

Literacidad crítica, una propuesta curricular para promover la transformación social a través de las prácticas de lectura.

Leonardo Dallos Santos
l.dallos@uniandes.edu.co

Martha Isabel Tejada Sánchez
mi.tejada10@uniandes.edu.co

Universidad de Los Andes
Bogotá, Colombia
Innovaciones curriculares

Resumen: Cuatro son las perspectivas que se evidencian en la enseñanza de la lectura en la escuela: la lingüística, la psicolingüística, la crítica y la sociocultural o literacidad crítica. Esta última consiste en cuestionar el conocimiento apprehendido para desafiar la inequidad, es decir, la lectura desde esta perspectiva es un acto de interpretar el mundo para buscar la transformación social (Cassany, 2006; Cervetti, et al. 2001). Al relacionar este concepto con el Plan Nacional Decenal de Educación en Colombia (2016-2026), el cual sostiene que la calidad y la equidad tienen una estrecha relación, se vislumbra una posibilidad de encuentro que oriente hacia este desafío. Por ello, como parte de este estudio realizamos un breve ejercicio de análisis crítico de la *Guía de orientación Saber 11* (2018) de la Prueba Saber de Lectura crítica, con el propósito de reflexionar y discutir qué tipo de prácticas de lectura promueve el currículo oficial en nuestro país.

Palabras clave: Literacidad crítica, lectura crítica, lectura como práctica social, proceso de lectura.

Planteamiento del problema: A lo largo de nuestras trayectorias académicas y profesionales, primero como estudiantes y luego como docentes, hemos reflexionado sobre el papel transformador que tienen las prácticas de lectura en la vida de las personas y, en dicho recorrido, hemos evidenciado cómo muchos textos inciden, unos más que otros, en la manera de interpretar el mundo. Aunque el papel transformador que tiene la lectura no se da exclusivamente por los textos en sí mismos, sino por las prácticas lectoras que se llevan a cabo. Dentro de las características principales que hemos logrado reconocer sobre estas prácticas de lectura, gracias a la reflexión constante sobre nuestro quehacer docente y sobre nuestra propia Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.

experiencia como lectores, destacamos que dicha transformación no se logra por un proceso individual, sino por una acción colectiva que está inmersa en un contexto social y cultural muy concreto.

Ahora bien, al reflexionar sobre nuestras prácticas de lectura que se llevan a cabo dentro de los espacios en donde suceden la enseñanza y el aprendizaje, identificamos que dichas prácticas corresponden a una perspectiva tradicional, en la que quien lee, en un proceso individual, debe extraer el significado de los textos y desarrollar destrezas cognitivas que le permitan hacer inferencias, buscar las intenciones del autor y, en un nivel más avanzado, evaluar los textos y las razones de los argumentos expuestos. Sin embargo, al tratar la lectura como un proceso individual, se limita el papel transformador de la lectura y se excluye una de sus potencialidades más fuertes en favor de la construcción colectiva de los significados y la democratización del saber. Lo anterior nos permite reconocer que los aprendizajes no suceden al margen de los contextos, sino que son construcciones sociales que responden a las necesidades y circunstancias propias de cada ambiente.

Sin embargo, en el marco de las iniciativas del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE 2016-2026) de Colombia queremos identificar si las prácticas de lectura que se promueven en los currículos oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) apoyan los desafíos hacia la equidad y los problemas sociales de nuestros contextos. En este sentido, si nos permiten leer para transformarlos. Ya que, como afirma Gimeno (2010): “El *currículum* es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (p. 22).

Justificación: Para empezar, iniciamos con la revisión de la producción académica en torno al tema y notamos un vacío al respecto, tanto en nuestro país como en Latinoamérica. Por ello, necesitamos analizar con mayor exhaustividad cómo ocurren dichas prácticas en la enseñanza - aprendizaje. Más aún, nos proponemos transformar las prácticas de lectura desde un enfoque contemporáneo, con el fin de avanzar hacia una mirada menos reductiva de los textos e incentivar la construcción colectiva de sus significados. Este enfoque contemporáneo lo entendemos en el marco de dos perspectivas: una que denominamos el proceso lector tradicional y la otra que hace referencia a la literacidad crítica o prácticas socioculturales de lectura que responden a problemas propios de nuestros contextos. Estas perspectivas las exponemos a continuación.

Fundamentación teórica: De acuerdo con Cervetti, Pardales y Damico (2001), “es importante que reconozcamos abiertamente que la educación es siempre una práctica ideológica contextual y socialmente construida” (p. 10). En esta misma línea, las prácticas de lectura son acciones realizadas por sujetos que están situados en un contexto social, cultural e histórico muy concreto. Esto implica que los textos deben ser leídos bajo un lente crítico, consciente y proactivo.

De acuerdo con Cervetti, et al. (2001) se hace necesario diferenciar prácticas convencionales de lectura crítica y prácticas de lectura contemporánea (literacidad crítica), con el fin de profundizar en los textos no como entidades neutrales u objetivas, sino como construcciones de significado que responden a un momento y espacio específicos. Sin duda alguna, uno de los pioneros en los usos de la lectura y la escritura desde la perspectiva de la literacidad crítica fue Paulo Freire. Él consideraba que la educación es una forma de liberación del ser humano y la literacidad, una herramienta esencial para vivir. Mientras que los investigadores tradicionales se aferran a la neutralidad, los investigadores críticos con frecuencia anuncian su parcialidad en la lucha por un mundo mejor. Dicha parcialidad es el sitio concreto y particular desde el cual se realizan las prácticas de lectura. Por ello, desde la perspectiva de la literacidad crítica no existe la pretensión de encontrar o extraer un único significado de los textos, como si fueran realidades estáticas y predeterminadas.

De esta manera hay una relación estrecha entre la literacidad y la teoría crítica, ya que ambas se transforman a la luz de diferentes circunstancias sociales. En palabras de Kincheloe y McLaren (2012), “la teoría crítica nunca es estática; siempre está evolucionando, cambiando a la luz de nuevas percepciones teóricas y nuevos problemas y circunstancias sociales” (p. 246). Asimismo, Haraway (1995) sugiere que debemos buscar la perspectiva desde puntos de vista diferentes para construir mundos menos organizados en torno a ejes de dominación. En el ámbito de las prácticas de lectura y escritura se requiere cuestionar la hegemonía de la interpretación y comprensión de los textos que busca indagar por un solo significado que desentrañe la verdad de estos. Lo que se ha propuesto desde la teoría crítica es que la literacidad crítica implique una comprensión de la forma en que la ideología y las prácticas textuales moldean la representación de las realidades en los textos (Cervetti, et al., 2001, p. 6).

No obstante, esta representación de las realidades en los textos está muy relacionada con las diferentes concepciones de la lectura que se evidencian en la enseñanza en la escuela. En este estudio, dichas concepciones son tomadas de los planteamientos de Cassany (2006) y Cervetti, et al. (2001). Estos autores diferencian las prácticas desde una perspectiva tradicional

Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.

y contemporánea. La tradicional implica la concepción lingüística (el significado se aloja en el escrito), la psicolingüística (el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo) y la concepción crítica (se basa en la noción de que un lector puede comprender el significado "correcto" del texto de un autor a través de la decodificación (Cervetti, et al., 2001, p. 1). Trata entonces de investigar fuentes, reconocer el propósito del autor, distinguir la opinión y los hechos, hacer inferencias, formar juicios con respecto a lo que se está leyendo. Desde esta perspectiva la "lectura debe enseñarse como un proceso de pensamiento" (Cervetti, et al., 2001, p. 4.15). Pensamiento que debe dar cuenta de la realidad como si esta fuera un objeto de estudio estático.

Y en un sentido contemporáneo está la concepción sociocultural o literacidad crítica. Esta concepción sostiene que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. Quizá las palabras induzcan el significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad. El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo.

Por tal razón, el énfasis se concentrará en la concepción sociocultural desde la cual haremos énfasis en las prácticas de lectura que consideran la comprensión del significado no como una búsqueda de conceptos definidos, estáticos; sino como una construcción social que tiene en cuenta los contextos culturales, históricos y políticos tanto del autor como del lector. Además, se busca rescatar el sitio concreto desde el cual suceden las prácticas de lectura, ya que "si necesitamos una mirada crítica es porque siempre hay sesgo, ideología, intereses. Nada es neutro. Nunca. Siempre hay algo detrás de las líneas, que debemos descubrir" (Cassany, 2006, p. 57). De esta manera, no es completo tomar los propósitos del autor como fuente básica del significado; el autor es sólo un elemento más junto con el contexto, la comunidad o el acto de lectura (Cassany, 2006, p. 81-82).

Desde esta perspectiva, "los estudiantes de literacidad crítica se acercan al significado textual como un proceso de construcción, no de exégesis; uno le da un significado al texto en lugar de extraerle significado" (Cervetti, et al., 2001, p. 5). No se buscan interpretaciones canónicas, sino que "el significado textual se entiende en el contexto de las relaciones sociales, históricas y de poder, no solo como el producto o la intención de un autor. Esto significa que para leer no se trata únicamente de adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no. Leer, Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.

desde la perspectiva de la literacidad crítica no es sólo procesos de transmisión de datos, sino también prácticas que reproducen la organización del poder y, en este sentido, es un acto político, además de pedagógico (Cassany, 2005).

Objetivos:

General: Identificar qué tipos de prácticas de lectura promueve el currículo oficial en los referentes de calidad expuestos por el MEN e implementar prácticas de lectura desde la literacidad crítica en la enseñanza del Lenguaje en la Educación Media.

Objetivos específicos

- Analizar de manera crítica el currículo oficial de Colombia en los referentes de calidad del MEN, con el fin de explorar qué tipo de prácticas de lectura promueven en la enseñanza y en la evaluación de Lenguaje en la Educación Media.

- Desarrollar estrategias de literacidad crítica para llevarlas a cabo dentro de las prácticas de lectura en la enseñanza de Lenguaje en la Educación Media.

Metodología: Por la naturaleza interpretativa de este estudio, nuestra investigación será de tipo cualitativo. Este ejercicio interpretativo no busca ofrecer una visión absoluta o definitiva del fenómeno que queremos estudiar, sino que es una aproximación en la que buscamos comprender las prácticas de lectura expresadas en el currículo oficial del MEN y nuestra experiencia pedagógica en la enseñanza y la evaluación de dichas prácticas.

Así, la metodología que proponemos para esta investigación tiene dos momentos. En el primero realizamos análisis crítico sobre el currículo oficial en los referentes de calidad del MEN que dirigen la enseñanza y la evaluación del Lenguaje en la Educación Media, ya que como afirma Van Dijk (1999) “tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social” (p. 23). Después de dicho análisis harémos una Investigación Acción Educativa que permita transformar nuestras prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de Lenguaje con la implementación de la literacidad crítica en el aula.

Resultados iniciales y conclusión: Como resultados preliminares podemos afirmar que los Lineamientos del MEN hacen referencia a prácticas de lectura tradicionales en las que no se hace mención a ningún aspecto de la literacidad crítica como por ejemplo, lo sociocultural, político e histórico, tanto de los textos, como de los lectores. Además, existe un énfasis en lo cognitivo asociado a habilidades del pensamiento. Asimismo, notamos que en dichas prácticas

tradicionales no se evidencia que la lectura sea una herramienta que posibilite la transformación de los contextos desde la óptica de otro tipo de habilidades como la responsabilidad social.

En conclusión, los Lineamientos curriculares del MEN enfatizan en un rol instrumental de las prácticas de lectura que se reduce al desarrollo de habilidades cognitivas y dejan de lado el rol determinante que tiene la educación y la lectura como acción colectiva que procura la transformación social y la construcción de futuro para hacer frente a problemas sociales globales graves de nuestros días que deben ser resueltos con urgencia, tales como la inequidad, el cambio climático, la guerra, la violencia, etc.

Referencias:

- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *En Lectura y Vida*, 26/3-32/45.
Retrieved from
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22468/Cassany_lyv.pdf?sequence=1
- Casanny, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, 4(9), 1–15. Retrieved from
http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- Gimeno, J. S. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza (pp. 313-346). Madrid: Cátedra.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. *Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Gedisa: Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Documento 14. Bogotá: primera edición.
- Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026. (2017). *El camino hacia la calidad y la equidad*. Colombia: Mineducación.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos, 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.