

# La lectura en la formación docente: el enigma del laberinto

Paula Grazia Garrido

[garridopg47@gmail.com](mailto:garridopg47@gmail.com)

María Isabel Salto

[marielasalto61@gmail.com](mailto:marielasalto61@gmail.com)

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (Río Negro, Argentina)

## Introducción

Pertenece a un equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo) que trabaja actualmente en el proyecto: “Enigmas de la lectura. Representaciones y sentidos acerca de la lectura en estudiantes ingresantes a carreras de profesorado”. Nuestro objeto de estudio es la lectura en tanto práctica cultural construida durante las trayectorias escolares, las historias de lectores y el pasaje a nuevos modos de apropiación de los textos que exige el ingreso a una carrera universitaria.

La intención de esta presentación es conformar un marco teórico que nos permita abordar la lectura en relación con los órdenes simbólicos, sociales y culturales para de esta forma indagar en la configuración del sujeto lector. La lectura en tanto hecho social implica atender a las condiciones en las que se producen esas prácticas y la complejidad que toda práctica social implica. Para comprender la producción de sentidos de los sujetos -agentes transformadores insertos en estructuras sociales históricamente determinadas- recurriremos a conceptos como prácticas sociales, representaciones y *habitus* que nos permiten entender los modos de elaboración de la realidad, y específicamente, de significar a través de los textos.

## En torno a la discusión sobre la lectura

La problemática de la lectura coloca en el centro de la discusión la legibilidad del texto frente a un interlocutor. La posibilidad de significar constituye al texto en una unidad de sentido frente a la que el sujeto lector pone en juego conocimientos del mundo, otros sentidos, experiencias,

determinadas competencias y estrategias, expectativas. Podríamos decir que la producción de significaciones no se encuentra solamente en quien escribe, sino también en quien lo lee, y de esta forma, lo resignifica.

Los aportes de distintas disciplinas promovieron nuevas concepciones acerca de la lectura y suministraron evidencias para su estudio. Nuestro interés se centra en aquellos trabajos enmarcados dentro de enfoques teóricos que advierten sobre la complejidad del conocimiento social, el abordaje multidimensional, las perspectivas interdisciplinarias, el estudio de las formas de transmisión de un saber del orden de lo práctico. Estos marcos teóricos referenciales proponen algunos ejes estructurantes comunes, a la vez que nociones y categorías para el análisis.

Los estudios psicolingüísticos de la segunda mitad del siglo XX de Goodman y Smith instalan en la discusión la lectura como un proceso de transacción. El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. Por su parte, la perspectiva histórico-cultural pone de relieve los cambios sucedidos con el paso del tiempo en los usos sociales de lo escrito, la dimensión material y simbólica del texto, y el sujeto lector en sus roles y modos de leer.

De esta forma aparecen en la escena de la discusión las prácticas de lectura y los cambios que se van produciendo en torno a su legitimidad. En esta dirección, los aportes etnográficos y las perspectivas interdisciplinarias colocan a la lectura dentro de un contexto cultural e idiomático, situada en un tiempo y en un espacio, que asume particularidades en su práctica por su filiación a una comunidad, una actividad o un campo específicos. Las prácticas de lectura, como otras prácticas sociales, comparten rasgos para su investigación: historicidad, contextualización, singularidad, imposibilidad de generalización, de utilización de axiomas y modelos, necesidad de enfoques multirreferenciales. Por ello, el concepto de práctica social adquiere una centralidad en nuestra investigación. No solo colabora al estudio de los sujetos, sino que además, la problemática de la lectura entraña un examen de las condiciones que la configuran. Tal como plantea Gutiérrez Valencia (2009) “como prácticas sociales se ubican necesariamente en la diacronía de las condiciones sociales del lector” (p. 54).

Chartier (2002), en su trabajo *El mundo como representación*, sostiene que la lectura “es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios y costumbres” (p. 51), lo cual plantea necesariamente un estudio desde la historicidad y la especificidad de las comunidades lectoras. La construcción de

un sentido estaría en estrecha relación con “una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscriptos en las prácticas sociales que los producen” (p. 53). Por las características de su línea investigativa, Chartier aproxima la noción de representación, a partir del concepto de representaciones colectivas planteado inicialmente por Mauss y Durkheim, en términos de un orden que jerarquiza la estructura social, pero que a su vez supone “estrategias simbólicas que determinan posiciones y relaciones y que construyen, para cada clase, grupo o medio un ser-percibido constitutivo de su identidad” (p. 57). Rearticula de esta forma las prácticas culturales con las representaciones para pensar en la eficacia de los discursos e ideas sin separarlos de “las formas que los comunican, [ni] de las prácticas que los revisten de significaciones plurales y concurrentes” (p.62).

