

Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural

Harvey Tejada
Alfonso Vargas
Universidad del Valle (Colombia)

En este artículo, se propone una integración de las literacidades funcional y cultural con la literacidad crítica. Se argumenta también que el énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas, tanto para la lectura como para la escritura es importante, pero estas prácticas pedagógicas no se pueden considerar como un fenómeno autónomo, ni neutro desde el punto de vista sociocultural. Por lo tanto, se hace imperativo examinar el proceso de construcción social que define la literacidad funcional, la literacidad cultural y la literacidad crítica, y, a la vez, explorar alternativas que permitan su integración siguiendo a Ada (1998a, 1998b, en Cummins 2001:74). Se plantean, además, tres preguntas que serán discutidas a lo largo del artículo: ¿por qué integrar las literacidades? ¿cómo integrarlas? y ¿para qué integrarlas?

Palabras clave: *literacidad funcional, literacidad crítica, literacidad cultural, lectura, escritura.*

Towards an Integration of Critical Literacy, Functional Literacy and Cultural Literacy

In this article an integration of functional and cultural literacies within a critical paradigm is proposed. It is argued that although the emphasis on strategies and abilities for both reading and writing is important, those pedagogical practices can not be thought of as being autonomous and socioculturally neutral. Thus, it is imperative to analyze the process of social construction that defines these literacies and suggest possible alternatives for integrating them following Ada (1998a, 1998b, in Cummins 2001:74). Three questions are posed to be discussed throughout the article: Why to integrate literacies? How to integrate them? What for?

Keywords: *critical literacy, functional literacy, cultural literacy, reading, writing.*

Harvey Tejada y Alfonso Vargas

Vers une intégration de la littératie critique, la littératie fonctionnelle et la littératie culturelle

Dans cet article nous proposons une intégration des littératies fonctionnelle et culturelle avec la littératie critique. Nous défendons également qu'il est important de mettre l'accent sur le développement de ces habilités, aussi bien dans la lecture que dans l'écriture, mais que ces pratiques pédagogiques ne peuvent pas être considérées comme des phénomènes isolés ou neutres, du point de vue socioculturel. Il est donc impératif d'examiner le processus de construction sociale qui définit la littératie fonctionnelle, la littératie culturelle et la littératie critique, et d'explorer des alternatives d'intégration telles que les propose Ada (1998a, 1998b, dans Cummins 2004 : 74). Nous proposons, ainsi, trois questions qui sont discutées à travers le texte : Pourquoi intégrer les littératies ? Comment les intégrer ? Pour quoi les intégrer ?

Mots clés: *littératie critique, littératie fonctionnelle, littératie culturelle, lecture, écriture.*

*[...] La literacidad y aún la biliteracidad¹ son insuficientes como metas educativas, si ellas se quedan en el nivel de la literacidad funcional. Las metas educativas y los procesos pedagógicos se deben ampliar e incluir la literacidad cultural y la literacidad crítica; además, de la funcional.
(Jim Cummins 2001:259)*

1. Introducción

En términos generales, las teorías que se han construido para explicar el acto de leer y el acto de escribir se han configurado a partir de los componentes básicos que intervienen en ambos procesos: el autor (escritor), el lector, el texto, el contexto y los mediadores de dichos procesos. En estos últimos se incluyen, entre otros, maestros, padres de familia, pares o discípulos.

La complejidad de los actos de leer y de escribir es de tal dimensión que la explicación de la naturaleza de dichos actos cada vez tiende más a ser multi e interdisciplinaria. Como bien se sabe, las disciplinas que tradicionalmente se han ocupado del

¹ Para la traducción, ambos términos fueron tomados de Cassany (2006).

análisis de los procesos de lectura y de escritura han sido la lingüística y la psicología o alternativamente, la fusión de ambas en lo que convencionalmente se ha denominado psicolingüística. Estas disciplinas han tenido una hegemonía en el campo, a tal punto que los modelos que han predominado, tanto en el desarrollo teórico como en las prácticas pedagógicas, se han derivado de los análisis lingüísticos o textuales, los procesos cognitivos en el nivel del individuo y, más recientemente, de los estudios e investigaciones sobre la interacción texto-lector.

Los aportes que han hecho estas dos disciplinas a la teoría y a las prácticas pedagógicas, particularmente en el desarrollo de la literacidad funcional (destrezas y habilidades de lectura y escritura), son no sólo numerosos sino también significativos. No obstante, debido a sus focos de interés, el texto, el lector o la interacción entre ambos, tanto la lingüística como la psicología cognitiva no han emprendido el análisis y las consecuencias que tienen el factor social y el cultural en los procesos de lectura y de escritura. De estos factores se han ocupado ciertas corrientes de la sociología, de la pedagogía, algunos estudios culturales y literarios, entre otros, y han centrado su interés en la literacidad crítica y la literacidad funcional.

Para reorientar y ampliar las metas educativas, en la búsqueda de una sociedad más justa y menos discriminatoria, en este artículo justamente se plantea la necesidad de integrar la dimensión social y cultural a los aspectos lingüísticos y psicológicos, esto es, la literacidad funcional, la literacidad crítica y la literacidad cultural. Para construir la integración, se partirá de algunos conceptos básicos y luego se abordarán tres preguntas fundamentales en el desarrollo del artículo: ¿Por qué integrar las literacidades? ¿Cómo integrarlas? ¿Para qué integrarlas? Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas de la integración propuesta.

