

Carolina Robledo Castro; Luis Felipe López Padilla y Diana Lizeth Sánchez Sánchez.,
“Afianzamiento de las Funciones Ejecutivas en los Niños de Grado Sexto del Corregimiento de
Chicoral, Espinal-Tolima a Través de la Enseñanza de las Ciencias Naturales”, revista *Ideales*,
Vol. 6, 2017, pp. 63 - 80

Fecha de recepción: 07/09/2017

Fecha de aprobación: 08/11/2017

Una aproximación a las representaciones sociales de la lectura y escritura en la Educación Básica enfocadas en primer grado¹

An approach to the social representations of reading and writing in Basic Education focused on first grade

Helen Yulieth Hernández Páez²
Andrés Leal Gil³

Resumen

Este artículo describe y analiza aproximaciones de las representaciones sociales que están relacionadas con la lectura y la escritura, específicamente en el ámbito de la educación básica del grado primero en la Institución Educativa Amina Melendro de Pulecio de la ciudad de Ibagué-Tolima. Esta investigación posee diversas características: descriptiva, exploratoria y reveladora, dado que indaga lo que acontece en el aula de clase de primer grado, relacionado con las representaciones sociales, con una muestra de 50 estudiantes y 2 docentes. De esta manera, este artículo muestra cómo los niños (grado primero) se insertan en las representaciones sociales de lectura y escritura, configuradas por sistemas de pensamiento hegemónico. No obstante, resulta problemático algunas respuestas las cuales no se encuentran adscritas a dichas representaciones sociales; por ello este acercamiento suscita nuevas preguntas que giran en torno al ingreso de los niños a las representaciones sociales, y cómo es progresiva su inserción en éstas; del mismo modo, la necesidad de re pensar las prácticas pedagógicas de lectoescritura.

Palabras clave

Representaciones sociales, Escritura,

Lectura, Educación, Primer grado.

Abstract

This article reports on and approximates social representations that are directly related to reading and writing, specifically in the field of basic education at the Amina Melendro Educational Institution of Pulecio in the city of Ibagué-Tolima. This research has several characteristics: Descriptive, exploratory, revealing; To investigate what happens in the classroom of first grade, related to social representations, and therefore, can be inferred how permeated and affiliated children are and how their teacher's responses influence some of their students' responses. Nevertheless, some results show that such responses often escape social representations, raising new questions about the children's participation in these representations and how their insertion in them is progressive.

Key words

Social representations, Writing, Reading, Education, First degree.

Introducción

Este trabajo surgió gracias a debates y preocupaciones en torno a la lectura y la escritura,

¹ Este artículo se configuró en un primer momento gracias a debates y preocupaciones en torno a la lectura y la escritura, que hizo parte de un proyecto de investigación de la asignatura “Procesos lectoescriturales en el niño”, orientado en la Universidad del Tolima, del programa Licenciatura en Lengua Castellana, suscrito a la facultad de ciencias de la educación; y en un segundo momento, a las discusiones y resonancia con otros campos de conocimiento como el artístico. Es por eso, que los resultados y las conclusiones arrojadas, no sólo ofrecen una perspectiva desde el ámbito investigativo, también desde el acto de la creación y el abordaje del arte. Todo lo anterior con la intención de generar diálogos interdisciplinarios que generen mayor impacto en propuestas investigativas como ésta.

² Docente en formación, actualmente cursa noveno semestre de Licenciatura en lengua Castellana en la Universidad del Tolima. Ejerce como monitoria académica en la Universidad del Tolima y dirigió cursos nivelatorios en el semestre B2017 en lectoescritura, adscritos a la Vicerrectoría de Desarrollo Humano. Programa de permanencia estudiantil. Correo: hyhernandez@ut.edu.co

³ Maestro en Artes plásticas de la Universidad del Tolima. Perteneció a la Red de Educación y Desarrollo Humano (REDH). Correo: rolo2405@hotmail.com

que hizo parte del proyecto de investigación de la asignatura “Procesos lectoescriturales en el niño”, orientado en la Universidad del Tolima, del programa Licenciatura en Lengua Castellana, suscrito a la facultad de ciencias de la educación; y de los diálogos interdisciplinarios con reflexiones y perspectivas artísticas. Ante esto, se presenta este corpus textual compuesto de cuatro momentos: la introducción, el marco conceptual donde se halla la fundamentación teórica que sostiene este trabajo; el diseño metodológico el cual describe cómo se llevó a cabo; los resultados donde se manifiestan perspectivas críticas centradas en la interacción social y la negociación de significados; y por último, las conclusiones las cuales muestran la necesidad de re pensar las prácticas pedagógicas y buscar otras alternativas para los procesos lectoescriturales.

