

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Social Representations of Writing and Reading in Primary and Secondary Education

Elsa María Ortiz Casallas

Universidad del Tolima
Facultad de Educación
Altos de Santa Helena
Ibagué, Colombia
Telf.: (57) 266 83 70 / 274 83 24
eortiz112012@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo describe y analiza las representaciones sociales predominantes en relación con la lectura y escritura, en el contexto de la educación básica y media de las instituciones educativas de Ibagué, Tolima-Colombia. Esta investigación puede considerarse como exploratoria y descriptiva por cuanto indagó sobre los conocimientos, creencias, prácticas y valores que una muestra de 786 estudiantes de educación básica y media asignan a estas prácticas sociales. Los resultados muestran la necesidad de desarrollar proyectos y propuestas pedagógicas que permitan intervenir y transformar a largo plazo dichas representaciones que tanta incidencia tienen en las prácticas lecto-escriturales de los estudiantes.

Palabras claves: representaciones sociales, escritura, lectura, educación básica y media.

ABSTRACT

This article describes and analyzes the predominant social representations related to reading and writing in the context of primary and secondary education in the city of Ibagué, Tolima-Colombia. This study can be considered exploratory and descriptive, since it inquired about the knowledge, beliefs, practices and values that 786 participating students assigned to these social practices. The results show the need to develop educational projects and intervention proposals with the objective of changing, in the long term, those representations, which have much impact on the students' writing and reading practices.

Key words: social representations, writing, reading, primary and secondary education.

***Représentations sociales de l'écriture et de la lecture
dans l'éducation primaire et secondaire*****RÉSUMÉ**

Dans cet article, il s'agit d'une description et d'une analyse des représentations sociales prédominantes en ce qui concerne la lecture et l'écriture dans le cadre de l'éducation primaire et secondaire des écoles situées à Ibagué (Tolima-Colombie). Cette recherche pourrait être considérée comme une recherche exploratoire et descriptive, car elle comporte une étude des savoirs, des croyances, des pratiques et des valeurs qu'un échantillon de 786 étudiants de l'école primaire et secondaire attribuent à ces pratiques sociales. Les résultats montrent qu'il est nécessaire de développer des projets et des initiatives pédagogiques qui permettent d'intervenir et de transformer —à long terme— ces représentations qui influencent tellement les pratiques de lecture et d'écriture des étudiants.

Mots clés : représentations sociales, écriture, lecture, éducation primaire et secondaire.

Representações sociais da escritura e da leitura no primeiro e no segundo grau

RESUMO

Este artigo descreve e analisa as representações sociais predominantes em relação à leitura e a escritura no primeiro e no segundo grau nas instituições educativas colombianas especificamente nas da cidade de Ibagué, no departamento Tolima. Este trabalho pode ser considerado uma pesquisa exploratória e descritiva, visto que analisa conhecimentos, crenças e valores que uma mostra de 786 estudantes de primeiro e segundo grau atribuem a estas práticas sociais. Os resultados demonstram a necessidade de desenvolver projetos e propostas pedagógicas que permitam intervir e transformar no longo prazo estas representações que têm muita incidência nos exercícios de leitura e escritura dos estudantes.

Palavras-chave: representações sociais, escritura, leitura, primeiro e segundo grau.

Recibido: 26/02/09

Aceptado: 30/06/09

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

I. INTRODUCCIÓN

Esta investigación surgió de las preocupaciones que, desde la praxis docente, se manifiestan por los niveles deficientes que presentan los estudiantes de educación básica y media en la ciudad de Ibagué y en la región de Tolima en los procesos lecto-escriturales, como elementos no solo de mediación sino como partes fundamentales en los procesos de comprensión, explicación, interpretación y producción de conocimientos en todas las disciplinas. Asimismo, esta investigación hizo parte de un macroproyecto de investigación en desarrollo de competencias comunicativas, a propósito del proceso de acreditación de la Licenciatura en Lengua Castellana que desde el año 2002 ofrece la Universidad del Tolima.

Se presentan, de forma sintética, algunos aspectos analíticos e interpretativos sobre las representaciones, conocimientos, creencias, usos y acciones pragmáticas que los estudiantes dicen saber y hacer con la lectura y escritura. Describir y analizar estas representaciones y prácticas resulta de gran importancia para entender y explicar los problemas de lectura y escritura que se diagnostican en los estudiantes, desde una perspectiva más social y contextual que estrictamente cognitiva.

Identificar las representaciones sociales implica determinar qué saben, qué creen y qué hacen los estudiantes con la lectura y la escritura. Las representaciones hacen referencia a un objeto y dan a conocer la manera como los individuos interpretan, piensan, conciben y explican un fenómeno o una práctica; así lo enuncia Jodelet (en Moscovici, 1984):

Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta

de nuestra vida, etc. En otros términos se trata de un conocimiento práctico (Moscovici, 1984: 473).

Desde la psicología cognitiva, casi todas las dificultades encontradas en lectura y escritura se centran en las incapacidades de los estudiantes para desarrollar estas competencias y no en la misma naturaleza social de la enseñanza, en donde el profesor, su pensamiento y sus prácticas son determinantes en la orientación y desarrollo de los procesos pedagógicos. Por tal razón, explorar, analizar y evidenciar especificidades del contexto institucional en el cual se desarrollan las prácticas de lectura y escritura es de gran importancia para interpretar, explicar y comprender mejor los problemas que se han encontrado en los estudiantes, al mismo tiempo que permite caracterizar la cultura académica de las instituciones educativas.

La revisión de antecedentes investigativos en lectura y escritura que se realizó permitió develar que existe una línea fuerte de indagación en psicología cognitiva. De acuerdo con el análisis realizado a las investigaciones encontradas, tanto en el ámbito nacional como internacional, es posible afirmar que el mayor aporte de los enfoques cognitivos de la escritura y la lectura es la creación de modelos y estrategias que le indican al estudiante el tipo de operaciones mentales que debe ejecutar para leer y elaborar un escrito; además, le ofrece técnicas para utilizar esas operaciones y busca que el alumno organice, planifique y revise sus escritos. Sin embargo, es pertinente anotar que la mayoría de estos estudios busca mirar la problemática desde la óptica de los procesos cognitivos, en tanto que déficit en los alumnos; la dificultad está, entonces, en la carencia, en las incapacidades de sujetos académicos para dominar las estrategias discursivas que les permitan construir macroestructuras, microestructuras y superestructuras adecuadas para cada tipo de textos.

Frente a dichas dificultades que presentan los estudiantes en escritura académica, investigadores como Ferreiro (1994); Rosenblatt (1988); Scardamalia y Bereiter (1985) y Scardamalia y Bereiter (1992), entre otros, han formulado aportes importantes encaminados a orientar las acciones a seguir para superar las limitaciones que tienen los alumnos en la producción de sus tareas escritas. No cabe duda de la necesidad de mirar los procesos psicológicos subyacentes, pero se puede caer en un plano reduccionista si no se tienen en cuenta, de igual manera, la interacción social, el intercambio, la negociación de significados, es decir, la construcción social del significado. Es importante anotar que muchos de los modelos y estrategias han sido reducidos al plano activista por parte de los maestros, quienes apresurados por aplicar o ejecutar estrategias en la práctica pedagógica, olvidan que es necesaria una profunda fundamentación y reflexión teórica. En este sentido, el

trabajo que presento intenta buscar otras explicaciones, otras hipótesis que no se centren solo en los problemas de aprendizaje, sino en la naturaleza de la enseñanza que acompaña esos procesos, y que tiene que ver directamente con el contexto, la construcción social y dinámica del significado y del sentido.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se tipifica como exploratoria y descriptiva por cuanto indagó sobre las representaciones, gustos, preferencias y acciones pragmáticas que realizan los estudiantes en los procesos de lectura y escritura. Los datos de este trabajo surgieron de dos encuestas realizadas a los estudiantes, una sobre escritura y la otra sobre lectura. La encuesta de escritura constó de 13 preguntas, 3 abiertas y 10 cerradas, y la de lectura tuvo 19 preguntas, 5 abiertas y 14 cerradas. Es pertinente anotar que la tabulación, el procesamiento de la información y el análisis de los resultados fueron bastante dispendiosos y complejos, dada la cantidad de encuestas realizadas (786) y el número y tipo de preguntas realizadas.

La investigación tomó como universo de estudio a 22.089 estudiantes de educación básica y media de las instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Ibagué, en los grados 5°, 9° y 11°, de donde se tomó una muestra por afijación proporcional de 402 estudiantes de los colegios oficiales y 384 estudiantes de los colegios privados para una muestra total de 786. Estos colegios pertenecen a los nueve núcleos educativos de la ciudad de Ibagué y están distribuidos de acuerdo con las comunas, que son nueve. Considerando esta situación, la muestra se seleccionó de forma aleatoria, de tal manera que todos los núcleos educativos tuvieran representación en ella. El listado de colegios oficiales y privados fue suministrado por la Secretaria de Educación Municipal de la ciudad.

La muestra se distribuyó de la siguiente manera:

Cuadro I
Distribución de la muestra

GRADOS	CARACTER		TOTAL
	OFICIAL	PRIVADO	
5°	143	120	263
9°	144	140	284
11°	115	124	239
TOTAL	402	384	786

Para el procesamiento y análisis de la información se diseñaron tablas con categorías previamente definidas que permitieran tabular con porcentajes la totalidad de las respuestas dadas por los estudiantes a cada una de las preguntas. En el caso de las preguntas abiertas fue más complejo el trabajo toda vez que, en este tipo de preguntas, quien decide finalmente qué escribir y cómo escribir no es el investigador sino, en este caso, los estudiantes, y esto dificulta un poco el análisis de los datos. Para tal efecto, se procedió a identificar y luego a establecer categorías globales predominantes y recurrentes que logran capturar la totalidad de los comentarios de los estudiantes; por ejemplo, para la pregunta abierta “¿Qué es para usted la lectura?”, se interpretaron las respuestas y, de acuerdo con el grado de recurrencia en ellas, se crearon categorías como: “Forma de adquirir conocimiento”; “medio de información”; “medio de comunicación” (ver cuadros 2 y 3). Posteriormente, las categorías se tabularon con porcentajes y se interpretó la información cualitativamente.

3. RESULTADOS

La concepción predominante sobre lectura se refiere al hecho de asumirla como un instrumento que sirve fundamentalmente para adquirir conocimientos. Los estudiantes hacen referencia al carácter pragmático, eficientista e inmediateista de esta competencia, en un contexto de supervivencia y mercado; leen para adquirir conocimientos, para estar bien informados y para adquirir reconocimiento social; de igual manera, escriben para cumplir con los temas escolares. Desde el proyecto de modernidad occidental, leer ha significado siempre salir de la ignorancia, la pobreza y la marginalidad, y así lograr ser ciudadano y contribuir con el orden social impuesto (Chartier, 2000; Olson, 1998). Desde este ángulo, se nota en los estudiantes una sobrevaloración de la lectura como ideal de ilustración, índice de superación, desarrollo y productividad, tal como se aprecia en el siguiente cuadro:

Cuadro 2

Frecuencias de las concepciones e imaginarios de los estudiantes sobre la lectura

CATEGORÍAS	GRADO		5°		5°		9°		9°		11°		11°	
			OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. FORMA DE APRENDER Y ADQUIRIR CONOCIMIENTO	67	47	51	43	52	36	70	50	53	46	49	40		
2. APRENDER Y MEJORAR VOCABULARIO Y REDACCIÓN	21	15	24	20	5	3	4	3	0	0	2	2		
3. MEDIO DE INFORMACIÓN	14	10	13	11	15	10	18	13	13	11	10	8		
4. MEDIO DE INTERPRETACIÓN	0	0	0	0	11	8	0	0	2	2	16	13		
5. MEDIO DE COMUNICACIÓN	9	9	8	7	17	12	7	5	0	0	18	15		
6. FORMA DE COMPRENDER Y ANALIZAR	0	0	0	0	9	6	13	9	18	16	0	0		
7. FORMA DE ENTRETENIMIENTO	8	6	6	5	9	6	6	4	8	7	0	0		
8. OTROS CONCEPTOS	13	9	11	9	14	10	17	12	13	11	20	16		
9. NO CONTESTÓ	11	8	7	6	12	8	5	4	8	7	9	7		
TOTAL	143		120		144		140		115		124			

Los siguientes ejemplos también muestran dicha representación de la lectura. Ante la pregunta “¿Para usted qué es la lectura?”, la mayoría de los estudiantes de 5° respondió¹:

- “La lectura para mi es aprender un poco mas sobre algo”.
- “La lectura es aprenderme lo que el texto dice con la ortografía”.
- “Una forma de quemar tiempo”.

Los estudiantes de 9°:

- “La lectura es algo muy importante en la vida para adquirir conocimientos”.

¹ Las respuestas están transcritas tal cual fueron respondidas por los estudiantes.

- *“Para enterarse de cosas o para algunas personas es un pasatiempo. Para mi es una forma de aburrirse”.*
- *“Aprender y adquirir conocimientos”.*

Los de **11º**:

- *“La lectura es importante porque uno prende bastante ortografía y vocabulario. A mi me gusta leer aunque hay unos textos muy aburridos y extensos”.*
- *“La lectura es una forma interesante de aprender y ser alguien importante en la vida y desempeñarse eficazmente en el mundo estudiantil y laboral”.*
- *“Lo que he aprendido en el colegio es que la lectura es importante porque uno aprende conocimientos. Sin embargo yo leo mucho y no aprendo casi nada eso lo dice mi ICFES. ¡qué tall!”*

A la pregunta “¿Para usted qué es escribir?”, los estudiantes de **5º** respondieron:

- *“Es escribir lo que pensamos por medio de letras”.*
- *“La escritura es muy importante porque podemos comunicarnos con ella y podemos aprender mas”.*
- *“Escribir es una enseñanza que aprendemos a escribir lo de las cartillas”.*

Los de **9º**:

- *“Es un medio de comunicación y de información con el cual podemos expresarnos y aprender”.*
- *“Es un medio para transmitir lo que sabemos”.*
- *“Es aprender normas ortográficas y aumentar nuestros conocimientos”.*

Los de **11º**:

- *“Para mi es la base en la que proyectamos y tendemos a demostrar lo que hemos aprendido”.*
- *“Es una forma de comunicación enseñanza y aprendizaje que data de mucho tiempo atrás para nuestro desarrollo”.*
- *“Es una forma de aprender y comunicar aprender conocimientos”.*

Este tipo de representación ilustrada sobre la lectura y la escritura está anclada en una concepción global hegemónica que impone un capitalismo del conocimiento (Ferreiro, 2001; Freire, 2004; Larrosa, 1996) y, en consecuencia, un énfasis marcado en la competencia y la desigualdad; así es como quien más lee, es quien más capital simbólico y poder posee para ser eficiente y productivo en la sociedad (Petrucci, 1999). Este enfoque mecánico y utilitarista de la lectura tiene, según Freire y Macedo (1989), el objetivo de formar lectores eficientes, que cumplan con los requisitos básicos que la sociedad impone:

...sacrificando el análisis crítico del orden social y político que genera en primera instancia la necesidad de leer. Esta postura ha provocado "el desarrollo de personas alfabetizadas funcionalmente", acicaladas básicamente para satisfacer los requisitos de nuestra cada vez más compleja sociedad tecnológica (Freire y Macedo, 1989: 15).

