

La enseñanza de la lectura crítica en la **perspectiva de una pedagogía del sujeto**



**Gloria Marlén
Rondón Herrera**

Licenciada en Educación, en Especialidad Inglés- Francés de la Universidad de La Salle, Magistra en Educación de la Pontificia universidad Javeriana de Bogotá. Docente investigadora en el Programa de Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la educación de La Universidad de La Salle. Experiencia docente en los niveles de la educación básica y media, Secretaría de Educación de Bogotá. Coordinadora del comité de formación Red de Lectura y Escritura en Educación Superior REDLEES. Miembro de la Red Iberoamericana de estudios de La oralidad.



Derivado de una investigación cualitativa de carácter etnográfico en perspectiva crítica, el artículo se centra en unas condiciones que deben tenerse en cuenta en la institución educativa, cuando se replantea la pregunta por la formación de un lector crítico, atendiendo a sus características específicas en la perspectiva de una pedagogía del sujeto, porque en el discurso de la escuela y en la práctica del docente, no es muy clara la importancia que se le da a la enseñanza de la lectura crítica en el marco de los estándares de evaluación del Ministerio de Educación Nacional y las pruebas saber 11 y Saber Pro. Alerta sobre el perfil del docente formado como lector crítico y la convergencia de las prácticas de lectura académica y crítica en perspectiva sociocultural, para el desarrollo del pensamiento crítico.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/articulos/13>

**PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICA, LECTURA CRÍTICA,
LECTOR CRÍTICO, PENSAMIENTO CRÍTICO, PERFIL DOCENTE.**

La enseñanza de la lectura crítica en la educación media y superior

En el contexto de la globalización caracterizado por el cambio vertiginoso de la hiperrealidad, la cultura de lo evanescente y lo efímero, y el empoderamiento de los medios masivos de comunicación como agentes educativos que definen comportamientos, normas, maneras de pensar y estilos de vida enmarcados en la sociedad del consumo, el Estado colombiano le pide a la institución educativa formar un lector crítico. Al respecto, en el *Documento de Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Ciudadanas* (2006), expedido por el Ministerio de Educación Nacional, aparece de manera implícita la enseñanza de la lectura crítica con indicadores de evaluación como: *analiza críticamente, toma posición, retoma crítica y selectivamente la información difundida por los medios de comunicación*. De otro lado, la prueba Saber Pro que, a partir del año 2009, es obligatoria para obtener el título de pregrado en nuestro país, evalúa como competencia genérica la lectura crítica a partir de indicadores como: *lee analítica y reflexivamente, comprende los planteamientos expuestos en un texto e identifica sus perspectivas y juicios de valor, identifica y recupera información en uno o varios textos, construye su sentido global, establece relaciones entre enunciados y evalúa su intencionalidad*.

Frente a esta petición del Estado, lo que se advierte en la realidad educativa intervenida en la investigación que es referente de este artículo, es que hay poco conocimiento de este marco legal, y por ende, la importancia que se le está dando a la formación de un lector crítico es mínima, debido a que a la institución educativa y, concretamente al docente encargado de esta gran responsabilidad, no se le ofrecen en dichos documentos orientaciones y estrategias precisas que le ayuden a concretar en el aula de clase una pro-

puesta pedagógica que favorezca dicha formación. Por lo anterior, se evidencia tanto en la educación superior como la media una tensión entre la enseñanza de la lectura académica y la crítica, la primera considerada fundamentalmente como una habilidad cognitiva para la construcción de conocimiento en cada una de las disciplinas o áreas básicas del currículo; la segunda emparentada con la formación humanista del sujeto a partir de las dimensiones personal, afectiva y social. Pareciera entonces que se pudiera construir conocimiento sin un acercamiento a la lectura crítica.

Esta tensión evidenciada en las entrevistas a expertos en el tema y docentes, como las observaciones de aula realizadas, advierte de los vacíos en el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, que supere la instrumentalización y mecanización del conocimiento que se construye en la universidad, el cual, desafortunadamente, se encuentra desvinculado la mayoría de las veces de una realidad social y cultural. Por lo anterior, en el afán por mostrar que se produce conocimiento, hay un predominio en la alfabetización académica para acercar a los estudiantes a los textos propios de las disciplinas —ensayos, artículos, reseñas e informes—, pues se considera que los estudiantes aprendieron a leer y escribir

en la educación básica y media desarrollando unas habilidades con las que pueden enfrentar su formación universitaria, habilidades por las que la universidad ya no tendría que preocuparse (Cassany, 2009). Mientras que la lectura crítica y la formación de un lector crítico apenas se mencionan en los programas de los docentes para cumplir con el requisito legal, hecho corroborado desde Litwin, pues “si bien la institución educativa postula permanentemente que busca generar el pensamiento crítico, lo plantea como principio declarativo y rara vez genera una respuesta para entender sus implicaciones” (1997, p. 84).

