

**REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LOS LIBROS
DE TEXTO DE LA ESCUELA PRIMARIA**

VÍCTOR ALFONSO MORENO PINEDA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



**Director
RUDY DORIA CORREA
Magíster en Educación**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES
DEL CARIBE COLOMBIANO**

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

MONTERÍA

2018

Nota de aceptación:

MAESTRIA EN EDUCACION



Presidente del Jurado

Jurado

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES
DEL CARIBE COLOMBIANO**

Jurado

Montería, junio de 2018

Lo contrario del aprendizaje es el adiestramiento. Y no estamos aquí para adiestrar.

#Merlí

MAESTRIA EN EDUCACION

Me seducen aquellas escrituras que sin perder esa cercanía que tiene la palabra viva de la conversación permiten tejer también un espacio de reflexión más cercano a la vida.

Alex Silgado Ramos

(Entre) Escritura y formación

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES
DEL CARIBE COLOMBIANO

**Nota (s) al pie*

En la tierra:

A Denis, quien se aleja silenciosa mientras escribo

MAESTRIA EN EDUCACION
A Diana, quien espera impaciente mientras escribo

Y a Mary, que no me deja escribir.

En el cielo:

A Carlitos Moreno,

¿Nunca supiste qué era una maestría, verdad, viejo?
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES
DEL CARIBE COLOMBIANO

AGRADECIMIENTOS

Al profesor Rudy Doria Correa, quien ha sido paciente y diligente, al mismo tiempo, con este trabajo.

A mis profesoras y profesores de primaria de la institución educativa Andrés Rodríguez B. Para ustedes todo el agradecimiento por estos años de enseñanza y aprendizaje.

Al Programa Todos a Aprender, que simultáneamente me permitió ser un paria y un crítico —si es que ambas cosas no son lo mismo—.

A la Universidad de Córdoba, sobre todo a la universidad, porque aquí los sueños se convirtieron en objetivos. Hasta a la última hoja que cae de sus árboles, hasta a la última alma que recorre sus pasillos, ¡Gracias!

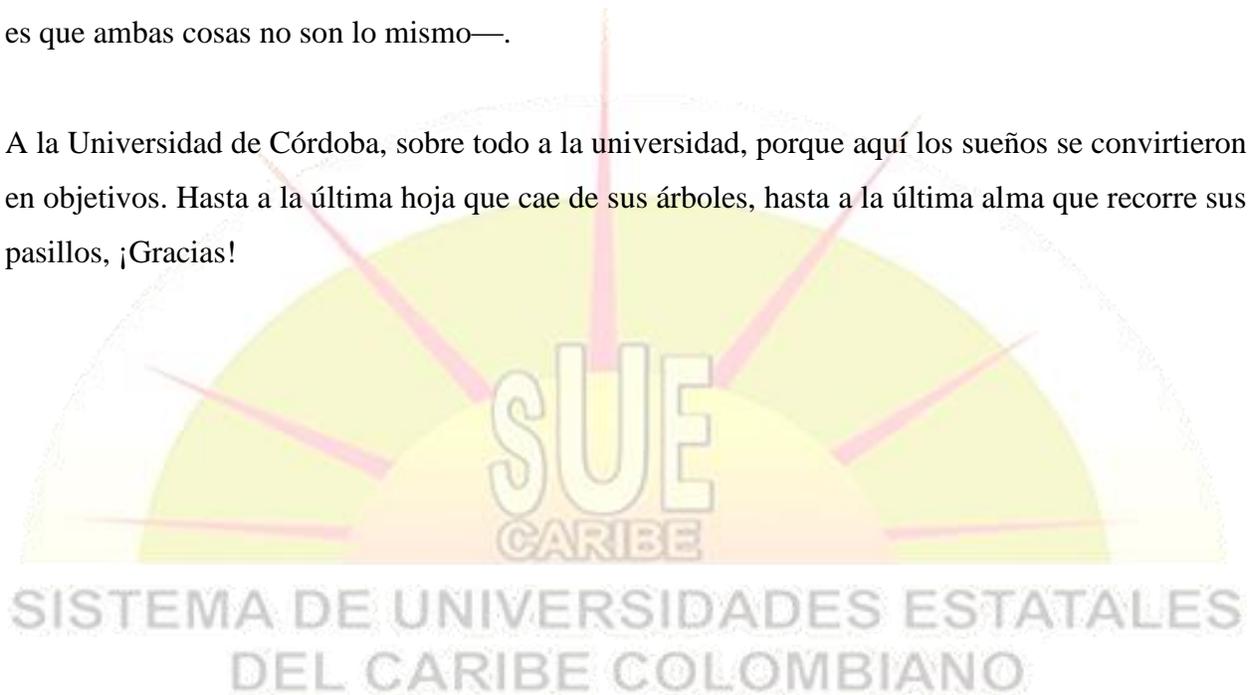


TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO PRIMERO: DE LAS GENERALIDADES.....	14
1.1. Narrativas del problema	14
1.1.1. Narrativa uno: ¿Por qué la escritura?	14
1.1.2. Narrativa dos: Programa Todos a Aprender	17
1.1. Una pregunta	21
1.2. Por qué esta investigación	22
1.3. Objetivos	25
1.4.1. Objetivo general	25
1.4.2. Objetivos específicos	25
CAPÍTULO SEGUNDO: ANTECEDENTES EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO	26
2.1. Preliminar	26
2.2. Un método	27
2.3. Investigaciones sobre las representaciones sociales de la escritura	28
2.3.1. Objetivos y contextos	28
2.3.2. Referentes teóricos	29
2.3.3. Metodologías	30
2.3.4. Resultados y conclusiones	32
2.4. Investigaciones sobre prácticas sociales de escritura	33
2.4.1. Objetivos y contextos	33
2.4.2. Referentes teóricos	35
2.4.3. Metodologías	36
2.4.4. Resultados y conclusiones	38
2.5. Discusión	40
CAPÍTULO TERCERO. DE LOS REFERENTES TEÓRICOS	44
3.1. Sobre las representaciones sociales	44
3.2. Representaciones sociales y discurso	51
3.3. ¿Qué es una práctica social?.....	55
3.4. La práctica social según Norman Fairclough.....	59
3.5. La escritura como práctica social	60

3.6. Dos perspectivas sobre los libros de texto	68
3.7. Los libros de texto: el aula y el mercado.....	74
CAPÍTULO CUARTO. DE LA RUTA METODOLÓGICA	79
4.1. La investigación cualitativa.....	79
4.2. La etnografía y los datos	80
4.2.1. Estrategia uno: observación participante.....	81
4.2.2. Estrategia dos: entrevista semidirigida	82
4.3. El ACD como método de análisis	83
4.4. Población y muestra	84
4.5. Corpus	85
4.6. Fases o etapas de la investigación	86
CAPÍTULO QUINTO. DE LOS RESULTADOS	89
5.1. Análisis de las representaciones sociales de la escritura.....	89
5.1.1. Preliminar	89
5.1.2. La escritura como ejercitación transcriptiva.....	91
5.1.3. La escritura como instancia subsidiaria de la lectura	96
5.1.4. La escritura como creación o proceso cognitivo	104
5.2. Las voces de la práctica.....	114
5.2.1. Preliminar	114
5.2.2. Primero: “Entre textos trae muchas actividades de lectura y pocas de escritura”.....	115
5.2.3. Segundo: “En primero es más importante leer que escribir”.....	118
5.2.4. Tercero: “Ningún libro te va a funcionar solito”.....	123
5.2.5. Cuarto: “Tú no puede desvincular la escritura de la lectura”	128
5.2.6. Quinto: “Leer bien no es sinónimo de escribir bien”	132
5.2.7. Sexto: “La gramática, la ortografía, la buena redacción”	137
CAPÍTULO SEIS. DE LA DISCUSIÓN	141
6.1. De la representación a la práctica. Rupturas y continuidades	141
CONCLUSIONES.....	147
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151
ANEXOS.....	168

LISTA DE TABLAS

Tabla número 1. Selección del corpus de desafíos	86
Tabla número 2. Actividades asociadas a los retos.....	90

MAESTRIA EN EDUCACION



LISTA DE FIGURAS

Figura número 1. Facsímil de <i>Entre textos</i> . Reto 4, desafío 39 (grado primero)	92
Figura número 2. Facsímil de <i>Entre textos</i> . Reto 1, desafío 103. (grado primero)	94
Figura número 3. Facsímil de <i>Entre textos</i> . Reto 3 y 4, desafío 30 (grado quinto).....	101
Figura número 4. Facsímil de <i>Entre textos</i> . Reto 5 y 6, desafío 17 (grado quinto).....	103
Figura número 5. Facsímil de <i>Entre textos</i> . Reto 3, desafío 17 (grado quinto)	107
Figura número 6. Facsímil de <i>Entre textos</i> . Reto 1, desafío 72 (grado tercero).	110



LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Desafíos de <i>Entre textos</i>	169
Anexo 2. Entrevistas	196
Anexo 3. Bitácoras de observación.....	215

MAESTRIA EN EDUCACION



INTRODUCCIÓN

Siempre que pienso en la escritura de un trabajo de investigación recuerdo el ensayo de Borges, La esfera de Pascal. En ese ensayo, Borges cita a Platón para decir que “la esfera es la figura más perfecta y más uniforme, porque todos los puntos de la superficie equidistan del centro”. La frase condensa lo que para mí es una investigación. El centro vendría a ser el objetivo general y los puntos de la superficie cada una de las otras partes del trabajo: la teoría, el método, el estado del arte. Sin embargo, es la experiencia la que nos hace cambiar las opiniones, y ahora creo que un trabajo de investigación nada tiene que ver con la perfección de una esfera. Una investigación —sobre todo del campo educativo— surge de la incertidumbre y la necesidad. Y con estos dos sentimientos, aparece la subjetividad del investigador.

Digo lo anterior porque este trabajo que leerá usted a continuación deambula entre las teorías que los sustentan y las sensaciones y opiniones del autor y los docentes que participaron en ella como informantes. Y por eso el trabajo mismo hace un despliegue discursivo que, si no perfecto, se me antoja atractivo.

En las páginas del trabajo, se transita de lo narrativo a lo expositivo conforme leamos las narrativas del problema, las teorías o los resultados. Que no se vea lo anterior como un capricho de mi parte, sino como una necesidad que proviene de mi cercanía con el objeto de estudio y la comunidad en la que adelanté la investigación. Además, considero que muchos trabajos de este tipo se pierden en marasmos formales —teóricos y metodológicos— que impiden que el lector los sienta como propios. Escritura e investigación son para mí una sola cosa: la subjetividad. He procurado, mientras escribo, pensar en los —pocos— lectores que tendrá el trabajo y lo que más anhelo es que ellos se diviertan leyéndolo tanto como yo lo he hecho escribiendo e investigando.

Este trabajo vincula dos conceptos que hacen parte de la cotidianidad del maestro de escuela primaria: la escritura y los libros de texto. La escritura la entiendo como una práctica situada histórica y socioculturalmente. En este trabajo problematizo la presencia de la escritura en la escuela primaria y la forma en que un libro de texto instituye ciertas representaciones sociales

sobre ella. Así mismo, analizo cómo estas representaciones, a su vez, promueven ciertas prácticas en la enseñanza de la escritura en el aula.

Los libros de texto históricamente han sido imprescindibles en las aulas de clase. En nuestro contexto geopolítico, estos materiales educativos impresos constituyen a veces el único material de que dispone el maestro para desarrollar su trabajo. Aún en estos tiempos de supremacía tecnológica, el libro sigue siendo importante porque es un medio del que docentes y estudiantes se valen para hacer del aprendizaje un proceso secuencial. Las investigaciones que se han hecho sobre los libros de textos los asumen como dispositivos para estructurar los contenidos de la clase y para realizar actividades de lectura (Alzate, 1999; Bazán, Rodríguez, Monroy y Farfán, 2007; Bombini, 2015).

En esta investigación, sin embargo, me desplazo hacia la escritura como problema de investigación y analizo las representaciones sociales sobre la escritura que reproducen los libros de la colección *Entre textos*. Esta colección se entrega gratuitamente a todos los establecimientos oficiales del país en el marco del Programa Todos a Aprender.

Pero no solo me quedo en las representaciones. Sabemos por Abric (2001) que representación y práctica se generan mutuamente. El trabajo busca comprender cómo las representaciones que instituyen los libros promueven, a su vez, ciertas prácticas de enseñanza en el docente. De la relación entre las representaciones sociales y las prácticas de la escritura se analiza, finalmente, cómo en el seno de la práctica del docente se presentan desplazamientos o resistencias en la enseñanza de la escritura en el aula.

Para lograr esta finalidad, he organizado el documento en seis capítulos. El primero trata sobre las generalidades de la investigación. Incluyo aquí las narrativas y el planteamiento del problema y las razones que justifican la investigación junto con los objetivos. En el segundo capítulo, presento un amplio estado del arte centrado en las investigaciones que se han hecho, en el contexto latinoamericano, sobre representaciones sociales y prácticas de escritura. El capítulo tercero trata sobre los referentes teóricos que sustentan el trabajo. Inicialmente, planteo una discusión sobre las representaciones sociales y sus relaciones con los estudios críticos del

discurso. Seguidamente, abordo las conceptualizaciones sobre prácticas sociales, haciendo particular énfasis en los aportes que sobre este campo ha hecho Norman Fairclough. Y por último, abordo las distintas miradas que hay sobre los libros de textos y sus relaciones con el aula y el mercado.

El capítulo cuarto trata sobre el encuadre metodológico. Presento en esta parte las estrategias que utilicé para recoger la información, la población donde realicé el trabajo y la selección del corpus con que hago el análisis de las representaciones. El quinto capítulo presenta los resultados de la investigación. Como he venido diciendo, estos se presentan en dos momentos: primero, se analizan las representaciones sociales de la escritura y, después, se caracterizan las prácticas sociales de escritura.

Este trabajo es producto de varios años —cuatro para ser exacto— de reflexión sobre el sentido del mismo, sobre sus implicaciones pedagógicas y sobre lo que yo soy mientras escribo o enseño la escritura. Por eso, con cada palabra estoy yo y mi subjetividad. Creo que el lector podrá ponderar lo que aquí digo y entenderá los errores que en su lectura tropiece. Esto es normal: un trabajo de grado es siempre un punto de partida en el largo camino del hombre que indaga sus realidades. Y las esferas no tienen caminos.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SUE
CARIBE
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES
DEL CARIBE COLOMBIANO

CAPÍTULO PRIMERO: DE LAS GENERALIDADES

1.1. Narrativas del problema

1.1.1. Narrativa uno: ¿Por qué la escritura?

Durante dos años estuve echando el cuento sobre un trabajo que analizaba las representaciones sociales y las prácticas de lectura en los libros de textos de básica primaria. El trabajo estuvo orientado en ese sentido los cuatro semestres que estuve entre cursos y clases de la maestría. Hablé de lectura con mis profesores y compañeros en los cursos y en los pasillos. En todo ese tiempo, mis esfuerzos investigativos se dirigieron hacia la revisión de trabajos sobre lectura que me permitieran afianzar mi propuesta primera.

Cuando vi el curso Estado del arte, en segundo semestre, llegué a elaborar un documento de más de doce páginas en las que reseñé una veintena de investigaciones sobre las representaciones sociales de la lectura. Al final, todas las tiré a la basura. Después, cuando participé como ponente en un evento académico —y la investigación se había tornado hacia la escritura— puse en el título de la ponencia representaciones de lectura, cuando todo el cuerpo del trabajo era un compendio inicial de investigaciones sobre representaciones sociales de la escritura. Así de acostumbrado estaba a escribir el título pensado inicialmente. Después de todo, la costumbre es más fuerte que las ideas (y que el amor). ¿Qué me hizo, entonces, desplazarme hacia la escritura? ¿Por qué, para aprovechar los trabajos ya leídos y las líneas ya escritas, no abordé la lectura y la escritura conjuntamente?

Diría que fue una iluminación, un darme cuenta. En los casi tres años que tengo de estar enseñando los cursos de Competencias Comunicativas en la Universidad de Córdoba me he encontrado con el hecho brutal de que los estudiantes no saben escribir. No estoy diciendo ninguna novedad, lo admito, pero mi razonamiento va más allá de esta afirmación que se escucha, con total impunidad e irreflexión, en pasillos de escuelas y universidades.

Me di cuenta que no saben escribir, y por eso hice que Competencias Comunicativas fuera para mí un curso de escritura pura y dura. No con ello le resté espacio a la lectura. Por el contrario, cada ejercicio de lectura que propongo, o proponen mis estudiantes, debe estar encauzado hacia la escritura, y cada ejercicio de escritura debe dar cuenta de una previa documentación rigurosa. En estos años de trabajo, he identificado los principales problemas de escritura de los estudiantes: van desde la total ausencia de puntos seguidos en un párrafo y la abusiva reiteración del conector *ya que*, hasta la escasa planeación y revisión de los textos que escriben.

También me di cuenta de mi propia proceso de escritura —entiendo aquí proceso en un sentido doxástico—. Yo aprendí a escribir a la vieja usanza: sin teorías ni dogmas. Por allí recuerdo escasamente un curso de morfosintaxis en mi pregrado que me permitió aprender a dominar las frases, las categorías y los sintagmas. Pero más nada. No supe de enfoques ni perspectivas de enseñanza de la lectura y la escritura. Cuando digo que aprendí a escribir me refiero exactamente a construir un texto con la paciencia con que se borda una hamaca o se edifica una catedral.

Sé de las luchas que un escritor encara frente al computador porque yo también las he tenido. He peleado más con las comas y las preposiciones que con mis hermanos y mis amigos. Y ya que menciono a estos últimos, debo decir que nunca antes aprendí tanto sobre la escritura como cuando, en los pasillos de la universidad editábamos la *Revista Erratas*, que nosotros mismos escribíamos, revisábamos y vendíamos. En todo ese proceso, mi mayor descubrimiento fue el punto, el olvidado legislador de nuestros sistemas de escritura, como lo llamó Alberto Manguel (2006). Desde entonces sostengo que el punto seguido es el mejor conector, el mejor enlace.

Lo que he mencionado sobre los problemas de escritura en los estudiantes no es novedad puesto que en la escuela tradicional la enseñanza de la gramática y la ortografía es casi una religión. Pero se trabajan como temas. Y no es de la abstracción de un tema de lo que hablo sino de la práctica —aquí sí entiendo práctica desde lo eminentemente teórico, como modos de hacer en la sociedad—; esto es, hacer que la palabra adquiera vida.

Para llegar a este punto, también actué intuitivamente. Una investigación es primeramente una intuición que se concreta conforme danzamos entre la teoría y la realidad. Me di cuenta del lugar secundario que la escritura tiene en las discusiones académicas de todos los contextos, salvo el universitario donde los trabajos de Paula Carlino (2004a, 2004b, 2005a, 2005b) se han disgregado por todo el continente. En efecto, desde que la noción de lectura crítica se encumbró en la jerga de escuelas y universidades y desde que las pruebas Saber y Pisa se convirtieron en tema de conversación cada año, lo importante es que el estudiante lea (preferiblemente si lo hace críticamente). Y entonces, una nueva investigación que permita mejorar los índices de lectura crítica de los estudiantes es recibida con vivas y aplausos.

Poco me interesan ese tipo de investigaciones porque sé que proponer sin analizar primeramente es insustancial y estéril, y porque estas investigaciones siempre descargan la responsabilidad en el estudiante. Eso que se llama descripción del problema en los trabajos sobre estrategias metodológicas para mejorar la lectura y la escritura no es más que un requisito previo dentro de un molde llamado trabajo de grado. No hay descripción ni análisis. Simples conjeturas mal armadas y adaptadas forzosamente a las estrategias que el autor pretende ejecutar y que ha diseñado a espaldas de las realidades situadas de nuestras escuelas.

Desde la perspectiva en que se enmarca mi trabajo, las prácticas de lectura y escritura que se dan en el contexto escolar responden siempre a intereses mayores a la escuela misma y, por tanto, se conciben como prácticas hegemónicas. Así, si proponemos estrategias para mejorar ambas prácticas, estamos actuando, consciente o inconscientemente, bajo el poder de una ideología dominante que quiere que nuestros estudiantes respondan a un tipo particular de lectura: la *crítica*.

La lectura crítica es la preocupación de las políticas educativas y los maestros. Cada tanto hay un nuevo libro, un nuevo congreso que trata sobre este tópico. Le hemos puesto apellido a una palabra que por sí sola tiene más significaciones, más simbolismos que ninguna otra. Cuando digo leer, pienso yo, también digo corazón, digo amor, digo criticidad. Porque toda lectura es crítica o no es lectura, entonces. Porque leemos para comprender y asumir que el mundo en que

vivimos no es como quisiéramos que fuese. Leer críticamente, como se entiende entre las políticas y los referentes de calidad, se ha llenado de formalismos y recetas que la condensan a modos de preguntar y de responder que serán siempre reductibles del espléndido acto de leer.

Regreso. El énfasis que la escuela ha puesto en la lectura por encima de la escritura, la escasez de investigaciones que hay sobre escritura en la escuela primaria (véase más adelante la justificación de este trabajo y la discusión de mi estado del arte) y el contacto que he tenido con la enseñanza y práctica de la escritura es lo que me convoca. Todo lo que hasta aquí he contado, ha hecho que este trabajo esté hoy orientado a develar y analizar las representaciones sociales y prácticas de escritura que se promueven en la escuela primaria a partir de la colección *Entre textos*; libros que el Ministerio de Educación entrega gratuitamente a las instituciones educativas oficiales de todo el país. De eso trata mi próxima narrativa.

1.1.2. Narrativa dos: Programa Todos a Aprender

En el Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014) del presidente Juan Manuel Santos se esbozó, en el capítulo dedicado a la educación, lo que en 2012 se constituiría en el Programa de la Transformación de la Calidad Educativa, PTCE. Con este nombre se conoció en un principio al hoy Programa para la Excelencia Docente y Académica, Todos a Aprender —PTA—. Durante ese primer cuatrienio, el programa se estructuró alrededor de cuatro componentes de apoyo: el componente pedagógico, el componente de formación situada, el componente de condiciones básicas y el componente de gestión en el aula (MEN, 2011).

Me interesa hablar del componente pedagógico que en su momento tenía que ver con la organización de los elementos constitutivos del trabajo educativo. Y para ello, el programa decía que debían existir unos referentes curriculares con objetivos de aprendizajes puntuales, unas herramientas claras de evaluación y un uso apropiado de materiales educativos que estuvieran acordes con los ambientes de aprendizajes esperados (MEN, 2011). De esta manera, tres elementos constituían la excelencia en el campo pedagógico: los referentes de calidad, la evaluación formativa y el uso pertinente de los materiales educativos.

En ese primer momento del programa, aparecieron en el aula la colección de textos *Nivelemos* y *Proyecto C* para el área de matemáticas; y *Escuela nueva* y *Competencias comunicativas* para el área de lenguaje. Las colecciones *Nivelemos* y *Escuela nueva* se distribuyeron en las zonas rurales para aulas multigrado, y las colecciones *Proyecto C* y *Competencias comunicativas* se entregaron en las zonas urbanas. Cuando planteé esta investigación, y como dije más arriba el problema estaba centrado en la lectura, los textos que iban a ser objetos de estudio eran los de *Competencias comunicativas*. Permítaseme, entonces, hacer una breve descripción de cómo estaba constituida esta colección.

Competencias comunicativas estaba compuesto por tres materiales: un libro de texto, un cuadernillo de actividades y una guía del docente. Esta colección fue diseñada por Educar, el grupo editorial colombiano especializado en materiales educativos. El libro de texto era clásico en su estructura: estaba organizado por unidades, tenía un fuerte énfasis en el desarrollo de competencias lectoras y el contenido parecía ajustado a la forma en que tradicionalmente los docentes planean sus clases.

Así, por ejemplo, el libro de grado primero empezaba por las vocales y ofrecía un recorrido posterior por cada una de las consonantes de la manera tradicional (m, p, s, l, t...). Después de abordar la enseñanza de las consonantes, el docente que utilizara *Competencias comunicativas* debía pasar a enseñar los distintos tipos de narraciones ficticias y hablar sobre sustantivos, sinonimia, antonimia, el uso de las mayúsculas y finalizar con los medios de comunicación, deteniéndose antes en la descripción, las retahílas y las adivinanzas.

El libro de quinto estaba estructurado en dos secciones: una para el desarrollo de los contenidos —que a su vez se dividía en tres subsecciones (géneros narrativos, género lírico y género expositivo)— y otra para la enseñanza de la ortografía.

Pero como en este país —perdonen el lugar común— las cosas se mueven al capricho de los tiempos y de los políticos (con *sus* políticas), la colección de textos del grupo editorial Educar demoró un par de años en las escuelas y jamás se pudo constatar qué tan efectivos hubieran podido ser en la práctica del docente y en los aprendizajes de los estudiantes. Esta investigación

los aborda subrepticamente en las voces de los docentes para contrastarlos con *Entre textos*. El cambio del material educativo hizo que mi trabajo entrara en una pausa larga en espera de una nueva colección que se empezó a anunciar desde comienzos del 2015 y que solo llegó a las escuelas a mediados de 2016. Esa nueva colección es *Entre textos*.

Explicaré el origen de la misma. Con el advenimiento del segundo periodo presidencial de Juan Manuel Santos (2014-2018), hubo un cambio en el gabinete de Educación. Llegó, entonces, la hoy exministra Gina Parody. Con Parody —perdonen los lectores de este trabajo académico el grado de minuciosidad con que procedo en este momento. Si lo hago, si me detengo en nombres y en tiempos concretos, es porque creo que son importantes para la historia que narro y porque, al mismo tiempo, esto sirve para demostrar que en este país las políticas las deciden los nombres concretos; una política es no solo una abstracción que se genera por una necesidad general, sino también un capricho en el proceder para resolver dicha necesidad— aparecieron los grandes anuncios y los nombres pomposos detrás de los cuales estaban las líneas estratégicas de la política educativa colombiana: Ser pilo paga, las Maratones de lectura, el ISCE, el MIDE, el Día E, los DBA, la Jornada Única y el que a mí me interesa: el PTA 2.0¹.

¹ No han sido pocas las críticas que han surgido por estas iniciativas ministeriales. Todas en su momento —y aún hoy, en la medida que siguen vigentes— recibieron comentarios que pusieron la agenda educativa nacional, siempre en segundo plano, en un marco de constatación de opinión y debate. No es este el lugar para mencionar todas las posiciones al respecto, pero me parece relevante citar la opinión de personas que están cercanas a la educación y podríamos considerar expertos en la temática educativa. Quizá el programa que más críticas ha recibido durante todos estos años es Ser pilo paga. Al respecto, Julián de Zubiría Samper publicó un artículo en 2016 llamado Los riesgos de Ser pilo paga; en el artículo afirma que “mientras las universidades públicas están totalmente desfinanciadas, sin los mínimos recursos para ampliar cupos o docentes, y con sus edificios a punta de caerse, las universidades privadas están recibiendo al 85% de los “pilos” y la casi totalidad de los recursos”. Un artículo previo de Asmar y Gómez (2016), profesores de la Universidad Nacional, reconocen que los resultados de las pruebas Saber no son indicadores válidos de capacidad académica y lo que únicamente muestran son “los esfuerzos de los colegios por preparar, adiestrar, y entrenar a los estudiantes para estos exámenes”. Los dineros que el Estado transfiere para financiar Ser pilo paga, continúan los autores, “equivale al total de las transferencias que la Nación hace a las universidades públicas en una vigencia: dinero con el que se financia la formación de más de medio millón de estudiantes”.

La estrategia Maratones de lectura, estrategia con la que el MEN pretende elevar el número de libros al año que en promedio leen los colombianos, también ha recibido sus críticas. Yolanda Reyes (2016) afirmó que esta iniciativa “no premia a todos los estudiantes por leer libros que les hayan fascinado o que hayan incidido en lo que estaban aprendiendo, pensando, viviendo o escribiendo. Tampoco los premia por escribir sobre los libros ni por relacionarlos con sus problemas o sus preguntas, ni premia a quienes han leído un libro 30 veces por placer o por necesidad de desciframiento”. Para esta escritora, en vez de cuantificar la lectura, en vez de camuflarla en otros verbos (correr, volar, hacer manualidades), en vez de premiar a los estudiantes con viajes a Europa y con aparatos electrónicos, lo

Estas líneas estratégicas —con una fuerte tendencia hacia la cuantificación y la medición— tenían su sustento en el capítulo dedicado a la educación del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, que tuvo por título inicial Colombia la más educada en 2025. Ese título, la presencia del adverbio de cantidad, ya advertía acerca de la tendencia que iban a tener las iniciativas ministeriales. La lectura del documento, de hecho, remite al lector a un sinnúmero de comparaciones, de indicadores y de cifras.

Posteriormente, quizá por las críticas, quizá porque la tecnocracia conoce también el poder del lenguaje, el adverbio de cantidad fue remplazado por el adverbio de calidad ‘mejor’. Con todo, en el objetivo del documento ministerial *Colombia, la mejor educada en 2025* (MEN, 2015) persiste el espíritu cuantitativo que se lee en el Plan de Desarrollo. En ese documento está desarrollada cada una de las líneas estratégicas mencionadas más arriba. Unas de esas líneas es el PTA 2.0.

A la versión 2.0 del Programa Todos a Aprender se le cambió el nombre y pasó a llamarse Programa para la Excelencia Docente y Académica. Si bien hubo un cambio en el nombre, el objetivo se mantuvo: “mejorar los aprendizajes de los estudiantes de transición a quinto grado en las áreas de matemáticas y lenguaje, en los establecimientos educativos de bajo desempeño, según pruebas SABER, a través del mejoramiento de las prácticas de aula de sus docentes”. Si bien el objetivo se mantuvo, la dinámica de trabajo de los tutores en los establecimientos cambió por completo: se estandarizaron unos protocolos e instrumentos para ser utilizados en todos los establecimientos educativos oficiales rurales y urbanos, se estableció una única ruta de acompañamiento en todo el país, y las actividades se enfocaron en lo eminentemente pedagógico a partir de sesiones de trabajo situado y acompañamientos en el aula.

Fue así como el docente se vio embebido por un nuevo lenguaje técnico que invadió los establecimientos educativos: los DBA, las pruebas Supérate, el ISCE, el Día E, las STS, etc. Pero también se encontró ante el anuncio —con bombo, con mucho bombo— de la llegada de nuevos

que se debería hacer es “formar maestros lectores para que puedan formar niños lectores a lo largo de la vida, y no solo en las maratones de lectura”.

materiales educativos de lenguaje y matemáticas basados en los modelos pedagógicos de Singapur, Canadá y Chile, países con muy buenos resultados en las pruebas PISA. La decisión, anunciada por la ministra, Gina Parody, estaba sustentada precisamente en los bajos resultados de Colombia en esta prueba internacional (MEN, 2016).

Es así como llega, importada de Chile, la colección *Entre textos* a las escuelas primarias focalizadas por el Programa Todos a Aprender. Y es así como se gesta esta investigación. No quiero en esta parte del trabajo entrar a juzgar el hecho de que el material sea importado. Ello no está dentro de mis intereses investigativos. Creo que debemos superar la discusión entre la aldea local y la aldea global. Creo también que la educación debe perseguir un ideal universal sin que ello signifique eliminar las potencialidades de las pedagogías locales. Creo que esta investigación se plantea, precisamente, para analizar cómo un material educativo, en este caso *Entre textos*, promueve ciertas prácticas de aula. Creo, finalmente, que ya es tiempo de plantear una pregunta.

1.1. Una pregunta

A partir de todo lo narrado anteriormente, considero pertinente formular la siguiente pregunta: ¿Qué representaciones sobre la escritura instituyen y reproducen los libros de la colección *Entre textos* —que el Ministerio de Educación distribuye gratuitamente en los grados de la básica primaria de los establecimiento educativos focalizados por el Programa Todos a Aprender— y qué tipos de prácticas de escritura promueven dichas representaciones?

1.2. Por qué esta investigación

He presentado más arriba algunas de las motivaciones para adelantar el trabajo. Es, sin embargo, este el lugar para profundizar en las razones que me llevan a realizar una investigación referida a las representaciones y prácticas de escritura en la colección de libros de lenguaje, *Entre textos*.

Por lo primero que esta investigación es importante es porque se pregunta por la escritura. Históricamente, y como se verá en la discusión del estado del arte, la escritura —como producto, como proceso o como práctica— ha estado en un segundo plano en las investigaciones que se realizan en las aulas. Existe una clara tendencia hacia las investigaciones sobre la lectura en todos los niveles educativos, desde la primaria hasta la universidad. Por tanto, estudiar la escritura como práctica social, ver las relaciones de poder que se dan en su interior, analizar cómo un libro —tradicionalmente visto como dispositivo para trabajar la lectura— instituye y reproduce una representación sobre la escritura supone abordar un problema desde su dimensión sociocultural e ideológica.

Pero voy más allá: esta investigación se centra en la escritura a partir de las actividades que presentan los libros de texto de la básica primaria. Y aquí es mucho más profuso lo dicho anteriormente. Un docente de primaria podría considerar que su trabajo está bien hecho si sus estudiantes salen leyendo perfectamente y ‘cogen el dictado’. La primaria es el lugar para la enseñanza fonética de ambos procesos: la lectura se hace a partir de la adquisición del alfabeto, primero, para construir sílabas y palabras, después; y la escritura se limita ampliamente —valga aquí el oxímoron— a la transcripción y el dictado (Hernández, 2012b). Por eso, una investigación sobre las representaciones sociales y prácticas de escritura en la escuela primaria podría vislumbrar cómo, desde el uso del libro de texto, se propicia un desplazamiento de la enseñanza de la escritura hacia lo discursivo o lo cognitivo. O, por el contrario, la resistencia de las prácticas tradicionales. Ambas circunstancias están ligadas a la idea de poder y resistencia.

Como se explicará más adelante, esta investigación se propone, primero, analizar las representaciones, en tanto creencias, actitudes y valores, sobre la escritura en los libros *Entre*

textos para, posteriormente, comprender las prácticas de escritura que dichas representaciones promueven. En ese sentido, esta investigación antes que inventar un problema y su solución, busca primero comprender y reflexionar sobre las prácticas de escritura situadas. No se trata, por tanto, de incrustar la realidad del aula a una teoría o un método determinado, sino entender la realidad con sus cambios y desplazamientos a partir de lo que la teoría ofrece.

La incursión en esta clase de estudios también se justifica porque permite entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 2001). Esto tiene, además, repercusiones didácticas: por un lado, las representaciones poseen un carácter anticipatorio, que preceden y predeterminan la acción de los sujetos y, por el otro, un carácter dinámico y conflictual, que las hace susceptibles de ser transformadas.

Lo anterior permitirá diseñar y proponer alternativas, por medio de nuevas investigaciones, en torno a la transformación de las prácticas de escritura en la escuela primaria. Esta investigación se anticipa, entonces, a futuras investigaciones sobre la escritura en tanto se introduce en las prácticas situadas social y culturalmente para ver el lugar que ocupan los docentes y los estudiantes en el hacer con la escritura.

Así mismo, esta investigación resulta importante porque entiende que un libro de texto instituye una representación sobre la escritura y la lectura, representación que promueve una práctica. Por tanto, la investigación escapa a la tentación de formular una mejor manera o un modo ideal de enseñar la escritura en la escuela primaria. Lo que me interesa es ver cómo, desde el libro de texto, se promueve una idea o una suma de ideas —que pueden ser conflictivas o coherentes— sobre lo que debe ser la escritura para una política gubernamental o estatal. Ello ubica la investigación en intereses distintos a los asociados con las didácticas de la escritura, y centra la discusión en la relación entre las nociones de escritura, poder y hegemonía.

La investigación entiende que la política —entendida como una abstracción, una generalización— termina permeando las prácticas de aula situadas de los docentes y estudiantes; en este caso, las prácticas relacionadas con la escritura. La investigación resulta importante

porque pretende explicar cómo se relacionan las prácticas del maestro con las políticas educativas sobre la escritura y (aunque no se aborde en esta investigación) la lectura. De esta forma, el presente estudio intenta develar las creencias, actitudes y valores con que los libros de texto oficiales legitiman tipos de prácticas de escritura; es decir, contribuye a desnaturalizar los discursos que en dichos libros “transmiten casi siempre las ideas dominantes sobre las que deben legitimarse los contenidos” (Zárate, 2011, p. 342).

Este trabajo, en resumen, se inserta en un diálogo más amplio y complejo sobre las políticas de lectura y escritura en un momento en que estas prácticas constituyen un imperativo para las políticas de orden económico de los países de la región. Economía y educación vienen a ser dos relatos entroncados en las políticas de los países de América Latina que entienden la calidad educativa desde la medición y cuantificación que ofrecen las pruebas estandarizadas.



1.3. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Develar las representaciones sociales de la escritura y el tipo de prácticas de escritura que instituyen y reproducen los libros de la colección *Entre textos* que entrega el Ministerio de Educación Nacional a los establecimientos educativos oficiales.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar los objetivos, contenidos y actividades con que se orienta la escritura en los libros de la colección *Entre textos*.
- Identificar las estrategias y mecanismos discursivos desde donde se instituyen y reproducen las creencias, actitudes y valores que circulan en los libros de la colección *Entre textos*.
- Analizar, por medio de las estrategias discursivas, las representaciones sociales de la escritura, en tanto creencias, actitudes y valores, subyacentes en los objetivos, contenidos y actividades que orientan las prácticas de escritura en la colección *Entre textos*.
- Caracterizar discursivamente el tipo de prácticas de escritura promovidas por las representaciones sociales de la escritura en los libros de lenguaje de la colección *Entre textos*.

CAPÍTULO SEGUNDO: ANTECEDENTES EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

2.1. Preliminar

Presento aquí un estado del arte de las investigaciones sobre representaciones sociales y prácticas de escritura que se han realizado en América Latina. Este estado del arte recoge diez investigaciones sobre representaciones sociales de la escritura y catorce investigaciones sobre prácticas de escritura, adelantadas en diversos contextos socioculturales. En varios casos, las investigaciones reseñadas abordan de manera simultánea la lectura y la escritura. No obstante, dado el objetivo de la investigación que motiva este estado del arte, me concentro únicamente en la escritura, y menciono la lectura en aquellos casos en que aporte a clarificar cuestiones teóricas o metodológicas insoslayables.

Este estado del arte no se limita a reseñar las investigaciones de manera aislada, sino que, para darle mayor rigor, decidí organizar en bloques temáticos, a manera de categorías analíticas, los *objetivos y contextos*, los *marcos teóricos*, los *abordajes metodológicos* y los *resultados y conclusiones*. El lector encontrará reunidos en cada bloque los elementos más relevantes de las investigaciones de tal forma que podrá hacerse una idea general de los principales contextos, autores y metodologías que han seguido las investigaciones sobre representaciones y prácticas sociales de la escritura en América Latina.

Esta parte del trabajo pretende invitar a los investigadores interesados en la escritura como práctica social a dinamizar los ámbitos y las metodologías de trabajo, de tal forma que se construya un campo investigativo más amplio a los aquí reseñados. Lo que se presenta, entonces, no es un estado de arte completo y concluyente sobre las representaciones sociales y las prácticas de escritura, sino algunas líneas generales que han tomado ambos campos de estudio en el contexto latinoamericano y que pueden resultar importantes a la hora de realizar investigaciones.

2.2. Un método

El estado del arte que presento recoge solo aquellos artículos de investigación realizados en América Latina y publicados en revistas académicas. La información fue recabada de los repositorios *Redalyc*, *Dialnet* y *Scielo* y de revistas digitales especializadas. Para la búsqueda de establecieron unas palabras clave (lexías) asociadas con los campos de las representaciones y las prácticas sociales de escritura. Se desecharon los artículos de revisión y reflexión en la medida que me interesaba revisar exhaustivamente el estado de las investigaciones empíricas para determinar tendencias de carácter teórico y metodológico y ver qué tanto estas investigaciones se ocupan de la escuela primaria, contexto en que adelanto una investigación mayor. Por ello, solo me concentré en artículos de investigación que tuvieran explícitamente la estructura introducción, marco teórico, metodología, resultados, discusión o conclusiones.

La búsqueda inicial en los repositorios arrojó un centenar de investigaciones sobre ambos campos de estudio, pero cuando se procedió a vaciar la información en una matriz analítica de contenido de Excel (Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015), el corpus se depuró desechando aquellos artículos de revisión o reflexión. La matriz analítica sirvió para extraer la información relevante y organizarla en las categorías analíticas definidas *a priori*: objetivos, teorías, métodos y resultados. Posteriormente, se hizo una lectura transversal de las categorías para comparar las distintas investigaciones e identificar relaciones y reiteraciones semánticas en cada una de las categorías, así como la calidad y la pertinencia de las fuentes seleccionadas.

El procedimiento seguido fue el siguiente: codificación de los artículos para facilitar el manejo en la matriz analítica; lectura lineal de los artículos para seleccionar o desechar las investigaciones; organización de la información relevante en la matriz analítica; lectura transversal de las categorías analíticas propuestas (objetivos, teorías, métodos y resultados); y textualización y revisión del estado del arte. Por la misma organización de la información dentro de las categorías, el estado del arte desecha toda organización espacial y tiene como único criterio el hecho de que sean investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano. Así mismo, tampoco hago una jerarquización entre los contextos internacionales y locales. Y, aunque

se soslayan todos los criterios cronológicos, las investigaciones reseñadas se precisan todas en el último cuarto de siglo.

2.3. Investigaciones sobre las representaciones sociales de la escritura

2.3.1. Objetivos y contextos

Con excepción de los trabajos de Ruiz (2012), Hernández (2012a), y Ortiz y otros (2009), todas las investigaciones reseñadas se adelantaron en el contexto universitario. En el caso de Hernández (2012a), la investigación se llevó a cabo en un colegio público de la ciudad de Bogotá, y preguntó por las concepciones —en tanto modos particulares de apropiarse del mundo, opuestas a las representaciones que son conocimiento compartido— que tienen cinco docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura. Ortiz y otros (2009) describieron en su trabajo las prácticas de aprendizaje presentes en planteles educativos del estado Zulia, Venezuela, en torno a la promoción de la lectura y la escritura para identificar las representaciones sociales de los docentes alrededor de estas prácticas. Y Ruiz (2012) se interesó por las concepciones de escritura que tienen los docentes y las representaciones sociales de estudiantes de primer ciclo en tres colegios de la ciudad de Bogotá.

En el contexto universitario, Savio (2015) analizó las representaciones sociales sobre la lectura y la escritura de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche en Buenos Aires, Argentina. La investigación abarcó dos momentos: al ingresar a la universidad y luego de un año de ver dos cursos relacionados con lectura y escritura. Soler (2013), por su parte, adelantó su investigación en la Universidad Distrital de Bogotá, y tuvo como objetivo describir e interpretar las representaciones sociales de estudiantes indígenas y afrodescendientes sobre la escritura académica. Y finalmente, Da Silva (2013) analizó las representaciones sociales de la escritura en diez estudiantes de la Maestría en Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais.

Marinkovich y Salazar (2011) intentaron dar cuenta de las representaciones sociales acerca del proceso de escritura de un grupo de académicos de la Licenciatura en Historia del Arte de

una universidad chilena; por su parte, Córdova (2012) indagó, también en una universidad chilena, por las representaciones sociales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en cuatro docentes que dictan un curso final de la Licenciatura en Bioquímica, y el rol que la escritura desempeñaba en el mencionado programa; García (2004) preguntó en su trabajo por las representaciones sociales de un grupo de docentes del programa de Comunicación Social de la Universidad de los Andes (Venezuela) en cuanto a la forma que tienen sus estudiantes de elaborar un ensayo. Similar cuestión ocurrió con Tapia y Marinkovich (2011) quienes se centraron en las representaciones sociales de docentes y estudiantes acerca de la escritura de tesis de grado.

MAESTRIA EN EDUCACION

2.3.2. Referentes teóricos

Savio (2015) partió de las definiciones ya clásicas de Moscovici (1989) y Jodelet (1989)² sobre representaciones sociales. También mencionó a Raiter (2002) quien afirma que las representaciones son la base de las creencias sociales. Soler (2013) y Marinkovich y Salazar (2011) definieron las representaciones sociales desde Vasilachis (1998). Para este autor, las representaciones son construcciones simbólicas individuales o colectivas.

Da Silva (2013) recurrió a Moscovici (2003) para señalar el carácter social e interactivo de las representaciones. Córdova (2012), por su lado, citó a Jodelet (1989) para señalar que las representaciones sociales se dan sobre algo (un objeto) por alguien (el sujeto); a Moscovici (1981) para comprenderlas como conceptos, declaraciones y explicaciones originadas de la cotidianidad. Y por último, mencionó a Araya (2002), quien afirma que una representación surge de ver la realidad como el resultado de una construcción subjetiva. Ortiz y otros (2009), citaron a Jodelet (1986), a Banchs (2005) y Domínguez (2006) para resaltar la constitución de las representaciones por medio de valores, actitudes, creencias, y opiniones regidas por las normas de un grupo.

² Cito en esta parte del estado del arte a los autores que cada investigación utilizó en su marco teórico y metodológico. Para encontrar la información bibliográfica completa, el lector debe remitirse directamente a los trabajos reseñados, los cuales se encuentran debidamente referenciados al final de esta investigación.

En cuanto a las teorías sobre la escritura, Soler (2012) se limitó a mencionar, sin profundizar en sus conceptos, a los autores incluidos dentro de los nuevos estudios sobre literacidad en América Latina, entre ellos, Vigil (2006); Arévalo, Pardo y Vigil (2004); Ames (2002); Zavala (2001, 2002); Zavala, Niño y Ames (2004); Marí (2005) y Kalman (2003); Biondi y Zapata (1994, 2006). Marinkovich y Salazar (2011), por su parte, mencionaron a Bereiter y Scardamalia (1987) para abordar la escritura desde una postura epistémica en que el escritor es capaz de establecer objetivos y problematizar su escritura. Da Silva (2013) utilizó a Marcuschi (2008), Koch (2008), Ivanič (2004) y Elías (2008) para afirmar que la escritura puede verse como un producto, un proceso o un juego de interacción.

Ruiz (2012) citó a Vygotsky (1979) para reconocer que la escritura es un hecho social; y, posteriormente, a Tolchinsky (1993) para afirmar, con ella, que la escritura se construye a nivel social. Hernández (2012a) y Ortiz y otros (2009) abordan la escritura como proceso, por tanto se centraron en la dimensión cognitiva de la escritura a partir de la propuesta de Flower y Hayes (1980, 1996).

2.3.3. Metodologías

El diseño metodológico de Marinkovich y Salazar (2011) estuvo enmarcado dentro de la teoría empíricamente fundada, TEF (Strauss y Corbin, 1997; Suddaby, 2006). De acuerdo con este enfoque, los investigadores realizaron un muestreo teórico en el que escogieron la muestra en etapas sucesivas: primero un grupo de sujetos y, a medida que se analizaron los datos y se plantearon las categorías, se generaron nuevos criterios para seleccionar otros sujetos. Siguiendo la TEF, aplicaron el proceso de codificación en las tres fases: abierta, axial y selectiva.

De manera más o menos similar trabajaron Córdova Jiménez, A. (2012) y Ortiz y otros (2009) en su investigación. Estos últimos autores observaron y registraron las clases de ocho docentes durante un año. En los acompañamientos al aula, hechos por los investigadores, se recogieron evidencias del trabajo docente, tales como planeadores, cuadernos de los estudiantes, instrumentos de evaluación, etc. A partir de la comparación de estos materiales de clase, se establecieron las categorías de análisis siguiendo la TEF. Tapia y Marinkovich (2011) también

suscribieron metodológicamente su investigación a la TEF. Se estableció como criterio de selección de la muestra que los docentes y estudiantes, respectivamente, dirigieran e hicieran una tesis de grado. Se hizo un grupo focal de seis docentes de Química Marina y Biología Marina; de la información obtenida y sus análisis preliminar, se propusieron unas categorías que sirvieron de base para seleccionar los nuevos casos de estudio. Ruiz (2012) trabajó con 65 niños y 12 maestros de escuelas de Bogotá. Los instrumentos utilizados por este investigador fueron las entrevistas y la observación de clases. Una vez recolectada la información, se procedió a aplicar la metodología de la TEF.

De otra forma procedieron Savio (2015), Soler (2013) y Hernández (2012a). El primero desarrolló un cuestionario breve con preguntas abiertas en que proyectó dos representaciones de la lectura y la escritura. A partir de las respuestas de los estudiantes, Savio (2015) elaboró una matriz de datos que sirvió de base para la construcción de las categorías. El análisis de la información recolectada se hizo en tres momentos: descripción de las representaciones sociales, análisis semántico para establecer las categorías, y diálogo entre la teoría y los datos obtenidos. Hernández (2012a), desde el paradigma interpretativo, dividió su investigación en dos momentos; inicialmente aplicó un cuestionario a los docentes para ver cómo concebían la escritura; posteriormente grabó y transcribió las clases de español de tres docentes de primaria para contrastar el trabajo de aula con el discurso de las entrevistas.

García (2004) también utilizó un cuestionario que aplicó a los docentes universitarios. En este, se indagó sobre el lugar donde escriben los estudiantes (dentro o fuera del aula), las características de un ensayo y su finalidad en la clase. Da Silva (2013), en cambio, propuso un estudio basado en las narrativas elaboradas por los estudiantes de la Maestría en Letras; estos leyeron un texto sobre la experiencia de escritura de un investigador experto en la temática, y a partir de allí el investigador propuso la escritura de textos biográficos que abordaran la experiencia en escritura pasada, presente y futura.

2.3.4. Resultados y conclusiones

Savio (2015) halló que se han presentado modificaciones y continuidades en las representaciones sociales de la lectura y escritura por parte de los estudiantes universitarios. Dice el autor que hay una brecha entre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes y las exigidas por la universidad. Da Silva, (2013) también percibió que los estudiantes modificaron sus representaciones sociales de la escritura en las distintas etapas del trabajo. Concluyó este autor que las representaciones son flexibles en la medida que son modificadas por la influencia de nuevos contextos y experiencias. Finalmente, el autor afirmó que tanto en la escuela primaria (enseñanza fundamental) como en la educación secundaria (enseñanza media), los estudiantes tienen representaciones negativas de la escritura.

Soler (2013) encontró que, dada la dimensión intercultural de su trabajo, la universidad debe ser un espacio plural en que coexistan distintas prácticas. Por su parte, Marinkovich y Salazar (2011) encontraron que la escritura de una tesis se adhiere a la recursividad y la dialogicidad, como dos principios generativos y estructurantes de la escritura. La recursividad se relaciona con resolver un problema y la dialogicidad con poner en la escritura la interacción social entre el yo, el tú y el saber.

Córdova (2012) concluyó en su trabajo que las representaciones develan un desconocimiento de lo que es la alfabetización académica y su enseñanza para los docentes. Afirmó el investigador que la escritura se interpreta, por parte de los profesores, desde una dimensión muy básica como la llana adquisición del código lingüístico y el acceso a la cultura letrada. En igual sentido se manifiesta Ruiz (2012), quien concluyó que las concepciones de escritura de los docentes fortalecen o limitan el reconocimiento de las representaciones sociales de los estudiantes.

Hernández (2012a) encontró que los docentes de primaria enseñan la escritura de manera distinta a como dicen concebirla. En sus intervenciones, los docentes manifestaron entender esta práctica desde una dimensión comunicativa o como proceso, pero continuaron fijando la enseñanza de la escritura en aspectos formales de la lengua. Tapia y Marinkovich (2011)

apuntaron a reconocer que los estudiantes entienden la escritura como una habilidad que se debió aprender en la escuela o en la formación universitaria anterior a la escritura del trabajo de grado. La representación que hacen los estudiantes de la escritura, concluyen los investigadores, apunta a entenderla como fenómeno cognitivo y no como práctica social.

Ortiz y otros (2009) señalaron que los materiales de lectura no garantizan crear lectores y productores de textos. Para los autores, debe existir un mediador que acompañe y acerque a los estudiantes a la cultura escrita. Los autores advirtieron que la escuela necesita crear espacios de formación que permita la reflexión de la práctica y la transformación de las representaciones que obstaculizan la inmersión de los niños en la cultura escrita.

2.4. Investigaciones sobre prácticas sociales de escritura

2.4.1. Objetivos y contextos

La investigación de Figueroa, Aillon, Yáñez y Ajagan (2009) propuso una descripción fenomenográfica de la lectura y la escritura en un contexto de educación experimental en que se utiliza el hipertexto. Con el uso de las tecnologías, trabajaron también Bautista y Méndez (2015). El objetivo de su investigación fue ver los efectos que produce la implementación de herramientas tecnológicas en las prácticas de lectura y escritura en escuelas rurales de Colombia. Por otro lado, Martins y Ribeyro (2013) analizaron cómo son vivenciadas, en las clases de lengua portuguesa de segundo año de enseñanza media en el Brasil, las prácticas de lectura y escritura. Y De Luna (2010) analizó las prácticas de lectoescritura en manifestaciones pictóricas, llamadas exvotos, de la ciudad de Puebla, México.

Se adelantaron dentro del contexto universitario las investigaciones de González y Vega (2010), Camargo, Uribe y Zambrano (2013), De Castro y Niño (2014) y Cárdenas (2014). Los trabajos de Camargo, Uribe y Zambrano (2013) y De Castro y Niño (2014) se enmarcaron dentro de la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la*

consolidación de la cultura académica del país, que se adelantó en 17 universidades de Colombia. En ambos casos, las investigaciones compartieron el objetivo del macroproyecto: describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana.

La investigación de Cárdenas (2014) se adelantó en diez licenciaturas de una universidad del Caribe colombiano. El objetivo fue describir, interpretar y comprender las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en esas licenciaturas por estudiantes y docentes. González y Vega (2010) tuvieron como objetivo principal caracterizar las prácticas de lectura y escritura en la Universidad Sergio Arboleda de Colombia y proponer algunas bases para cualificarlas.

Guidice, Godoy y Moyano (2016) buscaron identificar, a partir de un conjunto de entrevistas y de los materiales del curso (programa, cronograma de clases, muestras de material bibliográfico, consignas de escritura o producción de los estudiantes), las prácticas de lectura y escritura que realizan los docentes y estudiantes de los cursos esenciales en la formación de un programa de psicología de una universidad de Argentina.

También en el contexto universitario, pero abordando solo las prácticas de escritura, están las investigaciones de Serrano, Duque y Madrid (2012) y Vázquez, Jakob, Pelizza y Ribeiro (2014). La primera buscó identificar y analizar las prácticas de escritura de los estudiantes en las disciplinas del currículo del Ciclo Básico de Ingeniería. La segunda presentó resultados preliminares de una investigación cuyo objetivo principal era estudiar las prácticas de escritura desde la visión de profesionales en psicopedagogía. Peña y Quintero (2016), Rúa (2016) y Rotstein y Bollasina (2010) estudiaron prácticas de escritura en contextos de educación básica y media.

La investigación de Peña y Quintero (2016) tuvo como objetivo determinar el papel que desempeñan los procesos cognitivos y metasociocognitivos en el desarrollo de los procesos de producción escrita de los niños de grados primero y segundo. Rúa (2016) analizó las prácticas intersticiales de escritura de docentes y estudiantes de grado primero de una escuela de Buenos Aires, Argentina. Rotstein y Bollasina (2010) propusieron los siguientes objetivos: relevar las

experiencias de escritura de los docentes, comprender la función que los docentes le otorgan a esta práctica en el ámbito de sus asignaturas y describir las prácticas de escritura que los docentes implementan en sus clases y los enfoques desde los que desarrollan estas prácticas.

2.4.2. Referentes teóricos

Figuroa, Aillon, Yáñez y Ajagan (2009) sustentaron su trabajo en los aportes de Barton y Hamilton (1998) y Barton Hamilton e Ivanic (2000). Para hablar de las prácticas de alfabetización en el nivel de educación superior, las autoras recurrieron a Carlino (2005), para quien la lectura y la escritura son el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura académica.

De Luna (2010) también retomó a Barton, Hamilton e Ivanic (2000), a Baynham (1995), Purcell (2004) y Kalman (2003) para resaltar el carácter sociocultural de las prácticas de lectoescritura. Guidice, Godoy y Moyano (2016) parten del concepto de alfabetización académica avanzada propuesto por Carlino (2005) y lo complementan con los aportes de Casanny (1989), Olson (2009), Rogers y Walling (2011) y González-Moreno (2012), quienes han afirmado que la lectura y la escritura tienen valor epistémico y son herramientas importantes para el aprendizaje de los contenidos de las diferentes disciplinas.

Por otro lado, Camargo, Uribe y Zambrano (2013) abordaron, en su marco teórico, cuatro temáticas: cultura académica, didáctica, lectura y escritura. La cultura académica la entendieron en términos de relaciones de saber-poder que se materializan y naturalizan en los discursos y escenarios cotidianos. Desde Litwin (1997), Camps (2003) y Díaz (2009), entienden la didáctica en una triple tensión: como disciplina teórica que comprende, explica e interpreta prácticas de enseñanza y aprendizajes; como disciplina que tiene en cuenta la forma de aprender del sujeto; y como didáctica de la lengua. La lectura y la escritura la abordaron desde las nociones de alfabetización (Colomer y Camps, 1996), escritura a través del currículo (Carlino, 2005 y 2007) y literacidad (Cassany, 2005).

De Castro y Niño (2014) utilizaron las aportaciones de Carlino (2002), Caldera y Bermúdez (2007) y Roux (2008) para hablar sobre alfabetización académica. También citan a Baquero (2001) quien, desde el concepto de educabilidad introduce la discusión al plano eminentemente sociocultural. Bautista y Méndez (2015) recurren a Cassany y Ayala (2008) para explicar los cambios en los modos de leer y escribir en contextos mediados por TIC y la forma en que las tecnologías han permitido la democratización y el acceso al conocimiento, y el surgimiento de nuevas prácticas de escritura y lectura. Por otro lado, Vázquez, Jakob, Pelizza y Ribeiro (2014) partieron de la consideración general de que la escritura involucra procesos cognitivos y lingüísticos y, a su vez, es una práctica social.

Peña y Quintero (2016), por su parte, sustentaron su trabajo en el modelo metodológico metasociocognitivo, propuesto por Arroyo (2009), el cual permite integrar los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales. Serrano, Duque y Madrid (2008) citaron en su trabajo a Miras (2000), Pérez (2008) y Olson (1998), quienes, ubicándose en la perspectiva epistémica de la escritura, afirman que esta es un arma poderosa para la toma de conciencia y para el desarrollo del conocimiento de la realidad. Rotstein y Bollandina (2010) utilizaron las nociones de experiencia (Ferrater Mora, 1958) y escritura (Johnson, 1987). Para hablar de la enseñanza de la escritura, los autores tomaron a Aliseo, Melgar y Chicci (1994) para analizar las perspectivas transcriptivistas y no transcriptivistas presentes en la escuela.

2.4.3. Metodologías

De Luna (2010) realizó su investigación desde el enfoque etnográfico. El investigador hizo unas encuestas en las que consultó por las prácticas de lectoescritura relacionada con los exvotos. Además de las encuestas, utilizó otros instrumentos para recolectar datos como observaciones, entrevistas semiestructuradas, grabaciones, notas de campo, fotografías de evidencias físicas de exvotos e imágenes obtenidas de páginas de Internet. De manera similar procedieron Cárdenas (2014) y Serrano, Duque y Madrid (2012). Los datos recogidos por los primeros investigadores fueron sometidos a un análisis estadístico y después se pasó a su interpretación. Los segundos se inclinaron por utilizar cuestionarios exploratorios aplicados a los docentes.

La investigación de González y Vega (2010) dividió el proceso en tres fases: dos de tipo cuantitativo y una caracterización cualitativa. La primera fase consistió en la tabulación de resultados obtenidos a partir de pruebas diagnósticas hechas a los estudiantes. En la segunda fase, se aplicaron encuestas para identificar los procesos de lectura y escritura que se producían en asignaturas diferentes a las ofrecidas por el Departamento de Gramática, los tipos de texto que trabajan y la valoración que se hacía de ellos. La tercera fase se realizó por medio de una observación sistemática de los cursos seleccionados.

Rotstein y Bolasina (2010) realizaron una investigación biográfica-narrativa, inscrita dentro del territorio de las “escrituras del yo”. Se utilizó una muestra de 20 docentes de escuelas públicas y privadas que trabajaban en distintas áreas del conocimiento. Estos docentes realizaron un texto autobiográfico sobre su vida personal y escolar. El relato se convirtió, posteriormente, en un instrumento de investigación junto con las entrevistas en profundidad.

Godoy y Moyano (2016), por su lado, parten de dos hipótesis relacionadas con el objetivo de la investigación. A partir de allí, realizan entrevistas en profundidad a seis profesores que enseñan en diez cursos esenciales del programa de Psicología, y analizan los materiales de la clase producidos por los estudiantes. En la investigación, se tomó en cuenta la posición del curso en el plan de estudios y las características propias de los estilos de los profesores. De Castro y Niño (2014) utilizaron una encuesta realizada a 3719 estudiantes ubicados entre quinto y octavo semestre de diversos programas en las 17 universidades colombianas donde se realizó la investigación. La encuesta, de 22 preguntas, constó de cuatro secciones: información sobre los participantes, experiencia como lector y escritor en la universidad y experiencia académica individual.

Camargo, Uribe y Zambrano (2013) utilizaron en su trabajo datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Tomaron como fuentes de información los documentos de la política institucional existentes sobre lectura y escritura académica, los programas curriculares de cursos relacionados con el tema y la voz de los estudiantes y docentes de las universidades.

Bautista y Méndez (2015) utilizaron como técnica la observación no participante. Los investigadores elaboraron una bitácora de observación externa para no modificar ni alterar una clase mediada por TIC. La población escogida pertenecía a escuelas rurales sin acceso previo a herramientas TIC. Con las 97 instituciones educativas que cumplían los criterios de selección, se aplicó un muestreo intencional estratificado del que finalmente se seleccionaron 21 instituciones. Para las observaciones se realizó una guía, con escalas de medida, en la que se consignaban datos como el área del conocimiento y la temática asociada.

Peña y Quintero (2016) se decidieron por la investigación acción como método de trabajo. La investigación fue llevada a cabo por las dos docentes investigadoras y un grupo de ochenta estudiantes de segundo grado de primaria que estaban a su cargo. La investigación se realizó en tres fases: preactiva, interactiva y posactiva. En la primera fase se analizaron las concepciones y se construyeron los fundamentos teóricos y metodológicos. Durante la segunda fase, se seleccionó y desarrolló un proyecto de aula que sirvió como propuesta de interacción. En la fase posactiva, finalmente, se analizó la información y se presentaron los resultados.

Vázquez, Jakob, Pelizza y Ribeiro (2014) dividieron su trabajo en dos etapas; en la primera caracterizaron las perspectivas de psicopedagogos con respecto a las prácticas de escritura de su ámbito profesional. La técnica utilizada en esta fase fue la entrevista semiestructurada. En la segunda etapa, se estudió la perspectiva de los profesores universitarios con respecto a la escritura profesional psicopedagógica y su enseñanza. Y por último, Martins y Ribeiro (2013) utilizaron como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada. La muestra con que trabajaron estuvo conformada por diez estudiantes y una docente, quienes manifestaron su disposición para participar en la investigación.

2.4.4. Resultados y conclusiones

De Luna (2010) señaló que los exvotos son una fuente imprescindible para comprender las prácticas de lectoescritura a través de los tiempos y a partir de un mismo documento. También que las nuevas tecnologías, en vez de afectar el uso de los exvotos, facilitan su digitalización y masificación. En sus hallazgos, Figueroa, Aillon, Yánez y Ajagan (2009) sostienen que las

insuficiencias en el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios no están asociadas al uso del hipertexto, sino a la ausencia de estrategias didácticas que incidan en la formación de un lector y escritor crítico. Rotstein y Bolla (2010) concluyeron que son fundamentalmente dos las visiones que permanecen en la escuela sobre la escritura: unos la ven desde la perspectiva de la memoria; y otros, como transcripción de lo que se lee o se dice.

Por otro lado, Cárdenas (2014) sostuvo que en los programas de licenciatura poco se lee o escribe; por tanto, todo está orientado a cumplir el programa o a ejercitarse en determinado contenido. En lo correspondiente a la escritura de ensayos, Cárdenas halló que los estudiantes, si bien saben lo que es un ensayo, no han interiorizado los aspectos formales del mismo y solo se han quedado en reconocer la superestructura.

En igual sentido se orientan Guidice, Godoy y Moyano (2016) en sus resultados. Las prácticas de escritura y lectura, dicen los investigadores, no se hacen de manera contextualizada y no se designan dispositivos o instrumentos que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Serrano, Duque y Madrid (2012) encontraron que las actividades de los estudiantes en las clases, tales como tomar apuntes, realizar interpretaciones de lecturas, elaborar trabajos escritos e investigaciones y resolver guías de ejercicios, están orientadas hacia la evaluación antes que al trabajo contextualizado y razonado de la escritura.

De Castro y Niño (2014) hallaron que los estudiantes universitarios en Colombia escriben ante todo notas de clase, resúmenes, ensayos e informes; y ello se compagina con lo que mayormente leen: apuntes de clase, materiales elaborados por el docente, páginas web y capítulos de libros propios de su formación disciplinar. También hallaron los investigadores que no son leídos en la clase documentos propios del campo científico tales como informes de investigación o artículos académicos. Los autores concluyen de manera preliminar que “la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer” (p. 82).

Martins y Ribeiro (2013) concluyeron que las tecnologías potencian las prácticas de escritura y lectura en los estudiantes. Los estudiantes que están inmersos en las tecnologías

muestran mayor interés por el conocimiento. También Bautista y Méndez (2015) se centraron en la forma en que el uso de las TIC modifica la educación, lo que los lleva a pensar que, en el caso de las escuelas rurales, estas deben adaptarse, puesto que las prácticas de lectura y escritura, a pesar de la existencia de tecnologías, siguen estando impregnadas de tradicionalismo.

La investigación de Peña y Quintero (2016) arrojó que la escritura se complejiza en el trabajo con pares y la asesoría de los maestros. La investigación halló que trabajar la escritura desde el enfoque metasociocognitivo hace que los estudiantes se integren a las comunidades escritas de construcción de significado. Camargo, Uribe y Zambrano (2013) concluyeron, por su parte, que en las universidades donde se adelantó la investigación se observa una tendencia a ver la escritura y lectura no como procesos o prácticas que deben ser orientados o reorientados por el docente, sino como habilidades que los estudiantes ya deben dominar desde la escuela. Los docentes, afirman los investigadores, solo se limitan a señalar aspectos generales de una actividad de escritura particular, desdeñando los aspectos propios de la escritura.

Por último, Vázquez, Jakob, Pelizza y Ribeiro (2014) encontraron que en el trabajo de los psicopedagogos está presente la escritura de diversos tipos de textos, en especial, aquellos de tipo profesional que son compartidos por disciplinas afines. Afirman los investigadores que el contexto educativo o profesional influye en los tipos de prácticas. Los profesionales ven que sus prácticas de escritura están determinadas por circuitos, destinatarios y relaciones de asimetría o simetría entre ellos.

2.5. Discusión

Cuando establecí como criterio de selección del corpus el hecho de que los artículos fueran de investigación, el centenar de trabajos recogidos inicialmente se redujo largamente. Los trabajos descartados eran en su mayoría de reflexión sobre la escritura o de investigación sobre la lectura como práctica social³; pocos, como se ha visto, sobre representaciones y prácticas

³ Dada la naturaleza del trabajo que motiva el estado del arte, estos trabajos no aparecen referenciadas en el cuerpo del artículo. El lector interesado en profundizar en ellos, puede ver, sobre todo, los trabajos de Ortiz (2013) en el que

sociales de escritura. De lo anterior, puedo colegir que en el contexto latinoamericano, la lectura, antes que la escritura, resulta un problema más atractivo para los investigadores. En el contexto colombiano, particularmente, esto puede estar motivado por el énfasis que la escuela y la universidad viene poniendo en las pruebas externas (Saber, Pisa y Saber Pro), en las que predominan los ejercicios de lectura estandarizados.

Esto que explico no quiere decir que no exista una tradición teórica sobre la escritura en el contexto latinoamericano; por el contrario, la escritura en la educación inicial y en la universidad constituye todo un objeto de reflexión en nuestro contexto. En la escuela, podemos mencionar los trabajos ya clásicos de Lerner (2001) y Ferreiro (2001, 2006)⁴ y en la universidad las aproximaciones de Carlino (2004 y 2005b)⁵. Pero una cosa es la reflexión teórica y otra, los ejercicios de investigación situados.

se hizo un recorrido por la teoría de las representaciones sociales y la forma en que este campo teórico puede servir para la investigación de las prácticas de lectura y la escritura. También Caldera (2003) y Corredor (2010) propusieron un trabajo teórico, pero desde el enfoque cognitivo de la escritura (Flower y Hayes, 1996); Así mismo, Pereira y Valente (2014) adelantaron una investigación empírica desde este enfoque, resaltando sobre todo los procesos de revisión y reescritura que realizan estudiantes universitarios; Arango (2013), por su parte, describió cómo diversas estrategias mejoran el proceso de escritura en niños y adolescentes que estudian inglés; Morales (2004) se preocupó por darle a los docentes no especialistas en lengua diversas estrategias para evaluar la escritura académica; Roa (2013), en otro campo, se propuso, desde la investigación acción, cualificar los procesos de escritura en un grupo de docentes. Gutiérrez (2009) presentó un artículo de revisión de las representaciones sociales y las prácticas de lectura en el que se hizo un abordaje de la génesis y el desarrollo de este tipo de trabajos. Y por último, el trabajo de Carlino (2005a) que, por llevarse en el contexto de universidades estadounidenses y canadienses, no recojo en el cuerpo de mi estado del arte.

⁴ Con estos trabajos, hay también un sinnúmero de investigaciones empíricas que se circunscriben dentro de la didáctica de la escritura en la escuela. No es este el lugar para recogerlas y detallarlas todas, así que cito brevemente algunos trabajos de este tipo: Sepúlveda y Teberosky (2014), en su investigación, presentan los avances en el uso de la cita directa que tuvieron un grupo de niños de primaria. Sánchez y Borzone (2010) contaron una experiencia de intervención en la que cuentan el proceso de enseñanza de la escritura desde los diversos modelos de producción textual en niños de primaria de la provincia de Córdoba en Argentina. Y por último, Caso-Fuertes y García-Sánchez (2006) trabajaron la motivación como factor importante en la producción escrita de los estudiantes. Un estado del arte más detallado se puede consultar en Hernández (2012b).

⁵ Los trabajos contextualizados en universidades de América Latina son diversos y se pueden encontrar en las distintas disciplinas y campos del saber de la educación superior. Más arriba ya he mencionado la importancia de Paula Carlino en cuanto a la alfabetización académica y también he referenciado, en el cuerpo del artículo, algunos trabajos de este tipo. El lector podrá encontrar unos referentes adicionales en los trabajos de Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales (2009), Bigi (2010), Uribe-Alvárez y Martínez-Camargo (2011), Molina y Romero (2012) y Martínez (2014).

Un segundo cuestionamiento tiene que ver con los contextos donde se adelantaron las investigaciones. Los trabajos sobre representaciones y prácticas de escritura que reseño están enmarcados en su mayoría en el contexto universitario. Aunque existen trabajos que utilizan como población objeto de estudio la escuela, cuando se comparan en número con los que utilizan la universidad, los primeros son más escasos. Y ya en la escuela primaria, los trabajos son todavía inferiores en número en comparación con los que se adelantan en la secundaria. Vemos, por tanto, una brecha entre las teorías sobre la escritura en la escuela y las investigaciones empíricas.

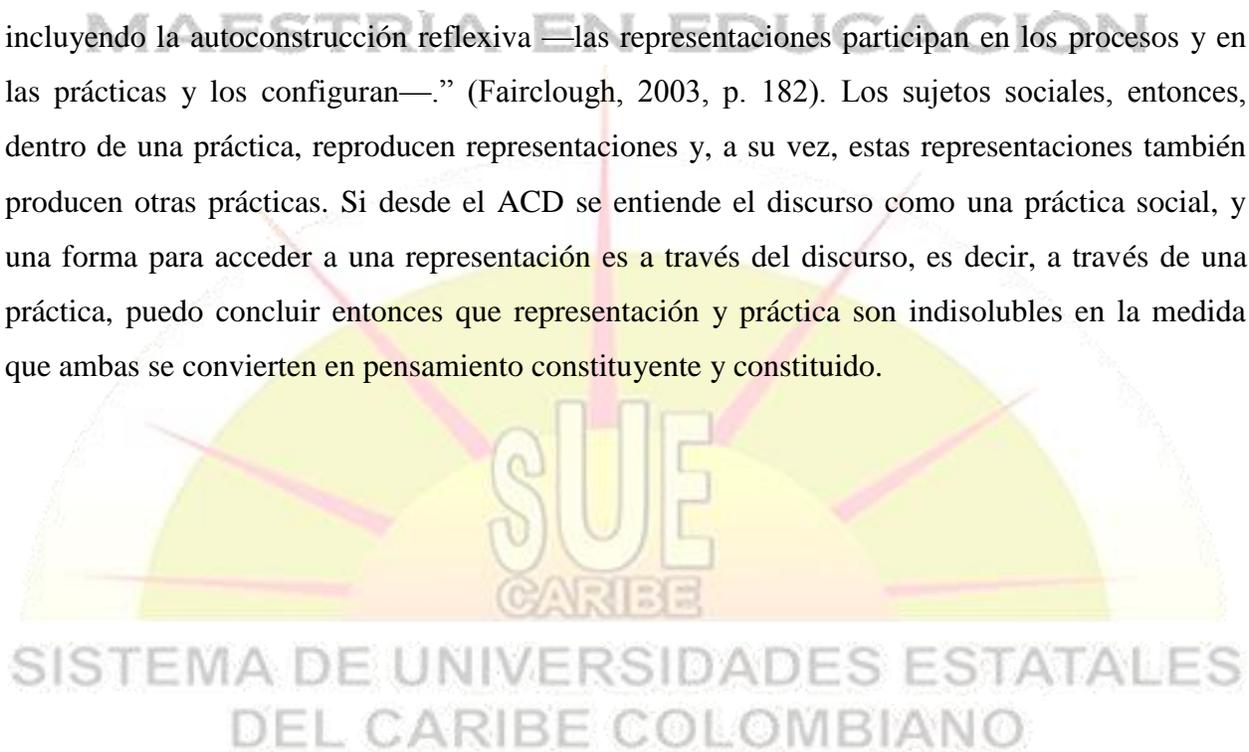
Esta afirmación, lo reconozco, puede resultar apresurada. Quizá la escritura en la escuela ha podido ser estudiada desde otras perspectivas teóricas que habría que identificarlas y que son lejanas al trabajo que inspiró este estado del arte. Quizá también la fuerte presencia de una tradición lingüística en la escuela impida emprender estudios de carácter sociocultural.

En el caso de las representaciones y prácticas de escritura, es innegable que en América Latina existe una fuerte tradición orientada a investigar desde y sobre la universidad. Esto me hace pensar en una realidad latinoamericana innegable: las investigaciones que hoy se publican en revistas académicas son realizadas por docentes que trabajan en universidades, y, por tanto, podría resultar más práctico investigar desde su mismo contexto. Hay también otra realidad que resulta incontestable: desde siempre la escuela ha sido el lugar para adquirir conocimiento —y por eso el énfasis está puesto en la lectura— mientras que la universidad es el lugar donde se produce conocimiento —por tanto el énfasis es mayor en la escritura—. A ello también podemos agregar que los llamados a escribir y publicar son los docentes universitarios, mientras que el docente de la escuela no tiene mayor interés ni incentivo para hacerlo.

En cuanto a los referentes teóricos, las investigaciones dan cuenta de una tradición en lo que respecta a los autores a los que se recurre tanto para hablar sobre representaciones sociales (Moscovici, Jodelet, Farr) como para hacerlo sobre lectura y escritura como prácticas sociales situadas (Barton, Hamilton, Casanny, Carlino). Sin embargo, en estos trabajos las representaciones y prácticas se analizan separadamente. En la investigación en que se enmarca este estado del arte, pongo énfasis en la forma en que práctica y representación son indisociables

(Abric, 2001), y se materializan en el discurso (Fairclough, 2003, 2008). Por ello, propongo trabajar las representaciones y prácticas de escritura desde el análisis crítico del discurso (ACD) para ver que en la práctica no solo está presente el discurso, sino otros aspectos como la interacción, las relaciones sociales, las identidades, el mundo material y las representaciones (Fairclough, 2003: 180).

Desde esta perspectiva, entiendo, con van Dijk (1999, 2003), que el discurso es una práctica social en la que se producen y reproducen las representaciones socialmente compartidas. Una representación social se comprenderá como el “proceso de construcción de prácticas sociales, incluyendo la autoconstrucción reflexiva —las representaciones participan en los procesos y en las prácticas y los configuran—.” (Fairclough, 2003, p. 182). Los sujetos sociales, entonces, dentro de una práctica, reproducen representaciones y, a su vez, estas representaciones también producen otras prácticas. Si desde el ACD se entiende el discurso como una práctica social, y una forma para acceder a una representación es a través del discurso, es decir, a través de una práctica, puedo concluir entonces que representación y práctica son indisolubles en la medida que ambas se convierten en pensamiento constituyente y constituido.



CAPÍTULO TERCERO. DE LOS REFERENTES TEÓRICOS

3.1. Sobre las representaciones sociales

En 1961, el sociólogo francés, Serge Moscovici, publicó un libro seminal denominado *La psychanalyse, son image, son public* —En español *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (Moscovici, 1979) —. En las páginas iniciales del libro estaba una definición *primera* de lo que son las representaciones sociales. Pongo el énfasis en la palabra primera porque el término lo tomó Moscovici del filósofo francés, Émile Durkheim, quien hablaba de representaciones colectivas en oposición a las representaciones individuales. Cito la definición de Moscovici porque a partir de ella intentaré desarrollar la línea expositiva de esta parte de mi marco teórico:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Moscovici, 1979, p. 27).

En la cita ya se entrevén tres líneas de discusión importantes que han gravitado alrededor del concepto de representaciones sociales y que terminaron formando todo un enfoque teórico importante dentro del campo de la psicología social. Son estas líneas, la primera que tiene que ver con el origen del concepto mismo dentro de la psicología social de corte sociológica en oposición a la psicología social de corte psicológica; la segunda que tiene que ver con la forma en que las representaciones sociales se gestan en el seno de la sociedad y los grupos, y las funciones que cumplen; y la tercera que apunta a la relación entre representaciones sociales y prácticas sociales, conceptos ambos que son muy importantes para mi trabajo. No quiero decir con ello que estas sean las tres únicas líneas de discusión sobre las representaciones sociales,

porque, a medida que han aparecido investigaciones empíricas, se han decidido nuevas líneas de discusión.

La obra de Moscovici de 1961, según Farr (1983), significó la culminación de una serie de trabajos que en la década anterior se habían hecho sobre representaciones sociales en Francia. El trabajo de Moscovici fue la concreción de una escuela francesa de psicología social fuertemente sociológica que estaba en franca oposición a la escuela de psicología social estadounidense de corte experimental y psicológica. El mismo Farr reconoce que los trabajos posteriores realizados por Moscovici y otros investigadores sobre representaciones sociales fueron “una crítica sólida del carácter puramente psicológico de gran parte de la teoría y la investigación estadounidenses sobre actitudes y opiniones” (Farr, 1983, p. 641).

La psicología social, planteada y desarrollada por Moscovici, estaba ya en los orígenes mismos de la psicología experimental. El alemán Wilhelm Wundt, fundador de esta ciencia, pensaba que algunas cuestiones de la mente humana eran imposibles de explicar en el laboratorio. Por ello, creía, era necesario formular una nueva metodología ajena al carácter experimental de la psicología (Farr, 1983). Ello lo llevó a escribir todo un tratado sobre psicología social en diez tomos (*Völkerpsychologie*, 1910-1920) en el que daba cuenta de cómo el método de la introspección que utilizaba en su psicología de laboratorio no era útil para aplicarlo a fenómenos colectivos como el lenguaje, los mitos, la religión, la magia y demás fenómenos afines a la esfera popular.

Para Wundt (citado por Farr, 1983), investigar la cultura era investigar la mente humana; un estudio de la mente humana debe llevar a estudiar la cultura en la medida que la primera se gesta en la última. Los trabajos de Wundt, sin embargo, fueron durante mucho tiempo soslayados por académicos e historiadores. Afirma Farr (1983, p. 643) que “los historiadores de la psicología no han tratado con benevolencia a Wundt, cuya psicología experimental ha sido rechazada y su psicología social ignorada”. El mismo Farr también advierte la forma en que los trabajos de Wundt fueron recogidos por otras disciplinas afines como el conductismo social, el interaccionismo simbólico y las representaciones colectivas; este último término fue planteado por Durkheim y de él bebió Moscovici.

La tradición académica, durante mucho tiempo, cuando hablaba de representaciones sociales se refería primero a Durkheim, por encima de Wundt. El gran mérito de Durkheim fue que, partiendo de la distinción de Wundt entre psicología colectiva y psicología individual, estableció la sociología como terreno de estudio para la primera; y para la segunda a la psicología (Farr, 1983). Para Durkheim, lo colectivo no podía ser reducido al estudio de lo individual en tanto en cuanto la conciencia colectiva trasciende el plano del individuo (Mora, 2002). En 1898, Durkheim publicó *Representations individuelles et representations collectives*, libro en el que reclamaba la independencia de la sociología en relación con la psicología.

MAESTRIA EN EDUCACION

Moscovici parte entonces desde este enfoque sociológico de la psicología social para proponer su concepto de representaciones sociales. Lo que pretendía no era ver cómo piensa el individuo aislado, sino como se gesta y conforma en la opinión pública un pensamiento, una imagen o unas expresiones sobre un tema particular.

En el trabajo de Marras, Moscovici no buscó ver cómo los científicos veían el psicoanálisis, sino cómo esta teoría era vista por el público profano. Moscovici “se interesa, por consiguiente, en el pensamiento profano y en las epistemologías profanas” (Farr, 1983, p. 647). También se observa en sus palabras cierta virulencia contra la forma en que la psicología individual conductista advertía la relación entre el sujeto y el objeto. En su trabajo de 1961 se lee que:

Cuando hablamos de representaciones sociales (...) consideramos que no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo), que, en el fondo, el sujeto y el objeto no son heterogéneos en su campo común. El objeto está inscrito en un contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento y solo existe para ellos en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo. (...) Los autores que en ese repositorio ven sólo copias fieles de lo real y parecen negar esta capacidad al género humano, la cual, sin embargo, es muy evidente y el arte, el folcklore, el sentido común dan testimonio de ella todos los días. Pero al mismo tiempo se constituye el sujeto. (...) Así, cuando expresa su opinión sobre un objeto, estamos dispuestos a suponer que ya se ha representado algo de este, que el estímulo y la respuesta se forman

conjuntamente. En una palabra, esta no es una reacción a aquel sino, hasta cierto punto, su origen (Moscovici, 1979, p. 31-32)

Moscovici mostró no solo cómo un tipo de conocimiento (en ese caso el psicoanálisis) se difunde y transforma dentro de un grupo o cultura, sino también cómo los sujetos dentro del grupo se ven y se construyen a sí mismos. Las representaciones para Moscovici son formas activas que se constituyen y son constituidas en la sociedad, y en tanto se interesan por lo que proviene del exterior son más bien “asunto de individuos y de grupos que de objetos” (Moscovici, 1979, p. 17).

MAESTRIA EN EDUCACION

¿Qué son y cómo se gestan en la sociedad las representaciones sociales? ¿Qué funciones tienen? Castorina, Barreiro y Gracia (2005) advierte que siempre es difícil dar una definición precisa de las representaciones sociales. Los autores se justifican en el hecho de que una representación está siempre en la encrucijada entre lo individual y lo social, además de que en ella siempre están presentes aspectos relacionados con la cognición y el lenguaje. No obstante, siempre que se habla de representaciones sociales se acude a definirla como modalidad del conocimiento común, como saber práctico que vincula al sujeto con el objeto, como forma de conocimiento social o como imagen mental que tiene un individuo o comunidad sobre un objeto, evento o acción (Moscovici, 1979; Farr, 1983; Jodelet, 1983; Mora, 2002; Raiter, 2002).

Para Castorina, Barreiro y Gracia (2007, p. 208), la representación social es una “modalidad del conocimiento común” en la que están inmersos aspectos afectivos y cognitivos de las personas. Las representaciones sociales, continúan los autores, buscan orientar la conducta de los sujetos en el mundo social. Por eso, afirman que toda representación social es “una representación de algo para alguien” (p. 208). Esta idea la toman los autores de Jodelet⁶ (1984, p. 473) para quien una representación social es “una manera de interpretar y de pensar” la realidad cotidiana de las personas.

⁶ Mucho antes, el mismo Moscovici (1961) había afirmado lo mismo. Para el francés, la representación “es una forma de conocimiento a través de la cual el que conoce se coloca dentro de lo que conoce. De ahí proviene la alternación que la caracteriza: unas veces representar, otras representarse” (p. 43).

Una representación, dice Jodelet, es una forma de conocimiento social que integra la actividad mental —en la que individuos y grupos despliegan su posición en relación con situaciones, acontecimientos y objetos que le conciernen— con la actividad social. En esta última se integran el contexto concreto de los individuos, la comunicación que se establece entre ellos, los marcos de aprehensión y “los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas” (Jodelet, 1984, p. 473).

Una representación social, continúa Jodelet, es conocimiento espontáneo, ingenuo o del sentido común que se opone al conocimiento científico⁷. Este conocimiento se forma a partir de las experiencias, las informaciones, los modelos de pensamiento y los conocimientos de los sujetos sociales. En esa misma línea, la autora afirma que “este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (p. 473). Jodelet precisa su definición de la siguiente forma:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. (...) Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (p. 474).

Por tanto, una representación se precisa a partir de un conjunto de contenidos —informaciones, imágenes, opiniones y actitudes— que un sujeto — un individuo, una clase o un grupo social— tiene sobre un objeto, —un trabajo, un acontecimiento, un personaje—. En palabras de la autora en cuestión: “Toda representación es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la

⁷ La diferencia entre el conocimiento científico y el conocimiento del sentido común es que este último no se somete a la reflexión rigurosa del primero. Mientras los hombres de ciencia razonan sobre una teoría particular, el sujeto lego la acepta como tal. Las representaciones sociales, sin embargo, constantemente se resemantizan y redefinen en función de las condiciones contextuales, antes que de criterios científicos. Mientras que el conocimiento científico está en constante y rigurosa verificación, el conocimiento del sentido común fluctúa por aspectos afectivos y contextuales de los sujetos (Castorina, Barreiro y Toscano, 2007).

parte objetiva del sujeto”⁸. La relación entre sujeto y objeto hace que se constituya una representación (p. 475). En este ejercicio de representar, “los seres humanos completan el mundo o le agregan elementos” (Raiter, 2002, p. 13).

No es mi intención abordar todas las definiciones y corrientes de estudio de las representaciones sociales⁹. Lo que he hecho hasta este momento es ofrecer un panorama primero sobre el marco general de este campo de estudio. Sin embargo, de estas aproximaciones, como de los trabajos que se han propuesto, se han encontrado críticas (van Dijk, 2002; Potter, 1998 y Jaramillo, 2012) no solo por la concepción misma de lo que es una representación sino también por la forma de proceder metodológica y analíticamente. Decía al comienzo de este apartado que la tradición que va de Wundt a Durkheim, de Durkheim a Moscovici y de Moscovici a Jodelet entendió la representación por su conformación socialmente compartida. No obstante, lo que se vislumbra es que aunque el acento esté puesto en la sociedad, muchos trabajos no crean un nexo —ni metodológica ni analíticamente— entre la cognición y las prácticas sociales. Ese nexo, lo ha establecido van Dijk (1999), es el discurso.

Lo que me interesa, por tanto, es una conceptualización de las representaciones sociales que, desde una perspectiva discursiva, brinde las herramientas para entender cómo la representación —en tanto simbolización, esquema mental, cognición— se inserta en el campo social, esto es, deja de ser una representación individual y se convierte en social. Más adelante desarrollaré esta

⁸ Para Jodelet (1984, p. 478), el proceso de representar significa hacer presente en la mente del sujeto. La representación es la producción mental de otra cosa: persona, objeto, idea o acontecimiento material o psíquico. En este proceso de representar, toda representación tiene cinco características esenciales: siempre es la representación de un objeto; la representación tiene un carácter de imagen y esta puede intercambiar su percepción o concepto; tiene un carácter simbólico y significante; tiene un carácter constructivo y tiene un carácter autónomo y creativo.

⁹ Son varias las ópticas desde las cuáles se pueden estudiar las representaciones sociales. Jodelet, en su trabajo de 1983, referencia brevemente las siete perspectivas principales que han surgido en distintos momentos. La primera óptica es la que se limita a estudiar desde la actividad puramente cognitiva la forma en que el sujeto construye la representación. La segunda se concentra en los aspectos significantes de la actividad representativa. Desde esta perspectiva, el sujeto es un productor de sentido que enuncia su experiencia en el mundo social. La tercera perspectiva comprende la representación como una práctica discursiva de los sujetos en la sociedad. La cuarta toma en cuenta la práctica social del sujeto; los sujetos están inscritos en la posición o lugar social y desde allí produce las representaciones. El siguiente enfoque entiende las representaciones como un juego de relaciones intergrupales. Y una última perspectiva sociologizante entiende que las representaciones son productos de esquemas de pensamiento socialmente establecidos.

cuestión para llegar a un concepto de representación más cercano a las intencionalidades de mi trabajo.

Pasemos por el momento a revisar las funciones de las representaciones sociales. En 1961, Moscovici señalaba como función de las representaciones sociales recortar una figura y cargarla de significado. Recordemos aquí que para Moscovici una representación surgía de la relación entre dos caras: una faz figurativa y una faz simbólica; en otras palabras, la reciprocidad entre una figura (que más arriba hemos denominado objeto) y el significado que el sujeto crea de ella. Le corresponde a la representación social “inscribir el objeto en nuestro universo, es decir, naturalizarlo y proporcionarle un contexto inteligible, o sea, interpretarlo” (Moscovici, 1979, p. 42).

En ese mismo sentido se manifiesta Jodelet (1984, p. 473), quien afirma que la representación busca comprender y explicar los hechos e ideas que dominan el entorno social, actuar sobre y con otras personas y tomar posición con respecto a ellas, responder a las preguntas que el mundo suscita y saber qué significan los descubrimientos de las ciencias y la historia de la humanidad.

Abric (2001) establece cuatro funciones de las representaciones sociales en el seno de las relaciones y prácticas sociales. Son estas: las funciones del saber, las funciones identitarias, las funciones de orientación y las funciones justificadoras.

Las funciones del saber permiten entender y explicar la realidad. Las representaciones sociales, como se ha sostenido más arriba, permiten adquirir, asimilar y comprender conocimientos. Así mismo, ellas “definen el marco de referencia común que permite el intercambio social, la transmisión y la difusión del saber” (Abric, 2001, p. 15). Las funciones identitarias “definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos” (p. 15). Las representaciones, afirma Abric, elaboran una identidad social y personal gratificante. Las representaciones sociales que se orientan hacia la identidad grupal mantienen una valoración positiva del grupo propio y desempeñan un papel importante en el control social que se ejerce al interior de la comunidad.

Las funciones de orientación conducen los comportamientos y las prácticas de los miembros del grupo. La representación interviene en las finalidades de las situaciones y en la determinación del tipo de relaciones que más convienen al sujeto. “La representación produce igualmente un sistema de anticipaciones y expectativas. Es así, pues, una acción sobre la realidad: selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación” (p. 16). La representación prescribe los comportamientos y las prácticas obligadas y define aquello que es lícito o ilícito en un contexto determinado.

Las funciones justificadoras, por último, permiten justificar *a posteriori* los comportamientos. En las funciones de orientación, las representaciones intervienen antes de la acción, y en estas últimas lo hacen posteriormente. Las representaciones les permiten a los miembros de un grupo explicar y justificar las conductas y acciones propias y ajenas. “La representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social, puede —como los estereotipos— pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos” (p. 16).

3.2. Representaciones sociales y discurso

Moscovici (1979, p. 27) decía que las representaciones sociales “circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra”. Ello, entonces, nos permite afirmar que la palabra (el discurso en un sentido amplio) es, si no el único, por lo menos el más potente dispositivo para producir y reproducir las representaciones sociales y para comprender en qué consisten y cómo funcionan. Moscovici, aunque reconoce la importancia del discurso y los lazos entre los aspectos comunicativos y la cognición, se ha interesado de manera accesoria por indagar la forma en que la representación se constituye en el discurso (Gutiérrez, 2006). Otras corrientes lo han hecho y en ello, afirma Moscovici (Citado por Markova, 2003), no hay nada absolutamente incompatible.

Otros investigadores dentro de la psicología social también reconocen el papel de la comunicación y el discurso en las representaciones sociales. Jodelet (1984, p. 475), al afirmar que “la representación está emparentada con el símbolo, con el signo”, le da a esta un carácter *semiótico*; sin embargo, esto no hace que la autora ponga el acento en las prácticas discursivas para el análisis de las representaciones. Para la autora, la representación se hace “presente en la mente, en la conciencia”. Advertía Jodelet el riesgo de reducir la representación a fenómenos culturales e ideológicos, pero su advertencia también aplica en un sentido contrario: convertir la representación en cognición pura.

Abric (2001, p. 14) también relieves el papel de la significación, como componente fundamental de las representaciones. Para el autor, estas son determinadas por un contexto social y otro discursivo. El contexto discursivo determina las condiciones de producción del discurso en que se formula o descubre una representación, afirma el autor. Sin embargo, su hipótesis del núcleo central —que entiende que las representaciones sociales se organizan de un modo particular alrededor de un núcleo central constituido por varios elementos que la dotan de significación— tiene una fuerte inclinación hacia el aspecto cognitivo de la representación. A partir de este núcleo central se organizan y generan todas las representaciones. Las investigaciones que se han hecho desde esta hipótesis se caracterizan por la fortaleza del componente cognitivo por encima del carácter social o discursivo de las representaciones (véase Guimelli, 2001 y Morin, 2001).

Grize (citado por Gutiérrez, 2006) inaugura toda una línea de investigación que integra representaciones sociales y discurso. Para este autor, en la medida que la mayoría de las representaciones sociales se materializan en el discursivo, es mejor analizarlas desde la forma y la situación en que se manifiestan y reproducen. Raiter (2002) también reconoce que la mejor forma de ver “las creencias de los participantes de la intervenciones” es a través del discurso (Raiter, 2002, p. 7); por eso, su trabajo utiliza el método de análisis del discurso, y pone el acento en las estrategias discursivas que utilizan los medios para contruir determinada imagen.

Raiter no desecha con ello el carácter cognitivo de las representaciones, pero su interés metodológico lo lleva a plantear el problema de la producción y no de la formulación cognitiva

de las representaciones. En la cognición, los sujetos construyen activamente las imágenes que recibe del exterior. Pero esta “construcción de representaciones no depende sólo de la interacción (dentro de la mente) entre los estímulos y los mecanismos cognitivos”, sino también de las creencias previas del sujeto (p. 12). Así, “las representaciones individuales devienen en sociales por medio de la comunicación entre todos los miembros de una comunidad” (Raiter, 2002, p. 13).

Desde el análisis crítico del discurso, Van Dijk (2002) cuestiona las deficiencias metodológicas y analíticas de las aproximaciones más clásicas de las representaciones sociales. Para el autor, un estudio de las representaciones sociales debe vincular poderosamente análisis cognitivo y análisis social, puesto que es imposible comprender en qué consisten y cómo funcionan las representaciones sociales analizando únicamente las estructuras mentales (conocimientos, creencias, ideologías y opiniones) Y continúa:

A los trabajos sobre las representaciones sociales les faltan, hasta ahora, la precisión, la teorización explícita y el análisis multidisciplinario. Una de esas carencias es la ausencia de una teoría discursiva explícita sobre la construcción y la reproducción de las representaciones sociales. Precisamente un análisis detallado de las estructuras discursivas nos proporciona un método excelente para estudiar los contenidos y estructuras de las representaciones sociales, especialmente cuando nos damos cuenta de que esa relación entre representación y discurso no es directa, sino muy compleja, y una función del contexto social del discurso (Van Dijk, 2002, p. 22).

He llegado hasta este punto para poder formular un concepto de representación social que orientará mi trabajo. Coincido con Jaramillo (2012) cuando afirma que el análisis crítico del discurso (ACD) brinda un enfoque especial para trascender del análisis sociocognitivo de las representaciones sociales a la comprensión como dispositivos discursivos que aseguran la dominación y la resistencia.

Entiendo con van Dijk (1999, 2003) que el discurso es una práctica social en la que se producen y reproducen las representaciones socialmente compartidas. Una representación social es, por tanto, el “proceso de construcción de prácticas sociales, incluyendo la autoconstrucción

reflexiva —las representaciones participan en los procesos y en las prácticas y los configuran—.” (Fairclough, 2003, p. 182). Los sujetos sociales, entonces, dentro de una práctica, reproducen representaciones y, a su vez, estas representaciones también producen otras prácticas.

Si desde el ACD se entiende el discurso como una práctica social y una forma para acceder a una representación es a través del discurso, es decir, a través de una práctica, entonces, representación y práctica son indisolubles en la medida que ambas se convierten en pensamiento constituyente y constituido. Por un lado, se transforman en productos que intervienen en la vida social como estructuras o *modelos* a partir de las cuales es posible interpretar la realidad. Y por el otro, las representaciones no solo reflejan o, mejor, refractan la realidad, sino que intervienen en su elaboración (Ibáñez, 1988, p. 37). Esta afirmación resulta vital para un trabajo como este que se sustenta precisamente en la relación entre representaciones y prácticas sociales.

Comprender las representaciones sociales desde el marco del ACD¹⁰, como perspectiva teórica metodológica, fortalecerá el trabajo en tres aspectos esenciales: el primero es que el acento se pondrá en las prácticas discursivas; el segundo es que, poniendo el acento en el discurso, podré echar mano de unas estructuras lingüísticas (discursivas o semióticas en un sentido amplio) que se someten a manipulación por las personas o los grupos (van Dijk, 2003); y la tercera es que desde esta perspectiva se entiende que el discurso, al ser manipulado por los sujetos, se convierte en un dispositivo para reproducir las relaciones de poder, dominación y resistencia sociales, (van Dijk, 1999; Wodak, 2003; Fairclough, 1995), lo que desde este trabajo se entenderá como hegemonía¹¹ (Fairclough, 2003, 2008).

¹⁰ El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es el enfoque que se encarga de hacer evidente la forma en que dentro de las distintas prácticas discursivas se producen las relaciones de poder y desigualdad en la sociedad. El ACD es una corriente que asume explícitamente su rol de apoyo a los grupos que son víctimas de la desigualdad social. El analista crítico del discurso se adjudica un papel de defensa de los grupos marginados en el seno de las grandes sociedades capitalistas. El ACD no debe entenderse como una disciplina dentro de los estudios del discurso. Es una mirada distinta, “comprometida” con la lucha en el campo social cuya finalidad es problematizar sobre las distintas formas de poder al interior de la sociedad, labor que comparte con otros enfoque críticos de las Ciencias Sociales. En tanto perspectiva, el ACD se encargará de tomar elementos y métodos de algunas disciplinas de los estudios discursivos e insertarlos en sus objetivos particulares (véase Fairclough y Wodak, 2000; Wodak, 2003; van Dik, 2003.).

¹¹ El concepto de hegemonía lo toma Fairclough de Gramsci, quien asevera que la hegemonía tiene su lugar dentro de la sociedad civil que acepta su lugar como grupo subordinado, gracias a que perciben los intereses de los

3.3. ¿Qué es una práctica social?

La noción de práctica social se puede entender, en términos generales, como la relación entre sujetos concretos en el contexto de la vida objetiva y las condiciones materiales que rigen esta relación. Los primeros desarrollos de la noción de práctica social pertenecen al campo de la sociología. Son capitales las aportaciones de Pierre Bourdieu, quien desde esta ciencia propuso un concepto inaugural de prácticas sociales y una explicación sobre la forma en que estas se estructuran en la sociedad¹².

Bourdieu va a desentrañar el concepto para proponer, primero, que las prácticas sociales están determinadas por un conjunto de reglas implícitas y explícitas que orientan el comportamiento de las personas. Posteriormente, se inclina por entender las prácticas “en términos de las estrategias que los agentes llevan a cabo en función de un capital específico y de acuerdo a la aplicación de los principios profundamente interiorizados de una tradición particular” (García, 1995, p. 244).

Dos cosas importantes se pueden señalar del trabajo de Bourdieu. Por un lado, su teoría de las prácticas sociales relleva los aspectos epistemológicos y metodológicos de la reflexión científica. (García, 1995); de tal forma que su trabajo, afirma Jaramillo (2012, p. 130), se orienta a descubrir, desde el marco de una perspectiva ontológica, la génesis social del ser, los modos de

gobernantes como intereses comunes. La naturalización del orden social existente permite que la misma sociedad civil pueda participar activamente dentro de la hegemonía o aceptarla pasivamente. En todo caso, la hegemonía funciona como mecanismo homogeneizador de las personas. Fairclough (2003, p. 183) sostiene que determinadas variedades discursivas se convierten en hegemónicas hasta hacer “parte del sentido común legitimador que sustenta relaciones de poder”.

¹² El concepto de práctica se remonta hasta Aristóteles. Para el estagirita, lo práctico se refiere a las buenas acciones, de allí su relación con la prudencia. El concepto es retomado mucho tiempo después por Kant en su *Crítica a la razón práctica*, para entenderlo desde la dimensión de la libertad humana en el plano del orden moral. Sobre la práctica van a hablar también Hegel, Marx y la escuela crítica. Para ahondar más en estas posiciones se puede revisar el capítulo que Pérez y Rincón (2013) dedican sobre las prácticas en el libro *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Si desarrollo en mi trabajo las ideas de Bourdieu es porque en este ya se ven, a través de las nociones de habitus, capital y campo, las conexiones entre las estructuras mentales y el contexto social.

obrar de las personas en las sociedad y la reproducción y transformación del mundo social. Por otro lado, en su consideración epistemológica del análisis social, se pueden desvelar las relaciones, ocultas o manifiestas, de dominación que se establecen en las prácticas sociales en las que se sumergen los agentes.

La lógica de las prácticas, para Bourdieu, se da a partir de la relación dialéctica entre la estructura y el agente. Con esto, la comprensión de las prácticas sociales de Bourdieu escapa al objetivismo determinista y al subjetivismo voluntarista. Por ello es que García (1995) denomina la teoría de Bourdieu como *estructuralismo genético o constructivista*, puesto que el análisis de las estructuras objetivas, el *campo*, es indisoluble del análisis de las estructuras mentales, el *habitus* y el *capital*. De allí su fórmula:

[(Habitus) (Capital)] + Campo = Práctica.

En el trabajo de 1961, Moscovici (1979) reconocía que una representación era al mismo tiempo sustancia simbólica y práctica social. Con ello, plantearía una cuestión que ha sido central en el estudio de representaciones y prácticas, y que tiene que ver con los límites y relaciones entre una y otra noción. ¿Son las primeras un producto de las segundas o viceversa? Abordaremos brevemente estas posiciones para llegar a una perspectiva que concilie con la línea teórica y metodológica de mi trabajo.

Castro *et al* (1996) proponen una visión marxista de las prácticas sociales, enfatizando con ello el carácter material e histórico de estas y las distancias sociales en el ámbito económico (disimetría económica) y el sexual (diferenciación sexual). Desde esta perspectiva, las prácticas pueden entenderse de tres modos: socioparentales, socioeconómicas y sociopolíticas. Visto así, una práctica sería un acontecimiento que pone en relación a los hombres y mujeres con las condiciones objetivas de la vida social (Castro *et al*, 1996, p. 35). Para los autores, en tanto acontecimientos materiales, las prácticas constituyen la realidad social que se llena de matices y expresiones a partir del entramado de relaciones entre los sujetos. De esa relación surge la distancia social entre los miembros de un grupo.

Desde esta definición, de amplio desarrollo en la sociología marxista, se asume que las prácticas son las que determinan las representaciones. Así, las representaciones socialmente compartidas —las ideologías, como se entienden en muchos trabajos de enfoque marxista— se originan y determinan en la realidad de los sujetos; las primeras son un reflejo de las segundas: toda representación es producto de la esfera económica, de los modos de producción, de los hombres en la sociedad. Esta visión radical de la relación entre prácticas y representaciones, afirma Abric (2001), ha soslayado los factores culturales ligados a la historia de los grupos y a la memoria colectiva, los sistemas de normas y valores, y la actividad del sujeto en que construye y se reapropia de la realidad.

MAESTRIA EN EDUCACION

Como reacción a la posición de la sociología marxista, afirma Abric (2001), se han hecho toda una serie de trabajos experimentales que buscaban verificar la hipótesis de que los comportamientos de los sujetos o los grupos no eran determinados por los componentes objetivos de la situación sino por sus representaciones. Estos estudios buscaban precisar cómo las representaciones, en tanto variables independientes, prescribían determinados comportamientos.

Abric resalta la reciprocidad entre prácticas y representaciones y, con ello, llega a la conclusión de que “la representación y las prácticas se generan mutuamente” (Abric, 2001, p. 207). Flament (2001), por su parte, explica de manera un tanto esquemática la afirmación de Abric desde la hipótesis del núcleo central, que ya se he expuesto previamente, para entender cómo funcionan las representaciones sociales. Para este autor, las prácticas son la interface entre circunstancias externas del sujeto y los prescriptores internos de una representación social.

Los prescriptores, continúo con Flament (2001), son aquellas modalidades en las que una acción puede ser modificada; los aspectos prescriptores serán a su vez el lazo entre la cognición y las conductas que le podrían corresponder. La práctica corresponde a aquellos “comportamientos globales que evolucionan para adaptarse a los cambios de circunstancias externas” (Flament, 2001, p. 45). Los prescriptores determinan las prácticas y *adsorben* sus modificaciones externas.

Nótese el esquema fuertemente cognitivo que se propone en la noción de práctica de Flament. Abric, citando a Autes (1985), ofrecerá una noción más sistemática de la relación entre representación y realidad:

No se puede disociar la representación, el discurso y la práctica. Forman un todo. Sería vano buscar si la práctica produce la representación o es a la inversa. Es un sistema, la representación acompaña la estrategia, tan pronto la precede y la informa, la modela como la justifica y la racionaliza: ella la hace legítima (Abric, 2001, p. 207).

Posteriormente, el autor plantea dos características que precisan la dialéctica entre representaciones y prácticas: la parte autónoma del actor en la situación, es decir, su lugar y las relaciones que mantiene con el sistema de poder; y la presencia de elementos fuertemente relacionados con los afectos o con la memoria colectiva. Desde aquí, Abric formulará dos hipótesis con las que precisará esta relación. La primera hipótesis sostiene que las representaciones determinan las prácticas sociales en las situaciones en que la carga afectiva es fuerte, y donde la memoria colectiva justifica y consolida la identidad y las prácticas del grupo. La segunda hipótesis sostiene que las representaciones son determinantes en las prácticas en las que el actor tiene relativa autonomía con respecto a las relaciones sociales de poder.

Finalmente, Abric va a concluir que el análisis de las prácticas debe tomar en cuenta los factores sociales e históricos en que se inscriben y los modos de apropiación del individuo. En este caso, se deben tener en cuenta los factores cognitivos, simbólicos y representacionales. Así mismo, el análisis de las representaciones debe tomar en cuenta las prácticas sociales que gravitan a su alrededor. De tal manera que “si las representaciones sociales son determinadas por las normas y valores (...), también lo son por el conjunto de conductas, pasadas o actuales de los actores sociales” (Abric, 2001, p. 213).

3.4. La práctica social según Norman Fairclough

Sin desconocer todo lo dicho hasta aquí, en mi trabajo también son capitales las aportaciones sobre prácticas sociales hechas por Fairclough desde la perspectiva crítica del discurso (1995, 2003 y 2008). Aunque, como vimos, la noción de práctica social ha sido abordada por la sociología y la psicología social, en esta investigación se entenderá la práctica, por un lado, como “una forma relativamente permanente de actuar en lo social, forma que viene definida por su posición en el interior de una estructurada red de prácticas” y por el otro como “un dominio de acción e interacción social” (Fairclough, 2003, p. 180). La práctica es en esencia estructura y acción social, pero sustentada en un fuerte componente de semiosis.

La vida en sociedad se forma a partir de las redes de prácticas de ámbitos económicos, políticos culturales, educativos, etcétera. Estas redes de prácticas, además de estar conectadas, producen, reproducen y transforman las estructuras sociales. Fairclough propone estudiar estas redes de prácticas desde una perspectiva discursiva vinculando, dialécticamente, las actividades y los medios de producción, las relaciones sociales, las identidades sociales, los valores culturales, la conciencia y la semiosis. Por medio de las formas de creación de significado, de la semiosis, se van a producir representaciones de una misma práctica o de prácticas externas. De igual manera, la semiosis en la representación de prácticas constituye discursos, esto es, prácticas discursivas situadas histórica y socialmente (Fairclough, 2008).

Estas prácticas discursivas están relacionadas con las prácticas sociales generales. Mientras las últimas constituyen un orden social, las primeras van a crear órdenes del discurso. La noción de órdenes del discurso la toma Fairclough de Foucault para explicar la manera en que distintas variedades discursivas¹³ se ubican en las redes de prácticas sociales. Así, el orden del discurso “se asienta sobre un principio de desigualdad, que explica por qué junto a discursos autorizados, encontramos discursos desautorizados, frente a discursos legitimados, discursos deslegitimados (Martín Rojo, 1996-97, p. 3).

¹³ Una variedad discursiva se define, como “el uso convencional, más o menos esquemáticamente fijo, del lenguaje asociado a una particular actividad, como una forma socialmente ratificada de usar el lenguaje en relación con un particular tipo de acción social” (Wodak, 2003, p. 105).

En palabras de Fairclough, “un orden del discurso es una estructuración social de la diferencia semiótica” (2003, p. 183), es decir, de la forma en que discursos y variedades discursivas se organizan en la red. De la forma en que se organicen en la red, encontraremos discursos y variedades discursivas democráticos y discursos y variedades discursivas hegemónicas.

La noción de órdenes del discurso es esencial en mi trabajo para verificar qué tipos de prácticas y variedades discursivas son hegemónicas y qué otras son democráticas en las clases de lenguaje de la escuela primaria; también qué variedades discursivas intentan imponerse a través de los materiales de trabajos y la forma en que los docentes los perciben.

En la práctica social, el individuo y la sociedad se conectan. Así, en toda práctica está el individuo y su uso lingüístico (discurso), sus iniciativas, su agencia y sus maniobras; pero también está lo social en el sentido de aquello que orienta lo que este hace y la forma cómo lo hace. También es posible señalar que en la práctica no solo está presente el discurso, sino otros aspectos como la interacción, las relaciones sociales, las identidades, el mundo material y las representaciones (Fairclough, 2003, p. 180).

3.5. La escritura como práctica social

Escribir no es una acción aislada e individual. Escribir no es solo fijar letras en el papel o el computador. Escribir no es una acción puramente cognitiva que sigue un proceso predeterminado —documentar, planear, textualizar, adecuar y revisar—. La escritura no es exclusivamente una actividad lingüística o cognitiva, sino también una práctica *situada* histórica, cultural y socialmente. Según Street (citado por Kalman, 2008, p. 113) leer y escribir no son habilidades técnicas y neutrales, sino que, en tanto prácticas sociales, la lectura y la escritura son ideológicas puesto que “se incrustan en principios epistemológicos socialmente construidos”.

Más arriba he definido una práctica social como la forma relativamente permanente de actuar en lo social que se precisa por su posición en una estructurada red de prácticas. Ver la escritura desde esta perspectiva nos aleja de las visiones lingüísticas y cognitivas que la comprenden como productos o procesos, respectivamente, y posibilita entenderla como un hacer con las palabras en el seno de la sociedad. Lo anterior, no quiere decir que se excluyan los componentes lingüísticos y cognitivos de la escritura, sino que lengua y cognición son también productos sociales y se entienden mejor cuando se analizan desde el uso que se hace de la escritura en la sociedad. En palabras de Kalman (2008, p. 125):

Leer y escribir va más allá de la adquisición mecánica del código escrito; requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas.

Desde esta perspectiva, lectura y escritura se consideran prácticas sociales situadas. Esta comprensión social de la lectura y la escritura es lo que Zavala (2002, 2009) denomina, partiendo de Gee (2004), Scribner y Cole (2004) Barton y Hamilton (2004), y Street (2004)¹⁴, *literacidad* (del inglés *literacy*). Este término convive en Latinoamérica con otras formulaciones, tales como prácticas escritas (Kalman, 2008), alfabetización académica (Carlino, 2004) y letramento (Ribeiro, 2003). En España, Daniel Cassany (2008) se inclina, reconociendo todo el acervo anterior, por hablar de enfoque sociocultural de la lectura y la escritura. Estos encuadres teóricos se insertan en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)¹⁵. En esta parte del trabajo trataré de

¹⁴Todos los trabajos referencias en este grupo, realmente fueron publicados, en su mayoría, durante la década de los noventa del siglo pasado. El más antiguo de ellos es el de Gee que apareció por primera vez en 1986; y el más reciente es el Scribner y Cole publicado en 2001. Las versiones que aquí traemos a mención son las que aparecen en el libro compilatorio de Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004).

¹⁵ Kalman (2003a) señala que la mirada sociocultural sobre lectura y escritura tiene su origen en la década de los setenta cuando se empezaron a diversificar los contextos de investigación sobre lectura y escritura. Así, identifica dos escuelas seminales: la primera parte de los trabajos de Paulo Freire, quien, desde su pedagogía del oprimido en el Brasil, vio la alfabetización no como un ejercicio de descodificar letras, sino como un problema de leer el mundo y las relaciones de poder que se dan en su interior. Desde esta visión, comprender un texto, es comprenderlo desde su inserción en la vida sociocultural. La segunda escuela fue la antropología que entendió que las formas comunicativas que usan las personas no son universales, sino prácticas situadas culturalmente, diversas y múltiples. Podríamos adicionar también los trabajos adelantados desde la sociolingüística con los que se inaugura la investigación lingüística desde sus usos sociales.

referirme lo más que pueda a las prácticas de escritura particularmente, pero, al mismo tiempo, cada afirmación que haga incluirá implícitamente las prácticas de lectura y escritura como modos de la literacidad.

Sin importar el nombre, todas estas aproximaciones tienden a reconocer el carácter social de la escritura y la lectura. A diferencia de las aproximaciones lingüísticas o psicolingüísticas, el enfoque sociocultural no procura ofrecer un método apropiado para que las personas lean o escriban mejor. Los investigadores no buscan tampoco evaluar las prácticas de lectura y escritura, sino analizarlas etnográficamente (Street y Street, 2004). Quienes han trabajado desde esta perspectiva se han centrado, antes que en la transformación de las prácticas de los usuarios, en la comprensión de las prácticas existentes dentro de los grupos sociales y la forma en que estas se originan al interior de un constructo ideológico.

Las investigaciones hechas desde el enfoque sociocultural han dado cuenta de un diferencial en los usos que las personas hacen de la escritura y la lectura. Este diferencial se patentan en los propósitos para los que se lee y escribe, los roles que desempeñan las personas, los contextos y los objetivos que guían las prácticas de lectura y escritura. Y, además, en la *disponibilidad*, esto es, la presencia física de los recursos y materiales impresos y la infraestructura; y el *acceso* u oportunidad para participar en eventos de lengua escrita (Kalman, 2003b).

Comprender la escritura como práctica social implica reconocer dos dimensiones: lo observable (ver lo que se hace con la escritura) y lo no observable e ideológico que está en las creencias, actitudes y valores que legitiman esos haceres. Ello lleva a pensar en el carácter ideológico —hegemónico— de algunas prácticas de escritura. Cassany y Aliagas (2009, p. 20) se refieren a la lectura como “una práctica social vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden preestablecidos”. Esta misma afirmación se puede hacer extensiva a la escritura para afirmar que las prácticas de escritura no solo se insertan en un contexto social y político, sino que se impregnan de ideología y de prácticas culturales más amplias.

Los trabajos de Barton y Hamilton (2004) plantean la existencia de distintas prácticas escritoras asociadas a contextos particulares. Las prácticas de escritura, aunque están ligados

profundamente con otras prácticas sociales más amplias, se asocian, por lo general, con la escolarización y la pedagogía, lo que hace de este tipo de prácticas formas hegemónicas de considerar la escritura y la lectura. Los trabajos que se han adelantado desde los Nuevos Estudios de Literacidad han ampliado los contextos y se han interesado por hacer aproximaciones etnográficas del lugar que ocupan la lectura y la escritura en contextos no letrados, en zonas rurales, en la familia o en la iglesia. No obstante, reconocen que algunos tipos particulares de prácticas letradas “se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras”. (Barton y Hamilton, 2004, p. 113)

Analizar las prácticas de escritura en diversos ambientes permite, además de identificar el valor contextual de ellas, reconocer su carácter ideológico. En efecto, “las prácticas letradas reflejan los valores culturales e ideologías inherentes a la sociedad civil y, al mismo tiempo, las refuerzan y modelan” (Zavala, 2002, p. 34). Las prácticas de lectura y escritura que se dan en la escuela —que son, como mencioné más arriba, las formas hegemónicas más valoradas— no solo están sometidas a los intereses propios del contexto escolar, sino que responden a una idea de lo que debe ser la lectura y escritura para el Estado. Barton y Hamilton (2004, p 118) postulan lo anterior y afirman que “instituciones poderosas en el nivel social, como en el caso de la educación, tienden a apoyar prácticas letradas dominantes que pueden ser vistas como parte de formaciones discursivas, es decir, configuraciones institucionalizadas del poder y el conocimiento”.

Street y Street (2002, p. 181) indaga en las consideraciones sobre el carácter ideológico de las prácticas para afirmar que “las prácticas de literacidad no son neutrales ni un simple asunto concerniente a la educación: estas son múltiples, contradictorias e imbuidas de ideología”. Seguidamente, los autores profundizan en lo que denominan *pedagogización* de la literacidad; esto es, la asociación exclusiva —y excluyente— de las prácticas de lectura y escritura con “la nociones educativas de enseñanza y aprendizaje, y con lo que los maestros y los pupilos hacen en la escuela”. Este posicionamiento ideológico se hace en menoscabo de “muchos otros usos y significados de la literacidad expuestos en la literatura etnográfica comparada” (Street y Street, 2002, p. 182).

Estas asimetrías en el uso de unas prácticas escritas sobre otras se pueden explicar también desde la noción de orden del discurso de Fairclough (2003) y Martín Rojo (1996-97). En esencia, lo que encontramos aquí es un principio de desigualdad que privilegia a unas prácticas legitimadas, frente a otras deslegitimadas o marginadas. Entonces, como las personas actúan dentro de la hegemonía dominante, perciben estas prácticas escritas como un interés común y no como un interés de los gobernantes.

La naturalización de las prácticas escritas hace que las personas las acepten pasivamente, marginando otras como la oralidad o los usos familiares, coloquiales y femeninos de la literacidad o aquellos que se hacen en contextos de no alfabetización. Todas estas son prácticas que “han sido expuestas a la marginación o a la destrucción por parte de la moderna literacidad occidental y su énfasis en los aspectos formales, masculinos y escolarizados de la comunicación” (Street y Street, 2002, p. 185).

Althusser (1988) advirtió el lugar de la escuela dentro de la conformación de los Estados modernos como aparato ideológico. Con (y no tras) el ideal formativo de la escuela también sucede el interés de los Estados por insertar a cada vez más personas en el ideal moderno desarrollista y productivista que aboga por una población letrada y acondicionada tecnológicamente. Y ello, en el caso de los países del tercer mundo —aquí entiendo la noción del primer, segundo y tercer mundo, junto con Mignolo (2007), como división geopolítica que sirve para distribuir el conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades— se logra masificando y estandarizando el sistema educativo y las prácticas letradas que se dan en su interior.

Con lo anterior, se puede afirmar que cuando se instituye una práctica escrita particular — un modo de literacidad—, se naturalizan también sus propias posiciones ideológicas y se imponen para toda la población como una necesidad inherente (Street y Street, 2002). Por ejemplo, hoy se asume como un acto natural instrumentalizar la enseñanza del lenguaje y adiestrar a los estudiantes en el ejercicio de responder pruebas estandarizadas.

Al interior de las prácticas escritas se dan relaciones de poder y resistencia que ubican a los sujetos que intervienen en ellas en roles particulares. Las primeras son más comunes que las

segundas. Por lo dicho, cuando se cuestiona la práctica dominante y el rol que se ocupa al interior de la misma, el sujeto puede ser marginado. En el ámbito educativo, esto podría verse como ser un *mal-maestro* o un *mal-estudiante*.

Las prácticas de escritura dominantes de la escuela suelen ser descontextualizadas y centradas en promover una *habilidad*: escribir y leer correctamente textos cortos, resolver pruebas estandarizadas, desentrañar oraciones aisladas, etc. La corrección de las prácticas está asociada aquí con el uso normativo de la lengua y con el menosprecio de otras literacidades en las que está inmerso el sujeto en contextos distintos a la escuela. En ese sentido, lo que tanto el estudiante como el docente pueden proponer se restringe a actividades adicionales que no son usadas para evaluar todo el sistema educativo. Considerar la escritura como una habilidad medible objetivamente, arguye Kalman (2008, p. 121), “se ofrece como una forma de atribuir la marginación a las capacidades y desempeño individuales en vez de imputarla a fenómenos sociales de mayores dimensiones”. El sistema se impone por encima del sujeto, afirma Zavala (2002), por tanto:

No es justo identificar a los maestros como los responsables de esta literacidad escolar, ya que este sistema va más allá de los individuos y se sitúa en un discurso de creencias casi ya impersonal y al parecer difícil de desestabilizar. Sobre la escuela puede hacerse la afirmación general de que imparte una literacidad impuesta concebida como un fin en sí misma.

La noción de literacidad impuesta la toma Zavala de Ivancic y Moss (2004). Estos autores entienden las literacidades hegemónicas como prácticas *impuestas*, que a su vez se contraponen a las prácticas *autogeneradas*. La visión de estos autores no profundiza en el aspecto ideológico de la escritura, pero reconoce que las prácticas impuestas surgen —aunque no exclusivamente— al interior de la escuela.

Los objetivos históricos de la escuela se han dirigido a universalizar el conocimiento y a hacerlo lo más explícito posible. Ello ha hecho que las prácticas escritas se orienten de manera descontextualizada y a partir de la promulgación de categorías abstractas (Zavala, 2002). En el caso de la escritura y la lectura, esta descontextualización se materializa en actividades como las

pruebas de única respuesta, la búsqueda de ideas principales y secundarias, la recuperación de inferencias y el ordenamiento de la información (Zavala, 2009).

Coexisten, con la mirada anterior, posiciones que asumen que las prácticas escritas contextualizadas consisten en poner en los libros de textos y en las actividades de clase palabras del registro de los estudiantes —ñame o papa en vez de oca, por ejemplo—. Esta mirada inocente de lo que es el contexto apunta al aspecto semántico de las palabras y los textos. De nada sirve poner *yuca* en vez de mandioca en un texto, si la situación que se plantea es ajena al estudiante¹⁶.

Lo que se debe hacer, asevera Zavala (2009, p. 30), es identificar las prácticas particulares de los estudiantes y cómo estas se conectan con formas orales de usar la lengua, con formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir, y con los modos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos. En similar línea se orientan Kalman (2008) e Ivanic y Moss (2004). Estos últimos dicen que “las prácticas de escritura de la comunidad no debieran descartarse en la escuela. Las prácticas de la escuela pueden y tal vez debieran cambiar mediante el contacto con las comunidades de donde vienen los estudiantes” (Ivanic y Moss, 2004, p. 215).

Me referiré, por último, a la distinción entre prácticas letradas, eventos letrados y textos que ofrecen algunos de los autores hasta aquí mencionados, y que revestirán importancia a lo largo del trabajo. Estos conceptos, afirman Barton y Hamilton (2004, p. 112), se justifican porque le dan valor a la comprensión teórica de la lectura y la escritura y su inserción en la sociedad.

Barton y Hamilton (2004, p. 112) entienden las prácticas letradas como “formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita en las cuales la gente encuentra inspiración en la vida”. Este concepto se relaciona con el que propone Fairclough (2003) para quien una práctica, en

¹⁶ Van Dijk ha desarrollado una teoría del contexto a partir desde su concepción sociocognitiva del discurso. Inicialmente define el contexto “como el conjunto estructurado de todas las propiedades de una situación social” (Van Dijk, 1999, p. 266). El contexto no es una construcción puramente externa, continúa el investigador, sino que se crea a partir de los modelos mentales. A su vez, estos modelos mentales se nutren de la experiencia cotidiana de las personas. “A diferencia de la situación social, el contexto no es algo ‘externo’ o visible, o ‘fuera’ de los participantes, sino algo que construyen los participantes como representación mental” (Van Dijk, 2001, p. 72). Con los modelos de contexto las personas crean una representación cercana y relevante de su entorno.

términos generales, es una forma relativamente estable de actuar en la sociedad. Es, continúan Barton y Hamilton (2004), lo que la gente hace con la literacidad. Dentro de las prácticas letradas están inmersas una serie de valores, sentimientos, actitudes y relaciones sociales, lo que hace que no se puedan considerar unidades de comportamiento materializables.

Las prácticas letradas promueven, refuerzan y modelan las ideologías de la sociedad civil (Zavala, 2002, p. 34). El carácter ideológico de las prácticas supone la construcción de relaciones sociales similares entre las personas que las llevan a cabo; estas “incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales” y “son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en las relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen al interior de los individuos”. (Barton y Hamilton, 2004, p. 113).

Por su parte, los eventos letrados son aquellas situaciones concretas que involucran el uso de textos escritos o de literacidades (Gee, 2004, p. 43). El evento letrado es la materialización de la práctica, es la suma de “episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas” (Barton y Hamilton, 2004, p. 114). Los eventos letrados surgen de la repetición de actividades o procedimientos en determinados contextos sociales: la escuela, las oficinas, el hogar. La mejor forma para acceder al estudio de las prácticas letradas es a través de los eventos. Dicho en pocas palabras, detrás de cada evento, hay patrones socioculturales más amplios llamados prácticas.

Finalmente, los textos son a las vez producto y mediadores de las prácticas y los eventos (Zavala, 2002, p. 42). En ese sentido, Barton y Hamilton (2004, p. 114) afirman que “el estudio de la literacidad es en parte un estudio de textos, de la manera como se han producido y se han usado”. Prácticas, eventos y textos, continúan estos autores, constituyen los elementos para proveer una definición de la literacidad; a saber: “la literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (p. 114). Los estudios de literacidad, entonces, pretenden analizar eventos letrados para comprender las prácticas. Y la mejor forma para hacerlo, la más directa, es a través de las actividades que proponen los textos. Y de textos hablaré a continuación.

3.6. Dos perspectivas sobre los libros de texto

En *Maestros y textos* (1989), el ya clásico libro de Michael Apple, dos preguntas están siempre circulando en las palabras del autor, dos preguntas se están siempre formulando y reformulando. Estas dos preguntas son: ¿Qué se debe enseñar en nuestras escuelas? y ¿De quién es el conocimiento que se enseña? Las dos preguntas sirven de base para proponer una discusión sobre las dos formas (quizá son más) en que podemos comprender los libros de texto¹⁷. Dicha discusión, hay que advertirlo, ha sido ya abordada, aunque con términos distintos, en otros momentos de la amplia bibliografía que hay sobre materiales educativos impresos. Si la retomo nuevamente es porque resulta ineludible para los fines de mi trabajo. Buscaré, además de plantear la discusión de estas dos perspectivas, llegar a una conciliación entre ambas dada la reciprocidad de las mismas.

La primera pregunta, ¿Qué se enseña en la escuela?, me remite, al momento de abordar la comprensión teórica los libros de texto, a asuntos como qué tipo de objetivos, contenidos, orientaciones didácticas, actividades y opciones metodológicas se encuentran en los libros de texto y si cada una de estas instancias son pertinentes para enseñar a los estudiantes los saberes necesarios de un área en particular. Llamemos a esta una visión *positiva* de la comprensión de los libros de textos, opuesta a la visión *crítica* de la que haré mención más adelante.

Las posibles respuestas a esta primera pregunta se orientarán hacia comprender cómo están formulados los objetivos, las estrategias didácticas y las actividades de evaluación en los libros de texto que docentes y estudiantes utilizan en las clases y que conforman el saber necesario y

¹⁷ Evito conscientemente dar una definición exacta de lo que son los libros de texto. Considero que una definición será siempre insuficiente para comprender la complejidad de estos dispositivos. Además, la noción libros de texto convive con otras formas como material educativo impreso, texto escolar, materiales curriculares o manual escolar, y entre una noción y otra se puede encontrar ciertas distancias. Se entiende, provisoriamente, que los libros de texto son una guía didáctica por medio de la cual el estudiante puede acceder, con la asesoría del docente, a contenidos teórico-prácticos. Tampoco abordo en todo este apartado una mirada histórica sobre los materiales educativos. Para profundizar en este último aspecto se puede revisar el trabajo de Güemes (1994), quien sitúa el origen de los libros con fines educativos en el siglo XVII con la obra *Orbis Pictus* de Comenio.

pertinente de una determinada área del conocimiento. Esto, de algún modo, es identificar las representaciones que se instituyen en la construcción de un libro de texto. En el caso concreto del área de lenguaje, por ejemplo, la pregunta busca cuestionar sobre el tipo de enfoque desde el que se enseña la lectura y la escritura y si tal enfoque se compagina con las políticas educativas, los lineamientos curriculares y las competencias básicas del área, que, para el caso colombiano, aparecen consignados en la *Ley general de educación*, los *Lineamientos curriculares en lengua castellana* y los *Estándares básicos de competencias*.

Las palabras clave en la perspectiva positiva son *función* y *pertinencia*. ¿Es pertinente desde el punto de vista pedagógico lo que viene impreso en los libros de textos? ¿Cumple alguna función social más allá de desarrollar una temática? ¿Por qué debe ser aprendido por los estudiantes? La aproximación positiva de los libros de textos estará encaminada a identificar cómo la pertinencia de un saber determinado impacta en la formación social de los estudiantes. En otras palabras, esta perspectiva se atañe con el saber *per se*, pero también con el hecho de acercar ese saber a todos los grupos sociales. Esto es, universalizar y democratizar el conocimiento.

Más adelante pondré en cuestión la forma en que se presenta el conocimiento académico y científico en los materiales educativos impresos. Por el momento, es necesario reconocer que los libros de texto, según afirma Lomas (2015, p. 36), “a la vez que desempeñan una innegable función de reproducción cultural pueden constituir y constituyen a menudo una herramienta de equidad educativa y social”.

Nótese la doble importancia de la mirada positiva de los libros de texto: por un lado, nos permite entender cómo está estructurado un libro de texto al interior de sus páginas; y por el otro, se asume una información como socialmente pertinente. Lo que llevado a los términos de esta investigación tiene que ver con la forma en que en los libros de textos se configura una representación social y cómo esta representación termina constituyéndose en saber socialmente compartido. De este modo, de la pregunta inicial —¿Qué se enseña en las escuelas por medio de los materiales educativos impresos?— surgen otras como: ¿Para qué se enseña?, ¿Cómo se enseña? y ¿Qué y para qué se evalúa?

De esta visión, surgen posiciones que afirman que los libros de texto “han servido como programas cotidianos para desarrollar el trabajo docente y como fuente principal, y en muchas ocasiones única, de información, de actualización y de superación académica de bastantes profesores” (Partido, 2007, p. 2). Los libros de texto, de igual forma, son vistos en muchos casos como el único material que tienen en sus casas los estudiantes pobres de los países latinoamericanos¹⁸. Dejo hasta aquí esta parte para entrar al segundo cuestionamiento formulado Apple.

La mirada crítica sobre los libros de textos intentan responder a la pregunta ¿De quién es el conocimiento que se enseña? La palabra clave en el enfoque crítico es *interés*. Y Apple (1996, p. 64) la ilustra de la siguiente forma:

Los textos (...) han dejado de verse como meros «medios de transmisión» de «hechos». Son, por el contrario, el resultado de actividades, batallas y compromisos de carácter político, económico y cultural. Son personas reales con intereses reales quienes conciben, diseñan y escriben los libros de texto. Se publican en función de las constricciones políticas y económicas de los mercados, de los recursos y del poder. Y los contenidos y modos de usar los textos son objeto de luchas entre grupos sociales y entre profesores y estudiantes con mentalidades distintas.

Desde la perspectiva crítica, la democratización del conocimiento que se busca por medio de los libros de texto no persigue un fin altruista, sino político, económico o cultural. Los libros de texto, se afirma desde esta perspectiva, reproducen al interior de sus páginas desigualdades sociales; y, al tiempo que se transmiten ideologías dominantes, se educa a las masas en los

¹⁸ Alzate (1999) anexa a esta visión positiva otros argumentos que defienden el lugar de los libros de texto en la escuela. Para la autora, el libro de texto, como se ha dicho, garantiza la democratización del conocimiento y es un garante de oportunidades. Un libro de textos para todos los estudiantes “aparece de hecho como la mejor garantía de la igualdad de oportunidades en una sociedad democrática”. También, los libros de texto mejoran la gestión de aula al posibilitar que el docente pueda asignar, con ellos, actividades particulares al grueso de estudiantes de un aula y atender las dificultades de aprendizaje de algún estudiante en particular. Señala, del mismo modo, que los libros de textos estructuran el pensamiento y priorizan sobre aquello que deben aprender los estudiantes en un área determinada. Y por último, la autora ve en los libros de texto un nexo entre la escuela y la familia en la medida que los padres conocen, a través de ellos, lo que sus hijos hacen y aprenden en la escuela; y, además, acompañan y verifican el trabajo del docente.

saberes que la élite política y cultural de un país necesita. Los grupos populares, sin embargo, no son conscientes de este ejercicio de dominación y consideran que aquello que se enseña en los libros de texto es *bueno* y constituye la base del saber obligatorio universal de la escuela.

Véase aquí la delgada línea que desliga la visión positiva y la visión crítica que propongo sobre los libros de texto. El conocimiento, que desde la visión positiva se considera pertinente, se entiende también en la visión crítica del mismo modo, pero en la medida en que se ciñe a los intereses políticos, económicos y culturales de un pequeño grupo de poder. Mientras en la visión positiva el conocimiento que se transmite en los materiales educativos impresos es importante *per se*, en la visión crítica lo es por su carácter utilitarista.

Los fines que se buscan con la introducción de un libro en el aula no son puramente académicos, sino también sociopolíticos y económicos¹⁹. Esta línea, por tanto, no es tan fina si ponemos en medio de las dos perspectivas el término *hegemonía*. Desde la mirada crítica, los libros de texto no solo tienen la función de instruir en los saberes de un área, sino de transmitir un saber instrumentalizado y puesto al servicio de los grupos dominantes. De esa manera, los libros de texto se constituyen en dispositivos de dominio social.

Si en Colombia existe un debate sobre la pertinencia de los materiales educativos en los que se trabaja por contenidos y los que lo hacen por competencias es porque en la misma escuela persiste ese debate. Así, mientras las políticas estatales priorizan la enseñanza por competencias, en los docentes aún continúan modos de enseñanza tradicional. Como ha insistido Apple (1989, 1996, 2001 y 2008), los libros responden a la sociedad en que estos se producen y distribuyen. Estos son “vehículos de transmisión de una determinada concepción del mundo, de la cultura, del

¹⁹ Apple fue el primero en trascender el reduccionismo economicista en el análisis crítico de los libros de texto. Para este autor, si bien la esfera económica es importante, hay otras como el sexo y la clase social que son relevantes para el estudio de las implicaciones sociales de los libros de texto. Para este autor, la debida integración de las variables económicas, de género y clase social permiten comprender cabalmente el rol de los libros de texto en tanto aparatos hegemónicos que influyen sobre nuestros modos de ver la realidad y el saber. Güemes (1994) profundiza en estos aspectos e identifica otros tipos de manifestaciones hegemónicas patentes en los materiales educativos impresos. Este autor señala que, por ejemplo, “existen libros «urbanos», que sólo hablan de formas de vida en las ciudades, y libros «centralistas», en los que nacionalidades y regiones son tratadas de forma desigual” (Güemes, 1994, p. 26).

estado de los conocimientos, de los principales aspectos y estereotipos de la sociedad, de su poder económico” (Güemes, 1994, p. 24).

Por ello, aceptar que los libros de texto solo tienen una función pedagógica positiva es pensar inocentemente en el rol que el Estado cumple en la sociedad; dada la importancia que revisten en la educación de un país, los gobiernos siempre se han preocupado porque los materiales educativos impresos que se distribuyen en las escuelas estén en concordancia con los lineamientos curriculares nacionales y, sobre todo, con lo que para el Estado significa la educación. Güemes (1994, p. 24) lo explicita así:

MAESTRIA EN EDUCACION

Efectivamente, existe una estrecha interdependencia entre gobiernos y materiales curriculares; los primeros, con su control político, tratan de adecuar el mundo de la producción a las prácticas curriculares; los segundos, por la presión ejercida por el poder político o por su deseo de asegurarse el mercado, siguen la misma línea didáctica de la metodología predominante.

Ahora bien, todo lo dicho hasta aquí sobre la perspectiva crítica, ignora el poder y la labor de enseñanza del docente, y la capacidad y decisión de aprendizaje del estudiante frente al uso que se hace en el aula de los libros de texto. Este es el principal reparo a la perspectiva crítica. Nada de lo dicho hasta el momento sobre esta perspectiva es factible de comprobación si no se hacen investigaciones empíricas; es decir, si no se analizan palmariamente las representaciones sociales que habitan en las páginas de los libros de texto y si no se analiza cómo estas transforman o perpetúan las prácticas del docente y de los estudiantes. Así, todo debate ideológico que se haga sobre los libros de texto es simple especulación, distante de las complejidades del aula de clase.

Este vacío investigativo ya fue señalado por Apple (1989) cuando mencionaba que “no podemos dar por supuesto que lo que está «en» el texto sea lo que realmente se enseña. Ni tampoco podemos dar por supuesto que lo que se enseña realmente se aprende”. Es por ello que, para saber qué tanto de lo ideológico que hay en los libros de texto se transmite en el aula, se debe recurrir a “un análisis de los manuales escolares realizado desde la perspectiva de las prácticas de aula, es decir, desde la cultura empírica y artesanal de los docentes y de sus formas

de enseñar y de apropiarse de los textos escolares” (Lomas, 2015, p. 37). Bombini (2015, p. 25) señala este vacío investigativo de la siguiente forma:

Poco sabemos sobre cómo maestros y profesores seleccionan los libros de texto que usarán en cada ciclo lectivo en sus aulas, poco sabemos sobre cómo efectivamente los llevan al aula y cuáles son las mediaciones orales que realizan, cuáles son las jerarquizaciones que hacen del material presentado, y por fin, como es recibido este material por los alumnos en el fragor de la tarea cotidiana en el aula.

De esa ausencia de investigaciones empíricas sobre materiales escolares impresos, como se verá más adelante, se vale poderosamente esta investigación para proponer un camino en que ambas visiones se subsuman y se vinculen a las conceptualizaciones sobre representaciones y prácticas sociales. Para mí, escindir ambas perspectivas es perpetuar una sobre la otra: o nos quedamos con una visión inocente y libre de criticidad, en que se estudien los materiales educativos sin abordar sus implicancias sociales, o entramos en un ambiente conspiranoico en que se desconfíe, sin mayor aproximación empírica, de todo material impreso que llegue a la escuela. Para esta investigación, entonces, ambas visiones no son contradictorias entre sí, sino complementarias.

Las aproximaciones positivas nos dan la pauta para saber qué se enseña y cómo están estructurados los materiales educativos, es decir, cómo se configuran en los libros de texto las representaciones sociales; y la mirada crítica nos permite entender las condiciones socioculturales y económicas en que se producen los libros de texto y cómo estas condicionan la práctica del docente. Pero hay detrás de todo esto un razonamiento más sencillo para integrar las dos visiones: no hay libro que no tenga una virtud y un defecto. Además, está en la naturaleza misma de las palabras decir y ocultar simultáneamente. Saber qué dicen y qué ocultan los libros de texto es lo que busca, también, esta investigación.

3.7. Los libros de texto: el aula y el mercado

En la clase de español de onceavo grado, la profesora habla sobre el *Cantar de los nibelungos*. Las referencias se dirigen hacia el argumento de la obra y, más que nada, hacia el reconocimiento de los personajes principales: Sigfrido y su esposa Brunilda, y Gunter y la esquiva Krimilda. Es el año 2002 y yo soy uno de los estudiantes de la clase. Para hablar de *Los nibelungos* no es necesario ir al texto original. No es necesario tampoco leer un material adicional más allá del que nos entrega la profesora.

No obstante, decido recurrir al libro *Español sin fronteras* —que es el material en que los profesores encomiendan en este 2002 sus clases de castellano— para profundizar en el tema y preparar una actividad de evaluación. Leo allí que algo no coincide con lo dicho en clases por la profesora: Krimilda no es esposa de Gunter, sino de Sigfrido; y Brunilda, en vez de esposa de Sigfrido, lo es de Gunter. Quizá por la rima consonante, quizá por un problema en su memoria, la profesora trastocó los nombres de los personajes femeninos. Ya en clases, discuto esta variante de la trama con los compañeros porque —es natural en estos años— ellos confían en la palabra de la profesora y yo en la prueba del libro. Para sustentar mi afirmación, le muestro el libro a la profesora. Ella, sin dudarle, le da la razón a *Español sin fronteras*.

Cuento esta anécdota de mis años de escuela porque me permite evidenciar una verdad incontestable sobre los materiales educativos impresos. Los docentes y estudiantes de escuela históricamente han confiado en los libros de texto, en lo que viene consignado en sus páginas y en el método que estos proponen para desarrollar un tema o una clase. Esta *credibilidad* se explica, primero, por la confianza misma que desde siempre la humanidad le ha tenido a la letra impresa y, segundo, porque en muchos casos los libros de texto son el principal recurso pedagógico de que dispone el docente para realizar su clase.

Estos siguen con total vigencia en las aulas de muchas partes del mundo en las que los avances tecnológicos siguen siendo una promesa del futuro. Los libros de texto continúan siendo el único material que llega a las escuelas públicas, gracias, en gran medida, a las políticas

estatales. Por tanto, es normal considerarlos la fuente sagrada de la que manan los conocimientos de la clase (Velázquez, 2010).

Partido (2007) recoge algunas percepciones sobre los libros de texto en la escuela mexicana y afirma que el docente encuentre en el libro una herramienta de actualización disciplinar y metodológica del área que enseña. Esto es, el libro de texto representa la herramienta primera de la que el docente echa mano a la hora de llevar a cabo su práctica de aula. Nada ayuda más a los docentes en la planeación de sus clases que los libros de texto, y por ello la confianza que sienten en lo que proponen metodológicamente y en el conocimiento que transmiten.

Ora respondan a una política estatal, ora sean de una editorial comercial, de un tiempo a esta parte, los textos educativos están vinculando en sus páginas los referentes curriculares que los ministerios de educación proponen para la enseñanza de un área del conocimiento. En el caso colombiano, por ejemplo, los libros de lenguaje y matemáticas vinculan desde hace un par de años, además de los Estándares básicos de competencias, los Derechos básicos de aprendizaje que el MEN propuso como guía para docentes, estudiantes y padres de familia sobre lo que deben aprender los estudiantes en cada uno de los grados. Detrás de esta estrategia —de mercado en el caso de los libros comerciales, política en el caso de los libros gratuitos— está la intención de brindarle al docente mejores herramientas para prepararse y preparar su clase. Así, la confianza que históricamente se tiene hacia los libros de texto, se revalida entre innovaciones pedagógicas y maniobras comerciales.

Lo anterior, lleva la discusión hacia los límites entre el libro de texto comercial y el gratuito. Los primeros innovan porque estar en la vanguardia es una necesidad inherente del mercado, los segundos lo hacen para traducir las políticas educativas estatales en acciones, conceptos, metodologías y modos de evaluación. Sé que el *Español sin fronteras* en que confiaron mis profesores de la escuela hoy podría despertar más de una sospecha como ocurre con el milenario *Nacho Lee*, que, a pesar de las críticas, se mantiene incólume en las aulas oficiales de primaria donde los docentes se niegan a olvidarlo, precisamente, por la credibilidad de que goza aún²⁰.

²⁰ ¿Cuál es el libro de texto ideal?, ¿Qué debe tener un libro de texto para considerarse de tal manera? En esta investigación se evita dar esa respuesta. Así como en un apartado anterior de la investigación, evité dar una

Los libros de texto están en esa disyuntiva entre el aula y el mercado. Le corresponde al mercado ajustarse a la dinámica de lo que ocurra en el aula o, para ser más preciso, a lo que las políticas estatales quieren que ocurra en el aula. Por tanto, para los libros comerciales, asegurar el mercado es el paso primero para ganar credibilidad entre los docentes.

Con lo dicho, es menester afirmar que “el libro de texto es uno de los más fieles soportes del currículo escolar” (Bazán, Rodríguez, Monroy y Farfán, 2007, p. 176); a través de los materiales educativos impresos, ya sean comerciales o gratuitos, se busca hacer lo más explícito posible un currículo nacional, sin mencionar que hay en los libros de texto referencias al currículo oculto. En esto radica el valor de los libros de texto para los Estados: al tiempo que facilitan la labor del docente en el aula y al tiempo que ofrecen al estudiante el conocimiento, los textos indican qué debe ser enseñado en las escuelas; y con eso que muestran, también ocultan. Por eso, el conocimiento de los libros de texto es un conocimiento editado, diseccionado, depurado y puesto allí con una razón ni tan pura ni tan ruin.

Más que los libros comerciales, los libros gratuitos —los que obedecen a una política estatal o de gobierno y, por tanto, son entregados a escuelas oficiales— “consagran el cumplimiento de la gratuidad, equidad y calidad en la educación (...) y representan el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que un alumno de educación básica debe tener” (Arista, Bonilla y Lima, 2010, p. 6). Pero van más allá, pues tratan de hacer explícita las intenciones de dicha

explicación del modo ideal de enseñar la escritura en el aula, así mismo hago ahora de ofrecerle al lector una explicación exacta de lo que debe contener un libro de texto que aspire a considerarse ideal. Creo que lo dicho arriba justifica mi evasiva. Para mí, el libro de texto ideal depende de la cultura, del tiempo y de los participantes del proceso educativo. Si en Colombia *Nacho Lee* fue —y sigue siendo— la cartilla más usada para enseñar la lectura y escritura inicial, es porque en ella se manifiestan las demandas, los prejuicios y las contradicciones que los docentes y las familias tienen sobre la lectura y la escritura. Otra generación y otra sociedad pensarán que esa cartilla es insuficiente y la relegará al olvido como ya pasó con *Alegría de leer* y *Coquito*, cartillas de alfabetización inicial que a mediados del siglo XX tuvieron mucha demanda en Colombia. Jurado y Bustamante (2015, pp. 86-87) recogen algunos criterios y características que deben poseer los libros de textos para que sean significativos y ajustados a la educación de este tiempo. Para los autores, se espera que un texto de este tiempo muestre el conocimiento como históricamente válido, presente diversas perspectivas sobre un tema o problema determinado, presente los conocimientos en su dinámica de construcción permanente, favorezca la controversia y la diversidad de aprendizajes, genere seducción por la lectura y la escritura, ejemplifique la forma en que estas son medios para organizar procesos de pensamiento y no fines en sí, contenga problemas que inviten a pensar y reflexionar, favorezca la formación y autoformación de los maestros, privilegie la diversidad textual y apoye la flexibilidad curricular y la relación intertextual. Esto, como se ve, no solo aplica para los libros de lenguaje, sino de cualquier área del conocimiento.

política educativa. Los libros comerciales —al ser una mercancía, un producto—procuran, como se ha dicho, el éxito comercial, vender más, antes que hacer efectivas las políticas educativas en el aula. Ahora bien, si en Colombia algunos libros de editoriales comerciales han empezado a imprimir en sus páginas los Derechos básicos de aprendizaje, lo hacen porque con ello aseguran estar en la cima de las ventas.

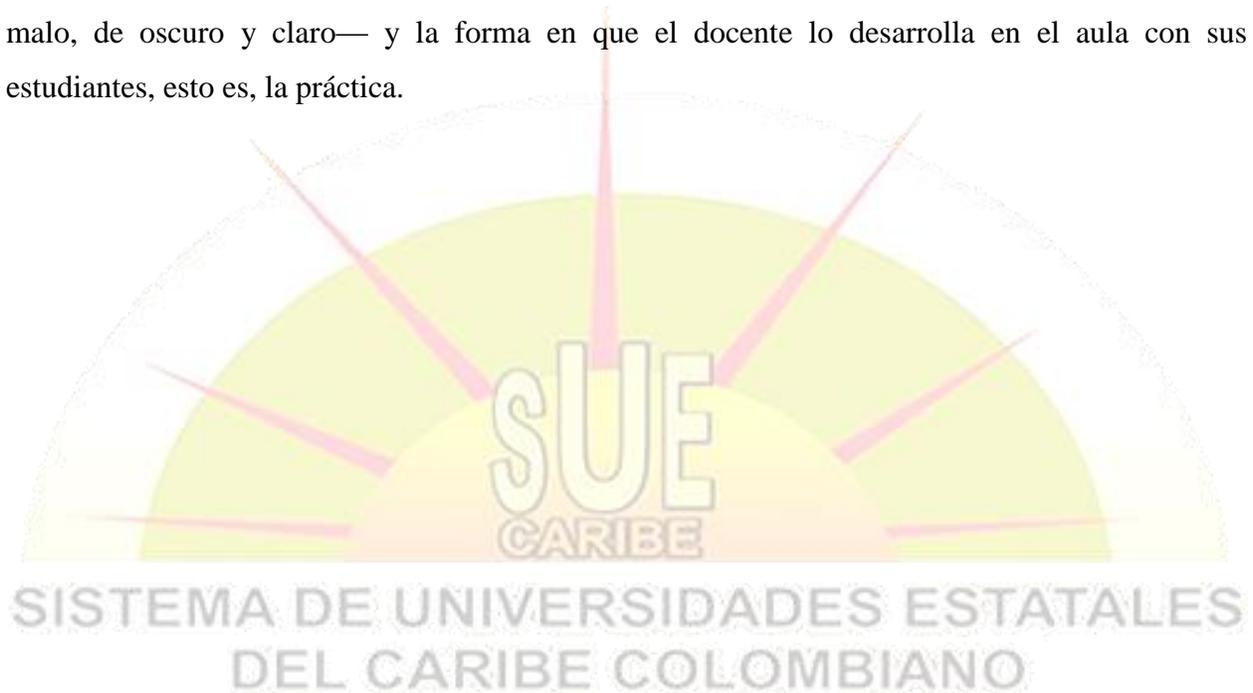
Tanto los libros de texto gratuitos como los comerciales son diseñados por técnicos y no por docentes; y aquellos, por tanto, ponen por encima del conocimiento científico, el hacer pedagógico desde una matriz psicológica dominante. Detrás de la selección, depuración y disección de conceptos y teorías —en algunos casos llevadas al extremo de la simplificación— hay no solo el menosprecio (o quizá la incomprensión) por la complejidad del conocimiento, sino el intento de parcelarlo y reducirlo a recetas y actividades sustentadas en explicaciones psicologistas y no en su fundamentación epistémica y científica.

Para Güemes (1994, p. 30) “el diseño de los textos es un problema técnico que es resuelto por expertos” y, por tanto, esto impacta en los objetivos que busca. Los materiales educativos diseñados por técnicos, antes que el desarrollo del saber científico, procuran la consecución de unos resultados. Lo cuantitativo y medible, por encima de lo cualitativo y caracterizable. Un libro que tiene un diseño por competencias no pretende el desarrollo real y pleno de las competencias de los estudiantes, sino que busca la instrumentalización de estas a partir de, por ejemplo, preguntas estandarizadas. En este panorama, el docente queda reducido a la ser un replicador en el aula de lo que el técnico experto ha desarrollado en el laboratorio.

En los trabajos de Apple (1989, p. 17) se advierte que “el predominio de la psicología en el discurso educativo ha debilitado considerablemente nuestra capacidad para responder a las crisis como algo de crucial importancia en cualquier educación digna de tal nombre”. Esta idea la volvemos a encontrar en Bombini (2015) quien, preocupado por el carácter psicologista que ha dominado en los estudios sobre la lectura escolar, retoma el concepto de táctica de Michel Certau para hacer visible el carácter sociocultural en que están inmersos los materiales educativos.

Ya he señalado más arriba, desde Zavala (2002), que los textos son a la vez producto y mediadores de las prácticas sociales. Por eso, aproximarnos a los textos en su dimensión social, antes que en la cognitiva, lingüística o curricular, permitirá “un nuevo orden sociocultural en el reconocimiento de la actividad singular que los grupos de lectores-docentes, los grupos de lectores-alumnos, que las escuelas como particularidades comunidades de lectura y escritura despliegan”. (Bombini, 2015, p. 26).

También algo he dicho más arriba sobre el hecho de vincular, en los estudios sobre los libros de texto en la escuela, las nociones de representaciones y prácticas sociales. Con la vinculación integral de ambas teorías encontraremos aquellos que hay en los libros —de bueno y malo, de oscuro y claro— y la forma en que el docente lo desarrolla en el aula con sus estudiantes, esto es, la práctica.



CAPÍTULO CUARTO. DE LA RUTA METODOLÓGICA

4.1. La investigación cualitativa

La presente investigación se circunscribe dentro del paradigma cualitativo de investigación en la medida que se enfoca en aspectos susceptibles de no ser cuantificados, tales como las creencias, los significados, los símbolos, las representaciones y las prácticas. La investigación cualitativa procura una descripción e interpretación de la realidad social y de los significados que los sujetos les dan (Bisquerra, 2004), y busca no solo comprender cómo opera el hombre en sus prácticas y representaciones, sino también cómo estas pueden ser transformadas. La naturaleza de la investigación cualitativa lleva a que el investigador se integre y relacione con la realidad objeto de estudio que pretende comprender.

Esta circunstancia posibilita la rigurosidad en el análisis sistemático de las distintas realidades subjetivas y de su comprensión en un marco de interacción social. Por todo ello, el diseño de la investigación cualitativa se caracteriza “por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada” (Bisquerra, 2004, p.284).

En mi trabajo, la forma de proceder inductiva me la brindó la misma realidad en que adelanté el trabajo y que terminó imponiendo —por decirlo de alguna manera— la escritura como objeto de estudio. La flexibilidad con que procedí se vio patentada en los distintos giros teóricos y metodológicos que fueron surgiendo conforme recolectaba, organizaba y analizaba la información. El trabajo etnográfico también posibilitó la flexibilidad al momento de tener en cuenta aspectos cercanos a la enseñanza de la escritura en el aula y a la experiencia de los docentes en el uso de la escritura en todos los contextos.

El trabajo también consideró las contantes idas y venidas entre los datos y la teoría para que las categorías de análisis fueran emergiendo, lo que demuestra la *ciclicidad* de la investigación cualitativa. Este trabajo propone para el análisis de las representaciones sociales un sistema de

categorías emergentes que, como ya he comentado, surgió del trabajo etnográfico, primeramente, y se fue ampliando, más adelante, conforme hacía aproximaciones más cercanas a los libros de textos.

4.2. La etnografía y los datos

La etnografía es el método cualitativo por antonomasia, puesto que permite retratar las actividades y perspectivas de los sujetos sociales de manera situada. El método etnográfico no requiere un diseño riguroso previo al trabajo de campo, y es posible que las estrategias y los objetivos de la investigación puedan cambiar durante el proceso de revisión de la teoría (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 38). La etnografía es también el método más usado en el campo educativo para analizar y comprender las prácticas de aula desde el punto de vista de los sujetos que interactúan en este contexto (Bisquerra, 2004).

Woods (1994, p. 25) recoge algunos usos que se le pueden dar a la investigación etnográfica en los contextos educativos. Señala, entre ellos, que la etnografía sirve para comprender los significados que se ocultan tras las acciones y estrategias que las personas realizan; también permite identificar y analizar las actitudes, opiniones y creencias de la gente, y cómo influyen las situaciones concretas en sus opiniones y comportamientos. Por todo lo mencionado hasta este punto, es posible decir que la etnografía —con sus estrategias e instrumentos— es la base metodológica para un trabajo como el que aquí adelanto en tanto en cuanto lo que busco es comprender, precisamente, cómo se manifiestan las relaciones entre los modos de actuar de las personas y sus representaciones.

La recolección de la información se hizo a partir de dos estrategias esenciales en el trabajo etnográfico: la observación participante y la entrevista semidirigida. La implementación de ambas estrategias se vio favorecida por mi cotidiana presencia en el establecimiento educativo donde adelanté el trabajo. A continuación, explico detalladamente algunas cuestiones asociadas al trabajo en su fase etnográfica.

4.2.1. Estrategia uno: observación participante

Una de las actividades más habituales de los tutores del Programa Todos a Aprender es realizar acompañamientos en el aula. Estos acompañamientos suelen hacerse con un grado de participación absoluto. En las clases puedo proponer actividades, hacer explicaciones del orden teórico y revisar el trabajo de los estudiantes. Actúo, en ese caso, como un docente más. Para recoger la información de la investigación, sin embargo, decidí reducir mi grado de participación y solo me involucré en aquellas circunstancias en que fuese estrictamente necesario. En todas las clases que observé, solo asumí un rol similar al de tutor en dos circunstancias: cuando vi una dificultad conceptual en el docente y cuando quise hacerle seguimiento al proceso de escritura de los estudiantes.

A los docentes escogidos para la muestra, se les hizo entrega de una carta donde se les informaba que iban a participar en la investigación a través de la observación de dos clases de lenguaje — en que debían utilizar *Entre textos*— y la realización de una entrevista. A pesar de que soy un miembro de la institución, sabía desde un principio que podía encontrarme con la reticencia de los docentes para participar en el trabajo. Resolví esto diciéndoles que sus identidades iban a estar protegidas y presentadas en el trabajo (cuando fuere necesario) por medio de un código asignado previamente. Les informé también que el trabajo tenía por objetivo caracterizar y analizar las prácticas de aula promovidas por *Entre textos*, antes que cuestionar su trabajo como docentes de primaria.

Para la observación, se diseñó una bitácora de una sola columna en la que registré, por medio de narraciones, cada una de las circunstancias que rodearon la clase observada. Puse énfasis particular en las actividades en que, utilizando el libro *Entre textos*, se involucraban la escritura y la lectura. En algunos momentos de la clase, la narración se suspendía para registrar a manera de reflexión algunas generalizaciones, abstracciones e interpretaciones que surgían a partir de la observación. La bitácora se manejó en formato digital para redactar cada uno de los detalles de la clase con la agilidad que me permite usar el teclado del computador.

Al final de las dos clases observadas, y para no romper con el ritual impuesto por el Programa Todos a Aprender de realizar una realimentación, les hacía a los docentes algunas sugerencias sobre los aspectos más relevantes de la clase. Un momento después, leía y revisaba la redacción de la bitácora y ampliaba algunos detalles que pudieron haberse quedado cortos al momento de consignarlos.

4.2.2. Estrategia dos: entrevista semidirigida

La entrevista estuvo conformada por treinta y nueve preguntas ordenadas en tres ámbitos de acción del docente en relación con la escritura. En tanto entrevista semidirigida, las preguntas fueron guía antes que norma. Así, en ciertos casos, se omitían o se reformulaban algunas cuando el entrevistado adelantaba las respuestas o se quería profundizar en circunstancias no muy explícitas. También, en la medida que el entrevistador no ofrecía información relevante o proponía nuevas cuestiones asociadas a la investigación, se formularon, al momento mismo de la entrevista, nuevos cuestionamientos.

El primer ámbito de la entrevista cuestionó a los docentes sobre su experiencia conceptual y formativa en relación con la escritura. Las preguntas intentaban identificar la idea que tenían los docentes de la escritura y su importancia. También buscaban identificar los usos cotidianos que los docentes hacen de la escritura y la formación recibida en la escuela, la normal o la universidad en cuanto al aprendizaje y enseñanza de la esta.

El segundo ámbito de la entrevista cuestionó a los docentes sobre su trayectoria en la enseñanza de la escritura. Se les preguntó, entre otras cosas, sobre qué tipo de práctica era más importante enseñar en primaria, la lectura o la escritura; se interrogó sobre la importancia de la gramática y la ortografía en la enseñanza de la escritura, los tipos de texto que escriben sus estudiantes y el lugar de la transcripción en la clase. El tercer ámbito, por último, preguntó por la recepción que ha tenido *Entre textos* en el aula y el uso que los docentes le dan al material. También se indagó sobre cómo había cambiado la planeación y la clase de lenguaje con *Entre textos* y cómo se relacionaba el material con las pruebas Saber de los grados tercero y quinto.

Antes de realizar las entrevistas con los docentes del establecimiento educativo en que se iba a adelantar la investigación, se realizó un pilotaje con un docente de primaria de otra institución educativa para constatar el grado de pertinencia de las preguntas y su capacidad y claridad para recoger la información. Después de escuchar el audio del pilotaje, procedí a eliminar algunas preguntas que resultaron reiterativas y otras que desviaban la atención del entrevistado.

Las entrevistas se hicieron después de las observaciones para tener más herramientas al momento de indagar al docente sobre las prácticas observadas en el aula. Estas fueron grabadas en medios digitales y transcritas para organizar y extraer la información que se utilizaría durante el análisis. En este último momento, se utilizó una adaptación del código de transcripción de Gail Jefferson propuesto por Bassi (2015), y adecuado a las finalidades de la investigación.

4.3. El ACD como método de análisis

He dicho más arriba que el discurso es el más potente dispositivo para producir y reproducir las representaciones sociales y para comprender en qué consisten y cómo funcionan. Todo ello se sustenta en las aportaciones sobre las relaciones entre representaciones sociales, prácticas sociales y discurso hechas por Abric (2001), Jaramillo (2012), van Dijk (2003) y Fairclough (2003, 2008).

El ACD es un enfoque en el cual método y teoría se fusionan para relieves cómo en el discurso se producen, reproducen y legitiman las relaciones de poder, dominación y resistencia. Lo que me interesó del ACD en este trabajo fue, primeramente, su fuerza metodológica para analizar, desde un posicionamiento crítico, las implicancias sociales de las representaciones de la escritura en *Entre textos* y cómo estas pueden transformar la práctica del docente. Seguidamente, el ACD me ofrece una serie de categorías discursivas para el análisis de las representaciones que le dan mayor rigor al trabajo.

Las categorías de análisis que se formulan en este trabajo, sin embargo, no se atañen exclusivamente a fenómenos discursivos, sino a instancias sociales relacionadas con la escritura,

esto es, a modos de ver y entender la escritura en *Entre textos*. Sin embargo, la serie de categorías discursivas que nos ofrece el ACD son la base para acceder a las representaciones y asegurar un nivel de comprensión mucho más detallado y riguroso de las mismas. De esta manera, la utilización de categorías discursivas posibilita la superación de los cuestionamientos hechos a la comprensión puramente cognitiva de la teoría de las representaciones sociales. Las categorías discursivas que utilizaré para el análisis de las representaciones las tomo de la pragmática discursiva (Wang, 2009). Serán relevantes en el análisis de las representaciones la noción de actos de discurso para entender las consignas que acompañan a *Entre textos* y que promueven unos modos de pensar y hacer con la escritura.

MAESTRIA EN EDUCACION

Este trabajo, en conclusión, utiliza un proceso hermenéutico y se sustenta, para el análisis de las representaciones, en la perspectiva del ACD como enfoque teórico-metodológico que se propone hacer transparentes los aspectos discursivos de las desigualdades sociales (Meyer, 2003). De este modo, la fase etnográfica inicial se ve potenciada por la integración en el análisis de la triada discurso cognición y sociedad (van Dijk, 1997).

4.4. Población y muestra

La población estuvo conformada por diecinueve (19) docentes de primaria de las sedes San Roque y El Carmen de la Institución Educativa Andrés Rodríguez B. Este establecimiento educativo oficial pertenece a la Secretaría de Educación Municipal de Sahagún, Córdoba, y se encuentra focalizado por el Programa Todos a Aprender desde el año 2012. Todos los docentes de primaria del establecimiento utilizan el material *Entre textos* en las clases de lenguaje.

La muestra se conformó por seis docentes de la mencionada institución educativa. Para la selección de la muestra se utilizó un muestro intencional en el que se establecieron previamente dos criterios esenciales. El primero era que los docentes debían ser de los grados primero, tercero y quinto. Así, la muestra estuvo conformada por dos (2) docentes de primero, dos (2) docentes de tercero y dos (2) docentes de quinto. La selección de los grados tercero y quinto se justificó por el hecho de que en estos el Ministerio de Educación Nacional aplica las Pruebas Saber de

primaria. El grado primero se seleccionó por la importancia del mismo en los procesos iniciales de adquisición del código lingüístico por parte los estudiantes; esto es, el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El segundo criterio tuvo que ver con los años de experiencia del docente en el aula. Para efectos prácticos, este criterio se estableció a partir de los dos decretos de nombramiento que rigen a los docentes oficiales del país, y que, salvo excepciones, permite conocer el tiempo de vinculación de un docente al Magisterio colombiano. Por ello, de los seis docentes que conforman la muestra, tres (3) eran del decreto 2277 de 1989 y tres (3) del decreto 1278 de 2002. Si bien este criterio no es tan importante a la hora de realizar el análisis, se buscó que la muestra fuera lo más heterogénea posible para asegurar una mayor diversidad de voces y modos de hacer y ver las prácticas de lenguaje en el aula.

4.5. Corpus

La selección del corpus constituyó una dificultad por la innumerable cantidad de páginas de la colección *Entre textos*. Esta colección está integrada por una guía del docente y dos libros de trabajo de los estudiantes, uno por cada semestre académico. Eso da, en todos los grados de primaria, un total de cinco guías del docente y diez libros. Lo primero que hice, entonces, fue reducir el corpus a los grados vinculados a la investigación: primero, tercero y quinto. Aun así, el volumen de páginas seguía siendo mayúsculo.

Finalmente, durante las observaciones de aula decidí —asumiendo a pie juntillas la flexibilidad de la investigación cualitativa— fijar como criterio único de selección del corpus que los desafíos seleccionados hubiesen sido trabajados por los docentes durante la esta fase del trabajo²¹. Con esto, el análisis de las representaciones se haría en un número reducido, pero significativo de desafíos. Los desafíos que hacen parte del corpus son los siguientes:

²¹ Los libros de la colección *Entre textos* están organizados al interior de sus páginas en desafíos y retos. Cada desafío está compuesto por una serie de retos, que constituyen actividades de naturaleza diversa. Los retos están

Corpus de desafíos		
Primero	Tercero	Quinto
Desafío 39	Desafío 70	Desafío 14
Desafío 40	Desafío 71	Desafío 15
Desafío 41	Desafío 72	Desafío 16
Desafío 103	Desafío 73	Desafío 17
Desafío 104	Desafío 76	Desafío 19
Desafío 105	Desafío 86	Desafío 30
Desafío 106	Desafío 87	Desafío 31
		Desafío 32
		Desafío 33
		Desafío 34
		Desafío 35

Tabla número 1. Selección del corpus de desafíos

4.6. Fases o etapas de la investigación

No está en la naturaleza de la investigación cualitativa establecer un diseño metodológico preestablecido e inmutable que dificulte la comprensión total de un objeto de estudio que es ambiguo, complejo y heterogéneo. Esto se evidenció en mi investigación. Mucho de lo aquí escrito surgió del tanteo, de la reflexión, del cambio y de la toma de decisiones conforme avanzaba en el trabajo. Presento a continuación unas fases que en modo alguno significan secuencialidad en el proceder investigativo. A medida que se adelantaba el trabajo, las idas y vueltas entre las teorías y los datos fueron una rutina y una necesidad. Las fases son las siguientes:

- *Fase uno o de reflexión:* esta fase ha sido contada en las primeras páginas del trabajo. Inicialmente la investigación se pensó desde la lectura como problema de investigación, pero la misma inmersión en la realidad y la mejor comprensión del problema, hizo desviarme hacia la escritura. Lo primero que hice fue revisar preliminarmente y de

unidos por el objetivo central del desafío. A su vez, un grupo de desafíos determinado puede estar relacionado entre sí y conformar una secuencia de aprendizaje.

manera poco esquemática la bibliografía existente. Ello permitió comprender que, en el contexto de la escuela, la escritura no ha sido objeto de investigaciones.

- *Fase dos o de revisión de los antecedentes y construcción de la teoría:* en esta fase se hizo una minuciosa construcción del estado del arte de las investigaciones sobre representaciones sociales y prácticas de escritura. Se decidió que las investigaciones estuvieran contextualizadas en América Latina para hacerme una idea más consistente de las distintas perspectivas utilizadas en contextos afines a mi trabajo. A partir de la construcción del estado del arte tomé, decisiones sobre las teorías generales que iban a sustentar el trabajo y el giro discursivo que lo iba a regir metodológicamente.
- *Fase tres o de recogida de la información:* esta fase está mejor explicada arriba. Debo mencionar aquí que la recolección de la información fue un proceso realizado en dos momentos: primero, en la selección del corpus para hacer el análisis de las representaciones de la escritura; y segundo, en las observaciones de clase y las entrevistas. Sin embargo, los dos momentos no eran excluyentes entre sí pues en la medida que avanzaba en uno, tomaba decisiones sobre el otro. Realizar el trabajo etnográfico, por ejemplo, me permitió fijar unos criterios para seleccionar el corpus.
- *Fase cuatro o de análisis de las representaciones:* en esta fase, analicé la estructura del material *Entre textos* con el fin de poder proponer categorías de análisis superiores. Desde un comienzo, me propuse trabajar con un sistema de categorías emergentes que iban surgiendo en la medida que contrastaba la teoría con el material y encontraba referenciales significativos (Cisterna, 2005). Desarrollé por último un proceso hermenéutico o interpretativo de la información extraída a manera de categorías de análisis. Con esto, se establecieron las estrategias y mecanismos discursivos que configuran las representaciones sobre la escritura en *Entre textos*, y se develaron los contenidos de las representaciones en términos de creencias.
- *Fase cinco o de caracterización de las prácticas:* en esta fase se decidió poner en el centro del documento las voces de los docentes. Se partió se la convicción de que por sí

solas, las voces de los docentes evidencian de manera más plena sus prácticas. Esto, sin embargo, no fue impedimento para hacer aproximaciones explicativas e interpretativas sobre líneas generales que se leían en las voces. Por tanto, en notas al margen, el lector hará una revisión de tales asunciones y abstracciones. Al final del trabajo se presenta una discusión sobre los cambios que han surgido de la relación entre representación y práctica a partir del uso de *Entre textos*.

MAESTRIA EN EDUCACION



CAPÍTULO QUINTO. DE LOS RESULTADOS

5.1. Análisis de las representaciones sociales de la escritura

5.1.1. Preliminar

En la metodología del trabajo, expliqué que para identificar las representaciones sociales de la escritura en *Entre textos* opté por un sistema de categorías emergente que surgieran del contraste entre teorías y materiales. Para mí, fue muy importante la comprensión de las representaciones como *modelos* que permiten interpretar la realidad (Ibañez, 1988) para llegar a entender que detrás de una actividad, o mejor, con una actividad de escritura, deviene una representación. En ese sentido, no era suficiente con analizar los desafíos en términos generales, sino detenerme en la actividad que proponían los retos de un desafío para entender cómo este se relacionaba con la escritura.

Procedí, entonces, a identificar en una tabla de Excel el número de retos de cada desafío y las actividades que estos proponían. Para identificar cada actividad, decidí convencionalizarla con un color, tal como se ve en la Tabla número 2. Una vez hecho esto, alcancé a identificar tres representaciones sociales de la escritura en *Entre textos*. Pero no solo eso, ubicar en la tabla los retos y la actividades que estos implican, me permitió profundizar mejor en la relación entre lectura y escritura en los materiales e identificar que ambas son indisolubles, aunque no necesariamente simétricas. Así, en la imagen pude observar que en trece de los desafíos, el reto inicial era una lectura a partir de la cual se organizaban el resto de actividades, incluyendo la escritura.

Para identificar las tres representaciones de la escritura fue necesario leer los retos, sus contextos e intencionalidades. Esto hizo posible identificar que en primero, por ejemplo, predominan las actividades de escritura orientadas a la transcripción y en quinto aquellas en las que se escribe para responder una pregunta. Cada una de estas actividades se constituyó en una creencia o un modelo, esto es, en una representación.

Al final son tres representaciones de escritura que, a manera de categorías analíticas, hemos identificado en el libro, a saber:

- i. La escritura como ejercitación transcriptiva.
- ii. La escritura como instancia subsidiaria de la lectura.
- iii. La escritura como creación o proceso cognitivo.

Este trabajo privilegia lo discursivo no solo en el análisis, sino también en la forma en que presento los resultados. He optado por narrar, exponer y argumentar cuando fuere necesario, antes que por presentar datos, imágenes y citas sin mayor reflexión. En algunos casos, los resultados de las representaciones sociales entran en el plano puramente argumentativo para defender una afirmación, en otros la exposición es vital para mostrar mejor mis resultados.

Grado	Desafío	Retos										
Primero	39	1	2	3	4							
Primero	40	1	2									
Primero	41	1	2	3								
Primero	103	1	2	3	4							
Primero	104	1	2	3	4							
Primero	105	1	2	3	4							
Primero	106	1	2									
Tercero	71	1	2	3	4	5						
Tercero	72	1	2									
Tercero	73	1	2	3	4	5						
Tercero	86	1	2	3	4							
Quinto	14	1	2	3	4	5	6					
Quinto	15	1	2	3	4	5						
Quinto	16	1	2	3	4	5	6	7				
Quinto	17	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Quinto	18	1	2	3								
Quinto	30	1	2	3	4	5						
Quinto	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Quinto	32	1	2	3	4	5						
Quinto	33	1	2	3	4	5	6					
Quinto	34	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Quinto	35	1	2	3	4	5						
		Leer.										
		Escribir para responder una pregunta a partir del texto leído.										
		Responder a una pregunta de opción múltiple.										
		Escritura como proceso.										
		Repasar, transcribir.										
		Otra: asociar imágenes o palabras, dibujar, llenar crucigrama, responder oralmente, ordenar cronológicamente ideas, marcar falso o verdadero, hacer un dramatizado.										

Tabla número 2. Actividades asociadas a los retos

5.1.2. La escritura como ejercitación transcriptiva

Esta primera parte del análisis se centra, sobre todo, en los desafíos y retos del grado primero. En estos, se evidencia una serie de indicaciones centradas en los verbos *repisar*, *repasar*, *completar* y *copiar*. Los desafíos de grado primero que aquí analizamos se estructuran a partir de una lectura inicial de la que se desprenden una serie actividades —en tanto retos— como responder una pregunta de nivel literal o llenar un crucigrama y, posteriormente, transcribir las palabras encontradas.

He dicho que a la investigación no le interesa mucho la lectura como objeto de análisis, pero sí sus relaciones con la escritura. De esta manera, en *Entre textos* las consignas e indicaciones que piden/ordenan escribir, a partir de los verbos mencionados, se entienden como actos de habla directivos en los que se espera que el estudiante realice la tarea expresada en los enunciados. En los retos²² que analizo ahora, la escritura puede verse como un proceso subsidiario de la lectura o como un producto que se genera después de leer. El reto 1 del desafío 39 es una lectura intitulada El ornitorrinco. La indicación que viene con la lectura dice: “Lee con tu profesor o profesora el siguiente texto”. Hecha la lectura, se le pide al estudiante que “repise las palabras y encuentre el título del texto”. Así, la actividad de escritura que se liga a la lectura inicial no tiene intención distinta al acto mecánico de repisar.

Esa relación entre lectura y escritura, por tanto, es causal y prescriptiva. En el desafío en cuestión, el reto inicial pide/ordena leer un texto. De él, posteriormente, se extraen unas palabras o frases para que el estudiante las repise. Lo que se espera que escriba el estudiante es lo que el libro en general y el desafío en particular quieren que escriba. La escritura, desde esta representación, implica dos cosas: primero, la ejercitación es un paso primordial en el acto de escribir y, por ello, *repasar* palabras es una actividad primera para adquirir el código escrito en los grados iniciales; y, segundo, la escritura —esta actividad mecánica y prescriptiva que ahora entendemos como escritura— en la colección *Entre textos* solo es posible entenderse desde su

²² Los retos que analizo en esta parte del trabajo son todos del libro *Entre textos* de grado primero; entre ellos tenemos: reto 2 del desafío 39, reto 1 del desafío 40, retos 2 y 3 del desafío 41, reto 4 del desafío 103 y reto 3 del desafío 105. También se presentan dos retos del grado tercero relacionados con este tipo de actividades; son ellos el reto 4 y 5 del desafío 73. No quiero ser muy esquemático en el cuerpo del análisis y por tanto continuaré...

relación causal con la lectura. No hay espacio para la experiencia propia: se escriben unas palabras y unas frases básicas que se obtienen de una lectura con la finalidad de adiestrar su escritura e identificar su significado. Así, se empieza repasado una palabra para después escribirla solo con verla, como se muestra a continuación:

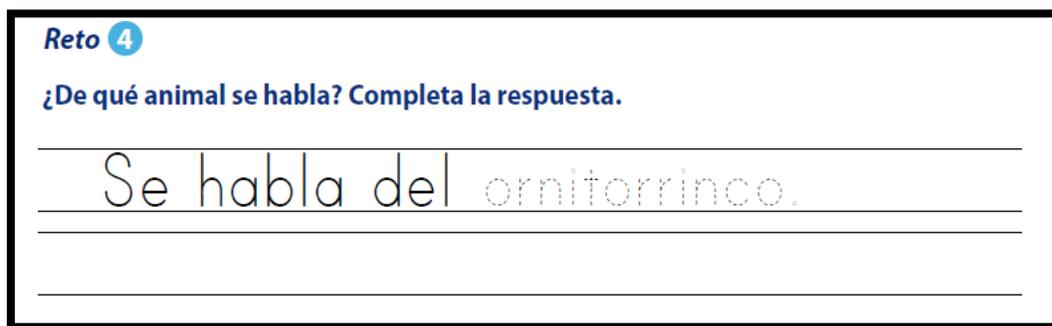


Figura número 1. Facsímil de *Entre textos*. Reto 4, desafío 39 (grado primero)

Como he dicho, los retos que abordan la escritura como un modo de adquisición del código desde la ejercitación transcriptiva —de allí los verbos *repisar*, *repasar*, *completar* y *copiar*— están mayoritariamente en los desafíos de grado primero. Semánticamente, estos verbos remiten a la idea de “volver a pasar” y “escribir en una parte lo que está escrito en otra”; (RAE, 2018) y, por tanto, en este momento de nuestro análisis la escritura se asume como prescripción, adiestramiento, calco o repetición. Mucho podría decir ahora sobre el carácter discursivo de los verbos ejercitativos que vienen en las indicaciones de *Entre textos*; por el momento, solo señalo que, con ellos, la escritura es reductible a su aspecto puramente formal: el producto. No hay espacio en los retos que aquí menciono —que es decir también que no hay espacio en grado primero para concebir la escritura desde su dimensión social— para crear, para reescribir o para proponer.

La escritura ha sido vista en determinados momentos como una actividad física o como una tecnología. Su aprendizaje, nos dice el análisis de esta parte de *Entre textos*, se da por medio de la reiteración, por medio de la repetición de grafemas, de sílabas, de palabras y de frases. Primero el estudiante repisa las palabras y después, cuando ha afianzado el pulso, cuando ha adquirido la destreza física, puede copiar o transcribir por sí solo las palabras.

Se vislumbra en esto un método secuencial: el reto 2 del desafío 39 pide/ordena que el estudiante repise el grupo sintáctico nominal “El ornitorrinco”. El reto 4 —que se puede ver arriba— pide la misma actividad y después la transcripción, no ya de un sintagma, sino de toda una construcción oracional simple. El desafío 40 inicia (reto 1) pidiéndole a los estudiantes que asocien por medio de líneas un rasgo compartido entre el ornitorrinco y otro animal (el pico del ornitorrinco, por ejemplo, se parece al de un pato). Después deben repisar las palabras *pato*, *nutria* y *castor* en una construcción oracional simple de varios sintagmas nominales. Más adelante, en el desafío 41, los estudiantes inician repasando y terminan transcribiendo. Toda esta información y todas estas actividades siguen estando relacionadas con la actividad de lectura inicial y antes que fijar la atención en el proceso de escritura, se centra en el de comprensión del nivel literal de lectura.

En los retos de los desafíos 103, 104 y 105, que hacen parte del libro de segundo semestre, se le pide al estudiante que *lea, repase y copie*, primero, una oración; y, más adelante, (reto 1, desafío 106) que copie una estrofa de un poema leído previamente. Visto así, se asume nuevamente que, como ya los estudiantes están en otro semestre, como ya han pasado por un centenar de desafíos, pueden transcribir textos más largos que los vistos en los desafíos iniciales. De hecho, si se hace una mirada a los desafíos iniciales de *Entre textos* de grado primero se puede encontrar que en ellos se inicia por el reconocimiento de las vocales. Y en este punto (segundo semestre) ya pueden transcribir párrafos o textos completos. Pero no hay nada de extraño en ello. El conocimiento de la lengua escrita se ha entendido siempre en tales sentidos: se inicia en los grafemas y se termina en los textos. Lo que quiero resaltar aquí es el papel que la ejercitación en la escritura, que la transcripción de estos grafemas, de estas frases y oraciones comporta en sí mismo.

Pero, para ser más justo, debo decir que la secuencia de desafíos 103, 104 y 105 inicia con un reto en que se le pide al estudiante que escriba un texto desde su experiencia particular, como se ve a continuación:

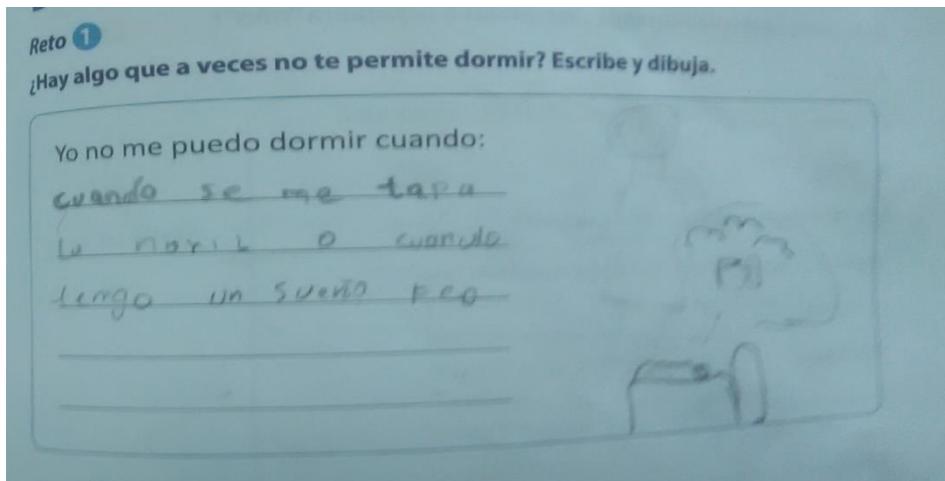


Figura número 2. Facsimil de *Entre textos*. Reto 1, desafío 103 (grado primero)

Pongo una foto de la actividad realizada en clase por un estudiante para señalar que, con la forma en que se aísla este reto de escritura inicial de los demás, se soslayan en *Entre textos* —y el docente, como sujeto discursivo que reorganiza la intención original del libro, lo hará también en la clase— aspectos importantes de la escritura desde su dimensión social. La función de esta actividad de escritura es servir como actividad de entrada a un reto de lectura del que, a su vez, se desprenderán nuevos retos de comprensión de lectura y de transcripción. No se propone ningún tipo de actividad adicional con la vivencia contextual y con las palabras del estudiante: yo no me puedo dormir “cuando se me tapa la nariz o cuando tengo un sueño feo”. No se profundiza en el reconocimiento de las posibilidades de las prácticas de escritura personal del estudiante.

Detrás de los actos de habla directivos que encontramos en *Entre textos*, hay unas intencionalidades ilocucionarias que se conectan con los verbos *repisar*, *repasar*, *completar* y *copiar*. ¿Qué se copia, qué se repisa? Lo que se origina del texto, lo que se extrae de ellos y que apunta a su comprensión. Por eso, con las actividades que se proponen en los retos, se busca que el estudiante relacione lo que escribe con algunos aspectos de la lectura hecha inicialmente. Estos aspectos son en su mayoría palabras o estructuras oracionales aisladas. La representación de la escritura que se reproduce en estas páginas de *Entre textos* parte de la adquisición de unidades lingüísticas menores que se conectan con las intencionalidades del texto leído previamente —como identificar algunos aspectos literales o transcribir un párrafo— pero no con

situaciones contextuales de la clase y del estudiante. No ve la escritura como una práctica, sino como una habilidad.

A partir de la fuerza ilocucionaria de los verbos *repisar*, *repasar*, *completar* y *copiar*, se escribe lo que el texto quiere que se escriba o lo que el texto permite que se escriba. La escritura es reducida —como la lectura— a unos aspectos ajenos a lo discursivo. Se puede, incluso, ser mucho más exacto y decir que la escritura en la colección de grado primero de *Entre textos*, de acuerdo con lo analizados hasta esta parte, se circunscribe a aspectos puramente lingüísticos. Así, cuando se somete la escritura a un ejercicio inicial de lectura —más adelante seguiremos viendo que esto es una constante en la colección— y cuando se escriben palabras y oraciones aisladas, la escritura no se ejercita *per se* sino para cumplir otro objetivo; esto es, afianzar en el estudiante un modo particular de leer. Zabala (2002) menciona que esto ocurre cuando la escritura es descontextualizada y se limita a producir y reproducir aspectos léxicos y semánticos asociados con lo literal y lo inferencial.

Para *Entre textos* las representaciones de la escritura que gravitan en los desafíos que hemos venido analizando y que constituyen un modo de concebir las prácticas de escritura no establecen una relación simétrica con las prácticas de lectura. De este modo, el ejercicio primero de leer termina constituyendo obligatoriamente un modo de escribir. Este modo de escribir lo he asociado, por medio de los actos de habla directivos que rigen cada reto, con la transcripción, que es, en el fondo, la intención de los verbos que vienen en las consignas de los desafíos. En la colección *Entre textos* de grado primero, entonces, se escribe para adquirir el código y no para acercar la escritura al estudiante desde su carácter sociocultural. Ello hace que esta quede descontextualizada y subsumida al ejercicio mecánico e instrumental de leer un fragmento para transcribir una palabra, una construcción sintagmática, una estructura oracional simple o un párrafo.

He dicho en el marco teórico que el contexto no se debe asumir exclusivamente como las circunstancias materiales de los estudiantes, sino también como los modos en que se gesta el aprendizaje. *Entre textos*, en definitiva, en esta parte del análisis superpone la lectura a la

escritura del estudiante y nos priva de ahondar en el detalle simple de saber por qué alguien no puede dormir “cuando se le tapa la nariz o cuando tiene un sueño feo”.

5.1.3. La escritura como instancia subsidiaria de la lectura

Esta parte del análisis de las representaciones sociales de la escritura se centra en los desafíos y retos que tienen como categoría discursiva distintas modalidades de preguntas. Tomo como referente, sobre todo, las intenciones discursivas de las preguntas, en tanto actos de habla directivos, y la forma en que estas condicionan y controlan los ejercicios de escritura que propone *Entre textos*. También reviso la forma en que la lectura se relaciona con la escritura o, mejor, la forma en que la escritura se produce desde las intencionalidades que un ejercicio de lectura promueve. Permítaseme, inicialmente, una digresión teórica.

Wang (2009) recoge algunas definiciones sobre las preguntas desde distintos aspectos lingüísticos. De este modo, a partir de Crystal (1985) entiende que gramaticalmente una pregunta es una oración que encierra una interrogación en su forma. Semánticamente, continúa el autor desde Quirk et al. (1985), una pregunta es una clase semántica cuya función primaria es averiguar acerca de un contenido específico. Por último, Wang (2009) trasciende esta mirada eminentemente lingüística y ofrece, desde las aportaciones que han hecho Burton (1980), Katz (1972), Tsui (1994) y Halliday (1994), una definición de las preguntas en tanto categorías discursivas.

Para estos autores, las preguntas son una solicitud que se hace con la intención de obtener información. También son un tipo de acto de habla directivo por el que se busca generar una reacción lingüística en el oyente. En definitiva, la pregunta es la función discursiva que realizan las interrogaciones. Todo lo anterior se comprende desde las tres modalidades de pregunta: las preguntas abiertas seleccionan y restringen temas mediante los pronombres interrogativos (qué, quién, por qué, cómo, cuándo, dónde), las preguntas alternativas limitan los temas a partir de un número finito de opciones, y las preguntas cerradas —en las que se responde sí o no— se confirman o ratifican temas.

Cada modalidad de pregunta esconde una estrategia de dominación y control que obliga al oyente a dar respuesta sobre los aspectos focalizados por el interrogador. Por ello es que el ya citado Wang (2009, p. 180) encuentra que estas formas discursivas están “naturalmente ligadas con el poder en el sentido de que las preguntas tienen las capacidades inherentes de controlar y dominar”.

Dicho lo anterior, procedo a analizar cómo la pregunta es la estrategia discursiva principal que usa *Entre textos*, en sus desafíos y retos, para que en el estudiante se suscite la escritura. Y, a partir de esto, se termine configurando una representación social en la que la escritura se constituye en una instancia subsidiaria de la lectura. Me concentro, más que nada, en los desafíos de grado tercero y quinto, donde, como se puede ver en la Figura número 3, predominan retos que piden/solicitan responder una pregunta en dos o tres líneas a partir de un reto de lectura. Analizo, inicialmente, la presencia de preguntas abiertas encabezadas por un pronombre interrogativo y, posteriormente, reviso otro tipo de preguntas.

Por lo dicho atrás, nuevamente debo abordar las relaciones entre lectura y escritura en *Entre textos*. Digo, preliminarmente, que en los retos que analizo a continuación las prácticas de escritura se producen a través de una relación asimétrica y dependiente con la lectura. Así, al revisar los desafíos 14, 15, 16 y 17 del libro de grado quinto (semestre A), se puede ver que todos estos inician con un reto sobre lectura —“Lee el texto y luego responde las preguntas”—. Desde allí, se desprenden una serie de retos que tienen que ver, en su gran mayoría, con responder unas preguntas abiertas relacionadas con la lectura inicial.

Estas preguntas se formulan, como ya he dicho, a partir de pronombres interrogativos y buscan a través de la práctica de escritura dar respuesta a algunos aspectos focalizados de la lectura. La práctica de escritura que propone el libro, entonces, trata de constatar que el estudiante hizo una *correcta* comprensión del texto leído. Ahora bien, al focalizar las preguntas en unos aspectos delimitados de la lectura, esta *correcta* comprensión restringe las otras posibilidades de leer y escribir en el estudiante; esto es, la escritura que se propone en cada uno de estos retos, al estar subsumida al reto de lectura inicial, se ajusta a una comprensión fragmentada del texto.

Esta circunstancia puede estar más relacionada con las nociones de lectura crítica de la *Guía de orientación* del ICFES (2017) y competencia lectora del *Marco de referencia para la competencia lectora* de la OCDE (2017)²³ que con los objetivos de los *Estándares básicos de competencias del lenguaje*, documento que orienta la enseñanza en el país de la lengua castellana, la literatura y los otros sistemas simbólicos de comunicación.

Alguien podrá ver esto de manera positiva, en la medida que el estudiante, en medio de su proceso de aprendizaje, centra su atención en unos aspectos concretos de la lectura. Desde la perspectiva sociocultural en la que se inscribe este trabajo, se puede afirmar que al someter la escritura a la dinámica de dar respuesta a unos aspectos concretos, importante o no, de la lectura, se termina haciendo de ella un ejercicio mecánico y adiestrador²⁴.

La práctica de escritura que se usa para responder las preguntas abiertas está ligada a la comprensión de los niveles de lectura. Por eso, cada pregunta que se formula fragmenta la lectura y la escritura, en tanto la última queda sometida a la comprensión de los elementos literales, inferenciales o críticos de la primera. La escritura, por tanto, se reduce a hacer evidente los elementos de comprensión de lectura y no a la construcción de conocimiento, producción o

²³ Ambos documentos, si bien son diferentes, están unidos por un rasgo de complementariedad en la comprensión de la lectura. En la guía de la OCDE, por ejemplo, se habla de los procesos cognitivos que un lector realiza para implicarse en los textos; y en la guía del ICFES se mencionan las competencias para entender, interpretar y evaluar los textos. Para ver cómo se da esta complementariedad reviso a continuación en qué consisten los procesos y competencias de uno y otro documento. El documento de la OCDE establece los siguientes procesos: obtención de información, comprensión literal, desarrollo de una comprensión global, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto, y reflexión y valoración de la forma de un texto. El documento del ICFES, por su parte, establece tres competencias de lectura crítica: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Podría hacer pares entre competencias y procesos, pero el lector puede intuirlos y comprender que unos y otros se organizan sobre lo que se ha llamado niveles de lectura (literal, inferencial y crítico). Por eso, al organizar una prueba estandarizada, la lectura se ve sometida a una fragmentación para que tanto las pruebas PISA como las Saber puedan evaluar todos sus procesos y competencias. Esto, llevado a la escritura en *Entre textos*, significa someter la escritura a la dinámica de evaluación de la lectura que proponen las pruebas estandarizadas.

²⁴ No sé hasta qué punto este aspecto sea relevante para lo que intento decir. Por mi parte, se me hace revelador en la medida en que con ello ilustro de manera más precisa lo que expongo arriba. En algún momento de las observaciones de clase pude notar como muchos estudiantes se fatigaban de responder y responder preguntas de una misma lectura. La dinámica de clase que proponía el material anulaba por completo la capacidad creativa del estudiante al escribir y convertía al docente en simple revisor de las respuestas.

creación que es el modo general de entenderla. O como práctica sociocultural que es como aquí propongo entenderla.

Verbigracia, el desafío 14 inicia con la lectura de un poema (Reto 1. Lee el texto y luego responde las preguntas). Seguidamente, los retos se van a estructurar alrededor de la comprensión de algunas particularidades del poema *En la frontera de la vida*. Los retos 2, 3, 4, 5 y 6 se organizan, respectivamente, a través de los siguientes cuestionamientos.

- ¿A quién se refieren en el poema?
- ¿Qué momento de la vida del abuelo se está narrando en el poema?
- ¿Qué palabras y expresiones se utilizan en el poema para referirse al maíz?
- ¿Qué característica se resalta en general en todo el poema? Explica con tus palabras.
- Observa el texto y su estructura. ¿Cuántas estrofas tiene el poema? ¿Cuántos versos componen cada estrofa? ¿Cómo es la rima del poema?

Como se ve, las preguntas están orientadas a constatar si los estudiantes comprende algunos aspectos literales del poema en las dos modalidades de lectura literal: la transcripción y la paráfrasis. Para mencionar dos ejemplos de lo que digo, el reto 2, ¿A quién se refieren en el poema?, pregunta por un aspecto explícito del texto que se menciona en una estrofa del mismo: “pareces ausente, abuelo”. Por su parte el reto 5, ¿Qué característica se resalta en general en todo el poema? Explica con tus palabras., invita al estudiante a hacer una paráfrasis de la idea de que el abuelo esta en los días finales de su vida. El reto 6, por último, se centra en los aspectos estructurales del poema: los versos, la rima y las estrofas.

Lo que digo es que, en todo caso, lo que el desafío y sus retos proponen como actividad de lectura y de escritura resulta limitado para las intencionalidades del poema leído. En la poesía, se me antoja pensar ahora, es importante la forma, lo explícito, como también lo implícito, lo que te desacomoda el pensamiento, lo que te acerca a la vida.

Con lo anterior, no quiero decir que todas las preguntas que se formulan en *Entre textos* indaguen por aspectos literales de los textos. En otras situaciones, la formulación se hace para

identificar elementos inferenciales o críticos de una lectura particular. Por ejemplo, en el libro de tercero la pregunta del reto 4 (desafío 71) es de tipo inferencial. Se le pide al estudiante que escriba y comente con sus compañeros por qué el nombre del runrún es una onomatopeya. El estudiante debe inferir a partir de su *background* o con la ayuda del docente qué es una onomatopeya y por qué la palabra runrún constituye una. Por otro lado, en el reto 5 del desafío 15 (grado quinto) se formula una pregunta cerrada —¿Crees que en este relato tiene alguna importancia “la obediencia”? Argumenta tu respuesta— en la que no es suficiente con responder sí o no, sino que el estudiante debe valorar y exponer su opinión personal.

Pero vuelvo al análisis discursivo que es la base analítica de este trabajo. El uso de pronombres interrogativos para formular preguntas abiertas tiende a controlar las temáticas y los contenidos como he mostrado más arriba en los ejemplos del desafío 14. Centrado en la conversación cotidiana, Wang (2009, p. 189) afirma que “cuando una persona controla el tema de una conversación, obtiene la posición central o ejerce poder sobre los demás en una conversación”. Esto lo puedo contextualizar con la práctica de escritura que promueve *Entre textos* y afirmar que, al hacer preguntas a partir de un texto base, el libro propone o, mejor, impone, los contenidos de aquello que los estudiantes escribirán. Las preguntas de los retos que se formulan a partir de los pronombres interrogativos —qué, quién, por qué, cómo, cuándo, dónde— si bien son preguntas abiertas, cuando se relacionan con una lectura, se limitan a una serie cerrada y reducida de posibilidades de respuesta.

Con lo anterior, se desprende un aspecto que atañe menos a lo puramente lingüístico, y más a la diagramación y estructura de las páginas de *Entre textos*. Para explicarlo mejor, veamos la siguiente imagen:

Reto 3
 ¿Por qué el notario pide hablar directamente con Anacleto?

.....

.....

Reto 4
 ¿Anacleto al igual que su tío es un avaro? Explica con ejemplos del texto.

.....

.....

Figura número 3. Facsímil de *Entre textos*. Reto 3 y 4, desafío 30 (grado quinto)

Como se ve, en la imagen se formulan dos tipos de pregunta. La primera, abierta, pregunta por un aspecto literal de la lectura inicial; la segunda, cerrada, pide que ante la disyuntiva sí o no, el estudiante escriba seguidamente un ejemplo ilustrativo de su lectura. Ya he dicho que estas preguntas, en tanto focalizan la respuesta en un único aspecto de la lectura, ejercen un control sobre la temática de la que tratara el ejercicio de escritura. Pero, además de esto, con ello se desprende un factor adicional. Después de la pregunta, se dejan dos líneas para que el estudiante consigne su respuesta. Así, el control de la escritura se da no solo desde la temática sino también desde la extensión que el libro brinda para que el estudiante escriba. De esta manera, el reto no pretende que el estudiante desarrolle la escritura desde los géneros —esto es, que produzca un tipo de texto—, sino que consigne, en contadas palabras, una respuesta.

Esta forma de diagramar los espacios de escritura del material *Entre textos* es una constante en todos los retos en los que la representación de la escritura se reproduce a través de aspectos comprensivos, antes que productivos. Se escribe para demostrar que hubo comprensión de una lectura, pero no para evidenciar que se puede escribir un texto con una intencionalidad, una estructura, unos argumentos y una necesidad del autor.

Al controlar la escritura desde el tema y el espacio, se puede entender que esta representación también tiene que ver con —o se encuentra en— el ejercicio de responder preguntas de alternativas que tienen como respuesta una de dos o más opciones ofrecidas con la pregunta —de la manera en que lo hacen las pruebas estandarizadas—, antes que con la escritura como práctica social. Explico mejor esto: *Entre textos* tiene una serie de retos en los que también se formulan preguntas abiertas encabezadas con un pronombre interrogativo y se dan una serie

de opciones de respuesta. La labor del estudiante es marcar —con una equis, un color, un círculo— una o varias de esas opciones, según las indicaciones del reto. En este tipo de retos, se controla la extensión de las respuestas (no mayor a una línea) y el contenido que debe ser aprendido.

Ambas forma de poder sobre la escritura y la lectura, que también están presente de manera insistente en *Entre textos*, hace que el estudiante aprenda solo lo que el libro ofrece, y no lo que el estudiante puede descubrir o construir. En ese sentido, cuando se escribe para responder una pregunta como cuando se lee para seleccionar una opción entre una serie, no es construyen procesos de escritura, sino que se adiestra al estudiante en unos aspectos concretos de la lectura.

En la matriz de referencia —documento de consulta basado en los *Estándares básicos de competencias* y desarrollado por el MEN (2016) para que la comunidad educativa de Colombia identifique y haga seguimiento a los aprendizajes que evalúa el ICFES a través de las Pruebas Saber— se establecen dos grandes competencias: la comunicativa escritora y la comunicativa lectora. Las Pruebas Saber, como se sabe, no evalúa la práctica de escritura, sino la competencia del estudiante para identificar algunos mecanismos sintácticos, semánticos y pragmáticos asociados con el proceso de escritura. Digo lo anterior porque en *Entre textos* también se encuentran preguntas que intentan cuestionar al estudiantes sobre su consciencia para identificar aspectos relacionados con la escritura, pero desde la competencia y no desde la práctica.

Con este tipo de desafíos, se establece cierto tipo de control pues se limita la posibilidad de creación del estudiante en tanto se soslayan su sentir, pensar y ser —instancias vitales para escribir un texto— y solo se pretende que este reconozca algún aspecto general de la escritura como la situación comunicativa (componente pragmático), el tema (componente semántico) o la superestructura de un texto (componente sintáctico). Veamos la siguiente figura para ilustrar más claramente lo que intento decir.

Reto 5
 Observa y selecciona las palabras del relato en que se utiliza la raya (guión), ¿qué función cumplen?

.....

Reto 6
 ¿Qué función cumple la coma en el siguiente fragmento? "La Sayona se muestra como una mujer delgada, muy elegante, alta; dicen que puede medir tres metros, larga cabellera y unas uñas como pa`rascar dormidos".

.....

Figura número 4. Facsímil de *Entre textos*. Reto 5 y 6, desafío 17 (grado quinto)

Los retos de la imagen se sustentan en la lectura de un texto y, como vengo diciendo, tienen que ver con la consciencia/competencia que el estudiante tiene sobre algunos aspectos microestructurales de la escritura como, en este caso, la función que cumplen la raya y las comas enumerativas. Las preguntas abiertas que se formulan no se detienen en aspectos semánticos o pragmáticos, sino sintácticos de la escritura. Pasa igual con el reto 5 del desafío 71 (libro de tercer grado) en que se le pide al estudiante que identifique a quién se refieren algunos pronombres personales y demostrativos que se usan al interior de un texto.

Estos tipos de retos tienen que ver con la escritura, pero no son la escritura *per se*. Escribir es mucho más complejo que identificar, mucho más vital que responder una pregunta. Claro, es importante que el estudiante reconozca la función de las comas enumerativas, de los conectores, y de las referencias intratextuales; también es importante que identifique las superestructuras de una carta y de un cuento; es importante que tenga en cuenta la intención comunicativa. Pero todo eso junto es apenas una parte inicial de la escritura. Se aprende a escribir, escribiendo.

Finalmente, conviven con los retos que he venido analizando, otros en los que, bajo las mismas circunstancias de control temático y espacial, pretenden que el estudiante construya un concepto a partir de la lectura de una modalidad discursiva. El reto 4 del desafío 15, por ejemplo, si bien no se estructura alrededor de una pregunta, sino desde una orden o solicitud, busca que el

estudiante explique con sus propias palabras las diferencias entre un mito y una leyenda. Y el reto 2 del desafío 34 pregunta por el concepto de comentario literario.

Entre textos no se plantea como un material para trabajar a partir de conceptos, sino para construirlos a través de las actividades. Digo esto porque en esos dos breves ejemplos que expongo se alcanza a apreciar claramente esta intencionalidad. Esto, sin embargo, hay que precisarlo con mayor detalle, pues la forma en que está estructurado el libro puede hacer que la clase caiga en el activismo y se termine desdeñando la conceptualización. Pero esta circunstancia es más fácilmente apreciable en la práctica del docente.

MAESTRIA EN EDUCACION

5.1.4. La escritura como creación o proceso cognitivo

Los retos que analizo ahora tienen como rasgo particular el hecho de proponer ejercicios de escritura en los que el estudiante debe escribir una idea sobre algún tópico determinado o construir una tipología de texto concreta. Esto lo asocio con las nociones de crear o producir textos siguiendo, más que todo en el último caso que menciono, el proceso cognitivo propuesto por Flower y Hayes (1996). Dicho lo anterior, me propongo dividir el análisis en dos momentos: en el primero, analizaré aquellos desafíos y retos en los que por medio de una pregunta abierta el estudiante debe dar respuesta a un tópico que, relacionado con una lectura del libro, en tanto reto, trata de explorar lo que el estudiante siente, piensa o desea. En el segundo momento, analizaré aquellos retos en los que la actividad de escritura se plantea en términos de producir una tipología textual concreta, siguiendo un proceso cognitivo.

Los retos que recojo en este primer momento de análisis son el reto 1 del desafío 103, el reto 4 del desafío 105, ambos del libro de grado primero, y el reto 4, desafío 31, del libro de quinto grado. En estos tres retos, se plantea una pregunta abierta en la que el estudiante debe proponer, por medio de la escritura, una idea propia sobre la situación planteada. El reto 1 del desafío 105 plantea la siguiente pregunta abierta: “¿Qué le dirías a Natacha para que se quede dormida? Escríbelo aquí”. En este punto, el estudiante ya ha leído y desarrollado los dos desafíos precedentes que inician todos con la lectura de una estrofa del poema de Juana de Ibarbourou,

Las canciones de Natacha, así que ya viene trabajando la temática a manera de secuencia didáctica²⁵.

La pregunta del reto de grado quinto es la siguiente: “Recuerda alguna situación en la que hayas sentido emociones similares a las de Anacleto. ¿Cuál fue? ¿Cómo reaccionó tu cuerpo?”. Antes de llegar a este reto, el estudiante ha pasado por un desafío previo donde se han formulado preguntas abiertas en que la escritura estaba sometida a verificar la comprensión de la lectura. Por tanto, se espera que en este reto el estudiante escriba a partir de lo aprendido en los precedentes y lo relacione con su experiencia personal, privilegiando, ante todo, esta última instancia.

La diferencia que existe entre esta representación de la escritura y las que he analizado anteriormente es que aquí, particularmente, el estudiante debe hacer uso de sus sentimientos, sus pensamientos y sus saberes para escribir un texto, una frase o una oración. Si bien se está frente al uso de preguntas abiertas²⁶ en las que se ejerce cierto tipo de control temático, este es menor, puesto que se espera que cada estudiante escriba desde su experiencia particular y no desde lo que brinda la lectura precedente. Así, mientras que en la representación anterior el reto de escritura privilegiaba un tipo único de respuesta asociado con lo que la lectura proponía, en esta hay mil y un posibilidades de respuestas que parten de lo que el estudiante cree, siente y ha vivido.

La libertad de la que gozará el estudiante al trabajar en este tipo de retos viene dada también por el hecho de que no se le pide que escriba un tipo de texto particular: en estos retos no se solicita que escriba una carta, un cuento, un poema ni nada similar. Lo relevante aquí es el sujeto

²⁵ Para García-Azkoaga y Manterola (2016), las secuencias didácticas constituyen el principal dispositivo que tienen las didácticas de las lenguas para trabajar géneros textuales. Para estos autores, las secuencias didácticas son un instrumento de gran valor teórico y epistemológico que le permite a los géneros discursivos llenarse de sentido dentro de la clase de lenguaje. *Entre textos* privilegia el trabajo por medio de las secuencias didácticas. En ese sentido, siempre existe una relación entre los retos y desafíos anteriores y posteriores de una secuencia; y, por eso, el aprendizaje sucede cuando estos se han trabajado apropiadamente en el aula. Quizá analizar retos aisladamente puede significar un punto flaco de mi análisis. A mi favor diré que el reto es también una actividad dentro de la secuencia que privilegia, en tanto selecciona, una representación de la escritura por encima de la otra.

²⁶ El reto 1 del desafío 103 si bien plantea una pregunta cerrada, “¿Hay algo que a veces no te permite dormir? Escribe y dibuja”, lo que se le pide al estudiante indirectamente es que ilustre su respuesta tanto con sus palabras como con un dibujo.

que piensa, siente y sabe lo que escribe. Los pronombres interrogativos de estos retos —*qué, cuál, cómo*— no están orientados a constatar la comprensión de la lectura, sino a indagar por la forma en que una situación de lectura inicial suscita en el sujeto una escritura íntima, personal, vívida.

Por otro lado, si bien estos retos dan cierta libertad en el contenido de lo que el estudiante escribe, no pasa igual con el espacio que se le ofrece para realizar su producción. En los retos se sigue manejando la convención de los espacios de escritura. Y, por ello, *Entre textos* ofrece cuatro o cinco líneas para que el estudiante se desgaje en opiniones y sensaciones. La razón de lo anterior viene dada por el hecho de que, al no imponer un tipo de texto particular, el ejercicio propuesto no intenta que se desarrolle una temática completa, sino la opinión escueta del sujeto que escribe. ¿Acaso con esto se construye la idea de que el estudiante no puede escribir más allá del espacio suministrado?

En definitiva, este tipo de retos no busca que el estudiante produzca un texto con sus complejidades formales y comunicativas y siguiendo unos pasos, sino que transmita escuetamente una opinión en contadas palabras. Hay aquí una *asimetría* de poder en cuanto a la intención de la representación que promueven estos retos: por un lado la práctica de escritura del estudiante es asumida desde su experiencia, lo que la da mayor libertad a la producción, pero, por el otro lado, esta es atada a un espacio de escritura exiguo.

Junto con estos retos, hay otros en los que la escritura se pone en ejecución para producir una tipología discursiva determinada. *Entre textos* tiene la virtud de trabajar, en la lectura y la escritura, diversos tipos de textos: desde los ya tradicionales textos narrativos hasta los textos instructivos, que han llegado a las escuelas de Colombia a través de las pruebas internacionales. Sobre todo las Pruebas PISA. Tomo como referente, para este nuevo momento del análisis, el reto 3 del desafío 15 de grado quinto. En este, se formula la siguiente solicitud: “Realiza un resumen de la leyenda de la Mojana”.

Ahora bien, como en todos los casos que he revisado hasta este punto, el reto ofrece cuatro líneas para que el estudiante escriba su resumen, y con ello desdeña toda posibilidad de que, por

un lado, el docente aborde la enseñanza de la escritura de resúmenes desde el proceso; y, por el otro, que el estudiante aprenda a escribir un resumen desde unos pasos que indican la secuencialidad del proceso de escritura: lectura, subrayado, textualización, adecuación y reescritura. Pedir/solicitar que se escriba el resumen de una leyenda y no dar más indicaciones que una lacónica frase hace que el ejercicio mismo falle en su intención. Cuando hice los acompañamientos en el aula, llegado a este punto, me encontré con dos opciones de escritura entre los estudiantes: unos decidieron, ante la falta de herramientas retóricas, no hacer el resumen y otros, buscar en la leyenda un fragmento que a criterio propio resultara interesante y transcribirlo de manera literal (Véase figura número 5).

MAESTRIA EN EDUCACION

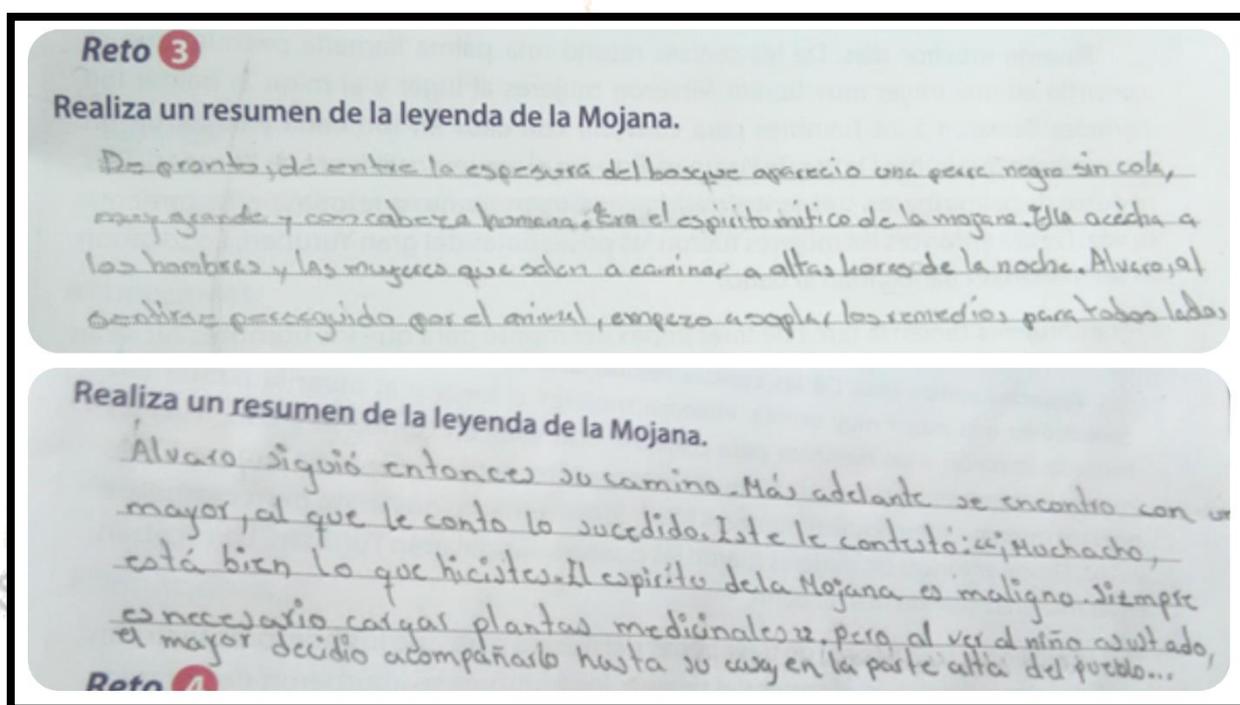


Figura número 5. Facsímil de *Entre textos*. Reto 3, desafío 17 (grado quinto)²⁷

²⁷ Los fragmentos que citan los estudiantes de la leyenda *Álvaro Nasa Pal* y *la Mojana* en sus respectivos libros son los siguientes: “De pronto, de entre la espesura del bosque apareció una perra negra sin cola, muy grande y con cabeza humana. Era el espíritu mítico de la Mojana. Ella acecha a los hombres y a las mujeres que salen a caminar a altas horas de la noche. Álvaro, al sentirse perseguido por el animal, empezó a soplar los remedios por todos lados” y “Álvaro siguió entonces su camino. Más adelante se encontró con un mayor, al que le contó lo sucedido. Este le contestó: «¡Muchacho, está bien lo que hiciste. El espíritu de la Mojana es maligno. Siempre es necesario cargar plantas medicinales». Pero al ver al niño asustado, el mayor decidió acompañarlo hasta su casa, en la parte alta del pueblo.”

El modelo cognitivo de la lectura y escritura de Flower y Hayes (1996) me sirve para explicar primeramente las intencionalidades del reto en cuestión y la forma en que procedieron los estudiantes²⁸. Para Flower y Hayes (1996) la escritura implica unos elementos esenciales expresados en tres unidades: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo incluye principalmente el problema retórico expresado, entre otros elementos, en la audiencia y su relación con el autor, el tema, los propósitos y los objetivos de escritura. La memoria de largo plazo la utiliza quien escribe para almacenar el conocimiento sobre los objetivos de escritura y los planes de redacción. Y, por último, los procesos son esencialmente tres: planificación, traducción/textualización y revisión.

MAESTRIA EN EDUCACION

En el reto que expuse arriba, el acto discursivo que lo acompaña, la orden/petición “Realiza un resumen de la leyenda de la Mojana”, no es suficiente para que el estudiante —ante todo un aprendiz de escritor— ponga en juego todas las unidades del modelo cognitivo para desarrollar su ejercicio de escritura. Así, al pedir/solicitar que escriba un resumen y poner debajo de la orden cuatro líneas para la respuesta, se presume que el estudiante ya ha resuelto, por lo menos, el problema retórico. Y aunque es claro que un estudiante de grado quinto ya sabe que un resumen es una síntesis de las ideas principales de un texto más largo, los subprocesos de planificación (lectura, relectura y subrayado para extraer las ideas principales) no está presentes en su memoria a largo plazo.

Tampoco el estudiante ha comprendido que un resumen tiene unas formas enunciativas propias, que se construye por medio de la paráfrasis y que respeta la superestructura del documento base. Y mucho más evidente aún es la falta de experticia para desarrollar los procesos de textualización y reescritura. El estudiante, por tanto, no tiene aún la capacidad para desarrollar autónomamente un plan que lo lleve a escribir un buen resumen con la sola petición que ofrece *Entre textos* en el reto en cuestión.

²⁸ No este un trabajo enmarcado en la perspectiva cognitiva de la escritura, pero esta misma ofrece unas posibilidades didácticas y comprensivas que pueden ser aprovechadas en el aula por el docente y al mismo tiempo pueden servir de soporte analítico para los investigadores. Ya he dicho en alguna parte del marco teórico que escribir no implica solo detenerse en los aspectos lingüísticos y cognitivos, pero no por ello tales aspectos deben ser soslayados. La escritura además de social, dicen Barton y Hamilton (2004, p. 109), “es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto.

Pero esta es una parte de la explicación. La otra gira alrededor de la dimensión social de la escritura, es decir, de la escritura como práctica social. El modelo cognitivo de Flower y Hayes explica lo que ocurre en el individuo, pero desdeña las implicaciones sociales de los retos. Aquí, por ejemplo, se observa que este reto es otro más de la serie que trata sobre los aspectos estructurales de la leyenda, como modalidad de lo narrativo, y no sobre la construcción de un resumen, documento de carácter expositivo. *Entre textos*, si bien trata de integrar los conocimientos del área de lenguaje y enriquecer la diversidad textual en el aula, cuando propone retos de este tipo termina decantándose hacia el género dominante en la secuencia de desafíos y hacia el objetivo de aprendizaje principal que en este caso particular es reconocer los elementos estructurales de una leyenda.

Lo anterior se conecta con lo que dice Zabala (2002) sobre la descontextualización de las prácticas de lectura y escritura. En este caso en particular, el reto en cuestión no intenta hacer que el estudiante contextualice la escritura del resumen, tampoco que docente y estudiante se integren en el proceso de escritura, ni mucho menos que el estudiante reconozca el valor formativo del resumen. La sola petición “Realiza un resumen de la leyenda de la Mojana” supone una abstracción de la práctica de escritura y un posicionamiento —hegemónico— del material impreso sobre las prácticas del docente y el estudiante.

En los retos que analizo ahora se alcanza a percibir mejor cómo predomina en ellos la perspectiva cognitiva de la escritura. Ahora bien, lo que haré en esta parte es revisar cómo se estructura el reto y las indicaciones que lo acompañan. Posteriormente, y para cerrar esta parte de mi análisis, propondré una discusión de los mismos desde la dimensión sociocultural de la escritura.

Reviso inicialmente el reto 2 del desafío 106 (grado primero). Este reto viene acompañado de la solicitud “Completa la ficha del texto”. Y con ella, el diagrama que ocupa toda la página en la que se evidencian los siguientes momentos: título, autora, de qué habla, comentario personal. Visto así, la tipología que se está solicitando que se escriba, por medio de una ficha de lectura, es la reseña crítica o, por lo menos, una aproximación a ella. En el reto se hace énfasis en escribir desde la superestructura de la reseña, antes que a partir del proceso. Con este reto se cierra una

secuencia de desafíos (103, 104, 105 y 106) en los que se han trabajado retos de transcripción y de comprensión de lectura.

Los retos 1 y 2 del desafío 72 tratan sobre la planeación, escritura y revisión de un texto instructivo en el que se indiquen los pasos y herramientas para hacer un zumbador. Esta actividad, como la del reto analizado previamente, también muestra la superestructura del texto instructivo, pero previamente presenta una tabla en la que se evidencian los momentos de la planeación sobre todo en lo que corresponde al problema retórico: audiencia, propósito, indicaciones y pasos (véase Figura número 6).

MAESTRIA EN EDUCACION

Antes, planifica tu texto:	
¿Quiénes leerán mis instrucciones?	
¿Qué materiales se necesitarán para la elaboración del zumbador?	
¿Qué pasos se deberán seguir para realizar el zumbador?	
¿Qué indicaciones daré para enseñar a usar el runrún?	

Figura número 6. Facsímil de *Entre textos*. Reto 1, desafío 72 (grado tercero)

En la superestructura se destacan el título, el objetivo o acción final, los materiales y las acciones o procedimientos. Seguidamente, se presenta una rúbrica para que el estudiante revise el texto marcando *sí* o *no* con respecto a los pasos que siguió para escribir su texto instructivo. Luego, se formula un reto en el cual se le pide/solicita al estudiante que reescriba el texto instructivo en su cuaderno y corrija lo que fuese necesario. Y ya en el reto 2, se ofrece un cuadro para que cada estudiante realice la evaluación del texto escrito por otro de sus compañeros.

En grado quinto, el desafío 18, junto con sus tres retos, se estructura de manera similar. En este se busca que el estudiante escriba un texto narrativo. La indicación que acompaña al reto 1 del desafío da un mayor número de posibilidades sobre el tipo de texto que se debe escribir en la medida que se formula de la siguiente forma: “Escribe una leyenda, historia o anécdota de tu

ciudad o barrio”. La planeación de la escritura se centra en los aspectos estructurales de las narraciones: nombre de los personajes, prosopografía y etopeya, lugar donde se desarrolla la historia, secuencialidad temporal, superestructura (marco, complicación y evaluación) y el título. Seguidamente —reto 2— se pide escribir, a partir de la planeación inicial, un borrador de la narración. Y el reto 3 finalmente ofrece una rúbrica de auto y heteroevaluación.

Por último, también en grado quinto, está la secuencia de desafíos 34 y 35, junto con sus respectivos retos, los cuales se organizan alrededor del objetivo de escribir un comentario literario. Para ser más preciso, debo decir que este ejercicio de escritura ha iniciado mucho antes —en el desafío 33— con una serie de retos en los que se pide/solicita, entre otras cosas, leer un comentario literario sobre el libro *Harry Potter y la piedra filosofal*. Ya ubicados en lo que al proceso de escritura se refiere, la secuencia de retos del desafío 34 propone una serie de preguntas abiertas sobre aspectos conceptuales y estructurales de los comentarios literarios, tales como la definición, la función y la superestructura.

Posteriormente, en el reto 9, empieza el proceso de planificación de la escritura. El reto pregunta por el título del libro a comentar, el autor, la síntesis y las razones por las que el estudiante recomendaría o no el libro. Finalmente, en el desafío 35, reto 1, se solicita lo siguiente: “Escribe tu texto a partir de lo que planificaste. Recuerda escribir con buena ortografía y utilizar conectores para enlazar tus ideas”. Se incluye, seguidamente, la respectiva rúbrica de auto y heteroevaluación. Al final —reto 3— se pide reescribir en una hoja aparte el comentario literario a partir de unos criterios de edición que brinda el libro.

Como ya he afirmado, en la descripción de cada uno de estos retos se puede apreciar que los mismos privilegian el proceso de escritura de unas tipologías determinadas de textos: el comentario literario, la reseña, el resumen, las narraciones tradicionales, los textos instructivos. Salvo las narraciones, donde el estudiante tiene libertad de escoger entre escribir una anécdota personal o una leyenda, estos textos están circunscritos al ámbito exclusivamente académico. Con ello, se colige entonces que *Entre textos* privilegia un modo único de la cultura escrita: el modo en donde las producciones de los estudiantes tienen valor en la medida que escriben textos del espectro académico o escolar.

Olson (1998) define la cultura escrita como la competencia en el uso de la escritura. Este autor reconoce que la cultura escrita está orientada funcionalmente, de tal modo que solo se puede ser competente con la escritura en un modo y para unos propósitos pero no para otros. Digo esto porque pienso que la cultura escrita que promueve *Entre textos* se constituye en un modo hegemónico en tanto en cada uno de estos retos, y no solo los de esta última parte del análisis de las representaciones sociales de la escritura, prima el interés de escribir de acuerdo con unos requerimientos y propósitos concretos que ya he señalado y que aquí se han constituido en representaciones: para ejercitar la transcripción, para dar cuenta de la comprensión de una lectura, para escribir unos textos de uso académico. Pocas veces para hacerlo desde lo que el estudiante y la comunidad sienten, piensan y desean.

El libro promueve una mirada técnica y procedimental de la escritura centrada en las competencias. Esto se verifica, sobre todo, en los retos donde la escritura se asume desde el proceso cognitivo individual. Dada nuestra tradición en la enseñanza del lenguaje, esto podría constituirse en un mérito gigantesco de la colección *Entre textos*, pues trasciende del contenido a la competencia la enseñanza de la escritura y el lenguaje en general. Sin embargo, gracias a Street (2004) sabemos que las prácticas de escritura y lectura no son habilidades técnicas que intentan ofrecerle al estudiante una serie de competencias educativas. Y también sabemos, por Zavala (2009), que los libros de texto deben procurar integrar las prácticas de escritura de la escuela con los usos cotidianos de la escritura y la lectura. Con ello, ambas prácticas enriquecen y fortalecen la formación del estudiante en diversos niveles.

¿Por qué se insiste entonces en promover unos tipos de textos aislados del contexto social de los estudiantes, tales como son los resúmenes, las reseñas y los comentarios que se trabajan en *Entre textos*? Las razones están en la noción de comunidad textual de la que habla Olson (1998). Para este autor, la cultura escrita es una condición social; por tanto, cuando la escuela enseña tal tipología textual lo que pretende es incluir en una comunidad textual determinada —la comunidad académica hegemónica— a los estudiantes. Y en esto, los libros de texto, como lo han señalado Apple (1989, 1996, 2001 y 2008), y Güemes (1994), desempeñan un rol esencial de control político, social y cultural.

Cuando *Entre textos* plantea la escritura desde un proceso cognitivo, nos enseña *un modo* en que sucede la escritura. Y cuando pide/solicita escribir un tipo de texto particular, busca que los estudiantes sean *letrados* en el sentido de que compartan el discurso de una comunidad textual. Lo que implica que el estudiante debe conocer y aprender a escribir e interpretar los tipos de texto primordiales de su comunidad. Con esto se soslaya la dimensión social de la escritura puesto que el énfasis lo tiene el libro en menoscabo del estudiante y el docente. Para Kalman (2003, p. 9) es mejor “situar la enseñanza en el ámbito de los educandos, comprender la cultura escrita desde el contexto local y considerar a la comunidad inmediata como un lugar para leer y escribir”.

Las representaciones de la escritura en *Entre textos*, puedo ir concluyendo, se constituyen en un único modo de concebir la escritura consistente en lo que Street (2004) denominó pedagogización de la literacidad, esto es, la hegemonía de unas prácticas letradas sobre otras. ¿Los libros de texto deben enseñar una literacidad dominante o debe enseñar formas de hacer en lo social por medio de la lectura y a escritura? La respuesta parece obvia. Que el lector perdone por responder a esta pregunta con una extensa cita:

Es importante que reconozcamos la importancia del contexto, la identidad y la práctica en la lectura y la escritura y que prestemos atención a la manera en que la gente le confiere sentido a su vida a través de prácticas letradas cotidianas que no suelen ser reconocidas en el discurso hegemónico acerca de la literacidad. Aunque no se trate de sustituir las prácticas letradas escolares por las cotidianas, habría que acercar más la escuela a las necesidades de la gente y esto implica preguntarnos qué tipo de lectores y escritores queremos producir y para qué propósitos. (Zavala, 2009, p. 35).

5.2. Las voces de la práctica

5.2.1. Preliminar

Una mirada a los trabajos sobre las prácticas de los maestros, o mejor, a la forma en que se presentan los resultados en este tipo de investigaciones, permite evidenciar que la manera más usual para identificar y caracterizar las prácticas es por medio de la voz de los mismos maestros. Lo que dicen y reflexionan. También es común encontrar en estos trabajos que las voces de los maestros se incrustan en las páginas de acuerdo con los objetivos del trabajo, en una especie de disección o fragmentación del discurso. Las intervenciones de los maestros se van estructurando alrededor de las opiniones, comentarios e ilustraciones del investigador. Para mí, repito, hacer esto es fragmentar la voz del maestro. El investigador, en su intento por ser riguroso, escoge qué fragmento citar en el cuerpo de la investigación de acuerdo con su línea expositiva.

Lo que me propongo en esta parte del análisis es invertir el proceso y cambiar las formas. Por ello, he puesto en el centro del análisis las seis narrativas de los docentes a los que entrevisté y acompañé en el aula. No lo hice en razón de mis intereses, sino con la clara convicción de que su voz por sí sola permite el contraste y la ilustración de sus prácticas con relación a la enseñanza de la escritura y al uso del material *Entre textos*. Esta parte del trabajo busca caracterizar las prácticas del maestro. Y para mí, el mejor modo discursivo para hacerlo es la narración. Creo que el maestro, conforme narra, da cuenta de su práctica.

No obstante, para no quitarle la rigurosa —y a veces molesta— científicidad al trabajo, decidí poner en notas al margen algunas observaciones que surgen de la triangulación entre la teoría, las narrativas y las observaciones de clases. Mi trabajo consistió en tomar las entrevistas, armar un guion y verter en él las palabras de los maestros. Esto no significó, en modo alguno, la distorsión de sus ideas. Por el contrario, mi labor se redujo a hacer una revisión puramente gramatical y estilística. Para constatar lo dicho, se pueden revisar las entrevistas en los anexos del trabajo.

En definitiva, poner las narrativas en el centro del trabajo y las interpretaciones en los márgenes parte de la creencia de que hay que rescatar la voz del maestro de escuela. Ya en el estado del arte dije que los trabajos de este tipo son muy pocos. Y en ellos, las voces se ahogan entre citas e interpretaciones. Mucho de lo que se verá en las siguientes páginas está inspirado en el periodismo testimonial de la premio nobel bielorrusa, Svetlana Alexievich, quien en sus libros se ha encargado de darle voz a los personajes que están al margen de la Historia europea del siglo XX, y en lo que Orlando Fals Borda hizo en su mítica obra, *Historia doble de la costa*.

5.2.2. Primero: “Entre textos trae muchas actividades de lectura y pocas de escritura”

— ¿Tiene usted en cuenta la ortografía y la gramática de la escritura estudiantes?

—Yo trabajo la ortografía desde el primer día de clase. Los niños van grabando en su mente las reglas ortográficas y en la clase las practicamos todos los días. Eso lo hago incluso hasta la última semana de clases. Es el último día, y yo estoy pregunta, pregunta y pregunta. La ortografía es una cosa que se aprende mecánicamente. La gramática también. Yo nunca he pasado de grado primero y en ese grado trabajamos mucho la oración e insisto mucho en que esta debe tener sentido completo.

Y cuando ya se trata de escribir textos, siempre trabajo a partir de algo que pase en el aula. Por ejemplo, yo aprovecho cuando un niño lleva un juguete. Enseguida empezamos con este a escribir un texto. Y esculcamos todo lo del juguete: el material del que está hecho, para qué sirve, dónde lo compraron,

cómo lo utilizan. Entonces el niño empieza a *narrar* todo lo que él conoce, o a *describir* el juguete. Y también hacen poesías. En el libro de lenguaje vino un poema y los aprendimos (de

Uno. Como se puede intuir, quien habla es una docente de grado primero. La docente reconoce que la gramática y la ortografía son primordiales en la práctica de escritura de los niños, pero sabe que estos conocimientos son memorísticos y formales. Las prácticas de escritura que propone la docente entroncan con otros usos sociales de la escritura en los que se parte del interés de los niños para proponer una actividad de escritura de poemas, narraciones o descripciones. El material de grado primero, reconoce la profesora, no es propiamente de escritura y para constatarlo menciona los desafíos en los que la actividades estuvieron orientadas a reteñir o transcribir.

memoria). Y vimos cómo hacer un poema que rimara dos palabritas con las otras dos. Hicimos una estrofa con rimas y ellos intentaron hacer un poema completo.

En otros momentos, también recorro al dictado y la transcripción. Porque, claro, el dictado aporta al aprendizaje de los estudiantes. Así, ellos mecanizan la escritura y hasta aprenden el significado de las palabras en aquellas actividades de transcripción donde el niño va a relacionar los significados. Yo les dicto porque ya ellos *toman* el dictado de frases y de oraciones. Ese es un mecanismo que utilizamos siempre los profesores, pero no sé por qué. Esa es la forma de uno evaluar si el niño escribe o no.

Dos. En la entrevista y el trabajo etnográfico se apreció que la docente entiende la escritura desde una perspectiva lingüística. “Escribir es plasmar”, responde cuando se le pregunta por el significado de esta palabra. Ella afirma que los libros no se pueden usar al comienzo de año, sino hasta julio cuando ya los estudiantes han aprendido a leer. Esto denota que entiende la escritura como un proceso secuencial en que se parte del aprendizaje de las letras hasta llegar a las sílabas. Por ello mismo insiste siempre en enseñar la escritura desde las palabras, frases y oraciones. Y privilegia el *tema* como centro de la clase.

En la clase que observaste, te pudiste dar cuenta cómo para llegar a transcribir las oraciones y frases que ofrecía el libro, primero profundizamos en el significado de ellas. Y ya después el estudiante fue retiñendo lo que pedía el libro. En mi clase, los niños escriben en todo momento: al empezar la clase, al evaluarla —porque también las evaluaciones se hacen de forma escrita—. Y casi siempre es sobre un *tema* específico para que ellos desarrollen la capacidad de responder preguntas *tipo ICFES*.

Por eso, yo trabajo la lectura y la escritura paralelamente. En mis trabajos con los niños siempre van relacionadas. El niño tiene que leer primero y después escribir. Pero ambas cosas son importantes. Sin embargo, yo le hago más fuerza a la lectura: que el niño lea, analice y comprenda lo leído. Por ejemplo, en esta época que estamos en las combinaciones, yo traigo una lectura, un cuento, donde hay muchas palabras con esas combinaciones. Ellos, esas palabras que sobresalen en el texto las van escribiendo aparte. Y sacamos la conclusión de que todas llevan las combinaciones *fla, fle, fli, flo* y *flu*. Y así aprendemos las combinaciones con esos sonidos. Después redactan e inclusive inventan una historia con todas esas palabras que aprendimos. Y así hay muchas más actividades que yo les aplico.

—¿Y usted cómo ve esa relación entre lectura y escritura en *Entre textos*? ¿Qué se privilegia?

—La lectura, sí, la lectura. Las actividades que trae el libro son muchas de lectura y pocas de escritura. Si tú analizas el tema de la clase que observaste hoy, los niños no escribieron nada. Ellos retiñeron, relacionaron, leyeron o respondieron, pero no les tocó escribir gran cosa. Por eso te digo que *Entre textos* hace más énfasis en la comprensión lectora.

Los libros tienen una cosa negativa. Y es que al comienzo del año, no los podemos utilizar porque el niño debe ya saber leer y escribir. Y el niño aprende a hacerlo en julio cuando ya, por lo menos, hemos visto la mayoría de sonidos. Pero también tienen una cosa positiva y es que traen muchas actividades relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes. Sí, todas las lecturas son sencillas, de la vida diaria de los niños, de lo que ven en el ambiente, en el contexto. El libro es muy bueno, salvo por lo que te digo al comienzo. Yo no sé si es porque lo elaboran pensando en los niños de colegios privados de ciudades que ya salen del preescolar escribiendo. Y esto en los colegios oficiales es diferente.

Tres. Fairclough (2003) reconoce que una práctica se organiza alrededor de una red de prácticas. En el caso de esta docente, como se ve, la práctica de escritura se organiza junto con la práctica de lectura y estas se supeditan al evento letrado *clase*. El uso de la escritura se convierte, por tanto, en un medio para abordar los temas de la clase y el aprendizaje de la escritura se convierte también en un tema de la clase que se da después de la lectura: “El niño tiene que leer primero y después escribir”.

El material ha cambiado la dinámica de mi clase, claro. Hay, por ejemplo, *temas* del libro que se relacionan con un tema de sociales o con uno de ciencias naturales. Son temas que se relacionan entre sí y con otras áreas. Por lo menos, ‘El ornitorrinco’ habla de un animal mamífero, nadador y ovíparo y eso lo relacionamos con ciencias naturales. Tú viste cómo se desarrollaron los niños hoy: sabían y comprendían los términos. También el texto permite hacerle seguimiento al proceso de los niños. Ellos tienen que escribir porque el texto lo pide. Y aunque son palabras sencillas, los que no saben escribir tratan de copiar del libro o buscan la palabra y la transcriben.

Palabras desgajadas:

“Yo siempre que voy a usar *Entre textos*, busco la guía, miro que actividades se presentaron con anterioridad para evaluar la clase anterior”.

“El libro es excelente para trabajar las pruebas Saber. Ahí se desarrolla todo: hay análisis y actividades de comprensión lectora”.

“No, yo no he dejado de hacer las actividades que hacía antes. Yo sigo haciendo las actividades que me gustan en primero y aplico también todas las que vienen en *Entre textos*”.

“Los niños tienen que aprender a escribir en la primaria porque la interacción con las demás personas empieza desde que el niño va a la escuela”.

5.2.3. Segundo: “En primero es más importante leer que escribir”

— ¿Para usted, qué es escribir?

— Para mí, escribir es decodificar ciertas imágenes, en este caso, las letras. Utilizar la semiótica. Realizar un producto y expresar ideas. Saber escribir es fundamental porque, de esa forma, manifiesto mis intereses, mis puntos de vista, mi forma de pensar y soy importante dentro de la sociedad. Te cuento, yo aprendí a escribir de manera silábica. La maestra nos mostraba las imágenes de *Nacho* y la *Cartilla de cartón*, y nos mostraba imágenes y luego nos decía que la *m* con la *a* suena *ma*, y así. Fue un aprendizaje silábico. Y fue solamente en la escuela, porque en la casa no había libros. En esa época, nos daban un vocabulario de palabras para practicarlas y aprenderlas en casa. Y luego nos hacían dictados de esas palabras. Dictados de palabras.

Cuatro. En cada evento letrado, *Entre textos* constituye una herramienta para avanzar en la programación de la docente. La clase, como dije, desarrolla un tema y en él gravitan la lectura y la escritura. Así, es común encontrar en el discurso de la docente referencias a la sucesión ordenada de temas de la clase: “En estos momentos estamos en la combinaciones”, por ejemplo. También en la clase se reconoce el valor de la vivencia del estudiante para escribir, pero en la práctica de escritura perviven órdenes del discurso hegemónicas de la escuela tales como narraciones, poemas, descripciones.

Ahora como docente, yo enseño de manera distinta. Y te pongo un ejemplo: a mí me gusta trabajar la parte lúdica porque en la normal y en la universidad nos enseñaron mucho eso. Uso diversas estrategias. A veces uso títeres. Y entonces, llegan los visitantes y empiezan a contarles a los estudiantes una historia de lo que les pasó. Y los estudiantes empiezan a solucionar el problema. Y con eso trabajamos la oratoria. Después organizo las imágenes en un tablero, traigo frisos o algo por el estilo. Y ellos empiezan a escribir primero el nombre de cada imagen. Si es una flor escriben flor. Obviamente, potencio los aprendizajes vistos. Porque en primerito, que es

Uno. Retomo aquí las nociones de acceso y disponibilidad (Kalman, 2003b) para referirme a dos momentos de la voz de la maestra. Señala, primero, que en su casa no había libros y el aprendizaje se daba en la escuela. Después, menciona que la existencia de un texto para cada estudiante es un atributo positivo de *Entre textos*. En cuanto a lo primero, demuestra la histórica asimetría que existe entre la casa y la escuela. La escritura se asocia con la escuela, como dicen Barton y Hamilton (2004), pero en este caso ello está mediado por las dificultades en el acceso y disponibilidad de recursos de escritura y lectura en la casa. *Entre textos* aunque es un libro individual, subsana esto parcialmente, pues crea un monopolio sobre sí mismo.

mi caso, trabajo lo que son las consonantes. Seguidamente los inversos y las combinaciones. Como en estos momentos que estamos trabajando combinaciones. Y yo lo hago a través de imágenes. Ellos empiezan a escribir el nombre de cada imagen, luego producen frasecitas, y al final construyen un parrafito o una historia.

Y así también relaciono la escritura con la lectura. Yo evalué estos dos procesos así: primero rescato lo tradicional, lo de los dictados. Pero, en este caso, no les dicto palabras, sino que les muestro una imagen. Y de la imagen sacamos una oración o frase. Ellos me dicen: “No, señor, la flor es roja” o “la flor es bonita” o “la flor tiene aromas”. Y con la imagen ellos están produciendo. Y luego hago la respectiva lectura de esa oración o frase.

Para mí, el dictado aporta en el proceso escritor porque a través del dictado escriben sus puntos de vista. La transcripción más que todo sirve para mejorar los grafemas, como te estaba diciendo. Mejorar la letra y mejorar la motricidad fina. Pero no es que sea muy significativa. Es que en primerito, con relación a la escritura, lo importante es que el estudiante aprenda la direccionalidad, la lateralidad, por ejemplo, de las letras: que si van a hacer la letra *b* sepan que la letra va con su círculo y su bolita a la derecha, que la *d* a la izquierda, que la *t* tenga dos líneas

rectas; o sea, que tengan ese conocimiento y que, por supuesto, tengan una letra legible. Yo tengo en cuenta si el estudiante tiene direccionalidad, si maneja el renglón, los espacios. Y sí, estoy muy pendiente de la ortografía. Si lleva tilde, siempre estoy corrigiendo: que si es con *b* o con *v*. Y cuestiones de la gramática.

Bueno, también veo que construyan párrafitos cortos, ilaciones. Yo sé que en grado primero se trabaja más que todo frases. Sin embargo, uno siempre está ahí motivando y diciéndoles a ellos que un párrafo se construye a través de oraciones.

Y enfatizo dónde está la acción, dónde está el artículo, cuál es adjetivo, cuál es sustantivo. Pero el objetivo es que ellos logren construir siquiera un párrafo, una producción. Ya tengo estudiantes que realizan producciones.

En el ámbito educativo, es primordial que los estudiantes aprendan a leer y escribir ya que es la base sólida para que ellos empiecen a desarrollar sus competencias, llámese competencias escritoras, lectoras, habilidades como la argumentación... En mi grado, lo magnífico sería que fueran secuenciales las dos habilidades. Pero tengo casos de estudiantes que leen, pero no escriben. Aunque, desde mi punto de vista, es más importante leer que escribir.

Dos. En el trabajo etnográfico se observa que la docente vincula un material distinto a *Entre textos*, sin embargo, es este libro el que está en el centro de la clase. Tanto en la voz de la docente como en la clase se notan dos modos de entender la enseñanza de la escritura: la preocupación por lo ortográfico, lo gramatical, lo mecánico, por un lado y la relevancia de la dimensión social, por el otro. La docente reconoce que parte de lo tradicional, el dictado, para llegar a nuevas maneras de enseñar lenguaje. Pero advierte que el desarrollo de competencias está por encima del abordaje de un tema. En la clase observada por ejemplo, el tema ocupa un momento muy breve, mientras que las actividades a partir del libro están el mayor tiempo de la clase.

— ¿Cómo ha cambiado la clase de lenguaje después de la llegada de *Entre textos*?

—Uno al principio, como te decía hace un rato, uno al principio decía: “Hoy vamos a conocer la letra *m*. Y entonces, decía que la *m* con la *a* suena *ma*. Y cuando va con la *e* suena *me*. Y cuando va con la *i* suena *mi*”. Entonces, empezaba uno así: “Si aquí juntamos estas dos sílabas dice mami”. En cambio, *Entre textos* trae que si va a hablar de la letra *ñ* lo hace a través de una historia. Y en la historia encontramos ciertas palabras que tienen *ñ*. Pero con la finalidad de que

el niño comprenda. Y se hace una clase más compleja. *Entre textos* busca la complejidad de la clase. Y hace que el niño despierte esa chispa de comprender.

Entre textos ha sido uno de los materiales más significativos que han llegado a la escuela. O sea, al inicio de mi experiencia, los materiales que llegaban a la escuela buscaban que el niño aprendiera a leer y escribir. Pero no se iba más allá. Como, por ejemplo, que el niño aprendiera a comprender, aprendiera a interpretar. Aprendiera, por qué no, a proponer y a argumentar. Y en este caso, los libros de *Entre textos* traen ese tipo de competencias para que el niño las desarrolle.

Tres. Durante la fase etnográfica, constaté que la docente inicia su clase con un dictado de palabras o sintagmas nominales para comprobar los aprendizajes de la clase anterior. Con esta idea, hay otra que se manifiesta en su voz: la concepción de la escritura como una habilidad o una capacidad física. Por eso reconoce que tiene en cuenta “si el estudiante tiene direccionalidad, si maneja el renglón, los espacios”. Todos estos aspectos contrastan con otras aproximaciones de la escritura desde la práctica en el aula. Por ejemplo, en algún momento, pide, a partir de *Entre textos* escribir desde la experiencia. La práctica, por tanto, no es homogénea, sino híbrida.

Se hace, como te decía, el aprendizaje de las consonantes a través de lecturas. Para mí, sí son bastante significativos.

También *Entre textos* nos ayuda a indagar a los profesores. Eso es una fortaleza. Porque por lo general los libros anteriores tenían contenido y más contenido. Entonces, ahora *Entre textos* ayuda a que el maestro sea más investigativo. Está el tema pero está también la comprensión y la interpretación de textos. Tú tienes que mirar qué significa. Y eso te ayuda a familiarizarte con la temática. Y por ende te da más fortaleza para la aplicación de la clase.

Cuando uno se encuentra con el libro, se da cuenta de que debe desarrollar las competencias de los estudiantes: la parte inferencial, la parte argumentativa. No solamente la literal. Anteriormente, se aplicaba solamente lo literal. Una comprensión de lectura y preguntas literales. En cambio, en *Entre textos* se busca que el niño proponga. Que el niño infiera. Y de esta forma, uno busca manejar las estrategias en el área de lenguaje. Y en las otras áreas. Con el fin de que el niño desarrolle las competencias.

Primero es un grado en que el niño comienza a familiarizarse con la lectura y la escritura. Y me parece que la temática que trae *Entre textos* ayuda significativamente. Como te decía al

principio, el estudiante debe aprender a leer y a escribir. También debe saber comprender lo que escribe. Que si escribió “la flor es roja”, debe saber también por qué la flor es roja. O si hay otro tipo de colores. *Entre textos* ayuda a que el niño analice en ese sentido. Entonces, para mí es un material excelente.

Yo sé que a veces critican a Colombia porque no organiza sus propios materiales. Sino que se copia de otros países. Pero si funciona en otros países, por qué no va a funcionar aquí. Quizá la experiencia con *Competencias comunicativas*, que no llegó a la institución donde yo trabajé antes pero sí la conocí, sí tenía un error: tenía dos tipos de cartillas. Las de la zona urbana eran diferentes a las de la zona rural. Entonces, cuando los niños se enfrentan a las pruebas, que son nacionales, no van a entender ciertos términos que se desarrollan en las diferentes cartillas.

— ¿En *Entre textos* qué se privilegia, la lectura o la escritura?

—La lectura, la lectura pero también la escritura. Pero, más que todo, la lectura.

Palabras desgajadas:

Cuatro. Lo dicho en la nota anterior revela una disputa en el seno de la práctica del docente. En su voz persisten palabras como habilidad y en la clase tiene en cuenta el dictado.

Y cuando usa el libro, el tema se desplaza hacia el fortalecimiento de competencias. Podría pensarse que el libro ejerce cierto control sobre la clase en tanto el resto de actividades se proponen alrededor del contenido de sus páginas. La docente lo explicita de la siguiente forma: “Yo me enfatizo en la temática que tiene *Entre textos* y la voy adaptando al plan de área. O sea que estoy como que agregando cierta temática que no está en el plan de área”.

“La gramática y la ortografía son fundamentales en los procesos ya que si el estudiante sabe escribir una palabra, sabe dónde lleva la tilde, sabe el significado de ella, se le facilita la producción y la interpretación de sus ideas”.

“Me gusta *Entre textos* porque es un material que aporta y apoya al docente. Porque da las instrucciones. Y porque hay un texto para los estudiantes donde ellos producen y desarrollan esas competencias”.

“A veces encontramos ciertos errores en nuestro plan de área porque está un poco antiguo en cuanto a la temática que se ve en el libro”.

“Yo me enfatizo en la temática que tiene *Entre textos* y la voy adaptando al plan de área. O sea que estoy como que agregando cierta temática que no está en el plan de área”.

5.2.4. Tercero: “Ningún libro te va a funcionar solito”

—¿Para qué le sirve la escritura a un estudiante de primaria?

—Yo pienso que la escritura es importante en los estudiantes para comunicarse. Para desenvolverse más adelante, sea en el bachillerato o en la universidad. El estudiante tiene que escribir bien, saber hacer sus propias producciones, redactar. Entonces, hay que hacer un mayor esfuerzo. Y a veces noto que es más difícil que los estudiantes logren eso. Por eso, yo no me fijo tanto en la ortografía. Yo pienso que es importante que ellos la mejoren. Pero, en la medida que escriben, pienso que van a ir mejorando la cohesión, la coherencia, las reglas ortográficas. En la medida que ellos van practicando, pienso que eso se va puliendo. El problema es cuando no se ejercita.

Por eso yo digo que las dos cosas son importantes, pero es que la finalidad de lo que se escribe es fundamental: a quién le estoy escribiendo, cómo debo hacerlo. Pienso que en el fondo eso es muy importante. Y yo evalúo eso. Cuando escriben, evalúo la intención que tienen, cómo organizaron el texto y a quién se lo escribieron. También veo si en una frase dicen lo que quieren decir. En la medida que tú vas mirándole el sentido global al texto, se van haciendo las aclaraciones de gramática y correcciones ortográficas. Es en ese momento preciso en que ellos toman en cuenta esto que te digo. Si yo quiero explicar algo, pues hago un texto

Uno. Hay un detalle que no he señalado antes con respecto a la profesora que habla aquí. Ella, hasta hace un tiempo, trabajó como tutora del Programa Todos a Aprender. Por tanto, conoce las intencionalidades del material. En su clase enseña los textos instructivos desde la comparación con textos informativos, y su voz insiste mucho en que lo importante en la escritura de los estudiantes es la intencionalidad y la estructura de los textos, por encima de la ortografía o la gramática. También, para ella, más importante que el dictado y la transcripción, es el proceso de escritura.

informativo. Si voy a hacer una carta, cómo la elaboro. Cuando vaya a escribir un cuento, qué partes debe llevar. El estudiante debe conocer la estructura y la intención. Yo siempre trato de que ellos escriban sobre cosas que conocen, que escriban cosas cotidianas y que les guste.

Ahora, yo digo que un texto está bien escrito cuando me responde a los interrogantes qué escribió, cómo lo escribió, para qué lo escribió. Y si lo escribió coherentemente. Pero yo digo que un texto está bien hecho cuando el estudiante lee y yo entiendo lo que leyó. O sea, cuando hay comunicación. Te puedo decir que ellos han escrito cuentos propios o han tenido que cambiarle el final a un cuento. Ellos se fijan en cómo quedaría mejor tal final, qué pasaría si... Ese tipo de ejercicios los he hecho en clase.

Dos. La profesora reconoce el valor del material, pero sabe que por sí solo no sirve. En ese sentido, su voz retoma varias veces la palabra *articular*. No adaptar el plan de área al libro, ni el libro al plan de área, sino articularlos. Sabe que entre retos y desafíos hay una relación secuencial que los hace inseparables y difícilmente ajustables a la esquemática planeación del docente. Por eso, repite, lo mejor es articular. También despliega en sus clases, y lo confiamos en sus palabras, la contextualización de la práctica de escritura a partir de la ejemplificación de otros textos o con la escritura de realidades cercanas a los estudiantes, y lo hace vinculando la oralidad con la escritura.

En las otras áreas, también tienen que escribir. En matemáticas muchas veces hay ejercicios y son ellos los que tienen que escribir y redactar los problemas y darle respuesta a las situaciones problema que se presentan. Entonces, en matemáticas también se escribe. También en ciencias naturales cuando hay que dar razones de x o y circunstancia. Que si en la madera se da un cambio químico y no uno físico, ellos tienen que argumentar esa situación.

Te cuento que yo tengo niños a los que les gusta la transcripción. Tengo un niño al que no le gusta y hay otros a los que tengo que copiarles porque ellos tienen problemas de aprendizaje y si no copian se sienten mal. Pero para mí la transcripción no es lo más importante.

Que el estudiante llene y llene y llene una cantidad de páginas con contenido no es lo más importante porque muchas veces ellos, por tratar de transcribir ni siquiera prestan atención. A veces es muchísimo más importante lo que se aprende oralmente o en la misma práctica. La transcripción sirve como evidencia de un trabajo que se hizo en el aula, eso sí. Ahora, hay ocasiones en que el padre de familia lo exige porque si el niño no lleva nada a la casa es que no

trabajó. Me ha pasado con papás a los que he tenido que mostrarles cuál es el trabajo que sus hijos hacen. A ellos les digo aquí: “Hoy les van a decir a los papitos que hicimos esto y esto para que sepan”. En nuestra cultura el docente bueno es el que hace que los niños lleven cantidades de cosas copiadas en los cuadernos.

Yo pienso que el problema no es tanto de lectura, sino de escritura. El problema está más en la escritura de los niños porque, aun cuando la lectura no es fluida, tú les dices: “hay que leer rápido, en tantos minutos” y ellos se esfuerzan por hacerlo y llegará el momento en que lo van a hacer. Pero cuando tú los pones a escribir, son esas las clases de lenguaje donde más demoras y no concluyes y no concluyes porque los estudiantes al momento de escribir hacen cualquier cosa, menos eso.

—¿Conoció el material anterior, *Competencias comunicativas*? ¿Qué diferencia encuentra con relación a *Entre textos*?

Claro, lo conozco, lo tengo y lo trabajo todavía. Bueno, en ciertas cosas me ayuda, pero es diferente a *Entre textos*. Yo veo que *Competencias comunicativas* tiene bastante gramática y es más un material de lectura. En cambio, *Entre textos* está más diseñado para escribir. En todo caso, yo hago un complemento de todo porque yo no solo trabajo con *Entre textos*. No, yo también trabajo con material de mi casa, material de internet. Yo traigo bastantes materiales, pero, bueno, a mí me gusta más *Entre textos*. Si es de gustos, me gusta más *Entre textos*. Porque es que *Entre textos* trae más actividades para la escritura de los estudiantes. O sea, hace una combinación de actividades de lectura, de escritura y trae distintos puntos de vista. No simplemente te está colocando a que el estudiante responda preguntas totalmente literales, sino que ellos tienen que hacer inferencias y análisis crítico intertextual.

Tres. Revela la profesora la relación asimétrica que se da entre la casa y el aula. En la casa se considera que el buen profesor es quien llena los cuadernos de sus hijos con actividades. Ella, por su parte, reconoce tales exigencias y opta por, en algún momento de la clase, hacer dictados y, en otros, trabajar procesos de escritura. Lo primero por necesidad y lo segundo por convencimiento. La práctica de escritura que la docente promueve en el aula está en armonía con sus estructuras cognitivas, lo que piensa y cree, y los componentes objetivos de la situación de aula. Esto genera una triple tensión entre lo que propone el material, lo que ella cree que el estudiante debe aprender y las creencias de los padres de familia.

Eso sí, hay que conocer muy bien el material, pienso yo, y mirar de qué manera lo voy articulando con el plan de área que tenga la institución. Porque lo que está allí, en la secuencia que está allí, parece distinto al plan de área. Dos cosas distintas, cada una por su lado. Entonces, hay que mirar bien cómo voy articulando eso. Yo pienso que la clave está en la articulación del libro con tu programación. Tienes que ir variando tu programación, no el libro porque, de hecho, algunos textos que están ahí necesitan haber trabajado el anterior y las lecturas anteriores.

Particularmente, pienso que *Entre textos* ha facilitado el trabajo por el hecho de que todo

Cuatro. Las palabras de la docente permiten una reflexión más amplia. Street y Street (2002) menciona que cierto tipo de prácticas son legitimadas y aceptadas pasivamente por la comunidad. Digo esto porque hasta hace unos años, la enseñanza de textos instructivos era marginal en el aula y hoy son casi una exigencia. El docente está, entonces, en la dialéctica de enseñar pasivamente cierto conocimiento o hacerlo de manera crítica. Es decir, de ser consciente del porqué y para qué enseña los textos instructivos y de las implicancias políticas e ideológicas. Creo que en este caso no hay tal enseñanza crítica y se trabaja en el aula porque el libro dice que hay que hacerlo.

niño ya tiene sus lecturas sus actividades allí y todos manejan lo mismo. Es una ventaja. El material ya trae lecturas que son interesantes para ellos: de animales, de astronautas. O sea, de cosas que son llamativas para los niños y que tú se las lees y son de su agrado. Yo he hablado con otras docentes y a muchas no les gusta y tienen una apatía tanto al libro de lenguaje como al de matemáticas, pero es por eso: porque ellas ven que el libro está desarticulado. Y entonces tienen la tarea de ver cómo se articula el libro con la planeación.

Yo he cambiado la forma en que planeo mis clases.

Ya se empieza la clase de otra manera, con otros tipos de preguntas. Tú no vas enseguida a decir “el tema de la clase de hoy es este”, sino que *Entre textos* te dice cómo, a través de preguntas, tú puedes despertar el

interés de los estudiantes y hacer las actividades con ellos.

El libro ha puesto a los niños a escribir, a meterse en lo que son las clase de textos. Es otra clase de libro pero si uno lo sabe manejar, ventajas le saca. Yo no pienso que ese libro esté limitando al estudiante de ninguna manera, porque cuando tú les haces las preguntas a ellos, de su presaberes, los aterrizas en su contexto. Si te hablan de un juego que no es tradicional acá, el libro tiene preguntas para aterrizarlo a nuestro contexto: ¿Qué juegos hay acá?, ¿Cuál te gusta?

¿Cómo lo relacionas?, y de ahí salen una cantidad de situaciones que ellos manifiestan. Nunca se han quedado callados. O sea, yo pienso que no simplemente hay que quedarnos en lo local, hay que conocer porque la lectura es para conocer también. Ellos deben tener una cultura general y aprender muchas cosas. No nos podemos quedar limitados.

Yo pienso que el libro sirve para ciertas cosas de las pruebas Saber, pero allí hay también bastante información sobre otras cosas de lenguaje. Pero ya te digo, este libro depende del maestro. Porque el libro por sí solo no te va a funcionar. Ni la programación que tengas te va a funcionar. De hecho, ningún libro te va a funcionar solito.

MAESTRIA EN EDUCACION

Palabras desgajadas:

“Yo uso la escritura cuando quiero escribirle un mensaje a mi esposo, porque de pronto no está y necesito dejarle alguna nota”.

“Cuando estudiante, yo escribía pero era transcripción, escribir unas preguntas muy sencillas, pero producciones textuales de uno eran muy pocas. Una que otra. Se trabajaba más la lectura”.

“Los textos que más escribía en la escuela eran los cuentos, las cartas y los resúmenes”.

“La guía del docente deja que tú puedas plantear también otras cosas que te parezcan. Aunque hay una sugerencia, tú tienes la libertad también de articular las cosas como tú creas conveniente”.

5.2.5. Cuarto: “Tú no puede desvincular la escritura de la lectura”

—¿Considera usted que los libros están ajustados a nuestro contexto?

—Mira, estos sí. Pero hubo una vez que trajeron unos que traían un cuadernillo *¿Competencias comunicativas*, verdad? Yo me di cuenta de que todo lo que traía era de Bogotá: los habitantes de no sé qué, lecturas del páramo de no sé dónde. Esas lecturas no les llamaban la atención a los estudiantes. Eran horribles. En cambio estas son motivantes. Mira que tienen *La liebre y la tortuga*, mijo, tienen todo. O sea, son más universales. Claro que sí.

Uno. La práctica que promueve la docente es discordante entre lo que hace en el aula y lo que se percibe en la voz. Por un lado reconoce que el libro promueve el aprendizaje de competencias, pero en la clase, y a partir del uso del libro, sus preguntas de la lectura son de tipo conceptual: qué es una fábula, qué es una moraleja, quién es el fabulista más conocido. Además, el lugar que ocupan las preguntas en la clase está por encima de las actividades que propone *Entre textos*. Esta asimetría se nota también cuando afirma que el libro lo ajusta a la planeación que han hecho previamente o cuando dice que “un niño que no tenga gramática, no puede producir”.

Puede que la ausencia de contenidos sea una debilidad, ¿Verdad? Pero uno como maestro los contenidos los consigue a través de otros libros, de los medios de comunicación o utilizando las TIC. Tú tienes contenido con las TIC, pero lo más importante son las actividades, las estrategias que se están utilizando. ¿Cómo van a trabajar mis alumnos? Vamos a hacer este desafío, les digo, miren este, lean este, escriban. Yo no quiero tanto contenido, me gusta así como están los libros porque vienen los desafíos y los estudiantes van a producir. Además, si le colocan contenido, ¿cómo será ese libro? A mí me parecen muy buenos, muy buenos,

mejores que *Competencias comunicativas*. No te digo que traían un cuadernillo, porque yo sí lo trabajaba con mis alumnos, y yo sí notaba que, por ejemplo, decían: un plato típico de Bogotá y que no sé qué. Pues ponga uno de por acá de la costa o ponga platos universales. Y que la temperatura de no sé qué. Hombre, ponga de Córdoba, de Sahagún. Los colegios del interior manejaran eso, pero también hay que globalizar.

Con relación a *Competencias comunicativa* es grande la diferencia. Estos textos vienen más complejos. ¿Te digo la diferencia? En *Entre textos* se desarrollan competencias. A aquellos

textos les faltaba mucho, no había tanto taller para el estudiante. Y estos me gustan porque, o sea, se desarrollan muchos talleres en los que el alumno va desarrollando todos sus procesos. En *Entre textos* nada más con la palabra desafío, los estudiantes se ponen pilas. Y uno no solo trabaja, con esos libros, lectura y escritura. En esos libros se da la transversalidad, ¿verdad? Y yo me he dado cuenta de eso. Yo los trabajo en artística. El estudiante produce y ahí es cuando uno se da cuenta qué tan valiosos son esos libros. Además, anteriormente uno planeaba, hacía su plan de área con base en muchos libros, pero ahora lo fundamental lo hacemos con base en *Entre textos*.

Nosotros ajustamos *Entre textos* al plan de área porque nosotros tenemos todo lo que vamos a trabajar en el plan. Ajustamos *Entre textos* y lo metemos acá. Yo me guío más por *Entre textos*, porque eso es lo que está exigiendo el Ministerio. Y si alguna recomendación daba Mayito, la exrectora, era que no diéramos tanto contenido. Yo la escuchaba mucho porque era una persona que sabía mucho. Ella decía: “no tanto contenido, no le den tanto contenido a los estudiantes”. Y es verdad, Víctor, porque para qué tanto contenido. ¿En qué nos vamos a basar? En esto que manda el Ministerio de Educación. Yo sigo lo del Ministerio de Educación. Eso es lo que el alumno va a aprender y eso es lo que va a salir en las pruebas.

Dos. Con esta voz, sumamos varias que hablan de la transversalidad del material. De cómo *Entre textos* relaciona conceptos de otras disciplinas o de cómo la escritura es transversal en el aula. Ambas cosas van a depender de lo que hace el docente con la escritura de los estudiantes. Creo que la transversalidad hay que analizarla con mayor detalle. Desde lo que me permite el análisis de los libros, antes que transversalidad, veo un pretexto para la lectura y la escritura. De este modo, se asumen temáticas de lectura y escritura más amplias a las que tradicionalmente se suelen trabajar en el aula.

—Seño, va a recordar un poco su formación en primaria y la normal, y me va a decir cómo aprendió usted a escribir.

—Bueno, a mí me enseñó una maestra de esas que no tenían las bases que están dando ahora ¿SÍ? Con todas las reglas, con todos los conocimientos cognitivos que enriquecen el proceso de escritura. Mandaban a uno a donde la señora del barrio que tenía una escuelita. Entonces, en esa escuelita, ella enseñaba las letras, pero lo hacía letra por letra. Así me enseñaron: letrica por

letrica, y ya después enseñaban todo global, o sea, todo lo que uno iba aprendiendo. Pero uno aprendía así. Y uno deletreaba letrica por letrica. Y a punta de plana. Eso era plana, plana y plana. Y en la casa, en la época de antes, uno no escribía. O sea, no tenía sus libros, sino las planitas y el cuadernito que uno llevaba a casa y con eso uno se defendía y así aprendía a leer y escribir.

Y a uno en la escuela lo ponía a leer y leer, y también a escribir porque leía uno y lo ponían a escribir, o sea, leía y hacía las planas. Leer y escribir. Siempre, pues, era así. En la normal leía uno mucho, leía mucho y todo lo aprendía como de memoria. Cuando uno estudiaba, tú sabes que era pura memoria. Uno no analizaba. Era grabarse ese texto en la casa y recitarlo allá en la

Tres. La profesora insiste en que no se debe dar tanto contenido y lo hace a partir de dos sugerencias explícitas: lo que decía la exrectora de la institución y lo que *exige* el ministerio: “Yo sigo lo del Ministerio de Educación. Eso es lo que el alumno va a aprender y eso es lo que va a salir en las pruebas”. Ya Street y Street (2002) han dicho que cuando se instituye una práctica particular se naturalizan sus posicionamientos ideológicos. Como se ve, la profesora asume que el aprendizaje que necesitan los estudiantes en el área de lenguaje es el que proponen las pruebas Saber y el Ministerio de Educación. Por eso mismo, la profesora asume que el desarrollo de competencias se da a partir de la ejercitación de preguntas tipo Saber.

escuela. Y no tenía funcionalidad porque no había análisis, no se interpretaba. Quien realizaba toda la labor era el maestro. Y el alumno nomás escuchaba. Uno escuchaba y el maestro explicaba. En cambio ahora es muy diferente, el estudiante es muy recursivo. Ahora uno explora en el estudiante y uno le va sacando lo que ellos tienen. Ellos mismos hacen la clase.

Yo estudié en la Normal de Señoritas y allá eran muy exigentes. La preparación era muy buena. Los maestros que salíamos de ahí estábamos muy bien formados. Tenía sus debilidades, pero había mucha fortaleza en la parte pedagógica. Cuando estudié en la normal, me dediqué a escribir adivinanzas, adivinanzas y adivinanzas, pero de cosas que yo inventaba.

Entonces, me reunía con mis compañeras y eso era como jocoso y todo el mundo contaba. Eran adivinanzas y chistes, porque yo era mala para escribir poemas.

Ahora considero que es importante que los estudiantes aprendan a escribir y leer por igual. Porque eso es un solo proceso y deben ir, mira ve, de la mano los dos procesos. Que lean y

escriban, ¿verdad? Cuando ellos leen, aprenden a escribir y es más fácil: leen y escriben. También considero que es esencial que una persona aprenda gramática y ortografía. Un niño que no *tenga* gramática, imagínate eso, no puede construir, no puede producir. Yo pienso que es fundamental en esta área de lectura y escritura. Y fíjate, tú te diste cuenta que yo a mis alumnos les digo: “con mayúscula, separen palabra, coma, signo de interrogación, signo de admiración”. Todas esas cosas. En cambio la transcripción no es tan importante, pero ellos sí tienen que transcribir porque ellos transcriben del tablero. Yo a ellos les digo: “No me escriban con la boca cerrada”.

Mis alumnos escriben y leen desde que los tengo pequeños. Y un niño que no sabe leer y escribir no puede avanzar. Si te coge el dictado es porque ya lee. Si sabe escribir, sabe leer. Y si sabe responder una pregunta se va suave.

Yo digo que las preguntas tipo Saber son fundamentales, ¿por qué? Porque es que el estudiante ahí es donde va a desarrollar competencias, sí, ahí es que se ve qué tan competente es ese estudiante cuando uno lo saca del aula de clase. Nosotros tenemos que hacer competente al estudiante ¿Y cómo lo hacemos competente? Desarrollando eso, las pruebas Saber. Yo, como te digo, no estoy de acuerdo con esa cantidad de contenido, contenido y contenido. Meta a ese estudiante a resolver problemas. Meta a ese estudiante a resolver un problema de su vida diaria.

Cuatro. Los maestros de escuela están sometidos a la lógica evaluativa de las pruebas estandarizadas. Y con esto no digo nada nuevo. No es este el lugar para decir si ello es o no positivo. Digo solamente que esta lógica es propia del ideal formativo propuesto desde el MEN. Lo que pienso es que antes que negar o aceptar esta lógica, el docente debe asumirlas desde la criticidad propia de los maestros. Esa criticidad los debe llevar a plantearse preguntas alrededor de cómo evalúan la escritura este tipo de pruebas y si las mismas dan cuenta de la complejidad cognitiva y social que implica leer para responder preguntas estandarizadas.

Te voy a decir cómo enseño yo a escribir. Yo me voy de lo global a lo analítico, ¿verdad? No empiezo por esa individualidad, sino del lugar que, por ejemplo, voy a dar. Si voy a dar la casa entonces ellos cantan una canción de la casa. Y ven la imagen, que es lo más importante. Ellos se van familiarizando y van diciendo casa, ¿verdad? Ya la vieron, ya la conocieron, ya la observaron, ¡ya la están leyendo, ¿verdad?, pronunciando! Entonces, la vamos a escribir ahora a

través de sonidos. Y lo niños sacan los fonemas. Yo los enseñaba: en su mente van a decir casa porque en su mente ya tienen los sonidos ca-sa. Ellos no dicen c-a-s-a, como le enseñaban a uno.

Palabras desgajadas:

“Con *Entre textos* hay más exploración porque la lectura y la escritura son un proceso dinámico. Y esos libros nos han ayudado en ese proceso, a dinamizar más con los estudiantes”.

“Los estudiantes leen textos, y después de todo lo que leen, entonces, viene el desarrollo de la escritura”.

5.2.6. Quinto: “Leer bien no es sinónimo de escribir bien”

—¿En qué momentos de la vida cotidiana está utilizando la escritura y para qué lo hace?

—Bueno, en la parte académica personal, utilizo mucho la producción escrita para hacer trabajos, ensayos. En mi parte laboral, me toca estar redactando muchos documentos. En la vida diaria, cotidiana, trato de enseñarles a mis hijos lo provechoso y útil que es escribir. No solamente utilizar la palabra oral, sino que la producción escrita en un momento de la vida vamos a necesitarla nosotros porque es una parte fundamental en la comunicación. Entonces, hay que hacerlo de buena forma, con la debida sintaxis, con todas las reglas ortográficas que implica el buen escribir para llevar una idea que nosotros queramos transmitir de manera correcta.

En nuestros inicios inicios, el profesor que nos enseñaba esa primera clase de escritura, lo hacía mostrándonos las letras para ir formando sílabas que después conformarían palabras. Partíamos de lo simple para llegar a lo complejo o de lo particular a lo general. Básicamente, esa fue la forma en que me enseñaron a escribir mis antiguos docentes, y es la manera también en que, de alguna manera, se ha formado mi paradigma en cuanto al escribir. Yo recuerdo de esos años un libro, *Alegría de leer y escribir*, que era de una editorial ya desaparecida llamaba El Cid. Allí, a través de alguna fabulas, cuentos o anécdotas, nos iban introduciendo al mundo de la

escritura. Ese era un texto muy sencillo que nos marcó. Allí fueron nuestros primeros inicios en el proceso de producción escrita.

Mis profesores de aquella época estaban muy preocupados por el buen leer y el buen escribir. Yo pienso que ellos iban alternando las dos situaciones, dándole la importancia tanto a lo uno como a lo otro. De pronto no hubo una diferencia muy marcada entre una y otra acción. A mis profesores los recuerdo tanto por su buen léxico como por su buena escritura. Tenían una escritura impecable. Tipo cursiva. Los docentes anteriormente hacían mucho énfasis en la

escritura cursiva. De igual manera, en la entonación, la articulación y la buena pronunciación de las palabras al momento de leer.

Uno. El docente reconoce que su práctica se ha gestado en dos momentos distintos de su formación. Por un lado, está la escuela primaria donde primó la enseñanza puramente formal. Aquí reconoce el valor que sus maestros le daban a la ortografía y a la caligrafía. La escritura impecable de la que habla el profesor se entiende por la calidad del trazo y no por las intencionalidades comunicativas del texto. Por otro, está la formación universitaria donde, por sus palabras, se puede colegir que la escritura se entendía como un proceso cognitivo. Ambas miradas se fusionan en la práctica de aula del docente y en los eventos letrados en que participan los estudiantes.

En la universidad nos decían que al momento de escribir, teníamos que, primero, formarnos una idea en la mente de cuál era el sentido o cuál era el mensaje que nosotros queríamos expresar. Que lo organizáramos primero en la mente para después traducirlo en la parte escrita. Siempre organizar unas ideas principales, secundarias.

Yo siempre he enseñado en la universidad. Y desde hace dos años y medio lo hago en primaria. Mi experiencia ha sido, en estos dos años y medio, en

quinto de primaria. Yo pienso que hay que darle importancia a ambos procesos por igual. ¿Por qué, profesor? Porque una lectura comprensiva en todos sus niveles es muy importante, pero para el niño también es importante que haga el proceso de producción escrita. Porque leer bien no es sinónimo de escribir bien. Porque en algún momento esa línea delgada se rompe. Y el niño tiene que reafirmar o hacer un mayor esfuerzo a la hora de escribir, así tenga un buen proceso lector. Entonces, en lo posible yo trato de llevar a la par ambos procesos.

Generalmente pongo a escribir anécdotas personales. Yo comienzo por las anécdotas, por lo que ellos han vivido. También pequeños cuentos que son de conocimiento popular, algunas fábulas y leyendas. Trato de utilizar elementos que ya conocen para que se les facilite el proceso. Siempre les digo que todo proceso tiene una estructura o una forma de llevarlo a cabo. En el caso de escribir, por ejemplo, que tenemos que tener en cuenta qué vamos a escribir, sobre quién vamos a escribir. Es decir, personajes, tiempos, temas. Todo lo que estructuralmente se requiere para poder llevar a cabo un proceso de escritura.

También tengo en cuenta la parte gramatical, la parte ortográfica. Es muy importante porque es ese hilo conductor que me va diciendo a mí de qué manera voy llevando yo el mensaje que quiero expresar: hacer las pausas, hacer la entonación, la articulación de las palabras. La ortografía, por ejemplo, es un semáforo que me indica dónde hacer las pausas, cómo hacer las entonaciones. También me permite llevar un mensaje claro a la persona que le estoy escribiendo. Yo no solamente tengo que esperar las clases de lenguaje para hacer estos procesos. Es importante que en cualquier área del conocimiento se trate de trabajar estos aspectos.

Algunos chicos me piden que les escriba en el tablero, porque a ellos todavía se le dificulta el dictado.

Yo dicto y voy verificando de qué manera van transcribiendo. Me he dado cuenta, profesor, que en muchas situaciones me cambian completamente las palabras que están viendo, que al momento de transcribirla al cuaderno las cambian. Yo aprovecho la transcripción y el dictado para afianzarles el buen escribir. Pienso que si bien no es la única fórmula que uno debe tener o que debe seguir para afianzarle en ellos el proceso de escritura, sí es importante darle inicio a través de esas acciones.

Dos. Hay cierto posicionamiento crítico del docente hacia el material. Pero esa criticidad debe estar acompañada de un proceso de seguimiento a la escritura del estudiante. En una de las dos clases que estuve con el docente, se notó que los estudiantes no respondían el material o lo respondían a medias. En la otra intervine junto con el profesor para gestar la escritura de los estudiantes a partir de ejemplos. Tal como finalmente ocurrió. La escritura cuando es personal fluye mejor. Reitero la idea de unas páginas atrás y la matizo: está bien ser crítico con el material, pero también es menester vincularse a la dinámica del mismo para conocer mejor sus potencialidades y flaquezas.

Valorando la situación, tanto la transcripción como la producción son importantes, profe. Yo considero que me aportan. Pero, definitivamente, si yo tendría que escoger, le daría mayor importancia a la producción de textos escritos. Porque sé que es donde está la mayor falencia, es donde hay la gran debilidad. Los niños tienen ciertas fobias o tienen cierta pereza al momento de producir un texto escrito. Y al finalizar grado quinto, ellos deben tener una mínima competencia en escritura. Tratar de escribir pequeños conceptos, tratar de escribir una anécdota muy sencilla, corta. Tienen que, por lo menos generar una idea y ser capaz de escribirla de manera que se entienda. Y no tiene que ser muy extensa, puede ser dos o tres párrafos, pero sí, por lo menos, salir con unas mínimas competencias escritoras.

Tres. Hay cierta hegemonía de lo narrativo en la escuela primaria, he dicho en otro lugar. Lo retomo aquí para señalar que en la escuela este género sigue siendo esencial. *Entre textos*, sin embargo, ha puesto en la clase también otros tipos de textos: los comentarios, las reseñas, los textos instructivos, entre otros. El privilegio por conectar lo narrativo con la experiencia, noto ahora, ha llevado a que se propongan ejercicios de escritura de anécdotas. Varias voces lo señalan y el trabajo etnográfico lo confirma. No desconozco el valor de esto, pero creo que muchas veces la anécdota carece de rigor formal para afianzar la práctica de escritura de los estudiantes.

—Usted no conoció *Competencias comunicativas*, pero tiene experiencia con libros, ha conocido muchos. Pensando en esos libros que vendía antes de ser docente, ¿qué diferencias particulares ve ellos y *Entre textos*?

—Mucha, mucha. Los libros comerciales, por llamarlos de alguna manera, los que elaboran las diferentes editoriales apuntan a tener cada uno una estructura distinta, pero, obviamente, ciñéndose a toda una programación curricular emanada del Ministerio. *Entre textos*, pienso yo, es, más que para desarrollar conceptos, un libro práctico que va al grano en las

actividades. Los otros son más de tipo conceptual, más esquemáticos. *Entre textos* me parece un libro taller fungible, entre otras cosas, porque se escribe en él.

Pienso que *Entre textos* es importante en todo este proceso de lectura y escritura, y aporta significativamente, siempre y cuando el profesor se empodere de él. ¿Qué significa esto? Que entienda cuál es su metodología, y cuál es la finalidad que persigue. Es un libro sencillo que invita al alumno a hacer los dos procesos: leer y escribir. También permite *reformular* conceptos

que se dan en este grado. Cuentos, fábulas, anécdotas. Todo lo que un niño a esta edad y en estos contextos requiere para trabajar la lectura y la escritura.

Yo no veo debilidad. Más que debilidad, yo veo una estrategia en el hecho de que no tenga tantos conceptos. Yo no le llamo ausencia de conceptos porque el texto sí toca los conceptos. Esto invita a que el docente aproveche estas circunstancias para resaltar el concepto y en clases posteriores hacer mayor profundidad en él. *Entre textos* nos invita a salirnos un poco del esquema de desarrollar conceptos, de ese tradicionalismo de nosotros de estructurar la clase siempre atendiendo a la parte conceptual.

Veo una debilidad en el hecho de que hay algunos desafíos que están descontextualizados. Por ejemplo, los que tienen que ver con algunas leyendas, unos mitos que no son de nuestro medio. Pero uno sabe cuál es el ejercicio y lo adapta. Obviamente, si se hace una evaluación, al libro hay que hacerle unos ajustes, algunas recomendaciones puntuales. Como todos los libros, este no es infalible ni es un libro terminado.

Yo digo que *Entre textos* hace énfasis en la escritura, en la producción de textos escritos. Y siempre está invitando al niño a escribir, a relatar, a hacer pequeñas *relatorías*. Y en cada una de las actividades siempre se preguntan cosas como: tú qué harías, cómo terminarías esta historia o te ha pasado lo mismo. Siempre están invitando a los niños a que, además del proceso lector, hagan, a la vez, el proceso de escritura.

—¿Cree usted que el material *Entre textos* está relacionado con las pruebas Saber?

—Bastante, por supuesto, yo digo que están muy correlacionados. La mayoría de los estudiantes, incluso, me han dicho que las lecturas que vienen con la prueba Saber, son muy similares a las que vienen en *Entre textos*. Yo digo que *Entre textos* tiene una estructura novedosa que, sabiéndola potenciar y trabajar, cumpliría con las expectativas tanto del Ministerio como de los docentes, en busca de unas competencias básicas que deben tener los estudiantes.

Palabras desgajadas:

“Algunas actividades de *Entre textos* las hacemos en casa para revisarlas la siguiente clase. Algunas las hacemos directamente en clase. Vamos según las orientaciones pedagógicas del libro”.

“En la parte introductoria, de las orientaciones y del mismo libro, están muy explícito cuál es el propósito de cada uno de esos desafíos, de todos esos retos”.

5.2.7. Sexto: “La gramática, la ortografía, la buena redacción”.

—Yo digo que *Entre textos* no está hecho de acuerdo a las necesidades de nuestra región. Hay muchos temas que vienen con las lecturas que el estudiante no tiene idea de qué es eso. Pienso que cada año hay que hacerle cambios al material porque hay preguntas que son tan ambiguas que hay estudiantes que no las comprenden. Incluso, yo a veces no comprendo qué es eso. Por eso es que digo que ese material no forma a los estudiantes en lo que deberían saber de lenguaje, porque hay temas que no tienen apoyo en el libro. De pronto están allí los intereses del Ministerio, pero no yo no me baso solamente en el libro, sino que busco en otros materiales y acompaño a los estudiantes para hacer que ellos tengan mejor preparación.

—¿Usted cree que el material está pensado para preparar a los estudiantes en las pruebas Saber de los estudiantes?

—Poco. No es mucho. Le falta más. Como que una forma de responder de acuerdo con las pruebas. Las preguntas no son muy parecidas a lo que ellos van a responder en las pruebas, pero sí los ayuda a pensar sobre cuál puede ser una respuesta correcta. Con todo, el material me parece bueno en el sentido que

Uno. Los conceptos o mejor la ausencia de ellos es un tema recurrente en las voces. Casi todos los docentes resaltan este aspecto en *Entre textos*. Y lo hacen de manera positiva, pues consideran que esto permite que el maestro investigue por cuenta propia y que el estudiante construya conocimiento a partir de la ejercitación y la lectura. Para otros supone llevar a las aulas materiales adicionales. La ausencia de conceptos explícitos en *Entre textos* sirve para que el docente piense la clase de lenguaje más allá de lo teórico y se desplace hacia los procesos de lectura y escritura. En ese caso, por ejemplo, en el trabajo etnográfico se observó que la docente lo hizo y con ello enriqueció la escritura de los estudiantes a partir de la oralidad y la lectura.

complementa la actividad escolar. Y digo que la complementa porque yo no me baso solamente en el libro. Yo investigo en otros textos, llevo talleres de otros textos que hago con los estudiantes.

Por eso también digo que el material cambió un poco la forma en que trabajo las clases de lenguaje. El material te da una base para que tú ingenies otra manera de trabajar. Como, por ejemplo, aprender haciendo en el aula. La planeación también ha cambiado. Yo busco el tema

Dos. Un hecho que se percibe en esta voz y se constata en el trabajo etnográfico es que cuando la escritura se acompaña por medio de ejemplo, de ilustraciones, el estudiante construye de manera más vigorosa sus textos. Otro hecho que se percibe es que el acompañamiento debe ser más cercano cuando se propone escribir un texto, un comentario literario, por ejemplo, que cuando se debe dar respuesta, a través de la escritura, a una pregunta de comprensión textual. La escritura que responde a preguntas, la que se escribe en una línea, parece no estar relacionada con la escritura *real* de textos. Los estudiantes escriben sin ningún problema líneas en que se les pregunta algo. Pero cuando llegan a escribir textos largos surgen las dificultades.

que voy a dar y reviso el libro *Entre textos* para ver cuál es el desafío que se acomoda al tema. Y así lo elijo. Muchas veces no llevo la secuencia del libro. Yo voy buscando cuál es el desafío que voy a acomodar al tema

La diferencia entre *Entre textos* y *Competencias comunicativas* es que aquel no trae conceptos para desarrollar. Y *Competencias* sí los traía. Pero a mí me gusta más *Entre textos*, porque tú estás obligado a preparar la clase. En *Competencias comunicativas* ya te lo daban todo. A mí, personalmente, me gusta más este. Los otros libros que utilizo me ayudan bastante a elaborar los talleres que voy a traer a la clase y que son diferentes a los que ya tiene el libro. Y también como una manera de introducción al tema. Yo busco, elaboro talleres que me ayuden a que los estudiantes deduzcan

qué es lo que vamos a hacer y nos metemos de lleno al tema. Y en la medida que vamos desarrollándolo, utilizamos el libro.

—Le cambio un poco el tema. ¿Qué sentido tiene en la clase de lenguaje la enseñanza de la ortografía y la gramática?

—Tiene mucho sentido. Yo le doy mucho sentido a la escritura. A la corrección de la ortografía y la gramática. Siempre vivo recalcándoles eso a los alumnos. Tú puedes escribir bien

la palabra (en el tablero) y ellos la escriben mal porque tienen poca atención sobre lo que es la escritura en sí. Yo me fijo siempre en la buena redacción, la buena escritura de las palabras, la gramática y la ortografía. Y que tenga sentido lo que escriben con respecto a lo que se pregunta.

En mi clase, los estudiantes redactan leyendas que han escuchado, sus anécdotas y sus opiniones acerca de tal tema. ¿Cómo lo hago? Ponemos un tema. Por ejemplo, el reciclaje. Yo les digo que se hagan una idea sobre tal tema, el reciclaje, podría ser, o el agua. Entonces, después de escoger el tema les pregunto “¿Cuál tema quieren?”. Ellos me responden y yo les digo que, entonces, todos van a hacer un reportaje sobre ese tema, un escrito y me lo tienen que presentar. Y, mientras ellos escriben, yo voy teniendo en cuenta la redacción, la ortografía. Si, por ejemplo, ellos escriben un cuento, cada quien redacta lo suyo y después lo compartimos, lo leemos para que todos escuchen qué fue lo que hicieron cada uno de los estudiantes.

Palabras desgajadas:

“Yo empiezo con los fonemas luego los combinamos. Así se van produciendo palabras, frases, textos cortos en la medida que vamos avanzando”.

“*Entre textos* lo utilizamos bastante con las lecturas que se comparten en el aula y se adicionan con los temas que se dan en la programación”.

“La transcripción y el dictado aportan en el aprendizaje del estudiante porque eso se le graba. Lo que tú vas escribiendo, lo oyes también. Se te va quedando también porque lo visualizas”.

“Yo pienso que la lectura y la escritura van de la mano. Está claro que van de la mano la una con la otra. Pero escribir requiere más compromiso, más atención”.

Tres. En la docente se percibe la consonancia entre la voz y la práctica. La voz habla sobre vincular otros materiales y ello se nota en la clase, la voz menciona aproximaciones lingüísticas al trabajo de la escritura y en la clase se nota también. De esta forma la práctica de la docente no es enteramente coherente con lo que el libro propone, sino con lo que su experiencia le dicta. Y así, ajusta el libro al programa, dicta un concepto para ser consignado en el cuaderno e insiste en la estructura de los textos. Entonces, yo recuerdo a Apple (1989) cuando señala que “no podemos dar por supuesto que lo que está «en» el texto sea lo que realmente se enseña”.

“Yo tuve un alumno que aprendió a escribir y no aprendió a leer cuando estaba en primero.
Me cogía los dictados, pero no sabía leer”.

MAESTRIA EN EDUCACION



CAPÍTULO SEIS. DE LA DISCUSIÓN

6.1. De la representación a la práctica. Rupturas y continuidades

He llegado a este punto para tratar de encontrar las relaciones entre las representaciones sociales de la escritura y las prácticas de escritura que hemos analizado y caracterizado, respectivamente, en el capítulo anterior. Lo que intentaré hacer ahora es abordar con rigor crítico la forma en que se dan ciertas rupturas o continuidades en la práctica situada del docente a partir del uso de *Entre textos*. Desde Abric (2001), abordaré los factores socioculturales y los modos de apropiación y ejecución del material que hace el docente para entender las relaciones entre representación y práctica social.

Para esto, me sustento en dos posicionamientos claros. El primero, señalado Apple (1989) y retomado Bombini (2015), da cuenta de los vacíos investigativos que existen en cuanto al estudio situado de los libros de texto. El segundo, en concordancia con el anterior, afirma que para conocer qué tanto de lo ideológico que tienen los libros se enseña realmente en la escuela hay que estudiar las prácticas de aula del docente, su cultura empírica y la forma de apropiarse de los materiales educativos (2015).

La primera representación que establecí tiene que ver con la escritura como ejercitación transcriptiva. En ese momento, mostré cómo muchos de los ejercicios que estaban en los libros de grado primero representaban la escritura desde su dimensión puramente mecánica, de allí que la presencia de los actos de habla directivos se diera a través de los verbos repisar, repasar, completar y copiar. En las voces de los docentes y en el trabajo etnográfico se percibió que ellos identificaban estas intencionalidades y modelos de concebir la escritura en el libro. Así, una docente de grado primero hacía referencia a que *Entre textos* tiene muchas actividades de transcripción.

Esta representación ha generado ciertos desplazamientos en la forma en que se asume la transcripción y el dictado. Los docentes aún reconocen cierto valor en ejercitar ambas formas de

escritura para trabajar con el estudiante, por ejemplo, la direccionalidad, la memorización de la ortografía o para evidenciar el cumplimiento de actividades y temas de clase. Una docente de grado primero, en particular, afirma que trabaja la transcripción y el dictado en el aula, pero los entiende como modos tradicionales de escribir. Otros, en menor medida, consideran que estas prácticas sí son esenciales en la consolidación de procesos de escritura. Con todo esto, se percibe que esta representación, en efecto, ha promovido nuevas formas de entender y trabajar la transcripción y el dictado en el aula, como mostraré seguidamente.

En los desafíos y retos que analicé, pude notar que la transcripción trasciende de la palabra al sintagma y del sintagma a la oración, y la reiteración de lo que se transcribe no es producto de una repetición excesiva y sistemática de frases inventadas por el profesor —recordemos el tradicional Mi mamá me mima que irreflexivamente repetimos en nuestros años de escuela—, sino que se transcriben palabras, construcciones sintagmáticas y oracionales que surgen de un reto de lectura o de una actividad contextualizada de la clase. En el aula, entonces, la transcripción que promueve el docente se ha desplazado de las celeberrimas planas a estas nuevas formas de ejercitación menos repetitivas y abstractas. Esto que digo se constató en los dos momentos del trabajo de campo, tanto en las observaciones como en las entrevistas.

Las formas de ejercitación transcriptiva que se trabajan con *Entre textos* no son, en modo alguno, contextualizadas con la práctica experiencial del estudiante, pero sí están conectadas con los retos de lectura que propone el material. Varias generaciones de niños de las escuelas oficiales de Colombia han llenado las páginas de sus cuadernos con frases como Mi mamá me mima, Mi oso se asoma, Mi mula pasa la loma sin comprender qué significan y con la sola intención de ejercitarse en los aspectos puramente fonéticos del lenguaje.

Entre textos ha hecho que los docentes trasciendan estos modos de enseñar la escritura; por tanto, con la transcripción se busca además de la ejercitación, la comprensión de un texto o la significación de las palabras que se consignan en el libro. “Ellos mecanizan la escritura y hasta aprenden el significado de las palabras en aquellas actividades de transcripción donde el niño va a relacionar los significados”, dice de una maestra de grado primero. Así las cosas, los docentes han pasado de enseñar la escritura inicial desde frases abstractas e incomprensibles a hacerlo

desde palabras, construcciones sintagmáticas u oracionales relacionadas con el sentido inmanente de un texto leído previamente.

En la observación de los eventos letrados se aprecia de mejor forma este desplazamiento. Allí se puede notar que, cuando no se trabaja con el libro, la ejercitación transscriptiva se realiza con palabras, sintagmas u oraciones que surgen de situaciones del aula. Una docente, por ejemplo, advierte que hace dictados de oraciones que van diciendo sus estudiantes a partir de la observación de imágenes que se llevan al aula. En menoscabo de lo que digo, está el hecho de que las docentes reconocen que en grado primero este proceso es mucho más lento en tanto en cuanto los estudiantes llegan a este grado sin saber leer ni escribir y solo reconociendo algunos grafemas.

En el hecho de considerar *Entre textos* como un libro primordialmente de lectura o de escritura, los docentes se manifiestan en uno y otro sentido. Desde mi perspectiva, los que opinan que *Entre textos* es un libro de lectura lo hacen por el lugar primero que ocupan los retos de lectura al interior de los desafíos y por la representación que entiende la escritura como una instancia subsidiaria de la lectura. Desde esta representación, los docentes perciben la escritura como un medio para responder preguntas y no como una finalidad per se. En este caso en particular, retomo las expresiones de un docente que decía que, para llegar a hacer ejercicios de escritura, primero tenía que leer un texto con sus estudiantes, y otro que afirmaba que no se pueden separar la lectura y la escritura porque son un solo proceso.

Los maestros que entienden *Entre textos* como un material de escritura reconocen que hay toda una serie de actividades que la abordan como proceso y le conceden a esta un papel más importante por encima de la transcripción, el dictado y la lectura. Son particulares los casos de la docente de grado tercero que, antes de llegar a la institución, se desempeñó como tutora del Programa Todos a Aprender y del profesor que conoce materiales educativos porque en algún momento de su vida se dedicó a vender libros de texto comerciales. En las voces de estos docentes se escucha claramente como hablan de la importancia de enseñar la escritura desde la superestructura y las intencionalidades comunicativas de los textos.

Pero más allá de estas particularidades, las relaciones entre las prácticas y las representaciones sociales de la escritura están mediadas por la reciprocidad existente entre lectura y escritura en el material y en los eventos letrados. Los docentes tradicionalmente han promovido la escritura a partir de una lectura y, por tanto, la representación que entiende la escritura como instancia subsidiaria antes que promover rupturas en la práctica del docente, la confirman. Es aquí donde se puede apreciar como la representación se convierten en práctica y la práctica en representación (Abric, 2001; Fairclough, 2003). Las creencias de los docentes se transforman en modos de actuar en el aula y esos modos de actuar se constatan en la representación del libro. La lectura en la escuela, ya lo analicé en las representaciones y se materializó en los eventos letrados, sigue siendo el pretexto para que surja la escritura.

Lo anterior crea una visión utilitarista de la escritura puesto que los docentes empiezan a verla importante en medida que sirve para constatar la comprensión de lectura de los estudiantes. Y con esto, aparecen en sus voces expresiones más cercanas al desarrollo de competencias de lectura, que a la escritura como práctica social o proceso cognitivo. Así, se encuentran referencias directas a expresiones como nivel de lectura, lectura literal, lectura inferencial, lectura crítica, desarrollo de competencias, habilidades de lectura, etc. Un análisis de las prácticas de lectura en estos maestros llevaría a afirmar que hay una variación asociada con la necesidad de que los niños desarrollen las competencias que propone el ICFES y que el libro tan bien trabaja.

De todos modos, para mi trabajo la afirmación resulta relevante porque, con ello, se percibe que *Entre textos* está promoviendo/imponiendo unos modos de leer y escribir en que la escritura se instrumentaliza en las prácticas de aula y se reduce a afianzar en los estudiantes la comprensión de lectura.

Con lo anterior, deviene el hecho de que *Entre textos* no se dedique a abordar conceptos explícitamente y, por tanto, toda organización temática en las páginas del libro queda descartada. Los docentes hablan insistentemente de este hecho y lo asumen como una ventaja para su trabajo porque los impele a indagar e investigar mucho más. La ausencia de conceptos y la no organización temática puede llevar a que estos desaparezcan de la clase o a que se transformen

por completo los planes de área de lenguaje. Por los docentes, sabemos que esto es lo que está ocurriendo. Sin embargo, hay en el seno de su práctica una lucha entre la priorización de los temas y contenidos versus la priorización de las actividades de aprendizaje.

Algunos docentes subsanan la ausencia de contenidos vinculando otros libros de textos más tradicionales y dejando a *Entre textos* como libro de actividades. Otros, por el contrario, ponen este material en el centro de la clase y transforman por completo la planeación. Este hecho hace que los planes de área se deshagan del secuencial anquilosamiento en que históricamente han estado y con ello la práctica del docente mute hacia las dinámicas que propone *Entre textos*. De todas maneras, es clara la lucha entre una y otra opción, y esto es mucho más visible cuando se tiene en cuenta el aspecto generacional de los docentes en que, hasta este punto, no he querido profundizar. Digo, brevemente, que sobre todo en los docentes de más experiencia se ejerce mayor resistencia a abandonar la organización de la clase por temas.

Ya dije más arriba que los docentes hacen escasas referencias a la escritura como proceso cognitivo o como práctica social. Si bien hay toda una serie de retos que están sustentados en el enfoque cognitivo de la escritura que constituye una representación, la práctica del docente aún no se conecta con las intencionalidades del libro. Esto ocurre, en gran medida, por la oposición entre los tipos de texto que promueve el material y los que tradicionalmente han enseñado los docentes en el aula. En los docentes que hacen un seguimiento más certero al proceso de escritura de los estudiantes —la docente que tiene experiencia de tutora, por ejemplo— se vislumbra mayor apropiación para intervenir de forma homogénea en aspectos gramaticales, ortográficos, estructurales y comunicativos de los textos escritos en la clase.

Esta resistencia de los docentes hace que muchos aún sigan privilegiando la revisión de aspectos gramaticales y ortográficos por encima de la intención comunicativa de los textos que se escriben en la clase. Esta misma resistencia hace que en las voces de los docentes se perciba aún la hegemonía de la escritura de textos narrativos como las fábulas, los mitos, las leyendas y las anécdotas. La circunstancia es mucho más notable cuando el análisis de las representaciones de la escritura permitió ver que *Entre textos* diversifica las tipologías textuales que se deben enseñar en la escuela y se han incluido ahora los comentarios literarios, los textos instructivos,

los resúmenes y las opiniones, entre otros. En otras palabras, la hegemonía de los textos narrativos en el aula de la escuela primaria se ve amenazada por textos expositivos y argumentativos que manan de las políticas educativas del país y no de un pacto democrático sobre la lectura y la escritura.

Los textos narrativos, repito, siguen siendo formas hegemónicas de la escritura en la escuela en tanto en cuanto su vinculación al aula es producto de decisiones políticas impuestas en la escuela —una literacidad impuesta (Zavala, 2002) — y no de la democratización de la lectura y escritura en el país. Una democratización real debe permitir que se escriba y se lea los textos que la sociedad priorice desde la sociedad misma.

La única conexión entre escritura y experiencia en el aula se da por medio de las anécdotas que, como todo texto narrativo, permite ahondar en la dimensión personal y social de quien escribe. El proceso de escritura de estos textos, sin embargo, se malogra por el vano seguimiento que se hace de él. Tanto las anécdotas como las autobiografías, los diarios y las cartas pueden resultar tipos de texto que permiten al mismo tiempo narrar, exponer y argumentar desde la experiencia y necesidad de los estudiantes.

Me quedo finalmente con las afirmaciones de Abric (2001) y Fairclough (2003) quienes realzan, junto con los factores históricos y sociales en que se inscriben las prácticas, la agencialidad del individuo, su cognición y el uso que hace del discurso. Puedo concluir, entonces, que la primera representación, en tanto se conecta con modos de hacer tradicionales del docente, ha producido en su práctica transformaciones asociadas con los modos, los lugares y los tiempos en que se realizan los dictados y las transcripciones. La segunda representación, en la medida que ejerce cierta presión social sobre el docente e impone unos modos de leer y escribir —modos asociados con las pruebas estandarizadas— modifica la práctica del docente puesto que instrumentaliza la escritura y la subordina a la comprensión de la lectura. Y la última representación —que entiende la escritura como proceso cognitivo— riñe con la práctica de aquellos docentes que desde siempre han enseñado a escribir desde el enfoque lingüístico.

CONCLUSIONES

Tal como lo planteé al comienzo del trabajo, el objetivo que seguí desde las primeras páginas ha sido develar y analizar las representaciones sociales de la escritura y el tipo de prácticas de escritura que instituyen los libros de la colección *Entre textos*. La parquedad del objetivo, sin embargo, no truncó una intención mucho más profunda e íntima: que yo apareciera en estas páginas. Cada lectura hecha, cada palabra escrita en los últimos meses han estado impregnadas del rigor científico de exige una investigación académica, pero también de la incertidumbre del investigador escribe mientras siente, piensa y delibera. Es tiempo, ahora, de presentar las conclusiones del trabajo, que en modo alguno se pueden considerar definitiva en tanto las mismas invitan a seguir investigando y descubriendo la escritura allí donde muy poco se hace: en la didáctica del docente de escuela primaria.

Como digo, estas conclusiones no son definitivas en el tiempo puesto que la misma experiencia del docente, su práctica, se transforma con los años y conforme va haciendo un uso más cercano del material. *Entre textos* solo tiene tres años de estar en las escuelas oficiales del país, y tres años son muy pocos para medir un impacto real en la transformación de la práctica del docente y en la formación del estudiante. Lo que aquí he mostrado, entonces, son algunas proyecciones sobre lo podría ir pasando en la práctica del docente cuando alcance un mayor empoderamiento del material educativo. Y en esto radica mi primera conclusión. La enseñanza se afina con la reiteración y serán necesarias nuevas investigaciones de este tipo.

Todo lo dicho solo es posible si *Entre textos* continúa varios años más en las escuelas oficiales del país. Este material llegó a los establecimientos, como ya he dicho en algún lugar del trabajo, en el marco del programa de gobierno, Todos a Aprender. Y nuestro país se caracteriza por hacer de las políticas flor de un día. En ese sentido, no se sabe lo que pueda ocurrir con *Entre texto* con el paso de los años. También dije que en el marco de este mismo programa, las escuelas tuvieron un primer material que fue reemplazado por el que aquí ha sido objeto de análisis.

Más allá de que *Entre textos* continúe o no en las escuelas oficiales del país y se pueda medir su impacto al través del tiempo, esta investigación deja un aporte más interesante. Después de este trabajo, es posible pensar en fortalecer algunas estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura en la escuela primaria. Ahora sí es posible, entonces, pensar en una investigación que proponga una serie de actividades y estrategias que se le puedan ofrecer al docente para que fortalezca su práctica e impacte sobre la forma en que escriben sus estudiantes. Esta investigación futura deberá estar orientada no solo en la didáctica del docente, sino en su formación epistémica para enseñar la escritura en la escuela desde cualquier perspectiva o enfoque.

MAESTRIA EN EDUCACION

Volviendo a *Entre textos*, esta investigación soslayó conscientemente relacionar los libros con los referentes de calidad que el Ministerio de Educación ha presentado los últimos años a la comunidad educativa para mejorar los aprendizajes de los estudiantes —Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencias, Derechos básicos de aprendizaje, Mallas de aprendizaje y Matrices de referencia—. La razón de esto es que poco me interesó un análisis de este tipo que, si bien daría lucen interesantes sobre la política educativa en el área de lenguaje y la inserción de *Entre textos* en los referentes, me alejaba de lo esencia del trabajo: la práctica del docente. Se deberá, por tanto, seguir avanzando en este sentido no solo para ver si *Entre textos* está con consonancia con los referentes de calidad, sino para ver si entre los mismos referentes hay coherencia interna.

Por lo anterior, no me atrevo a afirmar tajantemente que la inserción del libro a las escuelas colombianas es producto de una reflexión sociocultural y pedagógica que parte de las necesidades formativas en el área de lenguaje en Colombia o, por el contrario, responde a intereses puramente instrumentales de una política de gobierno que, en sus afanes de hacer de Colombia el país mejor educado en 2025 —mientras escribo esta parte, caigo en cuenta que hoy del eslogan Colombia la mejor educada en 2025 poco se hace mención—, optó por instrumentalizar la enseñanza de la lectura y la escritura en el país por medio de la importación de un material educativo.

Sin embargo, el trabajo hace unas aproximaciones a lo anterior y parece decantarse hacia el último aspecto mencionado, sobre todo cuando vemos cómo en *Entre textos* la escritura se utiliza para responder preguntas de comprensión textual o cuando vemos que abundan en el libro retos de preguntas de selección múltiple.

En otro aspecto que no quiso profundizar esta investigación y que constituye no una falencia, sino una deuda es en el hecho de tener en cuenta la voz de los estudiantes para ver sus percepciones sobre *Entre textos*. Hacer esto podría darnos una idea más general sobre cómo el uso del libro que hace el docente impacta en los aprendizajes de los estudiantes. En esta investigación he cerrado el círculo de la relación entre representaciones y prácticas. En una investigación posterior el círculo debe cerrarse verificando el impacto del libro en el maestro que enseña y el estudiante que aprende.

La gran conclusión que arroja esta investigación y que estuvo en la simiente de su desarrollo tiene que ver el lugar que debe tener la escritura en la escuela primaria. Inicié la investigación diciendo que las investigaciones sobre la escritura en la escuela primaria son muy pocas por la primacía de la lectura. El análisis de las representaciones ha permitido verificar que, a través de *Entre textos*, se promueven nuevas formas de trabajar la transcripción y el dictado; que la escritura, a pesar de que está presente en el material, oscila entre secundar la comprensión de lectura o promover órdenes discursivos hegemónicos del contexto escolar. La caracterización de las prácticas ha permitido, por su parte, entender que el docente no se relaciona pasivamente con *Entre textos*, sino que toma decisiones de acuerdo a su agencialidad, su formación y sus creencias, esto es, sus propias representaciones sobre la escritura.

Suele decirse que escribir es leer dos veces. Es tiempo de que la escritura en la escuela hable sobre los hombres y las mujeres, es tiempo de que el ser humano haga de su escritura una forma de resistencia y no asuma esta práctica desde lo instrumental que estos tiempos de estandarización nos imponen. La escuela transita desde hace ya varios años en la dinámica de las pruebas estandarizadas y de las competencias generales. Los maestros debemos propiciar otras maneras de escribir (y de leer), una que conecte al estudiante con su esencia humana, lejos de las pruebas, las evaluaciones y la hegemonía escolar. Allí están las crónicas, las autobiografías, las

cartas, géneros de los que poco se habla y sobre los que poco se hace acompañamiento en la escuela. Escribamos con nuestros niños de la escuela primaria porque, como dije en otro lugar, “es ahí donde se siembra la semilla”.

MAESTRIA EN EDUCACION



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En: Abric, J. (Ed.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México D.F.: Ediciones Coyoacán.

Althusser, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Alzate, M. (1999) El texto escolar como instrumento pedagógico: partidarios y detractores?. *Revista de Ciencias Humanas*, vol. 6. (21). Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/367822262/El-texto-escolar-como-instrumento-pedagogico-Partidarios-y-detractores-Alzate-Piedrahita>

Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Paidós-MEC: Barcelona.

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Arango, M. (2013). Earnest Practices in Writing Processes. *Gist Education and Learning Research Journal*. No. 7, pp. 115-133. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4708923.pdf>

Arista, V., Bonilla F. y Lima, L. (2010). Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México. *Proyecto Clío*, núm. 36, pp. 1-25. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n36/didactica/aristaclio36210.pdf>

Asmar, M. y Gómez, V. (1 de febrero de 2016). “Los alcances del ‘Ser Pilo Paga’ son excesivamente limitados. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-alcances-del-ser-pilo-paga-son-excesivamente-limita-articulo-600089>

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Bassi, J. (2015) .El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, Vol. 17 (1), pp. 39-62.

Bautista, S. y Méndez, M. (2015). Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 13 (núm. 1), pp. 97-107. Recuperado de: <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/1692>

Bazán, A., Rodríguez, V., Monroy, A. y Farfán, E. (2007). Análisis de la estructuración de contenidos del libro de texto gratuito de español, de quinto grado de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVII, (1-2), pp. 175-197. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27037210>

Bigi, E. (2010). Prácticas de escritura en postgrado: proceso para la construcción del texto. *Acción pedagógica*, Núm. 19. Pp. 20-27. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3435162.pdf>

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.

Bombini, G. (2015). Tradiciones y rupturas en torno a las consideraciones sobre libro de texto. En Lomas, C. y Jurado, F. (Eds.). *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?* (pp. 21-30) Bogotá: Editorial Magisterio.

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, N° 20, pp. 363-368. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>

Camargo, Z.; Uribe, G.; Zambrano, J. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el caso de la Universidad del Quindío. *Sophia*, núm. 9, pp. 102-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740750007>

Cárdenas, L. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano. *Revista Praxis*. Vol. 10, pp. 60-77

Carlino, P. (2004a). “Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones”. En: Carlino, P. (coord.), *Textos en Contexto*, núm. 6 (pp. 5-21) Buenos Aires: Lectura y Vida.

Carlino, P. (2004b). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, Vol. 8. Núm. 26, pp. 321-327.

Carlino, P. (2005a). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, núm. 336, pp. 143-168. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_09.pdf

Carlino, P. (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: FCE.

Casanny, D. Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En: Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Barcelona: Paidós.

Caso-Fuertes, A. y García-Sánchez, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 38 (Núm. 3), pp. 477-492. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/805/80538303.pdf

Cassany (2008). *Prácticas Letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.

Castorina, Barreiro y Gracia (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & realidade*. Vol 30 (nº1), pp. 201-222. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23016>

Castro, P. et al (1996). Teoría de las prácticas sociales. *Complutum Extra*. Vol. 6 (nº 11), pp. 35-48. Recuperado de: revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/download/CMPL9696330035A/29821

Chile. Ministerio de Educación. (2010). *Textos escolares de lenguaje y comunicación*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, Vol. 14 (1), pp. 61-71.

Córdova, A. (2012). Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica. *Literatura y Lingüística*. Nº 25, pp. 169-191. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112012000100009

Corredor, T. (2010) ¿Cómo carajos escribo bien un texto? Hacia la planeación, organización y presentación adecuada de un texto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. Núm. 16, pp. 107-136. Recuperado de: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/416/0

Da Silva, A. (2013). Representações de escrita de alunos de Mestrado em Letras. *Linguagem em (Dis)curso*. Vol 13 (núm. 2) pp. 317-336. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322013000200006&script=sci_abstract

De Castro, D. y Niño, R. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. Vol. 10 (núm. 1), pp. 71-85. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v10n1/v10n1a06.pdf>

De Luna, M. (2010). Prácticas de lectoescritura en los exvotos. *Lectura y vida*. Año 31 (nº 2). Pp. 70-79. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Deluna.pdf

Fairclough, N. (1995). "General introduction". *En Critical discourse analysis. The critical study of language* (pp. 1-20). (F. Navarro, trad.) London and New York: Longman. Recuperado el 15 de junio de 2012, en <http://discurso.files.wordpress.com/2009/02/fairclough1995analisis-critico-del-discursocap-1trad-navarro1.pdf>

Fairclough, N. (2003). El Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak Y M. Meyer. (Comp.). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 143-178). Barcelona, Gedisa.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso y Sociedad*. Vol. 2 (1), pp. 170-185

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis Crítico del Discurso. En T. Van Dijk (Comp.). *El discurso como interacción social* (pp. 367-404). Barcelona, Gedisa.

Farr, R. (1983). Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología* Año XLV Vol. XLV, pp. 641-657.

Ferreira, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*. Núm. 3, pp. 1-52. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm

Figueroa, B., Aillon, M., Yáñez, V., Ajagan, L. (2009). Prácticas de lectura y escritura con apoyo del hipertexto en la formación de profesores. *Lectura y vida*. Año 30 (nº 4), pp. 54-61. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Figueroa.pdf

Flament, C. (2001) Estructuras dinámicas y transformaciones de las representaciones. En: En: Abric, J. (Ed.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 33-52). México D.F.: Ediciones Coyoacán

Flower, L. y J. Hayes (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura*. Recuperado de: https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf

García Romero, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Núm. 9, pp. 9-33. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200902>

García, A (1995). La regla en la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu. *Acciones e investigaciones sociales*. nº 3, pp 241-268. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=170193>

García-Azkoaga, I. y Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscópico*. Vol. 14 (Núm. 1) pp. 46-58. Recuperado de: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.04>

Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-56). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Vol. 6 (2), 423-442. Recuperado de: http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1469/pdf_26

González, B.; Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*. Vol. 10 (núm. 18) enero-junio, pp. 101-116. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/602-practicas-de-lectura-y-escriturapdf-UieKt-articulo.pdf>

Güemes, R. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos* (tesis doctoral). Universidad de la Laguna, San Cristóbal, España. Recuperado de: <ftp://veda.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs15.pdf>

Guidice, J.; Godoy, M. y Moyano, E. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología. Avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Núm. 69, pp. 501-526. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00501.pdf>

Guimelli, C. (2001). La función de enfermera. Prácticas y representaciones sociales. En: Abric, J. (Ed.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 75-96). México D.F.: Ediciones Coyoacán.

Gutiérrez, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. *Anales de documentación*. N° 12, pp. 53-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63511932003>

Gutiérrez, S. (2006). Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva. *Cultura y Discurso*. Vol. 17, pp. 231-256. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/27393347>

Hammersley, M y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hernández, D. (2012a). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*. Vol. 17 (No. 1), pp. 40-54. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782256.pdf>

Hernández, D. (2012b). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Revista infancias imágenes*. Vol. 11 (Núm. 1), pp. 99-106. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/download/4557/6296>

Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2017). *Guía de orientación saber 11*. Bogotá: ICFES.

Ivanic, R. y Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Entramado*. Vol 8 (nº 2). Pp. 124-136. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265425848008>

Jodelet, D. (1984) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En Moscovici, S. *Psicología Social, II*. Barcelona: Paidós.

Jurado, F. y Bustamante, G. (2015). Por una diversidad de textos en el aula de clases. Algunos criterios para la escogencia de “textos escolares”. En Lomas, C. y Jurado, F. (Eds.). *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?* (pp. 71-96) Bogotá: Editorial Magisterio.

Kalman, J. (2003a). Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. *Decisio*. n° 6, pp. 3-9. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber1.pdf

Kalman, J. (2003b). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol VIII (n° 17), pp. 37-66. Recuperado de: https://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman_fmee.pdf

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*. n° 46, pp. 107-134. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2537&debut_5ultimasOEI=20

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: FCE.

Lomas, C. (2015). Libros de texto y enseñanza del lenguaje: entre realidad y deseo. En Lomas, C. y Jurado, F. (Eds.). *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?* (pp. 31-56) Bogotá: Editorial Magisterio.

Lomas, C. y Jurado, F. (Eds.) (2015). *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?* Bogotá: Editorial Magisterio.

Manguel, R. (29 de julio de 2016). Elogio del punto. *El País de España*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2006/07/29/babelia/1154128637_850215.html

Marinkovich, J. y Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*. Vol. XXXVII (núm. 1), pp. 85-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519395005>

Markova, I. (2003), La representación de las representaciones sociales: diálogo con Moscovici. En Castorina, J.A. (Comp.), *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111-152). Barcelona: Gedisa.

Martín Rojo, L. (1996-1997). El orden social de los discursos. *Discursos*, número 21/22, pp. 1-37.

Martínez, X. (2014). La escritura académica: revuelta y representación. *Innovación Educativa*, vol. 14 (Núm. 65), pp. 11-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179431512002>

Martins, E. y Ribeiro, R. (2013). As práticas de leitura e escrita de alunos de um 2º ano do ensino médio. *Linguagem em (Dis)curso*. Vol. 13 (n. 1), p. 157-186.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Educación Nacional (2 de febrero de 2016). *Modelos educativos más exitosos del mundo serán implementados en Colombia*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-355979.html>

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan Sectorial 2010-2014* (Documento 9). Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Colombia, la mejor educada en 2025*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Matriz de referencia de lenguaje*. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía* (Vol. 1). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Molina, J. y Romero, B. (2012). Lectura y escritura de las representaciones sociales: hacia la conformación de una postura crítica en la educación superior. *Enunciación* Vol. 17 (Núm. 1), pp. 149-157. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/download/4237/5903>

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*. N° 2. pp 1-25. Recuperado de: <http://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es>

Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción pedagógica*, Vol. 13 (1), pp. 38-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2971903.pdf>

Morin, M. (2001). Entre representaciones y prácticas: el SIDA, la prevención y los jóvenes. En: Abric, J. (Ed.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 97-128). México D.F.: Ediciones Coyoacán.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

OCDE (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. Paris: OECD Publishing.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Ortiz, E. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. Vol. XIX, (1), pp. 183 – 193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28026467006>

Ortiz, M. y otros. (2009). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Letras*. Vol 51 (Núm 79), pp. 80-125. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000200004

Partido, M. (2007). Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 5, pp. 2-21. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/partido_libros_escuela.html.

Peña, O. y Quintero, A. (2016) La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 28, pp. 189-206. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322246463010>

Pereira, M. y Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8252>

Pérez Abril, M y Rincón, G. (coords.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.

Raiter, A. (2002). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires

Real Academia Española [RAE]. (2018). *Caracterizar*. Edición Tricentenario. Rae.es. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=7OpEEFy>

República de Colombia y Dirección Nacional de Planeación (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014* (Tomo 1). Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-2014%20Tomo%20I%20CD.pdf>

República de Colombia y Dirección Nacional de Planeación (2015). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Consejo%20Nacional%20de%20Planeacin/Bases%20PND%202014-2018.pdf>

Reyes, Y. (21 de noviembre de 2016). ¿Pagarles por leer? *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/yolanda-reyes/pagarles-por-leer-yolanda-reyes-columnista-el-tiempo-52819>

Ribeiro, V. (2003). El concepto de letramento y sus implicaciones pedagógicas. *Decisio*. n° 6, pp. 10-13. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber2.pdf

Roa, R. (2013). La escritura de textos académicos: un reto para los docentes. *Revista Infancias Imágenes*. Vol. 12 (2), pp. 81-87. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/4137/413734079008.pdf

Rotstein, B. y Bollasina, V. (2010). Los docentes y la escritura. *Lectura y vida*. Año 31 (n° 2). Pp. 62-69. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Rotstein.pdf

Rua, M. (2016). Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento. *Runa*. Vol. 37 (núm. 1), pp. 105-121. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180847332007>

Ruiz, A. (2012). Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales. *Enunciación*. Vol. 17 (núm. 2), pp. 90-102. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782150.pdf>

Sánchez, V. y Borzone, A. (2010) Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y vida*. Vol. 31 (Núm. 1), pp. 40-49. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf

Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Vol. 15 (núm. 2), pp. 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4473860501>

Sepúlveda A., Teberosky A. (2014). La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Enunciación*, 19(1), 22-34. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5613/9848>

Scribner, S. y Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 57-80). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Serrano, M.; Duque, Y. y Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, vol. 16 (núm. 53), pp. 93-108. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35762/1/articulo10.pdf>

Soler, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y Pensamiento*. Vol. XXXII (núm. 62), pp. 64-80. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86027471005>

Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Street, J. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Tapia, M. y Marinkovich, J. (2011). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar. *Onomázein*. Vol 24 (Núm.2), pp. 273-297. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=134522498012

Uribe-Álvarez, G. y Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana *Magis*. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3 (núm. 6) pp. 317-341. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734005>

Van Dijk, T. (1999). *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, Vol. 1(1), pp. 69-81. Recuperado de: <http://discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>

Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*. N° 1. Pp 18-24. Recuperado de: <http://atheneadigital.net/article/view/n1-van>

Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del Análisis Crítico del Discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak Y M. Meyer. (Comp.). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 143-178). Barcelona, Gedisa.

Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L. y Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa*. Vol. 9 (Núm. 49), pp. 19-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414968004>

Vázquez, A.; Jakob, I.; Luisa Pelizza, L. y Ribeiro, R. (2014). Prácticas de escritura profesional: los psicopedagogos en el ámbito educativo. *Innovación Educativa*. Vol. 14 (número 65), pp. 17-42. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000200003

Velásquez, M. (2010). ¿Cuál es el rol del texto escolar en el desarrollo de habilidades lingüísticas? En Chile. Ministerio de Educación. *Textos escolares de lenguaje y comunicación* (pp. 64-73). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Wang, J. (2009). *Las preguntas y el ejercicio del poder*. *Discurso & Sociedad*, Vol. 3 (número 1), pp. 175-201. Recuperado de: www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3%281%29Wang.pdf

Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak Y M. Meyer. (Comp.). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 17-34). Barcelona, Gedisa.

Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Zárate, A. (2011). Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú. *Discurso y Sociedad*. Vol. 5(2) 333-375. Recuperado de: [http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5\(2\)Zarate.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5(2)Zarate.pdf)

Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.

Zubiría Samper (18 de noviembre de 2016). Los riesgos de Ser Pilo Paga. *Revista Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/ser-pilo-paga/505771>



MAESTRIA EN EDUCACION



ANEXOS

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES
DEL CARIBE COLOMBIANO

MAESTRIA EN EDUCACION



SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES
DEL CARIBE COLOMBIANO