En tal sentido, sobresale la concepción bancaria de la educación (Freire, 1970) y en la misma dirección, la gran metáfora del ser como recipiente (Lakoff y Jonson, 2004). Es decir, la lectura, en tanto que comunicación, es entendida aquí como el transporte de información de un sitio a otro, de una persona a otra, casi siempre en sentido vertical; entre más transparente, objetiva y veloz sea la información que se trasmite, mucho mejor será el resultado. Esto indica que existe en los estudiantes una visión tan reificada o alienante de la lectura que no les permite entender que, como mediación de saberes y relaciones sociales, está íntimamente relacionada con el poder; el cual determina y disciplina formas particulares de percibir, leer y construir significados: "En este sentido el lenguaje hace más que simplemente presentar información de manera recta, en realidad se lo emplea como la base tanto para instruir como para producir subjetividades" (Giroux, 1993: 206).

Prevalece, entonces, en la cultura escolar de la mayoría de los estudiantes una concepción reduccionista de la lectura, en tanto que simple medio de comunicación, cuando en realidad, más que transportar información, manifiesta una complejidad y densidad comunicativa que es necesario poner en tensión entre lo determinado y lo indeterminado: "La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra" (Freire, 1970: 26).

Ahora bien, en relación con la escritura, la concepción predominante tiende a considerarla fundamentalmente como *un medio de expresión y comunicación del pensamiento*; concepción que, igualmente, instrumentaliza la escritura y la reduce a un simple registro técnico de traducción directa del pensamiento, generalmente bajo coacción y cosificación. Este tipo de representación podría devenir, igualmente, del carácter derivativo o secundario que se le ha asignado a esta práctica social en el pensamiento occidental (Derrida, 1971); la escritura, así, indica que el significado revelado no es construcción, creación, sino simple traducción de algo que está predeterminado desde el exterior; el texto, en consecuencia, no necesita ser trabajado, descubierto, sino simplemente comunicado. Esto se observa claramente

en el siguiente cuadro donde la escritura aparece para los estudiantes, en primer lugar, como medio de expresión y comunicación:

Cuadro 3

Frecuencias de las concepciones e imaginarios de los estudiantes sobre la escritura

CATEGORÍAS	GRADO		5°		5°		9°		9°		11°		11°	
			OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. FORMA DE EXPRESIÓN	17	12	21	18	43	30	42	30	36	31	54	44		
2. MEDIO DE COMUNICACIÓN	27	19	48	40	24	17	41	29	24	21	34	27		
3. FORMA DE MEJORAR VOCABULARIO Y ORTOGRAFÍA	36	25	9	8	25	17	14	10	15	13	15	12		
4. FORMA DE APRENDIZAJE	24	17	25	21	0	0	9	6	11	10	13	10		
5. INSTRUMENTO IMPORTANTE	16	11	5	4	11	8	-	-	-	-	-	-		
6. OTROS	17	12	16	13	20	14	30	21	23	20	12	10		
7. No contestó	6	4	5	4	9	6	4	3	6	5	10	-		
TOTAL	143		120		144		140		115		124			

Esta representación de la escritura, en tanto que necesidad de comunicación e información, tiene su núcleo figurativo en el capitalismo occidental, toda vez que privilegia la comunicación y la información, desde dispositivos determinantes, porque se subordinan a estructuras conceptuales que formalizan contenidos y se transforman, por sí mismas, en absolutas y pensantes, tal y como lo plantea Zemelman (1998: 140): "Consideremos que el lenguaje no se puede restringir a los espacios propios de la comunicación, pues, hay que considerar los propios de las *formas de estar y de ser-en-el-estar del sujeto*: la existencia y la historicidad".

Por otra parte, la escritura, vista así, contrasta con su potencialidad epistémica señalada por algunos investigadores (Carlino, 2002; Cassany, 1997; Ong, 1987; Scardamaglia y Bereiter, 1985), en cuanto que "La escritura alberga un potencial

epistémico, es decir, no sólo sirve para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber" (Carlino, 2005: 14); se desaprovecha así la función cognitiva de la escritura. Ejemplo de esto es que, generalmente, la escritura no se incluye explícitamente como objeto de conocimiento y aprendizaje dentro de las asignaturas, que se centran principalmente en transmitir conocimientos.

A pesar de dicho potencial epistémico, la escritura ha sido usada más como un mecanismo de evaluación que permite *demostrar* y certificar lo que se sabe (sociedad del espectáculo) que como un instrumento para descubrir, elaborar ideas y pensar críticamente; en efecto, el hecho de que en ella haya primado el carácter de traducción-transmisión que el de argumentación es lo que ha propiciado el desarrollo de un aprendizaje sin sentido. Por ejemplo, ¿qué sentido puede tener para los estudiantes realizar prácticas de escritura en donde los contextos de enunciación o pragmáticos no son reales sino ficticios? Desafortunadamente son las prácticas más recurrentes en la enseñanza de esta habilidad; de igual manera lo plantea Perelman (1989):

Para quien se propone persuadir efectivamente a individuos concretos, lo importante es que la construcción del auditorio sea la adecuada para la ocasión. No sucede lo mismo con quien se dedica a intentos sin alcance real. La retórica convertida en ejercicio escolar se dirige a auditorios particulares convencionales y puede sin dificultad alguna, atenerse a las visiones estereotipadas de estos auditorios, lo cual ha contribuido, tanto a lo facticio de los temas, como a su degeneración (1989: 17).

De esta manera, los estudiantes afirman que no les llama la atención escribir porque se sienten obligados a hacerlo; no le ven sentido a las prácticas de escritura porque no surge la necesidad genuina de hacerlo; además de ello, porque carecen de un auditorio real, concreto; es por esto que no se interesan por adecuar los textos a lo que suponen necesitan sus lectores. De hecho, no tienen lectores, porque no se contemplan, ni existen las posibilidades para publicar. Al respecto señala Carlino: "En síntesis, escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar conciencia al propio conocimiento. Problematicar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible" (2005: 28).

Ahora bien, obsérvese que entre el decir y el hacer, los estudiantes ponen en juego diferentes formas y concepciones de asumir la escritura y la lectura: en general,

afirman que leen y escriben para *adquirir y expresar conocimientos*, pero cuando se les pregunta qué los motiva a escribir y qué tipo de textos prefieren leer, su proceder es diferente al mencionado, pues la mayoría afirma que se sienten atraídos por la escritura porque este medio les permite *expresar sentimientos* (ver cuadro 4), algo muy coherente cuando igualmente indican que prefieren leer y escribir pensamientos, cartas, poesía, cuentos, novelas y ciencia ficción; muy pocos señalan que les gusta leer y escribir textos académicos (ver cuadro 5).

Cuadro 4
Frecuencias de las razones por las cuales les gusta escribir

CATEGORÍAS	GRADO		5°		5°		9°		9°		11°		11°	
	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		PRIVADO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. PORQUE LE PERMITE EXPRESAR SENTIMIENTOS	60	42	64	53	69	48	97	69	73	63	69	56		
2. POR INTERÉS PERSONAL	52	36	53	44	45	31	58	41	48	42	52	42		
3. PORQUE ASÍ APRENDE MÁS	92	64	50	42	30	21	46	33	46	40	50	40		
4. POR ENTRETENIMIENTO	41	29	44	37	40	28	50	36	37	32	40	32		
5. PARA NO OLVIDAR COSAS	40	28	41	34	38	26	50	36	18	16	38	31		
6. PORQUE EN LA FAMILIA EXISTE LA COSTUMBRE DE ESCRIBIR	17	12	11	9	5	3	12	9	4	3	5	4		
7. OTRAS	44	31	29	24	14	10	10	7	19	17	14	11		

Esta actitud de los estudiantes posiblemente manifiesta una concepción de la escritura vinculada a aspectos más personales e íntimas del sujeto, en otras palabras, prefieren aquello que tenga relación vinculante con sus vidas. Esta representación a la cual se refieren los estudiantes podría trasvasar el mero reflejo de sus subjetividades, a través de una concepción crítica del lenguaje y la pedagogía que rescate al sujeto y permita generar y modificar el conocimiento de sí mismo, el de los otros y el de la cultura misma (Brunner, 1986; Freire, 1989; Giroux, 1993; Ricoeur, 1998). Al respecto, Pérez Gómez (1997) argumenta:

El énfasis no debe, por tanto, situarse ni en la asimilación de la cultura privilegiada, sus conocimientos y sus métodos, ni en la preparación para las exigencias del mundo del trabajo o para el anclaje en el proyecto histórico colectivo, sino en el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos. Toda vez que tal enriquecimiento del sujeto requiere estructuras democráticas que favorezcan y estimulen los intercambios culturales más diversificados, la reivindicación del sujeto supone a la vez la defensa de la libertad personal y el desarrollo de la humanidad. (...) supone a mi entender, sumergirse sin complejos elitistas en las peculiaridades y determinaciones de la cultura de masas asimilada y reelaborada por el individuo, para provocar su contraste, la reflexión del sujeto sobre sí mismo y facilitar su construcción creadora (1997: 63).

Ahora bien, en relación con los gustos y preferencias hacia la lectura, los alumnos se inclinan más por los textos breves como cuentos y poesía, además de pensamientos, revistas y textos de ciencia ficción que forman parte del contexto de velocidad y entretenimiento de la cultura postmoderna (*video-clip, zapping, virtualidad, consumo, reciclaje, Internet, etc.*) (ver cuadro 5). Se ha pasado de una representación logocéntrica a una audiovisual, en donde prima más la inmediatez y el vértigo de la simultaneidad de las imágenes que las aproximaciones comprensivas y críticas que de ellas se puedan generar. Todo parece indicar, entonces, que la lectura se asume más desde una perspectiva del consumo que desde una concepción comunicativa, discursiva, ética y política.

Cuadro 5
Frecuencias de textos preferidos por leer

CATEGORÍAS	GRADO		5°		5°		9°		9°		11°		11°	
	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. INTERNET	32	22	39	33	58	40	73	52	60	52	71	57		
2. TELEVISIÓN	85	59	46	38	60	42	55	39	50	43	42	34		
3. NOVELA	35	24	17	14	60	42	34	24	47	41	49	40		
4. DIBUJOS ANIMADOS	74	52	48	40	39	27	33	24	26	23	29	23		
5. CÓMICOS	62	43	47	39	46	32	52	37	29	25	40	32		
6. POESÍA	63	44	23	19	40	28	42	30	34	30	30	24		
7. REVISTAS	48	34	44	37	53	37	58	41	47	41	60	48		
8. PERIÓDICOS	38	27	21	18	36	25	45	32	52	45	50	40		
9. CINE	34	24	40	33	35	24	42	30	18	16	30	24		
10. AFICHES	37	26	39	33	28	19	34	24	17	15	32	26		
11. TEXTOS ACADÉMICOS	44	31	28	23	30	21	35	25	30	26	26	21		
12. CARICATURAS	28	20	35	29	25	17	31	22	28	24	28	23		
13. DEPORTES	53	37	40	33	26	18	46	33	27	23	25	20		
14. OTROS	18	13	19	16	20	14	10	7	19	17	21	17		
15. NO CONTESTÓ	9	6	17	14	8	6	37	26	8	7	8	6		

Este panorama de gustos e intereses de los estudiantes por los textos de entretenimiento y la cultura audiovisual le plantea serios interrogantes, desafíos y retos a la cultura exclusivamente alfabética, logocéntrica y libresca que manejan los docentes, y que muchos de ellos tratan de perpetuar haciendo caso omiso de los cambios radicales que se han generado en el contexto global. Los resultados indican que los docentes, en lugar de rechazar, deben asumir crítica y creativamente los medios y las nuevas tecnologías, y asimismo desarrollar competencias políticas, ideológicas y éticas para leer y escribir en estos medios, según lo manifiestan Herrán, Martín-Barbero y Zambrano (1999):

hoy no podemos formar ciudadanos si no saben leer medios, sino pueden hacer una lectura crítica de lo que pasa por los medios, y crítica significa saber distinguir, saber diferenciar entre lo barato y lo valioso, entre lo que distrae y lo que nos ayuda a construir memorias y a proyectar futuros (1999: 193).

En esta misma dirección, al indagar por el escritor y el libro preferido, los estudiantes señalaron mayoritariamente a Gabriel García Márquez y sus obras *Cien años de soledad* y *Crónica de una muerte anunciada*; las razones que dieron son las siguientes: “es buen escritor”, “por la forma de escribir”.

Cuadro 6 Frecuencias del autor preferido

CATEGORÍAS	GRADO 5°		5°		9°		9°		11°		11°	
	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. RAFAEL POMBO	20	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ	28	10	18	8	76	36	60	29	58	28	37	18
3. ANDRÉS ELÍAS BROWN	12	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. RICHARD BACH	5	2	5	2	-	-	-	-	-	-	-	-
5. CHRISTIAN ANDERSON	-	-	16	8	-	-	-	-	-	-	-	-
6. JORGE ISAACS	-	-	-	-	12	6	-	-	-	-	-	-
7. WILLIAM SHAKESPEARE	-	-	-	-	-	-	-	-	18	9	5	2
8. NINGUNO	-	-	-	-	10	5	18	9	20	10	28	13
9. OTROS	30	14	50	-	55	26	30	14	30	14	50	24
10. NO CONTESTÓ	43	20	23	-	20	10	34	16	20	10	21	10

De lo anterior se puede inferir que esta elección tiene que ver con el carácter de obligatoriedad dentro de la cultura literaria escolar, pero también como una manifestación de estar a la moda o actualizado y de acuerdo con el reconocimiento social que la cultural escolar y los medios masivos manifiestan sobre el Nóbel de Literatura.

La escuela, y más aún algunos medios masivos de comunicación, representan al escritor como un ser excepcional, romántico, idealista y con dones innatos para crear y escribir. Esta manera de representar al escritor probablemente influye en los estudiantes, quienes consideran que la escritura es un don sobrenatural, inalcanzable, pues solo quien lo posee puede escribir adecuadamente. De esta manera, la imagen del escritor se configura en los medios como una estrella de las revistas, la televisión y los periódicos. Lo que se exhibe no son las condiciones de producción de su obra y el complejo trabajo escritural, sino su imagen, lo inexplicable, la inspiración y su originalidad. Así lo manifiesta García Canclini (1989):

Para defenderse del avasallamiento publicitario, de las divulgaciones perversas que subordinan a una textualidad masiva la autonomía trabajada por el escritor, hay que llevar “hasta sus últimas posibilidades la producción del discurso como espectáculo”, anota José Szabón. Borges parodia los procedimientos de la comunicación masiva, pero también los hábitos de consumo que contagian a las universidades y abarcan a los especialistas en literatura (...). Le daba placer poner en evidencia las operaciones básicas en la construcción del discurso masivo: la conversión de la historia inmediata en espectáculo, la textualización de la vida social, el grado cero donde los medios convierten toda afirmación en “show del enunciado”, dice Szabón (1989: 15).

Esta representación social que hacen algunos medios del escritor, y que, seguramente, incide en las creencias y en las prácticas de la cultura escolar; escamotea la relación del escritor con el lenguaje, el conocimiento, con el espacio de lo político, de lo remunerable y de lo productivo. Este interés aparente por la literatura que muestran los medios se convierte en un obstáculo a la hora de enseñar a escribir; pues si la escritura es un don espiritual, no hay nada que aprender; y si escribir es fundamentalmente expresar sentimientos, como lo manifiestan mayoritariamente los estudiantes, entonces basta con volcar mecánicamente sobre un papel sentimientos, pensamientos, sensaciones y conocimientos. La escritura como trabajo, construcción de sentido y como herramienta epistémica está ausente en dichas representaciones.

A la pregunta “¿Cuáles son sus principales dificultades a la hora de escribir?” (ver cuadro 7), los alumnos señalaron, en general que “empezar a escribir” y “el manejo deficiente de la ortografía y la redacción”; los niños del grado 5° respondieron lo mismo, pero en orden invertido. No cabe duda de que hay una fuerte representación de la escritura que la vincula con el “arte de escribir bien” asociada a lo normativo y lo formal; esta concepción tiene su origen en los métodos alfabéticos y fonéticos que todavía tienen vigencia en las formas de enseñar a leer y escribir: “Se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto, donde la grafía es una imagen de lo oral y por lo tanto leer equivale a decodificar los signos escritos en sonidos” (Morales y Bojacá, 2000: 79), y escribir equivale a traducir los sonidos en grafías. Obsérvese que la menor dificultad está en construir ideas propias; para ellos es más importante copiar, resumir, redactar bien, que asumir posicionamientos críticos frente a lo instituido.

Cuadro 7**Frecuencias de las dificultades que presentan los estudiantes al escribir un texto**

CATEGORÍAS	GRADO		5°		5°		9°		9°		11°		11°	
	OFICIAL	PRIVADO	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. EMPEZAR A ESCRIBIRLO	26	18	32	27	63	44	53	38	47	41	63	51		
2. EL MANEJO DEFICIENTE DE LA ORTOGRAFÍA Y REDACCIÓN	74	52	50	42	45	31	54	39	28	24	45	36		
3. POSEER ESCASO VOCABULARIO	28	20	28	23	30	21	39	28	19	17	26	21		
4. EL DESARROLLO DE UNA IDEA CENTRAL	37	26	24	20	24	17	26	19	19	17	14	11		
5. ESCRIBIR EL TÍTULO	15	10	24	20	23	16	21	15	18	16	25	20		
6. CONCLUIRLO	26	18	14	12	13	9	24	17	10	9	13	10		
7. LA CONSTRUCCIÓN DE ORACIONES Y PÁRRAFOS EN FORMA COHERENTE	24	17	25	21	10	7	18	13	16	14	10	8		
8. LA CONEXIÓN DE IDEAS	21	15	20	17	23	16	28	20	18	16	23	19		
9. LA RELACIÓN DEL TEMA SOBRE EL CUAL ESCRIBE CON OTROS TEXTOS	21	15	20	17	20	14	20	14	11	10	20	16		
10. CONSTRUIR IDEAS PROPIAS	30	21	21	18	10	7	14	10	9	8	10	8		
11. OTRAS	24	17	11	9	5	3	6	4	8	7	5	4		
12. NO CONTESTÓ	7	5	9	8	-	-	-	-	8	7	-	-		

De otro lado, si los estudiantes consideran que escribir es solo expresar conocimientos y sentimientos con buena ortografía, ¿por qué tanto terror a la hoja en blanco? En gran medida, los alumnos son conscientes de la complejidad de la escritura, pero no saben cómo escribir. Las prácticas escriturales y las representaciones sociales que construyen en ambas direcciones son obstáculos para lograrlo; al respecto Morales y Bojacá (2000) plantean lo siguiente:

La enseñanza del lenguaje y de la lengua en la mayoría de los casos, hasta ahora se ha limitado al conocimiento normativo, reglado,

funcional y categorial del fenómeno lingüístico y pocas veces se ha considerado la perspectiva de ver su sentido como acción mediada de co-sujetos y en esta, la lengua como proyecto comunicativo en la significación de la y para la vida que realizan humanamente los interlocutores (2000: 91).

En relación con las acciones que llevan a cabo los estudiantes cuando leen, en el siguiente cuadro se observa que la mayoría opta por sacar ideas principales y hacer resúmenes; muy pocos optan por plantear preguntas al texto.

Cuadro 8

Frecuencias de las acciones que desarrollan cuando leen un texto

CATEGORÍAS	GRADO		5°		5°		9°		9°		11°		11°	
			OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. SACA IDEAS PRINCIPALES	83	58	45	38	63	44	46	33	65	57	57	46		
2. HACE RESÚMENES	78	55	38	32	55	38	40	29	34	30	27	22		
3. SACA NOTAS	50	35	34	28	37	26	32	23	35	30	25	20		
4. SUBRAYA	30	21	21	18	47	33	38	27	55	48	39	31		
5. FORMULA PREGUNTAS	42	29	32	27	17	12	23	16	12	10	13	10		
6. ELABORA CUADROS	18	13	12	10	9	6	5	4	1	1	4	3		
7. CONSULTA EL DICCIONARIO	46	32	29	24	54	38	40	29	55	48	45	36		
8. HACE ANOTACIONES AL MARGEN	13	9	9	8	9	6	12	9	11	10	7	6		
9. NINGUNA DE LAS ANTERIORES	4	3	2	10	7	5	26	19	5	4	18	15		
10. NO CONTESTÓ	8	6	10	8	8	6	-	-	9	8	-	-		

La creencia de los estudiantes de considerar la escritura como un medio de comunicación vuelve a estar implícita en esta práctica; sacar ideas y hacer resúmenes es para el estudiante, en el mejor de los casos, parafrasear los textos, sin que medie una reflexión crítica; el no problematizar el texto a través de preguntas que contradigan y pongan en evidencia los contenidos sociales, políticos e ideológicos manifiestos en el texto reduce la tarea de leer a un simple medio de información.

En este sentido, pareciera no existir la cultura de cuestionar, indagar; y aún mas, las preguntas que generalmente se hacen son las que el maestro elabora con anterioridad, lo cual inhibe la curiosidad del estudiante. Sobre esto, Flórez (1997) señala:

Una dificultad crucial de la enseñanza es que las preguntas que hace el maestro en clase no son interrogantes verdaderos porque no nacen de la duda, del no saber, que es el origen del preguntar, sino más bien de la sabiduría del maestro. En las preguntas pedagógicas no hay sujeto que se pregunte realmente, y con frecuencia tampoco existe lo preguntado cuando la pregunta se hace como recurso retórico, sólo para atraer la atención de los estudiantes sin pretender su respuesta (1997: 226).

Los estudiantes, así, favorecen acciones pragmáticas que tienen que ver con la inmediatez de los compromisos escolares optando por acciones ligeras o productos literales, parafrásticos, elementos que poco tienen que ver con los procesos complejos implicados en la comprensión y producción de textos.

4. CONCLUSIONES

I. La representación social mas generalizada sobre lectura y escritura hace referencia al carácter instrumental pragmático, eficientista e inmediatista de estas competencias, en un contexto de supervivencia y mercado. De esta manera, estas prácticas se reducen a meros instrumentos de difusión, transmisión y comunicación de información, en donde la verdad y la transparencia, referidas a contenidos y a la actitud (buena fe), son requisito para la existencia de dichos procesos comunicativos. Todas estas características están ancladas en un sistema corporativo que acepta y aprueba la conducta pasiva y acrítica como muestra de respeto y lealtad, cuando no son más que actitudes funcionales a las relaciones de explotación y subordinación:

Que leer es trabajar quiere decir ante todo que no hay un tal código común al que hayan sido traducidas las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código, por las relaciones que establece entre sus signos: genera así un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros lenguajes (Zuleta, 1998: 15).

2. Los gustos y preferencias de los estudiantes hacia la cultura mediática indican que la escuela debe también asumir estas nuevas tecnologías, no solo como instrumentos de ilustración y difusión, o como medios que hay que aprender a manejar desde la óptica de la técnica, sino como estrategias de conocimiento que manifiestan una estructura densa y sólida, en tanto que remiten a nuevas formas de percepción, de sentir, de conocer y de producir. Por ello, la necesidad de formar estudiantes críticos que logren:

Desnaturalizar, nuevamente, pero ahora: la cultura mediática, y repensar la cultura mediática en la trama más compleja de la cultura como campo de lucha por el significado. Es decir: reconocer la cultura como campo donde se están jugando las hegemonías y donde se puede posibilitar o impedir la justicia y la autonomía (Huergo y Fernández, 2000: 285).

3. La mayoría de las representaciones, creencias y actitudes mencionadas por los estudiantes en torno a la lectura y la escritura están relacionadas con las prácticas pedagógicas que se están desarrollando en las instituciones educativas. Seguramente que los maestros tienen claro que el objetivo principal es mejorar la comunicación discursiva de los estudiantes, pero en la práctica, sus acciones pedagógicas se convierten, en muchos casos, en obstáculos para dicho fin. Por esta razón, es de alta pertinencia realizar esfuerzos que permitan la intervención de dichas representaciones, ya que estas inciden negativamente en las prácticas académicas de los estudiantes. Una vía importante para dicho fin puede ser la institucionalización de la investigación como hilo conductor del accionar de los docentes, de tal manera que desde allí se pueda poner en conflicto el saber, el decir y el hacer de sus prácticas pedagógicas. La investigación de la enseñanza y la investigación sobre la acción son alternativas para el profesor reflexivo.

4. En esta medida se puede afirmar que las instituciones educativas favorecen ciertas prácticas de lectura y escritura en atención a un tipo de cultura académica que intentan promover. Por ello, en esa dinámica dialéctica entre representaciones sociales de lectura y escritura y sus respectivas prácticas, es posible leer la idea de cultura académica que circula en nuestro país. Esas prácticas, mas allá de estar determinadas por las competencias cognitivas de los estudiantes, están fuertemente marcadas por diversos aspectos configurados en las siguientes preguntas: ¿qué se le pide leer y escribir a un estudiante?, ¿para qué se le pide leer y escribir?, ¿qué se hace

con lo que se lee y se escribe?, ¿de qué manera se valoran y se legitiman los productos de lectura y escritura?

REFERENCIAS

- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: Cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 2, 43-61.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casanny, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 15(3), 5-11.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flórez, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.

- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Herrán, M.T., Martín-Barbero, J. y Zambrano, M. F. (1999). *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, J. y Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Morales, R. D. y Bojacá, B. L. (Comps.). (2000). *Maestros y concepciones sobre lenguaje*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perelman, C. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Pérez Gómez, Á. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Popular.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: Transactional theory* (Technical Report N° 13). Berkeley, CA: National Center for the Study of Writing and Literacy, University of California.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). The development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Comps), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 307-329). Nueva York: Cambridge University Press.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-63.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: Existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

Zuleta, E. (1994). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

ELSA MARÍA ORTIZ CASALLAS

Es docente de la Universidad del Tolima. Es Licenciada en Lenguas Modernas (Universidad del Tolima), Magíster en Lingüística Española (Instituto Caro y Cuervo) y Doctorando en el Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis Lenguaje, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D. C. Es miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). En la actualidad está configurando su tesis doctoral titulada *Representaciones sociales y prácticas de escritura en el nivel superior*.