Por otra parte, los docentes entrevistados y observados reconocen en su discurso la importancia de esta lectura, pero en la práctica no se refleja debido a que su perfil docente “no corresponde a un lector crítico formado, un lector con espíritu de diálogo que pone en tela de juicio sus propios puntos de vista y los de sus estudiantes, frente a los textos objeto de lectura” (EP, MG4). De igual manera, las actividades que se desarrollan en el aula tienen poca relación con prácticas de lectura crítica tal como se esperaría “frente a un mundo diverso, globalizado, electrónico, plurilingüe y multicultural, en el que cada día es más relevante poder desvelar la ideología de estos discursos” (Cassany, 2009, p. 81).

...se evidencia tanto en la educación superior como la media una tensión entre la enseñanza de la lectura académica y la crítica, la primera considerada fundamentalmente como una habilidad cognitiva para la construcción de conocimiento en cada una de las disciplinas o áreas básicas del currículo; la segunda emparentada con la formación humanista del sujeto a partir de las dimensiones personal, afectiva y social.

Del mismo modo, los conceptos relacionados con la crítica, la lectura crítica, el lector crítico, el pensamiento crítico, la alfabetización crítica en el marco de una pedagogía y didáctica crítica, no hacen parte del vocabulario ni de la práctica explícita de los docentes. Se infiere, entonces, que la formalización de este proceso lector no se ha incorporado en las instituciones ni tampoco en las aulas.

Por otra parte, textos como los de la prensa impresa o digital, los anuncios publicitarios, la ciudad, Internet, el cine, la novela, la pintura o la escultura, que permiten el acercamiento a temas como la guerra, la violencia, el desplazamiento forzado, el hambre, el desempleo, la explotación minera, y que son propicios para la enseñanza de la lectura crítica en pro de la formación de un lector crítico y el desarrollo del pensamiento crítico, no son frecuentes en el canon de lecturas de la institución educativa. Primero, porque el docente no tiene la experiencia en el uso de estas tipologías textuales y, segundo, porque a los temas antes mencionados se les trata con recelo y los mismos docentes advierten del cuidado con que deben enfocarse para no entrar en la “criticadera”.

Difícilmente, una institución educativa y, en concreto, un docente en el área del conocimiento en la que ejerza su rol podrán contribuir a la formación de un lector crítico si no tienen claros los conceptos de crítica, lectura crítica y pensamiento crítico en el marco de una pedagogía y didáctica crítica (o ciencia social crítica)

Reconsideración y reelaboración de conceptos **1**

Difícilmente, una institución educativa y, en concreto, un docente en el área del conocimiento en la que ejerza su rol podrán contribuir a la formación de un lector crítico si no tienen claros los conceptos de crítica, lectura crítica y pensamiento crítico

en el marco de una pedagogía y didáctica crítica (o ciencia social crítica), para aplicarlos a las condiciones concretas de este siglo y sus repercusiones en la formación de dicho lector. Es con la relectura de estos conceptos —a la luz de los planteamientos de la teoría crítica y sus diversos posicionamientos desde Hegel hasta la Escuela de Frankfurt, su reelaboración por Habermas en el marco de la teoría de la acción comunicativa y los aportes de la semiótica en la perspectiva de Eco— como un docente puede responderse si enseña realmente a leer de manera crítica a sus estudiantes. Rastremos de manera sucinta dichos conceptos:

Teoría crítica

Responde a un interés cognitivo de carácter emancipador, cuyo principal objetivo reside no solo en comprender la realidad social, sino en transformarla. El sujeto se coloca en relación dialéctica con el objeto, con el que establece mutua influencia. A diferencia de una teoría crítica instrumental, se preocupa del porqué y el para qué de la ciencia, es decir de los motivos sociales que la condicionan, así como de los fines que persigue, en oposición al concepto de teoría tradicional (Horkheimer, 1976, como se cita en Gimeno Lorente, 2009, p.111)

Crítica

El esfuerzo intelectual, en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes (...) el esfuerzo por armonizar entre sí y con las ideas y mitos de la época los sectores aislados de la vida social; por separar uno de otro el fenómeno y la esencia, por investigar los fundamentos de las cosas; en una palabra, por conocerlos de una manera definitivamente real (Horkheimer, como se cita en Barco, 2008, p. 158).

