

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA –VUAD–
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TRASCENDENCIA DE LA LECTURA CRÍTICA PARA LA EDUCACIÓN

Jéssica Ivón Renata González Rallón

Bogotá D.C.
30 de noviembre de 2020

TRASCENDENCIA DE LA LECTURA CRÍTICA PARA LA EDUCACIÓN

Jéssica Ivón Renata González Rallón

Dr. Luis Alfonso Ramírez Peña

Director de Tesis

**Documento como requisito para optar
al título de Doctora en Educación**

Bogotá D.C.

30 de noviembre de 2020

Tesis aprobada por:



Director de tesis

Jurados:

Institucional



Dr. Rubén Darío Vallejo Molina

Nacional



Dra. Mireya Cisneros Estupiñán

Internacional



Dra. Elvira Narvaja de Arnoux

AGRADECIMIENTOS

A Dios por la humildad y la perseverancia

A Luis Alfonso Ramírez Peña por su sabia dirección

A Horacio Rosales Cueva por inspirarme y hacerme creer en este proyecto de vida

A Laura García Mendoza por su calurosa acogida en la capital

A Gerardo y Meredy por emprender este camino juntos

DEDICATORIA

A German Augusto Montero Parra por su apoyo incondicional

A Omaira y Néstor por su exigencia y aliento en todo lo que me propongo

A Indira por su compañía y comprensión

A Nina por su amor infinito

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1.1 Directrices Oficiales en torno a la Lectura Crítica como el Camino para la Construcción de una Sociedad más Igualitaria	4
1.1.2 Las Consecuencias de la Conceptualización Unidimensional del Lenguaje	5
1.1.3 La Dificultad de la Comprensión, el Análisis y la Interpretación en la Lectura	6
1.1.4 Pruebas PISA 2015.....	7
1.1.5 Pruebas PISA 2018.....	7
1.1.6 Razones por las que PISA y Gobierno dan Importancia a las Competencias en Lectura, Matemáticas y Ciencias.....	8
1.1.7 Estudio del Progreso en Lectura Literaria (PIRLS)	9
1.1.8 Prueba Saber	9
1.1.9 La Lectura Crítica como un Derecho de Aprendizaje	10
1.1.10 Ejercicio Exploratorio	10
1.1.11 Reflexión del Adjetivo Crítica que se le Agrega a la Lectura	12
1.1.12 Carencia de Relación entre la Pedagogía y la Lectura Crítica	13
1.1.13 La Tensión de los Docentes Frente a la Tarea de Leer Críticamente	13
1.1.14 Académicos Frente al Problema de la Enseñanza de la Lectura Crítica.....	15
1.1.15 Leer para Aprender y Aprender a Leer.....	16
1.1.16 Declaraciones de las Limitaciones que Existen en la Lectura Incluso de los Docentes..	17
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	19
1.3 HIPÓTESIS	20
1.4 OBJETIVOS	21
1.4.1 Objetivo General:	21
1.4.2 Objetivos Específicos:.....	21
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	21
2. MARCOS DE REFERENCIA	26
2.1 ESTADO DEL ARTE	26
2.1.1 Modelos, Recomendaciones y Experiencias de Enseñanza de Lectura Crítica	26
2.1.2 Experiencias Pedagógicas con la Lectura Crítica	33
2.1.3 Diferencia entre esta Tesis y Autores que han Trabajado el mismo Tema, pero No Parten del Supuesto Teórico del Acto Comunicativo	37
2.2 MARCO TEÓRICO.....	39
2.2.1 La crítica	39
2.2.2 Lectura: Modelos y Planteamientos Teóricos Generales.....	45
2.2.3 Pedagogía Crítica.....	59
2.2.4 Integración de Crítica, Lectura y Pedagogía en el Acto de Comunicación Discursivo.....	64
2.2.5 Diálogo entre Esta Tesis y el Marco Teórico	102
3. METODOLOGÍA	104
3.1 PARADIGMA Y ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	104
3.2 LA HERMENÉUTICA CRÍTICA COMO MÉTODO DE LECTURA CRÍTICA.....	104
3.2.1 Propuesta Metodológica para Leer Críticamente el Discurso.....	105
3.3 CORPUS DISCURSIVO.....	116
3.3.1 Muestra Homogénea	116
3.3.2 Muestra de Máxima Variación	121

3.4 APLICACIÓN Y VALIDEZ MÉTODO DE LA LECTURA CRÍTICA	122
3.4.1. Recorrido de Lectura Crítica para Todos los Discursos	122
3.4.2 Nomenclatura de Muestra Homogénea del Discurso Oficial.....	124
3.4.3 Nomenclatura de Muestra de Máxima Variación de Diferentes Tipos de discurso	125
3.4.4 Nomenclatura de Categorías de Lectura Crítica del Discurso	125
3.4.5 Sistematización de la Lectura Crítica los Discursos	126
3.4.6 Interrelación de la Lectura Crítica en Muestra Homogénea	127
3.4.7 Interrelación de la Lectura Crítica en Muestra de Máxima Variación	128
3.4.8 Matriz de Coherencia Metodológica.....	128
4. LECTURA CRÍTICA DE LOS DISCURSOS	132
4.1 LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO REGULATIVO	132
4.1.1 Etapa de Comprensión del Discurso Regulativo	133
4.1.2 Etapa de Análisis del Discurso Regulativo	136
4.1.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Regulativo.....	138
4.2 LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO TEÓRICO EMPÍRICO	152
4.2.1 Etapa de Comprensión del Discurso Teórico Empírico	153
4.2.2 Etapa de Análisis del Discurso Teórico Empírico.....	155
4.2.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Teórico Empírico	158
4.3 LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO.....	165
4.3.1 Etapa de Comprensión del Discurso Educativo.....	166
4.3.2 Etapa de Análisis del Discurso Educativo	170
4.3.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Educativo.....	171
4.4 LECTURA CRÍTICA DE UN DISCURSO FOTOGRÁFICO	179
4.4.1 Etapa de la Comprensión del Discurso Fotográfico	180
4.4.2 Etapa de Análisis del Discurso Fotográfico.....	180
4.4.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Fotográfico	182
4.5 LECTURA CRÍTICA DE DISCURSO DE LITERATURA POPULAR	183
4.5.1 Etapa e Comprensión del Discurso de Literatura Popular	183
4.5.2 Etapa de Análisis del Discurso de Literatura Popular.....	184
4.5.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso de Literatura Popular	185
4.6 LECTURA CRÍTICA DE DISCURSO MUSICAL.....	187
4.6.1 Etapa de Comprensión del Discurso Musical	187
4.6.2 Etapa de Análisis del Discurso Musical.....	188
4.6.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Musical	189
4.7. LECTURA CRÍTICA DE UN DISCURSO POLÍTICO.....	193
4.7.1 Etapa de Comprensión del Discurso Político.....	193
4.7.2 Etapa de Análisis del Discurso Político	194
4.7.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Político.....	195
4.8 LECTURA CRÍTICA DE UN DISCURSO RELIGIOSO	197
4.8.1 Etapa de Comprensión del Discurso Religioso	197
4.8.2 Etapa de Análisis del Discurso Religioso.....	197
4.8.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Religioso	198
4.9 LECTURA CRÍTICA DE UN DISCURSO PUBLICITARIO	200
4.9.1 Etapa de Comprensión del Discurso Publicitario	200
4.9.2 Etapa del Análisis del Discurso Publicitario.....	200
4.9.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Publicitario	201
4.10 LECTURA CRÍTICA DE UN DISCURSO POÉTICO	202
4.10.1 Etapa de Comprensión del Discurso Poético	202

4.10.2 Etapa de Análisis del Discurso Poético	202
4.10.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Poético.....	203
4.11 Matriz de Hallazgos Respecto a la Lectura Crítica y su Enseñanza en el Discurso Oficial	205
4.12 Matriz de Hallazgos para Validación del Método de Lectura Propuesto en todos los Discursos	207
5. CONFRONTACIÓN ENTRE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA PROPUESTA Y LA INTERPRETACIÓN DE SU CONCEPCIÓN EN EL DISCURSO OFICIAL	210
5.1 CONVERGENCIAS.....	211
5.1.1 Convergencias sobre Lectura	211
5.1.2 Convergencias sobre Enseñanza de la Lectura Crítica	213
5.2 COMPOSICIÓN ESCALONADA DE ENGRANAJES QUE LLEVAN A UN PROPÓSITO	215
5.2.1 Planeación Estratégica en el Discurso Oficial.....	216
5.2.2 Encadenamiento de Cada uno de los Componentes que Permitiría Llegar a un Propósito, desde lo Aparente, en el Discurso Oficial.....	217
5.3 TENSIONES	218
5.3.1 Tensiones sobre Lectura	218
5.3.2 Tensiones sobre Enseñanza de Lectura Crítica	224
5.4 COMPONENTES QUE IMPIDEN LLEGAR A UN PROPÓSITO APARENTE Y MUESTRA LA EXISTENCIA DE UN PROPÓSITO OCULTO	230
5.4.1 Componentes de la Propuesta Doctoral que Evidencian un Propósito Diferente	231
6. ORIENTACIONES QUE FAVORECERÍAN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE LA LECTURA CRÍTICA	233
6.1 REFLEXIÓN RESPECTO A LA LECTURA CRÍTICA Y EN SU ENSEÑABILIDAD	233
6.2 ORIENTACIONES GENERALES, COMO RESULTADO DE LA CRÍTICA DEL DISCURSO OFICIAL Y DEL MODELO PROPUESTO	234
6.3 EJEMPLO DIDÁCTICO BASADO EN LA PROPUESTA DE LECTURA CRÍTICA Y EN LAS ORIENTACIONES GENERALES QUE FAVORECERÍAN EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA..	240
6.3.1 Etapa de Comprensión de un Discurso Periodístico	242
6.3.2 Etapa de Análisis de un Discurso Periodístico.....	245
6.3.3 Etapa de Interpretación Crítica de un Discurso Periodístico	249
6.4 AYUDAS METODOLÓGICAS PARA UN LECTOR CRÍTICO: DOCENTE Y ESTUDIANTE	253
6.5 LECTURA CRÍTICA DESDE LAS PROPIAS EXPERIENCIAS DE VIDA PARA UNA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL.....	256
7. CONCLUSIONES.....	261
REFERENCIAS	270

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Modelos de comunicación, fuente Ramírez Peña. Tesis doctoral en filosofía del lenguaje</i>	71
<i>Figura 2. La enunciación, fuente Ramírez, 2007a, p. 170.</i>	74
<i>Figura 3. Discursivización, fuente Ramírez, 2007a, p. 157</i>	77
<i>Figura 4. Acto de comunicación en el Discurso.</i>	80
<i>Figura 5. Niveles de lectura, según Ramírez (2018).</i>	94
<i>Figura 6. Método para la Lectura Crítica.</i>	124
<i>Figura 7. Lectura crítica del Documento1.</i>	126
<i>Figura 8. Sistematización de la Lectura Crítica del Discurso Oficial.</i>	127
<i>Figura 9. Distribución porcentual de la población ocupada según el último nivel educativo logrado según CINE 11 AC del DANE 2018</i>	176
<i>Figura 10. Porcentajes de mano de obra calificada y no calificada.</i>	177
<i>Figura 11. Articulación de engranajes de la enseñanza de la Lectura Crítica que llevan a un propósito.</i>	215
<i>Figura 12. Pirámide de la planeación estratégica en el Discurso Oficial.</i>	216
<i>Figura 13. Propósito aparente del Discurso oficial.</i>	217
<i>Figura 14. Diferencias teóricas entre el Discurso Oficial y la propuesta de la tesis.</i>	219
<i>Figura 15. Lectura Crítica desde lo develado en el Discurso Oficial.</i>	223
<i>Figura 16. Propósito develado del Discurso Oficial.</i>	230
<i>Figura 17. Propósito de la propuesta de la investigación.</i>	231
<i>Figura 18. Lectura Crítica desde lo propuesto.</i>	232
<i>Figura 19. Esquemmatización del resumen de la noticia.</i>	243

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1. Diferencia entre esta tesis y los modelos y recomendaciones de enseñanza de lectura crítica.</i>	37
<i>Tabla 2. Diferencia entre esta tesis y las experiencias pedagógicas con la lectura.</i>	38
<i>Tabla 3. Resumen de aportes teóricos a la crítica.</i>	39
<i>Tabla 4. Relación del ser humano con el conocimiento, según Habermas.</i>	42
<i>Tabla 5. Diferencias entre esta tesis y otros autores y escuelas que han trabajado la lectura, pero no la misma problemática y parten de otros supuestos teóricos.</i>	58
<i>Tabla 6. Resumen de aportes teóricos a la pedagogía.</i>	59
<i>Tabla 7. El discurso como Acto de Comunicación.</i>	69
<i>Tabla 8. Resumen del aporte teórico de lectura como acto de interpretación crítica.</i>	88
<i>Tabla 9. Niveles del discurso, según Ramírez (2007a).</i>	88
<i>Tabla 10. Cómo se produce el sentido en el Discurso, basada en Ramírez, 2007a, p. 156-157.</i>	95
<i>Tabla 11. Componente hermenéutico en el Acto Comunicativo de leer.</i>	97
<i>Tabla 12. Aporte del lenguaje al acto de comunicación.</i>	100
<i>Tabla 13. Diálogo entre esta tesis y el marco teórico.</i>	102
<i>Tabla 14. Niveles y categorías de Lectura Crítica.</i>	116
<i>Tabla 15. Muestra homogénea del Discurso Oficial.</i>	120
<i>Tabla 16. Objeto de Búsqueda en el Discurso Oficial.</i>	121
<i>Tabla 17. Muestra Discursiva de Máxima Variación.</i>	122
<i>Tabla 18. Metodología de la Lectura Crítica del Discurso.</i>	122
<i>Tabla 19. Nomenclatura de Muestra homogénea del Discurso Oficial.</i>	124
<i>Tabla 20. Nomenclatura de Muestra de máxima variación de diferentes tipos de discurso.</i>	125
<i>Tabla 21. Nomenclatura de Categorías de lectura crítica.</i>	126
<i>Tabla 22. Interrelación entre documentos de estudio del Discurso Oficial.</i>	127
<i>Tabla 23. Sistematización de la Lectura Crítica de la muestra de máxima variación.</i>	128
<i>Tabla 24. Matriz de coherencia metodológica.</i>	129
<i>Tabla 25. Comprensión de Lectura en Discurso Regulatorio.</i>	133
<i>Tabla 26. Comprensión del concepto Comprensión en Discurso Regulatorio.</i>	134
<i>Tabla 27. Comprensión del concepto Análisis en Discurso Regulatorio.</i>	135
<i>Tabla 28. Comprensión del concepto Interpretación en Discurso Regulatorio.</i>	135
<i>Tabla 29. Comprensión de la Enseñanza de la Lectura Crítica en Discurso Regulatorio.</i>	136
<i>Tabla 30. Comprensión de Lectura en el Discurso Teórico Empírico.</i>	153
<i>Tabla 31. Comprensión del concepto Comprensión en el Discurso Teórico Empírico.</i>	153
<i>Tabla 32. Comprensión del concepto Análisis en el Discurso Teórico Empírico.</i>	154
<i>Tabla 33. Comprensión del concepto de Interpretación en el Discurso Teórico Empírico.</i>	154
<i>Tabla 34. Comprensión de la Enseñanza de la Lectura Crítica en el Discurso Teórico Empírico.</i>	155
<i>Tabla 35. Comprensión Lectura en el Discurso Educativo.</i>	166
<i>Tabla 36. Comprensión del concepto Comprensión en el Discurso Educativo.</i>	167
<i>Tabla 37. Comprensión del concepto Análisis en el Discurso Educativo.</i>	167
<i>Tabla 38. Comprensión del concepto Interpretación en el Discurso Educativo.</i>	168
<i>Tabla 39. Comprensión de la Enseñanza de la Lectura Crítica en el Discurso Educativo.</i>	168
<i>Tabla 40. Plan de Lectura Crítica, de Grafiti f, 2017, pp. 13-23.</i>	168
<i>Tabla 41. Matriz de hallazgos de Lectura Crítica y su enseñanza en el Discurso Oficial.</i>	205
<i>Tabla 42. Sistematización de la Lectura crítica de todos los discursos.</i>	208
<i>Tabla 43. Validación del método de lectura crítica en diferentes tipos de discurso.</i>	209
<i>Tabla 44. Convergencias entre Discurso Oficial y propuesta de tesis sobre la Lectura.</i>	211

<i>Tabla 45. Convergencias entre Discurso Oficial y propuesta de tesis sobre la Lectura Crítica y su posibilidad de fortalecerse y desarrollarse en prácticas pedagógicas.</i>	<i>213</i>
<i>Tabla 46. Divergencias entre el Discurso Oficial y la propuesta de la tesis sobre la Lectura.</i>	<i>218</i>
<i>Tabla 47. Divergencias entre el Discurso Oficial y la propuesta de la tesis sobre la Enseñanza de la Lectura Crítica.</i>	<i>224</i>
<i>Tabla 48. Preguntas orientadoras para el nivel de la comprensión.</i>	<i>242</i>
<i>Tabla 49. Preguntas orientadoras para el nivel de análisis</i>	<i>245</i>
<i>Tabla 50. Preguntas orientadoras para el nivel de la interpretación crítica.</i>	<i>248</i>
<i>Tabla 51. Ayuda para favorecer la comprensión al leer.</i>	<i>253</i>
<i>Tabla 52. Ayuda para favorecer el análisis al leer.</i>	<i>253</i>
<i>Tabla 53. Ayuda para favorecer la interpretación crítica al leer.</i>	<i>254</i>
<i>Tabla 54. Posibles cuestionamientos críticos en la construcción histórica y social a partir de las narrativas.</i>	<i>259</i>

RESUMEN

Esta tesis doctoral nació del estudio de la importancia de la formación de sujetos que lean críticamente el mundo, de la revisión de los resultados de la evaluación de lectura nacional e internacional en Colombia, de la carencia de relación entre pedagogía y lectura crítica, de la tensión de los docentes frente a la tarea de leer críticamente y su enseñanza, del estudio de las consecuencias de la unidimensionalidad del lenguaje en los actos de comunicación, de las circunstancias teóricas del lenguaje, la comunicación y el discurso en los Lineamientos curriculares y los Estándares para Lengua Castellana y de las circunstancias empíricas arrojadas a partir de un ejercicio exploratorio en los que se consolida como realidad compleja y problemática que: los estudiantes no leen críticamente y los docentes no saben cómo enseñar a hacerlo debido a que las directrices que los rigen son ambiguas y parten de la conceptualización unidimensional del lenguaje por lo que no se logra la comprensión, el análisis y la interpretación crítica en los actos comunicativos.

Por consiguiente, se construyó, desde un enfoque hermenéutico, una propuesta de Lectura Crítica bajo un marco teórico y conceptual construido en los pilares del lenguaje multidimensional, la Lectura Crítica y la pedagogía del dialogo, desde la propuesta teórica del Acto Comunicativo.

Para lo anterior, primero, se desarrolló un método de lectura crítica; segundo, se interpretó la concepción de la lectura crítica en el Discurso Oficial que direcciona su “enseñanza” en las instituciones de educación básica y media en Colombia; tercero, se confrontó la Lectura Crítica propuesta con la interpretación de su concepción en el Discurso Oficial; y, finalmente, se propuso unas orientaciones generales para favorecer el desarrollo de la capacidad de la Lectura Crítica.

PALABRAS CLAVE: lenguaje, lectura crítica, análisis, comprensión, interpretación, pedagogía.

ABSTRACT

This research work was born from the study of the importance of the formation of subjects who critically read the world, from the review of the results of the national and international reading evaluation in Colombia, from the lack of relationship between pedagogy and critical reading, from the tension of teachers facing the task of reading critically and its teaching, the study of the consequences of the unidimensionality of language in acts of communication, the theoretical circumstances of language, communication and discourse in the curricular guidelines and Standards for Spanish Language and the empirical circumstances thrown from an exploratory exercise in which it is consolidated as a complex and problematic reality that: students do not read critically and teachers do not know how to teach to do so because the guidelines that govern them are ambiguous and start from the one-dimensional conceptualization of language, so the comprehension, analysis and critical interpretation in communicative acts.

Consequently, a Critical Reading proposal was built from a hermeneutical approach that guides its teaching under a theoretical and conceptual framework built on the pillars of multidimensional language, Critical Reading and the pedagogy of dialogue, from the theoretical proposal of the Communicative Act.

For the above, first, a critical reading method was developed; second, the conception of critical reading was interpreted in the Official Speech that directs its teaching in the institutions of basic and secondary education in Colombia; third, the proposed Critical Reading was confronted with the interpretation of its conception in the Official Discourse; and, finally, general guidelines were proposed to favor the development of Critical Reading skills.

KEY WORDS: language, critical reading, analysis, comprehension, interpretation, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

La formación de sujetos que lean críticamente abarca grandes frentes disciplinares que se han abordado desde la Grecia antigua hasta la actualidad.

Algunos teóricos y pedagogos han trabajado en este tema para proponer saberes indispensables de la práctica docente en educadores críticos (Grundy, 1998; Freire, 2006); caracterizar la didáctica crítica (Freire, 2006; Giroux, 2003, 2004); y dar a conocer los retos del docente en la pedagogía de los límites en la enseñanza de la Lectura Crítica (Grundy, 1998).

Otros se han encargado de compartir experiencias respecto a la “enseñanza” de la Lectura Crítica, proponer modelos y hacer recomendaciones dentro de las que se rescatan la comprensión y producción textual de María Cristina Martínez (2002); la teoría de las seis lecturas de Zubiría (1996); estudiar, leer y escribir desde los manuales de la perspectiva de Serafini (1997); la relación entre la psicología evolutiva y las habilidades lingüísticas (Solé, 1998); la literacidad crítica (Cassany y Castellà, 2010); la literacidad funcional, cultural y crítica (Cummins, 2001; Tejada y Vargas, 2011); la literacidad de los recursos del código, del significado, de lo pragmático y lo crítico (Luke y Freebody, 1997); el estudio de la literacidad como una práctica dependiente del contexto (Chen & Derewianka, 2009); la relación entre la práctica pedagógica de los maestros de Humanidades y Lengua castellana y los referentes teóricos de lectura (Cassany, 2005), escritura (Carlino, 2006; Avendaño de B., 2013; Parodi, 1999) y pedagogía crítica (Freire, Macedo, 1989).

Así mismo, se ha hecho un recorrido, desde el siglo pasado, por la enseñanza para la comprensión como modelo educativo que busca que los estudiantes comprendan lo que aprenden (Perkins, 1999); la OCDE ha presentado su propio modelo de lectura que evalúa mediante las pruebas PISA (2017); y, muchos investigadores usan la Lectura Crítica como estrategia didáctica para afianzar, trabajar y/o estudiar tópicos literarios (Marín, 2014, p. 59); utilizar herramientas tecnológicas (Hernández, et al., 2015); trabajar la argumentación desde las estructuras lógicas discursivas (Santillán, et al., 2006; y, Mostacero, 2006); potencializar la actividad cognitiva y socio-cultural en la educación superior (Serrano de Moreno, 2008, p.507); enfatizar en la comprensión de fenómenos socio-culturales (Alvarado, 2007; relacionar los procesos psicológicos con los educativos (Rojas Villamil, 2015); enseñar un idioma (Gounari, Dávila y Guerra, 2008); pensar la crisis de la escuela del nuevo milenio (Romero de Castillo, 2002; Nora Ovelar, 2005; Piedad Ortega Valencia, 2012); y, abordar el emprendimiento (Viera, et al., 2008), las ciencias

sociales, la filología, la teología y el derecho, entre otros intereses disciplinares (Salas Astrain, 2009).

De la mano de estos avances, es importante mencionar que existen desarrollos de modelos y planteamientos, no necesariamente de enseñanza, pero sí respecto a la lectura que abarcan desde la lingüística, la sistematización de la lengua (Saussure, 1995); desde la psicología, el pensamiento crítico estandarizado y evaluado en las escuelas (Paul, et al., 1997, Paul y Elder, 2003); desde la sociología, el aprendizaje y el conocimiento como construcción social mediante la lectura (Poulin, 2011); desde el Análisis Crítico del Discurso, la relación entre lenguaje, poder y sociedad (Van Dijk, 1977; Wodak y Meyer, 2003); desde la semiótica, los modelos de interpretación cooperativa de textos (Eco, 1993) y de análisis de las culturas (Greimas y Courtés, 1997; Lotman, 1996; Fontanille, 2004, 2008); desde la hermenéutica, el círculo hermenéutico de Gadamer (1999), el arco hermenéutico de Ricoeur (2000, 2002), la estética de la recepción de Iser (1987), la interpretación como una hermenéutica práctica y ética (Vattimo, 1991), la hermenéutica analógica como teoría de interpretación de textos (Beuchot, 2008), entre otros.

No obstante, pese a todos estos desarrollos y abordajes de la “enseñanza” en relación con la Lectura Crítica, se han hallado deficiencias en ella, que se evidencian, parcialmente, en los bajos resultados de lectura en las pruebas PISA (2015, 2018), PIRLS (2012) y Pruebas Saber (2015); en la incapacidad de elegir a sus gobernantes (Chomsky, 2010a), en la poca habilidad de respuesta crítica al recibir estímulos de diversos medios de comunicación, consumir productos, servicios, ideologías, formas de vida (Ramonet, 2010); en la aceptación acrítica del discurso del otro (Cassany, 2019); en la pobreza argumentativa para refutar posiciones ajenas, dilucidar el reconocimiento de contenidos ideológicos e intencionalidades (Marcuse, 1972; Habermas, 1982) en el consumo y la publicidad; y, en la dificultad para confrontar ideas, debatir y cuestionar posturas en la cotidianidad (Giroux 2003; Ramírez 2007; Ejercicio exploratorio realizado por la autora, 2017).

Lo anterior, posiblemente, debido a la conceptualización unidimensional del lenguaje (Ramírez, 2011), el desconocimiento de la complejidad del lenguaje en las diferentes formas de comunicación y acción social por parte de los estudiantes, pero también del profesional a cargo (Ramírez, 2011, 2007; Sánchez, 1995; Morales, 2002), la carencia de relación entre la pedagogía y la Lectura Crítica (Giroux, 2003), el limitado conocimiento teórico y pedagógico con el que cuentan los profesores (Avendaño, 2016), los obstáculos que existen en la lectura incluso en los

mismos docentes (Micotti, 2016; Zubiría, 2019), las pocas estrategias pedagógicas que favorecen la “enseñanza” y la evaluación del pensamiento crítico (Mejía, et al., 2015), los vacíos teórico-prácticos de los docentes (Paul, et al., 1997); la dificultad de la comprensión, el análisis e interpretación en la lectura académica así como de la cotidianidad (Ramírez, 2014); y el énfasis, mayoritariamente, en leer para aprender alguna disciplina y entrar a alguna cultura académica o para hacer parte de algún gremio (Solé, 2004) y no para leer críticamente el mundo.

Ahora bien, no se trata de crear divisiones metodológicas entre la “enseñanza” de la Lectura Crítica y el aprendizaje de la misma, sino de abarcar este problema de manera compleja donde el **docente** funciona como **mediador** y provocador de pensamiento en los procesos pedagógicos (Freire, 1998; Giroux, 2003, 2006) y dialógicos que surgen en el **acto comunicativo** (Ramírez, 2007, 2018) para que tanto él como el estudiante desarrollen y fortalezcan la capacidad de leer críticamente, puesto que, en esta tesis, “**enseñar** no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2006, p. 24). A diferencia de la enseñanza proclamada en el Discurso Oficial como la adquisición de saberes, asimilación de conocimientos y recuperación de información (Lineamientos, pp. 53, 79; Estándares, pp. 12, 21, 35; Carlini, 2009, pp. 24, 67, 68, 72, 79, 110, 130, 157; Lomas, 2003, pp. 57, 58, 63, 64).

En tanto la **lectura** es asumida como “un esfuerzo de entendimiento de aquello que nos rodea y nos interesa. No solo leemos lo que está escrito en los textos, también accedemos entendiendo a otras personas, la cultura significativa y los acontecimientos y a nosotros mismos” (Ramírez, 2007a, p. 15).

Todo lo anterior hace evidente la importancia de proponer explicaciones teóricas para descubrir medios y poderes de significación en la enseñanza de la Lectura Crítica (Ramírez, 2018); presentar una Lectura Crítica basada en la interpretación de los sentidos más ocultos de los medios significantes (Ramírez, 2007a); incentivar la producción de actos de comunicación responsables, respetuosos del otro, originales, auténticos y pertinentes (Ramírez, 2007a, 2014, 2020b); impactar socialmente en las formas de conocer y de ser desde la Lectura Crítica (Ramírez, 2011); aportar conocimiento respecto a la Lectura Crítica y la construcción identitaria; procurar el paso de la alfabetización a la Lectura Crítica para mejorar la participación ciudadana y el orden establecido como beneficio colectivo (Batanelo, 2013), a partir de la construcción de una propuesta de Lectura Crítica, conceptualizada desde una perspectiva multidimensional del lenguaje y fundamentada en la interrelación entre pedagogía, lectura y crítica.

TRASCENDENCIA DE LA LECTURA CRÍTICA PARA LA EDUCACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En un país que vive el postconflicto con incertidumbre, que tiene diversas posturas frente a los términos de las negociaciones de paz con las FARC, golpeado por los virus, asaltado en sus riquezas naturales, lleno de incredulidad en el otro, caótico, corrupto y desigual, que mira a las futuras generaciones con desesperanza, nace una investigación que busca aportar teórica y epistémicamente a la lectura para la formación de sujetos críticos con el fin de proponer un camino de la teoría a la práctica que apunte al diálogo entre una sociedad narrativa y una sociedad argumentativa, propositiva, autónoma, original, responsable y crítica.

Lo anterior no como respuesta a la necesidad de trabajar con los estudiantes un saber argumentar, sino como una apuesta por la formación de personas críticas que puedan leer el mundo, formular juicios sustentados, participar activamente de las representaciones sociales, políticas y económicas del país, en definitiva, una apuesta a sujetos participativos, críticos, transformadores del conocimiento en sociedad, capaces de construir y conquistar su libertad.

1.1.1 Directrices Oficiales en torno a la Lectura Crítica como el Camino para la Construcción de una Sociedad más Igualitaria

Este problema de investigación se consolida como respuesta a la invitación que los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana hacen a los docentes en torno a la necesidad de trabajar, desde acercamientos teóricos y metodológicos, en la lectura y escritura como una forma de encaminar la educación hacia una sociedad más igualitaria, crítica y ética, capaz de cuestionar racionalmente los saberes propios y de los demás (p.29).

Según el análisis minucioso y crítico del maestro Ramírez (2011, p. 66) a los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, en Colombia, se asume al lenguaje como una forma representacional del mundo; allí se reduce el lenguaje al texto, compuesto por estructuras complejas, inmanentes, de significantes, olvidando las condiciones sociales en las que se constituyen los procesos de comunicación dentro y fuera del aula de clase.

En este sentido, el planteamiento nacional para el sistema educativo, en torno a la enseñanza del lenguaje, es incoherente, pues presenta contradicciones conceptuales entre los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, los indicadores y logros establecidos para la evaluación de la misma; adicionalmente, los planteamientos teóricos son ambiguos, por ende, los objetivos no son realizables y las pruebas de lectura, reflejan los resultados producto de inconsistencias teóricas, políticas, educativas, económicas y afanes nacionales por ser catalogados con una regla que no mide a todos los países latinoamericanos, o al menos a Colombia, por sus condiciones contextuales específicas (Ramírez, 2011, pp. 71-81). Por ello, finalmente los docentes, ante la ambigüedad y los retos, no saben cómo guiar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y, en consecuencia, de la lectura.

1.1.2 Las Consecuencias de la Conceptualización Unidimensional del Lenguaje

Concebir la enseñanza del lenguaje reducido a su condición de organizador de conceptos y vehículo de información impide que se eduque para pensar y no para hacer y repetir (Ramírez, 2011, p. 66).

El lenguaje es un proceso diferente a aquello presentado por los lingüistas. Ni el lenguaje es un conjunto de instrumentos para representar y comunicar un mundo preexistente. Ni son sólo significantes, como sonidos o escritura de las palabras, los que constituyen el sentido. Ni el sentido depende únicamente de las palabras integrantes del enunciado; ni las palabras sirven solamente para reflejar o representar las cosas (...) El profesor de lenguaje no debiera ser limitado (...) Sin duda, su limitación proviene, sobre todo, del desconocimiento de la complejidad y la participación del lenguaje en las diferentes formas de la comunicación y de la acción social (Ramírez, 2011, p. 27).

Ramírez ratifica que “se requiere un enfoque creativo y polifuncional del lenguaje; una dimensión diferente a la asignada tradicionalmente a la comunicación y al discurso” (2011, p. 47), de lo contrario se seguirán consiguiendo los mismos resultados: educación carente de sujetos que lean críticamente el mundo y aptos para ser instrumento productivo de las fábricas de la segunda planetarización¹.

Por las necesidades de orientar la educación hacia el cumplimiento de las demandas del mercado globalizado, se ha pensado que lo mejor es entrenar estudiantes en el manejo de

¹ La segunda planetarización empezó en el siglo XV con los grandes descubrimientos, tiene varias etapas entre ellas la última es la globalización, y es la que se está viviendo actualmente en el siglo XXI (Morin, et al., 2002).

habilidades para convertirlos en productivos y sirvan al grupo social para hacerse más competitivo. Por eso, la educación se vuelve cada vez más técnica, más interesada en preparar en habilidades y destrezas. La formación profesional tiende a ser un taller de aplicación mecánica de los grandes conocimientos teóricos que han sido desarrollados en otros grupos sociales y con otras necesidades. Por eso, mucho profesional no entiende lo que hace, ni lo que le están haciendo porque no tiene manejo crítico, y menos filosófico que le ayude a entender y a contribuir a la transformación del conocimiento y de sus prácticas laborales y ciudadanas (Ramírez, 2007b, párr. 14).

1.1.3 La Dificultad de la Comprensión, el Análisis y la Interpretación en la Lectura

En medio de las limitaciones conceptuales de la unidimensionalidad del lenguaje y, por ende, de la lectura reducida a lo sígnico, lingüístico y textual, aparece una dificultad profunda en el ejercicio de la comprensión, del análisis y de la interpretación como parte de los procesos de lectura. No se puede garantizar una Lectura Crítica si el abordaje de la lectura está fundamentado, principalmente, en lo textual, lo semántico y referencial (Ramírez, 2011, p. 85).

La comprensión lectora se examina a través de unos niveles propuestos: nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico intertextual. Este último asignado en relación con el saber enciclopédico, sigue siendo un planteamiento de comprensión del texto, a pesar de que además de la “reconstrucción de la macroestructura semántica”, se haga diferenciación genérica discursiva (...), se establezcan los puntos de vista del enunciador textual y el enunciatario, y se incluya la intención del autor del discurso, pues todos se refieren al contenido referencial (Ramírez, 2011, p. 76).

Es decir, no hay una comprensión, un análisis y, mucho menos, una interpretación crítica que trascienda al texto. Las propuestas tienden a estudiarlo endogámicamente y, máximo, buscar otros textos que prediquen sobre lo mismo, pero no hay espacio para el descubrimiento de las ideologías, de voces ocultas, intenciones, deseos, creencias, los cuestionamientos, y el agenciamiento del propio lector como sujeto crítico y responsable de sus decisiones y sus argumentos.

En Colombia

Los espacios para la lectura y la escritura son espacios para justificar y avalar la actitud repetidora y reproductora que caracteriza en general a nuestra educación. Pareciera que el imperativo ineludible fuera repetir y repetir, actitud garantizada con los más diversos sistemas de evaluación (...) en las instituciones escolares, incluso universitarias,

prioritariamente se limitan a interpretar o leer esos discursos y a transmitirlos y aplicarlos, con muy poco agenciamiento de sus actores, profesores y estudiantes (Ramírez, 2014, pp. 2-3).

1.1.4 Pruebas PISA 2015

Conjunto a estas directrices educativas nacionales mencionadas anteriormente, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) indicó que Colombia obtuvo un puntaje de 425 en una media de 493 en Lectura y un puntaje de 390 en una media de 490, en general; lo que situó al país en el puesto 57 de 70 países/economías que participaron en el año 2015 de esta evaluación. La evaluación de competencias no se dirige a la verificación de contenidos; no pone la atención en el hecho de que ciertos datos o conocimientos hayan sido adquiridos. Se trata de una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida. No interesa en el enfoque de la evaluación de competencias, solo si una persona lee y cuánto lee, por ejemplo, sino más bien qué competencia tiene en la lectura: qué capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos (El programa PISA de la OCDE, Qué es y para qué sirve).

1.1.5 Pruebas PISA 2018

Para el año 2018, siendo parte Colombia de los 37 países de la OCDE participó en las pruebas de ciencia, matemáticas y lectura, a las que respondieron 79 países; en estas obtuvo los resultados más bajos de los países pertenecientes a la OCDE e incluso se pueden comparar los resultados con países no miembros como Albania, Macedonia del Norte y Qatar, quedando ubicada en el puesto 58.

En la prueba de 2015 el puntaje de Colombia, en lectura, fue de 425, en esta ocasión, obtuvo 412 puntos en un promedio de la OCDE de 487, lo que permite observar una desmejora de 13 puntos.

De acuerdo con el análisis de la OCDE, en Colombia el 50 % de los estudiantes alcanzaron al menos el nivel 2 de competencia en lectura (de 408 a 480 puntos). Los estudiantes que quedaron en este nivel como mínimo están en capacidad de identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos. Sin embargo, solo un 1 por ciento de los estudiantes de Colombia se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura (más de 620 puntos), mientras que el promedio OCDE es de 9 por ciento. En estos niveles,

los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones (Semana, 2019).

1.1.6 Razones por las que PISA y Gobierno dan Importancia a las Competencias en Lectura, Matemáticas y Ciencias

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, creado en 1997, se ha preocupado por el rendimiento del alumnado en un marco común acordado internacionalmente entre los gobiernos, quienes desde políticas compartidas (o más bien impuestas) definen unos mínimos en lectura, matemáticas y ciencias; sin embargo, Ramírez (VI Encuentro Nacional y V Internacional de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior, REDLEES, 2014) revela una contradicción aparente entre el interés ideal que presenta la OCDE y el interés real más allá de lo aparente. Si bien esta Organización “recomienda formar para el buen manejo de las diversas tecnologías y lenguajes convirtiendo al educando en un experto en la argumentación y defensa de sus puntos de vista o propuestas”, sus pilares educativos sostenidos en una educación basada en la competitividad, globalización, productividad y eficacia apuntan a un sujeto sin sensibilidad y carente de responsabilidad social.

“Las instituciones no enfrentan el problema con soluciones de fondo porque no advierten ni los fundamentos o razones de esta condición de incomunicación, ni sus efectos en la cultura, en el desarrollo económico y social” (Ramírez , 2014, p. 2). Es decir, las instituciones nacionales e internacionales proponen pruebas y entrenamientos (Programa PISA Fuerte) para mejorar el resultado de las mismas, pero no comprenden el ser del lenguaje como condición fundante de los procesos culturales, sociales y de las individualidades de las personas y, por ende, la trascendencia de la lectura para la formación de sujetos que contribuyan al desarrollo integral del mundo.

Se trata en definitiva de crear un estándar entre naciones de similar nivel de desarrollo social, cultural y económico a partir del gran engranaje en el que se convierte la educación, específicamente de la lectura, las matemáticas y la ciencia, puesto que a partir de ellas se pueden evaluar competencias, capacidades, habilidades y aptitudes para resolver problemas, situaciones a lo largo de la vida y, sobre todo, participar eficazmente en diferentes contextos sociales. Con los resultados y el análisis de los mismos la OCDE (junto con el FMI y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)) sugiere planes de acción para mejorar las condiciones, disminuir brechas, desigualdades, aunque a su vez crea políticas económicas y educativas a las que se deben ajustar los países pertenecientes en favor de la calidad y el desarrollo, entendidos estos últimos desde la

terminología neoliberal de la competitividad, productividad, rendimiento, eficacia, eficiencia, insumos, recursos físicos, económicos, de talento humano, valor agregado, educación mercantil, clientelismo, administración, gestión, gerencia educativa y exigencias del mercado (Batanelo, 2013, pp. 676-683).

1.1.7 Estudio del Progreso en Lectura Literaria (PIRLS)

Esta prueba tiene como propósito evaluar que el estudiante, primero, identifique y recupere información explícita del texto; segundo, haga inferencias directas; tercero, interprete e integre ideas e información; y, finalmente, examine y evalúe el contenido, el lenguaje y los elementos textuales que se le presentan. Sin embargo, el resultado de Colombia es significativamente inferior al promedio de la escala PIRLS-2011, lo que lo ubica en el puesto 39 dentro de 45 países participantes porque, pese a la media estipulada en 500 puntos, Colombia se obtuvo 448 puntos. Según esto,

La importante proporción de estudiantes que no alcanzan los niveles mínimos de competencia lectora definidos para PIRLS evidencian la necesidad de continuar trabajando en el desarrollo de las capacidades lectoras como herramienta para comprender y utilizar las formas del lenguaje escrito exigidas por la sociedad (Informes Icfes, 2012, p. 67).

1.1.8 Prueba Saber

“La guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas Saber 11, 2015”, en lo concerniente al componente de Lectura Crítica (nivel de dificultad alto), hace una invitación a los docentes para realizar una intervención pedagógica en donde hace falta:

Al leer textos argumentativos, discutir los diferentes argumentos con sus estudiantes para así establecer la validez de los mismos. Cuestionar los argumentos de los textos que trata con sus estudiantes. Intentar encontrar las falencias de aquellos o las razones por las cuales se sostienen. Analizar, junto a los estudiantes, argumentos breves para encontrar todos los supuestos que se esconden tras las premisas explícitas. En otras palabras, desmenuzar argumentos con los estudiantes para que aprendan a encontrar las afirmaciones tácitas que subyacen a aquello que se encuentra de manera explícita en el texto (p. 35).

Invitación pedagógica que es considerada para la elaboración de esta investigación que entiende la dificultad del hecho que los ciudadanos no interpreten los argumentos del otro para producir los propios.

1.1.9 La Lectura Crítica como un Derecho de Aprendizaje

La lectura y la escritura han estado como componentes primordiales de la educación fundamental en países como Argentina, México y Colombia, quienes han utilizado la educación como proyecto de nación; no obstante, a lo largo de la historia se normalizó el leer y escribir en un nivel elemental para sobrevivir (leer un aviso, firmar un documento, descifrar palabras y oraciones en la inmediatez del día a día); en la actualidad “Un derecho fundamental para todos los ciudadanos del siglo XXI es saber leer críticamente y saber escribir de manera auténtica para saber discutir, proponer y convivir en el ámbito de las diferencias y de las heterodoxias” (Valencia F. J., 2016, p. 30).

La ruta que señalan los “derechos básicos de aprendizaje”, emitidos por el MEN para el área de lenguaje en cada grado, va en contracorriente con los Lineamientos Curriculares (1998) y con los Estándares Básicos de Competencia (2006), pues su énfasis no está en las acciones comunicativas auténticas ni en los procesos interpretativos de los textos, sino en la perspectiva conductista que señala rutinas como condición para aprender a hablar, leer y “escribir bien” (...) Así pues, el énfasis de los DBA no está en la interpretación textual (lo que evalúan las pruebas externas, sea SABER, LLECE o PISA), sino en el dominio de las estructuras superficiales de la lengua -aspecto criticado desde 1984, cuando se adoptara el enfoque semántico comunicativo para el área de lenguaje-. En un país tan inequitativo como Colombia el problema no es tanto cómo aprender en la escuela a leer de manera veloz, sino cómo leer comprendiendo e interpretando para disfrutar con las representaciones que se movilizan en los textos: es el acento de las especificidades de las pruebas externas y, a la vez, la fuerza propulsora de la formación de lectores críticos para una sociedad incluyente y democrática (Valencia F. J., 2016, p. 33).

1.1.10 Ejercicio Exploratorio

Para consolidar la realidad compleja y problemática que se está gestando desde los antecedentes y las circunstancias teóricas, se elaboró un ejercicio exploratorio inductivo, alimentado con la voz de algunos expertos en el tema de la crítica, como Chomsky (2010), Ramonet (2010), Marcuse (1972), Habermas (1982), Giroux (2003) y Ramírez (2007a). Esto con el fin de acceder a las explicaciones que dan las personas sobre su pensar y su hacer; conocer el planteamiento de sus razones frente a sus posiciones frente al mundo; tener en cuenta las propuestas alternativas a los

problemas individuales y colectivos que plantean; dar la oportunidad para refutar posiciones ajenas; dilucidar el reconocimiento de contenidos ideológicos e intencionalidades en el consumo y la publicidad; ver cómo construye el sujeto su propio discurso; y, finalmente, analizar cómo confronta ideas, debate y cuestiona posturas en la cotidianidad. Este ejercicio constó de veinticuatro preguntas abiertas y cerradas. Respondieron sesenta y cuatro personas; de ellas cincuenta y nueve fueron tomadas como muestra representativa, a partir de la cual se tienen unos hallazgos susceptibles de análisis, cuestionamientos, reflexiones, consensos y disensos entre teoría y práctica para la consolidación del problema de investigación.

En este ejercicio exploratorio se develó que: los sujetos no tienen capacidad crítica para elegir sus gobernantes; los sujetos no tienen capacidad de Lectura Crítica al recibir estímulos de diversos medios de comunicación y consumir productos, servicios, ideologías, formas de vida; los sujetos son influenciados en su hacer cotidiano y no participan críticamente en las decisiones y comentarios que hacen (Chomsky, 2010a, p. 20); los sujetos no cuestionan regularmente su actuar y pensar propio; los sujetos no construyen sus relaciones personales, profesionales, académicas y políticas a partir del diálogo, la crítica de propuestas e ideas y de la reflexión de las mismas; aunque, paradójicamente, dicen haber recibido formación crítica en sus distintos niveles educativos y afirman que la ponen en práctica en su vida diaria.

¿Por qué será necesario estudiar el problema de la trascendencia de la lectura crítica para la educación en una sociedad de la segunda planetarización que se maneja entre los mercados financieros y las redes de la información?, ¿Qué está sucediendo con la formación de sujetos críticos, libres, autónomos, responsables, creativos y reflexivos al trascender las fronteras de la academia? Desde la educación se debe generar una respuesta humana que contrarreste esas influencias de voces a partir de la provocación del pensamiento y el despertar de los sentidos y del lenguaje con responsabilidad social, a partir de la lectura.

El efecto positivo de las posverdades² se logra en ambientes favorables debido a las limitaciones de la capacidad interpretativa crítica de los receptores, en muchos casos por el

² La posverdad es asumida como un mentir con propósitos específicos para conseguir de su audiencia una reacción favorable a los intereses que los generaron (...) La posverdad no es una nueva forma de significar sino el uso estratégico para engañar y lograr beneficios personales (Ramírez, 2020a, pp. 11-13).

nivel de educación recibida, especialmente, por la función y el alcance de la enseñanza de la lectura y la escritura (Ramírez, 2020a, p. 11).

Los medios de comunicación han cambiado la noción de informar. Un ciudadano se siente informado de un fenómeno no porque comprenda el qué, por qué, quién, cómo, dónde, cuáles son las consecuencias, cómo está construida la noticia, qué información permanece oculta, cuál es la intención de darla a conocer, etc., sino porque ve el fenómeno en tiempo real. Ramonet reflexiona al respecto diciendo que la razón y el razonamiento son lo que hacen comprender, no los ojos. De todas formas, la gente se dice bien informada por ver y creer “no porque corresponda a criterios objetivos, rigurosos y verificados en sus fuentes, sino sencillamente porque otros medios de comunicación repiten las mismas afirmaciones y confirman” (Ramonet, 2010, p. 80).

“Las herramientas futuristas de información y comunicación sirven más para el condicionamiento y el cerco de los ciudadanos que para su emancipación” (Chomsky y Ramonet, 2010b, pp. 87-88). Los discursos de la cotidianidad, así como la publicidad y la política, por sus características discursivas inmediatas y, en la mayoría de los casos, acompañadas de imágenes (visuales, auditivas, táctiles, olfativas, cinéticas y sinestesias) impide, normalmente, el enfrentamiento, la argumentación racional y la reflexión (Ramonet, 1998), puesto que:

Son discursos que al estar fuertemente ligados a las preferencias y valores de los consumidores, mediante la inclusión de sus necesidades en el producto ofrecido, no se requiere mayor esfuerzo del interlocutor al tomar una decisión favorable a la oferta en la comprensión (Ramírez, 2007a, p. 241).

1.1.11 Reflexión del Adjetivo Crítica que se le Agrega a la Lectura

La lectura por naturaleza es crítica, pero se hace necesario en la actualidad darle el adjetivo de crítica porque la sociedad contemporánea y los procesos pedagógicos de la lectura han orientado todo el esfuerzo a una superficialidad y banalidad lectora, que se hace imprescindible actualmente decir ‘pensamiento crítico’ cuando el pensamiento por naturaleza es crítico y ‘Lectura Crítica’ cuando esta, en su origen, es crítica. Esto quiere decir que en el fondo esta diferenciación no debería existir, pero surge por una necesidad social mundial y, de algún modo, señala el fracaso de las instituciones educativas al tener que implementar niveles de lectura, segmentarla e intentar apuntar realmente a una Lectura Crítica porque la que alcanzan las personas no es suficientemente profunda.

1.1.12 Carencia de Relación entre la Pedagogía y la Lectura Crítica

La educación, utiliza como medio fundamental el lenguaje, y su transformación en la búsqueda de los mejores resultados, solo se logra cuando se entienda la función del lenguaje en estos procesos y cuando los estudiantes hayan alcanzado su capacidad agentiva en la producción de los discursos (Ramírez, 2014, p. 8).

La Lectura Crítica no es un trabajo, solamente, del profesor de lengua castellana, sino de todos los docentes con los que interactúa un estudiante, pues todos los participantes del acto comunicativo, en la pedagogía, dialogan con lenguaje para construir perspectivas y realidades desde las esferas de lo cultural, social e individual. La Lectura Crítica tiene gran impacto en las deficiencias de la educación colombiana, de todos los niveles, debido a que el estudiante es incapaz de hacer una comprensión, un análisis y una interpretación crítica de su entorno en todas las dimensiones del ser humano (Ramírez, 2014, p.9).

La pedagogía de los límites brinda a los alumnos una oportunidad de poner en juego las numerosas referencias que constituyen diferentes códigos culturales, experiencias y lenguajes. Esto significa educar a los alumnos no solo para que lean críticamente esos códigos, sino también para que conozcan los límites de estos, incluidos los que ellos utilizan para construir sus propias narraciones (Giroux, 2003, p. 210).

1.1.13 La Tensión de los Docentes Frente a la Tarea de Leer Críticamente

Si existen unos lineamientos generales y documentos oficiales que rigen las prácticas educativas en torno a la Lectura Crítica, vale la pena preguntarse ¿por qué las pruebas nacionales e internacionales siguen, desde la evaluación, demostrando la carencia y necesidad de ciudadanos críticos?, ¿Es posible que los lineamientos estén orientados a un tipo de lectura y las pruebas están diseñadas para evaluar otra forma de leer?, ¿Cómo asumen los docentes las diferencias, distanciamientos, incoherencias, falencias y tensiones entre un discurso oficial que rige su práctica educativa y un discurso internacional que evalúa las competencias y desempeños de los estudiantes? ¿Cómo aprenden y enseñan a leer críticamente los docentes?

Paul, , et al., (1997) participaron en el *Study of 38 Public Universities and 28 Private Universities to Determine Faculty Emphasis on Critical Thinking in Instruction* donde se obtuvo que: aunque el 89% afirmó que el Pensamiento Crítico (PC) es uno de los objetivos principales en su enseñanza solo el 19% logró dar una explicación clara de lo que conciben como PC, de ellos

solo el 9% lo estaba enseñando con claridad en sus clases; así mismo, solo el 8% pudo dar cuenta de los criterios intelectuales o normas de evaluación del PC; aunque la mayoría (67%) dijo que su concepto de PC es en gran parte explícita en su forma de pensar, sólo el 19% podría elaborar su concepto; a pesar de que la gran mayoría (89%) afirmó que el PC es de importancia primordial para su labor, el 77% de los encuestados tenía poca o ninguna idea de cómo conciliar la cobertura de contenido con el fomento del PC; lo cual deja en evidencia un vacío teórico-práctico en los docentes.

It is clear from the results of the study that we are very far from a state of affairs in which critical thinking is a hallmark of instruction in teacher preparation programs. Present instruction is likely to produce teachers who, on the one hand, are confident that they not only understand critical thinking but also know how to teach for it, but who, in point of fact, understand neither. Many will equate critical thinking with mere active involvement or "cooperative learning." Many will equate critical thinking with mere active involvement or "cooperative learning." Some will equate it with an emphasis on learning styles or with concept maps or some other tool or facet or dimension of learning (Paul et al., 1997).

Desde el *National Council for Excellence in Critical Thinking* se afirma que uno de los grandes problemas del PC en la academia es que ni siquiera los profesores tienen claros unos parámetros para enseñarlo y mucho menos para evaluarlo.

No obstante, si los maestros no creen que aquel (el pensamiento crítico) es esencial para cada individuo en la sociedad, que su función es fundamental en el desarrollo de la competencia y si no están capacitados para idear estrategias que favorezcan el pensamiento crítico, no podrán contribuir a que los estudiantes potencien esta habilidad (Escobar, N. et al., 2015, p. 171).

Ramírez (2014) advierte algunas consideraciones respecto al deber ser del maestro, especialmente de lenguaje, pero no únicamente de este.

El profesor del lenguaje debe saber explicar qué es el lenguaje, que es la comunicación, qué es y cuál es la diferencia entre la comunicación oral, escrita y multimodal. Es una conceptualización mínima necesaria para que el profesor de lenguaje entienda y pueda explicar por qué asume uno u otro método de enseñanza; para que pueda ser creativo y pueda reconocer y dar tratamiento adecuado a las necesidades de comunicación de cada uno de los estudiantes. Incluso para que entienda si está exigiendo a los estudiantes algo

que el profesor no conoce ni practica, o si está exigiendo o lo inadecuado y más bien perjudicial para la misma vida creativa y autónoma de los estudiantes: por ejemplo enseñar a memorizar y a repetir lo mismo (p. 10).

Otras investigaciones, que indagan sobre el saber del docente respecto a la Lectura Crítica, hallan que “los resultados muestran el limitado conocimiento teórico y pedagógico con el que cuentan los profesores de Humanidades y Lengua Castellana de la INCT de Tunja, para trabajar la Lectura Crítica, lo cual requiere impartir la cualificación respectiva” (Avendaño, 2016, p. 230); se trata, como se puede evidenciar de un problema pedagógico en torno a la Lectura Crítica por parte tanto de estudiantes como de maestros, ya que si los docentes no han aprendido a leer críticamente, difícilmente en sus clases podrán generar estrategias para enseñar a leer críticamente sus estudiantes.

Es lamentable lo que pasa en algunas facultades de educación interesadas en proveer a los estudiantes de información sobre la instrumentalización de conceptos pedagógicos pero sin ninguna capacidad crítica de la educación y hasta de sus propios discursos. En las facultades falta discusión sobre los modelos pedagógicos y sus implicaciones para los individuos y la sociedad. No hay espacios para una formación para entender lo que ha pasado en la humanidad, ni de explicarnos lo que nos pasa en nuestras propias organizaciones sociales. Lo máximo que se puede conseguir con todos estos maestros recién egresados es una cierta capacidad para repetir, sin ninguna ubicación, las lecciones aprendidas en la universidad (Ramírez, 2007b, párr. 5).

1.1.14 Académicos Frente al Problema de la Enseñanza de la Lectura Crítica

Algunos teóricos y docentes dedicados a la investigación descubren constantemente que “algunos estudiantes no comprenden varios de los aspectos reseñados del texto original, aunque sean universitarios de 2º grado y hayan cursado muchas horas de formación en Análisis del Discurso”; según el docente investigador, el lector (su estudiante) “es incapaz de analizar fríamente los argumentos que aporta el texto o de considerar posturas y opiniones alternativas: acepta acríticamente la visión de los hechos que sirve el discurso, por inanición intelectual” (Cassany D., 2019, p. 128).

Es decir que el estudiante, a pesar de dedicarse en cursos al trabajo de la Lectura Crítica, no es capaz de aprender a leer críticamente o, mejor, el docente no logra enseñar a leer críticamente;

otras investigaciones afirman que, sin el diálogo, la cooperación y la interacción entre sujetos el aprendizaje de la lectura se complica pues

Hay centros educativos que ya están superando el anclaje en las prácticas y concepciones elaboradas durante la sociedad industrial y han comenzado a situar su aprendizaje de la lectura en el contexto sociocultural de la sociedad de la información: en sus mejores prácticas, en sus teorías más importantes y en sus investigaciones más relevantes. Algunos de esos centros reciben el nombre de «comunidades de aprendizaje» y trabajan mancomunadamente en ambos lados del Atlántico (Valls, et al., 2008, pp. 72-73)

Lo anterior evidencia en las investigaciones un viraje donde le problema de la Lectura Crítica se plantea desde las prácticas educativas de las comunidades de aprendizaje, pues descubren que la clave no es que el maestro se dedique a enseñar pautas durante horas, porque el estudiante no las aprende y si las aprendiera, estas no harían referencia a una lectura de naturaleza crítica, sino a una lectura que es guiada, dirigida y apunta hacia una dirección exacta disciplinar, donde el desvío y el diálogo con otras interpretaciones no es válido ni tienen lugar.

En muchos casos se está formando para cumplir con las evaluaciones y los logros que les establece el estado, con lo cual se cierra cualquier posibilidad creativa, no solo al estudiante sino al mismo docente. Además, es muy frecuente encontrar en los profesores de esas facultades la mentalidad de la especialización y de la separación de las disciplinas. Con resultados como el observado en los profesores del lenguaje, quienes aprenden muchas técnicas de redacción local y de textos aislados y nada para interactuar argumentativamente o para comunicarse y leer los mensajes ocultos que circulan en la publicidad, en los medios masivos de comunicación y la cotidianidad de cualquier ciudadano. Menos se ocupa el profesor de lenguaje del discurso pedagógico, de pensar en su propio discurso y en el de los estudiantes (Ramírez, 2007b, párr. 5).

1.1.15 Leer para Aprender y Aprender a Leer

Muchas investigaciones que promulgan el leer para aprender alguna disciplina, para entrar a alguna cultura académica o para hacer parte de algún gremio (Solé, 2004) asumen la lectura, incluso crítica, como una didáctica para abordar filosofía, medicina, derecho, idiomas extranjeros, entre otros, pero dejan de lado el gran problema que se constituye el aprender a leer críticamente esas disciplinas, esos saberes o la cotidianidad misma donde tienen lugar las prácticas educativas. El docente, desde esta perspectiva, está siempre orientado en el enseñar algo, pero no se pregunta

si de algún modo, en la interacción con el estudiante, el mismo maestro pueda aprender, aprender a leer críticamente junto con el estudiante en tanto diseña estrategias pedagógicas que los involucren.

Por ello, cuando el abordaje es hacia el aprendizaje de la lectura, se produce un viraje en la mirada donde hay un gran número de investigadores y académicos encargados de estudiar el problema de aprendizaje de la lectura desde los trastornos de aprendizaje (García, 2009), los problemas de dislexia (Jadoulle, 1966), las dificultades fonológicas (Mejía y Eslava, 2008), y la influencia del sistema visual en el aprendizaje de lectura (Medrano, 2011), entre otros. Sin embargo, la mirada de esta tesis prima hacia la educación y la lectura como capacidad del individuo que se puede desarrollar y fortalecer en acompañamiento y mediación del docente, independiente del área disciplinar, puesto que no se trata de una alfabetización.

Ha habido una carencia de capacidad de la pedagogía para propiciar espacios de integración creativa que ayuden a levantar personas con condiciones para reconocerse y hacerse responsables de sus relaciones sociales e integrándose críticamente a los desarrollos de su cultura (...) tanto el constructivismo y el modelo reproductivo están fundamentados en la idea de que se forman personas con conocimientos, no personas que además de conocer construyen una ciudadanía y criterios personales que lo hacen diferente en los deseos y en el manejo de los saberes y de los poderes (Ramírez, 2007b, párr. 3).

1.1.16 Declaraciones de las Limitaciones que Existen en la Lectura Incluso de los Docentes

Algunos maestros y estudiantes, no se preguntan por la validez y el enfoque de lo que están haciendo con el lenguaje, ni por su explicación de la función de la comunicación y, menos, por las posibles relaciones entre lenguaje y su pedagogía (Ramírez, 2012, p. 42).

El problema de la lectura trasciende lo nacional y puede llegar a evidenciarse en múltiples investigaciones internacionales, como se ha venido demostrando, donde los docentes continúan centrándose en las prácticas de enseñanza de la alfabetización y abandonan la auto-reflexión constante en torno a las prácticas pedagógicas de lectura puesto que estas requieren de una mirada a los procesos propios, a los procesos pedagógicos del maestro para leer críticamente primero él antes de exigir a sus estudiantes una lectura distinta, profunda, consciente y trascendente.

Los resultados de la investigación proporcionan elementos relevantes para la comprensión de los problemas relativos a la alfabetización en Brasil y a la formación de los profesores

“alfabetizadores”; ellos coinciden con las opiniones de otros investigadores, como Shuveter (2008) y Guilherme (2011) en torno a las clases de “alfabetización” en la enseñanza primaria; estos últimos destacan que la alfabetización hace énfasis en las correspondencias entre sonidos y letras (grafías), y presta muy poca atención a las manifestaciones de los niños, mientras los procedimientos están centrados en la enseñanza, el control y la censura de actividades (Micotti, 2016, p. 48).

Existen académicos y teóricos que han venido descubriendo la necesidad de diseñar propuestas de “enseñanza” de la Lectura Crítica del mundo, puesto que los medios masivos de comunicación y las nuevas culturas digitales bombardean constantemente a la sociedad, quien se ve más urgida en aprender a leer críticamente su situación, comprender, analizar e interpretar lo que sucede.

Es preciso implicarse como educadores o como consumidores de imagen en la formación personal hacia medios y mensajes y procurar que los sistemas educativos, familiares, regionales, estatales y sociales, hagan inexcusable un diseño de enseñanza-aprendizaje en el que se consideren los medios de comunicación y su análisis crítico (Sánchez, 1995, p. 50).

En los procesos pedagógicos se hace cada vez más evidente la necesidad no solo de que el estudiante aprenda, sino también que el docente, como sujeto partícipe, orientador, constructor y sujeto crítico aprenda sobre su propia práctica, sobre el hacer lector, pues de lo contrario permanecería en una posición desde la que solo juzga al estudiante por no leer críticamente sin ponerse en situación de aprendizaje constante y enriquecimiento mutuo, en tanto reconoce al otro como interlocutor válido y con un valor cultural que le aporta, es decir, se implementa una pedagogía dialógica de reconocimiento del otro.

La actualización debe ocurrir en un ambiente de permanente aprendizaje, en el que los docentes puedan construir la base para aprender de los niños: lo que hacen, lo que preguntan, cómo leen y escriben, sus “errores”, intereses, necesidades, preocupaciones; y de su propia práctica como docente y como usuario de la lengua escrita (Morales, 2002, p. 329).

Por otra parte, respecto a “¿Por qué nos rajamos en PISA?” El director del Instituto Alberto Merani y consultor en educación, Zubiría afirma que existen unos pilares fundamentales de los que carece Colombia, por ejemplo, en políticas de estado y no de gobierno, en tener calidad en

educación y ello implica, entre otras variables, revisar la calidad de la formación docente, puesto que en Colombia es muy baja:

Los egresados de las facultades de educación siguen obteniendo los niveles más bajos en Lectura Crítica y razonamiento numérico entre todos los egresados de las universidades. El dicho es sabio: “Nadie da de lo que no tiene”. Si los futuros docentes no tienen consolidadas las competencias en lectura y razonamiento sobre las que van a ser evaluados sus estudiantes, es obvio que no las podrán desarrollar (Zubiría, 2019, párr. 5).

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Son diversos los problemas presentados en la cotidianidad comunicativa de las personas que exigen pensar en posibilidades de explicación y de propuestas didácticas del lenguaje para superarlos. Problemas como: dificultades para realizar plenamente las lecturas e interpretaciones de los textos, frente a lo cual podría surgir la pregunta: ¿de qué naturaleza son estas dificultades? Dificultades en sus medios de interacción: las limitaciones para escribir, disminución del interés en la lectura, carencia crítica, falta de diálogo, manipulación informativa, dogmatismo, en fin, problemas que aquejan a todos los seres humanos cualquiera que sea el ámbito, incluso a los maestros; surge así una segunda pregunta: ¿Cuáles son las didácticas más aconsejables para superar estas dificultades técnicas en la escritura y en la oralidad? ¿Los anteriores casos pueden ser considerados como verdaderos problemas de comunicación? ¿Si son problemas de comunicación, cómo se entiende la relación comunicativa? ¿Se pueden superar estos problemas con clases de lenguaje, reduciéndolo a su dimensión técnica de códigos de la lectoescritura? (Ramírez, 2012, p.45).

Con este panorama se hace latente impulsar, desde las múltiples aristas del lenguaje, las capacidades del estudiante y del docente para la interpretación y producción de sentido del mundo en donde, como individuo, participe de la sociedad, debe construir, de manera crítica, su saber e interactuar desde una postura ética que contribuya al bienestar común. Porque, hasta ahora, este recorrido problematizador ha demostrado que existe un problema que se resume a: los estudiantes no leen críticamente y algunos docentes presentan dificultades en su práctica pedagógica fundamentalmente porque las directrices que los rigen parten de la unidimensionalidad del lenguaje por lo que no se logra la comprensión, el análisis y la interpretación crítica en los actos comunicativos.

Ahora bien, los Discursos para la “enseñanza” de la Lectura Crítica direccionan el trabajo del docente. Y de la construcción de estos discursos, de su comprensión de lenguaje y su conceptualización de Lectura Crítica, depende la dirección que toma la “enseñanza” y, por tanto, el aprendizaje de la Lectura Crítica.

1.3 HIPÓTESIS

Los casos problemáticos mencionados anteriormente, pueden ser causados porque los objetivos de la enseñanza del lenguaje se orientan a considerarlo como la realización de un conjunto de significantes neutrales e independientes del sujeto y de las acciones que lo generan y lo orientan (...) Es necesario partir de una visión más amplia y realista de la comunicación y de los objetivos del aprendizaje del lenguaje (Ramírez, 2012, p. 46).

Los estudiantes no leen críticamente, probablemente, porque la “enseñanza” de la lectura está basada en unos discursos que predicán sobre el qué y el cómo “enseñar” esta desde un enfoque unidimensional del lenguaje, lo que se convierte, como ya han mostrado los resultados nacionales e internacionales, en un enfoque no muy provechoso para este fin. Para “enseñar” a leer críticamente se necesita conceptualizar la Lectura Crítica, desde una perspectiva multidimensional del lenguaje, que abarque la comprensión, el análisis y la interpretación crítica. Esto quiere decir que una propuesta de Lectura Crítica, desde la multidimensionalidad del lenguaje, que oriente su enseñanza, posiblemente, solucionaría el problema. No se trata de una lectura sígnica, unidireccional, estructuralista y de significantes, entiéndase la lectura como “un esfuerzo de entendimiento de aquello que nos rodea y nos interesa. No solo leemos lo que está escrito en los textos, también accedemos entendiendo a otras personas, la cultura significativa y los acontecimientos y a nosotros mismos” (Ramírez, 2007a, p. 15). No se requiere enseñar a leer como práctica de decodificación, sino como práctica cultural compleja que entreteje relaciones humanas.

Un verdadero proceso de liberación, como lo enseña la pedagogía crítica, comienza cuando cada uno desarrollamos conciencia de la necesidad de liberarnos. Es lo mismo que pienso con respecto al manejo del discurso y del lenguaje con un cambio monumental, cuando por lo menos, los profesores de lenguaje se decidieran a no continuar imponiéndoles a los estudiantes lo que no van a necesitar en la vida: ¿por qué no ayudarles a construir a sus alumnos su propio reconocimiento y su potencialidad para ser agentes del discurso, no solo como productores, sino también como pensadores en la condición de interlocutores? En ese sentido creo que quedan dos tareas para la educación: lograr conquistar la palabra, y

cuando se llegue a poseerla, utilizarla creativamente y enfrentando los poderes (Ramírez, 2007b, párr 15).

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General:

Construir una propuesta de Lectura Crítica, desde una perspectiva multidimensional del lenguaje fundamentada en la interrelación entre pedagogía, lectura y crítica.

1.4.2 Objetivos Específicos:

- Conceptualizar la Lectura Crítica desde una perspectiva multidimensional del lenguaje fundamentada en la interrelación entre la pedagogía, la lectura y la crítica.
- Interpretar la Lectura Crítica en el Discurso Oficial que direcciona su “enseñanza” en las instituciones de educación básica y media en Colombia, bajo la conceptualización de Lectura Crítica.
- Confrontar la conceptualización de la Lectura Crítica con la interpretación de su concepción en el Discurso Oficial que rige la “enseñanza” de la lectura en la educación básica y media en Colombia.
- Proponer unas orientaciones generales para favorecer el desarrollo de la capacidad de la Lectura Crítica

1.5 JUSTIFICACIÓN

1.5.1 Proponer Explicaciones Teóricas para Descubrir Medios y Poderes de Significación en la “Enseñanza” de la Lectura Crítica

La tarea para el docente de lenguaje, según Ramírez (2018) es: primero, proponer explicaciones teóricas de los lenguajes para descubrir medios y poderes de significación; segundo, proponer una “enseñanza” del lenguaje, si es que se puede enseñar, basada en la interpretación de los sentidos más ocultos de los medios significantes; tercero, incentivar la producción de actos de comunicación responsables, respetuosos del otro, originales, auténticos y pertinentes. Adicional a esto, valdría la pena agregar que es imprescindible que el docente tenga unos fundamentos teóricos del lenguaje actualizados, en los cuales, basar, la práctica pedagógica en torno a la Lectura Crítica y una pedagogía coherente con ello. Por esto, uno de los aportes de esta investigación es la

conceptualización de la Lectura Crítica a partir de la cual se puede pensar en disminuir las incoherencias y falencias al recomendar y poner en práctica la misma. Ya que las incoherencias y la falta de teorización implican que cada discurso que predica sobre la enseñanza de la Lectura Crítica se direcciona hacia diferentes objetivos sin un fin común o que, incluso, el objetivo de enseñanza y la naturaleza de la misma se preste para otros fines mercantiles y no de formación humana.

1.5.2 Proponer una Mediación Pedagógica de Lectura Crítica Basada en la Interpretación de los Sentidos más Ocultos de los Medios Significantes

La ética del discurso pedagógico nace en la responsabilidad asumida en el acto de la relación de comunicación con el otro y con la verdad respecto de lo otro. Es una ética que nace razonablemente de la decisión del individuo al involucrarse e involucrar a los interlocutores, en afirmar u ocultar sentidos en lo que dice (...) es una ética que pone a los individuos en capacidad de responder razonablemente y con argumentos por sus actos (Ramírez, 2007b, párr. 6).

Más allá de los contenidos especializados y de metodologías comprobadas para obtener el conocimiento, se requiere en este momento, como lo menciona Chomsky, Ramonet (2010b) Ramírez (2007a) y Giroux (2003), de una transición pedagógica en la que la Escuela asuma a los actores de la práctica pedagógica como sujetos de saber, pero también como sujetos éticos, de poder y de deseo, totalmente capaces de construir y deconstruir realidades. Por ello, se puede justificar una propuesta de mediación desde una pedagogía dialógica, ética y propiciadora de la autonomía y la libertad, mediante la Lectura Crítica.

La pedagogía para la libertad debe llegar en principio a tener docentes libres, que tengan capacidad para construir su libertad con sus criterios para decidir, para impedir la coacción. Solamente, un maestro que por lo menos visualice y tenga como expectativa la libertad, puede propiciar la autonomía y la libertad, no necesariamente con lecciones o contenidos, entre otras razones, porque el concepto de libertad es tan profundo que no creo que se enseñe, más bien, se construye y se conquista; a ella se llega por la búsqueda y las luchas conscientes de cada uno de los seres humanos (Ramírez, 2007b, párr.8).

1.5.3 Incentivar la Producción de Actos de Comunicación Responsables, Respetuosos del otro, Originales, Auténticos y Pertinentes

Una educación que favorezca las experiencias de la Lectura Crítica debe exigirse a sí misma una responsabilidad y autonomía para no repetir lo dicho sin ningún criterio propio. Las sociedades críticas, serían aquellas

Cuyos individuos sustentan lo que afirman, no son ligeros en sus apreciaciones, no son calumniosos y tienen criterios y opiniones responsables para todo (...) los individuos antes de creer en lo que les dicen, valoran, indagan y, sobre todo, tienen en cuenta las personas autoras de lo dicho (Ramírez, 2007a, p. 134).

