

## **Representaciones sociales sobre lectura en el “Sena”, Centro de Industria y la Construcción - Ibagué**

Social representations on reading in “Sena”,  
Center of Industry and Construction - Ibague

Rosa Barona Nicholls  
Cindy Ávila Bocanegra

“La experiencia es el lugar donde tocamos  
los límites de nuestro lenguaje”.

**Giorgio Agamben**

### **Resumen**

Este artículo pretende, desde la Teoría de las representaciones sociales (TRS), analizar el concepto de lectura existente en la Educación Superior no universitaria, en Colombia, vista desde un sustento teórico, centrado en cuatro categorías: 1) las representaciones sociales, que permite develar la dicotomía del sujeto-objeto, individuo-sociedad y el papel activo de aquel en la construcción y/o reconstrucción de significados a fin de poder explicar de una forma más humana nuestras interacciones significativas en el mundo; 2) prácticas pedagógicas, la relación docente-estudiante en un contexto académico o de formación; 3) lectura, vista como un instrumento para adquirir conocimiento y no como una práctica liberadora; así, se plantea que la significación que posee el docente influye de manera implícita o explícita en las acciones pragmáticas del estudiante; 4) educación técnica o tecnológica, como parte de un Sistema educativo con enfoque en la formación para el trabajo y cómo éste se constituye.

**Palabras clave:** Colombia, educación técnica y tecnológica, lectura, prácticas pedagógicas, representaciones sociales.

### **Abstract**

From the Theory of Social Representations (TRS), this article aims to analyze the concept of reading existing in Higher Education, not university, in Colombia. Reading, viewed from a theoretical basis, focusing on four categories: 1) Social representations: this allows to reveal the subject-object dichotomy, individual-society and its active role in the construction and / or reconstruction of meanings in order to explain in a more human way the significant interactions in the world. 2) Pedagogical practices: the teacher-student relationship in an academic or training context. 3) Reading, as an instrument to acquire knowledge and not as a liberating practice; thus, it is stated that the significance that the teacher has influences implicitly or explicitly in the pragmatic actions of the student. 4) Technical or technological education, as part of an educational system with a focus on training for work and how it is constituted.

**Key words:** Colombia, pedagogical practices, reading, social representations, technical or technological education, Colombia

## **Introducción**

Una de las principales dificultades que permean la enseñanza-aprendizaje, a propósito de la lecto-escritura, desde las formaciones tecnológicas, subyace en la interiorización, transformación y desarrollo de los conceptos esenciales que marcan la pauta para empezar procesos significativos de comunicación y seguido crecimiento cognitivo en los sujetos; propender, entonces, por el acercamiento de las nociones sobre leer, en tecnólogos, a nivel tanto de aprendices como de instructores, otorga a este trabajo un deber meta-reflexivo ante las representaciones sociales que hoy circulan en el devenir de las formaciones en el área académica.

Dicho esto, nos dispondremos a desarrollar un análisis investigativo, al atender al ejercicio de indagación promovido desde el curso “Desarrollo de habilidades cognitivas en Procesos de lecto-escritura”, a partir de la recopilación de datos explicitados en una encuesta realizada a aprendices de formaciones tecnológicas y al instructor técnico o líder encargado.

Esto con el fin de recolectar información específica, relacionada con las percepciones presentes en los aprendices respecto a la lectura y escritura. En cuanto al instructor, qué conceptualización asume acerca de dichos procesos, los problemas que considera, los aprendices poseen. Como contextualización, agregamos que la realización de estas encuestas se efectuará en el SENA, centro de industria, y la construcción en la ciudad de Ibagué.

Ahora bien, esta indagación se dará en tres momentos; el primero de ellos dará cuenta de los diferentes referentes teóricos desde donde se sustentan las nociones lecto-escriturales en el contexto social-académico; seguidamente, este análisis confluirá con el análisis de las encuestas bajo el umbral del marco teórico y, finalmente, las conclusiones respecto a la representación y conceptualización de las prácticas de lectura y escritura tanto en el instructor como en los aprendices encuestados, que se plasman en un ejercicio reflexivo a favor del encuentro de formas para transformar el actual pensamiento formativo.

## **1. Objetivos**

### **1.1 Objetivo general**

Determinar y relacionar las representaciones sociales presentes sobre lectura en la comunidad académica del SENA, centro de industria y la construcción.