Lectura crítica (alfabetización crítica)

La lectura crítica, atendiendo a un enfoque sociocultural, permite distinguir tres planos de la comprensión: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Las líneas se refieren a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. Entre líneas alude a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: inferencias, presuposiciones, ironía, doble sentido. Y lo que hay detrás

1 Ampliación de estos conceptos se encuentra en Páez, R; Rondón, G. La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. (2014). Bogotá: Universidad de La Salle.

de las líneas es la ideología, el punto de vista, la argumentación y la intención a la que apunta el autor (Cassany, 2006, p. 52). De hecho, diferenciar la comprensión en estos tres planos es complejo, pero lo que alerta esta metáfora es que detrás del discurso enunciado por un sujeto existe un contenido escondido que a veces es el más importante.

Pensamiento crítico

En el ámbito educativo el pensamiento crítico alude más a un proceso cognitivo que a un proceso ideológico. Sin que haya que descuidar las herramientas y aspectos cognitivos que conlleva, se subraya que su auténtica potencia transformadora reside en sus referentes éticos y en su relación con el principio de justicia social (Gimeno Lorente, 2008, p. 17). Emparentado con el concepto de racionalidad, entendida como reflexividad, como acto de reflexión, el pensamiento crítico se refiere a la conexión entre saber y razón. Pero la racionalidad como acción educativa tiene menos que ver con el conocimiento que con la forma en que los sujetos hacen uso de ese conocimiento.

El pensamiento crítico, entonces, en el marco de una pedagogía de la lectura y la escritura, se entiende como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión: la vida que llevamos, los problemas cotidianos, los temas relacionados con la ciudadanía, la identidad. Solo desde esta mirada reconceptualizada podremos asegurar el desarrollo del pensamiento crítico como el ejercicio de pensar con criterio para decidir y actuar.

Lector crítico

Con los desplazamientos que ha tenido la concepción de lectura en el marco de la teoría positivista de las ciencias exactas y el humanismo de las ciencias sociales, nace la concepción de lector crítico, el cual es algo más que un decodificador de signos. Este concepto alude a encontrar en el lector no solo la capacidad de dar cuenta del significado de un texto, sino también de la capacidad de reflexionar en torno a su práctica comprensiva y al conocimiento que se desprende de ella.

Pedagogía crítica

Se asocia al símbolo hebreo *tikkun* que significa “curar, reparar y transformar el mundo”. Propor-

ciona dirección histórica, cultural, política y ética para aquellos que, involucrados en la educación, comparten la idea de que esta debe impulsar un cambio social que favorezca la disminución de las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, entre otras, pero también se propone incidir en la formación de buenos ciudadanos capaces de luchar por mejores formas de vida (McLaren y Kincheloe, 2008).²

Las pedagogías críticas se caracterizan por: ser activas, tener una relación respetuosa para no establecer una relación de poder entre el educador y el educando, reconocer al otro en su diversidad y diferencia, abandonar la transmisión de conocimiento por la construcción y reconstrucción a partir de preguntas generadoras que requieren respuestas colectivas, contribuir a los procesos de transformación de las prácticas educativas y sociales, tomar distancia de las pedagogías funcionalistas y adaptativas, inscritas en la lógica del mercado, que hablan de estándares, competencias, desempeños, evaluaciones nacionales e internacionales, competitividad, mejoramiento continuo, emprendimiento, términos que se acuñan acríticamente en el currículo de la institución educativa. Ávila (2014).

2 Es oportuno aclarar que epistemológicamente no hay una sino diversas corrientes y, por ello, se habla de pedagogías críticas: línea marxista como respuesta a las teorías de reproducción; Royer Simmons con un enfoque fenomenológico de la pedagogía en contracorriente; Escuela de Frankfurt con Henry Giroux; marxismo clásico u ortodoxo, Peter McLaren, Peter Judis, Kevin Anderson y Enrique Dussel, quienes examinan las fuentes originales del marxismo para avanzar en la conceptualización del marxismo humanista; Paulo Freire con su Proyecto de pedagogía de la liberación y de la esperanza. Todos estos enfoques nos alertan sobre el desarrollo y reconfiguración del concepto de pedagogía crítica como opción para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto educativo.



Didáctica crítica

Abre un espacio sustantivo a la reflexión y la búsqueda de supuestos subyacentes, planteando además el carácter permanente de la actividad crítica y no como un restrictivo posicionamiento inherente a las situaciones de crisis. Asimismo, esta actividad se orienta —desde esta postura— hacia la transformación social y solidaria, y a la emancipación del entendimiento mediante los procesos develadores y desmitificadores que implica. (Barco, como se cita en Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto y Barco, 2008, p. 158).

La pertinencia de este ejercicio de replanteamiento de los anteriores conceptos para aplicarlos al contexto histórico, político y cultural en el que estamos inmersos, tiene dos sentidos. Primero, develar la teoría implícita en la enseñanza de la lectura crítica en el aula, que le permite tanto a la institución educativa como al docente confrontar su hacer. Segundo, insinuar las implicaciones de enseñar la lectura y formar un lector crítico en el marco de una racionalidad instrumental y mecanicista que anula la emergencia del sujeto como lector activo que deconstruye y construye los diferentes textos de la cultura, para tener una mirada propia de su vida y el mundo, objetivo primordial de la enseñanza de la lectura crítica en el aula de clase.

La pertinencia de este ejercicio de replanteamiento de los anteriores conceptos para aplicarlos al contexto histórico, político y cultural en el que estamos inmersos, tiene dos sentidos. Primero, develar la teoría implícita en la enseñanza de la lectura crítica en el aula, que le permite tanto a la institución educativa como al docente confrontar su hacer. Segundo, insinuar las implicaciones de enseñar la lectura y formar un lector crítico en el marco de una racionalidad instrumental y mecanicista que anula la emergencia del sujeto como lector activo que deconstruye y construye los diferentes textos de la cultura, para tener una mirada propia

de su vida y el mundo, objetivo primordial de la enseñanza de la lectura crítica en el aula de clase.

Condiciones que favorecen la formación de un lector crítico

Ante un panorama tan desesperanzador como el que hoy se nos presenta, tanto a escala nacional como mundial, caracterizado por los conflictos sociales, políticos y económicos originados por una fuerte desigualdad, inequidad y exclusión, cabe replantearse la pregunta por la importancia de la formación de un lector crítico en la institución educativa como el espa-

En esta perspectiva, el acto educativo encaminado hacia la formación de un lector crítico se concibe como una relación de acogida: se acoge al sujeto que llega como una persona que trae una historia, pero que al mismo tiempo representa la posibilidad de superarla.

cio privilegiado en el que, según Giroux (1990), es posible, a pesar de todo, correr el riesgo de hacerlo.

Para reemprender este camino, es necesario atender a unas condiciones en el marco de la pedagogía del sujeto. Hablar de condiciones se refiere a crear las situaciones óptimas que posibiliten compartir saberes, el goce de descubrirlos, la felicidad de sentirse en condiciones de apropiarse de la herencia de los seres humanos, prolon-

garla y superarla. Se trata entonces, en la línea de Meirieu (2004), de pasar de una pedagogía de las causas a una pedagogía de las condiciones, referidas estas, para el caso que nos ocupa, a la institución educativa, al aula de clase y al docente. Veamos.

La institución educativa como espacio de acogida

En una perspectiva del sujeto, la tarea de la educación es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por la humanidad en respuesta a esos interrogantes y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia titubee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al ser humano. Atender esta misión en la institución educativa implica comprender que educar es más que desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito. “¿De qué estoy hecho?, ¿De quién soy hijo o hija?”, “¿De quién soy realmente hijo o hija?”, “¿De qué historia religiosa, cultural, social soy heredero(a)?”. Permitirle al estudiante como lector crítico hacer suya esta historia, es permitirle hacer conciencia mediante la reflexión de dónde proviene, dónde está y, de esta manera, poder pensarse, reconocerse y decirse como sujeto (Meirieu, 2004, pp. 25-26).

En esta perspectiva, el acto educativo encaminado hacia la formación de un lector crítico se concibe como una relación de acogida: se acoge al sujeto que llega como una persona que trae una historia, pero que al mismo tiempo representa la posibilidad de superarla. Este estudiante que llega es una persona que el docente no puede moldear a su gusto, imponiéndole su manera de pensar y de actuar, desconociendo dicha historia.

Para esta condición, la institución educativa provee los espacios para que la enseñanza de la lectura crítica sea un proceso de reconstrucción y deconstrucción de experiencias, saberes y conocimientos porque el que llega no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye en un comienzo con la orientación de su maestro y luego por sí mismo. Reconocer que en este espacio de acogida la lectura no se enseña de modo mecánico para desarrollar unos contenidos o dar cuenta de algo requiere, en esa relación de acogida, propiciar una experiencia de lectura donde primero se construye un vínculo afectivo que permite el acercamiento al texto objeto de lectura desde lo emocional y luego sí como un proceso cognitivo de interacción entre el niño, el adolescente, el joven, como lectores activos de diversos textos que, mediante la intervención pedagógica y didáctica del maestro, los acercan a épocas, historias y problemas diversos.

En este sentido, crear unas condiciones de acogida en la institución educativa para favorecer la formación de un lector crítico, en la perspectiva del sujeto, es más que contar con una planta física, un mobiliario escolar y unos docentes para recibir masivamente a un gran número de estudiantes. Es tener la certeza de que cada uno de los recién llegados no sea uno más, sino una persona a la que la institución educativa le ofrece un espacio favorable, seguro, libre de amenazas, para iniciarlo de la mano del maestro en una experiencia de lectura que le permita continuar esa lectura del mundo de la vida, ya iniciada de manera natural en el hogar, y que muchas veces se interrumpe en la escuela, para dar paso a esa lectura de la norma, de la regulación, del control, de la acumulación de contenidos, de la medición. Lectura esta que se distancia de su propósito fundamental: la construcción de la subjetividad y el desarrollo del intelecto.

El aula de clase, un espacio de comunicación

Ya no es el centro homogéneo de cultura y aprendizaje; hoy ha de pensarse como el espacio donde conviven y aprenden grupos heterogéneos, niños, niñas, hombres y mujeres con historias, formas de vida y niveles sociales diferentes, con concepciones axiológicas distintas. Es con estos grupos tan disímiles con los que la institución educativa tiene la responsabilidad de contribuir su formación como lectores críticos.

En el marco de la teoría de Habermas sobre la racionalidad comunicativa, se requieren condiciones para que el aula se transforme en un ambiente de lectura y comunicación. En primer lugar, es necesaria una situación de simetría para que se pueda hablar de una genuina conversación; en este sentido, se busca que todos los estudiantes gocen de un espacio y mobiliario adecuado, tengan acceso personalizado a los materiales de lectura, derecho a la palabra, a ser escuchados y escuchar, a la reflexión autónoma y a que no sean excluidos ni intimidados por exceso de poder o dominio del maestro. En segundo lugar, las prácticas de lectura que se implementen han de corresponder a un proyecto que se diseña, desarrolla y evalúa en el tiempo atendiendo a los intereses, las inquietudes y los aportes de los estudiantes, acorde con unos criterios de participación como interlocutores válidos en la conversación y en la solución de problemas sociales concretos. En tercer lugar, el análisis crítico de las interacciones comunicativas sobre las que gira la vida de la clase:



respeto y reconocimiento del estudiante como persona, sea cual fuere su edad; la actitud sincera de entendimiento entre maestro como orientador, mediador del proceso de lectura y el estudiante como lector, como interlocutor válido.

En esta perspectiva, se enfatiza en el fomento de prácticas discursivas como foros, mesas redondas que integren los tres niveles de discurso: cognitivo, moral y expresivo. Estos tres niveles contribuyen a promover no solo los consensos, las adhesiones al discurso del maestro, sino también los disensos que son fruto de la interacción comunicativa en el aula y que son manifestación crítica y legítima frente a situaciones de injusticia.

El docente como mediador en la enseñanza de la lectura crítica

Litwin afirma:

“No es posible pensar que se puede favorecer esta forma de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar. No se trata de una estrategia cognitiva que pueda enseñarse fuera de los contextos de las actuaciones compartidas en la escuela. Tampoco podemos imprimir en el currículo que anticipe u otorgue la resolución del pensamiento crítico... los alcances del pensamiento crítico se generan en el aula de clase con los sujetos implicados (1997, p. 86).”

Es la relación con lo que pensamos y hacemos que podemos establecer unas condiciones del docente para enseñar y desarrollar un pensamiento crítico en su área básica o disciplina:

“No es posible pensar que se puede favorecer esta forma de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar.”

- * En el pensar, el docente pone en crisis su concepción de lectura crítica y las actividades que realiza para ubicar dificultades que requieren nuevas estrategias, nuevas maneras de pensar y de actuar en el contexto institucional y social en el que la enseñanza ocurre. Atiende a un proceso de autoformación constante para responder con convicción a la formación de un lector crítico.
- * En el hacer, y en el marco de una didáctica centrada en la acción, responde: ¿Con quiénes se va a trabajar la lectura?, ¿Cuál es su propósito?, ¿Qué textos seleccionar?, ¿Cuál va a ser el tema que guía el diálogo?, ¿Qué preguntas para generar la reflexión crítica, constructiva y autónoma? ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Cómo va a darse el proceso de lectura y conversación?, ¿Para qué conversar, dialogar? Estas preguntas olvidadas en la apretada agenda de los docentes, como lo afirman Camilloni et al., (2008) determinan el sentido de un buen diseño de la didáctica de una lectura crítica, atendiendo al concepto de mediación como la intervención acertada que prepara y hace el docente para favorecer el proceso de interacción entre el autor del texto que se lee, el texto y el lector, en un determinado contexto, para lograr una comprensión y, por ende, una interpretación.

Son rasgos del perfil del docente mediador de un proceso de lectura crítica: ser un lector habitual, consumado, asiduo, actualizado: “un lector con espíritu de diálogo que pone en tela de juicio sus propios puntos de vista y los de sus estudiantes” (EP, MG4); alta sensibilidad por los problemas sociales que afectan el bienestar y la calidad de vida de sus estudiantes; preocupación por cultivar tanto la conciencia crítica como el espíritu científico; estar alfabetizado en las gramáticas propias de los textos que seleccione como material de lectura, porque no es lo mismo hacer la lectura de un anuncio publicitario, una película, una pintura —relacionados con los lenguajes propios de la imagen— o un artículo de opinión, un ensayo, una novela, un poema —relacionados con la estructura específica de los textos verbales—, cada uno de los cuales obedece a unas estrategias particulares para su lectura. Tales estrategias deben ser conocidas por el maestro como mediador de dicho proceso.

Características de un lector crítico

No nace, se forma en la relación de acogida, de filiación con ese otro que en un comienzo es el padre, la madre o el hermano mayor como iniciadores en el encuentro con la palabra. Y luego, es la maestra o maestro quien lo pone en contacto con la institución educativa como espacio intercultural donde empezará a interactuar con otros para acceder a los diversos textos de la cultura y construirse como lector en la experiencia de lectura que le permitirá vivir el docente como mediador, como puente o enlace entre los textos y la conversación o el diálogo que se genera.

En este sentido, las características de un lector crítico están relacionadas con el lector de signos y el lector con un pensamiento complejo, superior. Como lector de signos, un lector crítico se caracteriza por:

(...) el deseo de leer, abrir bien los ojos, mirar bien el mundo que le rodea, escuchar con atención, hablar con seguridad, explorar sin vergüenza sobre esos fantasmas personales e intransferibles que le asechan, sobre sus propias preocupaciones, darse la posibilidad del asombro; en otras palabras, un lector crítico es ante todo un lector de signos construidos culturalmente que dan razón de una realidad situada socialmente, signos con los que un lector crítico realiza un proceso de análisis que le permite identificar, clasificar y relacionar dichos signos y luego, el arduo trabajo de interpretarlos, así se busca el sentido profundo de la vida cotidiana (Vásquez, como se cita en Beltrán et al., 1997, p. 37).

Como lector crítico con un pensamiento complejo, divergente más que convergente, se caracteriza por ser creativo al hacer uso de la imaginación a través de recursos expresivos como la metáfora, la analogía, propios de la construcción de redes conceptuales o explicación de teorías. Para ello, debe atender a cuatro aspectos: descifrar el código de los textos escritos, ya que estos comparten valores, ideologías, actitudes que influyen en su comprensión; participar en la comprensión e interpretación del significado de los textos; usar diferentes textos de la cultura, situados en variados entornos culturales y sociales; analizar críticamente y transformar el significado (Freebody y Luke, 1990, 1997, como se citan en Serrano, 2008). Estos aspectos hacen referencia a lo que las corrientes contemporáneas de la lectura crítica han denominado *literacidad* o alfabetización crítica. **E**

Como lector crítico con un pensamiento complejo, divergente más que convergente, se caracteriza por ser creativo al hacer uso de la imaginación a través de recursos expresivos como la metáfora, la analogía, propios de la construcción de redes conceptuales o explicación de teorías.

A manera de conclusión

He utilizado la palabra tensión como metáfora para describir lo que pasa con la lectura crítica y la lectura académica o disciplinar en el contexto de la educación media y superior. Una tensión, como afirma Meirieu (2004), nos ubica en el terreno de las contradicciones. En el caso que nos ocupa, el docente o trabaja la lectura académica para la construcción de conocimiento, privilegiando los procesos cognitivos, o la lectura crítica para la formación de un sujeto capaz de reconocerse como persona y profesional crítico en la perspectiva del desarrollo humano integral; un sujeto consciente de su historia personal como zona de desarrollo potencial dentro de su proceso de formación que lo compromete en la transformación de su calidad de vida familiar y profesional, mediante el desarrollo de procesos socioafectivos y éticos. Frente a esta tensión, la institución educativa, el docente y el mismo estudiante tienen tres alternativas: dejar una de las dos posibilidades de manera arbitraria. Oscilar entre una y otra posibilidad, según la con-

3 La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura (Cas-sany, 2006, p. 38).



veniencia. Asumir las contradicciones en forma de una tensión interna, fecunda, capaz de contribuir a la invención de dispositivos que permitan integrar y, si es posible, superar los dos polos de la contradicción.

La pedagogía del sujeto nos remite a tomar la tercera posibilidad. Se trata entonces de articular, integrar y cultivar tanto la lectura crítica como la académica —o lo que se ha dado en llamar alfabetización académica y alfabetización crítica o criticidad— en las distintas áreas del conocimiento con el fin de:

- * Favorecer de manera equilibrada y transdisciplinar el desarrollo de los procesos tanto cognitivos, como socioafectivos y éticos, base fundamental en la formación integral de personas y profesionales comprometidos con la transformación de la calidad de vida de la familia, su entorno y la sociedad.

- * Usar el equilibrio entre leer para ejercer nuestros derechos y deberes como ciudadanos autónomos, y leer para aprender y enriquecer las experiencias de aprendizaje en el área del conocimiento específico que se enseñe (Serrano, 2008).

- * Cultivar en los estudiantes la conciencia crítica y el espíritu científico para que sean capaces de examinar, discriminar, valorar, asociar, interpretar y argumentar con coherencia, adecuación y pertinencia (Serrano, 2008).

- * Cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico, plantea Nussbaum (2012), es fundamental para mantener la democracia con vida y en estado de alerta.

En síntesis, si se busca el desarrollo de un pensamiento crítico y la formación de un lector crítico, en la perspectiva de Giroux (1990), el docente necesita pensarse como un intelectual transformativo que está en posibilidad de desarrollar una conciencia crítica, o al menos una actitud de predisposición hacia esta, que le permita conjugar, tanto en su discurso como en su práctica, la aceptación de la diferencia frente a los grupos heterogéneos con los que trabaja, promover de manera didáctica la conversación sobre los textos motivo de lectura en la clase, atendiendo a la divergencia, la confrontación y el debate de manera razonada; entonces es un maestro, conocedor del contexto donde trabaja y de los diferentes textos de la cultura. En suma, será un intelectual que “no se acomoda”, sino que hace parte de la realidad y se siente interpelado por ella porque, como dijo Freire (1974):

(...) sólo cuando los hombres comprenden los temas de su época respectiva pueden intervenir en la realidad, en vez de permanecer como meros espectadores, y sólo desarrollando una actitud permanentemente crítica pueden los hombres superar una postura de acomodación (p. 54). 

Difícilmente, una institución educativa y, en concreto, un docente en el área del conocimiento en la que ejerza su rol podrán contribuir a la formación de un lector crítico si no tienen claros los conceptos de crítica, lectura crítica y pensamiento crítico en el marco de una pedagogía y didáctica crítica (o ciencia social crítica)



 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/referencias>