Porque la educación, en sus prácticas pedagógicas desde la Lectura Crítica, también está trabajando por actitudes más éticas y estéticas; así como por re-construir maneras de ver el mundo con el reconocimiento de identidades y subjetividades (Ramírez, 2014).

Desde la enseñanza a los niños de la escritura y la lectura de las letras y el léxico se procede como si se estuviera permitiendo aprender un sistema de letras y vocabulario con el cual se refiere a las cosas, y con esa mentalidad se enseña la verdad cuando las palabras corresponden con las cosas. No se les enseña a hacer cosas con las palabras, a realizar actos de comunicación con lo cual se estaría enseñando la particularidad y las posibilidades agentivas que cada uno tendría para construir sentido y, en consecuencia, sus propias verdades (Ramírez, 2020a, p. 3).

1.5.4 Impacto Social de la Lectura Crítica en las Formas de Conocer y de Ser

Es urgente que los maestros piensen, desde sus intereses pedagógicos, didácticos y disciplinares, cómo se están asumiendo las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, ya que esto influye directamente en el modelo político, educativo, social y cultural que se está replicando o proponiendo- Y cómo se puede lograr una injerencia significativa en los procesos de formación que viven las comunidades a las que el profesor de lenguaje, y de las demás disciplinas, por principio ético y responsabilidad asumida en su labor, debe dar la oportunidad para entenderse a sí mismo y entender a los demás. “Enseñar a leer y escribir es enseñar a interpretar (...) Es necesario descubrir intenciones, deseos, ideologías y creencias (...) Enseñar a producir escritura y discursos orales, es enseñar a ser autor de sus propios textos” (Ramírez, 2011, p. 30).

Enseñar y aprender en la Escuela es un acto comunicativo estratégico específico que conlleva toda una carga pedagógica, que involucra mancomunadamente sujetos interlocutores que se forman, transforman, reforman y conforman no de manera independiente, sino integrando saberes

que impactan los procesos pedagógicos, así como la vida social, en general. Por esto, la propuesta de Lectura Crítica, que oriente su fortalecimiento y desarrollo, tendrá impacto en las formas de conocer intenciones, deseos, creencias e ideologías y tendrá un impacto social en las formas de ser, puesto que se apunta a que el sujeto sea autor de sus propios discursos.

1.5.5 Importancia de la Lectura Crítica como Construcción del Yo

Que el docente, el estudiante y el mundo lean críticamente no solo se convierte en un beneficio personal porque el beneficiario no es un *yo* aislado, es un *nosotros*. Un *yo* con las voces que hablan en el discurso en una relación no bidireccional sino multidimensional. La Lectura Crítica es multidimensional porque leer críticamente significa leer la cultura que habla a través del texto, el enunciado y el discurso, todas esas voces preceden al *yo*, que le habla y que al leerlas, comprenderlas, analizarlas e interpretarlas comienzan a ser parte de un *ellos* y un *yo* transformado en un *nosotros* más nutrido, que permite participar con mayor entendimiento en la construcción por un mundo más igualitario donde prevalezcan los seres humanos desinteresados, preocupados por el otro y donde la afectividad recobra valor.

1.5.6 Dar un Paso de la Alfabetización a la Lectura Crítica para Mejorar la Participación Ciudadana y el Orden Establecido como Beneficio Colectivo

Leer críticamente implica un reconocimiento, una comprensión, un análisis y una interpretación de lo que dice el discurso, de lo que dice el sujeto de sí mismo y de la relación que tiene con el mundo en las diferentes dimensiones sociales, culturales e individuales. La Lectura Crítica implica inevitablemente un retorno al sí mismo, al *yo*, al *tú*, al *él*, al *nosotros* como construcción política y ética que comparte un hábitat. No se trata, en ningún momento, de una lectura limitada al acceso a una cultura académica donde prevalece la verdad, la cognición y la ciencia como parte de la alfabetización escolar y universitaria que, en su afán por la calidad, la competitividad y la excelencia institucional abandonan las lecturas complejas, multidimensionales y abarcadoras del ser (Batanelo, 2013). Lograr leer críticamente permitirá mejorar la participación ciudadana, producir iniciativas para el mejoramiento del orden establecido y más que un beneficio individual es un beneficio colectivo.

1.5.7 La Lectura Crítica como Posibilidad de Diálogo entre Sociedades Narrativas y Sociedades Argumentativas

Existen sociedades (argumentativas), como la griega, enmarcadas en fundamentar las actuaciones en explicaciones, demostraciones, razones y principios, en tanto aparecen otras, como la anglosajona (narrativas), predominantemente arraigadas a la tradición, a la autoridad y el poder. ¿Qué influencia y responsabilidad tiene la Escuela en la constitución de sociedades argumentativas o narrativas a partir de la Lectura Crítica?, ¿Colombia está alimentando, desde los distintos engranajes educativos, a una sociedad narrativa o argumentativa?, ¿qué implicaciones para la sociedad ha tenido, tiene y tendrá? y ¿Qué importancia ancestral han tenido y qué legado dejan las sociedades narrativas a las argumentativas?

Tanto en la argumentación formal como la informal, los procesos de producción y comprensión se dan mediante el acto de interpretación; esto quiere decir que tanto la escritura como la lectura dependen de la competencia interpretativa que el sujeto tenga del mundo que lo rodea, de los intereses que le rigen, de los interlocutores implícitos y explícitos y de las relaciones con los demás. La competencia hermenéutica se da por medio del lenguaje, pues es en este que los significados toman forma en los significantes, manteniendo de manera ilimitada un abanico de sentidos que no se configuran en palabras, imágenes o sonidos, sino que permanecen ocultos al hombre en la significación y en la comunicación por la dimensión polisémica, policontextual, polifónica y multidimensional del lenguaje y que, sin embargo, pueden entenderse si se hace desde una Lectura Crítica comprensiva, analítica e interpretativa.

En ese orden de ideas, esta propuesta de Lectura Crítica permitirá el diálogo entre las sociedades narrativas, en las que el lenguaje se usa para imponer y manipular, y las sociedades argumentativas para que la autorreflexión, el reconocimiento del otro y la interpretación crítica tengan lugar. Vale la pena aclarar que las sociedades narrativas, siempre y cuando sean capaces de explicar y argumentar sus narraciones también entrarían a ser parte de una sociedad argumentativa que utiliza la narración y la tradición para conservar su cultura.

2. MARCOS DE REFERENCIA

A continuación, se presenta el estado de la cuestión respecto al problema y el marco teórico que constituye el trabajo de investigación.

2.1 ESTADO DEL ARTE

Este apartado tiene como pretensión dar cuenta de corrientes, escuelas, estudios, trabajos doctorales, propuestas, modelos, planteamientos e investigaciones que se han venido entretejiendo en años anteriores a propósito de la tensión entre la Lectura Crítica y su enseñanza. Si bien estos trabajos marcan derroteros sólidos, se mostrará que esos abordajes son diferentes al de esta investigación doctoral porque al analizar bibliométricamente la actividad científica respecto a las propuestas de Lectura se encuentra que, a lo largo del tiempo, tanto en el ámbito nacional como internacional, ha faltado investigaciones con un enfoque crítico como el que se plantea en esta tesis.

2.1.1 Modelos, Recomendaciones y Experiencias de Enseñanza de Lectura Crítica

La consecuencia de mantener esta relación directa de oración y sus mundos representados, conlleva desaciertos en la denominada enseñanza del lenguaje, especialmente, de la lectura y la escritura: generalmente, estos enfoques recomiendan la lectura buscando la verdad o el contenido como resumen con ideas principales o perífrasis del texto leído. Actitud y visión del lenguaje que se acompaña de una nula aclaración implícita o directa de la mayoría de profesores de escritura o lectura, y mucho más, los manuales, acerca de la concepción del lenguaje, y de pronto abarcan todas las prácticas en la idea de que lo que se está enseñando es la lengua. Ni siquiera se habla de enseñar a mejorar la comunicación (Ramírez, 2020a, p. 4).

Ámbito internacional

2.1.1.1 Corriente del Pensamiento Crítico Conceptual.

Numerosos teóricos, científicos, filósofos, académicos y comprometidos con el saber, en general, han construido sus concepciones y relaciones definiendo que el pensamiento crítico (PC) es un proceso creativo (Michael Scriven, 1996), que requiere juicio para deliberar, autorregular, interpretar (Peter Facione, 1990), reflexionar, tomar decisiones (Robert H. Ennis, 1992), moldear el pensamiento (Paul, 2005), dar explicaciones, construir hipótesis (Joanne G. Kurfiss, 1988), razonar lógicamente (Daniel J. Kurland, 1995), examinar el pensamiento propio y el de los demás, comprender (John Chaffee, 1990), detectar premisas ocultas, revelar tendencias, organizar información, dar sentidos, analizar (Gre Murrell y Patrick Houlihan, 2005), evaluar, realizar buenas preguntas (Ballateros, 2005) o más bien formular preguntas pertinentes (Steven D. Schafersman, 1991), imaginar soluciones a los problemas (Grayson H. Walker, 2002), decidir qué creer o no creer, inferir lógicamente, (Norris, Stephen, 1985), juzgar, sentenciar, dictaminar (Huitt, 1998), sintetizar información para llegar a conclusiones razonables (Silverman y Smith, 2003). Desde otros autores, de la Escuela de Frankfurt por ejemplo, la crítica se aborda no solo en el pensamiento, sino en la repercusión de esta en la relación con el ordenamiento social y la pedagogía, pues son actos comunicativos contruidos con el lenguaje en los que los sujetos reflejan y forman su ser en tanto comparten y contruyen prácticas discursivas sociales.

La propuesta de Kurland (2005) es tomada como base por Campos quien retoma la comparación entre Lectura Crítica y PC y dice que la Lectura Crítica “es una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito” (Campos, 2007, p. 55). Primero, cabe la posibilidad de cuestionar que se asuma a la lectura como una ‘técnica’ cuando desde la hermenéutica, por ejemplo, es una forma de comprender el mundo nada reduccionista. Segundo, la lectura es limitada a un ‘texto escrito’ y desde propuestas como la de Ramírez (2018), la concepción de la misma es en relación con el mundo, con las prácticas sociales, etc. Y, tercero, se asume al texto como ‘un todo’ aislado que da cuenta del significado por sí mismo, olvidando la existencia de voces concientes o inconcientes, como las propuestas por Bajtín (2012) y Voloshinov (1992), en las que el texto *es* en relación directa o indirecta con discursos anteriores, más de una voz y predica sobre el mundo objetivo, subjetivo e intersubjetivo.

Es importante aclarar en este punto que el PC no se logra con contenidos. Muchas escuelas trabajan unos contenidos para lograr el PC, confundiendo los materiales de aprendizaje con lo que

la mente debe hacer: pensar críticamente. Esto quiere decir que los contenidos no equivalen ni constituyen al PC. Los contenidos son solamente datos que se utilizan para desarrollar el PC, por ello no se puede confundir el saber hacer con la información que permite el hacer.

2.1.1.2 Cómo se Estudia, Cómo se Lee, Cómo se Escribe, de Serafini.

Según los indicadores bibliométricos, Serafini (1997) ha publicado por más de dos décadas manuales sobre cómo escribir, entre otras acciones relacionadas con la academia. En ellos habla sobre las fases de estudio de un texto afirmando que, primero, debe haber una prelectura; segundo, una lectura analítica que incluye el reconocer las unidades de lectura, analizar las estructuras y después hacer Lectura Crítica; tercero, hacer un subrayado temático; cuarto, tomar apuntes; y, quinto, elaborar diagramas. Este enfoque de la enseñanza de la lectura es cognitivista y representacional porque el lenguaje es reducido a la función del signo.

2.1.1.3 Alfabetización Académica, Enseñanza y Aprendizaje de Lectura, de Solé.

Solé (1998), basada en la psicología evolutiva y en las habilidades lingüísticas, trabaja la alfabetización académica, la enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la evaluación desde el 1985 con más de 61 artículos en revistas, 25 colaboraciones en obras colectivas y 10 libros, entre otras publicaciones. Esta académica propone para la lectura, primero, la descodificación, basada en la realización de una lectura mentalmente; segundo, la comprensión, en la que se enfoca en valorar el contenido y la intención del texto; y, tercero, la Lectura Crítica, identificada como una lectura reflexiva, epistémica, en la que se cuestiona la información, se transforma el conocimiento del lector, permite ver las diferentes perspectivas y conocer lo que hay de fondo. Sin embargo, por el nivel uno y dos queda claro que se trata, una vez más, de una lectura del signo, alejada de las líneas relacionales con el mundo de la vida.

2.1.1.4 Enseñanza Para la Comprensión, de Perkins.

Enseñanza para la Comprensión es un modelo educativo, desde el constructivismo de la ciencia cognitiva contemporánea, que busca que los estudiantes comprendan lo que aprenden. David Perkins es uno de los representantes y miembro fundador del Proyecto Cero en el que se favorece que: en el aula debe existir una cultura de pensamiento, los estudiantes deben ser preparados para tomar decisiones, tener actitud reflexiva y crítica e, incluso, entre docente y estudiante debe prevalecer una interacción.

Docentes y estudiantes que trabajan bajo el modelo de Enseñanza para la Comprensión se caracterizan según Perkins por ser observadores, críticos, creativos, piensan lo que aprenden, reflexionan sobre lo que aprenden, elaboran preguntas e hipótesis y proponen y argumentan sus propuestas (Perkins, 1999).

Enseñar para comprender requiere de un proceso de aprendizaje que incluye los conocimientos, las capacidades y la comprensión. Esta última entendida como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que el estudiante sabe. Desde esta mirada, comprender se convierte en buscar evidencias (explicación), ampliar horizontes (interpretación) y abrir puertas (comprensión). Las modalidades de comprensión implican el desempeño (capacidad para la resolución de un problema) y la visión representacional (construcción de un esquema de acción o un modelo mental o imagen).

En cuanto a la comprensión desde una visión representacional, los modelos mentales son aquellas ideas que, al estar establecidas en el cerebro, determinan las creencias del ser humano e influyen en sus acciones, limitando la percepción total de su entorno para desde allí intentar comprender el mundo real; en tanto, los esquemas de acción permiten asimilar la realidad (esquemas de asimilación) porque son una serie de acciones interiorizadas, que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes.

Desde esta pedagogía de la comprensión los tópicos que el docente debe abordar en la enseñanza son los tópicos generativos centrales e interesantes para los alumnos y los docentes desde lo que puedan hacer múltiples conexiones disciplinarias, orientados a metas de comprensión (enunciados o preguntas donde se expresan cuáles son las cosas más importantes que deben comprender los estudiantes en un curso) con una valoración continua como seguimiento para averiguar si los alumnos están comprendiendo mediante desempeños de comprensión (actividades que desarrollan los alumnos y demuestran comprensión respecto a las metas) y evaluaciones diagnósticas continuas (procesos por el cual los estudiantes reciben realimentación con el fin de mejorar sus desempeños de comprensión).

En definitiva, todo el modelo está orientado hacia la enseñanza, el qué enseñar y el cómo enseñar, favoreciendo principalmente las necesidades operativas del docente, pero se deja de lado la perspectiva del aprender, qué aprender, cómo aprender y quien debe y puede aprender en

procesos educativos como los planeados y desarrollados en marcos institucionales, así como el conocimiento que no es académico y las relaciones humanas que se dan en la cotidianidad.

2.1.1.5 Literacidad Crítica, de Cassany y otros.

Cassany y Castellà (2010) exploran la literacidad y la crítica como la lectura y la escritura de ideologías desde una perspectiva sociocultural (analítica) y una perspectiva sociopolítica (de transformación social), colaborando con ministerios de educación de los gobiernos de Cataluña, Galicia, España, Argentina, Chile y México. Este enfoque se fundamenta en las teorías cognitivas de los procesos mentales de lectura y escritura y los efectos sociales de poder. Con ello, marca una diferencia de enfoque con el asumido en esta investigación, en la que la Lectura Crítica, a diferencia de la tendencia de Cassany y Castellà, no se limita al estudio ortográfico, longitudinal del devenir de una práctica escrita, ni de los procesos mentales porque el sentido del lenguaje alfabético, sígnico, representacional y literal no es el mismo enfoque en el que el lenguaje es posibilidad de ser y hacer en el mundo de las prácticas culturales.

La crítica en la literacidad ha sido abordada desde la perspectiva de la tradición filológica, interpretativa o psicológica y la crítica sociocultural y sociopolítica. Vale la pena resaltar la crítica sociocultural, pues, “El énfasis se pone en ser crítico para comprender mejor el mundo, su complejidad, su diversidad intrínseca y el juego de intereses que lo conforman (...) Leer críticamente significa aceptar la relatividad de cualquier interpretación, incluso la propia” (Cassany, Castellà, 2010, p. 362).

Cassany et al. (2010) han elaborado proyectos para determinar las habilidades y conocimientos, incluidos en la competencia receptiva crítica (CRC), y proponer herramientas didácticas para facilitar el desarrollo de esta competencia en los aprendices, llegando a proponer la lectura de las líneas, entre las líneas y tras las líneas (Cassany, 2006). No obstante, vale la pena tomar distancia de este proyecto en distintos puntos: primero, en la teoría receptiva de comunicación con la que trabajan; segundo, la concepción representacional del lenguaje; tercero, el enfoque cognitivista de la competencia crítica; cuarto, la orientación de la investigación hacia los estudiantes y no hacia las posibilidades no solo del profesor, sino del lector; y, el impacto en las políticas educativas nacionales.

Tejada y Vargas (2011), de la Universidad del Valle, integran la literacidad funcional (desarrollo de habilidades, destrezas o técnicas de lectura y escritura) y cultural (conocimientos

particulares para una significación del texto en contexto específico (Cummins, 2001)) con la literacidad crítica. Desde esta postura aparecen investigadores con profundización en la aplicación de estos tipos de literacidad desde fases interactivas (Ada, 1988).

Por su parte, la literacidad crítica en Australia, por ejemplo, fue trabajada por Luke y Freebody (1997) desde cuatro dimensiones: los recursos del código, del significado, de lo pragmático y lo crítico. Mientras que desde la psicología se estudian los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lectura; en la sociología se estudia la literacidad como una práctica dependiente del contexto (Chen & Derewianka, 2009, citado en Riquelme, 2016, p. 103). Otras investigaciones abordan la enseñanza de lectura como un proceso de construcción simbólico donde han tratado de explorar y describir lo que saben los maestros de Humanidades y Lengua Castellana en contraste con los referentes teóricos de lectura (Cassany, 2005), escritura (Carlino, 2006); (Avendaño, 2013); (Parodi, 1999) y pedagogía crítica (Freire, Macedo, 1989).

2.1.1.6 Modelo de Lectura del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE.

Según la política de PISA, la competencia lectora es considerada como un “conjunto creciente de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general” (OCDE, 2017, p. 33). Esta perspectiva es rescatada de las teorías cognitivas interactivas desde las que los lectores para ser competentes, en la construcción de significado, emplean procesos, aptitudes y estrategias que les permite ubicar información, comprenderla y evaluarla de forma crítica según su relevancia y validez.

Para realizar tareas lectoras de alto nivel, PISA considera que el lector requiere del reconocimiento de palabras y la comprensión lingüística que esboza en cinco capacidades básicas: primero, capacidad de vincular caracteres (símbolos escritos) con sus correspondientes fonemas; segundo, capacidad de reconocer símbolos individuales o colectivos como palabras que hacen referencia a objetos o relaciones entre palabras; tercero, capacidad de entender literalmente las relaciones entre grupos de palabras dentro de un frase; cuarto, capacidad de entender relaciones explícitas entre frases dentro de textos; y, quinto, capacidad de hacer deducciones sencillas sobre la relación entre las frases de textos. Estas cinco (5) capacidades básicas se convierten en la base de la competencia lectora que confluye en unos procesos de nivel básico, medio y alto que puede llegar a desempeñar el lector y con los que es evaluado.

2.1.1.7 Teoría de las Seis Lecturas, de Zubiría.

Desde otra perspectiva nacional, Zubiría construye la teoría de las seis lecturas desde la temprana edad (Zubiría, 1996), por lo que el proceso abarca la lectura fonética, el significado de palabras y su constitución; el estudio de los signos de puntuación, los pronombres y los conectores; las ideas de cada párrafo; la lectura categorial del texto global para poder definir la tesis; y, finalmente, la lectura meta-semántica en la que el lector acude a “instancias adicionales”, como el autor, la sociedad y la opinión propia, formando, en este último ciclo, un pensamiento crítico. Es de resaltar que los métodos fonéticos están siendo criticados desde 1930 por diversos autores, como Evangelista Quintana (1976) y que el abordaje es netamente académico, olvidando que el sujeto no está siendo educado para la escuela sino en y para la vida, que el niño necesita prepararse para leer, entender e intervenir en el mundo. Desde esta perspectiva cognitivista, la lectura se basa en el análisis de la conciencia fonológica para intentar explicar modelos del proceso de aprendizaje de lectura (Ferreiro & Teberosky, 1979; Mills, 1998, en Castell, 2009).

2.1.1.8 Comprensión y Producción Textual, de María Cristina Martínez.

María Cristina Martínez en su modelo de lectura y escritura, publicado de manera creciente desde el año 1994, en Revistas indexadas nacionales, asume el lenguaje de manera únicamente representacional, por ello, solo toma al discurso escrito, abordando así la comprensión textual y la producción textual. E incluso, cita a Vigotsky para afirmar que “lo esencial del lenguaje no son absolutamente los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las grafías. Lo esencial es la utilización funcional del signo y esto es lo que corresponde al lenguaje humano” (Martínez, 2002, p. 4).

Su propuesta de enseñanza y aprendizaje de lectura se enfoca en el estudio sistemático de los diferentes tipos de textos, pues prepara previamente al lector para que conozca acerca de los discursos y así negocie el sentido con la propuesta discursiva hecha por el autor (Martínez, 2002). Lo cual hace preguntarse, ¿Si la lectura se basa en el adiestramiento de los diferentes tipos de textos cómo se llegan a realizar procesos de entendimiento, comprensión y/o interpretación?

Asimismo, Martínez trata de incidir en el aprendizaje de estrategias de comprensión textual (de manera similar a Perkins, 1999), pero se queda corta al no tener en cuenta el análisis y la crítica no del texto, sino del discurso, junto con sus referencias a la cultura, a las ideologías y a la política,

inevitable en las producciones humanas (Martínez, 2002, p. 7). Adicionalmente, la relación entre los actores que participan en la práctica pedagógica son llamados y caracterizados como ‘instructor’ y ‘estudiante’, lo cual implica una carga ideológica y pedagógica que marca, claramente, el rol del que ‘instruye’ y del que ‘aprende’ por tradición, así como de quien tiene el saber y el poder.

2.1.2 Experiencias Pedagógicas con la Lectura Crítica

Algunos investigadores usan la Lectura Crítica como estrategia didáctica para afianzar, trabajar y/o estudiar tópicos literarios (Marín, 2014, p. 59); utilizar herramientas tecnológicas (Hernández, et al., 2015); trabajar la argumentación desde las estructuras lógicas discursivas (Santillán, et al., 2006, Mostacero, 2006); potencializar la actividad cognitiva y socio-cultural en la educación superior (Serrano de Moreno, 2008, p.507); enfatizar en la comprensión de fenómenos socio-culturales (Alvarado, 2007; relacionar los procesos psicológicos y educativos (Rojas, 2015); enseñar un idioma (Gounari, et al., 2008); pensar la crisis de la escuela del nuevo milenio (Romero de Castillo, 2002; Nora Ovelar, 2005; Ortega Valencia, 2012); abordar el emprendimiento (Viera, et al., 2008), las ciencias sociales, la filología, la teología y el derecho (Salas Astrain, 2009), tal como lo evidencian los documentos institucionales de renombre encontrados en REDLEES (Red de Lectura y Escritura en Educación Superior), GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), DOAJ (Directory of Open Access Journals), SciELO (Scientific Electronic Library Online, y Redie (Revista Electrónica de Investigación Educativa), entre otras publicaciones de revistas nacionales e internacionales indexadas, así como libros y secciones de los mismos, tesis, investigaciones universitarias e instituciones de renombre en el tema.

Ámbito internacional

Medina (2003) desarrolla una propuesta de Lectura Crítica para el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) mediante estrategias constructivistas de lectura. Estas parten de las inducidas, que contienen, incluso, las respuestas a manera de ejemplificación;

requieren que el estudiante complete la información solicitada y pretenden llegar a aportaciones de significados y juicios críticos propios. Esta investigación propone que se haga Lectura Crítica, partiendo de la búsqueda del significado del vocabulario desconocido, para jerarquizar ideas, generalizar datos, inferir información y relacionar los datos nuevos con los del entorno (Medina, 2003). Desde esta perspectiva se asume la lectura como la descodificación de signos lingüísticos y la crítica como la emisión de juicios de valor, la jerarquización de la información dada y la elaboración de connotaciones organizadas. Según lo anterior, esta investigación dista teórica y metodológicamente de estos abordajes.

Por otra parte, el consejo de investigaciones conformado por Santillán et al. (2006), de la Universidad Nacional de Salta, publicaron un avance del Proyecto de Investigación 1083; este tuvo como objetivo investigar acerca de la capacidad argumentativa de los alumnos de la Educación Polimodal y las estrategias que utilizan los docentes para lograr en ellos la adquisición de la misma, desde una lógica discursiva que tiene en cuenta la coherencia y racionalidad en el discurrir del pensamiento (racionalidad discutida por otros autores por su carácter positivista).

Esta aproximación investigativa podría cuestionarse: primero, desde la forma como los investigadores asumen el discurso argumentativo en la escuela de una manera reduccionista, limitada solo a estructuras y apariencias académicas; segundo, la manera en la que recolectan la información por medio de encuestas, lo cual, pareciera contradictorio con la naturaleza argumentativa, pues difícilmente en una encuesta, el estudiante habrá podido expresar sus argumentos; tercero la encuesta se muestra incompleta, pues faltan formas de triangular y validar la información para afirmar lo que dicen haber hallado; cuarto, más que hallazgos parecen ser hipótesis que aún están por corroborarse a partir de un trabajo juicioso, fundamentado y enriquecido de investigación; quinto, es contradictorio que la encuesta y los participantes de la primera parte de la investigación sean los estudiantes y que la segunda parte de la investigación pretenda actuar en los docentes, cuando no hubo un acercamiento previo a ellos; y, por último, todo lo anterior evidencia un afán por justificar, sin llegar a hacerlo, un proyecto en el que intervienen a los docentes para ayudar al desarrollo de un *espíritu crítico*, dialógico constructivo en la enseñanza y aprendizaje, al que le hace falta precisión teórica y metodológica.

Asimismo, Serrano, de la Universidad de Los Andes, Mérida (Venezuela), en el 2008, publicó una reflexión teórica sobre la Lectura Crítica en el contexto universitario, en el que se propuso examinar, desde una perspectiva sociocultural, la significación de la Lectura Crítica y cómo debe

ser asumida, en la educación superior, la lectura como una actividad cognitiva y sociocultural. Este trabajo recalca la necesidad de desarrollar, en el ámbito educativo universitario, una didáctica para la comprensión crítica que contribuya a actuar competentemente en el campo profesional y a ejercer la ciudadanía, justificándolo así:

Hoy, más que nunca, se hace necesario insistir en la formación de nuestros estudiantes como lectores críticos de los textos y otros productos simbólicos a través del desarrollo de competencias que fortalezcan su pensamiento y sus cualidades éticas, de solidaridad, de razonamiento, valoraciones y juicios, fundamentales en la construcción crítica del saber; en tanto que la comprensión de la realidad para su inserción y convivencia en ella requiere del discurso, de la palabra y de su comprensión crítica (Serrano, 2008, p. 507).

Rojas (2015), de la Universidad de Buenos Aires, presentó los principales hallazgos de la indagación de los procesos psicológicos y educativos involucrados en la construcción intersubjetiva de sentidos críticos en estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia. Es remarcable de esta investigación cómo se asume la construcción de los sentidos críticos en el sujeto. Si bien, se trata de que el sujeto sea autónomo, autopoietico y asuma posturas propias frente al mundo mediante una voz crítica, es necesario entender, desde Fromm (1990) y Giroux (1990), que el sujeto que se libera de unas cadenas, tiende a adherirse a otras o mantiene una actitud indiferente que lo aleja de la sociedad. Por lo tanto, la idea no es educar sujetos con un criterio, una desconfianza y una desesperanza en el mundo, sino promover experiencias emancipadoras donde se preocupen por el autodesarrollo y el crecimiento de otros, en definitiva, se comprometan con una construcción de sociedad.

Ámbito Nacional

En este mismo sentido, investigadores como Hernández et al. (2015) realizaron un estudio de caso con estudiantes de primaria de Colombia y México para dar respuesta al cómo desarrollar el pensamiento crítico en el campo formativo de lenguaje y comunicación (escrita) en los alumnos de educación primaria a través del uso de las TIC, específicamente el uso del blog, utilizando como marco conceptual a Paul, et al., (1997), Elder (2003) y Facione (2005), quienes serán estudiados más adelante.

A pesar de que esta investigación concluye afirmando que el desarrollo del PC, en el trabajo colaborativo de alumnos de primaria, debe ser competencia imprescindible en el perfil de egreso de los estudiantes de educación básica, se puede ver que se pretende abordar el PC a partir de la

utilización de una herramienta tecnológica para un curso específico, por lo que vale la preguntarse: ¿posterior a la utilización de esta herramienta, los estudiantes se apropiaron para sí el pensar críticamente?, ¿este tipo de propuestas que hace alusión a solucionar el déficit de pensamiento crítico en los estudiantes, con la aplicación de una herramienta didáctica-tecnológica, tiene un impacto más allá del aula?, ¿Qué función tiene entonces la Lectura Crítica en todo este proceso?

Álvarez (2016), desde la investigación acción, propone estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado de un colegio de Cundinamarca. Entendida la lectura, desde Zubiría, como un método fonético, silábico, oracional y de párrafos que pretenden llegar a una Lectura Crítica profunda y subyacente. Esta investigación no propone realmente nada nuevo teóricamente; presenta problemas de coherencia entre entender la Lectura Crítica profunda e ideológica con el desarrollo de sopas de letras y el abordaje de abundantes libros, porque a partir de estos abordajes, no se garantiza finalmente un aprendizaje de Lectura Crítica, como se propone desde el marco teórico (Álvarez, 2016, p. 62).

Esto demuestra que los formadores, no solo en lenguaje, tienen diferentes formas de asumir su compromiso laboral y social, tienen concepciones, ideas y representaciones variadas, confusas y sin fundamento teórico de lo que significa la crítica y la lectura en la academia y fuera de ella, por lo que su actuar y educar, se limita, enfoca o distorsiona hacia infinidad de dimensiones.

En este mismo orden de ideas, aparecen investigaciones que sirven para favorecer o contradecir teorías de la comunicación y formas de abordar el lenguaje y la lectura que conforman documentos oficiales, como los Lineamientos y los Estándares en los cuales se presentan algunos inconvenientes, que no tienen lugar en esta investigación doctoral porque:

1. Se basan en una educación por competencias que reduce al lenguaje y al proceso educativo a condiciones y vehículo para el saber hacer no para saber sobre su hacer.
2. Vislumbran la formación de sujetos que apliquen recetas, pero no sujetos comprometidos con la sociedad desde el lenguaje como mediador.
3. Lo tangible tiene relevancia sobre la reflexión y los valores ciudadanos.
4. Se reduce el lenguaje a lengua, omitiendo el valor ideológico, político, social y transformacional que tiene el empoderamiento no de las competencias lingüísticas, sino de las competencias comunicativas.

5. Se separan los procesos de producción e interpretación en el lenguaje como si estos no trabajaran análogamente, diseccionando la argumentación para la expresión oral, la literatura para lo intertextual y la escritura para la organización estructural de párrafos.
6. Desde su concepción de evaluación, contradicen los lineamientos de la significación y la comprensión en el sentido en que se piden contenidos informacionales, se encasilla al texto de la misma manera, independientemente de los ritmos personales y de las condiciones contextuales de los sujetos que se someten a la evaluación de la lectura.

2.1.3 Diferencia entre esta Tesis y Autores que han Trabajado el mismo Tema, pero No Parten del Supuesto Teórico del Acto Comunicativo

A continuación, se resumen algunos modelos y recomendaciones de enseñanza de la lectura crítica representativos que han contribuido desde sus enfoques, pero que no parten del supuesto teórico del Acto Comunicativo.

Tabla 1. Diferencia entre esta tesis y los modelos y recomendaciones de enseñanza de lectura crítica.

Autor	Propuesta	Diferencia de enfoque	Carencia
Kurland	Pensamiento crítico conceptual	Pensamiento crítico conceptual	Reducción de la lectura a técnica y al nivel de lo textual
Serafini	Cómo se estudia, cómo se lee, cómo se escribe	Psicología evolutiva y lingüística	Taxonómico, pero no crítico
Solé	Alfabetización Académica	Psicología evolutiva y lingüística	Lectura de la decodificación del signo
Perkins	Modelo educativo Enseñanza para la comprensión	Constructivismo de la ciencia cognitiva	Abordaje netamente académico y desde la enseñanza

Cassany	Literacidad crítica	Teorías cognitivas de lectura y escritura y los efectos sociales de poder	La producción e interpretación de sentido limitados a lo textual
OCDE	Modelo de lectura	Enfoque lingüístico y teorías cognitivas interactivas	Reducción del lenguaje a lo representacional y unidimensional.
Zubiría	Teoría de las seis lecturas	Método fonético de lectura	Abordaje de lectura netamente académico
M.C. Martínez	Modelo de lectura y escritura estructural	Lenguaje sistema representacional	Solo estudia el texto, deja de lado el enunciado y el discurso

Y adicionalmente, se resumen y diferencian las experiencias pedagógicas publicadas con relación a la Lectura Crítica y los abordajes planteados.

Tabla 2. Diferencia entre esta tesis y las experiencias pedagógicas con la lectura.

Autor	Propuesta	Diferencia
Medina, 2003; Serrano, 2008	Competencia cognitiva y lingüística universitaria	Acentuación académica y no de la cotidianidad
Santillán, et al., 2006; Álvarez 2016	Estrategias pedagógicas para la argumentación	Estudio estructural de la argumentación, no propuesta crítica
Alvarado, 2007	Comprensión de fenómenos socio-culturales	Lectura del nivel textual
Marín, 2014	Estrategia didáctica para abordar una disciplina: Literatura, estructuras lógico discursivas,	Perspectivas instrumental y

Hernández, et al., 2015; Santillán, et al., 2006; y, Mostacero, 2006 Gounari, Dávila y Guerra, 2008; Viera, et al., 2008; Salas Astrain, 2009	idiomas extranjeros, emprendimiento, las ciencias sociales, la filología, la teología, Usos de las Tic y el derecho	reduccionista de la crítica y el lenguaje.
Rojas Villamil, 2015	Relación psicología y educación	Acentuación académica y no de la cotidianidad

2.2 MARCO TEÓRICO

2.2.1 La crítica

Tabla 3. Resumen de aportes teóricos a la crítica.

LA CRÍTICA	
AUTORES	APORTES
Marcuse (1972)	La crítica es hacer contra-política, contra-memoria y tener conciencia histórica para evitar el crimen contra la humanidad a falta de pensamiento crítico.
Habermas (1998)	La crítica es una acción orientada al entendimiento y a la comprensión propia y del otro. La crítica, como principio de las pretensiones de validez en la acción comunicativa, permite la construcción identitaria en la intersubjetividad.
Ramírez (2007a)	Comprende que la crítica tiene lugar en la acción comunicativa en la medida que surge la interacción entre sujetos (con <i>dominios</i> propios) que, desde sus esferas, realizan una acción social universal en la que llega a consensos, acuerdos convencionales mínimos para vivir, pero, además posicionan disensos y construyen conocimiento en lo común y en la diferencia.

2.2.1.1 Los Anales de la Crítica.

La palabra *crítica* se deriva etimológicamente de dos raíces griegas: *Kriticos* (juicio exigente) y *kriterion* (normas de significado). Según esto, la *crítica* implica el desarrollo de "juicio de discernimiento basado en normas semánticas". Específicamente, la crítica que se va a abordar surgió en la Escuela de Frankfurt en la que se estudiaron las funciones del lenguaje en relación con la industrialización, la libertad del ser humano, el ordenamiento social y el manejo del poder; dentro de esta escuela se destacaron pensadores como: Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas. Según la historia de la crítica, esta nace en la filosofía, pero allí se diversifica y toma diferentes

caminos epistemológicos, teóricos y metodológicos como lo son la filosofía crítica, la teoría crítica, la ciencia crítica, el análisis crítico del discurso, la pedagogía crítica y el pensamiento crítico, entre otras posibilidades de abordaje.