Los procesos de lectura y escritura dejan entrever el devenir de los modelos e ideales pedagógicos que se han construido y perpetuado a lo largo del tiempo. Frente a esto, la lectura y escritura han estado sujetas a concepciones e imaginarios que se mediatizan por medio de las prácticas escolares ejercidas las cuales develan un peso histórico. Lo anterior se quiere abarcar, no en estudiantes con un recorrido escolar, con estructuras de pensamiento ya desarrolladas, y representaciones sociales inmersas; sino, en niños recién ingresados a la vida académica, como es el caso de estudiantes que cursan primer grado. Este panorama conduce a explorar ¿Qué representación social trae consigo un niño? ¿Cómo se va dando esa transición de no estar afiliado a representaciones sociales e insertarse en ellas? ¿Cómo influye la edad en la construcción y asimilación de concepciones e imaginarios? ¿Qué peso adquiere el discurso y la práctica pedagógica frente a los estudiantes?

Para el presente ejercicio investigativo, las teorías sobre las representaciones sociales se transforman en punto central de discusión, un horizonte de debate, que permitirá inquirir qué acaece en la relación profesor- estudiante mediados por los procesos de lectura y escritura. De este modo se podrá dilucidar las tensiones que surgen y habitan en dicha relación, para escudriñar qué se entiende por lectura y escritura, cómo se abordan, qué estrategias didáctico pedagógicas se encuentran inmersas en ellas, cuáles herramientas se ejecutan y que orientación pedagógicas acompañan a estos procesos.

Por tanto, este trabajo tiene como objetivos, en primer lugar: identificar y analizar las representaciones sociales que tienen los docentes y estudiantes sobre la lectura y escritura en la educación básica enfocados en primer grado. En segundo lugar: identificar y analizar algunas prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en sus respectivas clases en la educación básica, de estudiantes de primer grado.

Marco conceptual Representaciones sociales desde la perspectiva de Durheim, Bourdieu, Moscovici

Las perspectivas teóricas de las representaciones sociales, se basan en abarcar un panorama de pensamiento situado en creencias, usos, acciones que se le atribuyen y realizan a la cultura lectoescritural. Esa forma de pensar aparentemente “primaria”, es en realidad una manera insondable de comprender las influencias sociales y escolares que permean la educación y por supuesto dichos procesos. De este modo, se logra dimensionar su trascendencia, puesto que, en la actualidad el contexto educativo situado en la escuela, revela una problemática irrefutable frente a los precarios niveles de lectura y escritura en los estudiantes. Estas preocupaciones no hacen parte de una novedad o tendencia inscrita en un esquema de pensamiento, sino que abarcan temas complejos de indagación.

Los orígenes se pueden rastrear en: lo pragmático, funcional y utilitario que le fue asignado a la educación. Por ello, la enseñanza de la lectura y escritura fundamentalmente: “consiste en un esfuerzo continuo por imponer a un niño modos de ver, de pensar y de actuar, que no alcanzaría espontáneamente” (Durkheim, 1912, p.85), es decir, el ámbito social es imprescindible dado que, en palabras de Moscovici es: “Una sustancia simbólica que entra en elaboración y, a la vez conlleva una práctica que produce dicha sustancia” (1979, p.27). En este sentido, el modelo de enseñanza de lectura y escritura, está mediado por múltiples relaciones: sociales, pedagógicas, políticas, que surgen, y, se hacen concretas a través de las prácticas. De modo que, las representaciones sociales se elaboran y al tiempo poseen una práctica que las sustentan.

Por ello Di Stefano afirma que las representaciones sociales resultan “legibles en, o

inferibles de, diversos soportes (Lingüístico, conductales, materiales), y que constituyen una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida...” (Jodelet citado por Di Stefano, 1989). Así, las representaciones sociales conforman pensamientos que surgen en contextos determinados por el intercambio que se dan entre sujetos o “agentes”, que forman parte de una realidad social (Moscovici, 1979). La escritura y la lectura no escapan, pues contribuyen concepciones e imaginarios que son elaborados y compartidos socialmente. Por tal razón, las perspectivas propuestas por Pierre Bourdieu, pensadas desde la sociología, son imprescindibles para abordar y comprender las dinámicas que suscitan las representaciones sociales, las cuales en el fondo (Por ser elaboradas y compartidas socialmente), conllevan siempre una violencia simbólica que soporta un poder.

En este sentido: “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica...” (Bourdieu, 1996, p.45), pues en ella se dilucidan, un poder que es arbitrario por surgir en un mundo social arbitrario. Los procesos de lectura y escritura, por ser abordados social y pedagógicamente conllevan eso que Bourdieu denominó “Violencia simbólica” en tanto que “Logran imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (Bourdieu, 1996, p.44). Por tanto, las representaciones sociales alrededor de la lectura y escritura no son concepciones e imaginarios abstractos; son procesos de los cuales no se puede escapar y que abordarlos desde estas teorías, contribuiría a solidificar estos procesos y a la manera de abordar y orientarlos en la escuela.

