
Sentidos de la lecto-escritura: dos libros de texto, dos preparatorias públicas

Patricia del Carmen Guerrero de la Llata
Universidad de Sonora, México
e-mail: pguerrero@correom.uson.mx

Resumen

El objetivo de esta ponencia es mostrar el concepto implícito o explícito que reproducen los libros de texto que utilizan los profesores para las materias de lecto-escritura en preparatorias públicas de Sonora, México. Para llevar a cabo dicho objetivo, me apoyo en los planteamientos teóricos de Eliseo Verón, quien propone una teoría de los discursos que clarifica la mediatización que realizamos en el reconocimiento y la producción de lo social. Considero que gran parte de los imaginarios y las representaciones sociales que tienen los estudiantes de bachillerato en torno a la escritura son constructos sociales y que son éstos los que determinan los significados y valores que dan al hecho de escribir.

Palabras clave: sentido, lectura, escritura, libro de texto

Abstract

Humanistic and social investigation guides to man's knowledge through the analysis of his social structures, thoughts, expressions, and most of his daily actions. The objective of this presentation is to show and recreate the implicit and explicit concept of the textbooks that teachers use for the subject "Taller de Lectura y Redacción" on public high schools at Sonora Mexico.

To complete this goal, I'm building my work upon one of the theoretical frameworks of Eliseo Verón, who proposes a discourse theory that clarifies the mediatization that we do on social recognition and production. Discursive mediation has a triadic base and responds to the meaning of the signs based on Gottob Frege's and Charles Sanders Peirce's studies. This allows to define the sign-interpret-object relationship and allows to explain the way in which meaning is produced.

I consider that most part of the imaginaries and social representations that high school students have against writing are social constructs, and those are the ones that decide the meanings and principles who give meaning to writing.

Key words: meaning, reading, writing, textbooks.

La investigación social y humanística conduce al conocimiento del hombre mediante el análisis de sus estructuras sociales, de sus pensamientos, sus expresiones y sus acciones más cotidianas. Considero que gran parte de los imaginarios y las representaciones sociales que tienen los estudiantes de bachillerato en torno a la escritura son constructos sociales, que son estos los que determinan los significados y valores que dan al hecho de leer y de escribir, y que dichos significados y valores repercuten en su incorporación a las comunidades disciplinares de las que formarán parte en la universidad.

El objetivo de este artículo es mostrar el concepto implícito o explícito que de lectura y escritura reproducen los libros de texto que utilizan los profesores para las materias *Taller de Lectura y Redacción y Comunicación Oral y Escrita* en preparatorias públicas de Sonora, México. Para llevar a cabo dicho objetivo, me apoyo en los planteamientos teóricos de Eliseo Verón, quien propone una teoría de los discursos que clarifica la mediatización que realizamos en el reconocimiento y la producción de lo social y permite explicar la manera en que se produce el sentido.

Verón parte de dos supuestos: por un lado, dice que los fenómenos sociales son procesos de producción de sentido y que en lo textual¹⁶ se pueden encontrar huellas en forma de operaciones discursivas; y por otro, explica que las producciones de sentido son esencialmente sociales, es decir, que todo lo que signifique algo describe y explica algunas condiciones sociales productivas (1998, pág. 125). Una de las condiciones de producción sería el conjunto de textos que están en circulación. Así, explica, es posible analizar la cultura desde los textos.

¹⁶ Para Verón, texto no es solo el discurso escrito, sino todo lo que está en la superficie social en forma de paquetes textuales y dice que sólo a través de sus lecturas es posible comprender la cultura y la sociedad.

Eliseo Verón señala, como base de su teoría sobre la discursividad,¹⁷ la diferencia entre lo que es la lectura en producción y la lectura de repercusión. El autor explica que al poner en relación la producción de un escrito con la recepción de mismo (a lo que denomina circulación) se pone en juego un proceso particular de interacciones que vinculan una gramática de producción con otra de reconocimiento. En esta circulación, que incluye una ideología, se produce la percepción social del sentido y ello permite señalar la articulación entre producción y consumo. De esta manera el autor define a la lectura, como el efecto de sentido en el que se pone en juego dos tipos de gramáticas que no son idénticos: la de producción y la de reconocimiento. Explica así que lo ideológico esté siempre presente en un discurso, incluyendo el discurso científico. Aunque, aclara que la recepción dependerá del cómo se lee, dónde y cuándo aparece el efecto ideológico y por lo tanto, lo ideológico depende del reconocimiento que se haga de la lectura. El discurso entonces es una práctica social que produce un sentido para ser reconocido.

Una limitante para el trabajo que aquí expongo es precisamente el de la recepción del sentido por los estudiantes, pues esto amerita una investigación más amplia que apenas empiezo y que necesariamente tendrá que estudiar más de cerca el sentido que los estudiantes de preparatoria le dan a los conceptos de lectura y escritura.¹⁸ Por el momento me quedo con el análisis de las propuestas explícitas y/o implícitas en los libros de texto utilizados en los cursos regulares del 2012. Me centraré en los libros utilizados en dos de las principales preparatorias públicas en Sonora: Los textos del *Taller de Lectura y Redacción 1 y 2* del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora (Cobach) y los de *Comunicación Oral y Escrita 1 y 2* del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora (CECyTES). La primera con inclinación humanística y la segunda con inclinación técnica.

Para empezar el análisis es necesario contextualizar un poco y recordar que en 2005, dentro del marco de las reformas educativas mundiales iniciadas desde los noventas, la Subsecretaría de Educación Media Superior en México inició un análisis de propuestas para perfilar el ciclo 2008 y 2009; como resultado se obtuvo la Reforma Integral a la Educación Media

¹⁷ Verón define su teoría de los discursos sociales como “un conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la semiosis social” y por semiosis entiende “la dimensión significativa de los fenómenos sociales [...] en tanto procesos de producción de sentido” (1998, p. 125).

¹⁸ Aunque lo intuyo por impartir clase en cursos de primer ingreso a la universidad.

Superior (RIEMS) que en el acuerdo 442, artículo primero del *Diario Oficial de la Federación*, publicado el 26 de octubre de 2008, establece los ejes de un mapa curricular común (MCC) basado en competencias¹⁹ en el que la lectura y escritura juegan un papel relevante. Sin embargo, al revisar los libros de texto utilizados en las escuelas públicas antes mencionadas se observa una serie de diferencias y conceptos dispersos tanto de lectura como de escritura, cada una con sentido distinto. Entonces se empiezan a generar preguntas como: ¿qué están entendiendo los estudiantes por lectura? ¿Qué entienden por escritura? Considero que estas reformas han generado una determinada manera de conceptualizar dichas prácticas, empezando por el enfoque propuesto en la reforma antes dicha: el de competencias, que considera que “los conocimientos por sí mismos no son lo más importante, sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto” (RIEMS).

¹⁹ Las competencias genéricas incluyen 11 competencias específicas que definen el perfil del egresado de la Educación Media Superior y que son transversales al Sistema Nacional de Bachillerato. Cada una de las competencias están organizadas en seis categorías:

- Se autodetermina y cuida de sí:

- 1) Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- 2) Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- 3) Elige y practica estilos de vida saludables.

- Se expresa y comunica:

- 4) Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

- Piensa crítica y reflexivamente:

- 5) Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- 6) Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

- Aprende de forma autónoma:

- 7) Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Trabaja en forma colaborativa
- 8) Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

- Participa con responsabilidad en la sociedad:

- 9) Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- 10) Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- 11) Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

De entre las competencias que la reforma subraya como las más relevantes se encuentran las relacionadas a las habilidades lectoras, sin embargo, el documento da por sentada una preconcepción de dichas competencias sin definir las, situación que se pone de manifiesto en la variación de objetivos y programas observable en los libros de texto utilizados en las escuelas de nivel medio superior. Para citar un ejemplo de lo anterior, cabe mencionar que los enfoques planteados en los objetivos de las asignaturas impartidas en las escuelas, tanto humanísticas como técnicas, son diferentes, incluso los nombres de las materias son distintos, aun cuando la RIEMS evidenciaba la necesidad de un tronco común. En los COBACH, la materia se llama *Taller de lectura y redacción* y en las preparatorias técnicas como CBTIS y CECYTES, se llaman *Lectura, expresión oral y escrita*. En el COBACH el objetivo de la materia es que el alumno adquiera una herramienta para propiciar su desarrollo como persona visionaria, competente e innovadora y toma en cuenta tres saberes: el conceptual, procedimental y actitudinal con el propósito de que, apoyado por el maestro, mejore su aprendizaje. Utilizan un libro de texto por materia.

En el CECYTES se proponen dos objetivos, el primero dice: “que el estudiante a través de estrategias de comprensión lectora desarrolle habilidades para comunicar en forma oral y escrita lo comprendido en una lectura”, y el segundo: “que el estudiante utilice estrategias de construcción y análisis para elaborar trabajos académicos, y analice diversos tipos de textos que le permitan desenvolverse en situaciones y contextos comunicativos variados”. Esta última institución maneja un libro de texto, un libro de apoyo para la lectura y un manual para el profesor. Desde aquí se empieza a observar cómo la producción de un escrito pone en juego interacciones que vinculan la producción con la recepción, es decir, empezamos a encontrar huellas en forma de operaciones discursivas, como lo propone Verón. Los textos que circulan ya van cargados de imaginarios que producen y/o reproducen una percepción social del objeto de estudio, en este caso, de los conceptos de lectura y escritura.

Considero aquí que el hecho de contar con un libro de texto como guía implica ya la idea que se externó en la reforma antes dicha (RIEMS): la de unificar criterios en cuanto a la educación media y media superior de los estudiantes. Si suponemos, de acuerdo con Ausubel (1986) en su teoría sobre el aprendizaje significativo, que la educación es un proceso de construcción

de significados y sentidos través de las experiencias de vida que los individuos forman en los distintos ámbitos y contextos educativos, entonces es importante preguntarnos cuál es el sentido que se le da a las prácticas lectoras y escriturales de los jóvenes y qué implicaciones tiene el sentido que se propaga.

En primer lugar si se considera que el libro de texto, por ser impuesto y guía de la clase, está cubierto de autoridad y lo que en él está escrito es casi una verdad absoluta para el estudiante, ya estamos induciendo al estudiante para que no cuestione, porque está “aprendiendo” algo dado, en cambio si se le preguntara ¿quién lo escribió?, ¿con base en qué?, ¿para qué?, la situación sería distinta. Ahora bien, ya tienen el libro de texto. Si como señala Verón, la circularidad pone en juego un proceso de interacciones que incluyen una ideología y una percepción de sentido, la pregunta será ahora, ¿qué imaginarios sociales se están reproduciendo a través de los libros de texto, con respecto a la lectura y a la escritura?

Para comparar dos percepciones, reviso tres características importantes de dichos textos: el objetivo, la cantidad de unidades (o bloques) y la metodología que se utiliza para adquirir las prácticas de la lectura y la escritura. Veremos cómo aun cuando se ha insistido en un marco curricular común, las diferencias son notables:

1) Objetivos: si partimos de los dos objetivos, que ya se mencionaron, tenemos que la preparatoria con enfoque humanista está reproduciendo de manera implícita sólo la parte utilitaria e inmediata de la lecto escritura. Concibe a estas prácticas como herramientas útiles para el “desarrollo como persona visionaria, competente e innovadora”, considero que se queda en lo de competente y olvida lo visionario y lo innovador, pues muestra la educación en la lecto escritura a la manera de una capacitación para el trabajo no crítico: el estudiante sabrá hacer cartas, exposiciones, resúmenes de información, pero no construirá su opinión; mientras que la preparatoria con enfoque técnico, además de su preocupación visible por darle importancia a la lectura (tienen un libro de apoyo aparte del libro de texto), reproduce, por lo menos en el objetivo, la idea de la lectura como un proceso que se realiza a través de estrategias que permitirán desarrollar habilidades y lo harán competente para construir textos tanto académicos como los que se utilizan en otros contextos.

Es decir, reproduce la idea de que a través de la lectura y la escritura el estudiante puede construir conocimiento, expresar su opinión y desenvolverse de manera eficaz en diferentes contextos, lo que lo acerca más a la obtención de un pensamiento crítico. La circulación de la propuesta en el libro de texto de la escuela preparatoria con enfoque humanístico no permite el desarrollo del pensamiento crítico, no examina la estructura de los razonamientos ni los vincula a razonamientos sobre la vida diaria de los estudiantes, tampoco le permite evaluarlos. Sólo considera el aspecto mecánico del estudio. En el segundo caso, el de la escuela técnica, hay cierta apertura para revisar, evaluar y reconstruir ideas.

2) Unidades o Bloques (contenidos): si observamos los bloques y su organización, puede observarse que la escuela con enfoque humanista habla de tipos de textos: funcionales, persuasivos y recreativos, y de uso de léxico. Los contenidos de los bloques de léxico y semántica son ejercicios ortográficos, de puntuación, de sinónimos, antónimos, así como el uso de organizadores gráficos para darle sentido a una lectura. Ahora, con respecto a los tipos de texto, si nos adentramos un poco más, vemos que define a los textos funcionales como “aquellas herramientas indispensables para la vida cotidiana” (p. 12) y explica con ejemplos de cartas, solicitud de empleo y curriculum vitae; a los persuasivos los define como los “orientados a inducir, mover, obligar con razones a creer o a hacer una cosa” (p. 81) y ejemplifica con anuncios comerciales; por último, define a las recreativos como los textos en los que un autor “da a conocer sus emociones, gustos y percepciones” y ejemplifica con poemas. ¿Por qué no llamarlo texto literario y no recreativo? ¿Qué concepto se pretende reproducir con respecto a las tareas intelectuales en una escuela humanística? ¿Qué sentido tiene llamar al texto literario, texto recreativo? ¿Por qué no utilizar discursos políticos, periodísticos o religiosos, por ejemplo, para tratar el tema de discursos persuasivos?

Si de acuerdo con Verón pensamos que “La posibilidad de todo análisis del sentido descansa sobre la hipótesis según la cual el sistema productivo deja huellas en sus productos y que el primero puede ser (fragmentariamente) reconstruido a partir de una manipulación de los segundos. Dicho de otro modo: analizando productos, apuntamos a procesos” (1978, p.124). Entonces estamos apuntando a un proceso educativo en el que se le está restando importancia a todo un campo disciplinar: el literario. También se le resta importancia a la construcción de opinión con respecto a aspectos sociales,

ya que aunque se utilizan lecturas que pudieran prestarse a la discusión de temas y conflictos sociales, las preguntas que se hacen con respecto a la lectura son literales, no muestra preguntas de reflexión. Desde los libros de texto, no se observa el desarrollo de habilidades para producir un pensamiento crítico en el alumno. Este proceso educativo está implicando, también, un concepto parcial de lo que la lectura y la escritura pudieran llegar a ser para los estudiantes.

Vayamos ahora a los contenidos utilizados en los libros de texto de la escuela técnica. Aquí se mezclan entre las actividades de lectura algunos ejercicios ortográficos, de puntuación, etcétera y se observan otros temas como la trascendencia de la comunicación, conceptos que giran alrededor de la lengua oral y escrita: funciones de la lengua, tipos de lenguajes, y organizadores gráficos. Y en el libro de apoyo, se explica que para leer es necesario interpretar para darle a la lectura un sentido propio y que para evaluar una lectura es necesario establecer una relación entre lo que el estudiante sabe y lo que dice el texto. Los contenidos de estos textos refuerzan lo previamente dicho con respecto a los objetivos. Contrario a lo que uno supondría, la escuela técnica reproduce un concepto de lectura y de escritura más completo, de acuerdo con criterios académicos, que la escuela humanística.

3) Metodología. En el libro del Colegio de Bachilleres hay secuencias didácticas que preguntan ¿qué es? , a manera de diagnóstico, luego ejemplifican. Es decir, muestran un texto del tipo que están trabajando, después solicitan al estudiante que escriba algo similar, en algunas ocasiones pide al estudiante que localice la estructura de un texto y en raras ocasiones se solicita su opinión con respecto al contenido de un texto.

En el CECYTES, al igual que en El Colegio de Bachilleres, el libro de texto divide sus bloques en tres tipos de actividades: Inicio, desarrollo y cierre. También inician despertando el interés en el estudiante, preguntando ¿qué es?, a manera de diagnóstico. Sin embargo, varía en el momento en que explican el tipo de texto con el que se va a trabajar, luego ejemplifican mostrando un texto y solicitan al estudiante que construya uno similar. Es decir, los estudiantes empiezan a construir sus propios textos a partir de una definición de los mismos y del análisis de la lectura a partir de preguntas que van más allá del sentido literal y lo obligan a construir inferencias. Es importante señalar también que la complejidad

de las actividades es gradual, empieza con las preguntas literales sobre la lectura y termina con actividades de opinión y la construcción de textos similares al escrito.

Si como Eliseo Verón señala, todos los discursos están atravesados por alguna ideología (yo prefiero hablar de imaginarios sociales con todo y sus diferencias conceptuales) entonces los discursos implícitos en los libros de texto están reproduciendo sentidos de la vida en sociedad, sentidos de la vida escolar y estos sentidos pueden describir y explicar las condiciones sociales que contextualizan dichas actividades. Aquí puedo aventurar otras preguntas que me llevarían al contexto ¿qué tipo de ciudadanos se pretende formar?, ¿se están dando las condiciones para que los estudiantes de bachillerato ingresen preparados a alguna universidad?, ¿por qué los estudiantes de la escuela técnica tienen más preparación que los de la humanística en el sentido del análisis y contextualización de contenidos?, ¿se está visualizando grupos de jóvenes con estudios truncados en la preparatoria?, ¿en dónde quedan todos los estudios que actualmente se han hecho con respecto a la enseñanza del desarrollo de habilidades del pensamiento crítico a partir de la lecto-escritura?

Contestar a estas preguntas sin duda nos llevaría a comprender el funcionamiento social de la educación, de las reformas a la misma, de los discursos utilizados para promover cierto tipo de ciudadanos. O con palabras de Berger y Luckmann, dentro del funcionamiento social de dichos ámbitos se reproducen ideas y conceptos con los que “se transforma la realidad subjetiva de las internalizaciones frente al reto de las definiciones de la realidad, no porque aquéllas no estén establecidas o se aprehendan como algo menos que real en la vida cotidiana, sino porque su realidad se halla menos arraigada en la conciencia y resulta por ende más susceptible al desplazamiento” (2012, p.184). La realidad subjetiva, las representaciones que los estudiantes reciben con respecto a las prácticas lectoras y escriturales, se internalizan en la preparatoria y se externalizan al llegar a las aulas universitarias.

Es muy apresurado contestar las preguntas antes dichas sin considerar otros factores como por ejemplo, la manera en que el profesor hace uso del libro de texto y de qué manera lo percibe el estudiante y lo lleva a la práctica. Existe una fuerte relación entre el concepto que tiene el profesor con respecto al contenido que enseña y la forma en que lo enseña, así como a quién lo enseña, de tal manera que quienes sólo siguen los lineamientos curriculares pueden no desarrollar habilidades de pensamiento

crítico en sus estudiantes, quienes centran su atención sólo en transmitir conocimiento estructurado, tampoco. Sin embargo, quienes se centran en el aprendizaje del estudiante, puede ser que sí lo hagan. La enseñanza en el aula es otro tipo de producción de texto, en el sentido que lo entiende Verón, y forma parte del tejido de la semiosis social: “Un discurso realiza determinadas operaciones, produce objetos y genera representaciones” (1998, p.138). Sin embargo, este escrito, como lo dije al inicio, se limita a explorar los conceptos que de lectura y escritura están propagando los libros de texto. Aun así, podemos afirmar que los libros de texto son materias significantes que permiten realizar un análisis de fragmentos que remiten a una red semiótica de significados que pone en juego operaciones (producción), discurso (producto-circulación) y representaciones (repercusión) (Verón, 1998, p. 124).

En esta circulación se observan elementos sociales que permiten acercarnos al sentido de la lectura y la escritura que se ha reproducido en las escuelas preparatorias. Aclarando que la recepción del producto y su repercusión, dependerá de cómo se lee y se escribe, dónde y cuándo aparece el efecto ideológico y por lo tanto, en que momento aparecerá el sentido que se le da a estas prácticas para ser reconocidas como, herramientas de utilidad práctica, inmediata; o bien, como quehaceres para construir conocimiento y construir opinión.

Entonces, si todo discurso, incluyendo el del conocimiento, como práctica social es ideológico y contiene en sus palabras una serie de imaginarios y representaciones sociales que permiten al individuo darle sentido a sus prácticas, a su cotidianidad, a sus vidas ¿Qué significado tienen la lectura y la escritura en la vida de un ser humano? ¿Qué sentido les están dando los estudiantes como receptores (consumidores) de estos significados? ¿Cuáles son las condiciones de producción, de recepción y de valoración de dichas prácticas? ¿Cómo es su experiencia en el aula? ¿Con qué discursos de los vistos en clase podrán identificarse los estudiantes? Considero que las ideas con las que llegan a las aulas universitarias los estudiantes de nuevo ingreso son lecturas de fragmentos de semiosis que han internalizado, son constructos sociales que determinan los significados, sentidos y valores que le dan a prácticas formativas como las de la lectura y la escritura.

Hay mucho más que decir al respecto y mucho por analizar, pero, por el momento, y para cerrar, creo que es importante recordar que la formación de los individuos genera significados, que estos a su vez, generan identidad

y sentido y que los libros de texto utilizados en las escuelas reproducen imaginarios y representaciones sociales que consumen los estudiantes en preparatoria. Es importante recordar también que dichos estudiantes, en su momento, serán los alumnos de nuevo ingreso a la Universidad, y externarán dichas representaciones acerca de la lectura y la escritura, y que son estas representaciones e imaginarios lo que les dificultará o facilitará su adaptación a las nuevas comunidades discursivas de las que formarán parte.

Referencias bibliográficas:

- Ausubel, D. et al. (1986). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós, Barcelona.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Comunicación Oral y Escrita 1 y 2*. (2013) Hermosillo: CECyTIS.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Diario Oficial de la Federación* 26 de octubre de 2008.
- Navarro Gil, D. (2013). *Taller de Lectura y Redacción 1 y 2*. Hermosillo: Colegio de Bachilleres.
- Rodríguez Méndez, M. et al. (2011). *CECyTES Lee y Memoria de Matemáticas Básicas. La lectura es el camino a la transformación de nuestro mundo*. Hermosillo: CECyTES.
- Verón, E. (1978).) “Discurso, poder y poder del discurso”. En *Memorias del Primer Coloquio de Semiótica*, Universidad Católica de Río de Janeiro. Ediciones Loyola.
- _____ (1984). *Semiosis de lo ideológico y del poder*. Buenos Aires: Espacios de crítica y producción.
- _____ (1998). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.