2.2.1.2 El Pensamiento Crítico de la Escuela de Frankfurt.

En este apartado se encuentra abordada la crítica como planteamiento filosófico desde el estudio del pensamiento crítico, a partir de los aportes de Marcuse (1972) y Habermas (1982), con el fin de profundizar en cómo está organizado el pensamiento para que tenga una concepción crítica, en dónde se encuentra y cómo se hace evidente.

2.2.1.3 El Pensamiento Contrahegemónico.

Marcuse une las necesidades del mundo para que sean contrarrestadas a partir de contrapolítica y contramovimientos que ayuden solidariamente a los hermanos del mundo a educar la conciencia y poner a disposición de una reorganización social del saber, la observación y el sentimiento de lo que sucede (Marcuse, 1972, p. 13). Así como el consenso elimina la diferencia en democracia, la conciencia feliz mantiene a la ciudadanía en el conformismo e indiferencia. Parte de la ingeniería social del consenso de la que habla Chomsky puede comprenderse desde Marcuse, pues este explica que el lenguaje de los media “configuran el mundo de la comunicación en el que la conducta unidimensional se expresa” (Marcuse, 1972, p. 115).

2.2.1.4 La Contramemoria en la Crítica.

La historia permite que la sociedad sea pensada como objeto de reflexión, creando conciencia histórica a partir del pensamiento crítico. “Cuando esta conciencia crítica habla, habla el lenguaje del conocimiento (Roland Barthes) que abre el universo cerrado del discurso y su estructura petrificada” (Marcuse, 1972, p. 130). En otras palabras, para Marcuse evocar la historia y el fundamento del fenómeno hace la diferencia entre tener elementos para trascender lo cerrado y unidimensional del objeto o quedarse en él haciendo miradas introspectivas y sesgadas.

2.2.1.5 La Crítica desde el Interés Cognoscitivo y Emancipatorio.

Habermas fue miembro de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt y uno de los exponentes de la Teoría crítica desarrollada en el Instituto de Investigación Social, desde el enfoque de Kant y Karl Marx, lo que lo separa de sus predecesores porque va de la crítica del conocimiento a la crítica de la sociedad, mediante la teoría de la acción comunicativa que inicia

en *Conocimiento e Interés*, desarrolla en *Acción Comunicativa* y continúa en *Pensamiento Post-metafísico*.

Los intereses rectores del conocimiento se miden solo en aquellos problemas de la conservación de la vida, objetivamente planteados, que han encontrado como tales una respuesta a través de la forma cultural de existencia (Habermas, 1982, p. 199). El interés rector del conocimiento³ no se trata de acciones racionales, técnicas y estratégicas como las de las teorías de las ciencias, sino de acciones comunicativas, intersubjetivas y dialógicas (ideales) que más allá de lo experiencial y objetual permitan la comprensión profunda y la pretensión de validez en la teoría del conocimiento de los sistemas sociales, de personas y de manifestaciones de las mismas en una pragmática universal trascendental. Este interés cognoscitivo ya no sería práctico, técnico e invariable, sino emancipatorio, en el sentido que los lenguajes ordinarios y privatizados socialmente permitirían una autocrítica de los límites, de las fronteras, de las coerciones, de las represiones, de los deseos, de las esperanzas y de los juegos del lenguaje del inconsciente que engendra el sujeto social y el sujeto individual; en definitiva, el interés rector del conocimiento sería el emancipatorio, como lo afirma Lobkovicz, porque el deseo de liberación y un acto de libertad originario son presupuestos previos a toda lógica (Habermas, 1982, p. 208).

2.2.1.6 Acción Instrumental, Acción Estratégica y Acción Comunicativa en la Crítica.

Para *la acción instrumental* el hombre aplica, de forma coercitiva, la fuerza productiva al objeto, bien sea considerando al otro como a un objeto o en la relación fabril, como lo asumía Marx, dando paso a una relación de interés técnico y utilitario (Habermas, 1998, p. 367). En *la acción estratégica* la relación se da entre sujetos, ya no sujeto-objeto, dando paso a una relación social, aunque con intenciones previamente definidas y enmarcadas, esta vez, hacia el éxito del interés práctico (Habermas, 1998, p. 367). En cambio, para *la acción comunicativa*, la fuerza represiva es hacia su propia naturaleza mediante la dependencia social y la dominación política como ejes de poder natural que conllevan a los sujetos actores de la comunicación a movilizarse hacia un interés cognoscitivo que les permita la emancipación (Habermas, 1998, p. 367).

Pensar que la sociedad, desde la comunicación, será libre de toda dominación resulta un tanto pretenciosa y en un nivel muy puro, pues las intenciones, las intencionalidades y las situaciones

³ Conocimiento objetivo en el sentido de objetividad lograda mediante el acto de comunicación de la intersubjetividad del ser humano, no como objetividad absoluta.

en las prácticas culturales hacen que los roles ejerzan unas tensiones y fuerzas ideológicas que solo se confrontan mediante el diálogo producto de un pensamiento crítico, que no espera entablar relaciones libres de dominación, sino que reconoce y tiene conciencia que el lenguaje, como práctica cultural e identitaria, conlleva cargas ‘semánticas’ que se pueden matizar, cuestionar, tomar o dejar. “El lenguaje es el suelo de la intersubjetividad y toda persona debe haber tomado pie en él antes de poderse objetivar en su primera manifestación vital, ya sea mediante palabras, actitudes o acciones” (Habermas, 1982, p. 163).

Tabla 4. Relación del ser humano con el conocimiento, según Habermas.

	INTERÉS TÉCNICO	INTERÉS PRÁCTICO	INTERÉS COGNOSCITIVO Y EMANCIPATORIO
Se realiza con:	Acción instrumental	Acción estratégica	Acción Comunicativa
Orientado a:	Éxito	Éxito	Entendimiento
Está relacionado a:	Sujeto → Objeto	Sujeto → Sujeto	Sujeto ↔ Sujeto
Ejemplo:	La fábrica	La publicidad	Lectura Crítica
Pedagogía:	Conductista	Constructivista	Socio crítica
Enseñanza	Inmoral: manipulación, fuerza e imposición	Inmoral: manipulación, fuerza e imposición	Moral: permite llegar a acuerdos, dialogar

2.2.1.7 La Crítica como Principio de las Pretensiones de Validez en la Acción Comunicativa.

Para trabajar la validez, las pretensiones de validez y el desempeño de la pretensión de validez, Habermas tiene en cuenta la división de los actos de habla en: constatativos, regulativos y expresivos. “Condiciones de validez no sólo del plano semántico de las oraciones sino también en el plano pragmático de las emisiones” (Habermas, 1998, p. 357).

Aquí se tiene en cuenta la Verdad como la actitud objetivante ante un estado de cosas (uso cognitivo, constatativo); segundo, la Rectitud que es lo que tiene que ver con lo normativo o políticamente correcto, que puede llegar a convertirse en crítica a la norma, porque en esta el miembro del grupo social cumple expectativas legítimas de comportamiento en una actitud de conformidad o no con lo establecido en la sociedad (de uso regulativo); y, tercero, la Veracidad asumida como vivencias subjetivas de la actitud expresiva del sujeto (de uso expresivo). La pretensión de veracidad tiene que ver con la manifestación de la opinión o la creencia de que el

sujeto realmente piense, crea, sienta o actúe, pero no necesariamente la veracidad es verdad (Habermas, 1998, p. 400). Así las cosas, la verdad está en el discurso; en la crítica que provoca el convencimiento, la argumentación, el consenso basado en el diálogo, el descentrarse de la propia perspectiva, no en el relativismo y escepticismo.

2.2.1.8 La Crítica como Construcción Identitaria.

“El hombre solo se asegura de sí mismo en los momentos de divergencia entre las propias concepciones y las opiniones sancionadas por el consenso público y supuestamente definitivas” (Habermas, 1982, p. 146). La crítica desde la Escuela de Frankfurt está reclamando la existencia de organizaciones, como la escuela, que contemplen la posibilidad de que el hombre se libere de su propia naturaleza represiva a partir de una dialéctica en la que el ser humano no esté sometido a la fuerza exterior o autoimpuesta. Sobre la base de la intersubjetividad pueden las personas ponerse de acuerdo sobre algo general que les permite identificarse a unos con otros, conocerse y reconocerse recíprocamente como sujetos similares; pero, al mismo tiempo, los individuos pueden también, en la comunicación, mantener sus distancias unos con otros y afirmar, unos frente a otros, la identidad inalienable de su yo (Habermas, 1982, p. 164).

Por ello, se necesita una escuela que supere el dogma de la ciencia, que haga autoconciencia, que se permita la autoreflexión y transformación con propósitos trascendentales que giren en torno a la construcción identitaria, a la comprensión, el análisis y crítica del ser y hacer del hombre y no solamente al desarrollo económico, productivo y competitivos del mercado.

2.2.1.9 La Crítica como Acción Orientada al Entendimiento y la Comprensión Propia y del Otro.

Habermas relaciona la teoría de la acción con la de la sociedad al decir que los participantes de una interacción se comunican, porque comparten un fragmento del mundo de la vida (un mundo de la vida común de tantos otros) que los sitúa en un contexto situacional donde realizan acciones orientadas al entendimiento y al éxito⁴.

Entenderse es un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüística e interactivamente competentes (...) El entendimiento es inmanente como telos al lenguaje humano (...) solo podemos explicar el concepto de entendimiento si somos capaces de

⁴ “El éxito viene definido como la afectación en el mundo del estado de cosas deseado, que en una situación dada puede ser generado causalmente mediante acción u omisión calculadas” (Habermas, 1998, p. 367).

precisar qué significa emplear acciones con intención comunicativa (Habermas, 1998, pp. 368-369).

El pensamiento crítico, en este caso, desarrollado y puesto en práctica desde una base racional social (crítica, no instrumental) permite llegar al entendimiento del y en el mundo de la vida, donde los individuos y los sujetos sociales construyen verdades del mundo objetivo con actos ilocucionarios, como modo original del empleo del lenguaje.

2.2.1.10 De la Pragmática Utilitaria a la Crítica Social en la Comunicación.

La teoría de la acción comunicativa, de Habermas, apoyada en Karl Bühler, permite analizar toda producción como una acción (Searle) que involucra las tres esferas del mundo (subjetivo, objetivo y social) en las que participan quienes generan la comunicación. La comunicación se instaura a partir de las pretensiones de validez; estas, a su vez, se configuran como propuestas del acto comunicativo en las que el locutor está en la capacidad de sustentar lo que está proponiendo en tanto el interlocutor puede aceptar o rechazar, con criterios propios, la propuesta, generándose así el diálogo (Ramírez, 2007a). Lo anterior permite comprender que la crítica tiene lugar en la acción comunicativa en la medida que surge la interacción entre sujetos (con *dominios* propios) que, desde sus esferas, realizan una acción social universal, en la que llegan a consensos, acuerdos convencionales mínimos para vivir; pero, además, posicionan disensos y construyen conocimiento en lo común y en la diferencia crítica.

Asimismo, la crítica en la acción comunicativa es posible mediante el *giro pragmático* que puede llegar a tener el significado en la relación entre sujetos en una situación contextual, según las condiciones de comprensión. Lo anterior desliga la comunicación de una relación objetiva entre lenguaje y mundo o una pragmática utilitaria en la comunicación y da cabida a las relaciones humanas y a las esferas privadas que enriquecen y hacen el verdadero acto de comunicación. La crítica es la que pone en crisis los planteamientos en la comunicación; en este sentido, la relación comunicativa entre sujetos es crítica, naturalmente, pues mediante ella, se abren espacios de comprensión, explicación, interpretación, argumentación, autoreflexión y diálogo en los que los pilares de verdad, bien y justicia permean las acciones (Habermas, 1990, p. 96).

2.2.2 Lectura: Modelos y Planteamientos Teóricos Generales

2.2.2.1 Lingüística: La Sistematización del Estudio de la Lengua, en la Lingüística de Saussure.

A partir del estudio comparativo y estructuralista de la evolución de las lenguas, Ferdinand de Saussure distingue la lengua como el sistema completo (distintos idiomas) del habla como uso específico de la lengua. Esta última podría estudiarse desde aspectos sincrónicos (estudio de estructuras lógicas de un lenguaje determinado, sintaxis, etc.) o diacrónicos (evolución de la lengua a lo largo del tiempo).

Saussure asume el lenguaje como convencional, es decir que la relación entre signo y significado no se da de manera natural sino arbitraria. El signo lingüístico está compuesto por un significado del concepto en sí (el concepto mental) y el significante que es la imagen acústica (el sonido mental asociado al concepto) (Saussure, 1995).

Esta sistematización de la lengua está pensada estructuralmente desde cadenas de significantes amplias que incluyen otros significantes como oraciones, párrafos u obras completas. Ahora bien, una palabra puede significar una cosa en determinada oración, párrafo o conversación sobre un tema porque está determinado por el contexto de enunciación del hablante quien especifica a qué concepto se refiere; y, desde esta perspectiva, la lengua como sistema vivo es primero en la oralidad que en la escritura porque el lenguaje escrito ha nacido como herramienta del lenguaje hablado para recordar cosas en el tiempo.

El discurso saussureano –encaminado a la constitución de la ciencia del lenguaje inscripta en una ciencia mayor, la semiología, se caracteriza por ser un cuerpo de definiciones y distinciones que precisan el estatuto epistemológico fundante de dicha ciencia. Por lo tanto, rechaza toda visión apriorista de la lengua, aunque es necesario inscribir ese discurso en los modelos que provienen de la lógica y las matemáticas, del positivismo y de la teoría sociológica de Durkheim (...) El objeto lingüístico es considerado por Saussure como un conjunto de propiedades objetivas, un objeto formal, constructo o construido (Micolich, 2006, p. 2).

2.2.2.2 Psicología: The Critical Thinking Community.

La Fundación para el pensamiento Crítico de California es ampliamente reconocida por sus aportes en la psicología y la educación. El abordaje de esta comunidad, en cuanto a PC, difiere teórica, epistemológica y metodológicamente de esta investigación en ciertos aspectos, a saber:

a. El PC, según esta comunidad, está basado en aplicar los *estándares* de evaluación apropiados para determinar el *verdadero valor*, olvidando que lo estandarizado delimita, condiciona y determina, lo que impide un auténtico pensamiento crítico.

b. Esta corriente de PC considera que los fenómenos tienen un único verdadero valor, eliminando la multiplicidad de sentidos, verdades, valores en dependencia de los mundos posibles y sus significaciones creativas.

c. Existe una contradicción cuando afirma que el PC es autodirigido, autodisciplinado y autocorregido, pero se le está pidiendo al sujeto que se rija y evalúe no por sí mismo sino por estándares de excelencia sistematizados y propuestos desde afuera.

d. Esta comunidad pone al mismo nivel la escuela, el colegio, la universidad y la empresa, porque sus productos, como test y cursos, están ofertados a este público, lo que deja ver claramente una propuesta mercantil que no diferencia la esencia de la escuela y la empresa al ponerlas en un mismo nivel.

e. Esta comunidad se limita al PC, desde la Lectura Crítica de libros, lo cual deja ver una comprensión limitada del discurso y de la crítica social. Se entiende que la trascendencia y el compromiso social se circunscriben al entrenamiento para las respuestas adecuadas en pruebas.

f. Esta comunidad rechaza los argumentos subjetivos y propende por la construcción de argumentos objetivos, obviando que el sujeto solo conoce, crea, recrea y argumenta desde sí. No se trata de la invalidez de los argumentos subjetivos, sino del reconocimiento de las posibilidades de sentido y las elaboraciones argumentativas. Además, al satanizar el egocentrismo y el sociocentrismo estaría dejando por fuera la esfera subjetiva, y social de (Habermas, 1990), centrando su interés y validez únicamente en un positivismo objetivo.

g. Esta comunidad relaciona directamente la crítica con la autoestima y la confianza en sí mismo, pero ¿Si un sujeto tiene autoestima y confianza quiere decir que es un sujeto crítico? Si esto fuera así ¿Cómo podría el sujeto llegar a ser sí mismo, tener autoestima y confianza en lo que hace si debe estarse rigiendo por estándares de excelencia que le dicen cómo pensar críticamente desde fuera?

En definitiva, al rastrear la Lectura Crítica desde diferentes aristas, se tiene que: esta investigación se diferencia de todas las propuestas anteriores porque primero, no es una aplicación de una estrategia didáctica a una institución educativa en específico; segundo, no es una evaluación diagnóstica de lo bien o mal que responden los alumnos a una prueba de Lectura Crítica, ni cómo

lo trabajan los profesores en sus aulas; tercero, el abordaje de la crítica se hace con un fundamento filosófico apoyado en la Escuela de Frankfurt, lo que difiere de las teorías cognitivistas y desarrollistas que relacionan la crítica con un componente netamente psicológico; cuarto, la lectura desde esta propuesta es un entendimiento del mundo que supera lo lingüístico y que va más allá de la decodificación y repetición; y, quinto, el modelo pedagógico como pilar congruente con la propuesta es crítico y dialógico, es decir, está en total relación con la filosofía de la crítica y la concepción de la lectura.

2.2.2.3 Sociología.

2.2.2.3.1 El Aprendizaje y el Conocimiento Como Construcción Social Mediante la Lectura

Las prácticas de la lectura son estudiadas en un mundo crecientemente alfabetizado y digital con nuevas características y retos para los lectores. La sociología de la lectura afirma que las iniciativas estandarizadas de promoción de lectura, de los gobiernos estatales, no son las más idóneas para la formación de lectores porque se tornan en el manual para contestar preguntas y valorar la lectura por la cantidad de palabras decodificadas. Los estudios sociológicos de la lectura se convierten en un recurso que ayuda comprender las realidades culturales y las relaciones dicotómicas entre el éxito escolar y la lectura.

El aprendiz de lector necesita, tanto del ambiente familiar como del escolar, una actitud comprensiva para enfrentar las dificultades. Finalmente, el adolescente deberá formarse como lector con y en contra de la familia, con y en contra de la escuela; los únicos conocimientos, valores y gustos que llamarán su atención serán los de sus semejantes (Poulain, 2011, p. 196).

La perspectiva sociológica aborda la lectura desde una perspectiva de proceso inicial de la infancia que tiene en cuenta los factores culturales en los que se aprende la lectura desde la línea del código de lo escrito, lo fonológico, lo sintáctico y lo semántico, así como la influencia de la ‘escuela maternal’ y la escuela antes de los seis años.

En definitiva, la sociología en relación con el aprendizaje de la lectura la concibe como un proceso biológico (Piaget), psicológico (Ausubel), lingüístico (Chomsky), afectivo y social que le da un sentido particular a la experiencia de leer, el conocer y el aprender (Vigotsky); tanto que concibe la lectura como parte fundamental de la construcción del conocimiento puesto que la lectura se convierte en un mecanismo de interpretación, creación y explicación de la realidad social (Luckmann, 2008).

El gran valor que nuestra cultura otorga a lo verbal convierte el aprendizaje de la lectura en una de las tareas fundamentales dentro de la escuela, a la vez eleva la responsabilidad del docente en el proceso lecto-escrito y en el aprendizaje en general. Sin embargo, no debemos olvidar quién es el verdadero protagonista de este acto tan complejo sobre el cual se asienta la comunicación humana y quizás, aun a riesgo de ser exagerados, la misma civilización: el lector (Tomás y Díaz, 2012, p. 94)

2.2.2.3.2 El Análisis Crítico del Discurso como una Forma de Leer⁵

Es importante abordar la relación entre lenguaje y sociedad en el Análisis Crítico del Discurso (ACD), como una forma de estudiar la crítica metodológicamente. Para ello, se hace necesario reconocer, desde esta perspectiva, qué es análisis, qué es crítica y cómo conciben el ejercicio de leer el discurso.

El análisis, en este estudio, toma las estructuras lingüísticas (fonemas, morfemas, lexemas, etc.) y no lingüísticas (semióticas) para develar cuáles son las estrategias discursivas, cómo funcionan y relacionar estas estrategias con el contexto social, político e histórico con miras a intentar comprender la complejidad y criticar, mediante la relación de datos y la toma de posición. La crítica, en el AD, se convierte en una responsabilidad social para mantener a la gente informada de cómo el lenguaje genera realidades, cómo funcionan discursivamente los juegos de poder, qué abusos se representan en el acto discursivo, cómo se construye el discurso de las élites, instituciones o grupos dominantes y quiénes tienen el poder y cómo se refleja discursivamente. Por su parte, el discurso es asumido como una práctica compleja constituida por tres elementos: una representación de la realidad (psicológica), una representación sígnica (lingüística o no lingüística) y una función interpersonal (práctica social).

Este ACD se convierte metodológicamente en una forma crítica de leer las prácticas sociales, culturales e individuales.

El ACD es, por un lado una teoría y un método —o más bien, una perspectiva teórica que versa sobre el lenguaje, y en un sentido más general, sobre la semiosis (...), y por otro, un elemento o un momento del proceso social material (...) que suscita formas de analizar el

⁵ Este apartado es producto de la estancia académica e investigativa en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de Bogotá, donde se realizó la pasantía, durante el segundo semestre de 2018 con la dirección de la Doctora Sandra Soler Castillo.

lenguaje o la semiosis, formas que se insertan en otros análisis del proceso social de carácter más general (Fairclough, en Wodak & Meyer, 2003, p. 179).

Si bien uno de los objetivos de ACD consiste en <desmitificar> los discursos mediante el descifrado de las ideologías (Wodak & Meyer, 2003, pp. 30-31), este ACD se queda corto en dar el paso hacia un nivel de lectura relacionado con la crítica, es decir, después de comprender el discurso, analizar su estructura ideológica presente o ausente, se requiere de unos elementos propios para cuestionar, validar o debatir lo que el discurso propone, pues no solo descifrar la ideología garantiza la crítica.

El ACD, visto desde Meyer, es activo socialmente, hermenéutico, referencia la relación entre lenguaje y sociedad, usa categorías lingüísticas dentro de su análisis, tiene en cuenta otros textos y recurre a la interdisciplinariedad. Pero a su vez, recibe fuertes críticas de Widdowson (Wodak & Meyer, 2003) quien afirma que no hay clara demarcación entre el texto y el discurso. Schegloff (Wodak & Meyer, 2003), por su parte, dice que el ACD parte de una interpretación sesgada que contiene prejuicios por compromisos ideológicos, a lo cual, vale la pena preguntarse si “¿es posible efectuar cualquier tipo de lectura sin estar ligado a ningún juicio de valor a priori?” (Wodak & Meyer, 2003, p. 39).

Los discursos son asumidos desde esta perspectiva como un fluir de conocimiento que conlleva toda una carga histórica; dicho de otro modo, el discurso sería visto como una práctica comunicativa llena de voces implícitas y explícitas que se convierten en escenario propicio para dejar ser, para comunicar, para hacer y rehacer. “El discurso crea las condiciones para la formación de sujetos y la estructuración y configuración de las sociedades” (Wodak & Meyer, 2003, p.65).

2.2.2.4 Semiótica.

2.2.2.4.1 Modelo de Cooperación Interpretativa, desde la Semiótica de Eco

Umberto Eco plantea el principio de cooperación textual, desde *Lector in fabula*, afirmando que la lectura es un ejercicio de entendimiento en el cual el lector coopera con el texto llenando los espacios vacíos; y para ello desarrolló una semiótica textual narrativa a partir de la cual despliega su modelo de cooperación interpretativa para los textos narrativos.

Según el modelo de cooperación interpretativa, el texto representa una cadena de artificios que el lector debe actualizar, por ende, el texto es un producto incompleto que a su vez requiere de un lector competente en una lengua y sus reglas para lograr alguna interpretación de carácter infinito

(basado en Peirce), según las relaciones entre las propiedades esenciales y accidentales de la lectura.

Sin embargo, un texto se distingue de otros tipos de expresiones por su mayor complejidad. El motivo principal de esa complejidad es precisamente el hecho de que está plagado de elementos *no dichos*. "No dicho" significa no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión: pero precisamente son esos elementos no dichos los que deben tenerse en cuenta en la etapa de la actualización del contenido. Para ello, un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector. (Eco, 1993, p. 74)

El Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual debe primero, actualizar su enciclopedia para reconocer lo que predica el texto y, segundo, hacer inferencias de lo que lee para rellenar los vacíos que ha dejado el autor en el texto y que solo se completan en tanto el lector tenga iniciativa interpretativa, respetando el margen de univocidad que permite no inventarse otro texto, sino apuntar a la interpretación del mismo desde unas competencias semióticas.

Un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro (Eco, 1993, p. 79).

Algunos pasos cooperativos que van de lo simple a lo complejo son: primero, el lector debe recurrir a un léxico básico en forma de diccionario para localizar las propiedades semánticas elementales; segundo, el lector desambigua las reglas de correferencia; tercero, el lector se introduce en el sistema de la competencia intertextual donde deberá prever el significado de los códigos y subcódigos desde unas selecciones contextuales y circunstanciales incluso de otros textos; cuarto, el lector reconoce las expresiones figuradas como los sintagmas dotados de connotaciones estilísticas para realizar una hipercodificación retórica y estilística; quinto, el lector hace inferencias basadas en *frames* (representación de una situación estereotipada) o cuadros comunes; sexto, el lector hace inferencias basadas en cuadros intertextuales porque lee el texto teniendo en cuenta la experiencia como lector con otros textos; y, séptimo, el lector se aproxima al texto desde una perspectiva ideológica personal incluso inconscientemente a partir de la cual interviene en la actualización de los niveles semánticos profundos del texto (estructuras actanciales e ideológicas) (Eco, 1993, pp. 110-122).

2.2.2.4.2 Modelo de Análisis Semiótico de las Culturas, desde los Niveles de Pertinencia de Fontanille

Fontanille en “*Textes, objets, situations et formes de vie*” aclara que, como es bien sabido, en semiótica el plano del contenido puede analizarse por medio de niveles de pertinencia como las estructuras elementales, las estructuras actanciales, las estructuras narrativas y las estructuras modales; en tanto que para analizar el plano de la expresión se han presentado algunas disparidades entre la experiencia figurativa (de la que se extraen los signos) y la experiencia textual (de la que se obtienen enunciados) para el que ha surgido otros niveles de experiencia como lo son el *nivel de los objetos* propuesto por Zinna Deni, el *nivel de las situaciones* planteado por Landowski y el *nivel de las formas de vida* proyectado por Greimas y el mismo Fontanille.

En cuanto al *nivel de los objetos* el autor afirma que aunque los objetos se dejan captar en su autonomía material y sensible (de forma sintáctica local), su funcionamiento semiótico es inseparable del nivel superior de pertinencia (la forma sintáctica global): el de las prácticas, entiéndase práctica como la semiótica de las situaciones; así “una situación semiótica es una configuración heterogénea que reúne todos los elementos necesarios para la producción y la interpretación de la significación de una interacción comunicativa” (Fontanille, 2004, p. 5), es decir, que la situación semiótica requiere de elementos de producción e interpretación de sentido en cualquier acto comunicativo.

Para abordar el *nivel de las situaciones* el autor establece dos dimensiones principales en la situación semiótica, primero, la dimensión predicativa o situación-escena (en un sentido lingüístico) donde la experiencia práctica se convierte en dispositivo de la expresión semiótica por medio de actos de enunciación, que a su vez están constituidos por roles actanciales, actos y relaciones modales; y segundo, la dimensión estratégica o situación-estrategia la cual requiere un despliegue figurativo, espacial y temporal, que reúne a las situaciones para hacer nuevos conjuntos significantes con el entorno.

Cuando se habla del *nivel* de análisis que se refiere a las *formas de vida*, se habla de estilos estratégicos generalizables de vida, de manera que el signo (las figuras que conforman al texto) se halla en un texto (el enunciado) que se encuentra inscrito en un objeto (perteneciente a una escena predicativa que constituye una zona de negociación) que a su vez conforma escenas predicativas (es decir posibles acercamientos al objeto) por medio de una estrategia (las negociaciones entre el

sujeto y todo lo precedente) que se convierte en forma de vida (una constante, un estilo de vida) para proporcionar a su vez una identidad colectiva que conforma a la cultura.

Pero todas estas sustancias son particularmente heterogéneas de los modos de la semiótica y cada unidad heterogénea es una unidad del significado. Para las que Fontanille propone una esquematización no solo de las instancias formales, sino de las instancias materiales y sensibles de la situación con el fin de convertir la experiencia en un dispositivo de la expresión, semióticamente pertinente correlacionado con el plano del contenido para dar significado a la unidad, en dependencia de la escena predicativa.

Entonces, más que delimitar el análisis a los niveles pertinentes, Fontanille propone una jerarquía metodológica para aquel análisis que incluya las propiedades sensibles y materiales de cada nivel.

Así como el análisis semiótico de las culturas, también persisten actualizaciones en torno al análisis de las prácticas semióticas (Fontanille, 2008) y los tradicionales análisis semióticos del discurso (Courtés, 1997) que parten de los niveles figurativos, narrativos, axiológicos (Greimas y Courtés, 1997) y pasionales (Greimas y Fontanille, 1991), evidenciando que la semiótica ha evolucionado al estudio de diferentes tipos de textos y de fenómenos culturales, en general, en concordancia con la concepción de la cultura de Lotman (1996).

2.2.2.5 Hermenéutica.

2.2.2.5.1 El Círculo Hermenéutico de Gadamer

Según la propuesta de Gadamer la interpretación no es ponerse en el lugar del otro y vivir sus experiencias, es ponerse de acuerdo, en el lenguaje, con una cosa como experiencia de sentido. “El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa” (Gadamer, 1999, p. 462).

La interpretación de un manuscrito, de una obra de arte, de una ley, de una cultura, de una época de la historia, etc. , por ejemplo, es el fin de la hermenéutica, pero esta puede estar permeada por una tradición cultural, un grupo social, un momento histórico, donde se parte de unos presupuestos y exigencias mismas que hacen la interpretación variante y dependiente del diálogo, la negociación y la mediación entre pasado y presente, una cultura y otra, un idioma y otro, las ciencias del espíritu y las naturales, una verdad y otra.

Para Gadamer, la comprensión es considerada como la forma original en que el hombre realiza su existencia en el mundo. Para que se dé la comprensión es necesaria la ‘fusión de horizontes’

donde el mundo personal del lector y el mundo representado por el texto se encuentran para dar sentido en la marcha. La propuesta de lectura interpretativa se aproxima a que, en el diálogo en algún momento, se produzca una fusión entre el horizonte planteado por el texto del pasado y el horizonte personal del lector que se produciría como nuevo conocimiento producto de fracturas culturales y horizontes encontrados.

La comprensión es, justamente, esta nueva síntesis, este nuevo brillo que se establece por el diálogo con el texto; esta síntesis no es la opinión del autor del texto sino el resultado de mi encuentro, el encuentro de mi opinión, con lo que ha sido expresado en el texto (Demon, 2013, p. 53).

Se trata, desde esta postura, de una lectura que no pretende recuperar la experiencia o vivencia del autor del texto, sino de encontrar aquellos problemas que comparten los seres humanos en la vida y los intereses que los mueven a lo largo de la historia, teniendo en cuenta que el lector de cualquier época al igual que el escritor, hacen parte de la historia. Se trata en el círculo hermenéutico de la interpretación de lograr la cadena interpretativa de la explicación (partes individuales mediante lo que se entiende la visión de conjunto), la comprensión (conjunto mediante el análisis de las partes individuales) y la aplicación (práctica e intervención en la vida cotidiana del intérprete de aquello de se comprende); solo en este recorrido interpretativo se amplía el horizonte del individuo lector que lo lleva a un trasegar ético y en comunión con la convivencia humana (Gadamer, 1999, pp. 378-383)

Según Gadamer, que retoma la diferenciación entre comprensión, interpretación y aplicación de la hermenéutica clásica, “La interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (Gadamer, 1999, p. 378).

“Comprender es, entonces, un caso especial de la aplicación de algo general a una situación concreta y determinada” (Gadamer, 1999, p. 383).

El círculo hermenéutico se convierte en la forma recomendada de relacionarse con el texto en un proceso de lectura. En el proceso de lectura, el lector se acerca al texto motivado o impulsado por sus propios prejuicios o síntesis de experiencias heredadas (vale la pena aclarar que los prejuicios no son asumidos negativamente ni como un dogma, sino parte del proceso de aprendizaje del ser humano), a partir de ellos el lector plantea una hipótesis de lectura ayudado de otros elementos de significación perceptuales (portada de libro, etc.) desde los que efectúa la

lectura validando o invalidando la hipótesis, según el sentido irradiado por el texto, y recreando parcialmente otras para iniciar nuevamente el círculo interpretativo infinito alimentado a partir de las experiencias.

2.2.2.5.2 Arco Hermenéutico de Ricoeur

Paul Ricoeur, influenciado por la fenomenología de Husserl, realiza su giro hermenéutico al pasar de una fenomenología de la descripción eidética a una fenomenología hermenéutica en la que aparece la interpretación y el análisis de los ámbitos pre-reflexivos de la conciencia. Se trata de una crítica a la fenomenología pura que no estudia los discursos de doble sentido y lenguaje; de una hermenéutica preocupada por el sentido de las manifestaciones del ser humano: el símbolo, la historia, la metáfora, la temporalidad, la narración y la acción humana, etc. Esta hermenéutica se preocupa por la interpretación de la cultura, reconociendo la amplitud, la diversidad y la irreductibilidad de los usos del lenguaje, de la acción y del discurso (Ricoeur, 2002, p. 15).

¿Cuál puede ser la primera tarea de la hermenéutica? A mi juicio, buscar en el propio texto, por una parte, la dinámica interna que preside la estructuración de la obra; por la otra, la capacidad de la obra para proyectarse fuera de sí misma y dar lugar a un mundo que sería ciertamente la “cosa” del texto. Dinámica interna y proyección externa constituyen lo que llamo la labor del texto. La tarea de la hermenéutica consiste en reconstruir esa doble labor del texto (Ricoeur, 2000, p. 205).

Ricoeur asume un concepto de discurso que, primero, reconoce un sujeto de discurso, un acto de discurso, un contenido de discurso, un código metalingüístico, una referencia extralingüística y un interlocutor; segundo, concibe el discurso como portador de una historia que ya no es la de su autor por lo que “el sentido de lo que se escribió es ya distinto de las intenciones eventuales de su autor y así se sustrae a cualquier crítica psicologizante” (Ricoeur, 2017, pp. 30-32); y, tercero, el discurso tiene sus reglas específicas de composición, consistencia y estructura que le dan sentido.

Al proponer el paradigma de la interpretación de los textos, Ricoeur profundiza en el ejercicio de la lectura para la objetividad del texto, derivada de la posibilidad de explicarlo (mediante análisis estructural) (Ricoeur, 2002, p. 192) y comprenderlo (desde una interpretación crítica), respetando: la fijación del significado; la disociación de la intención mental del autor; la exhibición de referencias no ostensivas; y, el abanico universal de sus destinatarios. Se produce, según Ricoeur, una dialéctica entre la comprensión y la explicación constituidas a su vez por el conjeturar y validar (esta última acción más bien como la lógica de la probabilidad que de la verificación

empírica) (Ricoeur, 2002, p. 182-186). “La comprensión tiene menos relación que nunca con el autor y su situación. Quiere captar las proposiciones del mundo abiertas por las referencias del texto” (Ricoeur, 2002, p. 192).

Paul Ricoeur plantea el concepto del arco hermenéutico en el que una flecha de sentido e interpretación se apoya primero en un *studium* o análisis para descomponer el objeto, las entidades discretas que lo constituyen y las relaciones entre ellas; segundo en un *punctum* o comprensión donde el objeto analizado tiene un sentido para el lector, que permite comprender no solo al objeto si no a sí mismo (Tiempo y Narración I).

Si (...) consideráramos el análisis estructural como un estadio –un estadio necesario- entre una interpretación ingenua y una interpretación crítica, entre una interpretación de superficie y una interpretación profunda, entonces sería posible situar la explicación y la comprensión en dos sectores de un único *arco hermenéutico*. Esta semántica profunda es la que constituye el verdadero objeto de la comprensión y requiere una afinidad específica entre el lector y el tipo de cosas de las cuales habla el texto (Ricoeur, 2002, pp. 191-192).

La comprensión para Ricoeur no es la comprensión del texto es la comprensión que el sujeto hace de sí mismo gracias a lo que le texto le dice de sí. Es lo que para esta investigación podría llamarse interpretación crítica. El *punctum* que el lector plantea se convierte en el recorrido analítico para llegar al punto central que es la razón de toda lectura: volver a sí mismo. El *punctum* o propósito de toda lectura no es el texto, es llegar a sí mismo enriquecerse a sí mismo, ampliar el horizonte propio de intelección del mundo.

2.2.2.5.3 Modelo Hermenéutico de Iser desde la Teoría de la Recepción

Iser plantea la estética de la recepción como parte de un modelo hermenéutico donde la interpretación y la lectura son procesos de creación de sentido de la obra literaria. El acto de la recepción se convierte en la fase esencial de la pragmática de la comunicación literaria al determinar, según las competencias del lector, la constitución interna de la propia textualidad. Para Iser el lector reconstruye fenoménicamente la textualidad del discurso que comprende, convirtiéndose esta, desde los críticos, en una reducción psicologista que reduce al lector a un consumidor y receptor de productos literarios, dominado y sometido a la voluntad del intérprete o traductor que no lo reconoce como sujeto corpóreo y gnoseológico (Maestro, 2017).

Dentro de los principales elementos de una fenomenología de la lectura desde la Teoría de la Recepción de Iser aparecen los conceptos de: lector implícito (como modelo trascendental que representa la totalidad de las predisposiciones necesarias para que una obra ejerza su efecto); repertorio o universo referencial del texto; estrategias u ordenación formal de los materiales o procedimientos mediante los cuales el texto dispone su inmanencia; punto de vista errante (multiplicidad de lecturas posibles en la obra literaria); blancos o vacíos (entre segmentos de cohesión textual, fragmentos que exigen la suposición, rupturas en la continuidad de la narración, etc.); y, la síntesis pasiva (construcción de imágenes consientes e inconscientes que desarrolla el lector durante el proceso de lectura) (Iser, 1987, p. 218).

Al lector le corresponde la comprensión de las indeterminaciones del texto como proceso de creación de sentido a partir de tres niveles: primero, repertorio o sistema de normas y convenciones literarias, culturales y científicas de cualquier grado de conocimiento humano; segundo, estrategias textuales que intervienen en la obra literaria y le dan sentido según su estructura, recurrencia, técnica narrativa, etc.; tercero, realización de sentido del texto por parte del lector para complementar la indeterminación de los espacios abiertos del texto, según sea la competencia del lector.

Pues los signos del texto o, en caso dado, sus estructuras adquieren su finalidad en cuanto que son capaces de producir actos en cuyo desarrollo tiene lugar una traducibilidad del texto en la conciencia del lector (...) el texto es sólo una partitura y, por la otra, las diferentes capacidades individuales del lector son las que instrumentan la obra. Una fenomenología de la lectura debe consiguientemente explicar los actos de comprensión mediante los que el texto queda traducido en la conciencia del lector (Iser, 1987, pp. 176-177).

2.2.2.5.4 La Interpretación como una Hermenéutica Práctica y Ética, de Vattimo

La interpretación se desarrolla al interior de un marco histórico y cultural que deviene problemático y temático; probablemente no se pueda ir más allá de la interpretación.

La hermenéutica no es solamente interpretación, sino que implica la transformación de la realidad, para ello, toma la situación que se le presenta, la describe para sí misma desde un punto de vista proyectual y, desde un pensamiento transformativo, se aleja del realismo cognoscitivo que acepta la realidad como es. Se trata de pasar de un conocimiento objetivo del mundo en el que el

sujeto acepta la realidad y se conforma con lo que es hacia una interpretación transformativa del mundo y de la realidad que se presenta. “La hermenéutica ha venido a configurarse, desde sus inicios, como una filosofía guiada por la vocación ética- en el sentido específico mencionado- que ha contribuido poderosamente a lo que se suele llamar la <rehabilitación de la filosofía práctica>” (Vattimo, 1991, p. 207).

En este sentido, la hermenéutica tiene consecuencias políticas no solamente mediante la interpretación sino mediante la transformación del mundo, lo que se configura en un paso de la hermenéutica descriptiva a la hermenéutica pragmática; esto implica un proyecto hermenéutico no sobre la base de lo que es sino de lo que el hombre desea o puede hacer con los demás, ya que la transformación se da como consecuencia de la interpretación.

2.2.2.5.5 La Hermenéutica Analógica como Teoría de Interpretación de textos, de Beuchot

Beuchot propone la hermenéutica analógica como una teoría de la interpretación de textos. Interpretar analógicamente es conocer de manera claro oscura (con la pretensión de la claridad y la distinción completas de la univocidad, pero a su vez con algo de oscuridad y confusión producto de la equívocidad)

La interpretación analógica, interpretar analógicamente o basados en la analogía

Es interpretar un texto buscando la coherencia interna, una coherencia proporcional (sintaxis) entre sus elementos constitutivos. La analogía misma es orden, o el orden es analógico. Y la sintaxis es orden, coordinación. Pero la analogía no es un orden unívoco; tampoco es un desorden equívoco. Es un sentido analógico. También es interpretar buscando la relación proporcional del texto con los objetos o hechos que designa (semántica). Es la correspondencia o adecuación entre el texto y el mundo que designa (...) También es interpretar buscando proporcionalmente el uso del autor, su intencionalidad expresiva y comunicativa (pragmática). La lectura del intérprete debe ser proporcional –no unívoca, pero tampoco equívoca- a la escritura del autor (Beuchot, 2008, pp. 492-493).

Se trata de una hermenéutica textual que se enfoca en el estudio de la sintaxis, la semántica y la pragmática del texto; desde la analogía se considera indispensable la intención del autor y se rechaza la perspectiva única del lector. Así mismo, se mantiene una constante uni y equívocidad en la que se está buscando a partir de la semiótica la mejor interpretación posible al texto con miras a que sea una interpretación acertada, pero no definitiva.

2.2.2.6 Diferencias entre esta Tesis y Otros Autores y Escuelas que han Trabajado el Mismo Tema, pero No la Misma Problemática y Parten de Otros Supuestos Teóricos.

Tabla 5. Diferencias entre esta tesis y otros autores y escuelas que han trabajado la lectura, pero no la misma problemática y parten de otros supuestos teóricos.

Campo	Autor	Aporte	Discusión
Lingüística	Saussure, Chomsky	Lengua. Sistema de signos	Lenguaje unidimensional
Psicología	The Critical Thinking Community	Teoría cognitivista	Desarrollo mental y del pensamiento en lo individual
Sociología	Luckmann	Comprensión de realidades culturales	Base en la lingüística, fonética y decodificación
ACD	Fairclough, Wodak, Meyer, Van dijk	Relación entre lenguaje, poder y sociedad. Estudio de estrategias discursivas (lingüísticas y no ling.) para explicar la realidad social	Devela, explica y demuestra el funcionamiento de estructuras, pero no las trasciende, no construyen su propia voz.
Semiótica	Eco	Principio de cooperación textual, lector in fabula	Nivel del texto y contexto
	Greimas, Courtés, Peirce	Modelo de análisis semiótico narrativo	Tiene fundamentos lingüísticos, estudia nivel del texto
	Fontanille	Modelo de análisis semiótico de las culturas	Estudia el mundo de la vida, pero no lo critica
Hermenéutica	Gadamer	Círculo hermenéutico del lector	Perspectiva de la interpretación, pero no de la producción de sentido
	Ricoeur	Arco hermenéutico (la interpretación se apoya en el studium, punctum)	No hay crítica, refutación, sino comprensión del texto para entendimiento de sí mismo
	Iser	Teoría de la recepción	Lector implícito, universo referencial, ordenamiento formal únicamente desde la textualidad.
	Vattimo	Interpretación práctica y ética	Hermenéutica pragmática de la transformación del mundo, se desdibuja el diálogo con la diferencia y el estudio de intencionalidades.
	Beuchot	Hermenéutica analógica	Estudio prioritario del nivel del texto que busca la mediación univocidad y la equivocidad, no hay crítica.

2.2.3 Pedagogía Crítica

A continuación se presenta un apartado en el que se estudia cómo ha sido propuesta la relación entre estudiante y docente y cómo se ha trabajado para lograr con la pedagogía crítica estudiantes y docentes críticos. Para ello, se tendrá en cuenta en profundidad los aportes de la pedagogía crítica, por su coherencia epistemológica y filosófica con la propuesta de investigación que se viene planteando.

Tabla 6. Resumen de aportes teóricos a la pedagogía.

PEDAGOGÍA	
AUTORES	APORTES
Paulo Freire (1998)	La práctica de enseñanza y aprendizaje implica una experiencia “directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética” no de transferencia de conocimiento sino de creación. La pedagogía del diálogo implica el pensar crítico, sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. (p. 74).
Henry Giroux (2003)	La teoría educativa radical debe apuntar a desarrollar un discurso y una teoría moral de la ética que tenga en cuenta la conciencia histórica, el modo en que funciona el lenguaje, las prácticas sociales, la diferencia, el recuerdo, las ideologías y los valores para la autotransformación y transformación social del presente y del futuro de la escuela y de la sociedad. Desde la pedagogía de los límites los implicados en la práctica educativa se dedican a descomponer ideologías, reconocer las fronteras, las coerciones, los códigos culturales y las coyunturas históricas, recartografiando las esferas democráticas contrapúblicas. La pedagogía de los límites supera los márgenes del conocimiento y las culturas dominantes para construir identidades esencialmente únicas y no moldeadas.
Grundy (1998)	El docente debe contemplar su trabajo dentro de un marco histórico para transformar la conciencia, pasando de un sujeto limitado a uno liberado. “El interés emancipador compromete al estudiante, no sólo como receptor activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador activo del mismo junto con el profesor”.

La práctica de enseñanza y aprendizaje implica una experiencia “directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética” (Freire, 2006, p. 26). La pedagogía crítica vislumbra una ética y una política profesional que impulsa al docente a la lucha desde la educación, porque concibe el proceso educativo como un acto político con tendencia a la transformación social y de su entorno. Uno de los pilares categoriales de la pedagogía de Freire que vincula apropiadamente a esta con la enseñanza del lenguaje es el *Pronunciamiento*, que consiste en el derecho a interpretar el mundo negado a unos por analfabetas (limitaciones del lengua) y a otros por analfabetas

políticos (los que no participan en la creación y recreación de su cultura por la anestesia social). Saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo, requiere de un esfuerzo mayor; es necesario que los hombres y las mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad (Freire, 1991, p. 17).

2.2.3.1 Saberes Indispensables de la Práctica Docente en Educadores Críticos.

El paso de la falta de crítica a la postura crítica, de ser ahistórico a sujeto que contempla su trabajo dentro de un marco histórico, requiere, no el crecimiento, sino la transformación de la conciencia (...) Esto no implica una transformación espontánea de sujeto limitado a sujeto liberado. Es, en cambio, un proceso de transformación en el que el conocimiento y la acción se relacionan dialécticamente a través de la mediación de la reflexión crítica (Grundy, 1998, p. 257).

Freire aborda los saberes indispensables de la práctica docente en educadores críticos. El primero tiene que ver con que “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (1967, p. 24), lo que incluye la tarea de enseñar no solamente contenidos, sino más específicamente enseñar a pensar, ser un desafiador de las ideas y no un repetidor. El segundo saber consiste en reconocer que en el oficio de enseñar no hay un sujeto formador y un objeto formado, sino que “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2006, p. 25), dando lugar a la construcción del entendimiento coparticipado (Freire, 2006, p. 39). Tercero, el docente debe tener rigor metódico al enseñar, basado en el pensamiento crítico que le permite no estar tan seguro de sus certezas para producir condiciones con el fin de pensar acertadamente⁶ y acercarse en la *didiscencia* (docencia-discencia) a la investigación propia del ciclo gnosceológico (Freire, 2006, p. 29). Cuarto, enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica para su transformación (Freire, 2006, p. 33) y *buen juicio* para ser coherente entre el discurso dado y la práctica ejercida así como autocrítico para no caer en el ridículo y la insensatez que da la seguridad de saber y hacer, aparentemente, bien.

⁶ Pensar acertadamente en Freire “demanda profundidad y no superficialidad en la comprensión e interpretación de los hechos” (1967, p. 35). Pensar acertadamente es hacer acertadamente.

2.2.3.2 Característica de la Didáctica Crítica.

Conviene que los educandos tengan capacidad para agudizar la curiosidad, estimular la capacidad de arriesgarse, aventurarse contra el poder aletargante, tener curiosidad no fácilmente satisfecha, habilidad para la insumisión, humildad, ser creadores, instigadores, persistentes, constructores y reconstructores del saber (Freire, 2006, p. 27).

La práctica entre docente y estudiante es apropiada, en la pedagogía crítica, llevarla a cabo mediante la relación dialógica. También, Habermas (1982) afirmaba que el conocimiento y la verdad se construyen en la interacción social de los sujetos en sus diferentes esferas. En este sentido, la práctica pedagógica crítica, como acto comunicativo, entiende el conocimiento como un acto creador y recreador, no como un acto digestivo.

2.2.3.3 La Pedagogía de los Límites para Recartografiar las Fronteras.

Debido a que los discursos ideológicos actuales promueven prácticas sociales de analfabetismo histórico, político y conceptual, Giroux propone que sea la pedagogía radical la que asuma el desafío de “desarrollar formas críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipatoria” (Giroux H., 2004, p. 21). Lo que la teoría crítica suministra a los teóricos educativos es un modo de crítica y un lenguaje de oposición que extiende el concepto de lo político no solo en las relaciones sociales mundanas sino en las mismas necesidades y sensibilidades que forman la personalidad y la psique (Giroux H., 2004, p. 24).

Con base en la complejidad teórica de Horkheimer, Adorno y Marcuse, Giroux aborda la teoría y la práctica educativa radicalmente crítica, en la que se marca una gran diferencia metodológica, puesto que “la lógica del carácter predecible, verificable, transferible y operable es reemplazado por un modo dialéctico de pensamiento que hace énfasis en las dimensiones históricas, relacionales y normativas del cuestionamiento y conocimiento social” (Giroux H. , 2004, p. 59).

Las escuelas son terrenos ideológicos y políticos donde la cultura dominante produce en parte sus <certezas> hegemónicas; pero también son lugares donde las voces dominantes y subordinadas se definen y constriñen una a otras, en la batalla y en el intercambio, en respuesta a las condiciones histórico-sociales <acarreadas> por las prácticas institucionales, textuales y vividas que definen la cultura escolar y la experiencia docente-estudiantil (...) Las escuelas no son ideológicamente inocentes (...) Las escuelas son una de las esferas públicas primordiales donde (...) el lenguaje puede configurar el modo en

que diversos individuos y grupos codifican el mundo y con ello participan en él (Giroux H., 2003, pp. 192-194).

En esta pedagogía el educador se ve instado a analizar las políticas educativas que lo rigen, a no naturalizar los fenómenos culturales, sino a problematizarlos, a realizar una práctica pedagógica contrahegemónica, a crear conciencia de las voces estudiantiles, de la escuela y de los docentes. “Es necesario rediseñar y reconstruir las escuelas como esferas democráticas contrapúblicas” (Giroux H., 2003, p. 206) para que las escuelas cultiven el espíritu crítico, luchan por el respeto a la dignidad humana y ayuden a convertir a los alumnos en ciudadanos activos.

Giroux propone al lenguaje como el elemento fundamental para superar las fronteras físicas y culturales que se han construido a través de la historia en la sociedad. Se trata de superar las fronteras del conocimiento, de *recartografiar* la historia, descentralizar el poder con el fin de desdibujar o mover la frontera en una política cultural de oposición.

Giroux propone, desde Scholes (1985), una lectura de la intención del autor, de los intertextos que se convocan y un análisis de ausencias para liberar al lector a partir de una Lectura Crítica. La pedagogía de los límites supera los márgenes del conocimiento y las culturas dominantes para construir identidades esencialmente únicas y no moldeadas.

Lo que está en juego aquí es el desarrollo de una pedagogía de los límites que pueda dedicarse fructíferamente a descomponer las ideologías, los códigos culturales y las prácticas sociales que impiden a los alumnos reconocer cómo las formas sociales contribuyen, en coyunturas históricas específicas, a reprimir lecturas alternativas de sus propias experiencias, de su sociedad y de su mundo (Giroux H., 2003, p. 214).

Es la pedagogía de los límites un derrotero a seguir en esta investigación doctoral de la enseñanza de la lectura, puesto que en esta pedagogía se le da la importancia requerida al poder del discurso, se reconoce la naturaleza política del lenguaje, se asume la lectura del mundo más allá del texto verbal, se comprende el rol del ciudadano ético y democrático, así como se tiene esperanza en la posibilidad de construir identidades propias que dialoguen entre sí bajo el respeto y la solidaridad en tanto aprenden docentes y estudiantes.

2.2.3.4 Los Retos para el Docente en la Pedagogía de los Límites en la Enseñanza de la Lectura Crítica.

Con las ideas planteadas desde la pedagogía de los límites el reto del educador es amplio: comprender los discursos, analizarlos y criticarlos; aportar un lenguaje crítico a sus educandos

para que lean; reconocer las culturas vividas como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; ser consciente de sus intereses, sentires y quererres; dar espacio para que las voces subjetivas se escuchen; provocar la contramemoria y la autorepresentación. Se trata, desde la pedagogía de los límites, de enseñar a leer escudriñando el silencio, lo no dicho, lo oculto, las ausencias, las omisiones y no simplemente lo que, a la luz, propone un ejercicio que mide el coeficiente intelectual o una prueba a partir de fragmentos de razonamiento lógico deductivo o literarios.

2.2.3.5 El Interés Emancipador en la Praxis Curricular.

Teniendo en cuenta la conciencia y la práctica como eslabones necesarios de libertad para vivir la emancipación, Grundy acude a la noción de praxis, trabajada por Aristóteles (Grundy, 1998, p. 253) y la desarrolla como acción asociada al interés práctico. Este surge del “juicio práctico” como disposición verdadera y razonada hacia la acción de cosas buenas o malas; lo que incluye que se caracterice por la elección y la deliberación conjunta en la interacción.

Ha de entenderse la emancipación como <libertad del> dogmatismo de la tradición, que muestra un interés por la dominación bajo la apariencia de interés por el bienestar del cliente, y como <libertad para> la conquista de la autonomía y la responsabilidad (Grundy, 1998, p. 252).

El origen de la crítica, desde la pedagogía, es el interés emancipador (de Habermas), el *eidós* (la idea) y la *phrónesis* (juicio práctico) de liberar al sujeto colectivo (interés liberador de Freire) mediante la acción comunicativa, el discernimiento y la transformación de su condición indigna cultural y no natural, la toma de conciencia de sí que le permita la autorreflexión, la deliberación, el diálogo, la negociación, la búsqueda del bien común sin que esto implique omitir los discensos o las críticas razonadas, desde la autonomía, pues “el interés emancipador es un interés por la emancipación como realidad social, no en cuanto logro individual” (Grundy, 1998, p. 159); y, finalmente, la construcción del saber en interacción con otros seres humanos desde sus propias significaciones.

El interés emancipador permite que los profesores reconozcan que la liberación “está implícita en el acto de habla” por lo que se debe “examinar constantemente el habla en que se desarrolla la situación pedagógica” y cuestionar continuamente “si el poder de iniciar la acción de hablar y plantear preguntas en la situación se distribuye por igual entre los participantes” (Grundy, 1998, pp. 168-169).

Si bien el currículo en el interés emancipador es negociado por los actores participantes, esto no quiere decir que todos los contenidos curriculares son válidos porque “la legitimidad de la construcción y la selección de las parcelas de saber a adquirir deben formar parte del núcleo central de la investigación curricular” (Grundy, 1998, p. 172) en donde una metacrítica examine no solo si un saber es legítimo para el currículo sino también si esas reglas de interpretación y validez con que se evalúa el saber son legítimas, generando así una visión epistemológica y ontológica autorreflexiva y compleja.

2.2.4 Integración de Crítica, Lectura y Pedagogía en el Acto de Comunicación Discursivo

2.2.4.1 Acto de Comunicación Discursivo.

El acto de comunicación se da a partir de las necesidades generales que tienen los seres humanos respecto a la cognición, lo axiológico y lo pragmático, esto quiere decir, las necesidades de interactuar con el otro, comprender, entender, conocer, expresarse, convencer, informar, persuadir, explicar, entre otras necesidades y propósitos. Estos actos se realizan gracias a la interrelación del individuo con la sociedad y la cultura, donde surgen y se alimentan saberes, prácticas, experiencias, imaginarios, deseos y estilos de vida, que a su vez dan cuenta de los marcos temáticos, los ámbitos de saberes y los dominios particulares en el discurso.

2.2.4.1.1 Constitución de Dominios del Locutor desde la Culturalización, Socialización e Individualización del Discurso

El Dominio. Se refiere a la condición del autor como origen del texto. Es una identidad que se constituye por saberes, roles, experiencias y producciones, lo cual es necesario considerar para el entendimiento de los textos y a su vez, como una categoría necesaria para sus explicaciones (Ramírez, 2020a, p. 7).

Los contenidos de la comunicación que hacen parte del Discurso surgen de los saberes de la cultura, la sociedad y, por supuesto, del individuo. Esos contenidos se mantienen vivos como prácticas y saberes que a partir de voces ajenas y propias se entretajan polifónicamente. Son los individuos, productores del Discurso, como acto de comunicación, quienes desempeñan un rol fundamental en la constitución del contenido de las comunicaciones, pues son ellos quienes deciden finalmente ser repetidores de voces ajenas o locutores y provocadores de las voces propias.

Desde la Teoría del Discurso, como la plantea Ramírez, se hace necesario interpretar la actuación del locutor en su relación con los posibles interlocutores en términos de saberes,

prácticas, visiones, mundos evocados como referentes y espacios comunes de comunicación (marcos y ámbitos).

La comunicación es un acto de individualización del locutor, quien por su participación en el acto grupal es socializado y, a la vez, actúa dentro del proceso de culturalización mediante su participación en visiones, perspectivas y prejuicios de los saberes sobre los mundos. La comunicación es posible porque los interlocutores se relacionan a partir de saberes asumidos como compartidos. La comunicación no se da entre quien sabe y no sabe nada; requiere en cualquier caso, de una base común y compartida de saber (Ramírez, 2007a, p. 91).

El Locutor es el centro de la comunicación, quien tiene derecho y posibilidad de usar la palabra, pese a los poderes sociales y la memoria cultural que se le imponen. El individuo se relaciona a partir de un entramado de voces y memoria agrupados en ámbitos⁷ del saber y prácticas⁸, que son hechos discurso a través de la perspectiva personal o individual del actor de la comunicación, en condiciones particulares propias de la individualización de las condiciones sociales y culturales.

Estas condiciones de la individualización implican la condición específica del individuo, sus conocimientos, estado emocional, rol social, relación jerárquica y de autoridad, entre otros factores.

La cultura como memoria, a la vez que se enfoca, convoca, porque es referencia. Pero al ser referencia se mantiene integrada en su propia unidad. De la misma manera, la sociedad rige las relaciones en cada acto, pero permite que cada individualidad de la acción esté en un espacio diferente, aunque lo social permanece (Ramírez, 2007a, p. 94).

El individuo puede ser original en sus actos de comunicación si busca permanentemente la verdad sin creer ni someterse por entero a los saberes culturales y sociales al buscar transformar lo que sabe en nuevos saberes, sacar sus propias conclusiones, tener una actitud crítica y consecuente frente a la vida y el mundo, reconocer al otro en las relaciones intersubjetivas, articular sus propias voces y ser conocedor y actuante.

El individuo, como agente discursivo, requiere un estudio responsable desde las estructuras del discurso que construye al convertirse en el realizador del ordenamiento social y el depositario de los saberes de la cultura.

⁷ Campos del saber limitados por las ciencias, tecnologías, filosofía, religiones, arte, ocio, profesiones, oficios, etc.

⁸ Rutinas apropiadas para el hacer según ordenamiento social.

Se considera la cultura como: complejo de sentidos constituidos como significados o representaciones más o menos distantes de sus propios significantes originales (...) cultura es presencia de un saber que continúa en las producciones de lo mismo y de lo nuevo. La cultura es un pasado vigente en las actuaciones de los individuos en las mediaciones sociales (Ramírez, 2007a, pp. 101-102).

Ahora bien, en lo concerniente al ordenamiento social, se hace evidente en el discurso un orden de control, poder, autoridad, jerarquías, responsabilidades y organización social que es asumida por el locutor y en la que proyecta a sus interlocutores en las relaciones intersubjetivas. Desde este orden social se establecen unos deberes, derechos, sanciones para los individuos, normas y costumbres que se hacen presentes en la construcción discursiva.

El ordenamiento colectivo conlleva implícitamente en la discursivización una ideología como perspectiva social, postura grupal frente a algún hecho, acción justificadora y significativa de una posición específica en el acto comunicativo.

La socialización del individuo locutor consiste en disponer el ordenamiento social por la condición y el rol asumido del interlocutor en la producción del discurso. Es aceptar la condición social del otro mediante la organización del discurso (...) Los roles y los procesos sociales implicados en los actos comunicativos son la base de los contenidos de las voces asumidas en la relación intersubjetiva de cada uno de los individuos (Ramírez, 2007a, p. 100).

2.2.4.1.2 Multivocidad o Polifonía en el Discurso como Acto de Comunicación

El sentido y el significado de un texto se integra de otros contenidos y voces que articula el locutor en una nueva voz con las voces o contenidos del otro, interlocutor virtual, de lo otro, textos referidos y con voces propias gracias a su dominio. Estas múltiples relaciones del locutor con el interlocutor, con otros textos y consigo mismo constituye nuestra justificación del concepto de polifonía (Ramírez, 2020a, p. 6).

Las voces se agrupan en conjunto de saberes con alguna orientación fundamental en ámbitos (por ejemplo, ámbito de la educación) delimitados en el acto de la producción por el autor del discurso, dependiendo de su dominio sobre el tema. El ámbito es el “marco común de saberes en el cual se mueve el acto de comunicación” (Ramírez, 2020a, p. 7).

Las voces manifiestan contenidos como expresión directa o indirecta del locutor e interlocutor empíricos y de la cultura como tema referido que, técnicamente se desarrollan en significantes o

estructuras discursivas a partir de actores discursivos, construcciones nominales, deícticos, anáforas, catáforas, artículos y diferentes medios de referir y nombrar.

“Las estructuras discursivas no son neutrales, sino que dependen de las condiciones y necesidades específicas en las cuales se produce la comunicación y el discurso” (Ramírez, 2008, p. 14). Por ello también se hace imprescindible el estudio de las circunstancias de la producción, en dependencia del tipo de discurso. La producción del discurso implica un acto de entendimiento

Existen tres condiciones o ámbitos de saber, no datos o categorías contextuales: la cultura, la sociedad y el individuo. Esta puesta en el sentido de múltiples voces bajo la voz de alguien, para alguien, según unas necesidades y orientaciones; este despliegue de una multiplicidad de las voces es una manera de darse la polifonía, no necesariamente un aparecer presente de voces ajenas, también ausente, además no solo como palabras, también como discursos (Rubiano, 2007, p. 136).

Por medio de las voces, propias y ajenas, se configura la significación en los actos de comunicación ya que toda esta polifonía se entreteje en saberes desde unos marcos, ámbitos y dominios que convocan a los interlocutores en la producción e interpretación de nuevos discursos. “Incluimos como voces, también, los presupuestos y los ámbitos, marcos y dominios en los cuales se realiza la comunicación, como las ideologías, cosmovisiones culturales, no explícitas en un determinado enunciado o discurso” (Ramírez, 2007a, p. 108).

Los actos de comunicación son realizados por una persona, un periodista, un investigador, un profesor, o simplemente un conversador. Todos ellos al realizar el acto de habla, con la producción de un texto, organiza y distribuye las palabras y expresiones en una secuencia discursiva construyendo un sentido, pero considerando a quién va dirigido el acto que produce el texto. Para ello, asume o presupone a unos posibles interlocutores o lectores con una relación de poder, o con una relación de saber, o con una relación emocional y afectiva. Es una perspectiva enunciativa con la cual se construye el texto, cuya reconstrucción del referente, como parte del significado, está evaluada o modalizada por el enunciador y autor del texto. Pero la enunciación, al tiempo que es una perspectiva subjetiva, también se construye en función de las relaciones sociales establecidas con los interlocutores, con los saberes y conocimientos dominados y con la acción que se propone realizar el locutor al producir el texto (Ramírez, 2020a, p. 5).

La propuesta teórica de Ramírez respecto al Discurso, como resultado del Acto de Comunicación, se enfoca en la abstracción de las condiciones de producción del discurso, en las necesidades concretas de relación comunicativa y de acción que mueven al locutor, en la polifonía de voces expresadas en una sintaxis determinada por las condiciones y necesidades de comunicación que alimentan el discurso, el cómo el locutor construye o ve el mundo, cómo los interlocutores son construidos o percibidos por el locutor y cómo el productor tiene capacidad crítica y contestaría para producir el discurso.

La comunicación es un acto inestable de relación significativa entre un actor y un interlocutor; acto generado por deseos y necesidades del locutor, ubicado en ámbitos de saberes comunes y en relaciones (de poder y conocimiento) con el interlocutor: Ámbitos desde los cuales, con el dominio e intereses propios del locutor, condicionan las menciones referenciales o representación de los mundos. La comunicación, así, es un acto de construcción de discurso, interpretando la condición del interlocutor y otros discursos previamente producidos (Ramírez, 2012, p. 47).

Por ejemplo, cuando un docente (locutor) va a realizar un acto de comunicación (desde el ámbito educativo y académico), como sería el desarrollo de una clase de lectura crítica, tiene que pensar primero, en cuál es la necesidad de interactuar con los estudiantes (convencerlos de que se puede entender el lenguaje más allá de la lengua, argumentar que el lenguaje y el poder tienen intrínseca relación en el discurso, demostrar que se puede leer críticamente el mundo, etc.); segundo, el docente tiene que resolver cómo va a sumir a sus interlocutores (estudiantes) en términos de saberes, afectos y de poder (son estudiantes de educación superior o de básica secundaria, de habla española, motivados por la lectura de unos discursos y no de otros, que en una escala de poder están en tensión con el orden y el control, etc.); tercero, escoger las voces o intertextos de la cultura y la sociedad (discurso regulativo, teórico-empírico y educativo sobre la enseñanza de la lectura crítica, teoría del discurso como acto de comunicación, pedagogía crítica, etc.) para producir un acto singular e individual en el que dé cuenta de una propuesta de enseñanza de la lectura crítica desde la multidimensionalidad del lenguaje (producción de conocimiento propio, motivaciones profesionales y personales desde un dominio individual y particular construido en relación con la cultura y la sociedad colombiana).

2.2.4.2 El Discurso como Acto de Comunicación.

Tabla 7. El discurso como Acto de Comunicación.

DISCURSO COMO ACTO DE COMUNICACIÓN	
AUTOR	APORTES
Ramírez (2006, 2007a)	El discurso es estudiado desde quien lo produce
	Reconoce a los interlocutores como sujetos productores de sentido singular que construyen su entendimiento con base en la comprensión, el análisis y la interpretación de saberes y conocimientos de voces (presentes o ausentes) culturales, sociales e individuales.
	El discurso es “conjunto de instancias de voces agrupadas en una voz significativa ante unas necesidades concretas de relación comunicativa y de acción” (Ramírez, 2007a, pp. 17-18).
	El discurso es “una inclusión de las voces del él, del ello en el texto, del yo, en la enunciación y del tú en el discurso” (Ramírez, 2007a, p. 157)
	El discurso es un acto de producción de sentido en el que tiene lugar la comunicación (Ramírez, 2008).
	“Los discursos son el resultado de una actitud comunicativa de los locutores, solamente posible por encontrarse inmersos en una confluencia de saberes convocados a propósito de una necesidad y situación de comunicación” (Ramírez, 2007a, p. 109).
	“Las estructuras discursivas no son neutrales, sino que dependen de las condiciones y necesidades específicas en las cuales se produce la comunicación y el discurso” (Ramírez, 2008, p. 14).
	Todo acto de producción de textos (digitales, escritos, orales) es un acto de interpretación porque el locutor en primera instancia se ve en la necesidad de organizar la polifonía de voces propias y ajenas, escoger un ámbito de prácticas y saberes desde el qué hablar, cómo hablar, qué hacer desde un determinado dominio, proyectar a su interlocutor y proponer un referente.
	En el acto comunicativo tanto el locutor, como el interlocutor, realizan esfuerzos de entendimiento y comprensión de sus propias voces y las del otro, en tanto participan del discurso, bien sea construyéndolo o deconstruyéndolo (Ramírez, 2007a, p. 231).

2.2.4.2.1 La Producción del Discurso

En esta tesis se tiene en cuenta la producción del discurso desde el valor específico, semántico, pragmático, intencionado y deseado con el interlocutor. Y la originalidad de esta teoría deriva de la forma de explicar las combinaciones significantes, es decir, las formas de relación con el otro a partir de la textualización, la enunciación y la discursivización. Desde esta postura, el texto es posible en la medida que es enunciado y el enunciado en la medida que se hace discurso.

Es importante iniciar este apartado teórico aclarando que, desde esta tesis se asumirá el acto de producción de sentido del discurso a la vez que es ejercicio de interpretación del interlocutor, otros textos y uno mismo, como productor.

El locutor logra el moldeamiento de los enunciados, manifestación superficial de los textos, con la selección y disposición de expresiones o marcadores que le sirven a la orientación de la perspectiva buscada. Se configura así, la enunciación, dependiente de las relaciones intersubjetivas, y con la inclusión de su propio enunciado o contenido en la condición de texto. La selección y combinación de expresiones de otros textos en uno propio es el resultado de las necesidades de interactuar, de conocer o de expresar, y de los propósitos y deseos, en una situación de tiempo y lugar particular del autor (Ramírez, 2020c, p.15).

Ramírez (2007a) invita a dejar los enfoques referencialistas (como el de la lingüística) o representacionalista (griegos como Platón) para abordar en la actualidad un enfoque basado en “las relaciones intersubjetivas que producen sentidos ubicados en la época y situados en las condiciones de los locutores (p. 54). De tal forma que los individuos, creadores del discurso, asuman su derecho a la diferencia y su deber de comunicar con el otro. El individuo se construye, pero permitiendo la construcción de los otros.

El método planteado por la Teoría del Discurso es aportar indicios y procedimientos para que sus lectores no sean receptores sino (inter)locutores, no objetos sino sujetos de comunicación, de su propia producción de sentido. Esto implica que “No solo se piensa cómo dominar con el discurso, sino que igualmente se proponen maneras de fugarse mediante el discurso” (Rubiano, 2007, p. 135).

Los locutores hacen posible la existencia comunicativa del otro, lo prefiguran, escogen el ámbito común, seleccionan los referentes sobre los que dialogar, expresan sus motivaciones y condiciones; sin embargo, el otro, como sociedad, tiene la capacidad de afectar lo que el locutor propone, comprenderlo, analizarlo, interpretarlo y criticarlo en tanto válida, tensiona o invalida mediante la individualidad argumentativa la propuesta del locutor y viceversa. “La interpretación implica ser responsable del sentido, encontrar sus fuentes, defenderlas, pero sin asumir un cierre o agotamiento de las posibilidades que ni siquiera quien produce supuso. Por eso, en el discurso, y por él, se puede ser libre” (Rubiano, 2007, p. 138).

El entender es un procedimiento hermenéutico en una perspectiva amplia, es decir, reconociendo el carácter diverso de las situaciones de producción de los discursos (...) el estudioso del discurso debe ubicarse como si estuvieran en la condición de interlocutores para entender la condición del autor (Ramírez, 2008, p. 15).

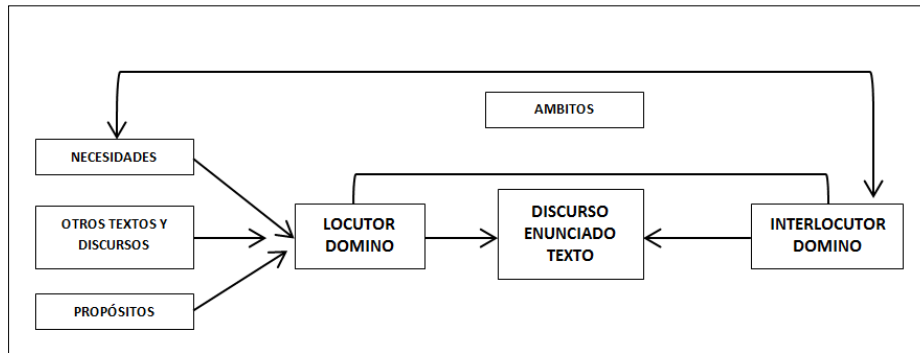


Figura 1. Modelos de comunicación, fuente Ramírez Peña. Tesis doctoral en filosofía del lenguaje

Desde esta perspectiva, a partir del Discurso se puede estudiar cómo alguien lo produce, produce al mundo, cómo alguien es producido por el discurso de los demás y cómo alguien erige su propia voz, dentro de las relaciones subjetivas, objetivas e intersubjetivas de la polifonía.

La comunicación se realiza a través de un entramado de significantes verbales y no verbales cuya forma y estructura depende de quien comunica, por sus propósitos, el dominio y el ámbito de saberes en el cual se comunica. La combinación de las unidades significantes (pronombres, artículos, las flexiones verbales y nominales, los modalizadores) se realiza de acuerdo con la acción (informar, preguntar, reprender, etc.) y la manera como se incluye la presencia en sentidos del interlocutor, de lo referido y de la condición del mismo autor (Ramírez, 2012, p.47).

Explicado lo anterior, es momento de abordar cómo está constituido internamente el discurso a partir del proceso denominado discursivización como resultado del acto de comunicación, el enunciado como resultado de la enunciación o perspectiva interna creada por un enunciadador que puede o no coincidir con el locutor, y el texto como producto de la textualización donde se evidencia la secuencia de enunciados que se refieren a algo (no necesariamente a hechos objetivos y externos a los textos).

2.2.4.2.1.1 Proceso de Producción del Discurso, el Enunciado y el Texto

Desde esta postura teórica es posible descubrir la significación intencional que está articulada en los saberes culturales, sociales e individuales a partir de la interpretación del acto generativo del discurso desde tres niveles: textualización, enunciación y discursivización.

Comunicación como relación entre interlocutores y condición necesaria para la realización del acto deseado. El acto mismo consiste en manipular significantes como manifestaciones de voces, sometiéndolo a una textualización de lo referido, a una enunciación desde el enunciador y su discursivización en la interlocución” (Ramírez, 2008, p. 12). Es obvia su organización jerárquica, en el sentido en que el texto, está enunciado desde la perspectiva de un enunciador, pero a la vez la enunciación se desarrolla de acuerdo con la condición de la interlocución (Ramírez, 2008, p. 18).

2.2.4.2.1.2 La Textualización

“El proceso de textualización del discurso consistirá en convertir contenidos de las voces referidas en contenidos del texto” (Ramírez, 2011, p. 167), en representación del mundo referido; puesto que la textualización es abstracción de la realización de los enunciados.

La textualización implica el proceso de constitución del sentido del mundo mencionado por el ‘él’ y lo ‘otro’, dando cuenta del qué se dice dentro de los límites de la enunciación que haya planteado el locutor. Este mundo mencionado está compuesto por elementos coordinados como construcciones nominales (determinantes, núcleos nominales, modificadores nominales), construcciones verbales (modos, tiempo, aspecto), y composiciones coordinadas de oraciones como preposiciones.

El nivel de la *textualización* explica la dimensión objetiva del texto; lo re-presentado en el poema. De la totalidad de la cultura, el autor/hablante selecciona un tópico específico, lo organiza y lo despliega, dotando al texto de un contenido semántico-referencial y de una determinada *dispositio*. En este nivel, nos preguntamos por lo que el texto dice (*inventio*) y por cómo lo dice, de modo similar a cuando Eco (1997) se interroga por la llamada *intentio opera* (Espino, 2008, p. 148).

2.2.4.2.1.3 La Enunciación

La enunciación es una instancia de marcación relacional entre los interlocutores y lo referido. Estos marcadores pueden relacionar la primera persona con la tercera persona a partir de pronombres, determinantes, proformas, nombres propios, o morfemas, por ejemplo. Esta instancia discursiva debe proyectarse a sí misma en el enunciador (yo), proyectar su interlocutor modelo (tú), crear los referentes sobre los cuales hablar y marcar una ubicación referida, unos tiempos y un espacio del proceso de la enunciación, en dependencia de la tecnología de la comunicación, si es oral, escrita, digital, etc.

Así como el yo determina el punto cero de la enunciación, los marcadores se hacen más o menos necesarios en dependencia del tiempo, el espacio y la tecnología de comunicación compartida. Es el enunciador, como instancia discursiva de las formas significantes del discurso, quien somete a unos modos y estilos la articulación de la enunciación desde las relaciones metonímicas, sinecdocales y metafóricas. El enunciador se convierte en el articulador responsable de la enunciación.

Interesa cómo el sujeto se inscribe textualmente mediante la **enunciación**. En ella miramos la dimensión subjetiva del texto y, por ende, cómo el tópico viene connotado por el sujeto productor (*elocutio*). En otras palabras, cómo el sujeto realiza la modalización del referente a través de ciertos mecanismos retórico/lingüísticos. Entiéndase *modalización* como “todo aquello que en el texto indica una actitud del sujeto respecto a lo que enuncia, tanto a través del modo verbal, la construcción sintáctica (como en las interrogaciones) o los lexemas (sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios) afectivos o evaluativos (...) [en fin] el fenómeno de las marcas textuales de una actitud por parte del sujeto”. (Lozano, Jorge *et al.*, 1993, p.104). (Espino, 2008, p. 148).

La enunciación se establece por las relaciones entre el yo, como marcador de voz responsable del enunciado, que ha sido creado en tensión con un tú, como señalamiento de la interlocución, y el él, como presencia del contenido de lo referido en el que convergen voces de la cultura y la sociedad. La enunciación puede estar articulada en un modo indicativo, subjuntivo o imperativo. Así como se modaliza el contenido de la enunciación mediante la selección y el ordenamiento de las palabras, se puede modalizar el acto mismo de la enunciación y valorar lo que se dice y el cómo se dice.

La organización articulada de las voces presentes en los enunciados tienen secuencias que pueden ser argumentativas (si las voces del enunciado se enfocan en hacer planteamientos o propuestas para contradecir, clarificar o criticar algo, da razones, los puntos de vista o justifican alguna tesis), narrativas (si las voces se enfocan en el desarrollo de acontecimientos de actores en un tiempo y espacio determinado que dan cuenta de saberes colectivos o individuales sobre hechos reales o imaginarios) o descriptivas (si las voces detallan objetos, sujetos o acciones relacionadas con la narración o la argumentación), en dependencia de las necesidades o deseos que motiven la producción (Ramírez, 2007a, pp.125-151).

“La modalización es la relación establecida por el enunciador entre el enunciado y aquello referido” (Ramírez, 2011, p. 175). Esta modalización puede ser de carácter alético, con referencia a mundos posibles creados en los mismos discursos, pero como si hicieran referencia al mundo real, hecho con verdad y objetividad, como los discursos de la ciencia; modalización de carácter deóntico, en donde el locutor adquiere legitimidad para decir lo que se debe, lo que es obligación, lo que se permite y lo que está prohibido; y, la modalización de carácter epistémico, que refiere explícitamente a los deseos, afectos y emociones del enunciador.

Uno de los procesos de la enunciación, por ejemplo, es el de la modalización con la cual se muestra la perspectiva valorativa del enunciador sobre lo enunciado, así como, cuando la realización del evento se presenta en tiempo indicativo, para señalar la objetividad y efectividad; en subjuntivo para indicar posibilidad, o su carácter de creencia, y el imperativo orientado como la expresión de una relación de poder de apelación al interlocutor (Ramírez, 2008, p. 18).

Aparte de la modalización, como selección de voces, estilo narración, descripción o argumentación, surge también, desde esta Teoría del Discurso, una preocupación, en la enunciación, por la actorización, como proceso de marcación de los actores del enunciado (sujetos y sus relaciones con objetos y procesos referidos y constituidos en el discurso); la espacialización como demarcación de un ‘aquí’ en el punto cero del enunciador y demás formas deícticas para la enunciación; y, la temporalización, como ubicación del ‘ahora’ o tiempo cero respecto al tiempo de la enunciación, es el punto cero del locutor en relación con un supuesto interlocutor.

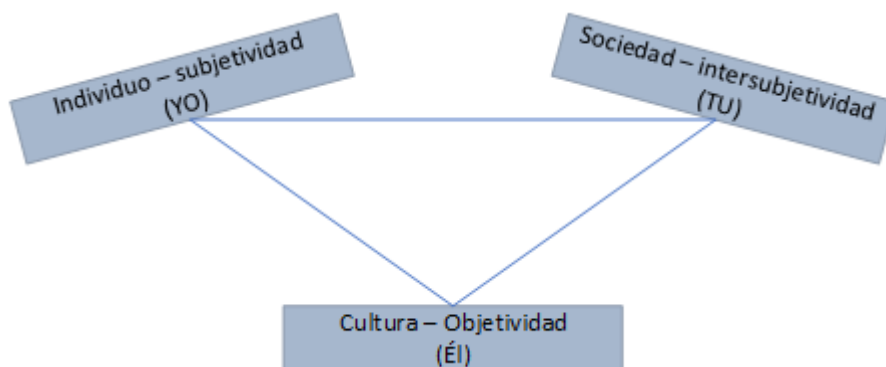


Figura 2. La enunciación, fuente Ramírez, 2007a, p. 170.

2.2.4.2.1.4 La Discursivización

“Se entiende la discursivización como el acto de organización de los diferentes significantes fijando la relación entre locutor-discurso-interlocutor” (Ramírez, 2011, p. 177) donde se estudia el para qué se dice, para quién se dice y por qué se dice. Es en la discursivización donde el sujeto se vuelve sujeto del discurso, mediante el proceso de articulación de voces en el significante que se refieren a la subjetivación, objetivación e intersubjetivación, e instraura al intersujeto mediante la presuposición.

La discursivización, entendida desde la Teoría del Discurso, es la máxima integración del sentido de unas organizaciones significantes en unas circunstancias de producción.

En

La discursivización, analizaremos el texto desde su dimensión intersubjetiva, la socialización del enunciado poético, su estar dirigido a alguien. Aquí la labor del analista supone convertirse en un interlocutor que comparte con el autor/hablante una serie de competencias, saberes, experiencias y convenciones culturales que le permiten interpretar el poema; acordar sentido en un diálogo autor/lector, dentro de precisos contextos de producción y comprensión (Espino, 2008, p. 148).

Ese tanteo de saberes, intereses y condiciones comunes entre el autor y el interlocutor se convierten en una presuposición que abarca la visión o percepción del otro en términos de conocimientos, autoridad, poder y afectos para generar un acto de comunicación entre iguales, superior y subordinado o lo contrario.

Otro de los niveles que se pueden examinar por separado es el discursivo, es decir, en las relaciones entre los interlocutores establecidas por la articulación de sus significantes. El proceso sobresaliente de este nivel, es la presuposición, con la cual se nota una ubicación del interlocutor en términos de saberes (Ramírez, 2008, p. 18).

Después de elaborar un rastreo investigativo, construir el estado del arte y consultar diferentes teorías, se puede afirmar que ninguna otra teoría de la comunicación, del lenguaje o de la enseñanza, es equiparable a la Teoría del Discurso, propuesta por Ramírez (2007a) y a su modelo de entendimiento del Discurso

El Modelo de Ramírez permite e “inspira” un ejercicio de crítica literaria que vuelve a inscribir lo autoral en el circuito de la interpretación, esto es, en el contexto de los procesos de escritura y lectura. Proceso que, gracias a la mirada triádica por niveles del Modelo, se

redescubre inserto en la relación de los actores del discurso y de los sujetos textuales. Este proceso se explica a la luz del ordenamiento social y del saber cultural que se manifiestan, entrecruzan y modalizan *en* la enunciación y en el enunciado de un *sujeto* productor. Sujeto, emisor o autor de un discurso signado por sus necesidades, deseos e intenciones en la aspiración de hacerse entender con un *otro* y así generar, nuevamente, sentido (Espino, 2008, p. 154).

Esta originalidad, a diferencia de las demás teorías es debido a que:

Se fundamenta en el acto de la comunicación (real, no ideal) (Ramírez, 2007a, p. 254). Tiene en cuenta la pragmática como acto de producción de sentido y no como elemento utilitario (Ramírez, 2007a, p. 69). Incluye la producción como un acto de interpretación. Cuando un sujeto actúa frente al otro es porque está interpretando al otro, los textos que ya ha leído y el mundo que ha conocido (Ramírez, 2007a, p. 232). Incluye los tres niveles de organización y producción de sentido desde procesos de abstracción textual, procesos de enunciación y constitución discursiva e interlocutiva, desde los que se desprende la lectura (Ramírez, 2007a, pp. 156-157). Incluye en el discurso mismo las tres dimensiones de la comunicación, a saber, la cultural, la subjetiva y la intersubjetiva (Ramírez, 2007a, pp. 94-101). Cada interlocutor desde un dominio propio tiene la capacidad de ubicarse en un ámbito de saber y de reconocer el del otro para desde allí construir el discurso (Ramírez, 2007a, pp.102, 195-202).

La concepción del lenguaje, cambia de ser simplemente representación del mundo, para acoger la perspectiva de un lenguaje constructor y sustento de las culturas, pero en sus múltiples acciones comunicativas entre los actores sociales. Se ha acogido para ello, el marco de los actos de habla para la explicación de los actos de comunicación que dan origen a los diferentes modos de producción e interpretación discursiva (Ramírez, et al., 2018, p. 48).

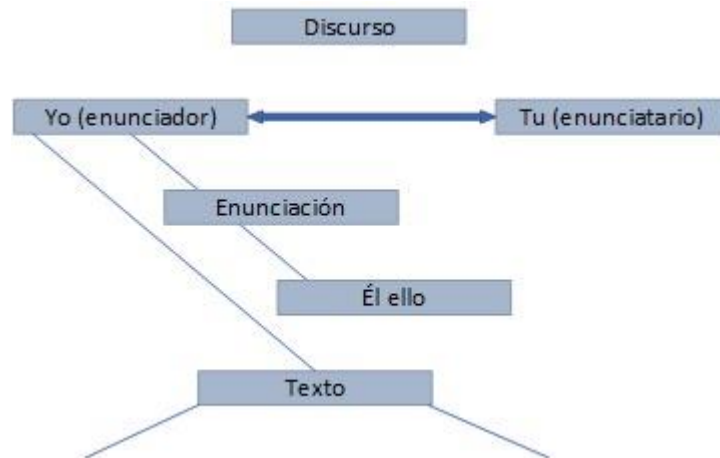


Figura 3. Discursivización, fuente Ramírez, 2007a, p. 157

2.2.4.2.2 El Acto de Interpretación

El apartado anterior dio explicación de las unidades discursivas desde la perspectiva del locutor, es decir, de quien produce el discurso. A continuación, se abordará el ejercicio de interpretación desde la perspectiva del interlocutor, es decir, del *otro* asumido e hipotético al que va dirigido el discurso (el otro, los otros y/o sí mismo).

El Dominio y el Ámbito son importantes tanto desde la perspectiva del locutor como del interlocutor para que se dé el acto de la comunicación. Entender esto es la base para entender la interpretación que hace quien es productor de los textos anteriores, de las condiciones del interlocutor y de sí mismo. Todo acto de producción de textos (digitales, escritos, orales) es un acto de interpretación porque el locutor en primera instancia se ve en la necesidad de organizar la polifonía de voces propias y ajenas, escoger un ámbito de prácticas y saberes desde el qué hablar, establecer su dominio, proyectar a su interlocutor y proponer un referente.

Esto quiere decir que el productor del discurso interpreta su mundo, su necesidad de comunicación, su condición y la del otro para hacerse discurso. Y el otro, como sociedad, desde un acto de interpretación, también dialoga con la polifonía propuesta y decide si ejercer el dominio o terminar con este en la acción comunicativa, en dependencia de sus potencialidades como sujeto de discurso.

Los ámbitos son saberes comunes a una actividad o práctica o a una profesión; los dominios se refieren a los conocimientos y experiencias específicos de cada uno de los individuos, independientemente de sus actuaciones discursivas. El marco, por el contrario, se refiere a los temas o sentidos fijados en cada una de las actuaciones discursivas, que, obviamente

están estrechamente relacionados con los ámbitos y los dominios del locutor e interlocutor (Ramírez, 2007a, pp. 102-103).

2.2.4.2.3. El Enfoque Discursivo Abarca la Producción y la Interpretación

Cuando el locutor produce un texto está leyendo otros textos: intertextos, polifonías, voces de saberes y prácticas compartidas, jerarquías, estructuración y organización discursiva, inscritas en la sociedad y la cultura, está leyendo o interpretando al otro como interlocutor hipotético. Y está interpretándose a sí mismo, sus deseos y necesidades de comunicar.

Al producir el discurso, el locutor hace frente a su propia necesidad comunicativa, pero no deja de leer las condiciones del otro para hacerlo parte de su discurso, refutarlo o profundizarlo con alguien, hipotéticamente, que tiene unos saberes mínimos para entender lo que este propone, es decir, unos marcos y ámbitos comunes desde los cuales poder comunicarse. Es su producto discursivo finalmente un entramado interpretativo de su propia necesidad y condición, así como de la del otro.

La lectura como esfuerzo de entendimiento de aquello que nos rodea se convierte en un ejercicio hermenéutico no solo de los textos, sino de los enunciados y de los discursos, donde el acto comunicativo y real permea los límites de la codificación. Se trata de una lectura que incluye las condiciones previas y permanentes del mundo en donde se establece la comunicación (Ramírez, 2007a, p. 70).

La lectura no es resultado de un lector, sino de una actitud comunicativa de los interlocutores (Ramírez, 2007a, p. 109) que se esfuerzan por sobrevivir, por entender su propia existencia y la existencia del otro, que interpretan el discurso para actuar en él y sobre él, pero que también lo producen (por medio de la escritura o cualquier otro medio de socialización de sentido). “Quien produce un texto u origina un acto de comunicación realiza un acto de interpretación (...) Escribir o hablar es representar los mundos de otros y el propio con una visión original o creada con anterioridad” (Ramírez, 2007a, p. 69)

Las voces, como saberes y actuaciones discursivas presentes en los actos de interpretación, están convocadas tanto en el ejercicio de leer como en el de escribir puesto que en ambas direcciones los sujetos realizan procesos de interpretación de sus propias circunstancias y las del otro al proyectar y participar en el acto comunicativo.

Las voces de la cultura, de la sociedad y del individuo mismo son la base de la producción de nuevos discursos, no solo de enunciados o textos. “Son voces porque son como ecos que surgen

provocados cuando se actúa produciendo o interpretando” (Ramírez, 2007a, p. 107); esto quiere decir que tanto el que lee como el que escribe, desde una postura crítica, según lo planteado en esta tesis, dialoga con voces propias, ajenas, culturales, anónimas y generacionales para producir sentido, argumentar, producir entendimiento, reconocer límites, ser creativo, auto reflexivo, constructor y transformador de realidades, de lo contrario tanto escritor como lector asumirían un rol pasivo donde son narrados por otras voces. “Incluimos como voces, también los presupuestos, los ámbitos, marcos y dominios en los cuales se realiza la comunicación, como las ideologías, cosmovisiones culturales, no explícitas en un determinado enunciado o discurso” (Ramírez, 2007a, p. 108).

La lectura crítica, del mundo, es la que tiene que hacer un buen escritor, o investigador, o un buen profesor, cuando produce sus nuevos textos, enunciados y discursos. Aunque la lectura crítica es la que debería hacer cualquier persona del mundo y sus textos, descubriendo las voces que están explícitas o implícitas.

Es posible encontrar una relación tensiva entre la producción y la interpretación como forma de leer (a partir del nivel de la comprensión, el análisis y la interpretación) debido a que la comprensión correspondería a una lectura del texto, el análisis a la enunciación y la interpretación a la discursivización, pero esta tensión será retomada en la discusión del apartado sobre la crítica en la lectura de manera amplia y argumentada.

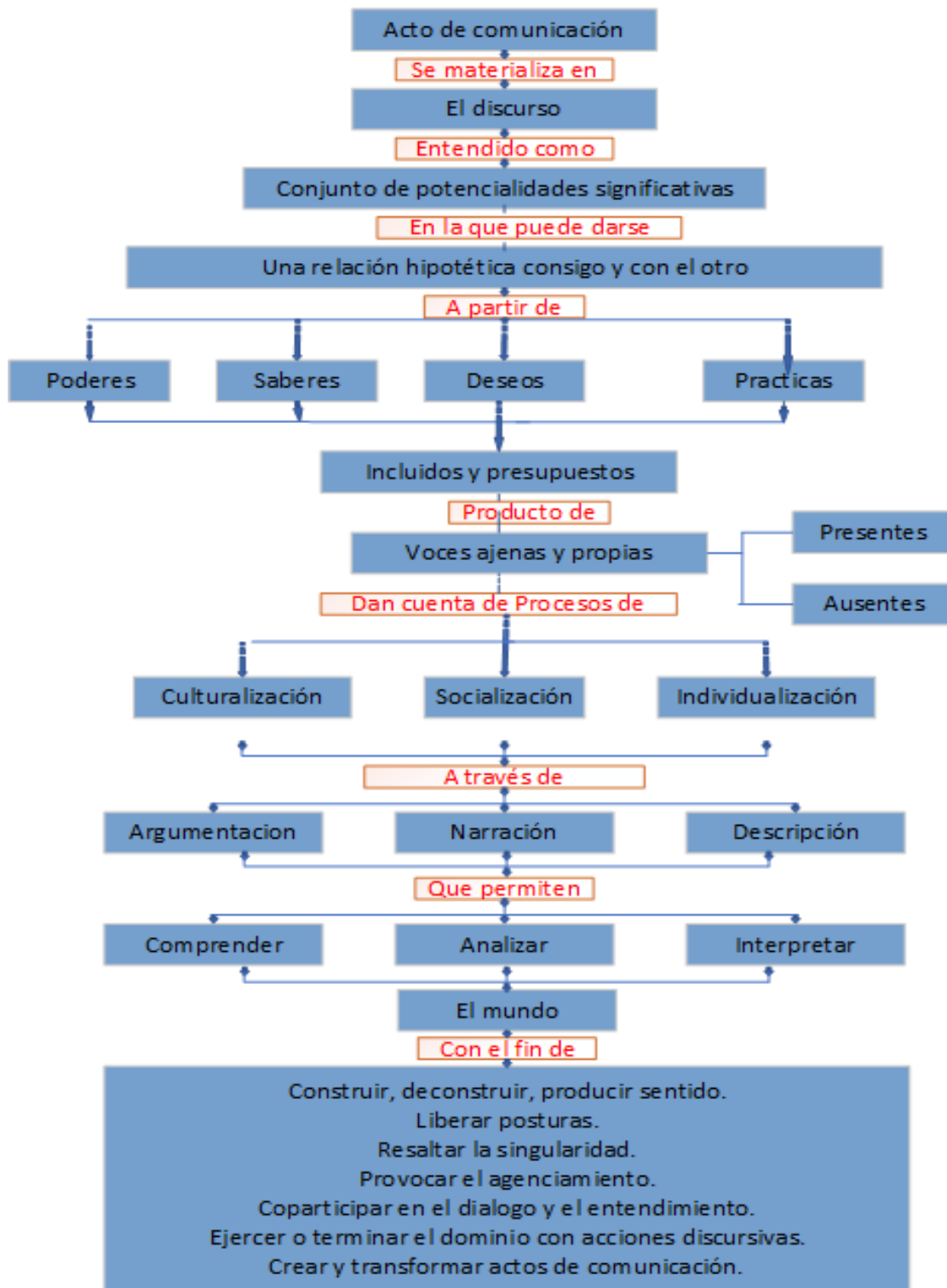


Figura 4. Acto de comunicación en el Discurso.

2.2.4.3 El Discurso Pedagógico.

2.2.4.3.1 Discurso Pedagógico como Acto Comunicativo

Leer y escribir no es una tarea para desarrollar solamente la capacidad en el manejo de la lectoescritura, sino también, para entender la diversidad de mensajes y significantes que asedian diariamente hasta la intimidad de todos (Ramírez, 2007a, p. 57). El ideal es que los maestros de lenguaje no formen únicamente en técnicas para leer y escribir en cantidad, en velocidad, decodificación o reproducción de voces, sino para aprender a mostrar la individualidad y la esencia a partir del conocimiento del acto de la comunicación.

La comunicación que proponemos como orientación para mejorar los resultados de la enseñanza, tanto en profesores como en estudiantes, asumiendo la función de protagonistas, se fundamenta en nuestra convicción de que cada acto comunicativo es un proceso único y producido en función del cumplimiento de una necesidad o deseo en una acción social de cualquier orden. Cada comunicación es diferente porque las motivaciones y las situaciones son específicas a cada actuación de cada individuo y no se puede esperar ni propiciar su igualdad (...) Con la anterior propuesta, queremos invalidar los modelos que presentan la comunicación como si siempre se cumpliera con el mismo esquema reducido de hablante-oyente que transmite información (Ramírez, 2012, p. 48).

En coherencia con la Teoría del Discurso, todo acto de comunicación se considera un acto de entendimiento en donde participan voces propias y ajenas, en este mismo sentido, la pedagogía, como práctica, se constituye en un acto comunicativo en el que intervienen algunos actores con voces propias y ajenas, que luchan por entenderse entre sí, por llegar a establecer en el diálogo consensos (sin que esto signifique reducirse) y disensos.

En ningún momento la enseñanza de la lectura, como es concebida en esta tesis doctoral, se ha tratado o tratará de un proceso de recepción de algún tipo de saber porque “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2006, p. 24). Se trata de un enseñar a pensar, y más bien de favorecer el desarrollo y el fortalecimiento de la capacidad crítica en tanto el estudiante deviene en un desafiador de las ideas, no en un repetidor, para que construya y conquiste por sí mismo la autonomía discursiva y la libertad. Ramírez (2011) plantea, siguiendo su línea de enfoque discrusivo, una pedagogía de la argumentación como proceso orientado en el individuo, a la formación de competencias de responsabilidad en la comprensión y producción del discurso. Y en una de sus publicaciones

recientes (2019) se esfuerza por proponer una pedagogía del diálogo. Una pedagogía que permita la enseñanza y el aprendizaje de manera bidireccional, donde tanto profesor como estudiante estén cosntruyendo y proponiendo pretensiones de validez argumentadas en tanto se aportan mutuamente porque “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2006, p. 25)

Una pedagogía del diálogo, donde el reconocimiento de los sujetos de saber, poder y querer se gesten su propia autonomía y agenciamiento es natural a un acto comunicativo que apunta a la interpretación y el entendimiento, más allá de un aula.

Si el planteamiento de una nueva pedagogía se orienta en función del objetivo de ayudar a mejorar la comunicación y la producción de los respectivos discursos, habrá que considerar los fines, necesidades y deseos generadores de las producciones discursivas, las respectivas técnicas utilizadas, las necesidades del interlocutor y los fines prácticos del locutor con sus respectivas situaciones. Pero, en los actos interpretativos de estas comunicaciones, es necesario traspasar los contenidos puramente referenciales y encontrarles sus perspectivas subjetivas, y sus contenidos éticos e ideológicos incluidos en las correspondientes construcciones discursivas (Ramírez, , 2012, pp. 49).

2.2.4.3.2 Pedagogía del Diálogo

El discurso, pedagógico en este caso, es una realización educativa de saberes en la que se hacen manifiestos los hábitos, las reglas de comunicación, los marcos referenciales y los dominios específicos orientados hacia un mismo fin. El discurso pedagógico se desenvuelve en una relación de comunicación entre maestro y estudiante en el que se garantizan las condiciones discursivas para que cada sujeto interactúe como par con voluntad de saber, querer y poder, desde la argumentación.

El profesor puede dialogar en la medida que facilita el diálogo, reconociendo su estado incierto del conocimiento y su responsabilidad en mostrarse como tal; de esta manera el estudiante no lo percibe como la autoridad y último estado del conocimiento que hay que copiar y repetir. El profesor debe dejar al descubierto con honestidad, que él apenas tiene condiciones para hacerse preguntas y que cualquier afirmación que pueda hacer tiene sus propias explicaciones al lado de las afirmaciones que otros pudieran tener (Ramírez, 2020b, pp. 185-186).

Formar en el diálogo lleva implícito políticamente una intención de crear autonomías, crítica a los dogmas, incertidumbre en el conocimiento y propuestas para la transformación de la sociedad desde unos presupuestos básicos en los que se reconoce al otro como un interlocutor válido, compuesto de voces ajenas que propone, argumenta y distancia de su propia voz (Ramírez, 2007a, p. 85). Cada sujeto para existir como único y como colectivo se hace con el lenguaje para fundar posturas dentro de las voces de la cultura (culturización), el grupo social (la socialización) y la persona (individualización) en el discurso. “La actitud crítica es una manifestación del potencial subjetivo e individual logrado con los discursos” (Ramírez, 2007a, p. 97).

Una de las tareas de la educación es la construcción de un discurso que pueda proporcionar la base para la organización y el sostenimiento de una comunidad de esferas públicas inextricablemente conectadas a formas de adquisición personal y social de facultades críticas, que extiendan el proyecto de la posibilidad humana y de la futura felicidad colectiva (Giroux , 2006, p. 100).

2.2.4.3.3 La Lectura Crítica en el Diálogo Pedagógico

¿Cómo construir experiencias de enseñanza de Lectura Crítica?, ¿Cuáles son los principios generales con los que cualquier maestro podría diseñar secuencias didácticas que fomenten la Lectura Crítica? Es necesario que esa experiencia no sea solo una relación entre yo y tú (docente, estudiante), sino un nosotros constructo de experiencias de enseñanza y aprendizaje de sí mismo.

En este punto es necesario acudir a la Teoría de la comunicación dialógica, como la viene proponiendo Luis Alfonso Ramírez Peña, y a la pedagogía crítica para intentar proponer algunas respuestas tentativas al problema del aprendizaje de la Lectura Crítica.

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza (Freire, 1998, p. 74).

Se trata de hacer el tránsito de las pedagogías narrativas (cadena de reproducciones memorísticas de conocimientos), pedagogías monofónicas (sólo es válida una visión de mundo), pedagogías del monólogo (el profesor es la autoridad del saber en tanto el estudiante está en condición de objeto para ser informado y transformado), pedagogías del saber conceptual y lógico

(el discurso científico es el modelo para pensar, hablar y escribir), pedagogías de la exclusividad lingüística (comunicación reducida al texto lingüístico) y las pedagogías de las formas y de la apariencia (estudio de las normas formales de redacción y presentación) hacia la pedagogía del diálogo donde se desarrollan procesos de aprendizaje desde la intersubjetividad, la autonomía, el antidogmatismo, la flexibilidad y la incertidumbre en el conocimiento.

La orientación del aprendizaje consiste en la ejecución de formas de comunicación con características propias y personales (...) Los interlocutores, estudiantes y profesores, sobre la base de unos presupuestos de contenidos compartidos y de la necesidad de copartir otros referentes, realizan procesos de relación con el lenguaje (...) En la educación propuesta aquí, se buscaría una relación igualitaria, constituida por el profesor, para permitir la discusión argumentativa, colocando la comprensión, los presupuestos ideológicos y culturales, y los referentes con un carácter propositivo y con el respaldo de los argumentos necesarios; pero siempre dejando espacio para la duda y los interrogantes (Ramírez, 2011, p. 201).

El aprendizaje dialógico está basado en las diferentes aportaciones en función de la validez de los argumentos, no en las valoraciones por las posiciones de quienes las realizan; pueden existir barreras culturales, sociales o personales que dificultan el diálogo, como podrían ser las barreras entre docentes y estudiantes, no obstante, el diálogo basado en la argumentación, la solidaridad, la comunidad y la liberación priman en procesos de aprendizaje, acción y reflexión como medida para la transformación del mundo (Flecha, 1997, p. 14).

2.2.4.3.4 La Formación de Sujetos Críticos desde la Lectura del Mundo como Interpretación

Es necesario desarrollar en los procesos educativos, y como base de la enseñanza del lenguaje, un componente que provea de procedimientos efectivos de interpretación y crítica, con los cuales se esté construyendo permanentemente el individuo (Ramírez, 2011, p. 222). La enseñanza de la Lectura Crítica tiene un fundamento humano, social y ético que debería orientar las prácticas discursivas educativas. La pragmática del lenguaje y la reflexión sobre su poder hacen a los seres humanos hábiles para la argumentación de posturas individuales o colectivas que pueden entrar en discusión. La escuela tiene el deber de educar a sujetos para desarmar discursivamente el escepticismo valorativo y el dogmatismo normativo. La escuela debe pensarse en términos de una formación crítica y una argumentación ética para la consolidación de una sociedad civil participativa.

Solamente con la argumentación como estructura fundamental de las clases, las exposiciones orales o los ensayos, estamos reconociendo las capacidades y responsabilidades de los estudiantes en lo que dicen y escriben. Esto no se logra con la repetición y los resúmenes; con estos, el único resultado logrado es el desarrollo de técnicas para memorizar, para decir lo mismo de los otros, a someterse a los considerados como autoridades y a los paradigmas del conocimiento; a no proponer nada o a afirmar enunciados sin tener argumentos (Ramírez, 2012, p. 49).

2.2.4.3.5 El Fomento de la Lectura Crítica como Responsabilidad del Desarrollo Ético y Cognitivo

¿Qué tan efectivo es un proceso de aprendizaje de unos instrumentos formales lingüísticos y sus usos, separados de los procesos de comunicación con sus implicaciones ideológicas, éticas y de usos estéticos, transaccionales y cognitivos? Su respuesta puede estar desarrollada, parcialmente, con algunas ideas sobre la pedagogía y la didáctica del lenguaje basada en la comunicación (Ramírez, 2012, p. 50).

Los educadores son responsables del desarrollo de la dimensión cognitiva de los estudiantes; pero, igualmente responsables de la formación de un sujeto ético que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social. No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel integral (Zubiría, 2013, p. 165).

Por ello, las tendencias pedagógicas (narrativas) deberían desprenderse de la reproducción de la tradición y empezar a tomar posición, actitud y opinión argumentada sobre la construcción de conocimiento, las formas de conocer, el rol de la escuela en las necesidades de la sociedad del conocimiento y la formación de sujetos que lean críticamente para crear mundos posibles más equitativos, más éticos, más comprensivos y más humanos ante la necesidad del otro. Las nuevas tendencias pedagógicas (argumentativas), desde la que se inscribe esta investigación, piensan en una acción comunicativa dialogante que no forme en el desarrollo de la memoria, sino en la razón (crítica) (Ramírez, 2011, p. 216).

Con las anteriores ideas sobre la enseñanza del lenguaje, se aspira a la formación de sujetos activos y responsables de sus propias decisiones y actos de comunicación. Como el objetivo de la pedagogía es formar sujetos responsables y comprometidos, es una actitud

que debe comenzar por el profesor para mejores resultados en la producción del lenguaje, mediante plena conciencia de lo que se aspira a realizar y lograr lingüísticamente. Así, los procesos pedagógicos son un medio para crear esas mismas actitudes de iniciativa, conciencia y responsabilidad en los propios actos de los estudiantes (Ramírez, 2012, p. 50).

2.2.4.4 La Crítica en la Lectura.

2.2.4.4.1 El Acto de Leer como un Esfuerzo de Entendimiento

La competencia interpretativa detecta el significado como texto referencial; pero va más allá, pues abarca además, cómo estos significados son determinados y moldeados por necesidades pragmáticas comunicativas, las cuales a su vez están determinadas por contenidos axiológicos y de orden social creados desde las condiciones de producción del discurso (Ramírez, 2011, p. 182).

Se trata de sujetos discursivos con capacidades para crear, intervenir, generar disensos y consensos desde su propia voz que no se enajena a la voz de la multitud, sino que tiene unas características y particularidades singulares a las necesidades y propósitos comunicativos.

La lectura exige el pensamiento (crítico) para descubrir lo que hay más allá de la inmediatez de la imagen, de la expresión o del concepto operacional o técnico porque “el pensamiento crítico deviene de la conciencia histórica” (Marcuse, 1972, p.130). “El concepto *niega* la identificación de la cosa con su función; distingue aquello que la cosa *es* de las funciones contingentes de la cosa en realidad establecida” (1972. p. 125). Así que una lectura implica una voluntad para saber que *aquello que es no puede ser verdad* (1972. p. 150) y por ello, ante la apariencia es necesario un esfuerzo de comprensión, análisis e interpretación profunda.

La lectura es un esfuerzo de entendimiento de aquello que nos rodea y nos interesa. No solo leemos lo que está escrito en los textos, también accedemos entendiendo a otras personas, la cultura significativa y los acontecimientos y a nosotros mismos (...) Los seres humanos vivimos interpretando los mundos sociales, culturales e individuales para crear y escribir nuevos mundos. La persona que no entiende el mundo, o que no sabe cómo leer sus propias circunstancias, es víctima frecuente de la manipulación y el engaño, es improductiva, se subestima y son pocas las posibilidades que tiene para hacerse reconocer y aportar a los desarrollos sociales, incluso de sí mismo (Ramírez, 2018, p. 35).

El acto de leer

No se agota en la descodificación pura de la palabra escrita (...) sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquél (Freire, 1991, p. 94).

Una Lectura Crítica implica, según Freire, la relación entre el texto y el contexto. Se inicia con la lectura del mundo inmediato (sonidos, colores, olores, recuerdos, experiencias, movimientos, formas, el tacto, el gusto), posteriormente, se hacen aproximaciones a la lectura del mundo que se comparte con los demás; luego la lectura de la palabra, pero “la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de escribirlo o reescribirlo, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente” (1991, pp. 105-106).

Depende de la capacidad de los lectores o receptores de acceder a los contenidos ocultos o voces que no se muestran en la superficie de los textos, es decir, de no hacer únicamente la sola comprensión o lectura local o superficial. Es necesario analizar para criticar las intenciones sesgadas con lo cual se manejan los enunciados: las modalizaciones, las actuaciones y actorizaciones enfatizadas, la distribución de la información en los textos, con el ordenamiento distribuido de los enunciados, pero, también, por la voces o textos ajenos incluidos, incluso con el uso de marcadores pragmáticos y lógicos tergiversados (Ramírez, 2020a, p. 18).

Tabla 8. Resumen del aporte teórico de lectura como acto de interpretación crítica.

LECTURA COMO ACTO DE INTERPRETACIÓN CRÍTICA	
AUTOR	APORTES
Ramírez (2007a, 2011, 2018)	Entiéndase la lectura como “un esfuerzo de entendimiento de aquello que nos rodea y nos interesa. No solo leemos lo que está escrito en los textos, también accedemos entendiendo a otras personas, la cultura significativa y los acontecimientos y a nosotros mismos” (Ramírez, 2007a, p. 15).
	Acto de entendimiento (aprehensión del mundo cultural, social o de sí mismo), abarca al sujeto en la producción de sentido.
	Leer es interpretar, descubrir intenciones, deseos, ideologías y creencias (2011, pp. 30-31).
	La Lectura Crítica es interpretar el contenido cultural (significado), la necesidad pragmática (sentido), y su ordenamiento social (ideología).
	Permite conocer el interés político, las relaciones poder y dominaciones existentes.

2.2.4.4.2 Niveles de Lectura para Desarrollar la Propuesta

Se tienen en cuenta las categorías de lectura establecidas por Ramírez (2018), que corresponden a comprensión, análisis e interpretación crítica.

Desde esta propuesta de investigación se estudian los diferentes niveles del discurso como parte de un mismo proceso de lectura ya que “hay una estrecha relación ente los autores de la comunicación y el discurso con la enunciación o significación y con el texto o tema del discurso” (Ramírez, 2007a, p.124) que impide la separación arbitraria.

Tabla 9. Niveles del discurso, según Ramírez (2007a)

Autor, locutor, comunicador---	Discurso---	Lector, interlocutor, interpretante
Enunciador o narrador---	Enunciado---	Enunciatario
Personajes, protagonistas---	Historia, tema---	Personajes

El texto es la historia narrada, por ejemplo, y el discurso es la narración para algún locutor (Ramírez, 2007a, p. 147). El texto se limita al producto en tanto el discurso implica el acto de comunicación en el que locutor e interlocutor significan el texto. Por ello, en el inicio de la lectura solo se trabajará desde lo textual y en tanto se profundiza en la lectura se pasa de lo textual a lo discursivo.

El texto es el resultado integrado en la constitución del sentido del discurso; es un componente e instrumento mediador en la comunicación (...) La enunciación en el proceso de producción de los enunciados del discurso, manifiestos en los marcadores de los actores y en sus ubicaciones como instancias discursivas. La enunciación delimita y produce el texto; organiza las estructuras significantes y las voces referidas en argumentaciones o narraciones (...) el discurso resulta ser una concreción signifiante, un sometimiento del enunciador en su significación en los enunciados a las condiciones del otro y de los otros, sus interlocutores (Ramírez, 2007a, pp. 156-157).

2.2.4.4.2.1 La Lectura Comprensiva:

Será entendida como aquella en la que se genera una idea aparente del contenido del discurso, sin tener en cuenta las intenciones de su producción, las relaciones con otras voces, los saberes implícitos, las ideologías, los puntos de vista y las construcciones acerca del interlocutor. “Es un primer acercamiento al sentido de cualquier mensaje, es el producido por el simple contacto intencionado (...), limitada a la superficialidad del contenido del texto” (Ramírez, 2018, p. 41).

Comprensión:

Según las corrientes griegas relativistas “todo proceso de producción y de comprensión se da como resultado de un acto de interpretación” (Ramírez, 2011, p. 170). Por lo que es necesario “distinguir entre interpretación y comprensión, la primera estaría en la base de toda producción y la segunda en la recepción” (Ramírez, 2011, p. 172). Para los griegos la producción de un texto o discurso suponía un acto de interpretación de la cultura, de su grupo o de los intereses del público al cual se dirigían (Ramírez, 2011, p. 173).

Desde la posición del interlocutor, su primer acercamiento en el discurso requerirá el trabajo comprensivo; pero esto no quiere decir que más adelante o como lector del mundo experimentado no pueda llegar a un trabajo interpretativo, en el que, como lector, realice una lectura desde la perspectiva del productor para entender mejor sus intenciones, razones, ideologías, motivaciones, lo evidente y lo oculto.

“La competencia comprensiva es aptitud para descifrar y producir sentidos interpretables. Esta actitud interpretativa tiene un desarrollo en complejidad, correspondiente al grado de la experiencia en la práctica cotidiana y educativa” (Ramírez, 2011, p. 180). En este caso, como primer nivel de lectura la comprensión es imprescindible para avanzar en dar sentido a lo que propone el locutor, primero, comprendiendo totalidades aparentes sin descomponer los elementos

que lo determinan. Por lo que la comprensión termina siendo importante para ser un primer paso del entendimiento en la asignación de significado; pero no deja de ser una actitud pasiva en la que se dice lo mismo, pero, con otras palabras. “La comprensión es conceptual y explicativa, mientras que la interpretación incluye a la comprensión pero la ubica en perspectivas subjetivas, e ideológicas” (Ramírez, 2011, p. 223). “La comprensión resulta ser la relación de obtención de contenido de un interlocutor, que prácticamente se adhiere en una función pasiva” (Ramírez, 2007a, p. 240) por ser la primera relación inmediata del encuentro con el discurso, donde se quiere saber de qué se trata nada más, sin ser un participante activo del proceso comunicativo.

2.2.4.4.2.2 La Lectura Analítica

Permite, en el ejercicio de leer, detectar inarmonías en el discurso, con referencias explícitas o implícitas de voces a partir de las cuales se ha formado y que permiten reconocer la intención del acto comunicativo. “La lectura analítica es descomposición de la totalidad del texto en las voces que lo constituyen, y su estructuración en narrativas, argumentaciones, o descripciones. Este nivel exige que el texto haya sido comprendido plenamente” (Ramírez, 2018, p. 42).

La lectura analítica examina la perspectiva subjetiva del enunciador, se adentra en la construcción y deconstrucción del sentido profundo, identifica voces en el discurso, reconoce las fuentes, las concepciones, las formas en que se presenta el conocimiento, los dominios del saber para conocer los saberes referidos desde el enunciador y las voces asumidas presuntamente sobre el interlocutor.

Explicación:

Con la búsqueda de los mensajes y voces ocultos se puede llegar a reconocer “que cada uno de los individuos, no es el comienzo de una comunicación sino posiblemente los terminales, que eventualmente, puede desarrollar condiciones de interlocutor o eslabón de otra cadena de discursos y textos” (Ramírez, 2018, p. 30).

Con la explicación, en un segundo nivel de lectura, se busca que después de una comprensión vasta de totalidades aparentes sin descomponer, se proceda al reconocimiento de los componentes, del funcionamiento y la constitución del discurso. Para así comprender más en profundidad y en detalle los elementos que determinan la coherencia y la incoherencia en el mismo, la composición en los niveles de enunciación, con todo lo que ello implica, a saber: marcaciones de espacio, tiempo y sujeto, los saberes del enunciador y el enunciatario; lo que ignoran o presuponen; y, la composición de la discursivización junto con el estudio profundo de los actores discursivos, los

deícticos, las anáforas, los artículos y los diversos medios de referir y nombrar, con miras a poder explicar, desde el análisis, cómo está constituido el discurso, qué voces lo componen, de qué forma y encontrar los sentidos que aparecen como referencia a la cultura como tema referido.

“El fin último, en una búsqueda explicativa, son las argumentaciones o estrategias textuales como enunciación” (Ramírez, 2007a, p. 244). Por ello, después de haber comprendido el discurso, de una manera pasiva, el interlocutor, como parte activa en la comunicación, emprende la tarea de buscar relaciones, encontrar características, regularidades y/o principios generales de dicho discurso; a pesar de que el lector no tiene un margen de acción tan amplio como para agregar o crear nuevos contenidos en el discurso, el nivel de lectura explicativo le sirve para entender mejor, “para acercarse más al planteamiento que se le presenta” (Ramírez, 2007a, p. 245).

2.2.4.4.2.3 Lectura Interpretativa

Todo acto de interpretación tiene al lenguaje como origen y medio de formación de sentidos. “El lenguaje así, es presentado como una deformación de los significados no limitados a las apariencias de las palabras; pues al tener éstas un origen metafórico o analógico, ocultan permanentemente sentidos, desaparecidos por el olvido” (Ramírez, 2011, p. 171). Por ello, la hermenéutica invita a concebir al lenguaje desde su potencial dimensión polisémica, policontextual y polifónica con la que el conocimiento adquiere el carácter de interpretación. Para Ricoeur “la interpretación es el trabajo de pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal” (1999, p. 15).

La interpretación es la capacidad creativa desde su condición de integrante y participante en la cultura y el ordenamiento social. Con miras a superar las imposiciones evidentes u ocultas que tienen los que tienen los turnos en la emisión mediadora de lenguajes y discursos oficiales, por ejemplo (Ramírez, 2018, p. 29).

Interpretar:

Es capacidad para asociar y descifrar. Para encontrar siempre el impulso a nuevas búsquedas del saber. Es tener capacidad para no dejarse controlar en la apropiación de sentidos; es construir interpretaciones creando discursos con identidad y con originalidad; es saber controlar las afirmaciones propias y responder a ellas (...) Una capacidad para detectar los vacíos o las incertidumbres nacidos de la articulación de los discursos y las

experiencias compartidas. Una capacidad para encontrar alternativas de interpretación según las necesidades implícitas en el propio discurso (Ramírez, 2011, p. 181).

Como tercer nivel de lectura, la interpretación tiene la responsabilidad de reconstruir la verdad aparente que presenta quien hizo el texto, así como reconoce que lo interpretado puede ser la verdad del interpretante, pues como el máximo nivel de lectura no se acepta la verdad aparente de los discursos (Ramírez, 2011, p. 181).

Esto es interpretar un discurso: descifrar su contenido cultural (significado), su necesidad pragmática (sentido), y su ordenamiento social (ideología). Sin embargo, la interpretación no supone el agotamiento de lo comprendido. Siempre habrá de reconocerse que la interpretación es una búsqueda desde una experiencia y vivencia y que, por lo tanto, quedarán alternativas de búsqueda (...) La competencia interpretativa es conocimiento sobre modos de significar en el discurso; es capacidad para acceder a los sentidos; es condición para dudar de lo aparente y para reconocer que la verdad que nos presentan, no es nuestra propia verdad. Es capacidad para convertir las afirmaciones en hipótesis, capacidad para tener razones, para defender las propias afirmaciones (Ramírez, 2011, p. 182).

Es en el nivel interpretativo en el que el autorreconocimiento, la diferenciación, la iniciativa, la creatividad y la autonomía tienen lugar en tanto surge la crítica, el compromiso social y la política (Fredric Jameson, 1989). “Posiblemente, así, se tendrán personas responsables de sus planteamientos, personas pensantes con criterios y discursos propios, y personas con autoridad para juzgar” (Ramírez, 2011, p. 221).

2.2.4.4.2.4 Lectura Crítica:

Lejos de ser una lectura para opinar libremente desde lo visceral, para darle un final diferente a la historia o arremeter contra su autor, es una lectura que implica responsabilidad y conocimiento del discurso.

En esta fase de la lectura debe descubrirse el propósito y las intenciones explícitas y ocultas que indujo al autor a producir el texto, pero también, descubrir para qué interlocutor y qué presupuestos de poder, de saber, y de afectos está asumiendo (Ramírez, 2018, p. 42).

Si bien, esta categoría es tomada de la propuesta de Ramírez, es necesario, en el mismo ejercicio de interpretación, tener en cuenta algunas diferencias entre su propuesta y la de esta investigación en, por lo menos, dos aspectos. Primero, no se trata de ir en contra, sino de entrar en diálogo, poner

en tensión y hacerle preguntas al texto; no tanto “expresar opiniones críticas *contra* lo allí expresado” (Ramírez, 2018, p. 42); y, segundo, esta investigación considera que la crítica reivindica la subjetividad y la capacidad de agenciamiento así que no hay cabida para una crítica que no parta del individuo y de su propia y auténtica voz, necesidad, querer, saber y poder, por lo que no es considerable que “solamente así, resultará una crítica suficientemente profunda y *objetiva*” (Ramírez, 2018, p. 43) porque desde esta postura da la idea de volver a los anhelos de la razón pura.

El discurso del análisis textual no solo alerta sobre las ideologías que intervienen en la producción de los textos, sino que también permite a los educadores distanciarse del texto a fin de poner al descubierto las capas de significados, contradicciones y diferencias inscritas en la forma y el contenido de los materiales usados en el aula. La importancia política y pedagógica de esta forma de análisis consiste en someter el texto a la deconstrucción, examinándolo como parte de un proceso más amplio de producción cultural. Al hacer del texto objeto de indagación intelectual, ese análisis postula un lector que no es el consumidor pasivo sino productor activo de significados (...) Al contrario, el texto se convierte en un conjunto de discursos construidos por un juego de significados contradictorios, algunos de los cuales se privilegian visiblemente, mientras que otros, en palabras de Macherey, representan <un nuevo discurso, la articulación de un silencio> (Giroux, 2003, pp. 198-199).

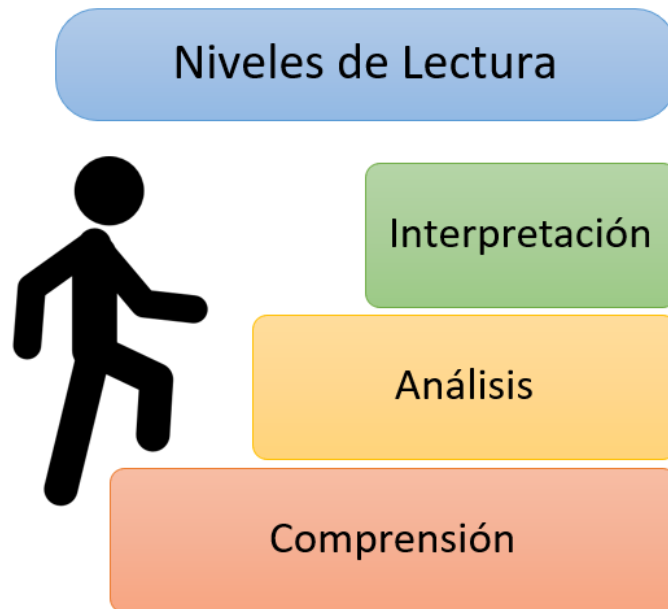


Figura 5. Niveles de lectura, según Ramírez (2018)

Los niveles de lectura, propuestos por Ramírez (2018), tienen un impacto en esta investigación, pues se constituyen en la base para la conceptualización de la Lectura Crítica desde una perspectiva multidimensional del lenguaje, fundamentada a su vez en la interrelación entre la pedagogía, la lectura y la crítica, como se evidencia en la anterior figura.

2.2.4.4.3 Tensiones entre Lectura Comprensiva y Texto, Lectura Analítica y Enunciado, y Lectura Crítica y Discurso

El discurso consta, para esta tesis desde la propuesta de Ramírez del Acto Comunicativo, de tres procesos de significación que, en la práctica se convierten en uno solo, pero que por cuestiones metodológicas y de relación esencial con los niveles de lectura que se van a proponer, requiere de su división.

Tabla 10. *Cómo se produce el sentido en el Discurso, basada en Ramírez, 2007a, p. 156-157.*

Proceso de significación del Discurso	Producción de sentido	Sujetos participant es	Nivel de lectura
<p>Proceso de abstracción</p> <p>¿Qué se dice?</p>	<p>Texto:</p> <p>Es el resultado integrado en la constitución del sentido del discurso.</p> <p>Es componente e instrumento mediador en la comunicación.</p> <p>Tiene construcciones nominales verbales, una composición y coordinación en dependencia de la técnica de la comunicación (oral, escrita, digital)</p>	<p>Él, lo otro, ello</p>	<p>Comprensión</p> <p>En este nivel se reconoce lo aparente o los contenidos explícitos, a partir de: descubrimiento del sentido literal (Ramírez, 2007a, p. 240), establecimiento de unidades de coherencia y reconstrucción del significado de lo textual (Ramírez, 2018, p. 41)</p>
<p>Proceso de Enunciación</p> <p>¿Cómo se dice?</p>	<p>Enunciado: delimitación y producción del texto en el que se organizan las estructuras significantes y las voces referidas a partir de la actorización, espacialización, temporalización y modalización.</p>	<p>Enunciador (yo), enunciatario</p>	<p>Análisis</p> <p>En este nivel se descompone la estructura de lo aparente, mediante el examen de la polifonía (Ramírez, 2007a, p.185), la explicación de las estrategias de enunciación según la modalización (Ramírez, 2007a, p.116) y se establece la articulación del contenido de las voces (Ramírez, 2007a, pp.125-151)</p>
<p>Constitución discursiva o interlocutiva</p> <p>¿Para qué se dice?</p>	<p>Discurso: concreción significativa que incluye los contenidos de las voces en el texto, en el enunciado y en el acto de comunicación para dar cuenta del qué se dice, cómo, para qué, para quién en dependencia de lo deseado por los interlocutores</p>	<p>Locutor e interlocutor (tú)</p>	<p>Interpretación crítica</p> <p>En este nivel se reconocen los vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación del discurso (Habermas, 1990; Giroux, 2003; Ramírez, 2007a, p.119); así mismo, se interpreta el discurso (Ramírez, 2007a, p.119), se plantean cuestionamientos y refutaciones para enriquecer, profundizar, contrastar y construir un punto de vista propio (Habermas, 1982, 1998; Hegel, 1982; Ramírez, 2007a, 2011; Giroux, 2004); y, finalmente, reconoce su interpretación crítica limitada debido a la relatividad del conocimiento y de los saberes mediante la duda y la crítica permanente (Ramírez, 2007a, p.257).</p>

2.2.4.4.4 Consideraciones sobre la Noción de Sujeto Crítico para Esta Propuesta

Para efectos de esta investigación, se tiene en cuenta al sujeto crítico como aquel que busca explicar su pensar y su hacer, refuta posiciones ajenas, plantea razones frente a sus posiciones, entiende el trasfondo histórico y arqueológico que tienen los fenómenos que lo afectan como ser social, propone alternativas a problemas individuales y colectivos, reconoce contenidos ideológicos y descifra intencionalidades, propone transformaciones sociales para el bien común, comprende al lenguaje interno como parte constitutiva de sí y el lenguaje externo como aquel que le permite comunicarse con el mundo intersubjetivo, tiene capacidad de agenciamiento, es decir, construye su propio discurso; es un sujeto diferente a los demás en su individualidad, aunque comparte una cultura, reconoce al otro como la diferencia, debate posturas, confronta ideas, evita actuar impulsivamente y autoevalúa su ser y hacer permanentemente desde la reflexión. Como se puede evidenciar, el sujeto crítico, desde esta postura, se distancia de las concepciones de crítica relacionadas con la autoestima, seguir un manual para ser crítico, reconocer las estructuras textuales, manejar gramatical y sintácticamente bien una lengua o hacer representaciones de lo real con la misma.

2.2.4.4.5 La Hermenéutica como Interpretación Crítica Discursiva en el Acto Comunicativo de Leer

A la propuesta del Acto Comunicativo, de Ramírez, se le puede agregar claramente el componente hermenéutico, como elemento fundamental en una lectura crítica, ya que ambos apuntan al ejercicio de la interpretación y el entendimiento en un nivel discursivo desde la concepción multidimensional del lenguaje, como se muestra en el cuadro:

Tabla 11. Componente hermenéutico en el Acto Comunicativo de leer.

INTERRELACIÓN DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS			
Acto comunicativo	Nivel de Lectura	Nivel de Discurso	Lenguaje
Locutor-Interlocutor	Interpretación Crítica	Discurso	Multidimensional
Acto de entendimiento de las voces propias y del otro (Ramírez, 2007a, p. 232)	Interpretación discursiva a partir del diálogo entre las diferentes voces y las tensiones que se puedan establecer. Capacidad para interpretar el mundo y a sí mismo desde el lenguaje Forma original en que el hombre realiza su existencia en el mundo.	Es el resultado de una actitud comunicativa de los locutores (Ramírez, 2007a, p. 109).	Constituyente del sujeto (Ramírez, 2018, p. 48)
Las necesidades de comunicación y producción de sentido se solucionan articulando las voces mediante el uso de las formas significantes como partes integrantes de la situación del origen de las otras voces asumidas (Ramírez, 2007a, pp. 158-159)	Pasa de un conocimiento objetivo del mundo en el que el sujeto acepta la realidad y se conforma con lo que es, hacia una interpretación transformativa del mundo y de la realidad que se presenta en la que la transformación se da como consecuencia ética de la interpretación (Vattimo, 1991, p. 207).		
Correlación de la condición natural, modos de lectura, condiciones e interpretaciones desde la naturaleza y las condiciones de producción (Ramírez, 2007a, p. 254).	Su tarea es buscar en el propio texto la dinámica interna que preside la estructuración de la obra y la capacidad de la obra para proyectarse fuera de sí misma (Ricoeur, 2000, p. 205).	Es el resultado de unas condiciones previas y permanentes del mundo de la vida al establecimiento de la comunicación (Ramírez, 2007a, p. 70).	Acción y dinamización social (Habermas)
La comunicación es encuentro en comunión y acuerdo, pero también encuentro en la disparidad y disenso (Ramírez, 2007a, p. 70). Ponerse de acuerdo en el lenguaje para realizar acuerdos y desacuerdos entre los interlocutores	Lectura de los problemas que comparten los seres humanos en la vida y los intereses que los mueven a lo largo de la historia.		
Realización de una acción desde las condiciones del lenguaje y la sociedad (Ramírez, 2007a)	Interpretación de la cultura reconociendo la amplitud, diversidad e irreducibilidad de los usos del lenguaje, la acción y el discurso (Ricoeur, 2002, p. 15).		
“Quien produce un texto u origina un acto de comunicación realiza un acto de interpretación (...) Escribir o hablar es representar los mundos de otros y el propio con una visión original o creada con anterioridad” (Ramírez, 2007a, p. 69)	Creación de sentido Metáfora de sentido o imagen poética como oportunidad de agenciamiento único, irrepetible, creativo (Ramírez, 2007a, p. 256-257)	“Es el estado significante de relaciones ilimitadas entre interlocutores, entre cultura, sociedad e individuo que toma forma discursiva en una comunicación” (Ramírez, 2007a, p. 114).	Acción y dinamización social (Habermas)
En el acto comunicativo confluye la individualización, la socialización y la culturalización (Ramírez, 2007a, pp. 94-101)	La interpretación se desarrolla al interior de un marco histórico y cultural (Vattimo, 1991, p. 207). Interpretación discursiva permeada por tradición cultural, grupo social, momento histórico y presupuestos propios del acto comunicativo (Gadamer, 1999)		

2.2.4.4.6 Lenguaje

2.2.4.4.6.1 El Discurso como Acto Ético de Comunicación Hecho con Lenguaje

El acto ético de comunicación se puede ver desde dos perspectivas: primero, la ética al tener en cuenta al otro al momento de la producción discursiva; y segundo, las formas respetuosas de dirigirse al interlocutor desde la diferencia, es decir, la relación respetuosa y responsable del productor del discurso con el interlocutor. Estas formas de ética pueden ser evidentes a partir de la organización del discurso, las preguntas, las provocaciones, la modalización del enunciado, la organización de las voces e incluso las relaciones de poder y jerarquías asumidas o supuestas.

En el acto comunicativo tanto el locutor, como el interlocutor, realizan esfuerzos de entendimiento y comprensión de sus propias voces y las del otro, en tanto participan del discurso, bien sea construyéndolo o deconstruyéndolo (Ramírez, 2007a, p. 231). En este sentido, el lenguaje permite el acto de entendimiento⁹ de sí mismo y del otro como constitución del sujeto y como acto identitario. Por ello, la importancia de que el individuo se forme para hacer efectiva y manifiesta su esencia frente al mundo, pues en la medida en que se conoce a sí mismo puede reflexionar frente a su decir y hacer, puede ser autocrítico y puede explicarse o refutar posiciones.

Desde esta Teoría del Discurso, el lenguaje es constituyente del sujeto y la interpretación discursiva se orienta por correlaciones con la condición natural, los modos de lectura, las condiciones e interpretaciones desde la naturaleza y las condiciones de producción, no desde la representatividad racional del lenguaje (Ramírez, 2007a, p. 254).

Ramírez, basado en la retórica de Aristóteles, en la hermenéutica histórica de Gadamer, en la racionalidad de la comunicación de Habermas, en el símbolo como significado de la lengua de Ricoeur, y, en la hermenéutica moderna de Rorty y Vattimo, da cuenta del lenguaje como la capacidad para interpretar el mundo y a sí mismo, como metáfora de sentido o imagen poética, no para representarlo en un primer sentido racional, sino como una oportunidad de agenciamiento único, irrepetible y creativo (Ramírez, 2007a, pp. 256-257).

El lenguaje funcionalizado, contraído, unificado y unidimensional deja de lado la relación lógica y ontológica del sujeto y lo reduce al idioma funcional, a las imágenes hipnóticas que se autovalidan (Marcuse, 1972, p. 127). El lenguaje unidimensional contrasta con el universo bidimensional del discurso “que es el universo del pensamiento crítico y abstracto” (Marcuse,

⁹ Según Ramírez, el entendimiento es la aprehensión del mundo cultural, social o de sí mismo, y de todo lo constituido como entendible en el lenguaje, en la naturaleza o en las formas simbólicas o en las prácticas sociales (2007, p. 232).

1972, p. 127), en el que no hay una única forma de concebir la esencia del sujeto, sino todo un conjunto de tensiones antagónicas, dialécticas y contradictorias.

El lenguaje bidimensional, o mejor multidimensional, conlleva al diálogo entre pasado y presente, reconoce no solo lo igual, sino también la diferencia, construye identidades de sujetos en y contra la práctica histórica, problematiza, pone en conflicto, denuncia, demuestra, explica y permite *ser* en tanto “el lenguaje cerrado no demuestra ni explica: comunica desiciones, fallos, órdenes. (...) establece lo que es correcto y lo equivocado sin permitir dudas” (Marcuse, 1972, p. 132).

Para Ramírez el lenguaje permite al sujeto crítico construirse autónomo y libre en tensión con el otro, pues “la libertad y la autonomía solo se hacen posibles y se construyen en contradicciones con esa sociedad” (2007b, p. 19). Si el sujeto, a lo largo de su vida, no se forma, desde su relación comunicativa, autocrítico, difícilmente podrá refutar, reclamar, dialogar, negociar y sentar posturas frente al otro o frente a lo otro (un discruso, un texto, etc.) que lo constituyan en la diferencia y en la singularidad mediante el acto de comunicación.

“Al hablar o escribir, los productores del mismo ámbito resultan iguales, pero, el dominio permite singularidad en el discurso” (Ramírez, 2007a, p. 185). En otras palabras, el sujeto crítico requiere ejercer acción sobre sus dominios porque es en ellos en los que se pone en consideración su capacidad de ser original, su autenticidad y su crítica en medio de las voces de un ámbito.

Tabla 12. Aporte del lenguaje al acto de comunicación.

LENGUAJE COMO PARTE DEL ACTO DE COMUNICACIÓN CUYO RESULTADO ES EL DISCURSO	
AUTOR	APORTES
Ramírez (2007a)	El lenguaje es la capacidad particular de ser, abrirse camino, actuar, relacionarse con el otro y consigo mismo. El lenguaje es constituyente del sujeto. El lenguaje reconoce al sujeto capaz, libre y autónomo para crear y recrear. El lenguaje permite el acto de entendimiento (aprehensión del mundo cultural, social o de sí mismo), abarca al sujeto en la producción de sentido.
	El lenguaje es la oportunidad de agenciamiento único, irrepetible y creativo.
	Es el lenguaje una posibilidad, una intuición, una voluntad, un pretexto, una forma de expresar y establecer significados en convergencia y divergencia frente a los fenómenos de la vida.
	El lenguaje, dentro del acto social y político, hace que los individuos defiendan sus posturas en tanto dialogan con los otros
	El lenguaje es el elemento fundamental para superar las fronteras físicas y culturales que se han construido a través de la historia en la sociedad.
	El lenguaje permite el diálogo entre pasado y presente, reconoce la diferencia, denuncia, demuestra y explica.

2.2.4.4.6.2 Poder y Discurso

Una de las invitaciones desde la Pedagogía de los Límites es a trabajar las formas de la narrativa, esta investigación le agrega las argumentaciones y las descripciones, para poder, desde estas, ocuparse en asuntos de la política de la voz, el poder y las representaciones que poseen los diferentes discursos.

“Las ideologías radicales y conservadoras en general omiten ocuparse de la política de la voz y de la representación” (Giroux H., 2003, p. 174); por ello, es necesario hacer un estudio hermenéutico del Discurso Oficial con el fin de encontrarle sentido a las formas de plantear la enseñanza de la Lectura Crítica, las voces que están respaldando esas formas de enseñanza, las concepciones que se incluyen del lenguaje y lo que se entiende por lectura desde la regulación, la academia y la escuela que difunde, explica, imparte y regula la enseñanza de la misma.

Al comprenderse, analizarse e interpretarse la enseñanza de la Lectura Crítica en estos discursos se emprende la construcción de una propuesta de Lectura Crítica que oriente su enseñanza, convirtiéndose en “la posibilidad de lucha contrahegemónica y combate ideológico” (Giroux H.,

2003, p. 174) que, antes de recomendar el abandono radical de la enseñanza de la lectura como se viene entendiendo, se constituye en una batalla política del lenguaje, la lectura, la crítica y la pedagogía en la que las tensiones y el diálogo enriquecen las teorías de la enseñanza y se generan estrategias pedagógicas alternativas.

Para construir esas alternativas, se reitera la necesidad del estudio del acto comunicativo del Discurso Oficial porque “el discurso es a la vez instrumento y producto del poder. El discurso está íntimamente conectado a las fuerzas ideológicas y materiales con las que los individuos y grupos dan forma a una voz” (Giroux, 2003, p. 176). Para efectos de esta investigación es necesario asumir el poder como un conjunto concreto de prácticas discursivas regulativas, académicas y educativas, que re-producen formas sociales, ámbitos y dominios que constituyen diferentes perspectivas, voces ideológicas, experiencias y modos de subjetividad en torno a la enseñanza de la lectura, ya que “Como tecnología del poder, el discurso adquiere una expresión concreta en las formas de conocimiento que constituyen el curriculum formal” (Giroux, 2003, p. 176).

Una razón para prescindir de la voz estudiantil en esta investigación es que a partir del estudio del acto comunicativo del Discurso Oficial, entendido como instrumento y producto de poder, se podrá estudiar a profundidad cuál es el capital cultural que prevalece en la legitimación de los modos específicos de enseñar la lectura y solo comprendiéndolos se podrá llegar a una interpretación crítica y propositiva; se trata, desde esta investigación, de entender la dinámica del discurso dominante para superar este límite, trascender la frontera y proponer otra ruta de enseñanza de la Lectura Crítica, desde un lenguaje de la crítica y de la posibilidad.

En definitiva el estudio del Discurso ayuda a entender la relación entre la Escuela y las fuerzas estructurales que dirigen la enseñanza porque “no sólo alerta sobre las ideologías que intervienen en la producción de los textos, sino que también permite a los educadores distanciarse del texto a fin de poner al descubierto las capas de significados, contradicciones y diferencias inscriptas” en las formas de presentar qué es la lectura, cómo se debe enseñar la lectura y qué concepciones se requieren de lenguaje para asumir la enseñanza de la Lectura Crítica. “La importancia política y pedagógica de esta forma de análisis consiste en someter el texto a la deconstrucción, examinándolo como parte de un proceso más amplio de producción cultural” (Giroux, 2003, p.198) llamado Acto Comunicativo, desde la perspectiva de Ramírez.

2.2.5 Diálogo entre Esta Tesis y el Marco Teórico

A continuación, se presenta, en breve, el diálogo teórico generado desde la crítica, la teoría del discurso, la lectura, la hermenéutica y la pedagogía, teniendo en cuenta los autores de mayor aporte para este fin.

Tabla 13. Diálogo entre esta tesis y el marco teórico.

Campo	Autor	Posicionamiento	Clave	Diálogo incluido
Crítica	Habermas	planteamiento filosófico desde el estudio del pensamiento crítico. Va de la crítica del conocimiento a la crítica de la sociedad	Acción orientada al entendimiento, en la relación utópica del ser humano con el conocimiento por interés cognoscitivo y emancipatorio	Los lenguajes ordinarios y privatizados socialmente permitirían una autocrítica de los límites, de las fronteras, de las coerciones, de las represiones, de los deseos, de las esperanzas y de los juegos del lenguaje que engendra el sujeto social y el sujeto individual.
	Ramírez	tiene lugar en la acción comunicativa en la medida que surge la interacción entre sujetos (con <i>dominios</i> propios) que, desde sus esferas, realizan una acción social universal en la que llegan a consensos, mínimos para vivir, pero, también posicionan disensos. Construyen en lo común y en la diferencia.	Interacción para la construcción en la diferencia	
Teoría del Discurso	Habermas	Teoría de la acción comunicativa donde la crítica es principio de pretensión de validez	Actos de habla: constataativos, regulativos y expresivos (verdad, objetividad, emancipación)	Pensar que la sociedad, desde la comunicación, será libre de toda dominación resulta pretencioso y en un nivel muy puro, pues las intenciones, las intencionalidades y las situaciones en las prácticas culturales hacen que los roles ejerzan unas tensiones y fuerzas ideológicas que solo se confrontan mediante el diálogo producto de un pensamiento crítico, que no espera entablar relaciones libres de dominación, sino que reconoce y tiene conciencia que el lenguaje, como práctica cultural e identitaria, conlleva cargas
	Ramírez	En el Acto Comunicativo tanto el locutor, como el interlocutor, realizan esfuerzos de entendimiento y comprensión de sus propias voces y las del otro, en tanto participan del discurso, bien sea construyéndolo o deconstruyéndolo	El Discurso materializado en el Acto Comunicativo como producción de sentido. Voces ajenas y propias (presentes y ausentes) dan cuenta de Cultura, sociedad e individuo Marcos, ámbito, dominio Lenguaje, oportunidad de agenciamiento único	

Campo	Autor	Posicionamiento	Clave	Diálogo incluido
				‘semánticas’ que se pueden matizar, cuestionar, tomar o dejar.
Hermenéutica y Lectura	Gadamer	Interpretación discursiva permeada por tradición cultural, grupo social, momento histórico y presupuestos propios del lector	Perspectiva interpretativa del lector hacia el texto, no de la producción de sentido (en un sentido generativo)	Esfuerzo de entendimiento de aquello que nos rodea, es un ejercicio hermenéutico no solo de los textos, sino de los enunciados y de los discursos, donde el acto comunicativo permea los límites de la codificación.
	Ramírez	Acto de interpretación crítica abarca la producción de sentido en una relación hipotética consigo y con el otro	No solo leemos lo que está escrito en los textos, también accedemos entendiendo a otras personas, la cultura, los acontecimientos y a nosotros mismos	
Pedagogía	Freire	Alfabetización crítica liberadora	Autonomía, pronunciamiento del mundo,	La práctica de enseñanza y aprendizaje implica una experiencia, política, ideológica, histórica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, no de transferencia de conocimiento sino de creación desde el Acto Comunicativo. Se trata de enseñar a pensar y favorecer el desarrollo de la capacidad crítica en tanto el estudiante deviene en un desafiador de las ideas, no en un repetidor, para que construya y conquiste por sí mismo la autonomía discursiva y la libertad
	Giroux	Pedagogía de los límites	Fronteras, coerciones, y coyunturas históricas, recartografiar esferas democráticas contrapúblicas	
	Grundy	Interés emancipador en la praxis curricular Sujeto limitado a sujeto liberado	El interés emancipador compromete al estudiante como creador activo del saber junto con el profesor	
	Ramírez	Pedagogía del diálogo, enseñanza del lenguaje con actos de comunicación	Discurso pedagógico como acto comunicativo	

3. METODOLOGÍA

3.1 PARADIGMA Y ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presenta el marco metodológico en el que se inscribe esta investigación y la ruta seguida para la lectura crítica de los documentos, en relación con el problema de investigación, la hipótesis planteada y los objetivos propuestos.