Las representaciones sociales se constituyen así en otro de nuestros ejes conceptuales para el estudio de la lectura dado que, como afirma Flament, prácticas sociales son la interfaz entre las circunstancias externas y los proscriptores internos de las representaciones sociales (citado por Ramírez Leyva, 2006, p. 34).

Ramírez Leyva (2006) hace un recorrido por las principales fuentes teóricas acerca de las representaciones sociales, Moscovici, Jodellet, Flament, Chartier, Abric, entre otros, los pone en diálogo con las producciones que toman como objeto las prácticas de la lectura, y sintetiza:

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad, rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas, y [se] constituye en una guía para la acción, puesto que orienta las acciones y las relaciones sociales. Por consiguiente, funciona como un sistema de precodificación de la realidad que determina y organiza un conjunto de anticipaciones y expectativas. (Ramírez Leyva, 2006, p. 33)

La constitución de las representaciones sociales se lleva a cabo mediante dos procesos, según expresa Moscovici (1979, p. 75), el de objetivación y el de anclaje. “La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material”. En palabras de Lozada (2000, p. 125),

Es el resultado de la tendencia del pensamiento a concretizar y naturalizar la realidad. A convertir algo abstracto en un objeto, plasmar en una figura tangible, algo intangible,

materializar una idea. El arreglo y las formas de conocimiento relativas al objeto hacen intervenir una operación imaginante y estructurante que se traduce por un lenguaje común, un campo de significaciones, un universo de códigos, de sentidos sobre los cuales se apoya y organiza la representación.

En resumen, dentro de este proceso ocurre una selección de elementos asentada en criterios culturales y normativos que implica, a su vez, descontextualizarlos; la formación de una esquematización estructurante conceptual que se naturaliza (Lozada, 2000, p. 25). El proceso de anclaje, por su parte, supone el enraizamiento social y cognitivo del objeto y contribuye a darle un valor funcional a la representación como filtro de lectura de la realidad y guía de acción en el seno de las relaciones sociales. Este proceso se refiere a la significación y utilidad que le es atribuida dentro de un sistema de pensamiento preexistente. (Lozada, 2000, p. 126).

A través de este proceso los sujetos incorporan nuevos conocimientos sobre un concepto y sus relaciones, sobre la base de una categorización social que resulta significativa para el grupo de pertenencia. “En síntesis, a través del anclaje el grupo puede insertar el objeto de la representación en categorías ya existentes, de tal modo que se le da un sentido a la vez que se vuelve familiar” (Guerrero Tapia, 2006, pp. 19-20).

Como se desprende de lo antes dicho, el entramado social asegura la emergencia de determinadas representaciones sociales que hacen a los distintos ámbitos de su funcionamiento, mediante la comunicación y los intercambios sociales. El consenso se crea generando significaciones compartidas para poder superar las diferenciaciones en el acceso a la información y la diversificación de intereses e implicancia de los sujetos dentro del entramado. Aquello que llamamos sentido común se engendra por medio de mecanismos formadores de opinión, actitudes y comportamientos, en la transmisión de formas de relación con los objetos y de estereotipos (Guerrero Tapia, 2006, pp. 20-21). Esta construcción ocurre, como ya se dijo, de manera inconsciente, naturalizada. Jodelet (2001), por su parte, agrega

Otra característica de esta forma de conocimiento es su dependencia con relación a la comunicación social. En efecto, ya sea ésta intersubjetiva o situada en el espacio público, ... va a contribuir a producir y mantener una visión común a un grupo social, ya se trate de una clase social, de un grupo cultural o simplemente de un grupo profesional. Esta visión es considerada como una evidencia y sirve para leer el mundo en el que se vive,

actuar sobre él, decodificar a las personas que constituyen el entorno social, clasificarlas e interpretar su conducta. (Jodelet, 2001, pp. 134-135)

No obstante, advierte que las representaciones pueden ser afectadas por experiencias vividas, el paso del tiempo y los cambios de contexto, y que el campo educativo resulta particularmente sensible a esta variabilidad (p. 135). En relación con esto último, subraya la distinción entre el saber práctico, ligado a la transmisión de las representaciones, y el saber conceptual, lo cual nos daría importantes pistas para pensar sobre los modos de transmisión de las prácticas lectoras.

Hemos visto que hay una cierta movilidad en la trayectoria de las representaciones. El relevamiento bibliográfico que nos ofrece Guerrero Tapia (2006) sobre estudios experimentales (Abric, 1994 a y b; Flament, 1994; Guimelli, 1994; Moliner, 1994; Bonardi y Roussiau, 1999; Flament y Rouquette, 2003) pone de manifiesto que, si bien existe una persistencia de las representaciones cristalizadas, ocurren transformaciones, producto de los cambios propios del devenir de las sociedades, y como señala Jodelet, de las experiencias propias de cada sujeto. Estos estudios plantean la existencia de una organización de los contenidos de la representación a partir de una estructura nuclear alrededor de la cual se constituyen contenidos periféricos. El núcleo aloja las significaciones consolidadas, resistentes e inalterables, mientras que los contenidos periféricos permiten adaptarse a la contemporaneidad de las situaciones y contextos (Guerrero Tapia, 2006, p. 21).

En relación a las transformaciones de los contenidos de la representación de la lectura, Ramírez Leyva (2006, p. 38) repara que si bien los modelos culturales y sociales, “determinados por factores económicos, políticos, religiosos, tecnológicos, entre otros, inciden en su variación, prevalecen creencias heredadas de discursos y prácticas religiosas y pedagógicas que se remontan a la Edad Media”.

Dentro de los estudios realizados en el mundo hispanohablante se consideraron las publicaciones realizadas por Gutiérrez Valencia (2009) y Ramírez Leyva (2006) y Castellano Ribot (2006), quienes proponen la lectura como práctica social en consonancia con las representaciones, ambas producciones mexicanas. Por su parte, Cardona Puello (2014) hace un relevamiento bibliográfico de investigaciones en torno a las representaciones sociales de la lectura en el ámbito académico. Algunos sentidos que se desprenden de las investigaciones asocian la lectura a una actividad

compleja y poco placentera (Córdoba, 2009; Savio, 2015; Ruiz, 2012; Pereira y di Stefano, 2007; Prozano, 2008); como asunto de humanistas que requiere habilidades extraordinarias (Cassany, 2001; Ortiz, 2009; Savio, 2015); como preocupación por la corrección gramatical y la ortográfica, pensadas desde los aspectos formales y normativos en relación a un acto mecánico más que de sentido (Ortiz, 2008; Martins, 2012; Savio, 2015; Cassany, 1999); como garantía de ascenso social (Kalman, 2008; Ortiz, 2009; Meneses, 2008); como medio para adquirir información (Meneses, 2008; Ortiz, 2009).

Dentro de esos sentidos que se advierten usualmente en el discurso público, Bombini (2008, pp. 22-23) señala la incidencia que se le atribuye a la formación del sujeto refrendada en frases como “la enseñanza o la moraleja que se extrae de lo leído” o “el mensaje que el autor nos deja”. Los discursos más recientes, continúa, vinculan la lectura literaria al placer y el disfrute estético, mientras que los diseños curriculares y las nuevas pedagogías posicionan la lectura en un lugar privilegiado para el trabajo transversal en pos de la promoción de nuevas estrategias y modos de enseñar y aprender. Sin embargo, esta proclama no necesariamente se traduce en los quehaceres de las aulas ni obtura las valoraciones, representaciones, sentidos y prácticas lectoras que sostienen los sujetos.

Desde su interés en lo que tienen para decir aquellos que se consideran "poco lectores", e intentando analizar las condiciones históricas y culturales en que sus prácticas lectoras se concretan, Bustamante (2012, p. 38) retoma en palabras de Chartier (1999) la propuesta de “historizar o sociologizar al lector”, concebirlo como parte de una “comunidad de lectores”, en la que se comparten normas, códigos y convenciones y en la que se gestan determinadas capacidades de lectura. Textos y lectores son, en síntesis, construcciones socio-culturales “inmersas en unas formas de producción, distribución y circulación de los bienes culturales, en donde se involucran relaciones de poder y sometimiento, reglas de mercado, pautas editoriales, prescripciones curriculares que condicionan y determinan posibilidades y obturan otras, al tiempo que instalan valoraciones”.

En *El sentido práctico*, Bourdieu plantea

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (1980/2007, p. 86)

El *habitus*, regente de prácticas y representaciones, las naturaliza haciendo también inconsciente las relaciones de poder que las producen. Funciona de esta forma como principio explicativo de las decisiones de los sujetos (Duarte Acquistapace, 2020). Duarte Acquistapace realiza una revisión teórica del concepto de *habitus* y su reelaboración crítica. Allí afirma que el programa de investigación de Lahire (2005), desde una sociología psicológica, expresa un cambio metodológico y explica

El trabajo empírico en sociología de la educación y de la cultura sugiere diferencias entre modalidades de interiorización y exteriorización de lo social. No todas las disposiciones para creer, actuar, sentir y pensar de una cierta manera experimentaron las mismas condiciones de socialización y no pueden, por tanto, tener la misma fuerza, el mismo grado de permanencia y la misma capacidad para transferirse de un contexto a otro, e incluso podrían, si no encuentran las condiciones para su actualización, debilitarse o extinguirse. (2005, p. 330)

Habría que considerar entonces las particularidades de las trayectorias en donde no solo actúan como diferenciadores del *habitus* las distintas experiencias, sino también las cronologías en que esas experiencias se fueron dando (2005, p. 326). Lahire (2005, p. 331) interroga la noción de disposición, planteando que no solo existirían formas plurales de adquisición de un *habitus*, sino que también la “exteriorización de la interioridad” en un sujeto determinado variaría según los contextos y prácticas particulares, donde tales disposiciones pueden inhibirse o aplicarse.

La dimensión institucional importa en la medida que pulsa y pone en situación esas determinadas formas de operar frente a lo escrito. Le da un lugar y una significación al acto de leer y, por tanto, impregna las prácticas de lectura, transformándolas o perpetuándolas. Se juega allí la apropiación de los textos. La lectura como apropiación se traduce, en palabras de Bourdieu, en una apropiación de una autoridad que es política e intelectual. Su posicionamiento como lector participa de la

construcción de su identidad social y como miembro de la comunidad académica (Savio, 2015, pp. 21-22).

### **Aproximaciones metodológicas al objeto de estudio**

Trabajos experimentales sobre los sentidos asignados a la lectura arrojan algunas líneas para el abordaje metodológico. Bustamante y otras (2012) proponen el trabajo con narrativas individuales de itinerarios lectores, con instancias grupales de intercambio, registradas por un coordinador. El análisis mediante método comparativo constante habilita nuevas líneas de acción y posibilita la tipificación de casos para entrevistas en profundidad. A partir de ello se reconocen categorías semánticas que se definen desde las reiteraciones isotópicas. La indagación de las escenas inaugurales de lectura permiten reflexionar acerca de los modos en que se configuran los lectores, bucear en las representaciones, prejuicios y supuestos en torno a la lectura.

Los aportes de Abric (2001) colaboran al diseño de dispositivos y técnicas para la recolección de los contenidos de las representaciones y el control de su centralidad, y la identificación de las relaciones entre los elementos de estas representaciones. Guerrero Tapia (2006, pp. 22-23) observa que la riqueza y fortaleza de la teoría de las representaciones sociales está justamente en la multiplicidad de método de indagación y enlista una serie de dispositivos para las distintas etapas de la investigación: entrevista, cuestionario, dibujos y soportes gráficos, asociación libre, constitución de parejas de palabras, comparación pareada, agrupaciones de palabras, entre otros.

Nos planteamos iniciar el trabajo de campo a través de encuestas para generar un muestreo diverso y significativo del universo estudiantil; entrevistas grupales e individuales a estudiantes y focalizadas a docentes; indagación sobre el trabajo de lectura que sostienen las cátedras; observación y grabación de escenas de lectura, entre otras acciones. Hasta el momento hemos concretamos numerosas entrevistas a docentes y una encuesta electrónica de la surgió una entrevista grupal y una individual a estudiantes. Organizamos para los meses de octubre y noviembre, en el marco de las jornadas de Pre-Congreso de Investigación Educativa 2024, una mesa redonda con docentes de nivel medio acerca de la problemática de la lectura y un conversatorio con estudiantes universitarios respecto de sus prácticas lectoras.



## **A modo de conclusión**

La heterogeneidad, como en cualquier otro tramo de la educación formal, es la regla y no la excepción. No obstante, encontramos algunas regularidades o recurrencias que llaman nuestra atención y guardan relación, creemos, con la situación alrededor de la lectura: las trayectorias académicas del estudiantado en algunas carreras duplican, a veces triplican, y más, el tiempo estipulado en los planes de estudio, así también los procesos de desgranamiento y deserción se dan, fundamentalmente, en el primer año de la carrera.

Esto coincide, en cierta forma, con las caracterizaciones que se realizan en distintas latitudes de Latinoamérica donde se han llevado adelante investigaciones con estudiantes ingresantes al nivel superior del sistema. Entre las actitudes asumidas por el estudiantado se mencionan la escritura, solo con fines prácticos, y la apatía por la lectura (Cardona Puello, 2014).

En relación al recorrido realizado hasta el momento, nos ha interpelado la escasa participación por parte del estudiantado en las actividades planteadas. Creemos que es necesario generar otro tipo de dispositivos que no están ligados estrictamente a la investigación, sino a las formas de vincularnos con lxs estudiantes. No se trata, como hemos hecho hasta el momento, de “ir a buscar al estudiante a las asignaturas”, se trata de pensar en términos de sus necesidades educativas. Esto nos lleva a plantear un trabajo que gire en torno a proponer espacios de diálogo y encuentro con la lectura y su problemática. Consideramos, entonces, la implementación de talleres de lectura que en su diseño recuperarían la idea de “zona de pasaje” propuesta por Bombini, en donde se “desarrolla una posición pedagógica de orientación dialógica” (Bombini y Urus, 2023, p. 19).

Entendemos que nuestra investigación colabora con el saber docente de la comunidad académica a la que pertenecemos, recuperando las representaciones, sentidos y prácticas de lectura que impregnan los quehaceres de lxs estudiantes. Un conocimiento que contribuye también a desnaturalizar las propias prácticas docentes en relación a la lectura.

Por eso, orientamos nuestra mirada hacia los modos de leer, como explicita Bombini (2008, p. 27), observar y reconocer esa empiria particular con la que los sujetos se relacionan con la cultura letrada, esos modos diversos de construir significados a partir de los textos y de qué forma se ponen en tensión sus representaciones y valoraciones sobre la lectura.

Acordando con la mirada de Farje y Campuzano (2006, s/p), “abordar la complejidad de las prácticas de lectura enmarcadas socioculturalmente significa en algún modo cuestionar las clasificaciones binarias, que parecieran haber instaurado ciertos valores en diversos ámbitos de la sociedad y, particularmente, en el escolar”.

Nos interesa fundamentalmente la relación entre la conformación de un habitus lector y las prácticas que acontecen dentro de la institución educativa, quizás en un doble sentido. Aquellas que ya son parte de las trayectorias estudiantiles y se concretizan en las prácticas de lectura, y esas otras que se gestan desde nuestro lugar de educadores.

### **Bibliografía**

Abric, J-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación. Perspectivas en torno a lectura*. 46. Pp. 19-35.

----- y Urus M. (2023). 'Zonas de pasaje' y literacidades en la educación superior. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 16(8), pp. 10-28.

Bourdieu, P. (1980/2007) *El sentido práctico*. Trad. Ariel Dillon. Siglo XXI Editores.

Bustamante, P., Latronche, M. y Rodríguez, P. (2012). Escenas de lectura: una mirada sobre los “poco lectores”. En P. Bustamante (Coord) *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura*. Ed. El Hacedor.

Cardona Puello, S. P. (2014). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Revista Adelante-Ahead*. 2(5), pp.157-167.

Chartier, R (2002). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.

Duarte Acquistapace, D. (2020) Lectura y habitus: un acercamiento a la sociología de la lectura. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 22(1), pp. 321-338.

Fajre, C. y Campuzano B. (2006). Ni buenos ni malos, sólo lectores. Análisis de experiencias. En P. Bustamante y B. Campuzano (Comp.) *Escuchando con los ojos. Voces y miradas acerca de la lectura en Salta*. Ministerio de Educación Programa de Planeamiento Educativo Red Federal de Formación Docente Continua. s/p.

Guerrero Tapia, A. (2006). La práctica de la lectura: comprensión desde la teoría de las representaciones sociales. En E. Ramírez (Comp.) *Las prácticas sociales de lectura. Memorias*

- del Segundo Seminario Lectura: pasado, presente y futuro*. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, pp. 13-30.
- Gutiérrez Valencia, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y el estado del arte. *Anales de Documentación*, (12). Pp. 53-67.
- Jodelet, D. (2001). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*, (21), pp. 133-154.
- Lahire, B. (2005). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Siglo XXI Editores, pp. 143-179.
- Lozada, M. (2000). Representaciones sociales: la construcción simbólica de la realidad. *Apuntes filosóficos*, (17), pp. 117-131.
- Moscovici, S. (1979). Ideas que se transforman en objetos del sentido común. *El Psicoanalista, su imagen y su público*. Editorial Huemul, pp. 75-89.
- Ramírez, E. (2006). *Las prácticas sociales de lectura. Memorias del Segundo Seminario Lectura: pasado, presente y futuro*. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Savio, Karina. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), pp. 1-26.
- Jasso-Velazquez, D., Villagrán-Rueda, S., Rodríguez-Ortíz, M., Aldaba-Andrade, M. D., Calvillo-Ríos, C. y Acosta-De Lira, (Septiembre-2017). Habitus, práctica y lectura escolar. Abordaje cualitativo. *Revista de Educación Superior*. 1(1), pp. 12-28.