### **1.2 Objetivos específicos**

- Identificar y analizar las representaciones sociales de lectura en los aprendices del SENA, centro de industria y la construcción.

- Identificar y analizar las representaciones sociales de lectura en los instructores del SENA, centro de industria y la construcción.

## 2. Marco teórico

La teoría de las representaciones sociales, como lo plantea Elsa Ortiz, también es un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa; entonces, la mirada estrictamente científica o positivista invisibilizaba conceptos como la subjetividad, la cultura, la persona, que toman protagonismo en la interacción social del individuo y su construcción; desde Morín, la complejidad que constituye en esencia al hombre no ha tenido buena respuesta por parte de la ciencia, puesto que incluye una constante posición crítica y pensamiento reflexivo en cuanto a su condición humana.

Se puede afirmar que la TRS devela la relación existente entre sujeto-objeto-contexto dentro de un proceso mediático de la construcción del conocimiento; Moscovici realiza una crítica al conductismo, que borró toda posibilidad de consciencia, sentimiento y reflexión sobre el ser humano.

De esta manera, emergen, desde espacios diversos, nuevas racionalidades y distintas sensibilidades, diferentes a la objetivista y mecanicista; se puede afirmar que no se puede pensar que los significados se crean y crecen en los individuos en aislamiento, sin intervención del contexto; así, pues, el sujeto o estudiante siempre transmitirá una tradición y modelos de pensar, incluso con reproducción de relaciones sociales de poder.

Del mismo modo, las prácticas se deben considerar liberadoras, al entenderlas como procesos estructuradores y transformadores de conciencias y realidades sociales, de manera que se modifican estructuras cognitivas a la par del ritmo que se tiene en el proceso, para, luego, transformar las representaciones sociales que se tiene respecto a las condiciones que se presentan en la sociedad y, para ello, la función de un mediador es fundamental en un proceso de liberación. Si se atiende a Freire, en *La educación como práctica de la libertad*,

De ahí que el papel del educador sea, fundamentalmente, dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza. Por eso la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como la donación o una imposición, sino desde adentro hacia afuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración del educador.

Al seguir esto, la relación educador-educando, en este contexto instructor-aprendiz, debe ser una relación horizontal y holística, que permitiera la interacción comunicativa, un diálogo constante que posibilitara la construcción significativa entre sujeto-signo-contexto.

En cuanto a la conceptualización sobre la lectura, va más allá de la decodificación de signos gráficos y lingüísticos, pues si bien es un constante proceso de interrogación, participación y actualización entre el lector y el texto, a través de este proceso está presente la búsqueda incesante del significado por parte de lector; aquí esa participación actúa como una forma de pensamiento crítico reflexivo, en que los sujetos recrean su propia forma de deliberar sobre el mundo.

El concepto sobre la lectura como pensamiento crítico-reflexivo no se proyecta en el aprendiz ni en el instructor, en el sentido que se maneja este proceso como simplemente una actividad-práctica académica y no trasciende a una práctica social; si bien la formación

presenta sus rasgos sociales, existen connotaciones aún mayores; sin embargo, se necesita un equilibrio armónico entre la formación y la función social de la lectura; como diría Delia Lerner, en *Leer y escribir en la escuela*: “si el lugar donde se enseña abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica de la lectura, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante”.

Existe una tendencia en la que, en los lugares de formación, en el momento se percibe a la lectura como proceso netamente cognitivo, como también otras tendencias que ven estas prácticas como instrumentos pragmáticos de información y comunicación que de ninguna manera garantizan la formación crítica del estudiante; como lo señala Elsa Ortiz, en *Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media*, “Todas estas prácticas 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”.

En ese orden de ideas, queda claro que asumir a la lectura y la escritura de manera pasiva y acrítica genera la reproducción de las relaciones sociales de poder que existen en la sociedad, como también las reproduce la forma de hablar del instructor con el aprendiz, en la medida en que si se tiene una relación vertical el aprendiz creerá que, al asumir una actitud pasiva y obediente, no tendrá inconvenientes con el instructor; en cambio, si se tiene una actitud crítica y activa, será mucho más problemática su vida académica y social.

Por cierto, es necesario ubicar a la lectura como un proceso epistemológico, que se encuentra en permanente interrelación e interdependencia con los sujetos dispuestos para el aprendizaje y transformación de conocimientos; por demás, es necesario reconocer, también, estos dos procesos como prácticas sociales; al respecto, en *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*, Judith Kalman señala: “la lectura y la escritura se logran en un contexto de interacción social (...) cada hablante, escritor/lector, aporta su propia visión del mundo, prácticas de lenguaje, historia y experiencia con los otros participantes de un evento comunicativo...”; con esto, se puede reflexionar en que los sujetos atienden a su propia realidad y concepciones de su propio mundo, para llevarlos a la interacción social, no solamente entre texto sujeto-signo-contexto, sino con la investigación e interrogación de otras teorías que aportan a la construcción de significado.

Con lo que llevamos dicho hasta aquí, la lectura y la escritura no pueden desprenderse o fragmentarse a un único contexto (pensemos, por ejemplo, en el colegio, en universidades, etc.), sino se debe reconocer la diversidad de lenguaje inmerso en las prácticas comunicativas, tanto del hogar como de la calle y demás contextos cercanos al sujeto. Para llegar a estas prácticas, es necesaria, entonces, la intervención de mediadores (pensemos en instructores, padres, allegados) que vehiculen el desarrollo y crecimiento de la lectura y la escritura.

Para finalizar, el quehacer instructor deberá trascender el pensamiento y la conciencia crítica de los aprendices; como dijimos al principio, la lectura y la escritura son fundamentales, tanto para la comprensión significativa como para la interpretación de la realidad; por medio de ellas se reflexione sobre su importancia en la sociedad como actividad estructuradora, transformadora de conciencias y realidades sociales; con base en el intercambio cultural y comunicativo que se produce durante y después del proceso, fomentar el diálogo con el texto.

Sin embargo, el instructor debe obtener las herramientas para llevar esa información a la formación; la relación instructor-aprendiz es esencial para la formación tecnológica; es decir, la educación, y más aún el aprendizaje, implica una retroalimentación, que se lleva a

cabo en el ambiente de formación; señala Freire, en *La educación como práctica de la libertad*: “la educación debe tener a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiere una predominantemente crítica”; con esto, se puede reflexionar en torno a que la educación tiene el arma lo suficientemente poderosa como para ser capaz de transformar el pensamiento y, con él, construir mundos en que se sueñe y cree.

En la actualidad colombiana, se entiende por educación técnica o tecnológica una modalidad de formación, en un nivel del conjunto de las profesiones técnicas, que se estructuran en un *continuum* que se inicia con el profesional técnico y culmina con el nivel superior; en efecto, como lo menciona Gómez Campos, durante la vigencia del Decreto 080 de 1980, la educación tecnológica se concibió como una de las tres modalidades que conformaban la Educación Superior: la modalidad universitaria, la tecnológica y la técnica profesional o intermedia profesional. En la nueva Ley 30 de 1992, el concepto se identificó como “campos de acción”, a lo que Gómez denomina la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la filosofía, como se ha descrito en el Artículo 7.

Del mismo modo, puede afirmarse que la educación tecnológica es una modalidad educativa de creciente importancia en los todos los países, por su decisiva y particular contribución al desarrollo económico y social, en el actual momento en que el desarrollo de las fuerzas productivas depende cada vez más del conocimiento científico y tecnológico.

Dicho esto, puede afirmarse que esta modalidad o campo de acción responde a la economía e industrialización del país, enfocado a una formación integral para el trabajo y la generación de resultados en pro del país y sus características económicas; de esta manera, la integración de la formación tecnológica les da opciones a los países en vías de desarrollo para considerar la idea de progresión en las sociedades reconocidas.

## Referencias bibliográficas

- Ortiz Casallas, E. M. (2013). Aproximación al estudio de las representaciones sociales. Recuperado de [http://die.udis.trital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/aproximacion\\_estudio\\_representaciones\\_sociales\\_1.pdf](http://die.udis.trital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/aproximacion_estudio_representaciones_sociales_1.pdf)
- Ortiz Casallas, E. M. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Revista Núcleo* (26), pp. 127-50. Recuperado de [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_n/article/view/5031/4838](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/5031/4838)
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. 45ª ed. México: Siglo XXI.
- Jodelet, D. (1989). La representación social; fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.). *Psicología social*: Barcelona: Paidós.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista ibero-americana de Educación* (46), pp. 107-34. Recuperado de <file:///C:/Users/MiPc/Downloads/rie46a06.pdf>

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE