, 1979); tiene su historia en la reproducción social del hombre particular, quien nace en condiciones, sistemas e instituciones concretas; en consecuencia "las historias de los hombres particulares" son parte de la evolución del hombre histórico; puesto que esto implica la reproducción del hombre histórico.

Hoy día, el acercamiento a la **VC** representa una teoría social desde la cual se pueden estudiar los aspectos subjetivos, su sentido y los significados del hacer humano, la manera en que los sujetos cotidianos viven su práctica (Elias, 1995); revela los modos de existencia humana porque aborda el sentido de la producción de las prácticas sociales. Es un referente para comprender las acciones humanas de los actores y cómo se construye su mundo particular.

El acercamiento sociológico a la **VC** permite descubrir las vivencias de los hombres y cómo se les aplica un significado según el código de su mundo, esto es, la realidad en la que se mueve. Lo cotidiano se convierte en un campo de eventos que son conocidos y conocidos por los particulares; se distinguen y se construyen mediante una intersubjetividad; lo cotidiano se reproduce, sostiene o cambia. Los saberes fundan deberes: reglas, leyes, mandatos a los que el sujeto debe responder; su saber es sociológico en el sentido que sus verdades orientan y motivan a los sujetos: los rigen como "llamados" que esperan una respuesta ajustada; y esto porque existe un sistema

de comunicaciones estructurado que brinda los preceptos normativos en la VC.

2.1 Antecedentes

La VC es una construcción humana y social; encuentra raíces en el desarrollo de las sociedades modernas capitalistas.

La visión sociológica y antropológica sobre la VC proviene de planteamientos filosóficos de Lukács, Husserl, Heidegger y Hegel. (Berger y Luckmann, 1989). La VC es una forma inmediata de la genericidad²¹ del hombre; es una mediación objetivo-ontológica entre el ser y el estar; es la base de todas las reacciones espontáneas de los hombres en su ambiente social y aparece de una forma caótica heterogénea.

El análisis y la reflexión sobre la VC cae en la idea de **vida alienada**, que es categoría clave dentro de una teoría marxista. Se polemiza la tradición esencialista para explicitar la dualidad del hombre como sustancia y como fenómeno (Heller, 1998); por tanto, su visión antropológica traduce las aproximaciones de la personalidad y las objetivaciones como resultado de la relación activa con el mundo; en este proceso el hombre se va determinando como individuo o particular.

Parte de las conexiones prácticas e histórico-ontológicas de la VC con las posiciones de genericidad (ética, filosofía, arte, praxis social y política), las formas particulares de objetividad y actividad de la VC, como totalidad específica, constituyen esas conexiones. El origen puede establecerse desde los fenómenos de la VC o procesos que suceden de las reacciones cotidianas. (Heller, 1998)

El abordaje sociológico a la VC y al sentido y el significado de las acciones no es

²¹ La genericidad no solo debe relacionarse conscientemente con el hombre (tanto particular, como Vivier, Hobbes y Spinoza, esta puede

exclusivo de los anteriores teóricos (A. Heller, Lukács, Husserl, Heidegger y Hegel); también puede recuperarse desde las tradiciones de (Berger y Luckmann, 1989):

☐ Dilthey: asume un estado particular a los hechos sociales vinculando a la mediación del significado

☐ Weber: considera que los hechos sociales se deben a un sentido

☐ Garfinkel: propone a la etnometodología para el análisis de los procesos formales con que el actor cotidiano entiende su hacer y su contexto, parte del supuesto conocido y manejado igual que sus interactores. La etnometodología estudiaría las condiciones que regulan la normatividad.

☐ Berger y Luckmann: determinan la construcción social de la realidad, la tipificación de roles e instituciones como un sistema de escenarios donde los sujetos reconocen una realidad y al reconocerla la realizan. La tipificación de las acciones son producidas por un trabajo social de interpretación y fijaciones de significados. De hecho, la tipificación, objetivación y legitimación constituyen los tres ejes de la producción de la sociedad.

Como campo de estudio, la **VC**, puede requerir en su estudio y análisis los siguiente enfoques:

Sociología de la comunicación: entiende a su objeto como orden comunicacional; por lo que debe hacer distinción entre lo cotidiano y lo extracotidiano. La cotidianidad es uno de los modos de los procesos comunicacionales del sistema

Sociología del discurso: en un acto de habla, el sentido se fija en unas estructuras de significación, en unos códigos; puesto que el significado es siempre una referencia del código. Lo cotidiano puede entenderse como uno de los modos característicos que relaciona código/habla o modelo/conciencia; como un modo de indicar a un sujeto en una red de conversaciones sociales; y a través de la mediación del lenguaje quedaría resaltada la condición o la norma o el código del fenómeno social. El lenguaje, como sistema semiótico, *articula una cara objetiva, estructurada y social de una cara*

subjetiva; su semiosis tendría una doble dimensión de lo social y lo subjetivo o del orden de los hechos psicosociales. La sociología del discurso es una posibilidad de resolver la articulación entre sociedad, sujeto, colectivo-individuo, estructura y conciencia

teoría de la identidad: describe cómo una realidad subjetiva se encuentra en relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por los procesos sociales; puede ser mantenida, modificada o reformada por las relaciones sociales; puesto que el individuo se desenvuelve en una situación histórico-social estructurada

teoría conversacional: asume la mediación subjetiva de su objeto; elige una perspectiva cualitativa para identificar los rasgos del objeto y el sujeto. En el hecho y en el acto cotidiano se actualiza un código o una competencia o el sistema de vivencias

La **VC** requiere de una investigación y teorización sobre la moral y la **episteme** de un colectivo o un mundo particular . La **VC** puede convertirse en el laberinto más complicado que debe resolver el hombre para ser feliz.

3 LAS COORDENADAS DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

3.1 Mundo particular, tiempo y espacio

La **VC** ocurre en un mundo particular, con tiempo y espacio determinados, donde ocurren las prácticas y las estructuras del escenario de la reproducción social; las estrategias lógicas revelan las negociaciones que los actores deben realizar continuamente en el orden social (Reguillo, 2000).

En el conocimiento del mundo particular de la **VC** se diluyen muchas realidades porque el gran mundo social consiste en realidades múltiples, esto es, realidades interpretadas

por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente; las interpretaciones tienen un carácter intencional; de este modo las realidades son construidas y aceptadas por el sentido común (Berger y Luckmman, 1998).

Entre las realidades múltiples, la **VC** se presenta como la realidad por excelencia, como la suprema realidad; aparece ordenada y sistematizada. La **VC** se organiza alrededor del aquí y el ahora porque supone una noción espacio-temporalidad; desde allí se ve al otro, desde donde se ve de una forma particular al mundo (el mundo a mi alcance).

Este mundo particular “aparentemente propio” cuando es llenado por fenómenos cotidianos y una atmósfera común de la vida humana se le denomina mundo de la pseudoconcreción (Kosik,1979) que se basa en el desarrollo superficial de las actividades cotidianas y llega a perder la esencia de las cosas porque opera sólo en el aspecto fenoménico: “La pseudoconcreción es la existencia autónoma de los productos humanos y la reducción del hombre al nivel de la práctica-utilitaria” (ibidem, p.37)

El mundo particular contiene diferentes prácticas y subjetividades con los cuales se conforman los contextos con diferentes configuraciones, según el espacio y el tiempo.

En el espacio y el tiempo de la **VC**, el hombre dispone para proyectar y manifestar las exigencias sociales y personales; entonces, se desenvuelve, se desarrolla y realiza sus reacciones espontáneas en su ambiente social. El espacio y el tiempo conforman distintos programas de acción

El mundo particular está hecho **para y por** los hombres y sus relaciones sociales; el espacio y el tiempo son los ambientes que condicionan los ritmos propios de las actividades cotidianas.

La relación social en la **VC** se constituye a partir de los factores de espacio y el tiempo que establecen el contacto cotidiano entre los sujetos y con esto su pensamiento

otidiano, sus esquemas de comportamiento, etc.

El espacio, con carácter antropocéntrico y articulado, se puede extender en distancias y magnitudes

El tiempo orienta el sentido pragmático de la **VC**: la idea de tiempo está establecida y conocemos su límite en la muerte; cuando se trata de establecer parámetros de algún suceso entonces aludimos a la idea del tiempo; su importancia va en continuo aumento en la vida social (se mide más el tiempo que la distancia).

El ritmo del tiempo se acelera según los acontecimientos y los tiempos de tensión y relajamiento los atribuimos a un tiempo alienado. El tiempo cobra conciencia y procesos intersubjetivos (Berger y Luckmann, 1989); es externo e interno; en este último ocurren las interacciones. la temporalidad empírica proporciona la historicidad y determina la situación del sujeto.

En la mayoría de las épocas de la sociedad, esto siempre ha sido una fuente de preocupación, pareciera que muchas de las actividades de la **VC** giraran en torno al tiempo; puesto que se dice popularmente: *Lo que falta es tiempo, todo tiene un tiempo, hay que darle tiempo al tiempo, necesito tiempo para decidir, hay que dejar que pase el tiempo, el tiempo vivido contra el tiempo perdido*. La idea del tiempo se le deja a la memoria, a la imaginación y a la fantasía.

Cuanto más numerosos son los hechos importantes, cuanto más ricos son de contenido los contactos humanos (las relaciones), cuanto más iniciativa individual, acción autónoma, tanto más <<denso>> sea el mundo inferior de los particulares (pero sólo en la media), más tiempo vivirán los particulares en el curso del mismo fragmento. (Heller, 1998: 393)

2.3.2 El hombre particular

El hombre particular vive en un mundo particular y se ocupa de su mundo particular; tanto el hombre como el mundo de la sociedad continúan proyectos de sus predecesores y esto los hace ser históricos. Sin embargo, su noción de hombre particular y mundo de la sociedad fueron diferenciándose en la división social del trabajo, en el **proceso de alienación**. En la medida que el particular se llena de actividades, más estará automatizado y difícilmente podrá desenajenarse.

La relación del hombre particular en un esquema de división social del trabajo se mantiene en la medida que se apropia del **mundo**; esta relación es continua y va extendiéndose en los aspectos genéricos de la sociedad dados (genericidad), aunque también el hombre particular cuando se ve ante un mundo de costumbres, normas, aspiraciones, formas y modos de vida diversos que le son hostiles tiene derecho a decidir si se queda o cambia de rumbo. Esto último pudiera caer en **contenidos** no favorecedores a la genericidad, ya que el hombre particular perdería las dimensiones o límites que se le han acondicionado para su proyecto histórico. O bien, se caería en un estado de rebelión o de desesperación.

En la concepción de la **VC** aparecen tres tipos de hombres: **hombre concreto** refiere al hombre que nace y ocupa un determinado lugar social; éste al insertarse en el proceso social va ocupando un lugar en la división del trabajo (físico o intelectual)²² y se convierte en un **hombre particular** con la tarea de reproducir las formas sociales sin cuestionarse en profundo: se deja autorreproducirse y condiciona las posibilidades de la reproducción social; como hombre particular trabaja, come, escoge ropa, revistas, etc.

La división social del trabajo posibilita el desprendimiento de las ideologías de su base real, su inversión y la ilusión de su total autonomía. La matriz de la organización social, es la base del ordenamiento del mundo objetivo humano y el devenir social total; a partir de ella se puede construir la composición social. Se considera la división social del trabajo necesaria para la reproducción del mundo particular, la que impulsa dentro del mundo particular la reproducción del mundo particular. (Bauer, 1981)

Por último, el **hombre individual** es aquél que, además de ser particular, supera las formas genéricas de la sociedad y fortalece más su parte esencial que fenoménica. Desde el punto de vista del trabajo y la conciencia, desarrolla su esencia. (Heller, 1998)

Otros autores determinan a este particular como un individuo engagé (Kosík, 1979), practicante o actor (Reguillo, 2000), o sujeto cotidiano (León, 2000), que se apropia de su realidad y crea un sistema de representaciones sobre su entorno; así la internaliza para luego elaborar su identidad (Berger y Luckmann, 1989)

En la **VC**, el hombre particular se objetiva de un **modo adaptativo**; se apropia de capacidades, afectos, modos de comportamiento para trascender a su ambiente y realizarse en su **VC**; su personalidad se concreta a partir de su apropiación a su mundo particular: reconoce su trayecto en la **VC**. En la medida que se integra a la sociedad desarrolla capacidades específicas; y en la medida que se integra totalmente a la sociedad, se convierte en representante de algunas actividades intelectuales.

Como ser único e irreplicable realiza **objetivaciones** propias, únicas e irrepitibles; su autoconservación humana requiere de autoexpresión, que básicamente comienzan en el trabajo y el lenguaje.

Esto no ha sido un proceso sencillo: desde que nace y durante toda su vida, el hombre se apropia de los diferentes aspectos de su género y del mundo: el hombre nace con cualidades propias naturales y en un grupo concreto social; sus capacidades naturales poco a poco se van desarrollando y sociabilizando; sus aspiraciones lo conducen a cultivar nuevas cualidades y debe encontrar que las formas de concretar sus actividades coincidan con sus intereses, exigencias y situaciones. él desarrolla facultades y disposiciones necesarias para su existencia; en el hecho de cultivar nuevas cualidades particulares se encuentra el criterio mínimo para apropiarse de la **VC**, sin perder su **propio yo** como centro del mundo (conciencia particular).

...el hombre prueba su capacidad vital y de autoconservación²³ (comer, vestir, ir al trabajo, etc.), el hombre particular va modificando sus pautas de conducta y sistemas de comportamiento. En todos sus planos, cumple actividades cotidianas continuas y absolutas: mantiene una tendencia general. Por tanto, se adapta al mundo, **objetivando** sus necesidades y expectativas.

...el particular forma su mundo como su ambiente inmediato. La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato (...) Todas las objetivaciones que no se refieren al particular o a su ambiente inmediato, trascienden lo cotidiano. (Heller, 1998:25)

Por su instinto de autoconservación, el hombre particular desarrolla características, puntos de vista y motivaciones particulares (envidia, vanidad, vileza, egoísmo, entre otras); éstas últimas pueden justificarse desde el **proceso de alienación**, con un contenido concreto, intensidad propia, relación particular y su planteamiento con el propio sujeto²⁴. (Heller, 1998)

...no existe hombre sin motivaciones particulares y sus sentimientos guardan relación con el punto de vista particular como algo motivante; sin embargo, los afectos no se construyen a partir del punto de vista. Los sentimientos cambian según el **contenido concreto y su contexto determinado** (idem): el mundo en que se nace y las circunstancias particulares van determinando los afectos a cultivar en el seno social.

...en consecuencia, mediante el punto de vista, motivaciones y afectos particulares, el hombre particular se confirma como parte de un proceso de integración y a su vez de autoconservación. En la conciencia del yo paralelamente surge la conciencia del nosotros: *"Puedo superar mis motivaciones particulares incluso partiendo de tendencias, contenidos de valor y motivaciones totalmente diversas, respecto del objetivo de la*

La idea de autoconservación tiene un contenido genérico; encierra ideas de conciencia del yo, relación sujeto-objeto, y planteamientos del fin en sí mismos. De ésta se deducen pasiones, afectos, motivaciones, comportamientos sociales, etc. Toda vez que nace paralelamente un sentido de compasión por el otro.

Vease Descomposición de la categoría Hombre particular: la particularidad Heller: 1998, 30-38

integración". (ibidem, p.45)

Bajo las manifestaciones del uso del lenguaje (pautas lingüístico-conceptuales), se encierran el punto de vista particular, las motivaciones y los afectos particulares; aunque en algunas ocasiones predominan formas falsas de comportamiento, las cuales el particular busca justificar.

La particularidad organiza normalmente la propia defensa lingüístico-conceptual (...) aprovisionándose del arsenal de la conciencia del nosotros, de la defensa de la integración (...) la defensa de la conciencia de nosotros puede ser también objetivamente la defensa de una motivación particular. (Heller, 1998:47)

Dado que la **VC** transcurre en un espacio y tiempo en constante tensión, el hombre debe aprender a manipular las cosas y costumbres para poder usarlas y moverse en su ambiente; además de que va aprendiendo a conservarse a sí mismo, a su ambiente inmediato y otros ambientes. Y es una "lucha" por su instinto de autoconservación, por la necesidad de ocupar un puesto mejor en el interior de la integración social, según nuestras necesidades y posibilidades.

En la medida que el particular se integra a una dinámica social va desarrollando sus capacidades específicas y, además, tiene más posibilidades de convertirse en representante de las actividades sociales. Aunque, el apropiarse de las cosas cae muchas veces en un proceso alienante:

Apropiarse de las habilidades del ambiente dado, madurar para el mundo dado, significa, por lo tanto no solamente interiorizar y desarrollar las capacidades humanas, sino al mismo tiempo -teniendo en cuenta la sociedad en su conjunto- apropiarse de la alienación. (ibidem, p.29)

Entonces, ¿el hombre particular vive atrapado dentro de los laberintos de la alienación para adaptarse a un mundo particular y luego transformar el suyo? En la mayoría de los casos pareciera que sí. El acondicionamiento del mundo propio se conforma con los reflejos del mundo particular, el cual puede constituirse desde una comunidad, clase o estrato (Heller, 1998), según le corresponda vivir.

Para entender este mundo fenoménico (Kosik, 1979) y la relación inmediata práctica-utilitaria es imprescindible tomar conciencia de las causas que propician la realización de las cosas; establecer una relación consciente creativa y transformadora.

Cuando esto sucede, se plantea el fin en sí y éste se convierte en la motivación de los actos. Así, "...la conciencia pertenece necesariamente a la vida cotidiana, mientras que la relación consciente puede incluso no aparecer en ella". (Heller, 1998:32).

Cuando el hombre particular decide defender su particularidad, su sistema de acciones, opiniones, pensamientos, etc., racionaliza sus acciones pasadas y futuras; extrae los motivos de la reflexión y acción sobre sí mismo para defender su individualidad. Es un **proceso de elevación de la particularidad**, un proceso de síntesis para constituirse. El individuo necesita primero establecer acciones de **ser, estar o saber** en su contacto cotidiano con los demás, entonces se comparte la misma posición respecto a nuestra división del trabajo y se pueden establecer relaciones de igualdad de condiciones o de desigualdad, donde existe una dependencia o inferioridad o superioridad.

El **individuo y el hombre particular** son productos históricos; sólo que el primero ve la relación consciente con la genericidad para-sí, genera autoconciencia, media la concepción del mundo, irradia cualidades y tiene un valor autónomo. El trabajo, la relación social, la conciencia, la universalidad y la libertad coparticipan y promueven la esencia humana y, por ende, la individualidad del hombre. (Heller, 1998)

El individuo convierte su esencia en el porqué de su existencia; asume su destino como destino propio y su límite superior se encuentra en el interior de una sociedad y el inferior es siempre la particularidad del singular; comienza por no estar satisfecho con el destino, entonces comienza a *madurar, a transformarse y a dejar de aceptar las circunstancias como definitivas. El individuo no aspira a una felicidad sino a una vida con sentido.*

La gran diferencia entre el particular y el individuo reside en que el primero guarda una conciencia del yo y el segundo una conciencia de sí (autoconciencia): *"Quien es autoconsciente no se identifica espontáneamente consigo mismo, sino que se mantiene distancia de sí mismo. El individuo se conoce a sí y a sus circunstancias. Sabe, o al menos quisiera saber, cuáles de sus facultades en su desarrollo están más acordes con la genericidad, con el desarrollo genérico, cuáles tienen <<más valor>>". (ibidem, p.56)*

En la **objetivación genérica para-sí** (Heller,1998), la vida en sociedad ofrece la posibilidad de elevarse por encima de la particularidad porque ofrece la posibilidad de no aceptar un mundo prefabricado o con formas alienadas de comportamiento, mediante el conocimiento y la conciencia crítica.

El individuo jerarquiza; apunta hacia lo que es esencial o inesencial para la genericidad humana; jerarquiza conscientemente, midiendo tradiciones o costumbres; y se propone superar su estado de alienación del trabajo y la eliminación de aquellos tipos de trabajo que no ofrecen ninguna o escasas posibilidades de desarrollar las capacidades individuales.

El individuo participa en la edificación de su **VC** a partir de una relación consciente con una o más objetivaciones o integraciones para-sí; decide qué es significativo en su vida, aunque entrare en contradicciones; establece mediaciones con su concepción del mundo porque se forma un pensamiento dialéctico, esto es, un pensamiento reflexivo-transformador. Para él, no es lo mismo representación y concepto; el mundo de la conciencia y el de la realidad; la práctica-utilitaria y la praxis-revolucionaria.

Es el individuo quien constantemente entra en conflicto con el mundo porque busca comprenderlo mediante su comprensión a sí mismo. Las actividades que realiza en su mundo plasman su pensamiento sobre entendimiento y aprehensión social.

Tanto hombre particular como individuo buscan en diferentes acciones alguna posición que conduzca a funciones instrumentales y permitan el contacto cotidiano necesario para atender la **estructura y el contenido** del conjunto social.

Por esto, para aproximarse al hombre particular o al individuo hay que mediar desde una esfera determinada para que sean comprendidas científicamente las interrelaciones e interacciones entre el mundo económico-social y la vida humana.

2.3.3 Formas de contacto cotidiano

Las formas de relacionarse socialmente con los particulares o establecer un contacto cotidiano se presentan básicamente en la realización de un trabajo y la concreción del lenguaje (Heller, 1998). En el caso del trabajo, se va constituyendo el comportamiento institucionalizado (yo social) o el desempeño de un rol. En el caso del lenguaje, éste vuelve accesibles las experiencias y los conocimientos de la sociedad.

El contacto cotidiano (puede ser mediante el juego, sentimientos, espacios, tiempos, conflictos, entre otros) con los demás particulares; es necesario para que sus acciones no se desvíen de la reproducción social. La naturaleza del ser social se transforma ininterrumpidamente en el proceso social en su conjunto. Como resultado de acceder y pertenecer a un mundo particular: el logro de una personalidad que se sobrepone ante la autoconservación, autorrealización y autoconocimiento.

Los contactos cotidianos pueden darse por **acción directa** o por **acción verbal**: La primera no requiere de la acción verbal y puede ocurrir por una acción en común, por una acción concierne a un compañero o por acción recíproca; en este tipo puede aparecer la persona como objetivo o instrumento en el contacto cotidiano. La segunda aparece en las formas de comunicarse (nos permite movernos en un ambiente), decidir(se llega a una decisión) y persuadir (es una forma de aconsejar). La forma de contacto cotidiano más común es la conversación porque el único objetivo es el

tercambio de ideas; su presencia indica un nivel cultural, aunque puede presentar formas alienadas como lo es el parloteo.

ambas asumen una posición consciente y responsable; sin embargo, son las que menos interesan a los hombres particulares porque aplican otra forma de relacionarse en complicaciones: la del **juego**.

El juego constituye una actividad que desarrolla las capacidades personales, está guiado por la fantasía y no tiene consecuencias sociales. Como **acción directa o verbal de saber** no entra en la reproducción social. El juego puede representar una forma consciente de vida, una idea de libertad o una especie de ejercicio sin responsabilidad; porque el juego ofrece posiciones simuladas del/en el **mundo**.

...cuanto más alienada son las relaciones sociales más alienada es la actividad del trabajo y la misma vida <<verdadera>>, tanto más claro y unívocamente el juego se convierte en una evasión, en un punto de apoyo, en una pequeña isla de libertad (...) El juego elegido como instrumento de evasión, sigue siendo improductivo y el mismo hombre precisamente a causa de la libertad subjetiva conservada de este modo, se convierte en prisionero del juego... (Heller, 1998:375)

Quando la vida carece de un sentido de responsabilidad, pierde su capacidad de desarrollo sobre la libertad, pues la **autorrealización** auténtica es parte de un juego.

3.4 Pensamiento cotidiano

El pensamiento cotidiano se puede conceptualizar como el contenido que dicta el proceder de las acciones; no se logra de un día a otro sino es parte de la evolución de la sociedad, de su proceso histórico; es una construcción social que forma parte de los procesos de institucionalización; ya que su éstos regulan a los hombres.

El proceso de institucionalización aparece con/en una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores (Berger y Luckmann, 1989:75), esto es, los hombres particulares -según su posición social- someten su actividad a lo cotidiano de **lo que se debe hacer** porque así cobra un carácter significativo y la distingue de las demás. Cuando el proceder se habitúa entonces se institucionaliza. La tipificación institucional determina que cierta acción sólo la realicen cierto grupo de actores; de hecho las instituciones controlan el comportamiento humano, estableciendo pautas definidas.

Las actividades de la **VC**, en términos genéricos, son similares (ir al trabajo, estudiar, leer, etc), sin embargo, los pensamientos que se derivan de éstas son heterogéneos. El pensamiento cotidiano se presenta en dos formas: genérica o social y personal; la primera norma las actividades de un grupo y la segunda se constituye con la objetivación de la persona.

El pensamiento cotidiano tiene una estructura general (las actividades son realizadas en reciprocidad) y un contenido concreto (requiere de un saber concreto); su función se deriva de la existencia de las actividades de la **VC** y por consiguiente es inmutable. En el contenido concreto reside su carácter heterogéneo; éste puede contener valores positivos y negativos. Aún más, en el grado de contenido reside el aspecto pragmático de la **VC**.

El pensamiento cotidiano permite resolver problemas cotidianos, a partir de los conocimientos que disponga el particular o individuo porque se enfoca a sus problemas problemas del ambiente; se fundamenta por la generalidad de experiencias de vida de las anteriores generaciones y el particular lo utiliza para estructurar su vida en la época y en su ambiente determinado. Su carácter pragmático permite realizar diversas actividades y su pertinente reflexión.

El pensamiento cotidiano cambia su contenido de valor, según las circunstancias; es flexible en cuanto a la apropiación de la cultura y los usos de los objetos. Lo primero que refleja reside en las relaciones personales porque permiten que el hombre particular, en primera instancia, se vaya apropiando de diversas realidades, generando así su propio pensamiento. En su carácter dual (*homogéneo-heterogéneo*) establece una relación inmediata consciente y activa con los demás; además de que, se objetiva a partir de la moral, el trabajo, la religión, la política, la ciencia, el arte, la filosofía, etc.; éstos son objetivamente genéricos en su conocimiento y contribuyen al autoconocimiento humano.

2.3.5 Saber cotidiano

Del pensamiento cotidiano se desprende el saber cotidiano, que le permite al particular al individuo cumplir con las actividades inmediatas que se le demandan. El saber cotidiano es objetivo porque se convierte en patrimonio del particular; es normativo porque le permite al particular integrarse a un estrato, indicándole el modo o las formas de apropiación.

Todo particular tiene un determinado mínimo de saber cotidiano para poder existir y moverse en su ambiente; por ejemplo: el idioma, usos elementales de cosas, representaciones colectivas. Estos contenidos cambian según la época y el estrato.

Todas las actividades u objetivaciones se realizan por alguna necesidad; al particular le queda conformar y disponer de una serie de saberes cotidianos.

El saber cotidiano es la "suma de conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc)". (Heller, 1998:317). Garantiza los modos de existencia y conforma el aspecto pragmático de la VC. En éste subyace nuestra actitud sobre la VC. No puede haber obligatoriedad en el grado de contenido; a veces

hacer algo sin un saber genérico para-sí (científico o filosófico) no reduce las posibilidades de saber qué y saber el cómo de algo. (Berger y Luckmann, 1989)

Este saber cotidiano, en principio, es legado por las anteriores generaciones; pero, según las necesidades sociales del hombre particular; sufre modificaciones en: las experiencias personales y el entendimiento de las objetivaciones genéricas para sí. Y es que, a veces, la curiosidad o el interés personal inducen a no aceptar las cosas establecidas.

A diferencia del saber cotidiano, el **saber personal** es la forma para dar contenido de valor al primero; puesto que, el particular o individuo toma conciencia de un hecho particular y luego lo modela, aunque en muchas ocasiones lo determina dentro del círculo de los prejuicios. Ambos actúan reciprocamente.

Los tres tipos de contenido de las acciones del particular (pensamiento cotidiano, saber cotidiano, saber personal) guían el quehacer social del particular o individuo y también le permiten crear las condiciones o posibilidades para conformar un saber científico, mediante el interés y la curiosidad.

El contenido de todo **saber** implica tres fases:

percibir: resulta de una relación biológica y luego social; puede variar según comunidad o clase

sentir: parte de la relación emotiva o afectiva sobre los hechos motivantes

ensar: determina la acción concreta y sintetiza las experiencias e intereses personales

El saber cotidiano se alimenta de las necesidades sociales y personales; parte de la expresión y generalización de la existencia social y personal. En la estructura de éste se encuentra nuestra actitud frente a la **VC**; y en el contenido, las objetivaciones genéricas, se nacen de las intenciones sociales.

El particular adquiere la capacidad de llevar a cabo, de una forma heterogénea, los tipos de acciones cotidianas. Actúa desde un "yo sé", "yo comprendo", "soy capaz" (puedo) y así se apropia de la VC.

...significa que el particular se apropia de las opiniones (doxa) presentes, incorpora en ellas su propia existencia, y adquiere así la capacidad de llevar a cabo los heterogéneos tipos de acciones cotidianas. Wittgenstein señala justamente que <<yo sé>>, <<yo comprendo>>, <<soy capaz>> (<<puedo>> forman una única familia. Comprender significa apropiarse de la cognición y ser capaz de emplearla, ser <<entendido>>. Los planos del <<comprender>>, <<saber>> y <<poder>> son en general paralelos y pueden situarse a un nivel superficial, pero también profundo". (Heller, 1998:347)

El particular confirma los conocimientos desde una **doxa** (opinión) o un **episteme** (saber filosófico y científico): *"una verdad cotidiana es siempre doxa, aunque se muestre constantemente verdadera, mientras que la verdad científica es episteme, aunque a la mañana siguiente sea sustituida por una verdad más elevada"*. (Heller, 1998: 343)

El saber cotidiano se forma a partir de la percepción cotidiana, de las representaciones que construye el particular; funciona como pensamiento anticipador (fantasía), produce verdades cotidianas, refleja actitudes generales y personales y establece una relación intrínseca entre el pensar y percibir.

En consecuencia, puede alimentarse de las necesidades sociales y personales, partiendo de la expresión y generalización de la existencia social y personal, así como de las mediaciones de las objetivaciones genéricas para-sí; esto a su vez permite distinguir entre lo verdadero y correcto para el sujeto, y en su parámetro contrario, distinguir entre la ignorancia, el error y la mentira. Lo debe guiar su sentido de la certeza, la cual establece una estrecha relación con el sentido de responsabilidad en el saber cotidiano; aunque, por lo general, la comodidad de adoptar estereotipos estándar o desvíen de esto

El pensamiento cotidiano y su concreción en el saber cotidiano se manifiestan en las actividades de la VC. La siguiente tabla indica si estas actividades son efectuadas desde

una opinión muy particular (*doxa*) o una actitud científica (*episteme*):

OPINIÓN PARTICULAR	ACTITUD CIENTÍFICA
actúa con valor de probabilidad	Es un saber genérico
muestra en diferentes tipos de actividades	Saber sobre una cosa en relación con otras
una actitud práctica	Es una actitud teórica porque conoce la conexión que liga a los fenómenos
un saber para el cual las cogniciones y evidencias son evidentes	Refuta y reprueba mediante la verdad científica
genera la duda	Se justifica en un contexto determinado porque es certera y cuenta con la comprensión de un fenómeno

La diferencia de la opinión particular, la actitud científica proviene, en principio, de una actitud teórica, esto es, el hombre particular -en vías de convertirse en un individuo- busca formas para comprender el mundo, su naturaleza y su integración social y puede dedicarse a:

La contemplación no es pragmática; se libera de la lucha por la autoconservación; aprende a observar algo que no se usa y a experimentar placer frente a algo que no consume; entonces el hombre llega a experimentar una fuente inagotable de placer cotidiano. Junto con la observación se convierte en el fundamento de la ciencia y del arte de las percepciones cotidianas.

La descripción de las cualidades vierte su interés en los hechos pragmáticos

La clasificación es una especie de homogeneización; una necesidad pragmática y que ha convertido en una habilidad que satisface a un interés o a una curiosidad

El experimento se refleja en una situación previa a una decisión y se requiere para actuar con mayor valor de probabilidad y garantizar una acción segura.

Síntesis o imagen del mundo se convierte en una necesidad y modo de pensar; pueden aparecer en formas de mitos o tradiciones populares.

A través del pensamiento cotidiano, saber cotidiano de la **VC**, el particular o individuo conocen las actividades propias de la dinámicas (lo cotidiano) o aquellas formas que podrían o alteran esta dinámica (lo no cotidiano). Esto sucede porque el hombre nace en un cierto mundo y por el ambiente ha aprendido a moverse en una dinámica.

No obstante, en la medida de sus capacidades y voluntad va distinguiendo y conociendo lo que le conviene y les conviene a los demás, sin el ánimo de transgredir lo cotidiano que le tocó vivir. En su vida pragmática de vivir lo cotidiano distingue lo útil.

Por lo tanto, se insiste en que las actividades de la **VC** y el pensamiento cotidiano reflejan la apropiación de la vida de las personas: su personalidad, la cual puede ser concebida como un para-sí o un para-nosotros; mediante la praxis y el pensamiento repetitivo, el hombre particular se apropia de alguna de las partes de las objetivaciones en-sí.

En el caso contrario, el individuo sabe dónde cesar la repetición, dónde recurrir a la alternativa para resolver una situación; sabe dónde hay que someter a discusión la costumbre, no importando su origen. Se puede aceptar la estructura de la **VC** en un ser-en-sí e inclusive un ser-así alienado, corriendo el riesgo de caer en el fracaso.

Individuo y el particular

...actúan en la medida de la vida, sobre la base del pragmatismo y decide en base a valores de probabilidad. Pero, el individuo sabe dónde, por qué y cuándo suspender el pragmatismo, cuándo algo debe convertirse en objeto de una actitud teórica; sabe cuáles son las decisiones y las acciones en las que es suficiente actuar en base a la probabilidad y cuándo, por el contrario, hay que buscar la certeza absoluta.. " (Heller, 1998:409)

1.6 Esquemas de comportamiento

El hombre actúa porque el objeto y la motivación de la acción se separan y en su intención de actuar los une bajo un sentido consciente: su vida se vuelve unitaria. La personalidad se objetiva en un sujeto de tipo definido; la personalidad particular es el objeto en-sí; y la personalidad individual es el objeto objetivado para-sí.

Por otra parte, el hombre particular conoce las formas de las actividades cotidianas, impone y conforma un pensamiento cotidiano, pero cuando ejecuta sus acciones proyecta su sentido pragmático, probabilístico, imitativo, analógico, o sistema de juicios ²⁵ (Heller, 1998).

Los esquemas de comportamiento se apropia y se objetiva en el mundo particular. Los esquemas del hombre particular se producen repetitivamente e intuitivamente.

Heller (1998) identifica, como principales, los siguientes esquemas de comportamiento en las acciones de los particulares.

ESQUEMAS	CARACTERÍSTICAS
PRAGMATISMO	Constituye un signo entre la teoría y la praxis; el pragmatismo nos obliga a cuestionar el porqué; se adopta una actitud teórica cuando buscamos el significado de una cosa. La actitud pragmática puede estar en función a las motivaciones morales.
PROBABILIDAD	La mayoría de las acciones del hombre particular están basadas en su sentido de probabilidad: toma de decisiones; confianza en la suerte, etc. El fundamento objetivo de la acción probabilista es el hábito y la costumbre. Confiar en la probabilidad experimentada arroja criterios suficientes para acciones futuras.

²⁵ Heller, "Los esquemas de comportamiento y el conocimiento más corriente en la vida cotidiana" en Heller, 1998

IMITACIÓN	<p>Todo aprendizaje del hombre particular comienza con la imitación: de acciones, de comportamiento o evocativas. La imitación de acciones permite orientarse para comprender y resolver nuevos problemas; se aplica en una repetición consciente y ayuda a abreviar procesos. La imitación del comportamiento ayuda en la asimilación de contenidos de valor, a la integración social y la adaptación de una carga ideológica. Por último, la imitación evocativa despierta del recuerdo de actos o sentimientos concretos, propiciando un efecto emocional o intelectual.</p>
ANALOGÍA	<p>Se conserva el desarrollo estructural del evento y se transfiere hacia otros planos: el arte y la ciencia.</p>
PERGENERACION	<p>A partir de fracasos o catástrofes de la VC, se forman prejuicios y se encuadran las experiencias personales.</p>
TRATAMIENTO PROXIMATIVO DE LA SINGULARIDAD	<p>Deriva de las objetivaciones genéricas en-sí y surge de una relación consciente con los objetos. El particular mide fuerzas y capacidades de aproximación y aprehensión para hacer suyo el objeto, la realidad o el mundo social. Su manifestación se observa en el lenguaje y sus decisiones para conformar patrones de ejecución para las actividades de la VC. La singularidad es inagotable; cambia en objetivos y situaciones; se puede explicar desde una decisión moral (frónesis), la cual exige la aplicación del pensamiento y de la praxis intuitiva e inventiva, por tanto, parte de una objetivación genérica-en sí.</p>

on los esquemas anteriores se fortalece el pensamiento cotidiano; sin embargo, es necesario que éste se constituya básicamente por un saber, el cual además de mostrar contenido o marco referencial para las acciones, debe ser objetivo y normativo. Es parte de su carácter antropológico.

LA LECTURA EN LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR: ¿UNA PRÁCTICA CON SENTIDO?

1 ENCUADRES

El análisis y la reflexión de la vida cotidiana escolar (**VCE, en adelante**) alrededor de una actividad cotidiana como la práctica de lectura (**PL, en adelante**) puede resultar imprecisa, fragmentaria o reducida; sin embargo, es un punto de partida para entender y describir el sentido²⁶, esto es el significado del hacer humano, sobre una necesidad humana y social como lo es la lectura. Por otra parte, sería difícil y poco práctico explorar la **VCE** en todas sus dimensiones y esferas; esto podría resultar en un proyecto histórico. Lo que se pretende en esta investigación es captar el sentido de la **PL** en un mundo escolar universitario.

La **VCE** se logra en la reproducción social (Heller,1998), habituación, rutina de actividades cotidianas, asimilación de un rol (Berger y Luckmann, 1989), en la reocupación (Kosík,1979). Expresa los valores, los sistemas de significación y el (los) sentido (s) que el particular (Heller,1998) ha asimilado de la práctica social; en esta razón, la conformación de códigos y símbolos de una actuación y ordenación de la cotidianidad en un contexto ajeno u orden significativo construye la **VCE** (Piña, 1998). engloba un mundo particular o mundo vital que tiene coherencia sólo por los símbolos que lo sostiene (ibidem). Su radiografía refleja un entrecruzamiento de espectros de los mundos particulares, en un espacio y tiempo en común. Si se quiere interpretar será necesario cuestionarse por qué las personas actúan así y cuáles son los móviles que

²⁶ Entendase por sentido el modo particular en que uno entiende y

socializa, asume las objetividades genéricas de un grupo, el cual busca compartir y entender necesidades colectivas. Un buen día, sin pensarlo, sale al patio de la escuela y observa a su alrededor muchos grupos, con lo cuales comparte su espacio pero no su comportamiento o motivaciones. No obstante, algunos esquemas de comportamiento de los estudiantes parecieran caer en una *masa*, cuya reacción es de una sociedad manipulada y conformista.

Esta **VCE** corresponde a los estudiantes o aprendices que se proponen insertarse en la vida productiva de la sociedad. Un estudiante, antes de ser parte activa de la cadena productiva, pasa por varios años de preparación o entrenamiento; pero es en la etapa universitaria cuando se va acercando más a la especialización de una rama productiva. El término tiempo promedio de un universitario se encuentra en cuatro años o más en un espacio social (escuela universidad), el cual lo engloba en un mundo (mundo vital educativo) con diferentes subespacios y ritmos de tiempo. Al universitario ubicado en este mundo le queda como misión apropiarse de ese mundo. De él dependerá constituirse como individuo o particular (Heller, 1998).

La apropiación consistirá en representarse dentro de un mundo particular para sobrevivir y reproducirse y ésta requerirá de un particular (Heller, 1998), practicante o actor (Leguillo, 2000), individuo engagé (Kosík, 1979), sujeto cotidiano (León, 2000). La apropiación es una internalización²⁷ de la realidad (Berger y Luckmann, 1989) que permite una identidad y se controla desde una participación dialéctica con la sociedad.

Por principio, es importante reconocer al universitario en un rol²⁸ de aprendiz, que está en una fase preparatoria para insertarse al sector productivo; el proceso de alienación se le presenta en su falta de control sobre la educación que recibe; su falta de control

La internalización constituye la base para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social (Berger y Luckmann, 1989)

Previene de la tipificación de acciones cotidianas que se dan por un proceso de institucionalización (comportamiento, hábito); se desempeñan cuando se participa en un mundo social.

respecto al contenido del currículum escolar; su motivación al trabajo escolar, siendo este mediante un sistema de notas y recompensas. Pareciera que su proceso de producción de conocimientos es demandado por el profesor y su institución e inclusive la acreditación de sus estudios y su progreso en semestres se convierte en un medio de subsistencia.

La realización de una actividad, además de requerir capacidades y conocimientos, se torna a través de vehículos cotidianos o portadores de información como pueden ser cualquier tipo de señales acústicas, visuales, espaciales, temporales, sígnicas, simbólicas, etc.

La **PL** es, en primera instancia, una actividad cotidiana, pero a su vez un vehículo cotidiano para mediar el mundo, la persona y el entorno. Es un vehículo cotidiano para sociabilizar, aprender, saber, comunicarse, ubicarse, etc.

2.2 METODOLOGÍA: RECOGIDA DE DATOS

Con la finalidad de reconocer la **PL** como actividad cotidiana y el sentido que se le ha conferido en la **VCE**, se realizó una investigación (agosto-diciembre, 2000) con 110 estudiantes de la carrera de Ciencias y Técnicas de la Comunicación de la Universidad del Tepeyac. Los estudiantes cursaban primer a quinto semestre: primero a cuarto semestres correspondían al turno matutino; quinto semestre, al turno vespertino).

La construcción de la información empírica no se realizó desde una metodología específica; ya que el establecimiento de categorías teóricas y la acumulación de datos fueron orientando las técnicas que podían recabar o ratificar la información. Estas técnicas fueron la observación, entrevista, encuesta y un sondeo de opinión.

Desde el inicio la observación constituyó el primer paso de la investigación; dejó en evidencia las condiciones de la **PL**; a través de esta técnica se fueron acumulando los

atos en bruto; se permitió crear o variar de modo artificial las condiciones de producción de los fenómenos observados. Además, con el análisis de la observación se establecieron los conocimientos objetivos de los fenómenos estudiados y se identificaron los hechos con significación.

Después de la construcción de categorías teóricas (vida cotidiana, tiempo, espacio, actividades cotidianas, etc.) se pasó de una observación libre y no controlada a una observación sistemática, estructurada, controlada, luego a una observación participante natural y, por último, a una observación efectuada en la vida real (Zorrilla, 1987: 157-165). Con estas formas de observación se pudo describir o explicar la naturaleza de los fenómenos.

De las formas de observación se diseñó una entrevista porque se requería de interactuar entre el investigador y la muestra de investigación; el objetivo era tener información sobre ellos o de hechos que les conciernen; esta técnica constituyó una aproximación a los hechos sociales; en fin, se buscaba reunir datos. La entrevista tuvo un contexto metodológico para hacer comparaciones, conocer actitudes, opiniones, cultura, información, entre otros.

De nueva cuenta la construcción de categorías y la información obtenida orientaron hacia la elaboración de encuestas, cuestionarios y un sondeo de opinión. Éstos contenían una lista de aspectos, puntos y tópicos específicos en preguntas. Según el momento de su aplicación, representaban una forma de recoger información o una forma de validarla. Es necesario señalar que estas técnicas en algunas ocasiones se vieron limitadas por la falta de entendimiento a las preguntas o la falta de respuestas adecuadas.

La información recogida por la entrevista, las encuestas, los cuestionarios y el sondeo de opinión se analizó desde el método asociativo, el cual facilitó una base de datos de corte cualitativo y posibilitó la identificación y la interpretación del sentido de la *PL*.

concretamente las estrategias consistieron en:

La aplicación de una **encuesta general de datos (EGD)** para obtener referencias sobre sexo, edad, con responsabilidad laboral, becados y razones principales para estudiar esta carrera. La encuesta se realizó en agosto, al inicio del semestre.

La realización de una **entrevista dirigida (ED)** con estudiantes voluntarios. Para ello, se convocó (21-24 septiembre) a los 110 estudiantes para realizar durante cuatro días, en un horario de 15 a 20 h., una serie de entrevistas sobre la lectura y su vida escolar. (Tan sólo llegaron 16 estudiantes. Cuando se preguntó a los demás por qué no habían acudido, las respuestas que más coincidieron fueron que: *no estaba dentro de su horario escolar y tenían mucha tarea para el siguiente día; además, estaban cansados de clases*). La entrevista giraba en torno a su realidad escolar, su actitud hacia la escuela y cómo se identifican como estudiantes universitarios. Se estimaba una duración de 10 a 15 minutos. La entrevista se fue construyendo mediante una charla amistosa y se fueron intercalando preguntas específicas: ¿Qué significa para ti la escuela? ¿Cómo te describes como estudiante? ¿Cuáles son las actividades que con frecuencia realizas en clase? ¿En términos generales, cómo podrías describir la manera o modo en que realizas tus actividades escolares? ¿Cómo te comportas o actúas? ¿Qué es lo que te molesta de tus actividades escolares? y ¿Qué opinas de la lectura?

La aplicación de una **encuesta general de lectura (EGL)**, que se propuso identificar: si la lectura era un problema de cultura²⁹, el gusto por la lectura, cuándo requieres de la lectura para realizar tus actividades escolares, cómo realizan sus lecturas, cómo podrían mejorarla, y qué libros recordaban haber leído en los últimos tres años. La encuesta se aplicó durante octubre.

El **análisis de carteles (AC)**. Se convocó durante noviembre a los 110 estudiantes para realizar un cartel sobre la lectura y la escuela; se especificó que no contaba en

su calificación ni significaba puntos extras. Solamente se presentaron 14 (9 correspondían a estudiantes de primer y segundo semestre); los carteles se explicaron y justificaron en las clases respectivas. Se observó que muchos estudiantes traían sus carteles, pero si se veían rebasados o con el mismo tema o más grandes o susceptibles a la crítica ante los expuestos, entonces se arrepentían y preferían no mostrarlo.

La aplicación de una **encuesta por muestreo (EM)** donde se pretendió saber si los estudiantes se concentran al leer dentro del aula escolar, con música clásica y new age (relajación) y sin la presencia del maestro. Esto se realizó el 14 de noviembre, con 35 estudiantes de la materia de Redacción II, a las 12 h., durante 30 minutos, en el aula escolar donde las sillas son de fierro, anticuadas, de respaldo duro, grises; y el salón es apenas justo para los estudiantes.

La aplicación de un **sondeo de opinión (SO)** que buscó saber si les gusta leer, en qué lugar de la universidad les gusta leer, qué libros recordaban haber leído (este último reactivo se derivó de una de las preguntas de la EGL). El listado de obras es el resultado de tres exploraciones sobre lo que leen: las dos primeras veces se cuestionó qué obras has leído en los últimos cinco años; el intervalo de tiempo entre estas dos exploraciones fue de un mes; en la tercera ocasión se agregaron otras variables como: ¿te acuerdas del nombre del autor? ¿recuerdas de que trata la obra? y ¿cuándo o por qué las leíste? Estas variables mostraron que sólo 17 estudiantes contaban con el nombre del autor; 63 estudiantes recordaron ideas narrativas de las obras y 47 comentaron que fueron lecturas escolares. Esto se realizó entre octubre y noviembre.

La **observación participante (OP)** en ejercicios específicos de lectura durante el transcurso del semestre escolar, con el fin de captar actitudes, esquemas de comportamiento e intereses sobre la **PL**. A pesar de que los estudiantes correspondían a semestres y materias diferentes, se buscaron ejercicios con objetivos

y habilidades comunes. Se aplicaron las observaciones dentro del aula escolar por considerarse un micromundo social, donde se entrecruza la integración social de los estudiantes y se pueden percibir las dinámicas, códigos, instituciones; el sistema de significaciones de las actividades cotidianas. Se recogieron 125 observaciones y fueron registradas consecutivamente y con variables sobre materia y fecha, pues se consideraron referentes para entender los comportamientos grupales. **Ejemplo: OP-1,REDI.010800**, el primer componente se refiere al consecutivo de la observación participante; el segundo, a la materia; y el tercero, a la fecha por día, mes y año.

La pertinencia y validez de estas técnicas se corroboró en el cruce de información que se efectuó con los datos obtenidos para este trabajo. Particularmente tomó validez cuando se evidenció en la reconstrucción analítica.

3 ANÁLISIS Y RESULTADOS SOBRE LA PRÁCTICA DE LA LECTURA EN LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Por la diversidad de técnicas de recogida de datos se dispuso de un gran acopio de información; sin embargo para fines de este informe de investigación sólo se referirá la pertinente al análisis de cada apartado.

3.1 Mundo, tiempo y espacio

La VCE de los 110 estudiantes, que constituyen el universo de estudio, pareciera delimitada físicamente por la construcción de una escuela, de un edificio, inclusive de un aula escolar; el tiempo se mide -no sólo en horas y minutos- sino en tiempo-clase, tiempo-exámenes, tiempo-libre, tiempo-actividades, etc.³⁰ El pensamiento cotidiano es formado por el pensamiento institucional, administrativo, burocrático y de tradiciones (Piña,1998). Los esquemas de comportamiento son resultado de las necesidades

³⁰ Recuerdo sugerente una investigación interesada en los ritmos escolares y su proyección en el mundo sustancial

inmediatas de integrarse, sostenerse y salir de ese *mundo particular*. (Durante el curso de esta investigación fue frecuente la frase de los estudiantes :“Ya falta poco”)

Cuando se recogió la información (agosto a diciembre del 2000), la **VCE** transcurría en el segundo semestre del año escolar, en las vísperas de vacaciones de Navidad; de hecho se le conoce como “el semestre corto” porque “el tiempo pasa más rápido antes de Navidad” y “hay muchas celebraciones”. Sin embargo, en términos objetivos, la distribución de tiempos-clase son iguales. Es la percepción general que proviene de una idea tradicional.

El tiempo y espacio de la **VCE** dentro del aula escolar ocurre en salones relativamente pequeños, concentran cuando mucho a 25 estudiantes. Se asiste a clase de 7 h. a 22 h.; el turno matutino es de 7 a 15hs. y el vespertino de 16 h. a 22 h.; las clases se realizan de lunes a sábado. Es generalizado, el hecho que los dos turnos presenten diferencias notables. Se comenta que los alumnos del turno matutino todavía cargan un especie de síndrome de “secundaria-preparatorianos” y los de turno vespertino aparentan ser un poco más” responsables que en la mañana. (Finalmente representaciones o percepciones particulares).

El salón de clases puede traducirse en una pequeña comunidad escolar, regida por tiempos y espacios; el primero diariamente se mide entre clase y clase y en el semestre entre parcial y parcial. Los programas académicos determinan 60 horas-clase para cubrir la materia (dos horas-clase); se contemplan 30 sesiones; dentro de éstas se contabilizan clases extraordinarias, jornadas académicas, días de asueto, en consecuencia difícilmente se alcanzan las sesiones establecidas. En cuanto al espacio, mantiene sus límites territoriales en el salón asignado por la dirección; el salón representa el punto de llegada, de salida, de reunión. (Curiosamente las bancas se traducen en la apropiación del espacio y basta ver las cosas del estudiante o la idea de que ese lugar fue ocupado para no sentarse allí).(OP, ED)

El sentido del aprovechamiento de los escolares surge desde el tiempo y el espacio, en el interior del aula escolar; se le reconoce como un momento de contacto cotidiano, un momento de relacionarse o convivir, inclusive como un lugar de llegada y partida. Desde aquí también comienza lo cotidiano; los estudiantes lo refieren de la siguiente manera:

“Es un lugar al cual venimos a estudiar³¹, pero también se presta a que conozcamos a mucha gente y a desarrollarnos plenamente como estudiantes y personas” (ED,2)

“Es un lugar donde llueven los conocimientos, la práctica y la convivencia entre jóvenes adultos; se aprenden valores y se cultivan nuevas relaciones” (ED,5)

“Es un mundo juvenil, donde compartes gustos y formas de vida con gente de tu edad o por lo menos jóvenes, el intercambio de aprendizajes entre profesores y alumnos, la realización de acciones basadas en el respeto, la sinceridad, la búsqueda de superación propia y a su vez en el desarrollo de nuestro país... México” (ED,9)

“Es como una forma de vida más, tenemos la vida en familia, en sociedad y de la misma manera en el salón en la que cada quien desempeña un papel diferente. Pienso que no sólo es un lugar de estudio, sino también es un lugar de convivencias constante en la cual ayuda a la formación de otros procesos” (ED,16)

3.2 El mundo y el particular escolar

Con respecto al universo de 110 estudiantes, su composición señalaba que 89 son mujeres; 94 tienen 20 a 22 años; 84 se están preparando para trabajar e incursionar en los medios de comunicación (véase anexo gráfica 1). Sin embargo, sólo a 29 estudiantes les interesan los medios como área de formación profesional (véase anexo gráfica 2).

En su ejercicio lector, 75 estudiantes señalan dedicarle 30 minutos al día (véase anexo gráfica 3); a 46 les resulta agradable leer realizando otra actividad como ver t.v., comer o escuchar música (véase anexo gráfica 4). La mitad del universo prefiere leer en compañía (véase anexo gráfica 5) y gusta de lecturas narrativas (véanse anexos gráficas 6 y 7).

³¹ Las narraciones de las citas textuales enfatizan lo señalado en los análisis

odos los estudiantes coinciden en que gran parte de sus lecturas principalmente son textos encargados por los maestros y para hacer tareas.

Más de la mitad del universo de estudió señaló que si se contaba con un trabajo, se estaba el tiempo que se dedicaba a la lectura y que cuando se leía se hacía en el momento del traslado de la escuela al trabajo o del trabajo a la casa. (EGD, EGL, SO).

De los 38 becados, menos de la mitad señaló leer por convicción sino que tenían que cuidar la beca. (EGD, EGL, SO).

La PL en los estudiantes se relaciona básicamente con la lectura de textos; se reduce la PL a la lectura de libros (EGL); es su representación. Entonces, cuando se pregunta si leen, la idea inmediata se relaciona con libros. A lo largo de la investigación se hizo énfasis entre la diferencia de leer y leer libros. Por otra parte, sean libros o no, la lectura, se realiza sólo si hay una encomienda o una razón escolar como "cuidar la beca" o "para hacer tareas"; como el interés está centrado en trabajar pareciera que la lectura no se asocia con fines académicos (ED, EGL, OP). Esto conlleva a considerar la PL de los estudiantes como una práctica alienada, práctica-utilitaria y condicionada a un vivir de.

La PL -según las anteriores condiciones- reproduce un mundo laboral, donde se lee porque "el jefe" (el maestro) lo dijo; y se hace porque servirá para el trabajo de mañana si no habrá una evaluación (examen) que determinará la paga (calificaciones). En el caso, de salir bien, hay premios y estímulos (las becas). Pareciera un esquema de producción; pero sobre qué; al menos en el esquema capitalista se trata de producción de bienes e incremento de riqueza. Pero, ¿En la relación laboral maestro-alumno a qué se beneficia, a qué o a quién se le producen los bienes, al menos en efectos inmediatos?

de la investigación. Serán así en los siguientes apartados.

otra situación interesante es la alta participación de la mujer (de 110 estudiantes, 89 son mujeres) dentro de los terrenos profesionales; o bien, las mujeres presionan fuertemente en el mercado laboral; o bien, el ejercicio de la carrera que está relacionado con los medios, la publicidad, la mercadotecnia, la comunicación organizacional, entre otros es idóneo o adecuado para las mujeres. Esto sugiere pensar en cuáles y cómo serían los supuestos acomodos laborales en otras esferas; ya que se piensa comúnmente que: la política, la ingeniería y el derecho son "idóneas", "exclusivas" o de mejor aceptación" para los hombres. Si esto es así, la comunicación "será para las mujeres". Es importante señalar esto porque son muchas las situaciones donde la elección de un carrera o profesión depende de la aceptación social.³²

La **PL** es asociada directamente con actividades de/para la clase, al menos es la forma más inmediata que objetiva el estudiante (**OP**). Se le llega a apropiarse según las normas del grupo y las normas las aprende desde que las ve. Conviene en que las clases le pueden ayudar a terminar su formación profesional y esto representa *acomodo social, presencia para trabajar y posibilidad de vivir cómodo y feliz*. La formación escolar puede resultar positiva para el aprendizaje y el aprovechamiento personal. Los estudiantes comentan que:

"Las clases me gustan, a veces hacen trabajos en equipo y me gusta; pienso que quizá algunos maestros no se enfocan mucho a su materia. Aprendo mucho en éstas porque no me aburro, siento que me están sirviendo para aumentar mis conocimientos"

"... hay mucho trabajo... formas tu carácter y muestras tu responsabilidad como persona; creo que no importa cómo y qué tanto hagas en clase, siempre y cuando lo aproveches al máximo."(**ED,4**)

"Allí adquirimos conocimientos, aptitudes y reforzar habilidades que nos ayudan a crecer, madurar y superarnos en todo los campos que nos desarrollamos más adelante sin dejar atrás la diversión y los valores inculcados"(**ED,8**)

3.3 El reconocimiento de lo cotidiano

En la VCE, el estudiante reconoce su formación social porque desde la escuela le piden trabajos por equipo; también reconoce que la cotidianidad de la escuela resulta aburrida porque atrae cuando otro sujeto cotidiano -especialmente el profesor- la transgrede. En la VCE destaca el espíritu de *el aprovechar*, pero ¿será éste un sentido? y si lo es ¿a dónde se dirige el conocimiento, la habilidad, la aptitud o la actitud?

El estudiante manifiesta su participación en la sociedad y asume el mundo donde vivirá durante su formación universitaria. En su socialización se comporta el aprendizaje cognoscitivo y el aprendizaje emocional porque existe un acuerdo de códigos, representaciones y valores. Él está ahí para recibir una identidad y lo logrará si normaliza el mundo fenoménico.

En el proceso de su socialización, su vida cotidiana en el salón de clases sólo significa rutina y parte de una obligación; para el estudiante es un compromiso que le representa beneficios y se tiene que cumplir aunque implique sacrificios. Los estudiantes al respecto opinan:

"Yo lo veo como un compromiso formal; ya que es donde obtendrás lo que quieres de la escuela de una forma directa; ... la gente que está, por lo mismo" (ED, 3)

"... son aburridas y tediosas ... siempre es lo mismo: llegar a clase, sentarte, sacar tu cuaderno y algunas veces aprendes algo nuevo y otras veces -la mayoría- te aburres" (ED, 6)

"... normalmente cada materia ya tiene su formato de clase y estoy acoplada a cada una de ellas" (ED, 11)

"Es un lugar donde tenemos que cumplir con un horario, convivir con nuestros compañeros, cumplir con las tareas, trabajos, exposiciones, siempre es lo mismo..." (ED, 13)

En esta habituación y rutina de las actividades se consolida la reproducción social y se sostiene el mundo particular, con su tiempo y espacio determinados, con un ensamblaje genérico, institucionalizado, con actividades repetidas y continuas que marcan la obviedad de lo cotidiano.

LIBRO DE TEXTO
 DE LA ASIGNATURA DE
 PSICOLOGÍA

El estudiante, provisto de experiencias de otros mundos particulares, llega a este mundo escolar con personalidad, afectos, modos de comportamiento, motivaciones, esquemas redeterminados, puntos de vista y motivaciones con un contenido concreto, una intensidad y una necesidad. Sin embargo, se adapta.

El estudiante justifica su comportamiento por sus motivaciones particulares; así razona sus acciones pasadas y futuras. Pero, ¿por qué se aburre? Porque la propia actividad humana exige dinamismo, movimiento y sentido; el estudiante quiere ensanchar su mundo particular y proveerlo de múltiples realidades. Por eso, no debe ser monótona.

El estudiante, en la medida que convive con otros estudiantes va aprehendiendo y comprendiendo lo que debe hacerse en lo cotidiano del mundo escolar: asistir a la escuela, buscar asistencia, leer, tomar apuntes, realizar tareas, presentar exámenes, hacer trabajos por equipo, respetar las indicaciones del profesor, convivir con sus compañeros, respetar y participar en las actividades de la institución, acreditar las materias, respetar reglamentos, etc. Tiene posibilidades de aplicar su "estilo" (objetivarse), de hacer las cosas como siente que son mejores pero con apego a las normas institucionales que le provee el pensamiento genérico. Las actividades sociales representativas le muestran los estándares o patrones a seguir dentro de esa sociedad compleja; pero, depende de reproducir socialmente pasiva o activamente. **(OP, ED, EM, SO)**

En una clase cotidiana, el particular comienza a proyectarse desde la entrada y el saludo del profesor: atiende las indicaciones, participa, muestra o entrega su tarea, entre otras. Fuera del salón de clase, en su tiempo de descanso: va por fotocopias, fuma, va a la cafetería, se reúne con su grupo de amigos. **(OP, ED)**

Las negociaciones, el simbolismo, la interacción con los códigos que se forman sobre la actividad son de la misma institución, de las aspiraciones sociales, incluso de las experiencias como estudiante. La escuela forma parte de una totalidad del mundo social;

... tanto, no carece de reglas o normas, una vida cotidiana que sostener, de personas con ánimo de continuar en su particularidad o aspirar a una individualidad.

... manejo de códigos permite la continuidad y la reproducción de las actividades cotidianas que distinguen la **VCE**; se debe ir a la escuela para prepararse profesionalmente, pero la elección de ésta es responsabilidad de los particulares y entonces aquí queda una posibilidad de elegir un mundo determinado con características determinadas. Sea uno u otro en el mundo escuela acontecen actividades de continuidad absoluta (asistir a la escuela, entrar al salón de clases, tomar asistencia, tomar apuntes, hacer trabajos en equipo, presentar exámenes, etc.)

... mientras más se signifique y se represente del mundo escolar, más posibilidades hay de subsistir. El equilibrio de la **VCE** reside en la continuidad y permanencia de sus actividades cotidianas.

“En clase es tomar nota de todo que creo importante, poner atención, estar callada y jugar con la pluma..” (ED,1)

“Entro a las 7, tomo clases, convivo con mis compañeros, tomo nota de las actividades a realizar y me voy a mi casa. Si tengo que investigar algo, me quedo hacerlo..”(ED,3)

“Regularmente llego a la hora ...puntual...espero mi clase, sino a los 15 minutos me retiro; pero sino en ese lapso de tiempo saco el material que utilizaré en clase, tomo notas y trato de analizar la información que llega a mi cerebro y al final de las clases me voy a mi casa..”(ED,6)

“Frente a los exámenes, antes leo lo que tengo que estudiar y ya después lo estudió bien, pero no me lo aprendo como penico. Frente a las tareas, las hago todas a veces cuando no llego a hacerlas es porque no entiendo y al día siguiente antes pregunto para poder hacerla”(ED,7)

“Como estudiante soy un individuo que respeto los reglamentos escolares, con lo cual cumplo y así obtener satisfacciones de la escuela”(ED,13)

... Los estudiantes reconocen la necesidad de mantener la continuidad de las actividades para sostener su dinámica escolar, sin embargo lo realizan contra sus intereses. Estos estudiantes se manifiestan así:

“Las actividades que realizo a diario en clase es llegar puntual, pasar lista con cada profesor, tomar nota de lo que se va diciendo y salirme a la cafetería porque así no me aburro”(ED,2)“

“...escuchar a un maestro, tomar un poco de apuntes, voltear a la ventana a ver quién pasa, pasársela con los amigos y en la cafetería y esperar que digan dónde se va a realizar la próxima fiesta, pensar en lo que uno hará saliendo de la escuela y tratar de hacer los trabajos más pronto posible o dejarlo para otro día y poder salir”(ED,11)

“Pues soy muy flojo, hago pocas tareas, casi no estudio, me gusta participar en clase y pongo más atención porque no hay nada más qué hacer”(ED,10)

Por otra parte, no falta aquel particular (estudiante) que ni siquiera reconoce la continuidad de las actividades; y prefiere evadirlas:

“Pues son muchas”(ED,5)

“Ya ni me acuerdo”(ED,8)

“...pues en cada clase son diferentes”(ED,12)

“Todos los días cambian”(ED,16)

Entre asistir a clases, hacer tareas, convivir y trabajar con los demás, cada uno de los particulares va asumiendo su participación y determinando su personalidad concreta, con valores positivos o negativos, según convenga. Su práctica se ve mediada por los códigos institucionalizados. La realidad de la **VCE** se comporta en la interacción de esquemas tipificadores. El pensamiento común de estos estudiantes se orienta hacia una práctica utilitaria, práctica manipuladora, que se efectúa mecánicamente; y sino, ¿por qué toman apuntes?

Por comentarios de los estudiantes, la manera de objetivarse es de un modo adaptativo a su mundo concreto o inmediato. Así responden ante el medio. Sus formas de actividad son heterogéneas; en su **VCE** mantienen ocupada muchas capacidades: vista, oído, gusto, olfato y tacto; habilidades físicas, espíritu de observación, memoria, capacidad de reaccionar, afectos, etc. De acuerdo con sus necesidades de **VCE**, sus capacidades se van desarrollando. Sólo que esta manera de objetivarse es repetitivo y se reproduce al mismo nivel, pocas veces parecieran ser diferentes.

Desde el lugar que ellos ocupan, proyectan una personalidad, que puede ser falsa o de frustración (en el peor de los casos), su actuar se produce en medio de relaciones sociales y por eso reproduce representaciones de las cosas y elabora un sistema

rtinente con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad (Kosík,1979)
 edomina una relación inconsciente con la genericidad (Heller,1998) puesto que
 reditar y terminar sus estudios se convierten en su fin: allí es donde reside el centro
 motivación de sus actos (**ED, OP**)

el proceso de la autorreproducción, lo reconocido como cotidiano permite una vida
 n conflictos: el cumplir a tiempo, cubrir los criterios establecidos, simpatizar con las
 toridades, participar en actividades extraclase, aunque esto signifique desembolso de
 nero (**ED**). La gratificación segura: acreditar la materia (no hay garantías de excelentes
 lificaciones), oportunidad para aspirar a una beca, entre otros. Aunque en lo cotidiano
 exista ciertas condiciones; la tensión no cesará en la medida que se vayan
 isificando las gratificaciones. En cada clase, cada tarea, cada actividad estará
 tituada por un "punto para pasar".

PL forma parte de lo cotidiano y el estudiante parece consciente; esto puede explicar
 rque se lee cuando lo encarga el maestro o para realizar tareas o para cuidar las
 cas, etc. Y se lee en términos inmediatos y no tan mediatos. (En una situación de la
0,6 un estudiante mencionó que se lee a corto y largo plazo; el primero es para cumplir
 n la tarea y el segundo se refiere a aprobar la materias; en este sentido hay que
 regar un tercero: *para salir de la escuela*).

e establecen esquemas prácticos de actuación; sin embargo, se cuentan casos de
 tudiantes que aprovechan sus "encargos de lectura" e incrementan su conocimiento.
 e el caso de un estudiante que señaló:

"Leo porque es para una tarea, pero ...pues de paso... trato de aprender algo
 ... porque si no sólo le hago caso al maestro y entonces dónde quedan mis
 ideas y mis inquietudes..."(**ED,5**). .

tro caso:

“Leer me lleva más tiempo porque no paro hasta terminar con las dudas que se me presenten...también para participar en clase y aportar comentarios y que luego los maestros lo toman como puntos extras” **(ED,14)**

estudiante describe un mundo de medios e instrumentos que hay que aprender a usar por lo que la vía más inmediata es actuar pragmáticamente, con probabilidad, por imitación, por analogía, con prejuicios, principalmente (Heller, 1998)

con probabilidad porque prueba el azar en muchas situaciones y donde resulte lo toma como principio general:

“al principio leía mucho y hacía lo que decía el maestro, entregaba buenos trabajos hasta yo me sorprendía... pero luego ni los maestros los revisan, los dejan pero no los revisan , entonces para qué perder tiempo” **(ED, 11)**

por imitación porque observa cómo lo hacen los demás y obtener resultados más inmediatos:

“vi cómo le hacían para pasar y así lo bajaba de internet” **(ED, 15)**

por analogía porque establece una asociación con las situaciones y trata de encauzar hacia los resultados:

“en Teoría me resultó ... y me dije ahora voy a tener más tiempo y si leo pero otras cosas más interesantes” **(ED,5)**

por prejuicios porque se dejan llevar por “el qué dirán” y tratan de no caer en esquemas que signifiquen la exclusión o rechazo del grupo:

“cuando lees y haces bien las cosas te dicen ñoño y además ni las revisa el maestro...todos lo saben” **(ED, 8)**

Esta forma de pensar le genera un saber cotidiano, es decir, un repertorio de conocimientos sobre su realidad; y lo han aprendido durante su estancia en el mundo escolar. Sus necesidades sociales y su proceso de identidad indicarán cuáles son los modos o niveles de apropiación para poder conducirse en su medio.

o cotidiano también se deriva de la apropiación y la representación de sus prácticas culturales³³. Y la *PL* constituye también una de éstas. Sobre ello, de los 110 estudiantes, 77 convienen en no hay una cultura de la lectura (*EGL*) porque "a muchos no les gusta leer" (*ED, 14*); los estudiantes de sus argumentos dejan entrever que el término cultura lo representan como un estado de ideal para concentrar un conjunto de deberes, fortalecer las prácticas escolares, realizar muchas lecturas de libros, o bien, como habilidades para conversar, etc.

Los que convienen en esto señalan que la cultura de la lectura:

"...participa en la formación integral de los estudiantes" (*EGL, 1*)

"...costumbre, sus hábitos, su intelectualidad; es lo que se aprende de los libros, de otras personas y de las costumbres" (*EGL, 5*)

"formación e información que todo individuo debe tener para poder atender lo que hay a su alrededor" (*EGL, 7*)

"Es lo que se va leyendo en la escuela; conjunto de conocimientos que se van adquiriendo; también para retomar debates y expresarnos en conversaciones" (*EGL, 12*)

"Es una visión del mundo" (*EGL, 38*)

"Es algo que se adquiere con el tiempo para tener más criterio, ambición de saber más y cuestionar las ideologías propias" (*EGL, 68*)

"Son todas las lecturas que el hombre mismo realiza con el fin de instruirse, para tener conocimientos o valores ...para conocer las cosas y poder platicar" (*EGL, 87*)

Por el sistema de comportamientos mecanizados de los estudiantes, no se cae en cuenta que sí se dispone de una cultura de la lectura; pero no se concreta en un saber histórico, científico, artístico, histórico, político, social, etc., como ellos lo esperan. Su *concepto de lectura* apunta más al entendimiento y comprensión del contenido, que a la práctica de leer como fenómeno comunicativo.

Si esto es así, entonces se puede entender que al estudiante no le gusta el contenido-conocimiento-aprendizaje y lo representa señalando que *no le gusta leer*. Esta frase

³³ Como base cultural hay un conjunto de maneras de vivir y de pensar de un grupo humano particular (EGL, 331-342). También se le reconoce como prácticas culturales que se tienen en grupo social.

... también le significa un desinterés a la imposición del mundo escolar. Pero, si reducimos la visión del mundo escolar, al tiempo-espacio de impartir conocimientos, entonces al estudiante no le interesa.

... en su cultura de la lectura, los estudiantes registran los siguientes libros ³⁴:

AUTOR	OBRA	INCIDENCIA
Antoine de Saint Exupéry	El principito *	67
Carlos Cuauhtémoc S.	Un grito desesperado	45
Franz Kafka	Metamorfosis *	43
Juan Rulfo	El llano en llamas *	36
Gabriel García Márquez	Cien años de soledad *	31
Guadalupe Loeza	Las niñas bien	31
Ana Frank	Ana Frank *	28
Elga Lengyel	Los hornos de Hitler	28
Guadalupe Loeza	Compro, luego existo	24
Gabriel García Márquez	Crónica de una muerte anunciada *	24
Rubén Darío	Azul *	23
Paul Alan	El sitio de Macondo *	23

... los libros requeridos en clases fueron identificados con asteriscos (*)

AUTOR	OBRA	INCIDENCIA
Octavio Paz	Laberinto de la Soledad *	23
Isabel Allende	La casa de los espíritus *	21
Carlos Cuauhtémoc S.	Volar sobre el pantano	21
Oscar Wilde	El retrato de Dorian Gray*	18
Michael Ende	Momo *	18
Olga Poniatowska	Paseo de la Reforma *	15
Mary Shelley	Frankenstein	14
Ray Bradbury	Fahrenheit 451 *	11
Stephen King	Carrie	10
Oscar Lewis	Los hijos de Sánchez*	10
Ángeles Mastretta	Arráncame la vida	9
Roberto Mandino	El milagro más grande	6
John G. Gardner	El mundo de Sofía *	5
Olga Garro	Los recuerdos del porvenir*	4
Ray Bradbury	Crónicas marcianas *	2

La lectura de 18 libros corresponden a actividades de clase y 9 que se leyeron por iniciativa propia; aquéllos que se optan por iniciativa están relacionados con la superación personal por contener anécdotas que les identifica o temas terror. Para leer, los estudiantes reclaman libros de "interés y entretenidos" Ahora, el cuestionamiento sería por qué esa temática, tipo o forma de expresión les gusta a los estudiantes.

parecer, pocas veces serán cuando un estudiante acuda a saberes científicos para explicarse su realidad, sostener una actitud teórica sobre lo que puede ser; pues, su reflejo de la cotidianidad no le apartará de su sentido pragmático e imitativo con conocimientos de opinión.

La falta de un mayor número de contenidos-conocimientos-aprendizaje en la *PL* podría afectar su condición como humano social. No es que deje de autorreproducirse socialmente sino simplemente lo hará de una manera más mecánica y sin sentido. Dejará de poner a prueba su capacidad vital porque el estudiante habrá elaborado suficientes modelos de comportamiento, sistemas, puntos de vista, motivaciones y efectos que le permitan su autoconservación. Si no le cuesta trabajo cumplir con las actividades cotidianas entonces recurrirá al ocultamiento espontáneo, que es un escudo inconsciente para defenderse del medio. Y sólo *se leerá para pasar*.

La *PL* debe ser parte activa del pensamiento cotidiano en las actividades de la *VCE*; se deben ofrecer saberes prácticos, teóricos, de sociabilidad, los cuales puedan trascender un mundo específico. A través de la *PL*, el universitario puede encontrar argumentos para cuestionar su mundo, caer en un estado de reflexión, aspirar a una transformación y constituirse como un individuo. Bajo esta individualidad, no se ve obligado a someterse a las normas de la genericidad (Heller,1998) y puede cuestionarlas; su vida como estudiante cobra sentido, la vuelve útil y agradable.

Dentro del salón de clases, la *PL* en vez de convertirse en una de las maneras de aprendizaje, se ha convertido en un instrumento de control, evaluación u obligación. En un caso concreto del aula, muchas veces se lleva a cabo para realizar tareas, resolver ejercicios o investigaciones, copiar apuntes, hacer acordeones, y los cuales se realizan porque. "los revisará el profesor" (*ED,5*), "cuentan para el examen" (*ED,6*), "no hay otra cosa que hacer mientras acaba la clase" (*ED,9*), "si no el maestro se enoja y suspende la clase" (*ED.14*), entre otras.

Por una parte, se lee por "encargo" y, por otra, a los estudiantes les gusta que otros lean por ellos y sólo les den indicaciones, por ejemplo: en la primera sesión de la materia, el profesor aplicó una evaluación diagnóstica de 60 reactivos; la evaluación se centraba en comprensión de lectura y vocabulario; las instrucciones y las preguntas eran capciosas. 24 estudiantes asistieron ese día (estaban muy inquietos y el profesor les llamó la atención en cuatro ocasiones); en el caso de su ejercicio lector se observó que 11 no leyeron las instrucciones; en 8 ocasiones se preguntó en voz alta al maestro si querían decir las preguntas; 6 se acercaron al maestro para ver si lo que pensaban era correcto (*OP-4, REDIII.010800*)

De acuerdo con estas situaciones, la lectura es mecánica y cuando se alteran los esquemas habituales, descontrolan a los estudiantes y les causan inseguridad. La lectura no se empleó como medio de una acción pensante sino operante. ¿Qué se espera en las situaciones donde se aplique una acción pensante? Que el estudiante manifieste su interés por ejemplo en:

- 1. Investigar con profundidad un tema visto en clase
- 2. Problematizar una situación
- 3. Comparar situaciones
- 4. Conocer historias, costumbres, ideologías, etc
- 5. Desarrollar teorías y posturas científicas
- 6. Recrear lo artístico
- 7. etc

3.4 El contacto cotidiano

En la VCE, la relación social de los particulares, en este caso, estudiantes se desarrolla entre las autoridades-estudiantes, maestros-estudiantes, estudiante-estudiante y Administrativos-estudiantes. De éstas, se observó que la de mayor impacto es la relación maestro-estudiante por ser la de contacto inmediato, cercano y con más

cuencia.

En la relación maestro-estudiante es manifiesto el conflicto de roles y división social del trabajo. A nivel institucional, es el maestro quien puede determinar la situación del estudiante si no cumple con el proceso formativo-educativo; es el que sanciona y define los castigos mediante el control de las calificaciones y la acreditación del curso; pero también es el que ayuda a flexibilizar y atenuar la presión escolar. La figura del maestro es controversial porque pareciera que el conflicto no es personal sino con las presentaciones que se construyen o se otorgan.

En el acopio de información de esta investigación, se cuenta con situaciones donde la relación maestro-estudiante sólo es conflictiva dentro del aula escolar. (OP)

En el aula escolar, puede ocurrir lo siguiente: en una ocasión dentro de clase, el grupo estaba fuera del control del maestro porque había que entregar una tarea para examen de la siguiente clase; para disciplinarlos, se dictó durante toda la clase y al final se pidió que leyeran en voz alta lo que se había anotado. Esta situación les afectó: durante el dictado, tres estudiantes decidieron salirse sin importar la inasistencia de clase y el reproche del profesor; los demás se notaban intranquilos y con ansiedad para terminar el dictado y poder salir temprano a terminar su tarea. Algunos estudiantes señalaron que no terminaron la tarea por apatía o irresponsabilidad sino que otro profesor les aplicaba el examen ese día y se comentó: "...ahora los maestros dejan trabajo para examen y nos presionan más no sé por qué si ni ellos tienen tiempo para calificarlos y terminan poniendo una palomita en la lista.." (OP-78, LITERATURA.050900) .

La lectura fue recuperada no por gusto o interés personal, puntos extras, acreditación de la materia o porque "lo dijo el maestro" sino como medida de control, por imposición de fuerzas.

Por otra parte, en la relación maestro-estudiante es evidente la conservación de las esferas personales; salvo una relación de mucha amistad y confianza, el maestro no puede inmiscuirse en la particularidad del estudiante.

Como ejemplo: en una clase, el profesor pregunta -como parte de una actividad- si ya habían definido a qué se dedicarían profesionalmente y qué razones lo determinaban. Ninguno de los estudiantes respondió. El profesor preguntó a un estudiante, quien le contestó que ni siquiera sabía si servía para comunicación; otro estudiante le comentó que todas las carreras eran iguales "de chafa", y pronto los estudiantes comenzaron a bromear, causando desorden en la clase. El profesor trataba de tomar el control del grupo y nadie le hacía caso, por lo que solicita un ensayo sobre la vida laboral y señala que se leerá frente al grupo; se especificó un formato de entrega de trabajo, una fecha y un condicionante de quien no lo entregara oportunamente no tendría derecho a examen parcial. A la clase siguiente, se percibía un ambiente tenso en los estudiantes provocando cierto distanciamiento. Se les solicitó la lectura en voz alta de sus ensayos; cuando pasaron al frente cuatro tartamudearon, dos dijeron que no lo querían leer y los demás no establecían congruencia con lo que querían decir y lo que leían. Las lecturas fueron planas y sin emoción. Era evidente la imposición más que la iniciativa de presentar sus ensayos **(OP-78, REDII.181000)**

El maestro ejerce su "poder" y "control" con las calificaciones y su acreditación del curso; como si fuera un temor permanente. Sin embargo, el distanciamiento o relación escueta entre maestro-alumno se identificó como un contacto cotidiano que permite la ubicación de roles; porque hubo otras situaciones donde el excesivo contacto cotidiano ocasionaba la pérdida de roles y descontrolaba más la situación escolar. **(OP)**

pero no se trata de límites extremos sino en la capacidad de sostener una relación que no presione o condicione y que también no construya un imaginario de las posiciones sociales

esto se ilustra con una situación: en una clase se detectó que los estudiantes no leyeron el libro, que se había dejado con tres semanas de anticipación. Durante las tres clases correspondientes al análisis del libro, el maestro trataba de exponer con suma amabilidad y trataba de interesar a los estudiantes; se llevaba un seguimiento de la lectura; en cada clase los estudiantes señalaban que sí estaban leyendo y que sabían de lo que hablaba el profesor. Cuando llegó el día de la revisión de resúmenes, solo una estudiante cumplió con la tarea. El profesor se molestó ante la situación y aplica un examen sobre comprensión de lectura: En los primeros 35 minutos, los estudiantes se veían concentrados aunque algunos estudiantes ya bostezaban y mostraban signos de aburrimiento; ante los bostezos muchos aprovecharon el momento para distraerse. Mientras leían contestaban los reactivos y preguntaban por el entendimiento de las instrucciones. Pasados 45 minutos, un estudiante pidió permiso para salir del salón, argumentando que le dolía la cabeza y no podía continuar con la lectura. Los demás parecían concentrados en la lectura. Pasados 70 minutos, un estudiante pidió salir del salón, argumentando que no le importaba la calificación. En los resultados de los resúmenes, 29 estudiantes presentaron dificultades en vocabulario, simbolismo, ideas narrativas y comprensión del autor; obviamente respondieron sobre las ideas revisadas en clase y uno que otro contenido de la obra. Durante la entrega de las evaluaciones, algunos estudiantes convinieron en la actitud del profesor y algunos inclusive se disculparon; en medio de esto, solicitaban que no les fuera afectar en sus calificaciones.

OP-85, LITERATURA.201000)

En otro sentido, la representación que se hace para cada uno de los maestros (el más exigente, el más flexible, el malo, el bueno, etc.) condiciona la formación del estudiante. Esto se agrava cuando el alumno enfrenta la imagen (física o mental) de dos profesores en una situación. Veamos.

ocurrió cuando en una clase se realizaba una actividad sobre captar las ideas principales de un artículo de algunas actividades académicas de la universidad, pero como la profesora disponía del texto. La profesora cuidaba establecer una relación

distosa con los estudiantes, y cuidaba su formación en la materia. La actividad se debía de realizar en 90 minutos, en tres tiempos. En el caso de los estudiantes, ese día coincidió con la entrega de un trabajo de otra clase donde al profesor se le identificaba como muy exigente y tenía "fama" por el alto índice de reprobados en su materia. Los estudiantes se veían presionados por la entrega del trabajo. Con mucho sigilo y estancamiento miraban a la profesora simulando que realizaban la actividad de clase, sin embargo, aprovechaban algunos segundos para continuar haciendo el trabajo de entrega. Ante el cuestionamiento respectivo de la lectura de clase, sólo un estudiante (que se ubicaba frente a la profesora) repitió mecánicamente algunas frases o palabras que alcanzó a escuchar. Hubo una severa llamada de atención al grupo, inclusive se cogieron cuatro trabajos, y los estudiantes se veían alterados. Entonces, se dictó un cuestionario y se leyó ininterrumpidamente en tres ocasiones al texto. Los estudiantes se veían molestos pero no dejaron de realizar la actividad. Un estudiante solicitó que se leyera dos veces más, pero pausadamente para poder entender. Se hizo así y otro estudiante solicitó trabajar en equipo para contestar las preguntas. Lograron realizar la actividad pero con muchas complicaciones. En la entrega de su trabajo se percibieron problemas de vocabulario para captar las ideas, la necesidad de contar con el texto para asimilación de una información. **(OP-89, REDIII.301000)**

3.5 Los conflictos entre las actividades y los contactos cotidianos

La **VCE** ocurre entre un reconocer y hacer de lo cotidiano y lo no cotidiano; por eso, es normal que existan tensiones y conflictos. No obstante, ante un cambio drástico o brusco se puede crear un caos o alterar la continuidad de lo cotidiano.

Un grupo de escolares manifestó estas tensiones en: los exámenes y las calificaciones, los maestros, el estudio, lo cotidiano, los compañeros, las tareas, etc.; pero, todos estos presentan los aspectos o elementos medulares de la **VCE**. (¿Representara esto un punto de partida para reconocer la crisis del proceso educativo o la formación escolar?).

los resultados obtenidos en la investigación, se contabilizaron las veces que aparecían estos aspectos en los argumentos de los universitarios para identificar su frecuencia y ordenarlos en forma descendente. El orden quedó así:

En primer lugar, los exámenes y las calificaciones, que se consideran aspectos indicadores sobre el proceso-aprendizaje, es lo que más tensa a los estudiantes. El puntaje numérico los condiciona y los etiqueta y los representa en su entorno social. Como el aprobar exámenes y obtener calificaciones satisfactorias determinara su estancia en el grupo de los aceptados o los reprobará en la vida del trabajo; o bien, les predijera su futuro laboral.

"Cuando hay exámenes me pongo muy nerviosa, pero siempre trato de estudiar lo mejor posible para salir bien" (ED,1)

".. no sé por qué hay que aprobar los exámenes.. pero si no lo haces hasta los maestros siempre te catalogan entre los reprobados y luego ni te ayudan"(ED,2)

"...en los exámenes hay temor y nerviosismo, en mis tareas poner mucha atención para sacar notas altas...y así poder trabajar en buenos lugares"(ED,3)

"...sólo los exámenes ... eso es lo que me preocupa...porque hacer las tareas y estudiar muchas veces no nos ayudan a pasar la materiaaunque a veces importa aprender algo..."(ED,4)

" ..no sé por qué hay que estudiar para los exámenes, que me dejen tarea ... es injusto... de por sí las clases nos quitan tiempo y todavía dejan tarea(ED,16)

El segundo aspecto con mayor incidencia fue el tiempo de lo cotidiano escolar; el estudiante considera que el tiempo dedicado a sus actividades escolares les resta tiempo para hacer otras actividades cotidianas. El tiempo para hacer tareas, para estudiar en tiempos de exámenes y para asistir a clases los absorbe en un mundo donde muchas veces se está a disgusto.

" .. a veces confundo lo que es estudiar con echar relajo... sé que no tengo mucho tiempo ..pero a poco hay que buscar convivir..."(ED,5)

"a veces no entro a clases porque tengo que terminar otra tarea... no me alcanza el tiempo"(ED,6)

" me molesta dejar las cosas a último momento o estudiar una noche antes

para el examen, pretender sólo pasar los exámenes y cumplir por obligación... pero luego no hay tiempo... también tengo que hacer en mi casa y yo trabajo"(ED,7)

En tercer término, se señaló la relación maestro-alumno ya que se reconoce al maestro como una figura desinteresada, apática como el primero en tratar de boicotear el proceso de aprendizaje pues se señala que muchos dictan, los sacan del salón para hacer prácticas que luego no son calificadas; pero, sobre todo como el que determinará la situación personal, social y escolar:

"...en clase el maestro dicta y dicta y piensa que no nos damos cuenta que no ha preparado la clase y se pone peor cuando le tocan varios grupos" (ED,1)

"Los maestros me llegan a desesperar y no soporto estar más de dos horas sentada"(ED,8)

"me molesta ese maestro porque delante de los compañeros te da la calificación y te deja en ridículo y nosotros somos los que nos llevamos las burlas de los demás" (ED, 16)

También, frecuentemente se aludieron las clases; se reconocieron como un lugar y espacio obligado para cumplir con la estancia escolar.

"...las clases me resultan tediosas porque hay veces que no tengo ganas de hacer algo, pero los maestros insisten en tu mejor esfuerzo... y ¿qué haces? le pierdes interés, se opta por lo más fácil, faltas a clase y lo único que quieres es salir de todo esto..."(ED,9)

"siempre debes de estar allí y hasta proteger tu lugar" (ED, 11)

La noción de rutina, acciones habitualizadas, programadas (lo que le da continuidad a la VCE) desagrada a la población escolar, puesto que no les permiten diferentes vivencias. Por sus respuestas, pareciera que esperan situaciones inesperadas, originales, diferentes, de sorpresa.

"algo que no me gusta es que hay mucha rutina: vienes a clases y te vas... no pasa nada más que venir a clase y siempre las mismas cosas que contar y ver las mismas caras"(ED,10)

"no poder echar relajo y es que lo demás es muy aburrido"(ED,11)

Entre los mismos estudiantes se acepta el desinterés, la falta de significado, la pérdida de tiempo que ocurre en el mundo escolar y cómo esto los determina en su forma de

ser:

" es lamentable lo de los compañeros porque pierden el mismo interés ... sé que si al estudiante se le obliga a estar en la escuela, su pensamiento ha de ser que se encuentra aburrido, que la escuela no está bien"(ED,12)

" veo que mis compañeros estudian y aprenden en los acordeones o un día antes del examen y uno sí le echa ganas"(ED,13)

"pienso que existe una falta de convicción en cada uno, es decir, el estudiante no hace las tareas o viene por el mero gusto de hacerlo y prepararse sino más bien por un requisito, por buscar un nivel económico dentro de la sociedad; el problema de esto es ponerlo como un valor primordial. Además, esto lleva en ocasiones a ser elitista o a buscar gente de la uno se puede sostener..."(ED,14)

"Yo pienso que hay muchos alumnos que van a la escuela sólo porque los mandan o quieren salir de su casa, divertirse y somos pocos los que realmente nos interesamos en estudiar y aprender. Hay muchos que sólo les gusta estar echando relajo con sus amigos, pelearse con sus enemigos ...creo que aquí varía la forma de ver de cada quien como quiere"(ED,15)

El estudiante está tenso por lo cotidiano de la formación escolar: "el ir a clases resulta aburrido", "los maestros son impositivos", "los exámenes se hacen por obligación", "la apatía de los compañeros", "confusión entre el relajo y la obligación", "no tener tiempo". Pero, ¿sería diferente si se voltearan las caras de las monedas? Es decir, "las clases entretenidas", "los maestros flexibles", "los exámenes por gusto", "la motivación de los compañeros", "claridad entre relajo y la obligación", "organización del tiempo". De ser diferente, ¿la práctica de la lectura fuere también diferente?

Quizás pareciera igual, pues, las clases, los maestros, los exámenes causan conflicto porque atentan contra los intereses particulares; y atentan contra sus intereses particulares porque se les impone. Por eso hay apatía, confusión y no hay tiempo porque no interesa y no se le encuentra sentido a la formación escolar, porque es la formación de otros y no la sienten de ellos. Entonces con o sin panorama atractivo, esto parece igual. Posiblemente, el conflicto comience desde la significación social de lo que es la escuela y su **VCE**.

3.6 Entre el pensamiento y el saber de lo cotidiano: la construcción del sentido

pensamiento y un saber cotidiano se orientan hacia lo que debe hacerse dentro de grupo social; en este caso, el escolar universitario.

Como si fuera herencia del patrimonio escolar, la reproducción de las nociones de calificación, examen y evaluación cobran mayor relevancia. De los 110 estudiantes, 97 señalaron la presión y la necesidad de obtener "buenas calificaciones"; 73 argumentaron que se debía por las elevadas colegiaturas; 12 señalaron que por presiones familiares; 6 mencionaron que así obtendrían un buen trabajo. (*OP, ED, EM, PL*), Sobresalió el hecho de que *a la escuela se va* para buscar una calificación; sentirse activo, aprender a ser prácticos, a definir una personalidad (la cual básicamente se constituye por tus calificaciones), en fin. Los estudiantes se justifican así:

"Soy una persona que trata de cumplir con todo, poner atención en clase aunque a veces estén aburridas, no me gusta conformarme con un 8; siempre trato de sacar altas calificaciones; pero a veces no me esfuerzo lo suficiente y sólo obtengo menor calificación. Me sirve para la otra y echarle más ganas...aunque hay cosas que no se me dan" (*ED, 2*)

"el tener buenas calificaciones por mí misma es importante; ya que de lo contrario es síntoma de desaprovechamiento o desinterés" (*ED,4*)

"Estudiar únicamente para los exámenes ... es lo único que nos evalúan....¿los trabajos en equipo? ..siempre hay uno que trabaja más que otros y no hay que negarles la oportunidad" (*ED, 13*)

"Normal como todos...pasar al otro semestre"(*ED,16*)

Los estudiantes apropian su mundo particular en medio de esquemas tipificadores; el objeto subjetivo, el sentido y el significado de su hacer escolar la desarrollan "normal como todos" (*ED,16*): *cumplir, aprovechar, sacar buenas calificaciones, no conformarse.*

Parece que la socialización de la escuela les significa una carga emocional y de comportamiento. El conocimiento cotidiano se dirige al control social y regulación de acciones, en consecuencia, el conocimiento sobre la *PL* tiene en su interior rasgos de control; pareciera institucionalizado, con detenimiento en la conciencia (construcción

intersubjetiva) y la consigna es *maquilar aprendizajes conductuales*.

Entre imposiciones, actitudes, significaciones de la **VCE**, los estudiantes reconocen la importancia de la lectura para el aprendizaje, el razonamiento y el acercamiento con la realidad; les invita a la reflexión y brinda tranquilidad; es una forma de cultura; es una herramienta y un hábito; permite analizar la vida personal. Comentan:

"...es una forma muy importante para aprender y saber razonar e imaginar las cosas" **(ED, 1)**

"...porque la lectura es una forma de aprendizaje por medio de ella puedes describir y transmitir cosas que tal vez con palabras se olviden al paso del tiempo. Es una forma de cultura..." **(ED, 2)**

"...bueno, creo que aquel que lee es una persona culta y con mucho conocimiento de todo lo que lee, se sabe expresar, no tiene faltas de ortografía y no tiene una pobreza de vocabulario; entonces es cotidiana porque o para que sepamos y conozcamos muchas cosas" **(ED, 7)**

"La lectura nos permite educación y sabiduría y me permite formarme un criterio y me integro a la sociedad" **(EGL, 11)**

"Es un sinónimo de aprendizaje" **(EGL, 19)**

"Se nos informa de varias cosas" **(EGL, 92)**

"El hábito de la lectura es una cultura que se forma desde chavo y es un acervo cultural" **(EGL, 101)**

Entre la primera vez que se preguntó sobre las preferencias de la lectura y la segunda exploración, se notaron inconsistencias; pues en la primera situación, la mayoría de los estudiantes señaló que no les gustaba leer y en una segunda exploración se invirtieron las preferencias.

Esto posiblemente se deba a que los estudiantes durante el tiempo de la investigación estuvieron insertos en una dinámica específica sobre la lectura, esto es, durante los seis meses de investigación se fueron cuestionando sus entendimientos y prácticas de lectura; en sus materias, las actividades giraban en torno a la metodología de la lectura.

De los 110 estudiantes, 87 señalaron que les gusta; 12 no les gusta; y 11 dijeron que poco **(EGL)**. Con relación a su dedicación y agrado sobre la lectura, 85 de los

estudiantes prefieren leer revistas y periódicos o novelas y cuentos clásicos; 38 prefieren narrativa de suspenso, terror y ficción o narrativa clásica; 58 le agrada leer, escuchado música o acostado. (SO).

Esto permitió reconsiderar que el conflicto no radica en la actividad sino en la imposición de otros intereses, en este caso los del profesor o la institución:

"Me encanta pues me relajo muchísimo y, al mismo tiempo, aprendo cosas, pero me gusta leer cuando yo quiero porque si me lo imponen como que si me cuesta más trabajo analizar las cosas, aunque sí lo hago." (EGL,73)

En el reconocimiento de la **PL**, los estudiantes señalaron sus ritmos, sus gustos, sus emociones, sus intereses y cómo practican su lectura. Consideraron lo siguiente:

"...sinceramente no leo mucho porque a la hora de hacerlo me da sueño o luego leo un rato en el baño pero me carranean o estoy en otras actividades y si leo en el camión me mareo, pero trato de leer aunque sea un poco."(ED14)

"...sólo leo cuando me lo piden, pues tengo otras cosas qué hacer y como los maestros ya lo leyeron, bueno dicen que ya lo leyeron"(ED,15)

"...yo leo bien sola pero en el momento de que me pasan o me pongo frente a algún público me trabo o no puedo seguir me hace falta seguridad... además los demás sólo se burlan cuando estás al frente y luego te dicen burro ... mejor por eso yo no leo..."(ED,16)

"Muchas veces porque en la escuela te obligaban a leer libros, después se te va haciendo costumbre "(EGL,33)

Para el estudiante, el ejercicio de la lectura debe ser interesante, emocionante, "útil", que aleje de la **VCE**. Señalan que sea:

"Por interés y curiosidad"(EGL, 1)

"... también porque es necesario para tu vida diaria"(EGL, 33)

"Con la práctica. Con motivaciones y que sirva de distracción "(EGL, 47)

"Practicando y concentrado en lo que estás leyendo; si es posible fusionarte en lo que estás leyendo" (EGL,52)

"Pues analizando todo lo que nos dicen, por qué no también acercamos a las imágenes respecto a la lectura y buscar en el diccionario palabras que no entendamos "(EGL, 77)

La **PL** no es cuestión de condición social sino por el gusto y la convicción de que leer es fuente de conocimientos, integración social y desarrollo de pensamiento. Aunque:

“ Puede tenerlo, pues hay lecturas para cada posición social y cada persona lo elige “ (EGL,22)

“ ...con el dinero compramos libros de mejores autores y de cultura amplia “ (EGL, 31)

“ ...hay personas de posición social baja y leen excelentemente bien“ (EGL, 47)

“ ...los que tienen mejor lectura pueden lograr abrirse paso con más astucia “ (EGL,59)

“una persona con posición social económica no se distrae con problemas que no son de lectura “ (EGL,75)

“Para poder leer no se necesita ser pobre o rico o tener mucho dinero sino simplemente el querer hacerlo; desgraciadamente a la gente de menos recursos no le gusta leer porque prefiere trabajar en vez de leer peor yo creo que todos lo pueden hacer “ (EGL,94)

entre las respuestas de los estudiantes (EGL,22; EGL,31;EGL,75) se señala lo que pudiera convertirse en principales factores que afecten a la lectura: dinero y trabajo. Lo que identifica la lógica de las actuales sociedades. Según las respuestas, la lectura se ve superada por la preocupación de trabajar y contar con dinero para sobrevivir.

3.6.1 Su percepción icónica

La interacción con la lectura en diferentes contextos permite que el estudiante la signifique en imágenes; y, con ello su entendimiento y grado de acercamiento

En el acopio de información de este trabajo se disponen de carteles que proyectan la presentación de la lectura en el entorno social, y específicamente el escolar.

De acuerdo a la organización de elementos y temática de los carteles, la visión de la lectura en la escuela se asocia con.

Las primeras formas de lectura

La lectura en la vida cotidiana

Los problemas de lectura en el aprendizaje

La lectura y la literatura

La apatía de la lectura

La lectura y su imaginación

El conocimiento universal de la lectura

La visión de la lectura

La lectura y el libro

La lectura y el estudiante.³⁵

Continuación, se mostrarán los carteles diseñados por los estudiantes; éstos se han agrupado y analizado para el interés del lector.

tema: Las primeras formas de lectura se puede observar en dos carteles, los cuales vinculan el leer con el conocimiento de la historia y pensamiento del hombre. En el cartel se muestra la noción del pergamino evoca los inicios de la comunicación escrita y la lectura.

(C,1)



CARTEL A

En el cartel B, un hombre sabio oriental, la imprenta, el papiro, jeroglíficos, letras reflejan el aspecto histórico y trascendente de la lectura. El manejo de la información debe estar en manos de hombres sabios para formar hombres sabios. (AC,2)

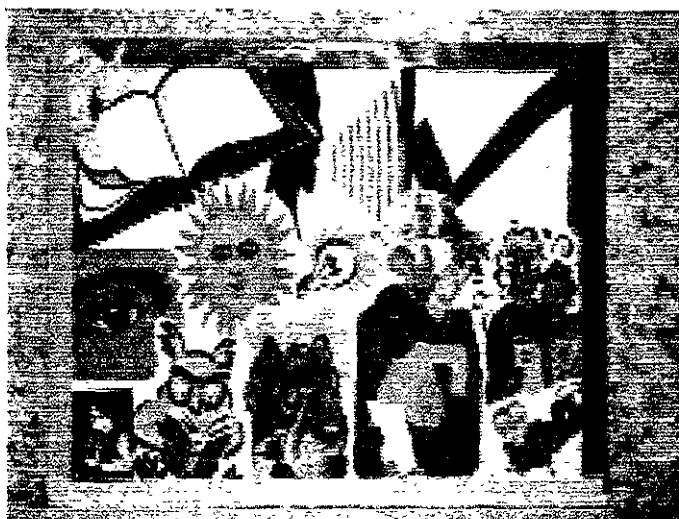
CARTEL B



En la temática La lectura en la vida cotidiana, se pueden considerar dos carteles, pues coinciden en señalar que la lectura se extiende en el tiempo, espacio de los diferentes mundos del hombre.

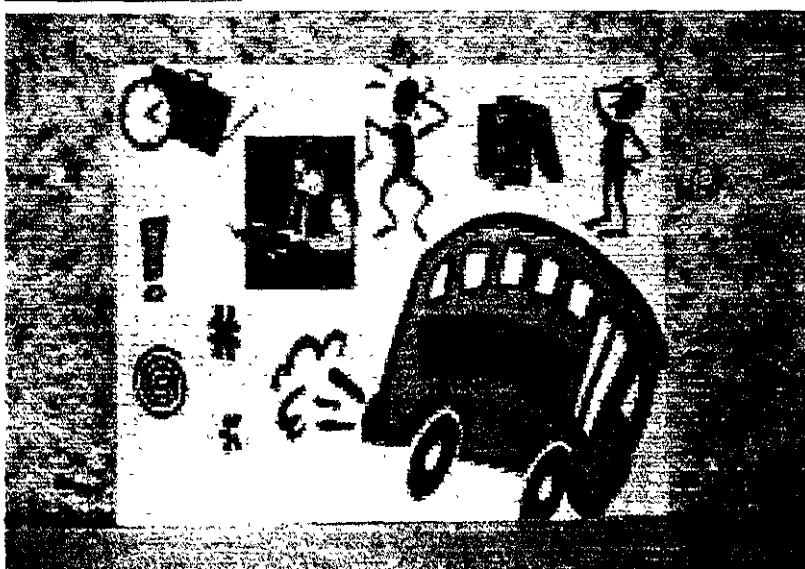
En un cartel, elementos como el estudiante, libro, signo de calificación aprobatoria, aula, escolar, búho leyendo, naturaleza, mamá e hijo leyendo, niño leyendo, abuelita y nieto leyendo, todos estos conforman una vida cotidiana. Se refleja una situación caótica, donde el hombre se encuentra en crisis por sus múltiples realidades; no obstante no se resta la importancia de la lectura en el conocimiento, la interacción social y la dinámica generacional. (AC,3)

CARTEL A

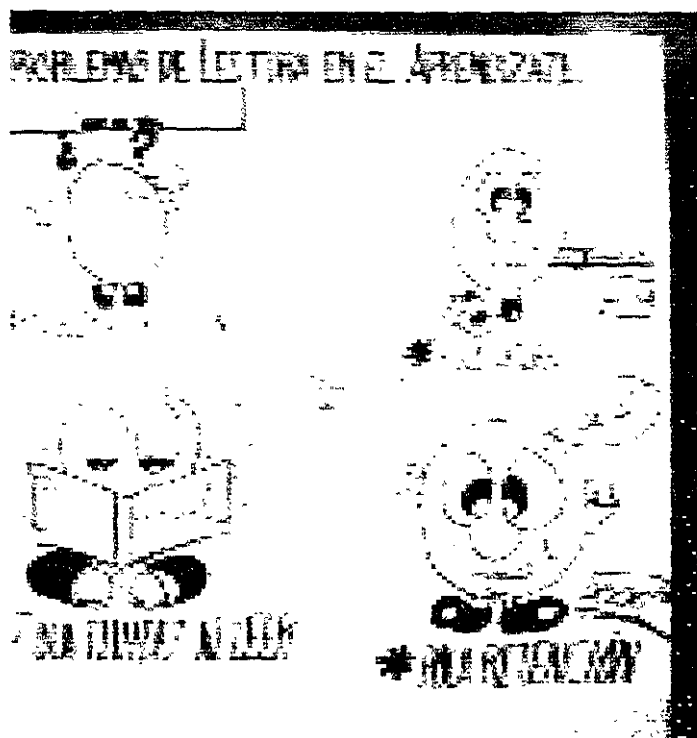


otro cartel sobre este tema, elementos como el reloj y el portafolios juntos sugieren la idea de oficina, de personas ejecutivas; el estudiante concentrado, los libros, el hombre pensando, el hombre en duda, los signos de laberinto, garabatos, y el autobús representan el mundo moderno (AC,4)

CARTEL B

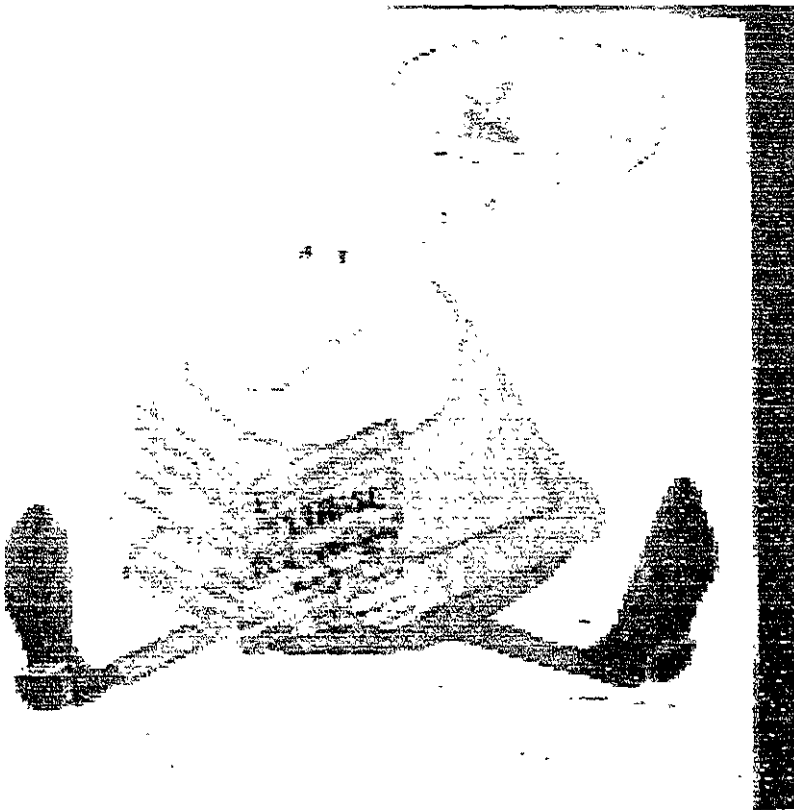


relación al tema, Los problemas de lectura en el aprendizaje, en un cartel se refiere los conflictos de la lectura no sólo provienen de las condiciones del ambiente; pues, estudiante se enfrenta con problemas de aprendizaje por problemas de visión, poca rés, poca fluidez (tartamudeo) y poca retención. Se advierte que muchas veces el problema de la lectura no reside en la actitud sino en problemas psicológicos. (AC,5)



El tema La lectura y la literatura: el leer se aleja de la vida cotidiana y conduce a una vida emocional satisfactoria

El estudiante está disfrutando e imaginando su lectura, sentado en el suelo. Se muestra el placer de la lectura y su invitación para adentrarse a otros mundos. Se muestra un estudiante sano, alegre, feliz. **(AC,6)**



ambién aparece otro tema como La apatía de la lectura, donde la rutina de las masiadas actividades cotidianas y el cansancio que produce la VC se refleja en la tía por leer

ombro desnudo sostiene un libro en sus testículos, con gesticulación de mucho serzo. Clara representación de la actitud de muchos estudiantes sobre la formación olar. (AC,7)



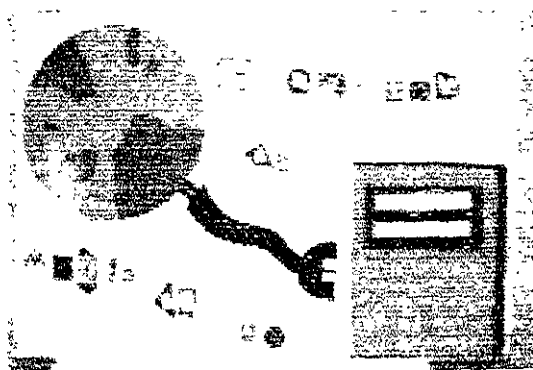
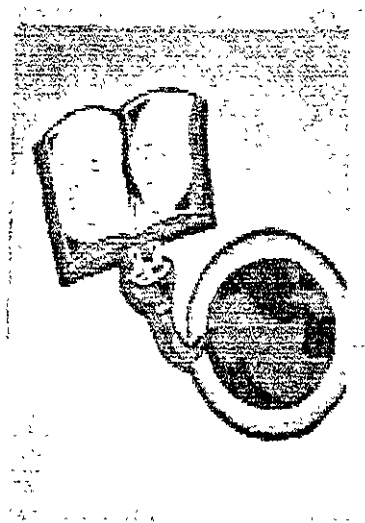
o cartel con el tema La lectura y su imaginación se expone la idea de que la lectura es un instrumento práctico-utilitario.

bro encarcelado, encadenado y condenado a picar pico; al fondo de la celda un cielo claro y las nubes en movimiento. Surge un entendido sobre lo que le hemos hecho a la lectura; la hemos condenado por intereses ajenos a ésta. (AC,8)

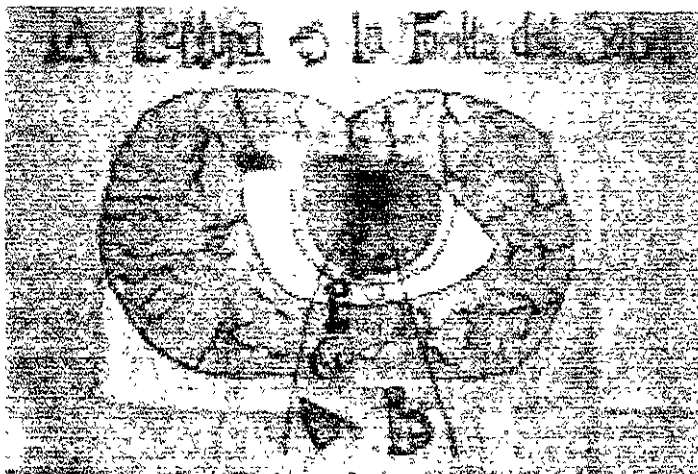


ro del universo de carteles de los estudiantes aparecen dos con el tema El nacimiento universal de la lectura; en éstos la lectura es una actividad que ha formado el mundo y está hecha por el hombre; en esto se reconoce la inquietud y plasticidad con la que el hombre hace de su mundo.

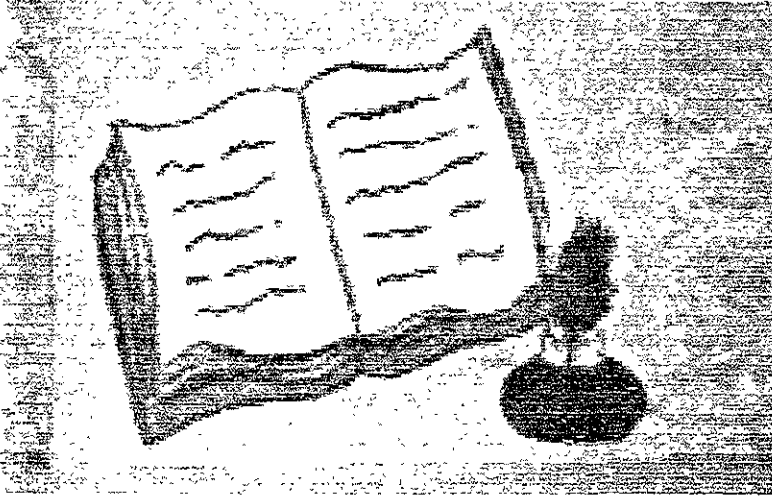
En el primer cartel, el mundo tiene un enchufe que se conecta a un libro. La lectura de libros genera historia, pensamiento, sociedad, valores. Es presente, pasado y futuro. **(AC,9)** En el segundo cartel, del mundo sale un enchufe que se conecta a un libro con un mensaje que dice: "Conéctate al mundo de ...". La idea puede centrarse en la potencialidad del pensamiento cuando está unido a la lectura de un libro **(AC,10)**



cartel con el tema La visión de la lectura muestra que el leer genera y consolida el simbolismo, que son capaces de traducirse desde códigos, valores y significaciones que han acordado desde la VC. De la retina de un ojo con pupilas verdes sale un espectro con letras; el ojo se ve irritado; al fondo un mensaje que dice: "La lectura es fuente del saber" El ojo humano como simbolismo de conocimiento; hay que recordar que en la Caverna de Platón, aquel que vio la luz pudo liberarse de su condena y esclavitud.(AC,11)

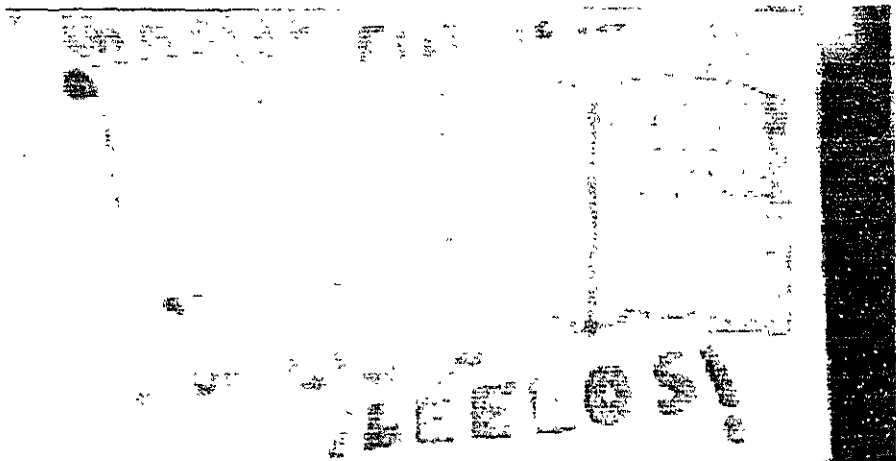


cartel con el tema La lectura y el libro señala que la lectura y el lenguaje -al mismo tiempo- constituyen la inteligencia del hombre. Un libro abierto y un tintero. La escritura y la lectura siempre han sido consideradas como actividades del pensamiento humano; revelación del alma y el espíritu.(AC,12)

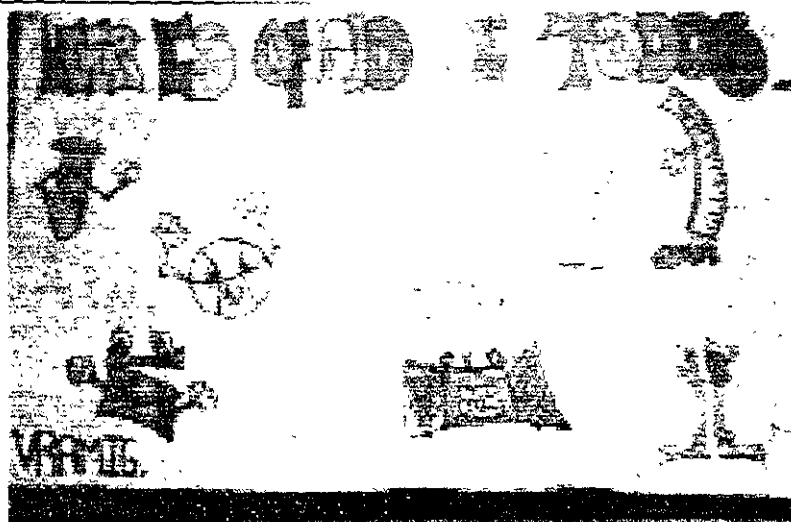


Por último, se consideran dos carteles con el tema La lectura y el estudiante; en éstos la lectura se anota como la siempre compañera del hombre en su devenir histórico.

En un cartel, un lienzo simula un pergamino y dentro de éste varios libros apilados y un mensaje que dice "Leer es la base del saber"; frente a este lienzo aparece un libro abierto que en una página tiene escrito: "La lectura, entretiene, da conocimiento a través de la imaginación; une la razón con el aprendizaje". Al fondo de estos objetos aparece un mensaje que dice: "Un amigo fiel es ... un libro ¡Léelos!(AC,13)



o cartel contiene al fondo, un mensaje que señala: "Leer es oficio de todos"; en la izquierda, hay un tubo de ensayo, un balón de básquetbol, una escaleta; en la derecha, un libro abierto, una grabadora, una regla, y un número diez; todos los entos están personificados. (AC, 14)



En estos últimos dos carteles se refleja la importancia de la lectura en todas las áreas del saber y quehacer del hombre. Y, en todos los carteles se manifiesta la aceptación de la lectura como fuente de saber, cultura y medio de placer y entretenimiento.

Los anteriores carteles captan el mundo fenoménico; reflejan realidades en vidas cotidianas distintas.

En lo que respecta al mundo escolar se refieren tiempos, espacios, particulares, conflictos, pensamientos y comportamientos un tanto distanciados de lo señalado por los estudiantes sobre su VCE. Esto en el sentido de que varios de los carteles manifiestan situaciones de lo que debería ser.

Los carteles 1,5,8,9,10,11 y 12 muestran un mundo que se pretendiera. Los estudiantes lo ven así.

Los carteles 2,3,4,6,7 y 13 reflejan mundos fenoménicos inmediatos, con conflictos, una realidad desanimada. Los estudiantes lo sienten así.

Los carteles 5,6,7,8,9,11 y 12 se asocian con la noción de libros

Los carteles 1,7,8,9,10 y 12 se refieren al mundo de la ciencia y el conocimiento

Los carteles 2,3 y 13 muestran una relación práctica-utilitaria

El cartel 4 circunscribe la **PL** en un mundo escolar próximo: el salón de clases

1.6.2 Formas objetivadas de la práctica de la lectura

De acuerdo con el contexto, circunstancias y actores, la **PL** puede ocurrir de las siguientes maneras: el maestro comenta una lectura, les dicta sus apuntes a los estudiantes universitarios; o bien, reparte, los trozos de lectura a ellos para hacerlos incidir en comentarios y homogeneizar saberes. O Se dejan lecturas de tarea para realizar exposiciones. O se lee para hacer resúmenes, que parecen mezclas de exposiciones. O se les deja leer para responder a cuestionarios específicos. O se deja leer para terminar tiempos de clase; se lee en apuntes de pizarrón. **(OP)**

Cuando se trata de exponer alguna clase por los estudiantes: se coloca un cartel, se lee del cartel, se dicta lo del cartel. La exposición del equipo parte de una lectura, que fue compartida entre los integrantes del equipo y lo único que se trasluce es la lectura del texto, pero formulada verbalmente. Entonces, lejos de que la **PL** sea un vehículo de

mación o comunicación, de aprendizaje, de refuerzo de reflexiones; pareciera que seguridad sobre lo que se repite o se memoriza. (OP)

más, en una clase específica se coordinó un ciclo de exposiciones de tema entre estudiantes: hubo investigación, preparación y revisión del tema, entonces se supuso habían demasiados elementos para exponerlo adecuadamente. En el momento de exposición frente al grupo, la mayoría de los estudiantes prepararon carteles (tipo rdeón) y leyeron en voz alta su contenido; con esto daban por sentada la exposición. Cuando, se indicó que se quitaran los carteles, fueron pocos los alumnos que dejaron de leer lo del cartel. (OP-81, REDI.301000)

el aspecto formativo, la *PL* es mecánica y repetitiva; un estudiante reproduce los juegos lingüísticos de los otros; y sus resultados forman parte de una cadena inductiva lingüística. Según resultados de la información recogida, son pocos los cortes de conocimiento que da el estudiante; no se reconstruye. Cuando aporta significativamente tiene que ver más con la forma y no con el fondo: el estudiante relata que lee, agregando supuestos o emotividad; pareciera una charla más para él. Comienzan a relatar la obra y dejan huecos temporales o carecen de eventos de la forma (OP)

3.6.3 Lo fenoménico en la práctica de la lectura

se refiere a la apariencia, a lo superfluo de la realidad; es el resultado de una impresión que construye una falsa conciencia sobre la realidad. (Kosík, 1979)

Según el universo investigado, *la PL* aparece como una práctica vacía, sin sentido, automática y no requiere de la acción pensante del particular. Al respecto, los estudiantes comentan que leer dentro del salón de clases resulta tiempo perdido porque:

"no se razona" (EGL, 8)

"Se entiende algo diferente de lo que originalmente se quiere transmitir" (EGL, 11)

" No estás concentrado" (EGL, 12)

" No captas nada ni se te pega nada" (EGL, 21)

" No hay retención, concentración y técnicas" (EGL, 28)

" Se distorsiona el sentido que en realidad no se da y no se llega a comprender "

" Se lee como tontito y no se entiende nada y nada más se pierde el tiempo "dizque leyendo" porque no se entiende nada y además se tiene que volver a leer lo que ya se leyó es porque no se pone atención " (EGL, 76)

" Te aburres " (EGL, 110)

lectura en el aula escolar y como actividad de aprendizaje se ve condicionada, por un lado, por las reglas del profesor y la disciplina e interés en clase para el derecho a la aprobación; por otro lado, por la preferencia de los estudiantes de leer en la cafetería o en el patio; o bien, fuera de los tiempos de clase , en el salón y acompañado. (El lugar más asistido para leer es la biblioteca). Se prefiere leer en la cafetería o en el patio que se puede comer, fumar y platicar al mismo tiempo. (SO)

Para continuar así, debe anotarse que el cuestionamiento de lecturas revisadas en clase (temas principales, autores, ideas literarias, tramas narrativas, personajes) todo esto se olvida al paso del tiempo y se pierde lo significativo de la lectura, y como consecuencia, el tiempo, el conocimiento y la oportunidad de rebasar niveles de educación y cultura.

Para el estudiante, la lectura en el aula escolar y como actividad de aprendizaje resulta incómoda (EM), sea en las condiciones que sean, el estudiante siempre tiene su estilo y en la mayoría de las veces no coincide con las escolares.

En la estancia escolar se convertirá en un registro progresivo de actividades afrontadas y se seguirán viendo casos como el siguiente: en la materia de literatura se dictaron los nombres de los libros a leer; la reacción de un estudiante fue de palomear los leídos; entonces en sus ojos brillaba una satisfacción de "uno menos"; el problema no fue esto sino cuando se preguntó qué recordaban a veces se limitaban a describir el libro, la portada o tramas narrativas "mejoradas" o "desvirtuadas" en su versión por los

liantes (OP-71, LITERATURA.121000)

1.4 La reivindicación de la práctica de la lectura

En la VCE, el estudiante no desconoce lo importante que es la lectura para su formación; sugiere mejores estrategias de lectura; formación y desarrollo de habilidades (concentración, atención, análisis); lugares ventilados y adecuados; la participación del docente; respeto a sus estilos de leer; y contar con suficiente tiempo.

Para las estrategias de lectura se podría buscar el interés del estudiante, evitar la imposición de lecturas y adecuar los ritmos y estilos lectores a las exigencias formativas profesionales:

"Yo pienso que el maestro debera dejar el primer texto de lectura como opcional ya que si la deja de manera obligatoria el alumno se bloquea y pierde el gusto por la lectura, lo que provoca una escasa comprensión lectora, en la idea de una lectura opcional el alumno recuerda sus métodos personales de comprensión lectora, una vez recordando nuestras técnicas personales, ahora sí, a leer cualquier lectura. Por parte de la universidad yo recomendaría un área de lectura ya sea en cubículos o al aire libre ya que las bancas del salón son incómodas para leer, también los colores del salón son muy tristes lo que provoca las pocas ganas de leer." (sic) (EM,4)³⁶

"Es importante que la lectura es la visión para un mejor calidad de lenguaje. Los distractores no son importantes para desarrollar una lectura comprensiva ya que un ruido ya pierdes el control de todo lo que llevas leído. La reflexión es importante en el se basa toda la comprensión. Las normas con que tengamos para llevar a cabo la lectura y las condiciones el lugar. El profesor creo yo ya que tiene que tener el conocimiento para ayudar a mejorar la lectura. La universidad debe tener una sala de lectura para promover la difusión." (sic) (EM,5)

"Pienso que para tomarle gusto a determinadas lecturas hay que hacerlo de manera dinámica, o sea hacer un tipo de introducción a temas difíciles de entender, temas extensos y tediosos. No estoy de acuerdo en que tengamos

³⁶ Advertencia: En las transcripciones los errores ortográficos y de redacción se han corregido.

que leer aquí, dentro del salón, ya que en mi caso necesito estar en completo silencio y sin distracciones para poder comprender la lectura. Y me gustaría que nos dejara la lectura para leer en casa y en clase hacer la crítica de la parte leída en casa. El profesor debe darse cuenta cuando un alumno lee de verdad en su casa." (sic) (EM,7)

Sobre la formación y desarrollo de habilidades, resultaría conveniente enfatizar sobre habilidades de análisis, síntesis para lograr la comprensión de la lectura:

"... Con lo anterior me refiero a que no nos impongan las lecturas para cumplir y obtener una buena calificación. Sino para que tengamos en cuenta que vamos a Reflexionar y forjarnos un criterio propio." (sic) (EM,10)

Se recomiendan lugares adecuados, sin distractores, un ambiente que propicie la concentración para una mejor lectura. La lectura dentro del salón de clases no debe ser obligatoria:

"Personalmente me gusta leer en completo silencio en el escritorio sentada en una silla y con mucha luz. Los distractores que me atrofian la lectura es el ruido la música y la comodidad (me da sueño). Los temas de lectura agradables son de distracción de historias gramáticas de misterio con dibujos. La escuela debería de aportar un lugar en ambiente Sin distractores. "(sic) (EM,8)

"Yo pienso que para poder leer en la universidad y entender lo que se esta leyendo, podríamos estar en un lugar donde haya tranquilidad, de luz, y no sea un lugar encerrado, porque de otra manera en el salón y con musica nos resulta más pesado porque ya estamos cansados , y el resulta más pesado porque ya estamos cansados, y el ruido de afuera también hace más difícil la comprensión." (sic) (EM,9)

La formación y especialización del profesor en su área académica contribuirían a consolidar las prácticas lectoras:

"Un docente tiene el poder de decisión para elegir el tipo de lectura, hací que yo puedo decir que solo quedaría discutir su actitud hacia el grupo de universitario y que medidas puede tomar, si el grupo responde de una manera satisfactoria se deben tomar medidas positivas (nota: no ser premiados). Mientras que el Instituto debe de proporcionar los aspectos para que el alumno se encuentre de un ambiente en donde pueda disfrutar del arte de leer, como sería la ventilación, iluminación etc. Adecuados." (sic) (EM,12)

"El maestro debe analizar a los alumnos en su forma de pensar y costumbres para poder inducirlos y crear un vicio y gusto por la lectura q' en nuestros días está muy perdido; Empezando por temas fácil de decir, aumentando c/vez mas el grado de dificultad pero logrando gusto por la misma." (sic) (EM,3)

tiempo es un factor muy importante para que los estudiantes se interesen por la lectura y le encuentren sentido al contenido

"Para que el alumno se forme un hábito de lectura debe de aprender a llevar tiempo de lectura, tener la disposición de leer, el ambiente para llevar una lectura no debe de importar, puesto que la persona debe de estar capacitada para poderse concentrar en cualquier lugar. Me parece que los problemas de lectura que tienen las personas, problemas de cuando estos empiezan a aprender a leer." (sic) (EM14)

En las respuestas de los estudiantes apuntaron que el sentido de la lectura debe de ser fomentada y responsabilidad del maestro. Aunque, en su relación cotidiana maestro-estudiante resulte conflictiva. Probablemente, lo que se deduce es una nueva concepción sobre la figura del maestro; dejar atrás la idea de que el maestro es un transmisor y constituir un guía sobre las acciones futuras de los estudiantes.

Las temáticas de los estudiantes demandan "algo que pueda servir en la vida", "algo que sea de provecho"; pero, ¿qué les puede servir en sus vidas? El estudiante se sitúa en un imaginario de realidades.

Por otra parte, manifiestan su interés por un adecuado espacio de lectura, sin distractores. Sin embargo, los resultados de la recogida de datos señalaron que los estudiantes prefieren leer en la cafetería, patio o fuera del salón de clases, lugares donde hay muchos distractores.

Debe considerarse que la **PL** no depende del lugar donde se lee sino cómo se lee, por qué o para qué se lee, el qué se lee dependería de estas cuestiones. El leer implica contenido, vocabulario.

Si el alumno carece de un vocabulario entonces cómo realizará sus operaciones de selección, integración y conceptualización de la lectura. Esto debiera ser una gran preocupación porque las aulas escolares se están convirtiendo en semilleros de estudiantes con carencias de contenidos para su formación escolar. Las siguientes acciones representan esto:

En un grupo de 63 estudiantes se aplicó una lectura de un texto de 160 palabras, para la cual 24 estudiantes pudieron explicar el significado de 75-87 palabras; 23 se quedaron entre 56-74 y el resto con menos de 40 palabras; y 16 escribieron el listado de palabras sin explicar el significado. De este grupo, 25 a 32 estudiantes pudieron explicar el contenido de la lectura y la intención del autor. Las deficiencias frecuentes se detectaron en las palabras que supuestamente son adecuadas en la formación de nivel superior. Varios de los estudiantes señalaron que sí sabían el significado pero no podían plasmarlo con palabras, esto es se percibía la imagen pero no el significado. (OP-21, REDIII.160800)

Esta situación anterior revela que ante la falta de vocabulario y adaptación al ambiente, la lectura no se cumple como actividad intelectual, aunque no deja de ser una actividad de la *CE*. La preocupación se acrecienta porque este tipo de situaciones se identifica como una constante en el mundo escolar. Tan sólo para esta investigación, de 125 observaciones recogidas, 47 coinciden en que la *PL* se realiza sin vocabulario suficiente con desánimo en el ambiente.

Esto pareciera demostrar que el andar del estudiante en su mundo escolar ocurre entre el aprendizaje operativo y mecánico de las situaciones para subsistir si no cómo se explicaría que ante la ausencia de contenidos se llegue hasta una formación universitaria.

6.5 En busca de la genericidad mediante la práctica de la lectura

PL es una actividad cotidiana que puede generar una actividad genérica consciente (Weber, 1998), esto es, una actividad no alienada.

VCE y las actividades cotidianas de ésta permiten que el estudiante vaya construyendo su personalidad y su orientación social, lo cual lo identificará en todos los estratos, submundos y estratos del gran universo social.

La idea de personalidad y orientación social del estudiante pone a prueba el sentido de la profesión y la vocación (Weber, 1985), es decir, el sentido que se pretende lograr en la vida a través de la profesión.

El camino para la profesión va transformando el desarrollo intelectual y convierte, poco a poco, a científicos e investigadores inspirados en una incesante inquietud por comprender y resolver problemas del entorno que nos rodea. Es cierto que las inspiraciones científicas en muchos casos *provienen* de ciertos dones, pero también de las vivencias y circunstancias que generan necesidades (en este caso serían las académicas).

El progreso de la intelectualización y racionalización representa la posibilidad de que todos podemos llegar a transformar, si tenemos una causa. (Cfr. Weber, 1985). Es importante desterrar la idea actual de que el quehacer científico sólo es de unos cuantos, de "los privilegiados". La vocación científica o la vocación del científico suministra normas, técnicas y conocimientos para transformar nuestra realidad y, sobre todo, crea la posibilidad de lograr el discernimiento sobre las posturas prácticas para enfrentar un problema.

Ante esta investigación, parece que la vida profesional científica, práctica y con sentido para el hombre se orienta por los fines económicos y el *hacer para pasar y*

cer para lograr, que representa una vida superficial de pseudoconcreciones (Bosik, 1979)

Los estudiantes realizan actividades cotidianas escolares para poner a prueba su *capacidad vital, particular y genérica*; pero, la mayoría de las veces, su orientación se camina al bien personal. Es cierto que se integran o se adaptan en su grupo y se distinguen por sus habilidades ³⁷, pero es mientras "rompen filas"; pues saliendo del mundo escolar, ahora toca "enrolarse en otro ejército".

37. En general, el particular que se distingue o predomina en un grupo social, se dirige implícitamente a la cabeza o al frente del resto del grupo.

CONSIDERACIONES GENERALES

Se agruparon en tres rubros: la investigación educativa, la vida cotidiana y la vida cotidiana escolar y sobre la investigación realizada.

SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:

El análisis y la reflexión que se deriven de la investigación educativa debe realizarse desde una óptica creativa, afán de descubrimiento y con la intención de atender cada una de las problemáticas de lo educativo. Hace falta entender las cosas pequeñas para comprender a los sujetos.

SOBRE LA VIDA COTIDIANA Y LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

El hombre, como ser social, construye un mundo particular. Su vida cotidiana la conforma a partir de las actividades cotidianas que contribuyen con la reproducción del mundo. Así, tiene sentido su existencia.

Como parte de un proyecto histórico que proviene de la vida cotidiana, en la práctica de la lectura se puede observar el cambio de pensamiento social en la dinámica de producción y reproducción de significados.

La especialización funcional de la sociedad moderna demanda un estudiante-operario. Esto produce una tensión, esto es, una crisis de sentido entre la alienación y la abundancia; a su vez provoca una preocupación permanente en el estudiante.

En medio de la habituación, apropiación o las actividades cotidianas, cuando el estudiante reflexiona sus acciones, le encuentra sentido a lo que está realizando, le da una visión profesional, genera una autoconciencia; no se conforma con lo que hacen los demás ni cómo lo hacen porque busca explotar y aprovecha mucho más sus capacidades humanas e intelectuales, entonces se constituye como un individuo capaz de transformar su entorno. El estudiante se transforma de particular a individuo cuando sus acciones parten de una reflexión sobre sí mismo y expresa una relación consciente con su genericidad; entonces media la concepción de su mundo y es autónomo.

Como individuo no se ve obligado a aceptar las normas de su genericidad porque las cuestiona; su mundo escolar cobra sentido y se lo pregunta constantemente. El estudiante va acomodándose socialmente en un mundo, según la capacidad para desempeñar las actividades; la relación de experiencias, aprendizajes conscientes o inconscientes determina si el estudiante se encuentra en un **proceso de alienación**, porque sabe sus circunstancias, cuáles son sus facultades en su desarrollo y cuáles están más acordes con la genericidad. En tanto pasa a la conformación -como individuo- a espacio a sus motivaciones particulares y no desvía sus intereses particulares.

El desempeño del particular en las actividades cotidianas supera la incertidumbre; sin embargo, no alejan a éste de la preocupación constante por vivir.

En un pensamiento moderno, la gran vida social tiene áreas productivas y reproductivas; por lo que el mundo escolar coexiste en la medida que el mundo del trabajo lo necesite; en el primero hay que actuar como en el segundo. Por tanto, desde la escuela se pueden ir reproduciendo o constituyendo los modos de objetivación del mundo del trabajo. Si esto es así, desde la escuela se puede saber quién de los estudiantes considera el mundo del trabajo como aquel sistema social que contribuye a la sociedad y quién lo considera como un sistema económico que permite alcanzar satisfactores materiales.

La práctica de la lectura pertenece a la zona de lo cotidiano de la vida escolar; se presenta como actividad cotidiana que participa en la reproducción social; se manifiesta en la relación práctica-utilitaria del sujeto con su entorno.

La práctica de la lectura se realiza desde un sentido de lo cotidiano; esto implica hacerse sin estímulo o motivación sino con la idea de cumplir una tarea; no hay elevación a otra esfera y se cae en el momento psicológico de la homogeneización; por eso es habitual y se guía por objeto o instrumento.

SOBRE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA:

La falta de motivación de los estudiantes para realizar el ejercicio lector representó una dificultad para los fines de este trabajo.

La búsqueda de tiempos, espacios, actitudes, hábitos, modos, comportamientos y temas de lectura, como objetivos de la investigación, obtuvo suficiente información, pero no fue agotada, al menos en los modos y comportamientos de los estudiantes; ya que varían constantemente su motivación, interés o intención sobre sus actividades escolares.

Esta investigación se vio enriquecida en tres aspectos: a) la lectura de los estudiantes se repitió varias veces como un instrumento que sólo orienta acciones, que se provecha con fines informativos, en muchas ocasiones no cumplió su misión académica, b) la lectura como actividad cotidiana reproduce la condición del estudiante, cuyo propósito principal es ingresar al mercado laboral y, por tanto, quiere formarse en "lo que pueda servir para trabajar"; y c) los estudiantes no niegan la importancia de la lectura de textos para su formación académica; sin embargo, se ha convertido en una práctica alejada de la particularidad de los estudiantes.

La práctica de la lectura de los estudiantes se manifiesta, en primer término, como una apropiación del entorno; puesto que es la forma de integrarse y comunicarse en un grupo social. Se torna como una construcción cuando se trata de aprovecharla para otras situaciones: Aparece como una interpretación cuando el estudiante experimenta motivación, interés y voluntad para integrarla a su personalidad.

La inconsistencia en la práctica de lectura puede afectar la capacidad de percepción, atención, memoria, lenguaje y pensamiento categórico de los estudiantes; puesto que no reflejan respuestas significativas para atender un problema.

La falta de una lectura comprensiva de los estudiantes o interpretativa sólo condujo a una inteligencia instrumental.

Al no leerse adecuadamente se perdió la operación perceptual, operación de integración y operación conceptual; por tanto se disminuye la capacidad de semiosis de los estudiantes con los contenidos de lectura.

Se ha descuidado el aspecto formativo de la lectura porque pareciera que se están descuidando los vínculos de conocimiento entre realidad y pensamiento científicos. Según los estudiantes, las lecturas encomendadas no proporcionan una mayor formación profesional, ni muchas veces una formación personal y académica.

La práctica de la lectura de los estudiantes en observación se realiza desde la condición de homo faber, pues, se habilita al estudiante para una inteligibilidad de acciones; se le ha inculcado un discurso institucional de hacer para pasar, como presupuesto pragmático. En una condición de homo faber es normal que el estudiante no requiera la lectura como vehículo del conocimiento sino como una herramienta que se utiliza para reproducir formas fenoménicas, de actuar y de pensar. La lectura cobra significado y sentido en el grado de la manejabilidad.

La relación entre tarea y gratificación de las lecturas escolares reflejan un mundo de trabajo que se le inculca al particular como ser social.

Los estudiantes mostraron actitudes y comportamientos dirigidos a la pretensión de vivir de la profesión y no vivir para la profesión.

La relación práctica-utilitaria observada en el universo de estudio sugiere un mundo de pseudoconcreción, mundo de la apariencia, por lo que no se aspira al concepto o a una praxis revolucionaria.

La práctica de la lectura en esta investigación no se propuso un pensamiento dialéctico; se tradujo a una preocupación (enredo del individuo en las relaciones sociales) que obliga a ser un operario en un mundo práctico-utilitario.

En la medida que llenemos al estudiante de actividades, más estará automatizado y muy difícilmente podrá desenajenarse y vivirá en un mundo alienado.

La práctica de lectura como práctica-utilitaria se convierte necesaria en un mundo escolar porque lo cotidiano se ve regido por tiempos programados de aprendizaje, tiempo de exámenes, obtención de calificaciones, más de 6 horas dentro de un aula escolar, el encargo de muchas actividades por diferentes profesores, reglamentos escolares, trámites administrativos para registrar la estancia escolar, presión económica, familiar o social, entre otros, todo esto englobado por ritmos rápidos, acelerados que se marcan en la gran vida moderna social. Para el estudiante no son suficientes las 24 horas del día para atender las demandas del mundo escolar y sus otras actividades (personales o sociales).

El conflicto no está en la práctica de la lectura: a los estudiantes no les gusta leer *porque* se les ha impuesto leer sino porque se les ha impuesto: Leer para hacer tareas, leer para

poner clase, leer para aprobar exámenes, leer para alcanzar puntos extras. Esto es lo que está en crisis y no la lectura por sí misma.

La práctica de la lectura de los estudiantes se constituyó como una actividad cotidiana que permite la internalización del entorno. Por ello, es necesario encontrar estrategias viables para dedicarle tiempos, espacios, situaciones y así acrecentarla. Es necesario también reorientar su sentido instrumental en la vida cotidiana escolar y dejarla de proyectar como medio para obtener "instrucciones", como medio para ejecutar acciones; es necesario alejarla de una visión práctica-utilitaria, operaria.

La práctica de la lectura es el resultado de las relaciones sociales específicas del entorno escolar, esto podría suscitar otra investigación con vetas inagotables.

La práctica de la lectura debe ser inculcada como una actividad cotidiana de la genericidad- en sí y genericidad-para sí . Durante esta investigación, no sólo se pretendió recabar información para el análisis sino también inculcar una visión diferente de la que se tenía sobre la práctica de la lectura; a los estudiantes se les hizo hincapié entre las diferencias de lectura, el ejercicio lector, lectura de libros y la lectura de contenidos-conocimientos-aprendizaje; ya que no la distinguían en sus presentaciones.

La atención a la práctica de la lectura depende del interés y forma de objetivarse en una actividad; lo que se demanda es un menú de posibilidades para hacer las cosas; como si fuera una lectura tipo manual; que lamentablemente se aplica presionada por el entorno. Asimismo, se demanda libertad para hacer: liberarse de una tensión constante. El estudiante se muestra tolerante porque necesita obtener medios e instrumentos que permitan una salida satisfactoria del mundo escolar. En este sentido es responsable de sus actos porque responde con sentido a sus motivaciones; se cuestiona la forma organizada de la vida cotidiana escolar y busca la mejor opción según sus posibilidades.

estudiante requiere la práctica de la lectura para interactuar con su mundo, para establecer un contacto cotidiano; es el medio de conexión para entender el tiempo, el espacio y el ritmo social que rige en el mundo escolar. Como una de las actividades de vida cotidiana escolar funciona como un vehículo de información frente a la forma de pensar del estudiante.

Esta actividad, al parecer, padece la inconformidad y el rechazo del estudiante sobre la imposición de “acreditar las materias” con la idea de “un mejor futuro”. En la misma voz el estudiante se escucha el reclamo de verse obligados a estudiar y recibir formación sin saber para qué. El “pasar año” se convierte en una obsesión llena de celo hacia las actividades académicas como es la lectura. El “pasar año” no requiere de inteligencia sino de astucia; prevalece el binomio de que fracasos de estudiantes en los que han tenido mejores logros en la vida. Por eso el estudiante anda en busca de elementos de utilidad para la vida.

De este modo, se lee por obligación, para entregar trabajos escolares, para los exámenes. Lo ideal fuere que se llegara a la total comprensión del texto y se le encontrara utilidad en la vida profesional. ***Que lo que se leyera no muriera en el olvido de la memoria.***

El mundo escolar depende mucho del sentido de las prácticas de lectura, puesto que no sólo es un medio de comunicación sino una vía para accionarnos como seres conscientes y responsables: ***No permitamos continuar hablando de un drama de la lectura.***

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá, Antonio (1973). *La comunicación humana y la literatura*. México: ANUIES
- Alonso, M. (1991) *Enciclopedia del idioma T. II* México: Aguilar
- Ávila, Raúl. (1987). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas
- Berger y Luckmann (1989) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Beristáin, Helena (1992) *Diccionario de retórica y poética* .México: Porrúa
- Beuchot, Mauricio (1997) *Tratado de hermenéutica analógica* México: UNAM
- (1988) *Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad*. México: UNAM
- (1993) *Elementos de semiótica*. Xalapa: Universidad Veracruzana
- Bolaño, Sara (1984) *Antología de temas de Lingüística*. México: UNAM
- Cázares Hernández, Laura et. al (1980) *Técnicas actuales de investigación*. México: Trillas
- Cohen, David (1980). *Explicación del fenómeno lingüístico*. México: Trillas
- Dale, Philip (1987) *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico* México:

Trillas

De Saussure, Ferdinand (1988) **Curso de lingüística general** México: Fontamara

Diccionario de la lengua española (1992) Madrid: Real Academia de la Lengua española

Diccionario de las ciencias de la educación Vol. 1 (1980) México: Santillana

Diccionario Enciclopédico Grijalbo (1986) Barcelona: Grijalbo

Ducrot, O. y Todorov, T. (1989) **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje** México: SXXI

Eco, Umberto (1980) **Tratado de semiótica general** Barcelona: Lumen

(1996) **El nombre de la rosa**. Barcelona: Lumen

(1986) **Cómo se hace una tesis** México: Gedisa

Fernández García, Raúl (1981) **Metodología de la investigación** México. Trillas

Gadamer, G. (1992) **Verdad y método T. I.** Salamanca: Sígueme

García Córdoba, Fernando (1999) **La tesis y el trabajo de tesis**. México: Spanta

Gimeno Arias, Carlos (1983) **El lenguaje de la lectura** México: Paidós

Gómez Robledo, Xavier (1990) **Los caminos de la semiótica (ortodoxos y liberales)** Colec. Huella/ Cuadernos de divulgación académica México: ITESO

Goode, William (1984) *Métodos de investigación social*. México: Trillas

Guiraud, Pierre (1975) *La semántica* México: FCE

(1992) *La semiología* México: SXXI

Heller, Ágnes (1998) *Sociología de la vida cotidiana*. Col. Historia, ciencia y sociedad. Barcelona: Península

Ibañez, J. (1994) *Para una sociología de la vida cotidiana* México: SXXI

Kosik, Karel (1979) *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo

Ladrón de Guevara, M (1985) *La lectura* México: SEP- El caballito

León Vega, Emma (2000) "El tiempo y el espacio en las teorías modernas sobre la cotidianeidad", en *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, de Lindón Alicia. Barcelona: Anthropos pp. 45-76

Lindón, Alicia (coordinadora) (2000) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* Barcelona: Anthropos

Luria, A.R. (1986) *El cerebro en acción* (Colec. Conducta humana, 21) España: Martínez Roca

Márquez, Ma. Luisa (1998) *Aprender en la vida cotidiana: un programa*. México. Visor

Melucci, Alberto(1990) *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México:

Colegio de México

Millán, Antonio (1973) *El signo lingüístico* México: ANUIES

Norbert, Elias (1995) *Sur le concept de vie quotidienne* París: Cahiers Internationaux de Sociologie

Orozco Gómez, Guillermo (1999) *La investigación en la comunicación desde la perspectiva cualitativa*. México: Universidad Nacional de La Plata/ Instituto Mexicano para el desarrollo comunitario

Palacios Sierra, Margarita (1992). *Leer para aprender* México: Alhambra

Piña Osorio, Manuel (1998) *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México: UNAM/CESU/Plaza y Valdés

Reguillo, Rossana (2000) "La clandestina centralidad de la vida cotidiana", en *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* de Lindón, Alicia. Barcelona: Anthropos pp.77-93

Rodríguez Gómez., G et. al. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa* México: Aljibe

Rojas Soriano, Raúl (1987) *Guía para realizar investigaciones sociales* México: Plaza y Valdés

Ruiz del Castillo, Amparo (1998) *Apuntes de la vida cotidiana*. México: FCE

Salinas, Pedro (1980) "Educar para leer" en *Antología de la lectura* México: UNAM

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) ***Introducción a los métodos cualitativos de investigación***. Buenos Aires: Paidós.

Zorrilla Arena, Santiago (1987) ***Introducción a la metodología de la investigación***
México: Océano

Weber, Max (1985) ***El político y el científico***. México: Premia

Wolf, M. (1988) ***Sociologías de la vida cotidiana*** Madrid: Cátedra

RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Aunque no es un listado exhaustivo de libros y artículos de revistas, se recomienda su consulta a aquellas personas interesadas en los temas de la lectura.

(<http://www.geocities.com/Athens/Forum>)

Sobre lectura y formación de lectores:

ALLENDE, Felipe y Mabel Condemarín. ***La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo***.
Santiago de Chile: Andrés Bello, 1988

ARELLANO OSUNA, Adelina. ***El Lenguaje Integral: una alternativa para la educación***. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana, 1993

BOURNEUF, Denyse y Andre Pare. ***Pedagogía y lectura***. Bogotá: Kapelusz, 1975

BETTELHEIM, Bruno y Karen Zelan. ***Aprender a leer***. Barcelona: Grijalbo, 1983

COLOMER, T. y A. Camps. ***Enseñar a leer, enseñar a comprender***. Madrid:
Celeste/ M.E. C., 1996

UBOIS, María Eugenia. *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique, 1989

ERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Bogotá: Siglo XXI, 1990

REIRE, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México DF: SXXI, 1991

Memorias del Primer Congreso Nacional de Lectura. Bogotá: Fundalectura, 1993.

Memorias del Segundo Congreso Nacional de Lectura. Bogotá: Fundalectura, 1995

OLIBERT, Josette. *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Hachette, 1991

Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Hachette, 1991

El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. México DF: Gedisa, 1985

Artículos:

ALLEGRO ALFONSO, Emilia. "Leo, luego existo". En: *Boletín de A.U.L.I.*, Montevideo, no. 29-30, otoño-invierno 1994, pp. 97-98,

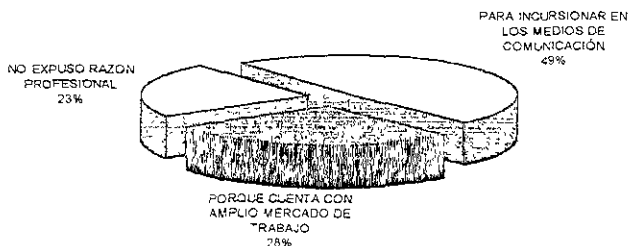
MARCÍA MONTERO, Luis. "Poner el libro en las conversaciones de la gente". En: *Hojas de lectura*. Bogotá, no. 42, octubre 1996, pp. 10-19.

- ARRALDE DE GARCÍA AROCHA, Olga. "Selección de libros de Información". En: *Parapara*, Caracas, no. 10, diciembre 1984, pp. 11-20.
- ACHADO, Ana María. "El libro: de la letra a la lectura" En: *Boletín de A.U.L.I.*, Montevideo, no. 29-30, otoño-invierno 1994, pp 56-59
- MARTÍN BARBERO, Jesús. "Nuevos modos de leer". En: *Hojas de lectura*, Bogotá, no. 44, 1997, pp. 2-7
- ERLET, Marie-Isabelle. "Cómo escoger un libro para niños: cuentos y novelas". En: *El libro infantil*, Bogotá, no. 0, abril-junio 1985, pp. 4-13.
- JÓNOZ, Margarita. "La animación un camino para descubrir la lectura". En: *Revista Interamericana de Bibliotecología*, Medellín, no. 2, julio-diciembre 1986, pp. 79-91.
- ENAUD, Bruno. "Un buen libro para niños". En: *Parapara*, Caracas, no. 8, diciembre 1983, pp: 30-33
- EYES, Yolanda. "Los libros sin páginas". En: *Hojas de lectura*, Bogotá, no. 24, octubre 1993, pp, 3-4
- DDRÍGUEZ, Gloria María. "Las bibliotecas públicas y su compromiso con la promoción de lectura". En: *La Obra*, Buenos Aires, no. 888, junio, 1995, pp. 78-83.
- VATER, F.. "La pérdida de la lectura". En: *El animador*, Bogotá, no. 6, junio 1994,
- 12
- JONES, Eliana. "Lectura en Latinoamérica años 90: estrategias de fomento y animación" En *Lectura y vida*, Buenos Aires, junio 1992, pp 5-9

ANEXO 1

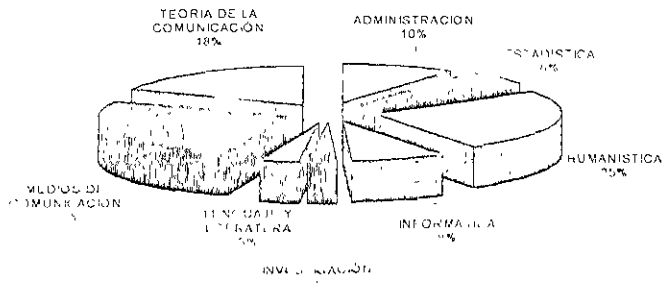
GRÁFICA No. 1

SEÑALA 2 RAZONES PROFESIONALES QUE DETERMINARON LA ELECCIÓN DE TU CARRERA



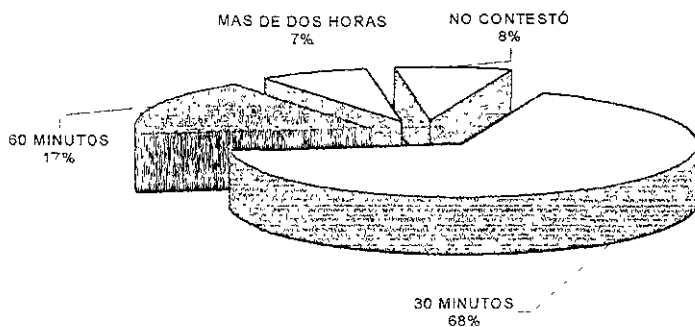
GRÁFICA No. 2

PREFERENCIAS EN ÁREAS PROFESIONALES



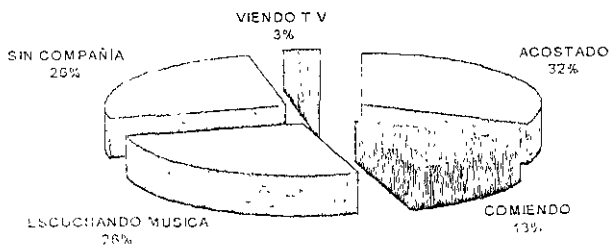
GRÁFICA No. 3

¿CUÁNTO TIEMPO DEDICAS AL DÍA PARA LEER?

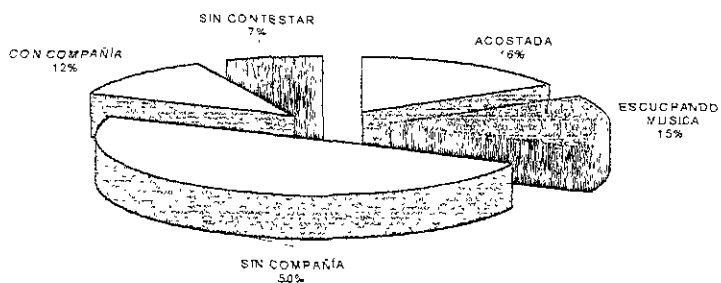


GRÁFICA No. 4

MENCIONA 3 FORMAS AGRADABLES PARA LEER

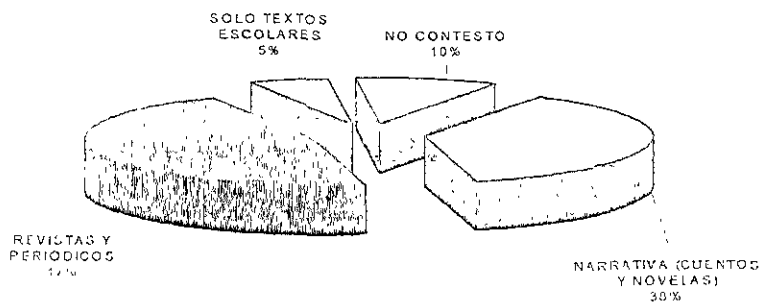


GRÁFICA No. 5

EN LO PERSONAL,
CÓMO PREFIERES LEER

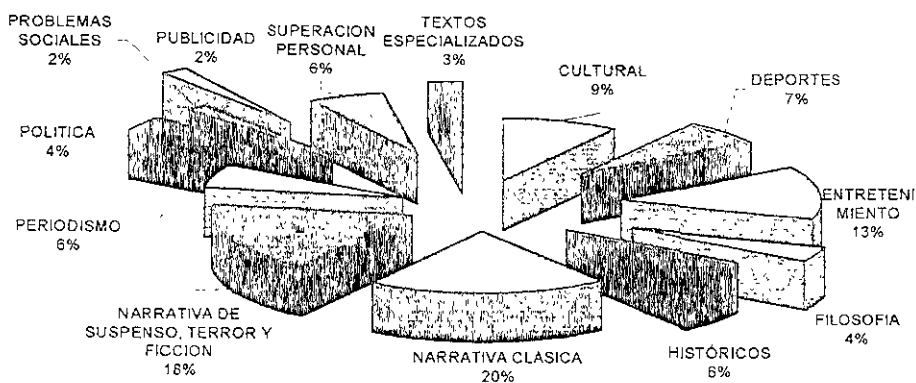
GRÁFICA No. 6

¿CUÁL ES EL TIPO DE LECTURA QUE PREFIERES?



GRÁFICA No. 7

INDICA 3 TEMAS DE LECTURA DE TU PREFERENCIA



ANEXO 2

NIÑOS NO ANALIZAN NI CRITICAN³⁸*Angela Constanza Jérez³⁹*

Alas la idea de evaluar a 146,593 estudiantes de Bogotá se llegó a la conclusión de que

Los estudiantes leen pero no tienen capacidad de explicar que leyeron ni elaborar planteamientos o tesis a partir de esas lecturas. Igual les sucede en matemáticas: conocen los objetos, las figuras geométricas y las operaciones, pero cuando tienen que interpretar o construir problemas o modelos tienen dificultades.

En el momento de hablar de ciencias, porque parece que entienden los conceptos, pero al momento de hacer conjeturas o elaborar hipótesis se vuelven un ocho.

LEEN Y POCO ESCRIBEN

Los niños producen oraciones internamente coherentes, pero al momento de argumentar no tienen sentido, explica uno de los expertos en el área del lenguaje.

Se considera (Mauricio Pérez) que falta mucho por hacer en este sentido, pues los estudiantes leen de manera fragmentaria, no reconocen las diferencias entre un texto periodístico, científico, literario, etc. Y además tienen resistencia a elaborar textos donde planteen un argumento. Cuando se les pide esta tarea se limitan a transcribir textos del periódico o de sus libros. A eso se agrega que manejan de manera débil los signos de puntuación.

Según los expertos en lenguaje, las competencias en lectura analítica y crítica, (que los niños tengan de organizar textos que sean coherentes globalmente en los que tomen

posición y cuenten con un plan argumentativo) así como las otras habilidades mencionadas son necesarias para entender los conceptos que se enseñan en otras áreas.

RECOMIENDA

Una lectura más constante, acompañada de discusión entre alumnos y profesores, proponen los investigadores para mejorar la capacidad lectora de los estudiantes.

¿CÓMO MEJORAR

La principal propuesta de los investigadores que participaron en la evaluación para superar las deficiencias de los niños es cambiar los currículos que se manejan en el aula. Además recomiendan:

- Modificar las prácticas y las rutinas de lectura.

- Motivar a los estudiantes para que escriban en los periódicos escolares y elaboren planteamientos por escrito para leer en la emisora o exponer en la cartelera del colegio.

- Permitir que los estudiantes realicen un solo trabajo para varias materias. Así se les disminuyen las tareas y se logra una integración curricular.

- Hacer que los niños lean diferentes textos periodísticos, científicos y literarios, etc.

- Promover discusiones amplias sobre el trabajo de Euclides y los teoremas de Tales y de Pitágoras