La lectura y escritura desde la perspectiva de Carlino, Ferreiro, Teberosky, Kalman, Freire

Se quiere partir de que la escritura y lectura “no son un producto escolar sino un objeto cultural” (Ferreiro y Teberosky, 1981). En otras palabras, la lectura y escritura son una “práctica social situada” (Kalman, 2008, p.113) debido a que, en ella influyen modos y usos de abordarlos y de enseñarlos; (situados) puesto que, sus técnicas deben trascender el parámetro de la codificación y el registro. Carlino devela que estos: “se han tendido a usar sólo en forma instrumental, ya que no

se reflexiona sobre ellas, ni se les da lugar al aprendizaje, ni a la producción de conocimiento” (2004, p.326)

Esa problemática que afronta la cultura lectoescritural, conlleva a sustraerlas de sus condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas que son inherentes. La propuesta que realiza Freire sobre la lectura y la escritura, es una oposición rotunda a concebirlas como actos de mecanización y memorización, manifestados en descripciones de contenidos y conocimiento aislado:

El hombre es no sólo estar en el mundo, sino con el, trabar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural (Freire, 1969, p.100)

Así, leer y escribir son actos no situados en lo cognoscitivo y en textos que poseen una serie de caracteres que denotan algo, sino el mundo. La creación y la recreación son relectura y reescritura del mundo, dado que el mundo se lee. En suma, el hombre *en* y *con* el mundo es:

Como sujeto y no meramente como objeto. A partir, de ahí, comenzaría a cambiar sus actitudes anteriores. Se descubriría críticamente como creador de ese mundo cultural. Descubriría que tanto él como el letrado tiene aptitudes para la creación y la recreación (Freire, 1969, p.106)

Leer y escribir direcciona a tomar conciencia crítica frente al texto y a su vez, a la realidad en la cual se habita. Kalman desde la noción de Freire, señala que la cultura escrita: “en tanto herramienta de emancipación, es un punto de vista que insiste en el uso de la lectura y escritura como medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo social” (2008, p.120). De forma que, la concienciación apunta a una renovación, que desprende modos alternativos de afrontar ese estar “*en*” y “*con el*” mundo, dado que, tanto leer y escribir es un “*proceso de liberación*”

Diseño metodológico

Esta investigación, la cual gira en torno a las representaciones sociales frente a la lectura y

escritura en estudiantes de primer grado, comprender la observación llevada a cabo en la Institución Educativa Amina Melendro de Pulecio; en ese sentido, se adoptará una perspectiva etnográfico-interpretativa, donde se exploraron las concepciones e imaginarios que tienen los estudiantes los cuales recién comienzan su vida académica, y la profesora encargada de orientarles la asignatura lengua castellana. La información requerida para el análisis fue recolectada utilizando una encuesta para estudiantes sobre la lectura y escritura, y otra para los dos profesor, constituida de

1-	Grado: PRIMERO	
2-	ESTUDIANTES:	50
3-	DOCENTES:	2
TOTAL		52

Para la interpretación y representación de los datos recogidos, se recurrió al proceso de tabulación; se depositó y analizó la información para establecer las categorías que tengan mayor frecuencia en cada pregunta y su representación gráfica respectiva.

Resultados

La revisión de investigaciones de dicha temática, desde la perspectiva de las teorías de las representaciones sociales, (Carlino, 2004; Britos, 2008; Di Stefano, 2012; Ortiz, 2009) han problematizado que la lectura y la escritura poseen un fuerte enfoque aportado por la psicología cognitiva. La escuela en gran medida, se ha edificado bajo los parámetros de Piaget, Ausubel, Bruner; pues sus teorías han ayudado a solucionar inconvenientes que afrontan los procesos lectoescriturales situados en la elaboración de

1-	APRENDER	20
2-	AYUDA A LA MENTE	10
3-	INVESTIGAR	10
4-	PALABRAS	10
TOTAL		50

los mismos interrogantes sumando el componente pedagógico-didáctico. La encuesta posee las siguientes características: para los estudiantes consta de 6 preguntas: 4 abiertas y 2 cerradas; y la de los docentes se conforma de 8 preguntas: 6 abiertas y 2 cerradas.

La investigación indaga a Cincuenta estudiantes de grado primero, seleccionados de forma aleatoria y dos docentes del área de lengua castellana de la Institución educativa Amina Melendro de Pulecio de la ciudad de Ibagué.

macroestructuras, microestructuras y superestructuras. No obstante, tener conocimiento de aquellas operaciones mentales no es suficiente, dado que, se reduce la trascendencia de aquellos procesos y se percibe al estudiante como único individuo que adquiere dificultades y limitaciones.

Lo mencionado en niños de primer grado, no dista en gran medida de las representaciones sociales que se han incrustado en la conciencia social de estudiantes de grados posteriores; puesto que, a pesar de su corta edad, hacen referencia de que leer, es fundamentalmente “aprender” o “ayudar a la mente”, es decir, adquirir conocimientos.

Cuadro 2. Frecuencia de las concepciones e imaginarios de los estudiantes sobre la lectura

GRADO: PRIMERO

Dichas respuestas poseen una fuerte relación con la orientación pedagógica, con la cual es abordada la lectura y la escritura. Es necesario en este punto resaltar que las políticas, economías e ideologías que rigen el sistema educativo, fortalecen y propician de manera implícita dichas representaciones.

Investigador: ¿Para usted qué es leer?

Docente1: Emitir palabras y oraciones en forma coherente para dar a conocer pensamientos, ideas, conceptos en forma verbal.

Docente 2: Por medio de la lectura se adquiere conocimientos que nos ayudan a la comprensión del texto.

Este panorama devela el carácter *técnico* asignado a la lectura; leer es “emitir palabras u oraciones” que se encuentran destinadas a ser una herramienta cuyo fin es de carácter reproductivo. De esta manera, la *información* es el objetivo que permite la mediación entre el conocimiento y las relaciones: sociales, educativas, y no, las subjetividades que acontecen, las tensiones que surgen, la complejidad del contenido, el contexto, la historia heredada...(Britos, 2008; Freire, 1969; Carlino, 2009; Kalman, 2008) provocando un alejamiento que conlleva a una acumulación irreflexiva de datos o hechos. Leer es poseer una técnica que permite apresar y acumular una información, que hace del que más la tenga un mejor lector. Sin embargo, la lectura es más que, presentar información o un simple juego de palabras, es, la acción que: “...moviliza todas las capacidades creadoras del individuo” (Ramírez, 2009, p.177) y hace que de él nazca un hombre nuevo, que de apertura a: “La transformación de su antigua situación, que posibilite la conciencia de sí como persona... en su poder de transformar el mundo, que en última instancia es la liberación de todos” (Freire, 1981, p.p.36-39)

1-	TAREAS	20
2-	VOCALES	10
3-	NOTAS MUSICALES	10
4-	DIBUJOS	10
TOTAL		50

La representación de la lectura como concepción *técnica* predominante, devela una orientación pedagógica que se ubica en el modelo de enseñanza tradicional. Allí el profesor parte de que: “El aprendizaje es un proceso escolar, como la adquisición de capacidades básicas y mecánicas, como el dominio de la lectura y la escritura, y como base del desarrollo social, económico y político.” (Kalman, 2008, p.114). Esa conceptualización propicia dos maneras de abordar la lectura que surgen en la escuela: la técnica y la funcional.

La primera hace referencia a: “Las actividades básicas de decodificar la letra se vincula con categorías morales e intelectuales enaltecidas” (Kalman, 2008, p.119); la segunda, se sitúa: “en las capacidades de lectura que posibilitan que una persona participe en todas aquellas actividades en las que la alfabetización (lectura) se asume como normal en su cultura o grupo social” (Kalman, 2008, p.119). Ese paradigma educativo desplaza a la lectura a un plano reduccionista, puesto que, formula y sistematiza una serie de parámetros que indican una ruta inamovible, en la cual la información es imprescindible. La lectura en ese sentido es básica y funcional, dado que se enseña para corresponder a unas exigencias sociales que responden a niveles mínimos, necesarios para adquirir oportunidades de empleo o participar en la sociedad. Por esto, la escuela junto con sus prácticas escolares ejercidas, y las estrategias didáctico-pedagógicas empleadas, estimula el desarrollo *técnico* de la lectura, para hacer de esta acción un modo eficaz de comunicación que funcione en la sociedad.

Algo similar sucede con la escritura, veamos el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Concepciones e imaginarios de los estudiantes sobre la escritura

GRADO: PRIMERO

Las representaciones sociales preponderantes en la escritura, también apuntan a resaltar el enfoque cognitivista, debido a que tanto la lectura como la escritura son procesos inherentes según Estanislao Zuleta, quien afirmaba que: “desde una escritura se puede leer” (1982, p.18). Las prácticas escolares se encuentran atadas a la concepción técnica y a la cognición, que a su vez responde a la *concepción bancaria* que propone Freire (1981); puesto que, el estudiante es un recipiente el cual únicamente recibe información que deposita, repite y archiva en su mente, por eso mismo la tarea es un acto mecánico, reiterativo, e impuesto que ayuda a desarrollar ciertas habilidades mentales, puesto que, concibe al niño aislado, sólo; únicamente provisto de cerebro, pero no causa ningún acontecimiento. Por ello, remitir y enseñar la lectura y escritura en esos términos es, seguir reproduciendo las estructuras sociales que se han impuesto a lo largo del tiempo (Bourdieu, 2000)

Lo anterior genera de manera directa una representación social, que se encuentra relacionada a su vez con la tarea; dicha representación está dirigida a la *mecanización* de la escritura y lectura, que se transforman en actos irreflexivos, por ser vistos de manera técnica que no trasciende de la decodificación y el registro. La respuesta dada por la profesora, vincula el acto de escritura con comunicación, conceptos, conocimientos e ideas; palabras que, conducen en gran medida al enfoque mencionado:

Investigador: ¿Para usted qué es escribir?

Profesora 1: Comunicar ideas, conceptos, tradiciones, conocimientos usando el lenguaje gráfico.

Profesora 2: Dar a conocer pensamientos, comunicar lo que siento.

La memorización mecánica de la lectura y la escritura es posibilitada cuando se le asigna a estos procesos un carácter *comunicativo* como su principal objetivo y fin; pues, privilegiar la comunicación es a su vez privilegiar la información. Sin embargo; la lectura...no se puede restringir a 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” (Zemelman citado por Ortiz, 200, p.137). La lectura y la escritura,

vistas y abordadas desde esta perspectiva no propician múltiples transformaciones en: el individuo, el sistema educativo, en la sociedad; puesto que, sucede una relación vertical: *sobre y no entre*. Esto significa perpetuar las relaciones de poder entre el *opresor* (profesor) y el *oprimido* (estudiante) (Freire, 1981) que implícitamente equipa a uno, lo mantiene en posiciones fijas, invariables, y le otorga siempre el conocimiento, en tanto que, el otro será siempre el que no reconoce y espera que el opresor lo informe a través de la comunicación.

La rigidez que adquiere esta representación social le niega a la educación, a las prácticas, a la didáctica y a la misma pedagogía, abordar los procesos lectoescriturales como búsquedas inacabables que prescinden de la comunicación, por ende de la información. Freire identificando esta problemática señala que: “el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (1981, p.72)

Frente a esto, las prácticas educativas se vinculan con las representaciones sociales en cuanto la escuela como espacio institucionalizado es propulsora de dichas representaciones. Según Di Stefano es ésta quien mayor promueve la construcción de representaciones alrededor de la lectura y la escritura, dado que aporta aspectos como:

- 1- Los textos que ofrece para ser leídos,
- 2- Las consignas que propone para orientar la lectura,
- 3- La evaluación que realiza de las lecturas de los alumnos y
- 4- El tiempo que en clase se dedica a enseñar a leer. (Di Stefano, 2004)

El primer aspecto mencionado: “Los textos que ofrece para ser leídos” resulta ser el más latente, ya que se vincula directamente con “las tareas”. De este modo, en niños recientemente escolarizados, la escritura y a su vez la lectura, gravitan en torno al imaginario de *imposición*, que forma parte de una concepción hegemónica que genera desigualdad, acentúa la competencia y anula el deseo. Por tal razón la escuela es, para Bourdieu “El lugar donde se fabrican personas, y se crean las formas de actuar y pensar”

En las respuestas arrojadas se halla una

irrupción dado las edades de los encuestados. Según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky: “El niño puede interpretar y producir escrituras mucho antes de llegar a ser un escritor o un lector.” (1981) Es decir, las representaciones sociales surgen en el momento de la escolarización, aunque el niño antes de ingresar a la escuela posea ciertos criterios y estructuras mentales para abordar la lectura y la escritura. Por lo que consideramos que dichos estudiantes se encuentran más cerca de la *desescolarización*, al asociar la escritura al dibujo o a las notas musicales.

Concebir un dibujo o una nota musical como escritura, escapa del aparataje escolar, que termina por reducir, simplificar y limitar la complejidad y las consecuencias de la escritura. Dichas investigadoras señalan que:

Lo que es “como un dibujo” no es para leer (aunque se pueda interpretar). Para leer hace falta otro tipo de marcas, definidas inicialmente

por pura oposición a lo figurativo, y a veces en ausencia de cualquier término genérico (como “letras” o “números”) (Ferreiro y Teberosky, 1981)

En otras palabras, palabras poéticas, literarias: “Escribir es dibujar. Anudar las líneas de tal suerte que se transformen en escritura, o desanudarlas de tal suerte que la escritura devenga dibujo” (Cocteau, 2009, p.73) De esta manera, en los niños escribir y dibujar antes de la escolarización, es en esencia la misma acción, el mismo gesto: un acto creador. Esta visión hace que estas respuestas dadas aun no entren en dinámicas de poder y estructuras sociales que determinen una instrumentalización.

Cuadro 4. Frecuencia sobre: ¿Para qué escribes en el colegio?

1-	APRENDER	20
2-	REALIZAR TAREAS	10
3-	SER INTELIGENTE	10
4-	SER FELIZ	10
TOTAL		50

Cuadro 5. Frecuencias de: ¿Qué textos te gusta escribir?
GRADO: PRIMERO

1-	CARTAS, CUENTOS , HISTORIAS	30
2-	DIBUJOS	10
3-	NOTAS MUSICALES	10
TOTAL		50

En este punto de la investigación, se hace evidente el carácter *instrumental*. Los niños no difieren en gran medida, de las representaciones sociales de personas con cierto recorrido escolar e institucional. La lectura y escritura es un fin o medio para... “aprender”, “realizar tareas”, “ser

inteligente”. Estas representaciones sociales, producen una problemática, pues, según Bourdieu crean un capital que se halla en: “cualquier situación lingüística que funciona como un mercado en el cual se intercambia algo” (2000, p.3), como las son las dinámicas educativas y la

enseñanza de los procesos lectoescriturales.

Se pueden percibir ciertas rupturas en los resultados que arrojan las encuestas, como se evidencia en una de las respuestas (ver cuadro 4). Escribir para ser feliz no se ajusta a ninguna representación social, por ello se denota que el estudiante no está inscrito aún a ninguna. Escribir para ser feliz, es decir, hay una interiorización de esa acción, la cual no es externa, mucho menos instrumental. Sin embargo, el porcentaje de este tipo de respuesta es escaso por no decir nulo.

La representación social de la lectura y la escritura configurada por la instrumentalización, hace que en los niños habite el concepto de: competencia, arrasamiento; victoria frente al otro, sin importar la edad, sexo o condición. Quienes leen y escriben adquieren beneficios y desarrollan estructuras mentales sobre quienes no lo hacen. Los niños lectores y escritores al poseer *capital* se insertan en un mercado y allí se les asigna un valor; de igual manera sucede con los “no lectores y escritores”, ellos quedan segregados, dado que el *capital* construye unas barreras de poder las cuales están sustentadas por la cultura lectoescritural como *instrumento* de dominio, que buscan configurar un territorio en los cuales accionar y seguir expandiéndose indiscriminadamente para imponerse.

Estos procesos como *imposición e instrumentalización*, en los niños segrega, distancia, y crea unos modos de proceder que adopta el sistema educativo y se refleja en las prácticas escolares. Veamos la respuesta de la profesora:

- Investigador: ¿Qué actividades desarrolla en clase para enseñar a leer a los niños?

Profesora 1: Preguntas problematizadoras, formulación y solución de hipótesis, elaboración de lectura de gráficos.

Profesora 2: Talleres, tareas de lectura, el libro.

- Investigador: ¿Qué actividades en clase utiliza para enseñar a escribir a los niños?

Profesora 1: Preguntas problematizadoras, sopa de letras, crucigramas, carteleras. Lectura y escritura sobre lectura de imágenes y preconceptos.

Profesora 2: letras, planas, el dictado, lecturas de imágenes.

- Investigador: ¿Qué teóricos tiene en cuenta para la enseñanza de la lectura y escritura?

Profesora 1: Emilia Ferreiro, Ausubel, Garner,

Piajet (sic)

Profesora 2: Piaget.

La *instrumentalización* minimiza y reduce la lectura y la escritura sólo a procesos mentales, al vincular leer con aprender o con enlazar sílabas que forman palabras u oraciones; elementos que dejan de lado demás fuerzas que acontecen en el acto de la lectura como: “la interacción social, el intercambio, la negociación de significados” (Ortiz, 2009, p.131) la experiencia... (Britos, 2008; Ratero, 2009). De esta forma se:

Impiden el avance epistemológico de las disciplinas vinculadas con el estudio teórico-metodológico de la lectura y escritura en la formación de lectores y escritores, y, por consecuencia, poco aporta a la renovación de éstas... así como de las que pretenden estudiar y evaluar las capacidades y comportamientos. (Ramírez, 2009, p.163)

La orientación pedagógica devela el peso de la enseñanza tradicional, que se ve reflejado en una brecha que se prolonga entre la teoría y la práctica. Según Freire: “La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión” (1969, p.102) es decir, la orientación pedagógica dada, debe corresponder a la acción brindada. Es este punto, se puede establecer una antítesis, dado que el profesor orienta sus clases basándose en teóricos cognitivistas (Emilia Ferreiro, Ausubel, Garner, Piajet (sic)); con preguntas problematizadoras y formulación de hipótesis en niños que, según Piaget (1997), no han desarrollado estructuras mentales propias del *pensamiento abstracto* o científico. Los niños de primer grado, cuya edad oscila entre los cinco y seis años, no poseen *reversibilidad* en su pensamiento para el desarrollo de hipótesis; ellos se encuentran en el *pensamiento concreto*, por lo que, no es adecuado (según la orientación teórica arrojada) implementar este tipo de actividades. Por ello, la práctica pedagógica se encuentra fuera de los referentes, y las bases teóricas no coinciden con dicha práctica.

Esa brecha, ha impulsado la preponderancia que adquiere la tarea como imposición dentro de la enseñanza de la lectura y escritura. La tarea, el examen o la evaluación se convierten en un tipo de *violencia simbólica* que ejecuta el profesor sobre los estudiantes. La violencia simbólica según

Bourdieu se manifiesta “bajo la forma de un derecho de imposición legítima, que refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula” (1996, p.53). Con esto, la tarea junto la evaluación a pesar de no valerse de golpes y tratos fuertes físicos: violentan; sólo que al ser validados por entidades abstractas o aparatos burocráticos son legitimados. Aquellas acciones resultan ser violencia, dado que provocar una especie de lucha

mediada por la ley del más fuerte, en el cual se determina quién es el más apto para realizar alguna acción.

Cuadro 6

Frecuencias de: ¿Qué tareas de escritura y lectura realizas en tu clase de lengua castellana?

GRADO: PRIMERO

1-	INVESTIGACIONES	30
2-	EXPERIMENTOS	10
3-	CARTAS	10
TOTAL		50

Los niños de primer grado al parecer integran y vinculan contenidos de otras asignaturas de carácter formal, con la asignatura de lengua castellana; por enseñarse a través de palabras, frases u oraciones. Cabe preguntarse ¿Por qué asociar la tarea con la consecución de experimentos o investigaciones? La influencia pedagógica por parte del profesor que orienta lengua castellana, apunta a relacionar nociones propias de otras disciplinas de carácter científico con la lectura y la escritura. El profesor además de enseñar conocimientos; con su cuerpo, acciones y gestos se transforma en ejemplo.

Cuando un alumno se apoya demasiado en la mesa, o tiene mala postura al escribir, el maestro le hace seña y toma él mismo la postura conveniente... En esta ocasión y en varias otras semejantes, el maestro da a los alumnos ejemplo de lo que exige de ellos. (Lasalle, 1908, p.200)

En este caso no es gratuito que los niños hablen de investigación cuando su profesor, al “imponer” tareas relacionadas con los procesos lectoescriturales, cree y promocioe una página Web que precisamente se denomine: www.chiquitinesinvestigadores.com. En este sentido, es problemático el uso de recursos

tecnológicos en un campo donde el contacto con los libros, la lectura con voz, la escritura corporal debe ser fundamental. Así, la inconsistencia teórico-metodológica sintomática en algunos profesores, llevan a confundir una herramienta digital con un género literario.

Investigador: ¿Qué género utilizas en lengua castellana: literario, académico, científico? ¿Por qué?

Profesora: El género tecnológico, porque es agradable, permite la belleza escrita. Con los pequeños se utiliza más el literario pero en general en la ejecución de proyectos pequeños es necesario con todos.

Esto no significa que la implementación de ayudas audiovisuales, herramientas tecnológicas no se puedan llevar a cabo en las clases relacionadas con la lectura y la escritura; puesto que es innegable, que los recursos tecnológicos son una herramienta didáctico-pedagógica que se halla latente en las prácticas escolares contemporáneas. No obstante, deben ser problematizadas desde una profunda fundamentación y reflexión; y poseer un enfoque pedagógico que permita asumir los procesos lectoescriturales como una realidad, y no, como una tendencia que forma parte de

pensamientos irreflexivos o espontáneos.

Cuadro 7
Frecuencias de: ¿Te gusta leer cuentos? ¿Por qué?
GRADO: PRIMERO

1-	ME GUSTA	40
2-	ME ENCANTA	10
	TOTAL	50

Frecuencias sobre: ¿Te gusta leer textos académicos? ¿Por qué?
Respuesta afirmativa.

GRADO: PRIMERO	
APRENDO EXPERIMENTOS	20
TAREAS	30
TOTAL	50

Respuesta negativa

NO ME GUSTA	20
DIFÍCILES	30
TOTAL	50

Las implicaciones mencionadas han creado una representación social enfocada a la literatura, y otra relacionada a los textos considerados académicos. Estas representaciones parecen opuestas totalmente, puesto que, por un lado los textos literarios son sencillos y divertidos; y por el otro, los académicos son rígidos, difíciles y aburridos. Estas concepciones son generadas primordialmente por el lugar al cual están direccionados; los literarios se ubican en el mundo de la fantasía y la imaginación, mientras que los textos académicos se hallan en un mundo concreto, en una realidad real.

De allí se desprenden prácticas: sociales y

educativas para abordar los procesos lectoescriturales; para el caso literario es tal la flexibilidad, el poco trabajo y rigor que se exige, que, la anécdota, la ocurrencia, el chiste superficial se consideran: acciones literarias. Esta banalización que se le ha atribuido al texto literario ha generado que:

La literatura más representativa de nuestra época sea la literatura light, leve, ligera, fácil, una literatura que sin el menor rubor se propone ante todo y sobre todo (y casi exclusivamente) divertir... En nuestra época es raro que se emprendan aventuras... no es solamente en razón de los escritores, lo es, también, porque la cultura

en la que vivimos inmersos no propicia, más bien desalienta, esos esfuerzos denodados que culminan en obras que exigen del lector una concentración intelectual casi tan intensa como la que las hizo posibles. (Vargas Llosa, 2012, p.36)

Esto ha generado que los estudiantes sólo quieran abordar y leer libros o textos que solamente los entretengan y diviertan. “Todo parece indicar, entonces, que la lectura se asume más desde una perspectiva del consumo que desde una concepción discursiva, ética y política” (Ortiz, 2009, p.140). Esta problemática plantea serios interrogantes que desafían las orientaciones didáctico-pedagógicas imperantes; se debe reivindicar el carácter de juego que se le ha atribuido a la didáctica y asumirla de manera crítica, y asumir, de igual forma los textos literarios. Ellos no son solamente historias y personajes que pertenecen a un mundo alterno: son la historia, perspectivas, visiones... son: los oráculos del mundo, por ellos las orientaciones, modelos pedagógicos y estrategias didácticas deben ser pensadas.

Por otra parte, los textos académicos adquieren esa representación, en gran medida por el uso de palabras desconocidas, la redacción elaborada y la forma en la que se presenta el contenido. Esa concepción de la lectura y escritura se acentúa gracias a las prácticas escolares que develan el peso de la educación tradicional que no permite modos alternativos de enseñanza. Dichas prácticas no están inmersas en las dinámicas de preguntas como estrategia pedagógica, como en primera instancia lo realizaron los griegos. Esas limitaciones hacia generar preguntas, manifestar inconvenientes, provoca una especie de bloqueo que impide que se afronte los textos académicos y el avance epistémico de los procesos lectoescriturales.

Conclusiones

1 La representación social imperante en la lectura y la escritura en niños de primer grado, apuntan a considerar estos procesos de forma instrumental, impositiva y pragmática. De este modo, los procesos lectoescriturales son reducidos a ser sólo herramientas que permiten la comunicación y el traslado de información de un lado a otro, así no trascienden el parámetro

de la decodificación, la recepción y el registro. En este punto, no hay diferencia ni distancia entre los niños que se encuentran cursando primero con estudiantes con un recorrido escolar más elevado, puesto que la escuela no sólo infuye en las representaciones, sino también la familia, amigos, los medios de comunicación masiva, es decir, la sociedad.

2 Las representaciones sociales están determinadas por intereses externos y hegemónicos que sin importar la edad a quienes se dirigen, se adhieren y crean instituciones como la escuela para poder reproducir ciertas estructuras de pensamiento, en este caso de lectura y escritura. Las prácticas pedagógicas (profesor) al no ser consciente de ello, termina por ser un instrumento más de esa hegemonía e incide directamente en las representaciones generando así una difusión masiva, que se incrusta en la sociedad hasta el punto de parecer inamovible. Lo cierto es que las prácticas educativas necesitan un re planteamiento para poder generar otro tipo de representaciones sociales que correspondan precisamente a lo que implica verdaderamente la lectura y la escritura.

3 Los textos académicos y literarios se encuentran sujetos a representaciones que en niños de primer grado, ya se halla latente. Los primeros generan miedos, fobias, frustraciones; mientras que los otros, solamente divierten y entretienen. Esta situación ha impulsado la imposibilidad de entender lo que se lee por la estructura densa y complicada de dichos textos y a su vez, improbabilidad de escribir textos con estructuras pensadas y elaboradas.

4 Son pocos los niños, por no decir que nulos, los que se escapan a las representaciones sociales. En este sentido se puede afirmar que la escuela como institución y sus prácticas escolares ejercidas terminan por solidificarlas. En los niños que ya traen consigo representaciones las fortalece más y en los niños que no, comienza a encausarlo en ellas, dado que nadie se escapa a las representaciones sociales.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, p. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontana. Barcelona.
- _____ (2000) *Lo que significa hablar. Cuestiones de sociología*. Istmo. Madrid.
- Britos, M. (2008) *Lecturas y lectores. Prácticas y modelos de subjetivación*. Revista iberoamericana de educación. #45. Argentina.
- Carlino, P. (2004) *El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. Artículos arbitrados. Universidad de Buenos Aires.
- Cocteau, J. (2009) *Opio*. Editorial Planeta. Blacklist. Barcelona
- Di Stefano, M. (2012) *La lectura: Representaciones sociales y prácticas escolares*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/345220297/Di-Stefano-Mariana-Representaciones-Sociales-de-La-Lectura>
- Durkheim, E. (2000) *Representaciones individuales y representaciones colectivas*. Mino y Dávila Ediciones. Madrid.
- Ferreiro, E. Y Teberosky, A. (1981) *La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos*. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf
- Freire, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno editores. Madrid.
- _____ (1981) *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores. Madrid.
- Kalman, J. (2008) *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. Revista iberoamericana de educación. #46
- La Salle, J. (1908) *Manual de pedagogía para uso de las escuelas católicas de primera enseñanza*. Editorial Voluntad. Bogotá.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. Buenos Aires.
- Ortiz, E. (2009) *Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media*. Revista Núcleo. # 26. Caracas.
- Piaget, J. (1997) *Seis estudios de psicología*. Ediciones Zamora. Barcelona.
- Ramírez, E. (2009) *¿Qué es leer?, ¿Qué es la lectura? Investigación bibliotecológica*. Vol: 23 #47- México.
- Ratero, C- (2009) *Experiencia y alteridad*. Homo sapiens editores. Rosario.
- Vargas Llosa, M. (2012) *La civilización del espectáculo*. Alfaguara. Madrid.
- Zuleta, E. (1982) *Sobre la lectura*. Recuperado: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf