



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INNOVACIÓN EDUCATIVA

Reflexiones sobre una Experiencia de Lectura. Relatos Autobiográficos de Estudiantes Universitarios en Bolivia

Reflections on a Reading Experience. Autobiographical Accounts of University Students in Bolivia

Mónica Navia Antezana
monicanavia@gmail.com

Profesora de la carrera de Sociología – Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)

Recibido 03 de junio de 2019 / aprobado 25 de julio de 2019

Palabras clave

Escritura académica, estudiantes universitarios, relatos autobiográficos, autoformación, hermenéutica.

Resumen

El artículo explica la experiencia de un proceso de formación de escritura académica a estudiantes universitarios de la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia). La actividad fue desarrollada en la materia “Lenguaje y redacción básica” que cursaron los estudiantes en el primer semestre del año 2019 con el objetivo de fortalecer habilidades de escritura académica. Mediante una escritura autobiográfica y partiendo de una dimensión hermenéutica (la comprensión como comprenderse, históricamente situada), los estudiantes pueden fortalecer una escritura crítica y reflexiva desde los parámetros de la escritura formal.

Keywords

Academic writing, college students, autobiographic narratives, self-education, hermeneutic.

Abstract

This article explain the formation experience in writing of sociology undergraduate students at the Universidad Mayor San Andrés (La Paz, Bolivia). The activity took place as part of the “Language and basic writing” course taken by the students in the first semester of 2019 and had the objective of strengthening their capacities in academic writing. Based on an autobiographic narrative and from an hermeneutic approach (the historically located understanding as understand oneself), the students can strengthen their critic and reflexive writing from the parameters of the formal writing.



Introducción

La carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés, de Bolivia fue creada en 1967. Se ha ido consolidando en medio de una serie de eventos que se fueron cruzando con la compleja historia de Bolivia (Murillo, 2019). Diferentes planes de estudio se cristalizan en la actual malla curricular. Actualmente, alberga en sus aulas cerca de medio millar de alumnos aun cuando están matriculados poco más de 900. El número de hombres supera poco al de las mujeres (486 hombres y 426 mujeres). Sin embargo, la asistencia a las clases no es regular para muchos de los alumnos (España y Freitas, citados en Murillo, 2019). De éstos, un número que anualmente oscila entre 50 y 80 alumnos cursa el primer semestre de la Carrera, y, por ende, la materia “Lenguaje y redacción básica”, que es el escenario desde donde se escribe este artículo.

Uno de los propósitos de esta materia es introducir a los estudiantes a la escritura y a la lectura de nivel académico superior. En el curso, se avanzan contenidos que les permiten reforzar habilidades y destrezas básicas para atender problemas puntuales de comprensión lectora o de redacción. Vale resaltar que estas habilidades han sido poco atendidas en sus trayectorias de formación previa, en parte porque los estudiantes egresan de Secundaria con enormes dificultades en la organización de textos, aspectos de sintaxis o de mera ortografía, como resultado de un sistema educativo en Bolivia que enfrenta diferentes problemas.

En ese marco, en la materia “Lenguaje y redacción básica” se solicita a los estudiantes producir textos que estén relacionados con su propia experiencia de vida según temas que van surgiendo a lo largo del semestre y en los cuales ellos puedan poner en práctica las competencias de lectura y escritura que demanda la escritura universitaria. En el primer semestre de 2019, una de las actividades planteadas a los estudiantes fue la realización de un escrito que dé cuenta de una experiencia significativa de lectura temprana (primeros recuerdos) o una lectura que les haya impactado durante la adolescencia o la juventud. Con este escrito se pretendía que los estudiantes reconozcan los sentidos que hallaron en la lectura y cómo éstos tuvieron resonancia en su comprensión del acto de lectura. Asimismo, se pretendía hacer visibles aspectos contextuales del acto de lectura, tales como quiénes participaron en ésta, padres, hermanos o instituciones.

Para explicar esta experiencia, se presenta un apartado en el que se exponen los principios teóricos generales que guían la experiencia; en un segundo apartado se precisan las pautas metodológicas; en los siguientes apartados se agrupan tres hallazgos recogidos de la comprensión de los estudiantes sobre una experiencia temprana de lectura o una de las primeras experiencias relevantes durante la adolescencia o juventud y, finalmente, se presenta un acápite de conclusiones.

La Autobiografía como un Recurso Formativo

El enfoque desde el cual se trabajó responde a las siguientes vertientes. Por un lado, desde una perspectiva hermenéutica se trabaja lectura y escritura como una experiencia existencial (Bollnow, 1974; Gadamer, 1977, 1992). Desde este punto de vista, se asume que toda comprensión se produce de manera situada, desde un horizonte histórico y que ésta implica en sí misma un proyecto que deviene en anticipación, comprensión e interpretación (Gadamer, 1977). Esta comprensión, ya sea de un acontecimiento reciente o lejano, está fuertemente engarzada dentro de cierta “polaridad entre familiaridad y extrañeza, en la que se basa la tarea de la hermenéutica [...] en dirección a algo dicho: el lenguaje con el que nos interpela la tradición” (1992, p. 68).

La comprensión es un proyectarse que implica “la posibilidad de interpretar, detectar relaciones, extraer conclusiones en todas las direcciones, que es lo que constituye al ‘conocimiento’ dentro del terreno de la comprensión de los textos” (Gadamer, 1977, p. 326). En este sentido, la relación con la lectura y la escritura va más allá del carácter instrumental de la lengua, pues se orienta hacia la autoformación en tanto ampliación del horizonte e irradiación sobre la formación misma del hombre (Bollnow, 1974). Me detengo también en el “extratexto”, como lo precisa Goulemot (2006), definido por una fisiología, una biblioteca y una historia y cómo éstas generan “producción de sentido” históricamente situado “más allá del sentido de las palabras y de la concatenación de las oraciones” (p. 88).

Por otro lado, parto de la experiencia de la escritura como narración autobiográfica entendiendo que “lo que es verdad es que en último extremo toda comprensión es un comprenderse” (Gadamer, 1977, p. 326). Se toma en cuenta que “la escritura lleva a la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador” (Bertaux, 1999, p. 9). En esta escritura

autobiográfica el lector no se interesa necesariamente en el sujeto narrador sino en su mundo (Bertaux, 1999). Pero este mundo es aquel que a veces determina dispositivos de formación disciplinares: “La escuela tiende a constituir minúsculos observatorios sociales para penetrar hasta los adultos y ejercer sobre ellos un control regular” (Foucault, 1976, p. 195). Es algo que es posible reconocer en la reflexión de la propia experiencia desde la escritura.

Recuperando Experiencias. Proceso Metodológico

En este trabajo se realiza la recuperación de la experiencia de un proceso de formación de escritura académica a estudiantes universitarios de la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés. En esta carrera se atiende a un número aproximado de 900 estudiantes, de los cuales un veinte por ciento habitan en la ciudad de La Paz mientras que el restante proviene de diversas regiones, en su mayoría de zonas conurbadas, como El Alto. Los estudiantes con quienes se realizó este ejercicio son estudiantes de primer semestre del 2019.

En la estructura de la carrera se plantea un conjunto de asignaturas vinculadas con el desarrollo de habilidades académicas y de investigación correspondientes a su disciplina. En este contexto, la escritura académica va a la par del fortalecimiento de estas competencias. En concreto, en este artículo expongo una actividad desarrollada en la materia “Lenguaje y redacción básica”, que cursaron los estudiantes en el primer semestre del año 2019. Asistieron a este curso 45 estudiantes (22 mujeres y 23 hombres). Mientras en otras asignaturas los estudiantes se forman en los campos disciplinares que les permitirán más adelante elaborar un proyecto de investigación con fines de titulación, aquí van desarrollando habilidades de escritura académica. El acento sobre esta última permite a los estudiantes aclarar sus ideas en el proceso de construcción-redacción de su proyecto.

Como parte de mi ejercicio docente, pongo en práctica actividades de escritura que se relacionen con la experiencia mediata e inmediata de la vida de los autores o del contexto social o familiar del cual proceden. Esta mirada retrospectiva pretende impulsar en los estudiantes procesos de reflexión y toma de conciencia de sí mismos, desde el presente de la escritura, a través de la narrativa, y al mismo tiempo, proyectarse en un horizonte histórico, en tanto comprensión que “no se consolida en la auto enajenación de una conciencia pasada,

sino que se recupera en el propio horizonte comprensivo del presente” (Gadamer, 1977, p. 377).

Documentación de una Estrategia Autobiográfica “Experiencias Iniciales de Lectura”

Como el curso en el que trabajamos es el de primer año de estudios de la Carrera, los estudiantes, en un buen número, han egresado no hace mucho de la secundaria, que es un contexto educativo en el cual la formación en el lenguaje tiene enormes debilidades: se le asignan pocas horas de formación a la semana; se ejecutan programas formativos docentes en los cuales la formación en el lenguaje privilegia más una dimensión instrumental que una comprensiva e interpretativa en la enseñanza de la producción de textos. Esto se agrava mayormente en el sistema fiscal (público) de la educación, de donde proviene un 80 por ciento de los estudiantes que ingresan a la Carrera.

El curso se desarrolla a lo largo de un semestre. En un trabajo con los estudiantes se va practicando simultáneamente la lectura y la escritura. Se trata de un ejercicio que, por lo general, los estudiantes realizan de manera individual y en el cual se realiza una constante retroalimentación, ya sea de la docente o de estudiantes con un mejor rendimiento que apoyan a sus compañeros con más dificultades. Esto implica un esfuerzo notable de ambos lados, en tanto que los estudiantes van reconociendo las dificultades de escritura que tienen o también presentan resistencias ante las correcciones. Por ejemplo, suelen sorprenderse de que se les haga notar un error o recordar que durante los estudios en la Secundaria los docentes no les advertían de los errores que, ahora, se les muestra. De manera paralela, ellos se internan en el trabajo de producción de escritos cada vez más autónomos.

La asignación de la tarea final de este curso consistió en realizar un breve texto precedido de otro -más breve- con una estructura argumentativa clásica. Tenía conocimiento de que en un curso paralelo los estudiantes se encontraban analizando un libro monumental dirigido por Cavallo y Chartier (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, bajo la dirección de la Dra. Ximena Soruco, que derivó también en escritos de los estudiantes. En clases también habían realizado lecturas sobre la “lectura”, así que los animé a escribir sobre la que ellos consideraban la primera experiencia significativa de lectura, solicitándoles que se remonten a una experiencia muy temprana o, en el caso de que no la recuerden, a la adolescencia o

juventud. Luego de elegir la lectura, realizaron una escritura inicial, más libre, rememorando esa experiencia. Este trabajo se realizó en clases y el resultado fue un manuscrito de una página. Más adelante, realizaron un escrito en el cual argumentaban sobre la razón por la que eligieron esa lectura (bajo la estructura de la argumentación lógica). Por último, realizaron un texto de una extensión breve (de aproximadamente tres páginas) sobre su primera experiencia de lectura o sobre una lectura significativa de la adolescencia o juventud. Una tarea adicional fue compartir los escritos finales con pares (en grupos de tres), con algunas excepciones, puesto que se consultó previamente a los alumnos si querían compartir sus relatos con otros. Este tipo de trabajo, necesario en la formación en la escritura, tiene cercanía con el interés que los estudiantes manifiestan por la realización de tareas prácticas durante su proceso formativo, como se destaca en un diagnóstico sobre percepción estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales de la UMSA (España y Freitas, 2010).

Considerando aspectos éticos de la investigación, se informó a los estudiantes sobre el propósito del presente artículo y se les consultó sobre el posible uso de la información proporcionada en sus trabajos. Los estudiantes dieron su autorización y manifestaron un amplio interés porque sus narrativas sean consideradas en el artículo. Para preservar la identidad de los participantes, con el propósito de respetar el anonimato, sus nombres fueron modificados, asignando un código a cada uno de ellos.

Revisé cada trabajo en diferentes versiones, de tres a cinco, según el interés o las posibilidades del estudiante, con el fin de asesorarlos y dar indicaciones para el desarrollo de los mismos, tanto en la exposición de las ideas, en profundizar algunas o extenderse en otras, como en aspectos formales de la escritura. El trabajo de revisión siempre contempló la retroalimentación no sólo escrita sino en diálogo con el alumno o la alumna.

En total, producto de la intervención y acompañamiento académico a los estudiantes, se obtuvo un corpus de 135 documentos: 45 corresponden a una reflexión inicial de una página; 45 a un escrito de argumentación lógica y otros 45 a textos breves sobre su primera experiencia de lectura. En este artículo se da cuenta del análisis de estos últimos.

El análisis se realizó siguiendo una perspectiva hermenéutica comprensiva (Bollnow, 1974; Gadamer, 1977, 1992), considerando la lectura y escritura como una experiencia

existencial. También se recuperó la perspectiva biográfica narrativa de Bertaux (1999) para explorar las implicaciones que la escritura autobiográfica tiene en los sujetos y en su mundo.

El procedimiento de análisis consistió en realizar la lectura detenida de cada uno de los trabajos, para identificar en ellos elementos que aportaran a una discusión acerca de las experiencias de lectura, centrándome en dos dimensiones: ejercicio meta-reflexivo de los procesos lectores y su resonancia con la experiencia formativa en su proceso formativo actual. Una vez identificado en los trabajos fragmentos narrativos en los que se hacían presentes estas dimensiones, procedí a un segundo momento de análisis del cual emergieron tres categorías, que agrupan experiencias vinculadas a formas de control disciplinarias, a estrategias de adoctrinamiento religioso, y, por último, al impacto en el desarrollo de capacidades de autonomía y construcción de sí.

Reflexión sobre las Experiencias de Lectura

“La lectura entra con sangre”

En tanto que “cuerpos dóciles” (Foucault, 1976), es de esperarse que la escuela sea un espacio donde la disciplina marque formas de hacer, pensar y actuar según determinadas reglas. Este espacio disciplinar abarca también los espacios familiares. Varios relatos recuperan la experiencia de la lectura temprana o posterior, no a partir de una lectura determinada, un libro de cuentos, un cuento o la sesión de lectura familiar, sino a partir de los gestos disciplinares de los padres.

En uno de los relatos autobiográficos, una alumna recuerda que su padre, quien desempeñaba un trabajo con muy baja remuneración, preocupado porque sus hijas lleguen a la escuela con ciertas destrezas lectoras tuvo la iniciativa de enseñar a leer a sus dos hijas. A diferencia de otros relatos, en los cuales los estudiantes se refieren a libros, historias, las ilustraciones y los soportes de los libros, en este relato se habla de libros escolares (silábicos) y un abecedario que el padre compró para dedicarse a enseñarles a leer en sus tiempos libres. Resalta en el relato la intención formativa del padre vinculada al ejercicio de la violencia física y verbal cuando, según la percepción del padre, las hijas mostraban dificultades al leer. Un aspecto que sobresale es la “frialidad” (este término es utilizado en el título del escrito: “Dulce y frío”) con la cual el padre se dirigía a sus hijas en la “enseñanza” de la lectura. Esta incluía

desde golpes propinados con el mismo libro hasta jalones de los cabellos, como se expresa en el siguiente testimonio:

La forma en la que me enseñaba era muy estricta y más que todo fría. En una de sus clases en la que no pude aprender a pronunciar bien la letra, mi padre perdió la paciencia, me agarraba del cabello y no me soltó hasta que yo lo hiciera mejor (E-cs 1).

Es de entenderse, como explica la estudiante más adelante, su actitud: cuando su padre era niño, su maestra era muy agresiva con sus alumnos, los golpeaba y humillaba. En el caso particular de su padre, cuando ella le instruía que lea en voz alta lo humillaba, lo insultaba y se burlaba de él. En esta historia, entonces, la experiencia temprana de lectura adquiere dos facetas: la lectura aparece como instrumento de formación (no importa qué es lo que se debe leer) y como instrumento disciplinario del cuerpo (que debe ser educado para la lectura, sin importar los medios). Por supuesto que otros elementos se deslizan en el relato, pero lo pertinente para este caso, es que, para la autora del mismo, la experiencia temprana de la lectura está vinculada a la experiencia de la violencia disciplinaria ejercida en la casa.

En otros relatos, también se hacen presentes formas de violencia, ya en la Secundaria, por parte de sus docentes, que son vividas por los estudiantes como formas de imposición de la lectura. Los libros más importantes para estos estudiantes (tanto varones como mujeres) fueron libros de autoayuda, a los cuales accedieron porque eran tarea de lectura en sus colegios. Estos libros, que llegaron a Bolivia desde hace varios años encontraron una amplia recepción en diferentes sectores de la población incluidos maestros, sobre todo de la Secundaria. Este ingreso contó muchas veces con el apoyo de las instituciones, es decir, la puerta fue abierta por los directores de colegios o por instancias institucionales que cedieron espacios para que se realicen conferencias magistrales o talleres a cargo de “expertos”¹. De ahí que no es casual que sean maestros del sistema público, e incluso de escuelas privadas, quienes recurrieran a estos materiales como material educativo para enseñar a leer.

Fueron varios los estudiantes que eligieron estos textos, para realizar su texto autobiográfico, tal como lo sugiere uno ellos: fue fundamental para evadir o huir de una

¹ Si tomamos en cuenta que en Bolivia había en 2018 179.689 profesores ("58,2% es mujer y 41,8%, hombre", (INE, citado en Los Tiempos, 2018), basta un ejercicio de aritmética básica para comprender cuánta ganancia se puede lograr capturando el interés de maestros (y luego alumnos convencidos) con textos fáciles donde la competencia con la denominación de “liderazgo” o el individualismo son los fuertes de estas lecturas.

atmósfera de profunda desazón en sus años de adolescente, marcada por la violencia en la familia. La lectura de *Un grito desesperado*, de Cuauthémoc Sánchez fue significativa, en tanto se le presentó como una ventana para enfrentar la realidad que vivía en casa: “Una anécdota viene a mi memoria, como la golpiza que le dio mi madre a mi hermano días antes de comprar el libro” (E-cs2). Cuando le interrogué sobre por qué consideró importante mencionar esa golpiza, me respondió que ese libro y la memoria de ese suceso iban juntos.

Otros estudiantes no sólo aluden a las primeras experiencias de lectura, sino a las condiciones de violencia y disciplinares que acompañaron a este acto “formativo”. Por ejemplo, varios relatos mencionan el “cuidado” del libro (como objeto), como si éste fuera un tesoro arqueológico que exigía un trato especial para su conservación. No hacerlo, derivaba en amenazas de padres o docentes. En estos casos, predominaban conceptos como “limpieza”, “pulcritud”, “conservación”, etc.: “Tenía bastante miedo de perderlo o maltratarlo, tanto así fue el miedo que solía tener sueños en que lo extraviaba y jamás lo hallaba” (E-cs1). Los libros cumplían entonces una función distinta a la de aprender o disfrutar contenidos o a leer, se trataba más de un asunto de disciplina.

Para cerrar, menciono que cuando se presentan situaciones educativas en las cuales los profesores plantean la lectura como una obligación y no desde el interés del estudiante ésta se convierte en una experiencia negativa, puesto que llega a considerarla como un castigo que puede incluso moverlo a rechazarla.

La lectura como herramienta de adoctrinamiento

Algunas narraciones autobiográficas dan cuenta de que las primeras lecturas realizadas por estudiantes (en todos los casos, mujeres) estuvieron relacionadas con la Biblia. Una estudiante afirma que en su entorno familiar aprendió a leer porque la madre le solicitó (así también a su hermana) leer en voz alta textos religiosos para la abuela, que era invidente. La lectura, párrafo por párrafo, iba seguida de comentarios. Esta experiencia se menciona como especial en tanto implicaba, a la vez que el ejercicio lector, un punto de relación con miembros de su familia, la madre, la abuela y la hermana, ambos de mucha calidez. Esta estudiante reconoce que era una imposición: “Mi madre siempre decía: ‘Si quieren tener sabiduría, lean la Biblia’. Prácticamente ella nos obligaba a leer la Biblia para nuestra abuela”, pero también reconoce

el valor afectivo y formativo de la lectura: “a mi abuela le gustaba que después de leer (...) le explicara, para que así entienda mejor” (E-cs3), de manera que en ningún momento se planteó cuestionar esta “biblioteca” elegida por la madre, aunque ahora sabe que no fue determinante para su conversión.

Otra alumna también menciona lo valioso de aprender a leer en un entorno familiar favorable a la lectura. Sus recuerdos en torno a la lectura son muy positivos y suele mencionar a miembros de la familia, sobre todo a los padres, en conversaciones en torno a las lecturas realizadas en casa. Se trataba de lecturas diversas, pero también vinculadas a temas religiosos. Del mismo modo menciona el ambiente propicio para la lectura de una maestra de la escuela, de quien aún recuerda el nombre, que les permitía acceder a ciertas lecturas para niños de la biblioteca de la escuela; pero también los inducía a leer la Biblia como forma de adoctrinamiento.

Sin embargo, mi profesora impartía en clases su ideología religiosa, tratando de que los estudiantes profesemos su misma religión. Un docente al enseñar debe ser imparcial y no debe forzar a creer en su doctrina. Penosamente hoy día también algunos docentes imparten su ideología política en las aulas (E-cs4).

Las experiencias aquí narradas muestran cómo la lectura puede convertirse en un territorio de adoctrinamiento que procede de dos instituciones: la familia y la escuela. Si bien en la primera se determinan ciertas reglas o normas con una intención formativa, en la escuela puede orientar más bien a intereses que no necesariamente respondan a los principios precisados en el currículum, de una educación laica. Al final, ambos espacios, familia y escuela, se convierten en “escuela de la obediencia” (Gilbert, citado en Kasely, 2015, p. 130). A esto también se añade el tema de la influencia política en el aula, inevitable en un país con tan alta participación política como Bolivia.

La pregunta, siempre irresuelta, de cuáles serán las lecturas que tendrían que leer los niños en sus primeras experiencias con las letras podría desplazarse a quienes deciden lo que los niños deben leer para “ser mejores hombres o mujeres en el futuro”. Lo que queda claro es que la lectura, o el tipo de libros a leer, o el tipo de relación con el objeto-libro nos remiten a la noción de “libros de bien” o de moral, vinculados con el “papel de ‘organización de disciplina’ de la población” (Foucault, 1976, p. 215).

Lectura como posibilidad de autonomía, construcción de sí

Vale la pena recuperar un relato de una estudiante sobre un libro que menciona con nostalgia que ya no conserva, pero que le impactó. Recuerda el tema: la vida de un polluelo de cóndor. Ése era el único libro que tuvo hasta los 12 años, que cuidaba con mucho celo: “lo leí como cien veces porque era el único libro que entendía y me encantaba”. Ella recuerda que no podía salir de su casa, pues vivía en un barrio muy peligroso, y afirma que “...además de un simple libro para niños, fue como un viaje a lugares que jamás habría visto sin él. (...) Con él puedes imaginar o entender del mismo modo, a pesar de estar encerrada en cuatro paredes” (E-cs5).

También puedo mencionar entornos afectivos de lectura: leer un cuento antes de dormir (una estudiante menciona que la cotidianidad de que su madre le leyera un cuento todas las noches “hizo que desarrollase un lazo muy íntimo con mi madre, con la cual comparto ese amor por los libros y la lectura”, E-cs6), disponer un momento del día para leer en familia, la motivación de los padres para comprarles nuevos libros a los hijos al verlos interesados en la lectura, entre otros. En uno de los escritos puede advertirse este lazo:

...mi padre que trabajaba de la mañana hasta la noche en su taller de chapería, pero aun así se sacaba tiempo para verme leer y enseñarme un poco. (...) Recuerdo una vez que mi padre tenía que ir a un lugar por una pintura urgente, justo ese momento le pedí que me explicara algo que yo no entendía. Pero de una manera muy astuta me dijo que lo acompañara a comprar y en el camino me explicaría (E-cs7).

En estos, como en los demás casos, la lectura se convierte en una experiencia valiosa o que acompaña momentos de vínculo con los otros, así como también, en un recurso para pensarse y buscar nuevas posibilidades en sus vidas. Según los relatos, muchos estudiantes perciben que la lectura, aun cuando ésta contenga una moraleja (muchos accedieron a las Fábulas de Esopo, por su amplia circulación en el medio), o en contextos de violencia, les abre nuevos horizontes.

En cuanto a la escuela, llama la atención un escrito en el cual un alumno relata que, como había aprendido a leer en casa, tuvo conflictos en la escuela: “la profesora estaba cansada y enojada de mi constante participación” (E-cs8). Asimismo, aunque en un sentido favorable, un estudiante recuerda cuán especial fue para él, a sus diez años, que su profesor de Lenguaje le regalara un libro: “Recuerdo que me puse nervioso y entusiasmado, él me mostró un libro

un poco desgastado. Me dijo: “Esto me lo regaló mi hermana, ahora te lo doy a ti. Le puso una dedicatoria...” (E-cs9).

Menciono rápidamente otras lecturas, la de E-cs10, quien, de niña, pudo acceder a una biblioteca pública en la que podía elegir el libro que quisiera, lo cual hizo. “Pasaba horas tomada de este libro”, al cual retornaba en las siguientes visitas. La lectura la llevó años después a elegir, en otras circunstancias, un libro de un género similar, sin notar hasta el momento de la escritura de esta tarea en la Universidad que lo había elegido influida por la lectura de infancia. Por su parte, E-cs11 relata cómo las “lecturas” de un libro sobre la Guerra del Chaco la llevaron a seguir los textos citados en éste, es decir, a leer las lecturas del autor. Por último, E-cs12 aprovecha el comentario sobre una lectura que le fue significativa, el testimonio de una mujer minera boliviana, para narrar la vida de su padre, también minero, y la de su propia familia en el contexto social de la vida de un minero en este país.

Conclusiones

Los relatos de los estudiantes muestran diferentes tipos de experiencia relacionadas con la lectura. En éstas se revelan, por un lado, dispositivos disciplinarios engarzados con violencia física o simbólica de los sistemas educativos o escolares. Recordarlos es algo que les permite reflexionar, con una mirada sociológica inicial, sobre cómo la lectura, desde la infancia, forma parte de un sistema que impone bibliotecas, formas de leer, de cuidar el libro como objeto o incluso de pensar (adoctrinamiento religioso o libros de liderazgo expendidos con fuertes estrategias de mercado). Ya Komadina (2018) se refiere a esa proliferación de este tipo de lecturas.

Así, en los relatos, ellos reflexionan no sólo sobre una experiencia personal sino sobre un sistema educativo en el cual su lengua, su manera de estar o de conocer ha sido constantemente impuesta por lecturas que corresponden a bibliotecas de “autoayuda” o recuperadas de cómics tomados de la televisión.

En este sentido, la narración autobiográfica y la experiencia de una lectura hermenéutica son propicias para que el estudiante tome una distancia crítica, esa familiaridad y extrañeza a la que alude Gadamer (1977), que le permita comprender más allá de la experiencia individual, es decir, como horizonte histórico. De allí la apuesta por cierta especie de

emancipación en la escritura en tanto que el estudiante comprende que puede escribir desde un punto de vista personal pero consciente de que está vinculado a los modos como se configuran dispositivos de lectura y de formación. De esta manera, puede reflexionar sobre cómo ésta construye formas de lectura, tipos de lectura, modos de entender la formación desde la lectura, instituciones formativas o disciplinarias desde ésta, etc.

Por último, y algo de especial interés, aunque la historia de la educación siempre nos hace recordar esa aterradora sentencia popular de que “la letra entra con sangre”, podemos percibir, en medio de las dinámicas familiares, que los actos cotidianos pueden estar marcados por situaciones de violencia normalizada, todo a favor de la “educación”; esto es asumido como una responsabilidad de los adultos para que los hijos sean mejores. Sin embargo, otra violencia no tan evidente se presenta, como lo es la de las bibliotecas culturales construidas por sistemas de mercado escolares o menos “escolares” (los libros de autoayuda o de moralejas) y las bibliotecas creadas por maestros y maestras que eligen qué deben leer o con qué lecturas deben aprender a leer los niños y jóvenes a partir de elecciones de lecturas no tan neutras, como las de adoctrinamiento religioso o político.

Referencias

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* (29): 1-23.
- Bollnow, O. F. (1974). *Lenguaje y educación*. Buenos Aires: SUR: 117-122.
- Cavallo G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- España, F. y Freitas, J. (2017). *Generando insumos para el Plan Estratégico Institucional. Una mirada autoevaluativa de la Carrera de Sociología a partir de las percepciones estudiantiles*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología.
- Kasely, E. (diciembre 2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5 (9), 127-133.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Vol. 1. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método*. Vol 2. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Goulemon, J. (2002). “De la lectura como producción de sentido”. En R. Chartier (director). *Prácticas de la lectura* (87-96). La Paz: Plural.

Komadina, G. (26 de diciembre de 2018). “Hábitos de lectura”. *Los Tiempos* [Sección Opinión]. Recuperado de <http://bit.ly/2YvFbCV>

Murillo, M. (2019). *Medio siglo de Sociología en Bolivia. Una historia narrativa de la carrera de Sociología de la UMSA*. La Paz: Carrera de Sociología, UMSA / Plural.