

Representaciones sociales de la lectura en docentes de nivel primaria¹

Social representations of reading in teachers at primary level

Juan Catalino Bacilio Hernández

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México

master_740308@hotmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los hallazgos de una investigación sobre representaciones sociales de la lectura, encontrados en docentes de nivel primaria del Estado de México. El proceso metodológico se orientó desde un enfoque cualitativo interpretativo mediante la utilización del cuestionario y la entrevista a profundidad. El análisis de los datos empíricos mostró que, respectivamente, en los ámbitos personal, escolar, familiar y social, la lectura es interpretada como: actividad íntima, actividad terapéutica, actividad recreativa, fondo documental de apoyo al trabajo docente, herramienta de aprendizaje autónomo, recurso didáctico para la formación valoral, actividad expresiva, actividad lúdica, actividad contagiosa, actividad de elección mixta, práctica de socialización del acervo escrito, herramienta de comunicación intrafamiliar, actividad secundaria, herramienta de fortalecimiento de la ciudadanía y actividad compleja. El conjunto de representaciones configuradas en estos ámbitos permiten concluir que la lectura es una práctica docente multidimensional, discontinua y polisémica.

Palabras clave: lectura, representaciones sociales, docentes, educación.

¹ El artículo forma parte de la investigación de tesis *Representaciones Sociales de la lectura subyacentes en los discursos de los docentes de educación primaria*, que se desarrolla en el programa de Doctorado, promoción 2012-2014 en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), inscrita en el campo de conocimiento Práctica educativa y Formación docente.

Abstract

This article aims to present the findings of research on social representations of reading, found in educational level of primary state of Mexico. The methodological process focused from an interpretative qualitative approach through the use of the questionnaire and the interview in depth. Analysis of empirical data showed that, respectively, at personal, school, family and social levels, the reading is interpreted as: intimate activity, therapeutic activity, recreational activity, documentary support to educational work, tool of autonomous learning, teaching resources for the training values, expressive activity, leisure activity, contagious activity, activity of joint, practical choice socialisation of the written heritage, tool of domestic communication, strengthening citizenship and complex activity secondary activity. The set of representations are configured in these areas suggest that reading is a multidimensional, discontinuous and polysemic teaching practice.

Key words: reading, social representations, education.

Fecha Recepción: Enero 2015 **Fecha Aceptación:** Julio 2015

Introducción

Este artículo tiene como objetivo dar a conocer los hallazgos de una investigación sobre representaciones sociales de la lectura, realizada con docentes de educación primaria que laboran en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

En el supuesto, la argumentación plantea que la resolución de situaciones personales, escolares, familiares y sociales presentes en la vida de los docentes, origina el despliegue de un conjunto de representaciones acerca de la lectura, resignificándola como una práctica polisémica.

En la problematización de este supuesto, se asume que los docentes llevan a cabo la lectura con un sentido distinto, según necesidades del contexto. Por ejemplo, en la escuela leen para conocer las materias curriculares que han de estudiar los alumnos, los aportes teóricos que favorecen el aprendizaje, los procedimientos metodológicos de enseñanza, los marcos referenciales sobre el desarrollo del niño, el ambiente y recursos didácticos que pueden ser empleados en la enseñanza y el contenido de documentos curriculares.

Sin embargo, no solo leen en el contexto escolar, sino también en los ámbitos personal, familiar y social. Leen para deleitarse con un texto, compartir un libro en familia e informarse de un hecho suscitado en el ambiente cotidiano.

Con base en el supuesto citado, en la investigación se priorizó responder lo siguiente: ¿cuáles son las representaciones sociales de la lectura que tienen los docentes de Chimalhuacán, que al expresarse en los ámbitos personal, escolar, familiar y social hacen que cobre la significación de práctica polisémica?

Marco referencial

En la búsqueda de comprender qué significados le atribuyen los docentes a la lectura, se consideró adecuado abordar la investigación desde la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). Sobre la pertinencia de esta perspectiva teórica, en lo general, desde hace más de una década, Piña y Cuevas (2004) han hecho evidente que en México, las representaciones sociales constituyen un marco de referencia para investigar las concepciones que agentes educativos construyen sobre la escuela, las prácticas y los actores escolares. Un ejemplo de este tipo de trabajos es el que realiza Calixto (2012) en escuelas secundarias del estado de Jalisco, donde explora las representaciones sociales que del medio ambiente tienen los alumnos.

En lo particular, esta teoría es apropiada porque permite indagar las representaciones acerca de un objeto cultural a partir de las circunstancias educativas y socioculturales en que se producen, contrario a pensarlas como significaciones que elaboran los miembros de una comunidad escolar en el aislamiento y sin la intervención del contexto. Por tanto, se asume con Ortiz (2012) que:

Particularmente en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, la teoría de las representaciones sociales es altamente pertinente, toda vez que permite desvelar, desenmascarar e identificar los procedimientos y las representaciones sociales que configuran y sustentan las prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de los propios actores: docentes y estudiantes (Ortiz, 2012, p.191).

En lo específico, ¿cuál es el contenido teórico de este marco referencial que hace que se retome como fundamento en la conducción de la investigación? Históricamente, Serge Moscovici propone esta teoría en 1961 al publicar la tesis *El psicoanálisis, su imagen y su público*, documento donde da a conocer los cambios que sufre el psicoanálisis al penetrar en la sociedad francófona de los años cincuenta.

Desde un ángulo epistemológico, para posibilitar la producción de conocimiento social, a diferencia del modelo diádico positivista en el que “sujeto y objeto son dados independientemente el uno del otro” (Ortiz, 2012, p.185), la TRS se apoya en un modelo tríadico, es decir, un esquema de interacción donde la relación sujeto-objeto está mediada por otros sujetos. Visto de esta manera, desde el modelo tríadico, el conocimiento social se ubica como una elaboración intersubjetiva, producto del consenso y negociación permanentes en el seno de un grupo de individuos, quienes al buscar comprender los fenómenos de su entorno, se influyen mutuamente para constituir ideas compartidas al respecto.

Después de su aparición en el campo de la investigación psicosociológica, las representaciones sociales se han conceptualizado de diversas maneras. En el planteamiento de Moscovici (1979):

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan, se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas, están impregnadas de ella (p. 27).

Se comprende que las representaciones son manifestaciones de los individuos o grupos no del todo visibles, es decir, solo pueden ser aprehensibles si los sujetos toman conciencia de su existencia social. Transitan diariamente a través del lenguaje oral, escrito y corporal, por lo tanto, se hacen evidentes en aquellos eventos donde hay intercambios comunicativos.

En la definición general de Jodelet (2008):

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. [Cursivas en el texto original] (pp. 474- 475).

Tal como está organizado el discurso escrito en esta enunciación, las representaciones sociales designan una forma de pensamiento que emplean los sujetos para orientar su práctica cotidiana.

En el aporte de Araya (2002) las representaciones sociales:

Constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002, p.11).

Desde esta acepción, las representaciones sociales se vislumbran, en primer lugar, como conjuntos de pensamientos estructurados a partir de imágenes, juicios valorativos, conocimientos basados en la experiencia, principios éticos y principios morales a través de los cuales los individuos o grupos orientan su comportamiento; en segundo lugar, como elementos comunicativos, principios éticos, categorías clasificatorias y pautas interpretativas que utilizan los sujetos para orientar sus acciones en el terreno práctico; y en tercer lugar, se entienden como construcciones sociales constituidas por reglas que acotan lo que pueden o no hacer los individuos en un contexto determinado. En términos de Abric (2001), definen lo lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado.

En la matriz conceptual de estos tres referentes, las representaciones sociales adoptan múltiples sentidos que pueden designarlas como: un enfoque teórico metodológico, sistema de elaboraciones cognitivas mediadas y determinadas por factores externos (históricos, naturales y de orden social); herramientas comunicativas, interpretativas y regulativas del mundo circundante; expresiones lingüísticas; imágenes, conocimientos comunes, valores, creencias, actitudes y normas. Sin embargo, pese al carácter múltiple de las representaciones, Jodelet (2008) aprecia que:

...siempre se trata de lo mismo. A saber: una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social*. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. [cursivas en el texto original] (pp. 472-473).

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales constituyen el modo en que un grupo de sujetos sociales resignifica los objetos culturales de su entorno. En otras palabras, son aquellos sentidos y significados atribuidos a un hecho social, un personaje, una práctica cotidiana, una condición o emoción. En el caso de los docentes participantes en esta investigación, son los modos en que reconstruyen sus concepciones respecto a la lectura.

Al adoptar la TRS como sustento de la investigación, cabe aclarar que el conocimiento de sentido común al que se hace referencia cuando se alude a este tipo de saber, no es el saber común tradicional, sino de uno con rasgos distintos. ¿En qué se distinguen estos modos de saber común?

Desde el enfoque teórico de las Representaciones Sociales, según Moscovici y Hewstone (2003), el conocimiento de sentido común se distingue de dos modos diferentes: como de primera y de segunda mano. En tanto conocimiento común de primera mano, este se caracteriza por constituir un cuerpo de conocimientos producido de forma espontánea por los

miembros de un grupo, basados en la tradición y el consenso. Sus medios de comunicación son la vía oral, las conversaciones y los rumores. En su acepción personal o social, es el conocimiento que circula en la vida cotidiana como "...máximas en forma de proverbios, alegorías, fábulas; máximas culturales y creencias" (Gimeno, 1999, p.137).

Por su parte, como de segunda mano, en la conceptualización de Moscovici y Hewstone, es aquel conocimiento constituido por la suma de imágenes mentales y de lazos de origen científico, consumidos y transformados para servir en la vida cotidiana. En esta modalidad, el sentido común es penetrado por la razón y sometido a la autoridad de la ciencia. Al extenderse en el terreno social establece constantemente un nuevo consenso acerca de cada descubrimiento y cada teoría. Sus vías de divulgación son los medios impresos (libros, revistas, periódicos) y audiovisuales (radio, televisión e internet). Si bien guarda similitud con el de primera mano en cuanto a su elaboración personal y social, es diferente en cuanto a que los contenidos resignificados que lo estructuran derivan de la ciencia. De esta manera, en su transformación intervienen el conocimiento especializado y el conocimiento común de primera mano.

Con relación al objeto que a esta investigación atañe, el conocimiento común de segunda mano se refiere a las significaciones que los docentes le asignan a la lectura, y que se expresan durante la resolución de situaciones en los ámbitos personal, escolar, familiar y social. Dicho en otros términos, es lo que en este trabajo se denomina representaciones sociales de la lectura.

Metodología

Los agentes educativos considerados en la investigación son docentes de nivel primaria, inscritos en cursos de formación continua que dirige el Centro de Maestros Chimalhuacán durante los años 2013 y 2014.

Para lograr el acercamiento académico hacia los docentes y solicitar su colaboración como informantes, se coordinaron dos cursos de actualización. Al inicio de cada curso se hizo la invitación a que participaran en una investigación sobre lectura. Se aclaró que el horario de encuentro sería externo, tanto a los cursos como al trabajo escolar con los alumnos.

La investigación se realizó con base en un enfoque cualitativo interpretativo, con empleo del cuestionario y la entrevista a profundidad. El cuestionario utilizado en la selección de informantes posibilitó la recuperación de: datos personales, el desempeño en comisiones escolares de fomento a la lectura, experiencia reciente con la lectura, existencia de materiales

escritos en el contexto familiar, relación personal con la lectura y la disposición de participar en la investigación.

En total se aplicaron 51 cuestionarios, 30 en el primer curso y 21 en el segundo. Finalizada la resolución del instrumento se seleccionaron a 6 docentes con los rasgos siguientes: residen en el municipio de Chimalhuacán, realizan cursos de actualización en el mismo centro de maestros, laboran en escuelas de nivel primaria, cuentan con formación normalista y tienen una relación cercana con la lectura.

Una vez focalizados los informantes, se realizaron 6 entrevistas con una duración de entre 2 y 4 horas. En cada encuentro se utilizó una guía de entrevista y un dispositivo de grabación para registrar los relatos de cada docente en torno a la lectura. La guía de preguntas se organizó conforme tres ejes de análisis: 1) Trayectoria lectora, eje a través del cual los docentes compartieron sus experiencias de lectura en los ámbitos personal, familiar, escolar, comunitario y profesional, suscitadas en su niñez, adolescencia, juventud y adultez; 2) Representaciones sociales de lectura, en este eje se exploraron sus conocimientos, imágenes, creencias, actitudes, valores y normas que tienen sobre la lectura; finalmente, en el eje 3) Reflexión sobre la trayectoria lectora y representaciones sociales, las preguntas estuvieron dirigidas a esclarecer los sentidos que para los docentes tiene la lectura.

Para el análisis e interpretación de la información recabada en cada entrevista, se consideró la orientación metodológica planteada por Bertely (2000). Inicialmente se trabajó la transcripción de entrevistas en un primer documento; enseguida, en un segundo documento se organizaron las entrevistas transcritas y se procedió a la abstracción de categorías analíticas configuradas a partir de patrones emergentes vinculados con la lectura; posteriormente, en un tercero, se elaboraron cuadros analíticos que permitieron organizar las categorías por temas; como tarea última se escribió un texto interpretativo que rescata las representaciones sociales que de la lectura tienen los docentes informantes.

Representaciones sociales de la lectura en docentes de Chimalhuacán

Como resultado del proceso metodológico y analítico descrito, las representaciones sociales de la lectura que corresponde a cada ámbito de interacción docente, se puntualizan a continuación.

La lectura en el ámbito personal

En este ámbito, la lectura es concebida como actividad íntima, terapéutica y recreativa. Al considerarla como actividad íntima, los docentes leen en su hogar cuando los familiares no están en casa. Dice una entrevistada: "...la verdad luego me encierro en mi recámara y me pongo a leer, o aprovecho cuando mi hija se va a su negocio y mi otra hija se va a la escuela" (E1/5/11-01-14/JCBH, p.44).

En ocasiones, para evitar que sus familiares interfirieran su estancia de intimidad con la lectura, los docentes son quienes durante la noche establecen su distancia con respecto a la familia, como lo ilustra el siguiente fragmento de entrevista:

...suelo hacer mis actividades en el día, todo lo que tenga que ver con mi familia, con mi hogar, y ya en la noche es cuando puedo leer; de hecho, busco el espacio, me voy hasta el último piso" (E2/7/25-01-2014/JCBH, pp.104-105).

Sobre la actitud que muestran los docentes al crear su estancia de intimidad con la lectura, Petit (2001) aporta que: "El lector elabora un espacio propio donde no depende de los otros, donde a veces hasta les da la espalda a los suyos" (p.111).

Aparte de elegir los espacios y momentos para leer dentro del hogar, el ambiente físico es un tercer elemento para darle a la lectura el sentido de actividad íntima. En el caso de los docentes, este suele ser nocturno y sosegado. Como se menciona en la entrevista:

...me gusta mucho la tranquilidad y pues a veces ya están durmiendo y yo estoy leyendo, que serían como a las diez u once de la noche (E5/2/03-02-2014/JCBH, p.202).

En la concepción de *actividad terapéutica*, la lectura es empleada por los docentes como una actividad de relajación, "la lectura me desestresa del trabajo tan fuerte que luego tenemos" (E1/5/11-014/JCBH, p. 57). Sin embargo, también leen para sobreponerse de sus rupturas matrimoniales. Relata una docente:

...después de una relación conflictiva con mi exesposo empecé a leer, y desde que lo hice, recuperé mi autoestima, recuperé mi vida, recuperé mis sueños y me di cuenta de que tenía que cambiar las cosas que estaba viviendo. Y ahora estoy sola, vivo sola con mi hijo, pero con la firme convicción de que en la vida tenemos que luchar para cumplirlas. Sí, en gran medida se lo debo a la lectura (E4/2/03-02-2014/JCBH, p.176).

En relación con esta experiencia, Petit (2001) comparte la idea que la lectura no interviene en cualquier momento, lo hace de manera decisiva durante un proceso de curación, y cuando es

requerida por la persona para sostener la voluntad de hacerse cargo de sí misma, en ese deseo de buscar la independencia o salir de una situación problemática.

Representada como actividad terapéutica, la lectura resulta trascendental durante el duelo, periodo por el que transitan los docentes después de haber sufrido la pérdida de un ser querido. En dicha situación se lee para mitigar la depresión provocada por la separación del familiar. Una maestra habla sobre una fase similar en la que acudió a la lectura:

...tiene un año que perdí a una nieta, fue una situación muy difícil/voz quebrada a punto de llorar/, busqué un libro en ese momento, *Aprendiendo a vivir con la muerte*. Fue en esos momentos cuando decidí leer, al sentirme triste (E2/7/25-01-2014/JCBH, p.97).

La lectura como actividad terapéutica es denominada por Petit (2001) como *lectura reparadora*, y se refiere a la función que desempeña este objeto cultural cuando las personas atraviesan por situaciones similares, es de la idea que la lectura puede ser crucial en etapas de la vida cuando hay la necesidad de reconstruirse ante todas esas pruebas que conforman nuestro destino, todas esas cosas que afectan negativamente la imagen que tenemos de nosotros mismos y el sentido de la vida. En su carácter de *actividad recreativa*, la lectura es un medio de desplazamiento generador de imaginarios ideales. En otras palabras, es el vehículo que emplean los docentes para transitar del mundo real a un mundo imaginario, donde se trazan figuras mentales sobre contextos y tiempos variados. En la voz de un entrevistado:

...la lectura me permite conocer los lugares a donde no he ido, épocas que no viví, me permite llegar a esos espacios. Para mí, es un mundo maravilloso (E3/2/03-02-2014/JCBH, p.145).

Vista como actividad recreativa, la lectura, de acuerdo con Petit (2001), ofrece precisamente eso, un espacio, en sentido real o metafórico, donde sentirse lo suficientemente protegido para ir y venir libremente, sin peligro, y abandonarse a la fantasía; tener la mente en otra parte.

Además de la imaginación, la lectura como actividad recreativa está conectada con el placer vivido. Desde este ángulo, los docentes externalizan lo grata e interesante que les resulta su experiencia con las obras escritas, tienen la idea que “cuando uno lee tiene que apasionarse de la lectura, sin importar si el libro está ya bien maltratado y ya bien viejito” (E1/5/11-01-14/JCBH, p.67). Lo importante es saborearla, disfrutarla, hacerla amena, estar satisfechos y felices de llevarla a cabo.

La lectura en el ámbito escolar

Este ámbito articula un conjunto de representaciones a partir de tres subescenarios, durante la organización del trabajo docente, en la mediación didáctica, y en actividades de socialización del acervo escrito.

La lectura en la organización del trabajo docente

En esta actividad, la lectura es reinterpretada como *fondo documental de apoyo al trabajo docente*. Conforme a esta representación, la lectura constituye el acervo escrito que suministra los conocimientos requeridos en el quehacer escolar: "...la lectura me da los conocimientos necesarios para mi práctica" (E6/1/07-02-2014/JCBH, p.228).

En concordancia con estas ideas, la lectura entendida como fondo documental básico hace que el trabajo en el aula cobre significado, además de favorecer la manifestación de un mejor desenvolvimiento frente a los estudiantes. Dicho en la voz de una informante:

...la lectura es la base de mi trabajo; en la medida en que me preparo, leo, conozco, puedo sentirme más fuerte con mis alumnos, más segura (E2/7/25-01-2014/JCBH, p.108).

En esta parte de la entrevista se observa el lugar central que adquiere la lectura en el quehacer del docente. Vinculada con esta circunstancia está la función que desempeña la lectura en la actividad académica de los profesionistas, a lo cual Peredo (2005) denomina *lectura laboral*, idea que alude a la lectura circunscrita a un contexto, donde los agentes realizan una actividad productiva según el cargo que se les prescribe desempeñar.

Los docentes consideran que para hacer que la lectura sea fructífera en la labor escolar, no es recomendable leer textos narrativos por placer. Lo que hace viable alcanzar este objetivo es el acercamiento a otros materiales impresos, como son los textos informativos. En ese sentido, desde esta representación la lectura permite el monitoreo del trabajo escolar y el esclarecimiento de los cambios realizados en el marco legal de la educación básica.

La lectura en la mediación didáctica

Estructuran este ámbito seis modos de concebir la lectura. En su faceta de *herramienta de aprendizaje autónomo*, la lectura es para los docentes un mecanismo en el que se apoyan los

alumnos para apropiarse de los contenidos escolares. Juzgan que “si los niños no leen no aprenden, no tienen mayor conocimiento” (E1/5/11-01-14/JCBH, p.61).

Al asumir como propia esta representación, los docentes albergan la esperanza de que los alumnos, al hacer uso de este instrumento de aprendizaje, “sin necesidad de tener un maestro frente a ellos, los que más leen, al ratito van a tener el dominio de muchas cosas y van a poder hablar de cualquier materia” (E5/2/03-02-2014/JCBH, p.197).

Comprendida como *un recurso didáctico para la formación valoral*, la lectura es empleada para promover principios éticos en los alumnos, “los días jueves trabajamos el libro de lecturas y siempre para rescatar esa parte de los valores” (E4/2/03-02-2014/JCBH, p.167). Para lograr este fin, en ocasiones se emplean textos narrativos buscando que los alumnos reconozcan la importancia que tiene la convivencia familiar, el respeto hacia los demás y la defensa creativa basada en la no violencia. Es el caso de una docente que refiere los pormenores de un cuento utilizado con este propósito:

...ese libro de *La peor señora del mundo*, a los alumnos les deja mucha enseñanza, aprenden a valorar a su familia, aprenden a saber que se tienen que defender sin tener que agredir a los demás (E2/7/25-01-2014/JCBH, p.86).

Al fomentar los valores mediante el abordaje de diversos textos, los docentes buscan preparar alumnos dispuestos a actuar de manera íntegra y proactiva, ante los conflictos interpersonales presentes en la escuela, familia y comunidad.

El sentido de *actividad expresiva* lo adquiere la lectura cuando es escenificada por los docentes en presencia de los alumnos, en cuyo proceso emplean los matices de su voz y movimientos corporales para comunicar las emociones de alegría, tristeza o enojo albergadas en un texto.

Para crear expectativa en los alumnos, los docentes recomiendan leer con fluidez, entonación y énfasis en los signos ortográficos. En su opinión, si se consideran estos aspectos, la lectura alcanza la expresividad y se evita caer en el aburrimiento. Dicho en sus términos, una “lectura plana, hasta da sueño.” (E1/5/11-01-14/JCBH, p.33).

Además de la fluidez, entonación y respeto a los signos ortográficos, los docentes observan que la lectura expresiva demanda dramatizar el texto para de ese modo vehicular hacia los alumnos la trama alojada en el material escrito.

Ante la necesidad que tienen los docentes de volver atractivo y placentero el contenido del acervo bibliográfico hacia los alumnos, la lectura se configura como una *actividad lúdica*. Así lo señala una docente, quien explica cómo procede al detectar indisposición de los alumnos hacia la lectura:

...híjole, yo creo que me paro de cabeza, yo busco una y mil formas, si no le entró de esta manera, lo busco de manera más recreativa, por eso me acerco mucho a la cuestión de los juegos, a los lectojuegos. (E3/2/03-02-2014/JCBH, p.142).

La lectura como actividad lúdica aparece durante el proceso de comprensión de un texto, circunstancia en la que los docentes cuestionan a los alumnos para hacer que recuperen las ideas principales del documento escrito. En ocasiones, la lectura como actividad lúdica se retoma para evaluar la comprensión de un texto, una vez que los alumnos lo han leído. El juego consiste en cambiar a propósito las ideas del material impreso e interrogarlos oralmente, para conocer qué parte del texto entendieron y cuál les fue incomprendible.

La lectura adopta la significación de *actividad contagiosa*, durante momentos del horario escolar, en que los docentes promueven el acercamiento de los alumnos a los textos. En consonancia con esta representación, el contagio del gusto por leer se da cuando los docentes modelan la lectura ante los alumnos, “les comparto lo que leo, y se los hago con ese entusiasmo, con ese gusto, que ellos también quieren leer lo que yo leo” (E1/5/11-01-14/JCBH P.33); durante la lectura que realizan los alumnos ante sus compañeros, “a veces yo me convierto en el lector principal en el salón, pero a veces también los propios alumnos participan, hacemos una lectura compartida” (E5/2/03-02-2014/JCBH, p.196); y mientras los padres de familia leen a los alumnos:

...cada semana, alguna mamá entra a leer con los niños, pero no nada más nos enfocamos a puros cuentos, no, leemos textos científicos, textos históricos, para que los alumnos logren ese gran cúmulo de conocimientos y entiendan que no nada más existen los cuentos o la lectura de los libros de texto sino que también hay otros tipos de lectura. (E1/5/11-01-14/JCBH, p.38).

Como actividad de elección mixta, la lectura reúne tres maneras diferentes. En su modalidad de elección libre, los docentes asumen que los alumnos deben decidir por sí mismos qué textos prefieren leer ...cuando la lectura en el aula es individual cada quien elige sus libros. (E2/7/25-01-2014/JCBH, p.85), que de acuerdo con Gasol y Arànega (2000), es uno de los factores que influyen en el desarrollo y consolidación del hábito lector. Abogan porque en la escuela “el niño se sienta con libertad para escoger la lectura o el tipo de documento que desee, sin imposiciones ni presiones” (p.30), que le inhiban la iniciativa de leer.

Con relación al contenido del libro, desde esta representación social, los docentes creen que los alumnos además de elegir libremente qué y cuándo leer, deben ser libres para elaborar una interpretación propia del texto y no sujetarse a la que ellos le impongan. Eso no quiere decir que los docentes no posean una comprensión previa del material escrito, a decir de Lerner:

El docente sigue teniendo la última palabra, pero es importante que sea la *última* y no la primera, que el juicio de validez del docente sea emitido una vez que los alumnos hayan tenido oportunidad de validar por sí mismos sus interpretaciones, de elaborar argumentos y buscar indicios para verificar o rechazar diferentes interpretaciones producidas en el aula. (Lerner, 2001, p.151).

Otro modo de elección que se incluye en esta significación de la lectura, es aquella que se da por consenso, donde docentes y alumnos, de común acuerdo, seleccionan el material para leer. En la entrevista se explica cómo se realiza este ejercicio en el aula: “cuando es grupal elegimos algunos libros y de esos libros o sea proponemos títulos, y de esos títulos, por democracia leemos cualquiera” (E2/7/25-01-2014/JCBH, p.85). A esta forma de elección se adhiere Cassany (2001) cuando apunta:

Es evidente que el profesor tiene más criterios que los alumnos a la hora de valorar la importancia histórica o literaria de una obra, pero eso no quiere decir que pueda prescindir de la opinión de quien tendrá que leerla: el alumno. El profesor tiene que asesorar, facilitar la información sobre temáticos, autores o argumentos, pero debe dejar que los alumnos tomen la última decisión (p. 506).

En ocasiones, la elección se da por imposición, desde este proceder los docentes son los que deciden qué libros y cuándo deben leer los alumnos. Lo siguiente muestra un suceso que señala esta forma de actuación:

...las cinco lecturas del bimestre que van a leer los niños de sexto grado, ahí ya si es un poco impositivo, no poco, un mucho impositivo. (E1/5/11-01-14/JCBH, p.31).

En conformidad con esta modalidad de elección, para hacer que los alumnos lean, se les obliga a hacerlo, “hay momentos en que les exijo que lean, les digo que no hay de otra, tienen que leer” (E2/7/25-01-2014/JCBH, p.90), inclusive, cuando algún alumno se resiste a leer, se emplea sutilmente la evaluación como mecanismo de presión:

...el libro de Marianela él no lo quería leer, y yo le dije: “pues mi amor es tu calificación, tú decides si quieres o no quieres calificación, porque yo no te puedo obligar a que quieras o no quieras tu calificación, es tu decisión, tú decides”, y pues queriendo o no tuvo que leerlo, ahí si fui impositiva /risa en tono de aceptación/. (E1/5/11-01-14/JCBH, p.31).

En efecto, dice Argüelles (2010): “En la escuela el modo más socorrido para la lectura es la obligación y no el gusto.” (p.112). Considera que los profesores que tienen el gusto por la lectura son quienes pueden transformar la obligación por gusto. De modo alternativo, propone

una escuela en la que se pueda leer con libertad, solo así la lectura pasaría a ser un recreo y no una tortura.

La lectura en las actividades de socialización del acervo escrito

Aquí la lectura se reconoce como *práctica escolar de intercambio mutuo*. De acuerdo con esta percepción, la lectura se adhiere las actividades escolares de promoción del acervo escrito, donde docentes, alumnos y padres de familia, canjean saberes que adquieren a través de los textos. El siguiente es un ejemplo de cómo se concreta el intercambio de la lectura entre docentes y alumnos en el centro escolar:

...tenemos un auditorio, está un poquito limitado pero nos permite el espacio para reunirnos y compartir la lectura ...en ese auditorio les hemos llevado cuentacuentos de aquí de Chimalhuacán, son los maestros, y en el mismo auditorio hemos convocado a los mejores lectores, y a los lectores más bajitos, o sea no nada más a los alumnos mejores, también a los que están más bajitos, en donde ellos también se escuchan leer, y se transmiten los aprendizajes de algunas lecturas (E2/7/25-01-2014/JCBH, p.94).

A estas acciones escolares de socialización de la lectura, Lerner (2001) las denomina: actividades habituales. En su obra, la autora plantea que durante la realización de las mismas, los niños se responsabilizan de leer respectivamente un cuento elegido y preparado previamente, de tal forma que la exposición hacia el auditorio resulte clara y comprensible. Terminada la lectura, se generaliza la discusión al interior del grupo, y es en esta etapa de análisis textual donde se suscita el intercambio de ideas entre alumnos y docentes.

Además de las actividades de aproximación y aprehensión de los textos escritos, la lectura como *práctica escolar de intercambio mutuo* se muestra en encuentros que los docentes tienen con otros miembros de la comunidad escolar. Sobre el intercambio de la lectura con los compañeros docentes señalan: “cuando hacemos consejo técnico pues entre todos los compañeros leemos, yo les recomiendo algún libro y ellos recomiendan otros” (E1/5/11-01-14/JCBH, p.44). Y en relación a los padres de familia, menciona que aprovechan su estancia en la escuela para intercambiar puntos de vista sobre determinados textos:

...comparto con algunas madres de familia, la que es vocal de mi grupo de la mañana, ella es asidua a leer también, tiene un hijo universitario y el que está conmigo en sexto, hemos compartido lecturas, hemos opinado acerca de cómo está la lectura, se involucra mucho con las lecturas de sus hijos (E1/5/11-01-14/JCBH, p.44).

La lectura en el ámbito familiar

En este ámbito, la lectura se constituye como *herramienta de comunicación intrafamiliar y como actividad secundaria*. En la representación primera, la lectura es el recurso que emplean los docentes para generar condiciones de comunicación oral hacia los miembros de la familia. Como lo precisa una docente al señalar: ...comparto lecciones con mi esposo, él leyó la del *esclavo*, nos gusta platicar de lo que él lee y de lo que yo leo (E1/5/11-01-14/JCBH, p.43).

Durante el desarrollo de la conversación, además del intercambio recíproco de ideas adquiridas de los textos, existe la expresión actitudinal de aceptación hacia la lectura. Como lo refiere una docente cuando menciona que: “la lectura en la familia es tener ese momento de diálogo, de poder intercambiar ideas, intercambiar conocimientos, intercambiar gustos por la lectura” (E1/5/11-01-14/JCBH, p. 59).

En cuanto a la lectura como *actividad secundaria*, esta cobra relevancia dentro del conjunto de actividades que realizan los docentes en el hogar. En la entrevista si bien se menciona que la lectura es relevante para el desarrollo personal y profesional, no es una prioridad cuando se trata de atender a la familia. Esta apreciación es evidente en el testimonio de una docente al declarar:

...si hay algo antes que la lectura, es mi familia. Yo creo que la lectura sería como un segundo término, en las actividades que yo hago la lectura sería como lo que sigue después de mi familia (p.E2/7/25-01-2014/JCBH, p.102).

Los docentes aseguran que, en efecto, destinan tiempo específico a la lectura, no obstante se ven condicionados por las responsabilidades que tienen con la familia, lo que los obliga a dejar la lectura para un momento posterior.

La lectura en el ámbito social

En los límites de este contexto, la lectura se expresa como herramienta para el fortalecimiento de la ciudadanía y como una actividad compleja. Respecto a la primera representación, los docentes creen que “la lectura nos abre las puertas para conocer el mundo” (E6/1/07-02-2014/JCBH, p. 224), ir más allá de lo que nos ofrece la realidad inmediata, el hogar, la escuela o la vida comunitaria.

Vale observar que en esta representación, los docentes leen no solo porque requieren sustentar su trabajo escolar, sino porque consideran que esta les revierte una actitud ciudadana más comprensiva y más humana. Dicho es sus términos:

...la lectura es un medio de acrecentar la cultura personal, es un medio por el cual nosotros vamos a acrecentar nuestros conocimientos, es un medio de conocer el mundo de diversas formas, es una forma de entender pues lo que cada quien es (E5/2/03-02-2014/JCBH, p. 201).

Desde esta óptica, el conocimiento que aporta la lectura va dirigido más a fortalecer la dimensión ética del docente y no solo a hacerse del contenido impreso por simple labor acumulativa. De este modo, la lectura implica una postura empática, solidaria y generosa hacia otros seres humanos con quienes se comparte el espacio geográfico en el ámbito local o global.

Para esclarecer el papel que desempeña el conocimiento en la dimensión ética de los docentes, Morin (2007) invita a diferenciar entre dos tipos de comprensión: la comprensión intelectual u objetiva, relacionada con la explicación de las cosas anónimas o materiales, y la comprensión humana o intersubjetiva, aquella que complementa la anterior, al comportar un conocimiento de sujeto a sujeto, es decir, un conocimiento donde las personas se perciben no solo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo, un *ego alter* (yo otro) que se vuelve alter ego (otro yo).

Visualizada como *actividad compleja*, la lectura se traduce como una tarea incitante en cuya realización se activan de modo complejo, un conjunto de procesos cognoscitivos, afectivos, sociales y actitudinales. Estos procesos, que el acto lector anima, propician la aprehensión del texto, la deliberación del contenido, la retroalimentación de las capacidades humanas, la expresión de emotividad, y la inquietud de comunicar a otras personas la experiencia que deja el material escrito. Así se manifiesta en la entrevista cuando se precisa ¿qué es la lectura?:

...yo creo que para mí *es todo*, porque tenemos que compartir, tenemos que apreciar, tenemos que reflexionar cuando leemos, tenemos que apropiarnos de las lecturas, tenemos nuevamente que compartir esos conocimientos que vinimos adquiriendo a través de la lectura, tenemos que gozar la lectura, tenemos que apasionarnos de la lectura (E1/5/11-01-14/JCBH, p. 68).

En relación a estas ideas resulta ilustrativo apuntar que, en el esfuerzo por sintetizar la estimulación de procesos que aviva el abordaje de un texto, los docentes expresan que para ellos la lectura es todo. Enunciación desde la cual es factible pensar en la lectura como una experiencia que no se ciñe al desciframiento literal de la obra escrita, por el contrario, entendida como *un todo*, esta se posiciona como una actividad convocante del análisis, la imaginación, el recuerdo, los sentimientos, y la comunicación intersubjetiva. Como lo sostiene (Pradelli, 2013):

Leer organiza todos los discursos. No los iguala, no homogeniza las palabras ni tampoco tranquiliza a los lectores. Al contrario, lo que digo es que la lectura permite que los contenidos se articulen, que los lectores podamos comprenderlos como un todo (Pradelli, 2013, p. 205).

Asociada al despliegue de pensamientos y emociones, la lectura como una actividad compleja, constituye una práctica a partir de la cual emerge la proyección y apertura de escenarios vinculados al ámbito social, donde los docentes pueden interactuar con otros agentes en caso de llevarse a cabo el encuentro cara a cara. En la entrevista, una docente lo expresa del modo siguiente: “la lectura me abre muchas puertas, me abre la oportunidad de poder compartir con otros” (E2/7/25-01-2014/JCBH, p. 98).

Conclusión

Una vez realizada la investigación, la labor interpretativa advierte que las relaciones de los docentes se establecen con las exigencias del trabajo de enseñanza, los actores educativos y las orientaciones del currículo sobre promoción de la cultura escrita. Todas articuladas en un entramado de representaciones sociales, en el cual la lectura es significada como: fondo documental de apoyo al trabajo docente, herramienta de aprendizaje autónomo, recurso didáctico para la formación valoral, actividad expresiva, actividad lúdica, actividad contagiosa, actividad de elección mixta, y como práctica escolar de socialización del material escrito.

Aunado al ámbito escolar, hay otras dimensiones en donde los docentes resignifican de modo distinto la lectura. En el personal, la lectura es representada como actividad íntima, terapéutica y recreativa, conectada con las necesidades de: sentir placer, recuperarse física, cognitiva y emocionalmente, usar el tiempo libre, imaginar y tener entretenimiento.

Por lo que toca al ámbito familiar, la lectura es reinterpretada como herramienta de comunicación intrafamiliar y actividad secundaria, adherida a la necesidad de compartir gustos, sentimientos y atender asuntos familiares en el hogar.

En relación al ámbito social, la lectura es reconfigurada como herramienta para el fortalecimiento de la ciudadanía y como una actividad compleja, orientada a conocer fenómenos del mundo circundante, fortalecer la ciudadanía en el plano local y global, y a la activación de una serie de procesos cognitivos y emocionales (intercambiar saberes, aprender, pensar, imaginar, recordar, comunicar y sentir placer).

Con este repertorio de resignificaciones de la lectura, los docentes se desempeñan como orquestadores de representaciones según las necesidades o relaciones que establecen con agentes de los ámbitos personal, escolar, familiar y social. Asimismo, la imagen integradora que dibuja la gama de representaciones en torno a la lectura, se constituyen como una práctica docente multidimensional, discontinua y polisémica.

Bibliografía

- Araya, U. S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión (1ª ed.), Cuaderno de Ciencias Sociales 127, Costa Rica: FLACSO. Recuperado de: <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>.
- Argüelles, J. (2010). La letra muerta. Tres diálogos virtuales sobre la realidad de leer. México: Océano.
- Abric, J. (2001). Prácticas sociales y representaciones, México: Ediciones Coyoacán.
- Bertely, B. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Calixto, F. (Coord.) (2012). En la búsqueda de los sentidos y significados de la educación ambiental. México: UPN.
- Cassany, D. y Luna, G. (2001). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Gasol, A., y Arànega (2000). Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora. Barcelona: Edebé.
- Gimeno, J. (1999). Poderes inestables de la educación, Madrid: Morata.
- Jodelet, D. (2008). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S., Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales (pp. 469-494). México: Paidós.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP-FCE
- Morín, E. (2007). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moscovici, S. y Hewstone (2008). De la ciencia al sentido común, en Moscovici, Serge et al., Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas (pp. 679-710), México: Paidós
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

- Ortiz, C. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista en Ciencias (Ve)*, Vol. XIX, enero-marzo. 2013, pp. 183-193. Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Peredo, M. (2005). *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México: Paidós.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE
- Pradelli, A. (2013). *El sentido de la lectura*. Argentina: Paidós.
- Piña, O., y Cuevas, C. (2004), La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México, en *Perfiles educativos*, México, Vol. 26, No. 105. Recuperado http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000000005&lng=es&tlng=es.