2. Conceptos básicos

Los conceptos que se describen a continuación, conforman un sistema que utilizaremos en el desarrollo del artículo para analizar, discutir y establecer correlaciones entre la división de

la estructura social del poder, la distribución de los recursos materiales y las literacidades mencionadas.

Para Cummins (2001), la estructura social del poder es la división del estatus y los recursos en la sociedad y, también, el aparato de propaganda. En términos de Chomsky y Herman (1995), la manufacturación del consenso. Este autor –en otro momento hace evidente esta noción a partir de los planteamientos de los teóricos democráticos liberales, particularmente, Walter Lippman–, considera que una revolución en el arte de la democracia, como él la denomina, podría ser usada para manufacturar el consenso, es decir, lograr acuerdos con sectores de la población en asuntos que ellos no aceptan, a través de las nuevas técnicas de la propaganda.

Las relaciones de poder tienen distintas manifestaciones. Cummins (2001) establece una distinción entre las relaciones de poder coercitivas y las relaciones de poder colaborativas.

Las relaciones de poder coercitivas se refieren al ejercicio del poder por parte de un grupo dominante (o individuo) en detrimento de un grupo subordinado (o individuo). El supuesto es que existe una cantidad fija de poder que funciona de acuerdo con el efecto de equilibrio. En otras palabras, mientras más poder ostente un determinado grupo, menos poder tendrá el otro. Las relaciones de poder coercitivas han constituido un modo predominante de contacto intergrupual desde los comienzos de la historia de la humanidad, tanto en el nivel de las relaciones internacionales como en las nacionales. Esta conceptualización está relacionada con los planteamientos de Lippman quien, según Chomsky, en una teoría bien elaborada de la democracia progresista, sostiene que en una democracia que funcione normalmente hay dos clases de ciudadanos con roles claramente definidos: la clase especializada de ciudadanos que analiza, ejecuta, toma decisiones y dirige los sistemas políticos, económicos e ideológicos. Este es un pequeño porcentaje de la población. La otra clase de ciudadanos que representa la mayoría tiene dos funciones: por un parte, son espectadores, no participan en las actividades políticas o económicas y, por otra, ocasionalmente se les permite dar apoyo a uno u otro miembro

de la clase especializada. Por tal razón es una democracia y no un estado totalitario. Estos son los procesos electorales.

En contraste, las relaciones de poder colaborativas funcionan bajo el supuesto que indica que la cantidad de poder no es fija ni está predeterminada, sino que puede ser generada en las relaciones interpersonales e intergrupales, llegando a ser de este modo más aditiva que substractiva. De esta manera, los participantes son empoderados a través de la colaboración. Así, cada individuo logra afirmar más su identidad y su sentido de eficacia para transformar su vida o su situación social. Por lo tanto, el poder se crea en la relación y se comparte entre los participantes.

De otra parte, es importante precisar que adoptamos de Cassany (2006) el concepto de *literacidad*, si bien reconocemos la validez e impacto de la noción de *alfabetización* desarrollada por Ferreiro (2002) y Freire y Macedo (1989); sin embargo, como señala Cassany, el término más preciso y universal para describir las prácticas de apropiación de la cultura escrita es el de *literacidad*; su origen lo encontramos en el vocablo inglés *literacy* que se refiere básicamente a la capacidad de leer y de escribir y al alfabetismo. La literacidad incluye todo lo concerniente al uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las habilidades de razonamiento asociadas a la escritura. La literacidad está sustentada en una serie de elementos (Cassany 2006:38-39): el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo y como colectivo, los valores y representaciones culturales.

Los elementos anteriores se pueden asociar a determinadas concepciones acerca de la naturaleza del lenguaje y de las prácticas de lectura y escritura en particular. De este modo, el código escrito relacionado con aspectos formales de la lengua, los géneros discursivos concebidos en sus aspectos convencionales estarían más asociados con el modelo de la literacidad funcional, cuyo énfasis se centra en el desarrollo de habilidades, destrezas o técnicas de lectura y escritura.

De otra parte, los roles de autor y lector, así como las formas de pensamiento, se articulan con una orientación psicolingüística, que sin embargo sigue aún muy vinculada a la literacidad funcional. Las formas de pensamiento corresponden a procedimientos de observación de la realidad, de presentación de datos y de razonamiento.

Por último, la identidad y el estatus como individuo, colectivo, comunidad y los valores y representaciones culturales son evidenciadas en la estructura social del poder y las relaciones de poder, como se expuso al inicio de este apartado. Estos elementos están más estrechamente unidos con un enfoque sociocultural –descrito más adelante– y con una mayor preocupación por el desarrollo de la literacidad crítica y la literacidad cultural, la cual enfatiza la necesidad de abordar experiencias compartidas y puntos de referencia que estén dentro de una comunidad interpretativa, con el fin de comprender los textos de manera adecuada. La literacidad cultural, además, se concentra en conocimientos o contenidos particulares que son fundamentales para una interpretación significativa del texto en contextos culturales específicos (Cummins 2001:267)

3. ¿Por qué integrar las literacidades?

Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión, sino una obligación y que leer no era una marca de sabiduría sino una marca de ciudadanía.
(Emilia Ferreiro 2002:12)

Por la importancia del componente de la literacidad crítica y porque constituye de alguna manera el máximo nivel en el proceso integración de la literacidad funcional y cultural, el más complejo de comprender y desarrollar en el contexto escolar, consideramos necesario explicar en este apartado sus principales fundamentos y, sobre todo, analizar sus implicaciones para los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

3.1. Antecedentes

La literacidad crítica tiene sus principales antecedentes en los trabajos de la Escuela de Frankfurt, principalmente los de Habermas; la pedagogía crítica de Freire y sus seguidores como Giroux, entre otros; los estudios de Foucault sobre el poder; el análisis crítico del discurso (van Dijk, Fairclough); los estudios socioculturales; la sociología de la educación de Bernstein y los nuevos estudios sobre la literacidad o la psicología de la comprensión (Cummins 2001). Se trata de una variedad de disciplinas de las ciencias humanas y sociales: filosofía, pedagogía, lingüística, análisis del discurso, sociología, antropología y psicología.

El propósito central de estos estudios es poner en evidencia, a través del análisis de la sociedad, que existen razones históricas y sociales que justifican un determinado orden en el cual hay una hegemonía de un grupo social privilegiado, las élites, que se han consolidado legitimando desigualdades e injusticias a través de su poderío económico, pero lo que es más importante, a través de un entramado de prácticas simbólicas, entre las que sobresale el discurso. En otras palabras, estas disciplinas se proponen describir los problemas sociales como el poder y la desigualdad a través de las prácticas simbólicas y, de manera específica a través del discurso. Concretamente, el análisis crítico del discurso se interesa en mostrar cómo el discurso contribuye a la reproducción de la desigualdad y la injusticia social determinando quiénes tienen acceso a estructuras discursivas y de comunicación legitimadas socialmente (van Dijk 1994).

Así mismo, la educación y la escuela son vistas como instituciones creadas por el grupo social dominante para reproducir la dominación. «Al reproducir las formas culturales preestablecidas y presentarlas como universales, la escuela legitima el orden social establecido» (Cassany 2006:67). Superar el analfabetismo y la pobreza se constituye entonces en una tarea política de primer orden. Así, la alfabetización se concibe como un conjunto de prácticas sociales que promueven el cambio democrático y emancipador; constituye, además, un fenómeno eminentemente político que debe plantearse en el contexto de una teoría de las

relaciones de poder y una comprensión de la producción y la reproducción social y cultural (Freire y Macedo 1989:143-144).

En este sentido, leer para Freire no es sólo decodificar la palabra o el lenguaje escrito; más bien, se trata de un acto precedido por y articulado con el conocimiento de la realidad. Para Freire el lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. Es por esto que la comprensión que se logra a través de la lectura crítica de un texto significa, entre otros aspectos, percibir la relación que existe entre el texto y el contexto. Freire siempre concibió dentro de los procesos de alfabetización de adultos que fueron tan importantes en su trayectoria humana, que la enseñanza de la lectura y la escritura (él la llamaba lectoescritura) es un acto político, un acto de conocimiento y por lo tanto un acto creativo. Sintetizando,

Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos (Cassany 2006:68).

Para finalizar este apartado de aproximación histórica de la literacidad crítica, la pedagogía crítica, heredera del pensamiento de Freire, también se ocupa de profundizar la reflexión sobre los procesos de alfabetización y los orienta políticamente.

A partir de conceptos tales como currículum oculto, es decir, aquellos mensajes y valores que se transmiten a los educandos de manera silenciosa, a través de las formas de selección de áreas específicas de conocimiento, el uso de relaciones específicas dentro del aula; ideología, es decir, los modos como los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales; capital cultural, esto es, las formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores, estilos, etc., se propone una tarea para analizar las escuelas como lugares que si bien reproducen las condiciones básicas de la dominación, también son lugares de la posibilidad que pueden

ofrecerles a los estudiantes una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos. Es decir, lugares de instrucción y cultura y no de formación de mano de obra barata para el engranaje de la producción en el capitalismo.

3.2. Desarrollo actual de la literacidad crítica

Podría afirmarse que la literacidad crítica se nutre o apoya fundamentalmente en una concepción sociocultural de la literacidad. Hay un fuerte grado de interdependencia entre literacidad cultural y literacidad crítica con respecto a la lectura y la escritura. Las fronteras se tornan borrosas porque hay una intensa retroalimentación entre éstas, de alguna manera están integradas o deberían estarlo; sin embargo, los enfoques escolares se han orientado, como hemos señalado a lo largo del artículo, en la literacidad funcional, desconociendo la incidencia que en la comprensión tienen los enfoques arriba mencionados.

Nos detendremos ahora en abordar los presupuestos que subyacen a la literacidad crítica porque creemos que requieren ser explicitados para poder lograr un mejoramiento de la enseñanza de la lectura y la escritura. Para iniciar destacaremos que entre las características definidas por Cassany (2006) en el enfoque sociocultural de la lectura y la escritura, que éstas son construcciones sociales, actividades socialmente definidas; en cada lugar, en cada momento, leer y escribir han determinado prácticas particulares, expresadas a través de géneros discursivos específicos. Desde la aparición de los papiros egipcios hasta la pantalla del computador, todo ha cambiado, desde los soportes de la escritura, las funciones y tipologías del discurso, los roles de autor y lector y, por supuesto, la manera de elaborar el significado.

Otro aspecto de gran importancia es que no existe una actividad neutra de lectura, sino múltiples, complejas y dinámicas formas de acercarse a comprender cada género discursivo en cada disciplina del conocimiento y en cada comunidad humana. Esto es muy importante porque implica reconocer que el acceso a la cultura escrita no es sólo cuestión de desarrollar determinados procesos cognitivos sino también de incorporar y valorar, por

supuesto, los conocimientos socioculturales concretos de cada discurso, de cada práctica de lectura y escritura (preferimos hablar de lectura y escritura a la definición de lecto-escritura a la que hace alusión Cassany).

La literacidad crítica se fundamenta, entonces, en algunos principios básicos entre los cuales sobresalen los siguientes: en primer lugar, la lengua es una abstracción que sólo es visible en forma de artefactos culturales como un libro, una película, el correo electrónico, las noticias, la publicidad. Lo que realmente existe es el discurso, los discursos para ser más exactos y éstos están situados. «No ocurren en la nada, en la ubicuidad o en la atemporalidad. Se dicen o escriben en un lugar y un momento determinados [...]. Los discursos neutros, objetivos o desinteresados no existen» (Cassany 2006:55).

3.3. Literacidades y propósitos

Ser un lector con literacidad crítica es tener el conocimiento y la habilidad para detectar las interrelaciones del tejido social y las prácticas de lectura y escritura de una cultura, para ser capaz de analizar tales condiciones y prácticas, y poseer una conciencia crítica y política para debilitarlas y equilibrarlas.
(Kathleen McCormick 1997)

La preponderancia de los modelos psicolingüísticos centrados en el texto, en el lector o en la interacción entre ambos, ha promovido prácticas pedagógicas en las cuales el desarrollo de la literacidad funcional es la meta terminal. En algunos casos, los resultados han sido niveles funcionales mínimos como lo muestra uno de los últimos editoriales del periódico El Tiempo, diario de amplia circulación e influencia en la opinión pública colombiana: «[...] Una encuesta reciente del Dane confirma que la lectura es algo que la mayoría de la población usa solo para defenderse en la vida diaria: mirar un recibo de servicios, buscar una dirección, leer un mensaje breve.» (Véase anexo). Esta realidad muestra la estructura social del poder en esta sociedad

particular, en la cual la división de los recursos está desequilibrada y las oportunidades de acceso a la educación para la mayoría de la población son limitadas. Los modelos que abogan por el desarrollo de la literacidad cultural y la crítica propenden no sólo por el uso de la lectura para funcionar en la sociedad sino también por la transformación de las condiciones desequilibradas de la estructura social.

En términos de Freire y Macedo (1989), se trata de leer no sólo la palabra sino también el mundo. La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, del mismo modo como la lectura de la palabra significa una continua lectura de la realidad. El movimiento de la palabra a la realidad es siempre continuo, incluso la palabra hablada fluye de la lectura de la realidad. Sin embargo, como aclaran Freire y Macedo (1989:56), «la lectura de la palabra no está únicamente precedida por la lectura de la realidad, sino también por una cierta forma de *escribirla o de reescribirla*, es decir, de transformarla por medio de un trabajo consciente y práctico». Este aspecto resulta central en el proceso de alfabetización como sostiene Freire.

Una tesis fundamental que retomamos de Freire y Macedo (1989) es que una lectura crítica de la realidad y de la cultura que se produzcan o no dentro del proceso de alfabetización contribuye a constituir lo que Gramsci denominó la «contrahegemonía». Así mismo, la lectura y la escritura implican una percepción, una interpretación y una reescritura críticas de los textos de la cultura.

La lectura vista desde esta perspectiva coincide con Tinsley y Kaestle (1991:225, en McCormick 1997), quienes plantean que las personas usan la literacidad no sólo para informarse o entretenerse, sino también para configurar el ideario político y cultural.

4. ¿Cómo integrar las literacidades?

Para integrar las literacidades se requiere apoyarse no sólo en los modelos hegemónicos (el lingüístico y el psicolingüístico) de los cuales se han derivado las concepciones teóricas y las

prácticas pedagógicas para la enseñanza de las lenguas, sino también en los modelos socioculturales. A continuación, se presenta una descripción de estos modelos.

4.1. Concepciones sobre la lectura y la cultura escrita

Cassany (2006) distingue entre tres tipos de representaciones sobre la lectura: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural. La concepción lingüística, para referirnos a la primera, plantea que leer es recuperar el valor semántico de cada palabra para relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. Así, el contenido del texto es el producto del significado de todas sus palabras y oraciones. Es, además, estable, objetivo e independiente de los lectores y de los contextos donde se produce la lectura.

En síntesis, en esta concepción aprender a leer es una habilidad lingüística que consiste en aprender las unidades léxicas de una lengua, sus reglas de regulación, ya sean oracionales o discursivas. De acuerdo con Cassany, se trata de una mirada positivista y simple.

En la concepción psicolingüística el significado del texto no reside en las palabras ni es único, estable u objetivo. Por el contrario, se inscribe en la mente del lector. Se construye a partir del conocimiento previo que éste aporta y, por esta misma razón, cambia de acuerdo con los sujetos y los contextos. En otras palabras, leer en esta dimensión o enfoque implica desarrollar habilidades tales como aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, entre otros aspectos. A diferencia del enfoque funcional en el que el lector puede descodificar un escrito aunque no lo comprenda, el enfoque psicolingüístico propone que el lector comprende los textos y puede aprovechar esta comprensión para «utilizarla» en su desempeño cotidiano. Sin embargo, a pesar de la importancia de los procesos cognitivos en la comprensión, éstos no aseguran la construcción del significado de la lectura porque, como afirma Cassany, no son suficientes.

La concepción sociocultural no desconoce los aportes del enfoque lingüístico y del enfoque psicolingüístico en la construcción del significado, pero hace énfasis en otros aspectos, entre los cuales se puede destacar, en primer lugar, que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que el lector posee son construcciones sociales. En segundo lugar, el discurso no aparece de la nada, siempre hay un sujeto responsable, éste refleja sus puntos de vista, su visión del mundo, así que comprender el discurso es comprender una determinada visión del mundo. En tercer lugar, los conceptos de discurso, autor y lector no pueden verse como términos aislados. Además, las prácticas de lectura y escritura se producen en ámbitos e instituciones particulares. Los discursos cumplen una función específica en la institución correspondiente, el lector también tiene propósitos sociales concretos. El discurso, el autor y el lector son piezas de un escenario más complejo que cuenta con normas y tradiciones determinadas de antemano, así cada acto de *literacidad* es una práctica social compleja.

En síntesis, se trata de un campo amplio y complejo que nos plantea como uno de sus axiomas que cuando leemos y escribimos no sólo ponemos en práctica conocimientos gramaticales, sino que también adoptamos una determinada postura o punto de vista como autores o lectores y lo que es más importante, cuando leemos y escribimos construimos nuestra identidad individual y social.

4.2 Los planos de la lectura en la literacidad crítica

Es necesario, así mismo, mencionar lo concerniente a los niveles de comprensión o planos como los denomina Cassany (2006): *las líneas, entre líneas y tras las líneas*. Comprender *las líneas* hace alusión a la comprensión del sentido literal del texto, es decir, el significado semántico de todas las palabras. *Entre líneas* significa completar los intersticios del texto, lo que se deduce de las palabras aunque no se haya expresado de manera explícita, esto es, las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, entre otros aspectos. Y *tras las líneas* corresponde al nivel de la lectura en el que se desentraña la

ideología, el punto de vista, la intencionalidad y los razonamientos que defiende el autor del texto.

Desde luego que las fronteras entre estos tres planos o niveles de la lectura no resultan muy nítidas; por el contrario es difícil establecer hasta dónde llega cada una. A pesar de esto, analizar qué se esconde *detrás* del discurso o *tras* las líneas se constituye hoy en un imperativo de los procesos de enseñanza del lenguaje escrito y si lo proponemos como una meta obligatoria es porque reconocemos que se trata de un nivel complejo de construir por parte de los lectores y escritores e imprescindible para actuar en un medio donde la hegemonía de las imágenes y discursos mediáticos en la sociedad del consumo y la alienación colectivas constituye una seria amenaza para la democracia.

Para concluir este apartado, a continuación se citan algunas experiencias educativas que sirven no sólo como referencias, sino también como fuentes de inspiración que pueden ayudar a transformar las relaciones coercitivas de poder, las concepciones teóricas y las prácticas pedagógicas de los docentes en el desarrollo y la integración de las literacidades que se han discutido en este artículo.

Cummins (2001:274) cita un ejemplo de Ada (1998a, 1998b) para mostrar una experiencia en la que se integran en el aula las literacidades funcional, cultural y crítica. Esta autora, apoyada en el trabajo de Freire, propone cuatro fases interactivas para lo que ella denomina el acto creativo de la lectura:

a) Una fase descriptiva

En esta fase el foco de interacción está en la información que contiene el texto y en la que las respuestas a las típicas preguntas que se formulan al texto se encuentran en el mismo. Esta fase se relaciona con la literacidad funcional, es decir, la práctica de la lectura que promueve el desarrollo de habilidades y destrezas, sin analizar la estructura social de poder.

b) Una fase interpretativa personal

Después de haber obtenido la información básica del texto, los estudiantes son estimulados para relacionarla y analizarla a

la luz de sus propias experiencias, emociones y sentimientos. Esta práctica ayuda no solo a desarrollar la autoestima de los estudiantes, sino también a abrir nuevas opciones de identidad para estudiantes procedentes de diversas culturas. Asimismo, esta fase, que corresponde a la literacidad cultural, agudiza la comprensión que los estudiantes tienen del texto o del problema, fundamentando su conocimiento en las narrativas colectivas y personales que estructuran las historias de vida de los estudiantes.

c) Una fase de análisis crítico

Después de que los estudiantes han comparado y contrastado lo que se presenta en el texto con sus experiencias personales, están listos para ocuparse de un proceso más abstracto de análisis crítico de los problemas o debates que se han planteado en el texto.

Esta fase que desarrolla la literacidad crítica invita a los estudiantes a examinar tanto la consistencia lógica interna de la información o las proposiciones, como su consistencia con otros conocimientos o perspectiva (competencia intertextual).

Cuando los estudiantes emprenden una investigación orientada y una reflexión crítica se enfrentan al proceso de generación de conocimientos; a desarrollar su proceso de autodefinition, puesto que ellos desarrollan la capacidad para pensar a través de problemas que afectan sus vidas, y, simultáneamente, a desarrollar la capacidad para resistir las definiciones externas que explican quiénes son y a reconstruir los propósitos sociopolíticos de tales definiciones externas.

d) Una fase de acción creativa

Esta es una fase en la que se materializan los resultados de las fases previas en acciones concretas. El diálogo busca descubrir los cambios que los individuos pueden hacer para mejorar sus vidas o resolver los problemas que han sido planteados. Supongamos que los estudiantes están investigando (en periódicos o revistas) sobre la contaminación ambiental. Después de relacionar los problemas con sus propias experiencias y de

analizar críticamente las posibles causas y soluciones, los estudiantes pueden decidir escribir cartas a los representantes del congreso, resaltar el problema en el periódico escolar, hacer circular una petición entre los vecinos, escribir y presentar una pieza teatral que analice el problema, etc. De nuevo, esta fase amplía el proceso de comprensión, ya que cuando actuamos para transformar ciertos aspectos de nuestra realidad social, logramos una comprensión más profunda de esta realidad.

5. ¿Para qué integrarlas?

Uno de los propósitos esenciales de la educación es ayudar a construir una sociedad más democrática, justa y equilibrada, con una mayor participación ciudadana en las agendas políticas, económicas y socioculturales. Una sociedad en la cual las relaciones de poder sean más colaborativas y menos coercitivas. Para avanzar en la búsqueda de este objetivo, es necesario transformar los propósitos de lectura para que no giren sólo en función de la literacidad funcional, sino también para formar lectores con literacidad crítica que les ayude a configurar el ideario político y cultural

5.1 Literacidad crítica y democracia

Hay un aspecto que es necesario enfatizar y es que tanto los trabajos de Ferreiro (2002), Freire (1989) y Cassany (2006) coinciden en que «[e]l ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma» (Ferreiro 2002:17-18).

La cita de Ferreiro (2002) con la que comenzamos este apartado, evidencia que el acceso a la cultura escrita ha dejado de ser la apropiación de un instrumento o herramienta neutral para convertirse en una de las principales tareas de la democracia y a la cual debe contribuir de manera decidida la educación. La misma Ferreiro (2002:17) afirma que «estar alfabetizado para seguir en el circuito escolar» no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana.

En otras palabras, no se puede ser un ciudadano educado sin un dominio pleno de las potencialidades que brinda la cultura escrita. Aún más, en nuestro mundo mediático, fuertemente tecnologizado y globalizado donde la información es una estrategia de seducción al servicio de determinados intereses económicos y políticos de los grupos más poderosos, es necesario identificar las mentiras, los sesgos, las exclusiones, los chantajes que dominan, por ejemplo, la comunicación pública y que sirven para legitimar regímenes políticos antidemocráticos.

La democracia se fundamenta, pues, en la capacidad de comprender los discursos que circulan en la sociedad. Buena parte, si no la mayoría de los conflictos sociales, se mediatizan a través de los discursos; a través de éstos se adoptan posiciones, se legitiman poderes y hegemonías, se desarrollan resistencias, se proponen debates. El discurso «Es un arma sutil, versátil, poderosa. Puede convencer, seducir, enamorar, irritar o manipular. Es tan poderosa, que todos deberíamos saber utilizarla, para poder garantizar un buen funcionamiento de la democracia. Deberíamos descubrir las intenciones con que se usa cada discurso, las artimañas que trama, las ideologías que esconde o las tergiversaciones que amaña» (Cassany 2006:49).

Sintetizando, no son suficientes el enfoque lingüístico y psicolingüístico para asegurar que se comprende el discurso y la cultura escrita; se requiere incorporar los conceptos y estrategias del enfoque sociocultural de la lectura y la escritura, que representan, en otras palabras, una aproximación crítica a la realidad, una apuesta por una educación para la ciudadanía democrática a través de la literacidad crítica. Además, la superación de los enfoques arriba mencionados, es decir, de la literacidad funcional es hoy una condición *sine qua non* de la democracia, de la formación del ciudadano del siglo XXI.

5.2 Literacidad crítica y escuela: a manera de cierre

El propósito o la necesidad de integrar los tres planos de la lectura y del dominio del código escrito en profundidad implica reconocer que la enseñanza actual o tradicional no cumple con el objetivo de desarrollar modelos de literacidad crítica y que el

modelo que funciona en la institución escolar es el de una alfabetización o literacidad predominantemente funcional, como se evidencia en los resultados de las pruebas de calidad de la educación en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional en los cuales la mayoría de los estudiantes de la Básica Secundaria (6º y 9º grados) sólo alcanza un nivel aceptable de desempeño en el nivel literal de la lectura, pero un nivel inferencial muy bajo y un nivel crítico intertextual aún más deficiente –éstos son los niveles evaluados a la luz de la concepción de lectura que se defiende en los Lineamientos *Curriculares del área de Lengua Castellana* (1998)–.

Se evidencia, además, el problema del acceso al discurso escrito y a todas las potencialidades que de él se derivan en la ausencia de un debate público sobre los problemas sociales, políticos y económicos del país en el cual sea visible la pluralidad de ideas y voces que constituyen el tejido social del país que esté más allá del monologismo propio del control de la información de los medios que defienden los intereses de los poderosos y de los miembros de la élite estatal.

Cerca de dos millones de niños siguen por fuera del sistema educativo en Colombia a pesar de los logros en materia de cobertura educativa alcanzados en los últimos decenios. Además, los niveles de desempeño escolar en ciencias y matemáticas siguen siendo muy bajos. No tenemos tampoco una infraestructura en materia de ciencia y tecnología que nos permita ser competitivos en el contexto de la sociedad globalizada. Los niveles de pobreza y analfabetismo, que siempre van de la mano como apunta Ferreiro (2002), continúan sin grandes modificaciones, no hay grandes avances en esta materia, sobre todo si entendemos la alfabetización o literacidad como la suma de una serie de capacidades o habilidades que permiten a los individuos un empoderamiento personal, profesional y ciudadano a partir de las ventajas que provee el dominio de la cultura escrita.

6. Conclusiones y recomendaciones

El propósito de este artículo consistió en discutir formas y enfoques que permitan mejorar la enseñanza del lenguaje escrito en los diferentes niveles de la escolaridad y propender por la formación de lectores y escritores autónomos, analíticos y críticos, para convertir este objetivo en algo más que una declaración de buenas intenciones, porque entendemos, además, que la democracia que necesita nuestro país requiere unos fundamentos mucho más fuertes, por ejemplo, la creación de una esfera pública donde se debatan por medio del discurso los más graves conflictos que atraviesa la nación.

Observamos que la escolaridad básica no logra la práctica cotidiana de la lectura y la escritura ni mucho menos el placer de leer y escribir. En otras palabras, no se han formado verdaderos lectores y escritores; además, los géneros discursivos más estudiados en el ámbito escolar siguen siendo los fragmentos de obras literarias y los trozos de discurso periodístico a través del libro de texto, olvidando o mejor relegando la diversidad de los géneros textuales y de las mismas prácticas de lectura y escritura dentro y fuera de la escuela.

El discurso de la ciencia y el periodismo no son estudiados de manera sistemática en el circuito escolar. Llama la atención este hecho porque se trata de discursos que tienen una gran incidencia sobre la construcción de imaginarios sociales, económicos y políticos. Su aparente neutralidad y objetividad contribuye a transmitir de manera muy sutil y eficaz una determinada visión de la realidad en la cual se prescindiría de intereses particulares de grupos económicos o gobiernos, que es precisamente lo que los orienta, transmite y legitima: «Las noticias y los artículos científicos también están *situados* y atienden a intereses y percepciones personales [...]. También los discursos jurídicos y judiciales responden a momentos sociohistóricos» (Cassany 2006:56).

Se requiere, entonces, una mirada crítica porque hasta en los discursos aparentemente más objetivos, rigurosos y neutrales se esconden sesgos, ideologías y valores de los grupos más

influyentes en una sociedad. En otras palabras, no hay discursos neutros, siempre hay algo detrás de ellos que debemos develar; por eso se requiere fundamentar en el ámbito de la escuela procesos de alfabetización cultural y política que permitan comprender mejor la realidad para transformarla en un orden social más justo, verdaderamente democrático.

Si la escuela aspira a formar para la ciudadanía democrática como es el ideal de la escuela que se ha puesto en boga a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, es necesario reorientar las prácticas de lectura y escritura, integrando las literacidades funcional, cultural y crítica, adoptando esta última como el eje sobre el cual gire toda la actividad de los sujetos lectores y escritores.

Referencias bibliográficas

- Ada, A. F. (1988a). Creative reading. A relevant methodology for language minority children. En L. M. Malave (ed.) NABE 87. *Theory Research and Application: Selected Papers*. Buffalo: State University of New York
- Ada, A. F. (1988b). The Pájaro Valley Experience: Working with Spanish-speaking parents to develop children's reading and writing skills in the home through the use of children's literature. En Skutnabb-Kangas y Jim Cummins (eds.) *Minority Education: From shame to Struggle*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona. Anagrama.
- Cummins (2001). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Selections. In Baker y Hornberger (eds.), Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. y Herman E. (1995). *Los guardianes de la libertad*. Barcelona. Grijalbo Mondadori.
- Fairclough, N. (1992). *Language and power*. London: Longman.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Fondo de cultura económica.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad I*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- McCormick, K. (1997). *The culture of reading and the teaching of English*. New York: Manchester University Press.

Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional ...

- Tinsley y Kaestle, C. F. (1991). Autobiographies and the history of reading: the meaning of literacy in individual lives. En *Literacy in the United States: Readers and Reading Since 1880*. Kaestle, C. et al. (eds.). New Haven, CT: Yale University Press.
- van Dijk, T. (1994). Discurso, poder e ideología. *Cuadernos de la Maestría en Lingüística y Español* 2. Cali: Universidad del Valle.

Anexo

EL TIEMPO SÁBADO 30 DE DICIEMBRE DE 2006

1-20 OPINIÓN

Leer, saber y poder

EDITORIAL

En 1950 apenas la mitad de los colombianos sabían leer y escribir. En el medio siglo siguiente, Colombia eliminó prácticamente el analfabetismo, al menos para las nuevas generaciones. Sin embargo, la distancia entre saber leer y hacerlo es inmensa. Una encuesta reciente del Dane confirma que la lectura es algo que la mayoría de la población usa solo para defenderse en la vida diaria: mirar un recibo de servicios, buscar una dirección, leer un mensaje breve.

La encuesta muestra que en la ciudad se lee poco y en el campo, casi nada; que solo una de cada siete familias tiene biblioteca en casa (más de 50 libros), que menos de una de cinco personas compra libros, lee periódicos o revistas diariamente. Una de las razones que se da para no leer libros es su precio, lo que no es verosímil: el libro es más barato que casi cualquier otra forma de consumo cultural -un libro de 30.000 pesos, por ejemplo, puede generar 15 o 20 horas de lectura-, y en las casas en las que los padres se quejan de que sus hijos no leen hay pocos libros y muchos televisores. Si esta fuera la razón, no sería lógico que menos del 5 por ciento de las personas, casi todos niños y adolescentes de sectores populares, vayan a las bibliotecas públicas. El resultado central de la encuesta es que la lectura se concentra en la edad escolar y tiene que ver ante todo con las tareas que asignan los maestros. La lectura libre y placentera, o como herramienta de progreso individual, es una herencia que queda en una parte reducida de la población, generalmente de estratos altos, que ha ido a uno de los pocos colegios con buena biblioteca y ha crecido en una casa donde los padres les leían o contaban cuentos cuando eran niños. El uso de las bibliotecas públicas solo es alto en donde son buenas. Bogotá, Medellín, Cali e Ibagué reportan casi 80 por ciento de las visitas anuales, y solo en Bogotá y Medellín se registra un amplio uso de ellas por parte de los adultos.

Internet abre grandes posibilidades, pero es una apuesta para el futuro: según el Dane, aunque 7 por ciento de los colombianos lo usan, 96 por ciento de los que no tienen título universitario no lo hacen nunca. Leer en el computador es aún más elitista que el libro, o el periódico, por razones técnicas y porque la mayoría usa Internet sobre todo para 'chatear' y enviar mensajes.

Una razón de la baja lectura -y de la tendencia a la baja que la encuesta revela- es que los colegios, públicos y privados, no tienen libros. Menos de la milésima parte del gasto del sistema educativo se emplea en comprarlos y, por lo que parece, los colegios y escuelas colombianas, que gastan en promedio más de un millón de pesos por estudiante, no compran siquiera un libro anual por cada cinco alumnos.

La situación es preocupante. Leer es hoy la principal herramienta de avance cultural, información y saber. El saber es poder, y los que aprovechan el texto escrito para aprender, ampliar su comprensión del mundo, descubrir nuevas formas de hacer las cosas, organizar y reportar sus actividades son un grupo de privilegiados, menos del 20 por ciento de la población, que se benefician en el trabajo y en sus ingresos de una habilidad que la inmensa mayoría apenas domina.

Mañana se abre en San Javier, en la comuna 13, la primera de las cinco grandes bibliotecas que está terminando de construir Medellín, en un programa ejemplar. Llevar el libro (y el computador) a las escuelas, barrios y pueblos donde la exclusión cultural es tanto o más grave que la económica es lo que hay que hacer. Sobre todo, hay que llevarlo a los centenares de municipios donde el libro es un lujo desconocido para la mayoría de la población. Solo así Colombia formará ciudadanos que se apropien de la fórmula sin la cual es impensable una sociedad moderna e igualitaria: leer es saber y saber es poder.

Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional ...

Sobre los autores

Harvey Tejada

Licenciado en Lenguas Modernas y Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Profesor titular de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la misma Universidad. Áreas de interés docente e investigativo: lectura y escritura en lengua extranjera, procesos de empoderamiento y construcción curricular bilingüe.

Correo electrónico: hartejada@hotmail.com

Alfonso Vargas Franco

Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle y Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Profesor de Español del Departamento de Lingüística y Filología de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Actualmente, se desempeña como asesor pedagógico en los campos de la educación, el lenguaje y la literatura. Su labor en docencia e investigación en la Universidad del Valle se centra en el campo de la composición escrita, los estudios literarios y los procesos de formación de docentes.

Correo electrónico: alvafran@univalle.edu.co

Fecha de recepción: 01-08-07

Fecha de aceptación: 06-11-07