La metodología más pertinente y coherente con la naturaleza del problema se orienta hacia el paradigma cualitativo, con enfoque hermenéutico, puesto que el conocimiento social y humano se hace posible en la medida en que el investigador, como sujeto cognoscente, se reconoce como parte del objeto conocido o, más bien, el fenómeno que investiga, ya que el investigador hace parte del mundo social del que quiere hablar. Al examinar discursos, como parte inherente de la cultura en la que son producidos y de la que predicán, se obtiene conocimiento directo de la vida social. “El método es más bien un medio para organizar, validar y justificar el conocimiento (...) de acuerdo con el objeto que se investiga, de la misma manera se determina el método de investigación y no a la inversa” (Marín, 2013, p. 123). Para este caso el interés es del orden hermenéutico y la pretensión es abordar como objeto la enseñanza de la Lectura Crítica en los discursos que predicán sobre ella.

3.2 LA HERMENÉUTICA CRÍTICA COMO MÉTODO DE LECTURA CRÍTICA

En esta investigación la interpretación crítica será asumida no desde esa relación subjetiva y objetiva, sino en una relación intersubjetiva donde el acto hermenéutico se convierte en un acto de comunicación (de lo social, individual y cultural) que permite otros tipos de lecturas, reconocimientos, discusiones, aportes y críticas al trabajo hermenéutico que realiza el investigador y, por ende, otras comprensiones, explicaciones e interpretaciones. En la interpretación crítica el lector establece relaciones intersubjetivas con las voces presentes y ausentes en el texto, con los visos de cultura representados en el autor y con las intencionalidades explícitas e implícitas en el discurso.

Por lo anterior, es necesario aclarar que se implementará el método de la hermenéutica crítica, haciendo salvedades propias del aporte de la tesis, que no irrumpen con la coherencia teórica y

epistemológica de la misma, esto hará que la interpretación crítica desde la teoría del Acto de Comunicación Discursiva, en este caso, tenga su propio método, como lo es permitido en el enfoque hermenéutico de investigaciones cualitativas.

En ese sentido, se consideró el siguiente método de lectura crítica para el Discurso, como parte constitutiva de la hermenéutica crítica:

3.2.1 Propuesta Metodológica para Leer Críticamente el Discurso

La buena lectura debe partir de: 1. Entender los contenidos de las secuencias oracionales o enunciados que tenga un texto, buscando siempre la unidad del significado al descartar significados no literales o contruidos con tropos como las metáforas o las metonimias. Tal unidad del contenido puede ser organizada, por el lector, por resúmenes, esquemas o mapas conceptuales: Pero la anterior lectura de comprensión de los contenidos aparentes y locales, que hemos llamado lectura comprensiva, no es suficiente, pues además es necesario: 2. Profundizar en los contenidos ocultos, encontrar nexos con contenidos o voces que hacen parte del proceso comunicativo que generó el texto. Son voces organizadas desde la perspectiva del autor que al interior de su texto se marca la enunciación narrativa o argumentativa, según hemos visto anteriormente. Pero falta una mayor profundización al sentido que tiene esta historia, que depende de la actitud crítica que pueda tener el lector (Ramírez, 2020a, p. 18)

3.2.1.1 COMPRENSIÓN.

La comprensión es el nivel base de acercamiento al sentido literal del discurso donde la imagen es percibida como una representación del contenido, basada en el mundo de la apariencia. “La comprensión se presenta cuando se entiende algún contenido para mantener apenas el contacto comunicativo, sin requerir de otros contenidos relacionados o de profundización porque ni le interesan ni los necesitan” (Ramírez, 2007a, p. 240).

Lo primero que hace un sujeto es reconocer las entidades discretas (Saussure), es decir, reconocer cómo una cosa se diferencia de la otra, cómo un discurso se diferencia del otro. Lo primero que hace un cuerpo vivo para poder comprender algo es distinguirlo, diferenciarlo (principio semiótico), identificarlo o reconocerlo frente a otros.

La entrada al nivel de la comprensión responde al ¿cómo el sujeto entra en contacto con el texto y cómo la diferencia de los demás?

3.2.1.1.1 Descubrir el Sentido Literal

La primera categoría de la comprensión consiste en el entendimiento literal de las significaciones como producto del **contacto apenas entre las imágenes de quien comprende** y las imágenes presentadas en el texto (Ramírez, 2007a, p. 240).

La identificación de las unidades textuales de significado es posible mediante la percepción directa del contenido del texto donde se le da una imagen a lo que no la tiene para que pueda ser percibido y entendido, de alguna manera, por la generalidad. Se trata aquí de construir la linealidad del significado porque se descubren los valores significativos y aún no el sentido.

La imagen se constituye en una construcción de valor subjetivo e individual porque su base fisiológica son los sentidos; puede ser fugaz, cotidiana o convertirse en memoria. “La imagen es una representación perceptual y directa del contenido de los discursos, basada en la constitución de configuraciones de mundos con apariencia de relación concreta de las acciones y las entidades o agentes del mundo real o imaginado” (Ramírez, 2007a, p. 187).

Ramírez (2007a, p. 188) afirma que para Baudillard (1983, p. 18) la imagen enmascara y desnaturaliza una realidad profunda, es el reflejo de una realidad y a la vez no tiene nada que ver con ningún tipo de realidad porque esta imagen es ya su propio y puro simulacro. La imagen percibida por el lector puede ser visual, auditiva, olfativa, táctil y/o de gusto. Se convierte en la primera experiencia con la realidad, con lo otro o con sí mismo, es un primer acercamiento literal y superficial de lo aparente.

La realidad es construida a partir de metáforas, imágenes poéticas e ilusiones, que no pueden reducirse a palabras porque las palabras no pueden llegar a la verdad. “Creemos saber algo de las cosas mismas cuando hablamos de los árboles, colores, nieve y flores y no poseemos, sin embargo, más que metáforas de las cosas que no corresponden en absoluto a las esencias primitivas” (Nietzsche, 1963, p. 23 en Ramírez, 2007a, p. 195).

Este reconocimiento del sentido literal, puede darse, según Ramírez mediante un proceso sinecdocal (2007a, p. 241), no abordando la sinécdoque como tradicionalmente se ha tenido en cuenta desde la retórica y los tropos. La sinécdoque “para nosotros es parte de un proceso de producción de sentido en un discurso que integra voces en un marco de conocimiento perceptual o de imagen” (2007a, p. 191).

Se trata en esta primera categoría de relacionar los sentidos inmediatos producidos entre las imágenes de quien comprende y las imágenes presentadas en el discurso, reducido a texto por su literalidad y desconocimiento de la implicación del acto de comunicación del discurso, que se constituyen en un primer acercamiento al sentido de la significación.

3.2.1.1.2 Establecer las Unidades de Coherencia

El sentido literal descubierto se empieza a relacionar con las unidades de significado que dan coherencia y relación a cada una de las partes superficiales del texto, en una segunda categoría, con unas unidades que contribuyen a dotar de sentido al texto desde lo explícito o aparente.

Se trata de relacionar las partes superficiales locales que le dan coherencia a la totalidad del texto.

Con esto se quiere decir que la unidad y la coherencia de lo literal se convierte en una ayuda para comprender, desde el pensamiento relacional de lo aparente, de qué trata el texto y cuál es su intención comunicativa, desde lo propuesto.

3.2.1.1.3 Reconstruir el Significado de lo Textual

El desciframiento y producción de sentidos literales se convierten a su vez en sentidos potencialmente interpretables a lo largo de un trabajo hermenéutico crítico; sin este nivel inicial no se podría trascender el acto de significación y entendimiento a niveles de análisis o interpretación.

Estas dos categorías anteriores permiten que el lector dé cuenta del encuentro textual con el discurso donde se realiza una lectura superficial porque la lectura de la comprensión “es la lectura del resumen, de la perífrasis limitada a la superficialidad del contenido del texto” (Ramírez, 2018, p.41).

En la tercera categoría de la comprensión el estudiante a partir de la perífrasis, parafraseo, resumen, síntesis y esquematización logra realizar procesos de deducción, inferencia e incluso crear hipótesis de lectura desde lo aparente de una lectura pasiva donde las voces ajenas son las importantes y el interlocutor es hablado porque aún no tiene su propia voz.

“La comprensión resulta ser la relación de obtención de contenido de un interlocutor; que prácticamente se adhiere a una función pasiva” (Ramírez, 2007a, p. 240).

Aquí se revisarán construcciones nominales (determinantes, núcleos nominales, modificadores nominales), construcciones verbales (los modos, el tiempo, el aspecto) y la composición y coordinación de oraciones como proposiciones en su totalidad.

Es importante aclarar que estos tres momentos de la comprensión con simultáneos al aprehender el contenido de un texto y que no se realizan escalonadamente como sí podría suceder más adelante en etapas de análisis o de hermenéutica crítica.

3.2.1.2. ANÁLISIS.

Se trata de examinar cómo está constituido el discurso desde lo que narra, describe y argumenta y las voces explícitas que lo constituyen. “La lectura analítica es la descomposición de la totalidad del texto en las voces que lo constituyen, y su estructuración en narrativas o argumentativas, o descriptivas” (Ramírez, 2018, p. 42). Su fin último es explicar las estrategias de enunciación. Esta explicación se basa en el objeto mismo y en las fuentes que otros han dicho sobre el tema porque no hay cabida a la creatividad ni a la subjetividad. “Poco margen tiene el lector para agregar o crear nuevos contenidos; sus experiencias y conocimientos científicos apenas le sirven para entender mejor, es decir, para acercarse más al planteamiento que se le presenta” (Ramírez, 2007a, p. 245).

3.2.1.2.1 Examinar la Polifonía

La descomposición de la estructura de lo aparente se da inicialmente con el reconocimiento y desarticulación de voces, ámbitos y dominios (Ramírez, 2007a, p.185). Los discursos se dan desde unos marcos temáticos que definen sobre qué se va a desarrollar la comunicación; estos temas pertenecen a unos ámbitos de saber común desde el que un individuo o colectivo se comunica con el otro sobre algo; y el individuo o colectivo partícipe de la comunicación desde sus conocimientos y preferencias específicas participa en la comunicación desde su propio dominio.

Tanto **los marcos, los ámbitos y los dominios** están constituidos por procesos de culturalización, socialización e individualización donde tienen lugar diferentes visiones, perspectivas y prejuicios sobre los saberes del mundo a partir de las voces. Las voces hacen evidente la urdimbre de significaciones que tiene la cultura a la que pertenece el sujeto.

Nuestra tesis es que todo ese mundo de saberes de los cuales cada uno de los comunicadores hace parte en diversas porciones, diversos grados de claridad y confusión, forman un

entramado de campos y marcos, algunos con límites más o menos precisos y otros definitivamente difusos, son voces con las cuales se arma su significación en los actos de comunicación. Voces recordadas e insertadas en el discurso con la integralidad significativa y como contenido de delimitación de diverso orden (Ramírez, 2007a, p. 107).

El concepto de voz, tomado de Ramírez (2007a), incluye tanto los contenidos de los enunciados producidos o considerados como parte de una interacción, como los presupuestos, los ámbitos, marcos y dominios en los cuales se realiza la comunicación dentro de los que las ideologías y cosmovisiones no explícitas también hacen parte del discurso (p. 108).

Las voces son la base de producción e interpretación de nuevos discursos, por ello en un segundo nivel de Lectura Crítica, estudiarlas se convierte en punto fundamental para conocer no solamente los saberes enunciados evidentes y presupuestos, sino también las ideologías y las cosmovisiones culturales que se escapan incluso al locutor pero que hacen parte inminente de su producción de sentido, bien sea a partir de la **voz propia, ajena** o en el **diálogo polifónico** entre ambas (Voloshinov, 1992, pp. 155-157).

3.2.1.2.2 Explicar las Estrategias de Enunciación según la Modalización

Las voces reconocidas y desarticuladas según su ámbito y marco pueden ser estudiadas como parte de la organización del discurso según su **modalización**: alética, epistémica o doxática y deóntica (Ramírez, 2007a, p.116). El locutor participa de unos modos de relacionar los enunciados del discurso con los mundos referidos, para ello puede asumir el mundo desde enunciados veritativos donde los mundos existentes son verdaderos y objetivos, lo cual puede llegar a crear actitudes dogmáticas incuestionables; este modo de manifestación del locutor y su relación con el mundo es alético. “Las personas presentan sus enunciados y aceptan los de los demás sin discusión porque han crecido en una sociedad de la verdad” (Ramírez, 2007a, p.116).

Otras voces pueden estar organizadas de un modo epistémico o doxático; donde el mundo es asumido como parte de la subjetividad, por ello se convierte en un espacio relativo a la condición específica del locutor quien con actitudes inseguras o de desencadenamiento de argumentos defiende su mundo subjetivo.

En tanto la relación y organización de significantes de un modo deóntico o del deber ser incluye enunciados fundamentados por acuerdos tácitos sociales o que están regulados por alguna autoridad legítima, ya que el mundo del locutor se desarrolla en las relaciones con el otro.

Estos espacios fluctúan entre la regulación y las autoridades que hacen posible el ordenamiento social y los deberes que surgen entre los integrantes de la sociedad; unos basados en la ética del deber ser regulado por el Estado y el deber ser de la moral y las buenas costumbres públicas o límite de lo privado (Ramírez, 2007a, p. 116).

3.2.1.2.3 Establecer la Articulación de las Voces

La articulación del contenido de las voces, organizadas de modo alético, doxático o deóntico, puede desarrollarse desde la **narrativa, la argumentación y la descripción** (Ramírez, 2007a, pp.125-151). La distribución de las voces es utilizada para cumplir necesidades y deseos relacionados con la función desempeñada por el discurso.

En la narración el autor del discurso no se enfoca en hacer planteamientos ni propuestas, sino en dar cuenta de los saberes colectivos o individuales sobre acontecimientos reales o imaginados a partir de la voz del generador del discurso (locutor), la voz constituida en la intersubjetividad a partir de presupuestos de información conocida y desconocida (interlocutor) y las voces referidas como justificadoras de la producción del discurso (Ramírez, 2007a, pp. 142-145).

En la argumentación los discursos aparecen por la necesidad de contradecir, clarificar o criticar una intervención anterior; para ello surge primero, la voz del hablante, que da cuenta a partir de razones y hechos de opiniones, puntos de vista, hipótesis o tesis que producen tensión y presión entre los interlocutores; segundo, la voz referida a citas de autoridad, testimonios, encuestas, estadísticas e incluso argumentos basados en rumores o creencias populares; tercero, la voz construida como garantía que se constituye en el discurso de la legitimidad como marco teórico, conceptual o referencial que garantiza las ideas del discurso.

En tanto la descripción se presenta en situaciones con objetos o acciones que deben ser caracterizados, preferiblemente ligada a la narración o la argumentación, aunque aparentemente no deja entrever ninguna subjetividad ni interlocución.

“Los discursos se organizan en estructuras argumentativas, narrativas y descriptivas, como diversas maneras de articular la presencia en las voces de los actores, las voces de los interlocutores y las voces referidas o del saber cultural” (Ramírez, 2007a, p. 151).

Aquí se revisarán elementos ya no solo del texto sino del enunciado como lo es la actorización, espacialización, temporalización, modalización y elementos de la discursivización como la

presuposición, la distribución de información nueva y vieja, la información determinada e indeterminada y los marcadores de la presuposición.

Se hace necesario aclarar que no toda la lectura en el análisis de la articulación de las voces consiste en reconocer narraciones, argumentos o descripciones porque un sujeto puede leer una novela que es narrativa pero cuando da cuenta de su comprensión de la novela no necesita repetir la narración, sino que argumenta sobre la narración. Esto quiere decir que cuando se articulan las voces, el lector puede tomar una voz narrativa de la novela y la explicarla argumentativamente o identificar un argumento y explicarlo con un ejemplo o una narración, según la tesis doctoral “Enunciación, Narración y Argumentación en Crónica de una muerte anunciada” (Serrano E. , 2013) donde la narración funciona como forma de argumentación.

3.2.1.3 INTERPRETACIÓN CRÍTICA.

3.2.1.3.1 Reconocer de Vacíos, Incertidumbres y Voces Ocultas en la Articulación del Discurso

Dejando de lado lo aparente y entrando en otras dimensiones del lenguaje más profundas, ocultas o disimuladas, el lector trabajará para no aceptar la verdad a simple vista. Para ello, tendrá que conocer más modos de significar en el discurso y de acceder a otros sentidos a partir de las citas directas e indirectas, así como desde lo hallado en el nivel de la comprensión y el nivel de análisis. En esta categoría de Lectura Crítica el sujeto analiza el mecanismo oculto de la autoconstitución del yo y del mundo (Habermas, 1990), mediante una autocrítica de los límites, las fronteras, las coerciones y las represiones de los juegos del lenguaje (Giroux, 2003), para lo que se requiere una concepción amplia y multidimensional del mismo y de la historia que conlleva (Marcuse, 1972).

Las voces explícitas e implícitas salen del nivel de análisis, evidenciando así los umbrales de entrecruzamiento entre los niveles que impide hacer cortes, inicios y finales delimitados en el proceso de Lectura Crítica. Son en general voces de citas directas, indirectas y elementos representativos del nivel incluso de la comprensión.

3.2.1.3.2 Interpretar el Acto Discursivo

Este nivel implica que el lector, después del reconocimiento de los límites y juegos del lenguaje para la derivación de sentidos, descifre intencionalidades a partir del reconocimiento del poder y

del saber. Para ello, se hace fundamental abrir el universo cerrado del discurso y su estructura mediante la conciencia histórica (contramemoria) y el análisis crítico del dogmatismo de la conciencia natural presente en el discurso (Marcuse, 1972).

En esta categoría se trata del estudio de la focalización, es decir, del desvelamiento de la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso (Ramírez, 2007a, p.119) que ayuda a responder el para qué, por qué y para quién se produjo el mismo.

Los discursos logran mediante la selección y organización de los significantes, como técnica, crear alternativas de sentido desde una perspectiva o punto de vista oculto, que trasciende el acto singular de la producción del discurso y que guía la mirada interpretativa del lector, a pesar de que ninguno de los dos actores de la comunicación sea consciente de ello. “Las ideologías y las visiones son en términos generales ese punto de mira en el cual el autor se encamina para actuar con el lenguaje (...), al parecer todo acto de enunciación se desarrolla asumiendo esa perspectiva focalizadora” (Ramírez, 2007a, p. 117).

Se trata desde esta categoría, como parte de la hermenéutica crítica, de interpretar el acto del discurso y hacer una lectura trascendente de lo oculto y lo evidente porque “el entender no se reduce al espacio del significante percibido, del contenido local del medio significante. Al entender se parte de contenidos previos y se continúa posteriormente con otros contenidos inagotables e inciertos porque son mundos enfrentados. Contenidos como voces integradas al discurso” (Ramírez, 2007a, p. 252)

Con la focalización se puede dar cuenta de una lectura no solamente comprensiva y analítica sino de una Lectura Crítica basada en la interpretación como aquella acción transformadora que crea y propone nuevas visiones a la realidad que circunda al hombre y sus mundos.

3.2.1.3.3 Cuestionar, Refutar, Enriquecer, Profundizar, Contrastar y Construir su Propio Punto de Vista, Hipótesis o Tesis de Lectura

Sobre la base de la intersubjetividad que da el lenguaje, los sujetos discursivos se reconocen como sujetos de consensos y de disensos, en tanto el lector crítico afirma la identidad inalienable de su yo (Habermas, 1982) que constituye su *begreifen* (Hegel, 1982) o agenciamiento (Ramírez, 2007a). En la divergencia, el sujeto crítico genera autorreconocimiento, construye una identidad original, estableciendo los límites propios y ajenos como agente de sus propios actos de comunicación (Giroux, 2004).

Por ello, el lector crítico, en esta categoría perteneciente al nivel de la interpretación crítica, tiene la capacidad para convertir las afirmaciones en hipótesis y dudar, con fundamento, de lo aparente (Ramírez, 2011). Ya que la **hermenéutica** se convierte, para efectos de esta investigación, en una alternativa epistemológica para conocer, explicar y cuestionar el mundo y sus discursos.

En este punto, el lector crítico, como sujeto activo en el acto de comunicación, intentará reconocer, validar y proponer pretensiones de validez susceptibles de crítica en la que se busque la verdad como acto constataivo, la rectitud como acto regulativo y/o la veracidad como acto expresivo (Habermas, 1998).

En este nivel el lector crítico, desde la conciencia del pensamiento contrahegemónico (Marcuse, 1972) entiende que la verdad está en el discurso, en convencer y argumentar con razones, lo cual ayuda a defender sus puntos de vista con responsabilidad.

Esta categoría, evitaría que el lector, sin llevar a cabo la Lectura Crítica como se está proponiendo, irresponsablemente lance juicios *a priori* de manera polarizada, repita lo que cree evidente y natural o se mantenga en una misma posición que no puede sostener desde una racionalidad crítica argumentativa (Habermas, 1998). Porque vale la pena resaltar que solo después de tener en cuenta todo lo que implican las anteriores categorías, se puede decir que toma validez su propio punto de vista frente a una lectura; de lo contrario, se estaría hablando solamente de conocimientos previos o inclusive, especulaciones que no necesariamente conciernen a la crítica.

3.2.1.3.4 Reconocer su Interpretación Crítica Limitada

Incertidumbre y reconocimiento de la relatividad del conocimiento y de los saberes, son la condición mínima de un ser humano para la duda y la crítica permanente que lo llevan a decidir por sus acciones y a participar creativamente para convivir con los demás (Ramírez, 2007a, p. 257)

El impulso emancipador, presente en todas las categorías que componen los niveles de la Lectura Crítica, implica al sujeto como agente del entendimiento para que reconozca que su interpretación crítica es limitada, incierta, caótica e inagotable. El significado, sentido e ideología del discurso, mediante el giro pragmático, desliga la relación objetiva entre lenguaje y mundo, dando lugar al enriquecimiento de las dimensiones del conocimiento que se alimenta y se logra mediante el acto comunicativo de leer y construir críticamente el mundo. Se trata en este nivel de

reconocer la imperfección del lector, de su necesidad de ampliar el horizonte de intelección del mundo, de sí mismo y del otro, en tanto continúa la Lectura Crítica de los discursos.

Flores Galindo (2009, p. 13), basada en Popper, 1995; Kuhn, 1999; Gadamer, 1991; Ricoeur, 2002; y Vattimo, 1995, afirma que la interpretación como verdad promueve un pluralismo epistémico para la comprensión e interpretación de diferentes marcos y paradigmas desde la racionalidad prudencial (no la racionalidad científica) dada por la interacción dialógica. En este sentido, la realidad se aborda a partir de interpretaciones donde la verdad se establece con la alteridad, no como método científico, sino como algo que se comprende dialógicamente.

En definitiva, el reconocimiento de la interpretación crítica limitada hace que en el acto comunicativo surja un diálogo emancipador y de entendimiento con él mismo, con el otro y con lo otro que lo rodea.

Vale la pena aclarar que una característica de esta propuesta de Lectura es que los niveles y componentes se encabalgan. No es posible que en el proceso de lectura haya un punto final; existen terrenos intermedios que impiden la ruptura de la continuidad, es decir, que los procesos de lectura son continuos y llenos de matices.

Nivel de lectura	Categoría de Lectura Crítica	Argumento del nivel
1. Comprensión (Reconoce lo aparente o contenidos explícitos) ¿Qué dice?	1.1. Descubrir el sentido literal	Entendimiento literal de las significaciones como producto del contacto apenas entre las imágenes de quien comprende y las imágenes presentadas en el texto (Ramírez, 2007a, p. 240).
	1.2 Establecer las unidades de coherencia	Relacionar las partes superficiales locales que le dan coherencia a la totalidad del texto. Asociación de las significaciones al sentido aparente del texto desde estructuras literales .
	1.3 Reconstruir el significado de lo textual	Resume, esquematiza, sintetiza. (Ramírez, 2018, p. 41)
2. Análisis (Descompone la estructura discursiva de lo aparente) ¿Cómo lo dice?	2.1 Examinar la polifonía	Reconocimiento y desarticulación de voces, marcos y ámbitos (Ramírez, 2007a, p.185).
	2.2 Explicar las estrategias de enunciación según modalización	Organización del discurso según su modalización alética, epistémica o doxática y deóntica (Ramírez, 2007a, p.116).
	2.3 Establecer la articulación de las voces	Articulación del contenido de las voces en el discurso desde la narrativa, la argumentación y la descripción (Ramírez, 2007a, pp.125-151).
3. Interpretación crítica ¿Para qué lo dice?	3.1 Reconocer vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación del discurso	Descubrimiento de coherencias e incoherencias . El sujeto analiza el mecanismo oculto de la autoconstitución del yo y del mundo (Habermas, 1990), mediante una autocrítica de los límites, las fronteras, las coerciones y las represiones de los juegos del lenguaje (Giroux, 2003), para lo que se requiere una concepción amplia y multidimensional del mismo y de la historia que conlleva (Marcuse, 1972).
	3.2 Interpretar el acto discursivo	Focalización . Desvelamiento de la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso (Ramírez, 2007a, p.119).
	3.3 Cuestionar, refutar, enriquecer, profundizar, contrastar y construir su propio punto de vista ,	El lector afirma la identidad inalienable de su yo (Habermas, 1982) que constituye su <i>begreifen</i> (Hegel, 1982) o agenciamiento (Ramírez, 2007a). En la divergencia, el sujeto crítico genera

	hipótesis o tesis de lectura	autorreconocimiento, construye una identidad , estableciendo los límites propios y ajenos como agente de sus propios actos de comunicación (Giroux, 2004). El lector tiene la capacidad para convertir las afirmaciones en hipótesis y dudar, con fundamento, de lo aparente (Ramírez, 2011) para construir la verdad con el discurso (Habermas, 1998).
	3.4 Reconocer su interpretación crítica limitada .	Incertidumbre y reconocimiento de la relatividad del conocimiento y de los saberes para la duda y la crítica permanente . El agente del entendimiento reconoce que su interpretación crítica es limitada, incierta, caótica e inagotable por lo que el enriquecimiento de las dimensiones del conocimiento se alimenta y se logra mediante el acto comunicativo de leer y construir críticamente el mundo con otros (Ramírez, 2007a, p.257).

T... y categorías de Lectura Crítica.

3... CURSIVO

El... curso ayuda a desmontar los mecanismos que generan determinados efectos de se... nto, a mostrar los sometimientos a los que llevan determinadas discursividades y cómo algunas son transformadoras. A partir de eso se tiene una mirada sobre el universo social más crítica (Arnoux, 2006); por ello, el corpus en esta investigación se conformó por discursos que permiten ser examinados de manera generativa y deconstructiva.

3.3.1 Muestra Homogénea

Se escogió como muestra homogénea tres tipos de discurso porque poseen un mismo perfil oficial desde el que se orienta la enseñanza de la lectura crítica en Colombia. Es decir que de cierto modo esta muestra homogénea comparte rasgos similares y se centran en el mismo tema: la lectura crítica y su enseñanza.

Debido a que las directrices que rigen la enseñanza de la Lectura Crítica, según los antecedentes, son ambiguas y parten de la conceptualización unidimensional del lenguaje, provocando que no se aprenda a leer críticamente y por ende no se lea críticamente, es necesario estudiarlas como parte de un Discurso compuesto de diferentes voces que regulan, desde las políticas públicas, teorizan

desde la academia y educan y guían al estudiante y al docente al respecto. No obstante, para construir una propuesta de Lectura Crítica que oriente su desarrollo y fortalecimiento es necesario dialogar con las propuestas existentes y trascender sus límites, lo que implica el estudio crítico y responsable del Discurso que predica sobre ello; lo que se convierte en un trabajo de estudio del acto comunicativo del discurso dominante que requiere una propuesta desde las bases teóricas del Discurso como acto comunicativo, la pedagogía crítica y la lectura que problematice las causas de la falta de Lectura Crítica.

Así como Giroux construye su propuesta de la pedagogía de los límites desde la crítica de la pedagogía radical a la que pertenecía, es necesario hacer una crítica desde las directrices de la enseñanza de la Lectura Crítica, como se tiene planteada en el Discurso, con el fin de develar otras comprensiones e interpretaciones que pueden generar tensiones, divergencias y convergencias para propuestas enriquecedoras a partir del problema planteado.

Por ello, el Discurso de la enseñanza de la Lectura Crítica se constituye en un conocimiento legítimo y de poder que requiere de comprensión, análisis e interpretación crítica para lograr, en coherencia con la labor política, ética y contrahegemónica del docente, proponer voces alternativas que orienten el desarrollo y fortalecimiento de la Lectura Crítica. El poder es asumido como un conjunto de prácticas discursivas que re-producen formas sociales, ámbitos y dominios que constituyen perspectivas ideológicas, experiencias y modos de subjetividad en torno a la enseñanza de la Lectura Crítica (Giroux, 2003, p. 176).

“La importancia política y pedagógica de esta forma de estudio consiste en someter el texto a la deconstrucción, examinándolo como parte de un proceso más amplio de producción cultural” (Giroux, 2003, p. 198). Es decir que, desde el estudio del Discurso, como acto comunicativo, se está estudiando a la cultura y no necesariamente estudiarla implica la investigación acción, pues también la hermenéutica del Discurso de la enseñanza de la Lectura Crítica es un trabajo político y educativo digno y serio de una investigación doctoral en educación.

Por lo anterior, es necesario estudiar el Discurso, en términos de Giroux, desde las esferas institucionales y sociales porque en ellas emerge la voz de la escuela y la voz del docente respecto a la enseñanza de la Lectura Crítica¹⁰.

¹⁰ La mirada en esta investigación es hacia cómo se recomienda enseñar la Lectura Crítica y frente a la concepción de leer críticamente no hacia cómo los estudiantes conciben la lectura o cómo leen en efecto, puesto que para ello se tienen las evaluaciones nacionales e internacionales y numerosas investigaciones de campo en las que participa

3.3.1.1 Discurso Regulatorio.

Un primer tipo de discurso da cuenta de la voz normativa debido a que está compuesto por unas fuerzas estructurantes exteriores a la vida escolar; estas están demarcadas por intereses políticos de fundaciones o corporaciones que influyen en la política escolar, llegando a constituirse en políticas estatales que privilegian unas formas de conocimiento y no otras. Es por ello que este primer Discurso que da cuenta de la voz normativa se ha llamado Discurso Regulatorio; pues regula en efecto la enseñanza de la Lectura Crítica a nivel nacional a partir del amparo de la ley 115.

Como muestra representativa y sustancial del Discurso Regulatorio que rige a todos los docentes de lengua Castellana en Colombia, respecto a la Lectura Crítica, se tomaron los Referentes de Calidad y de Actualización Curricular establecidos en el Sistema Educativo por el Ministerio de Educación Nacional del Gobierno de Colombia, es decir que el Discurso Regulatorio está conformado por Lineamientos curriculares para la enseñanza de lengua castellana, Estándares básicos de competencia de lengua castellana, Orientaciones Pedagógicas, Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje; porque como discursos de construcción curricular es desde estos documentos desde los que se desprende la fundamentación, los referentes y la ejecución de la práctica pedagógica que tiene lugar en todas las instituciones educativas oficiales y privadas del país.

3.3.1.2 Discurso Teórico empírico.

El segundo tipo de Discurso estudiado se denominó teórico-empírico porque está compuesto por las representaciones e intereses construidos sobre bases teóricas comunes que refuerzan y complementan las directrices de la enseñanza de la Lectura Crítica dadas por la voz regulatoria. Este Discurso conforma una voz teórica y empírica internacional, que da fuerza científica y pedagógica a la enseñanza específica de la lectura en las aulas. En él prevalece la voz teórica basada en la experiencia de maestros que dan cuenta de sus prácticas pedagógicas respecto a la enseñanza de la Lectura Crítica.

Para el Discurso teórico empírico se determinó como muestra representativa de Latinoamérica y Europa el texto “Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica”, de Carlino (2006) y “Leer para entender y transformar el mundo” de Lomas (2003),

activamente el estudiante bajo una directriz dada que, aquí, se convierte en problemática, por su naturaleza, y es objeto de crítica.

por su gran cantidad de citas y referencias teóricas halladas en los antecedentes y estado del arte, así como su pertinencia y coherencia respecto al problema de esta tesis.

3.3.1.3 Discurso Educativo.

Por último, el tercer tipo de Discurso estudiado fue seleccionado porque está compuesto por formas y contenidos de los materiales usados en el aula por los docentes para la enseñanza de la Lectura Crítica; en él se encuentran los principios que estructuran los significados en el aula, se trata de una voz editorial, según Giroux, que da cuenta de un Discurso Educativo.

Es muy importante abordarlo porque es el que implementan los maestros en clase. Es la voz del manual que termina siendo la materialización del Discurso Regulatorio. En el aula los maestros trabajan con la guía que les proporciona el libro, el recetario que le indica la lectura, las preguntas, las actividades e incluso las evaluaciones que puede realizar y sus respuestas correctas. Es probable que aquellos recetarios se nutran de los Discursos Regulatorios y Teórico-empíricos e incluso lleguen a reproducir los errores y/o aciertos presentes en ellos. Y es ese comportamiento del maestro al seguir recetarios, quizá, el más crítico y problemático en el hacer frente a la lectura y a los procesos pedagógicos que la orientan.

El Discurso Educativo está compuesto por tres textos escolares Avanza, Ediciones Norma, porque primero, desarrollan e implementan soluciones educativas para el aula del siglo XXI, aportando tecnología que potencia el aprendizaje de los estudiantes, no solo en Colombia sino también en Argentina, Guatemala, México, Perú y Puerto Rico y, segundo, porque son producto a su vez de los resultados y avances del Discurso Teórico Empírico desarrollado por Lomas y Carlino. Estos tres textos escolares corresponden a Grafiti 2.0 F para sexto grado, Grafiti 2.0 H para octavo grado y a Grafiti 2.0 J para décimo grado por efectos aleatorios y a la vez consecutivos con los ciclos de enseñanza y aprendizaje propuestos por el Discurso Regulatorio.

Así las cosas, el Discurso Regulatorio, el Discurso Teórico Empírico y el Discurso Educativo confluyen en el Discurso Oficial, como muestra representativa y sustancial teniendo en cuenta que el discurso “se forma por el acomodamiento de los significantes a las necesidades de la significación de un locutor en la comunicación” (Ramírez, 2007a, p. 117).

En este caso la necesidad de significación corresponde a la enseñanza de la Lectura Crítica (pero detrás de esta necesidad del docente pueden existir otras de quien lo produjo) y el interlocutor docente acude a estos discursos como una ayuda e interrelación entre políticas educativas, teorías

de la lectura, pedagogías a la vanguardia y textos escolares que facilitan los procesos pedagógicos y didácticos de enseñanza de Lectura Crítica.

El estudio del Discurso Oficial se convierte en una respuesta al estudio del lenguaje y de sus ideologías de poder en torno a la enseñanza de la Lectura Crítica. Desde la pedagogía el educador se ve instado a examinar las políticas educativas que lo rigen, a no naturalizar los fenómenos culturales, sino a problematizarlos, a realizar una práctica pedagógica contrahegemónica (crítica, producción y diferencia) y a crear conciencia de las voces que se ven implicadas en las prácticas educativas.

Este Discurso Oficial puede ser examinado desde un enfoque hermenéutico porque tiene como base comunicativa, un marco y un ámbito específico que hace que los documentos que lo componen tengan un sentido en la práctica discursiva de la enseñanza de la Lectura Crítica, para la que están hechos y en la que son leídos e implementados. Discurso Regulatorio, Teórico-empírico y Regulatorio tienen en su generación o instancia significativa unos propósitos de acción y una perspectiva ideológica que es necesario comprender, analizar e interpretar, porque a partir de estos es que se rige, se acepta y se aborda la Lectura Crítica en el aula.

Tabla 15. Muestra homogénea del Discurso Oficial.

Muestra homogénea del Discurso Oficial			
Voz	Normativa	Teórica	Editorial
Tipo de Discurso	Regulatorio	Teórico-Empírico	Educativo
Muestra de investigación	Lineamientos curriculares para la enseñanza de lengua castellana	“Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica”, de Carlino (2009)	Textos escolares Avanza, Ediciones Norma
	Estándares básicos de competencia de lengua castellana	“Leer para entender y transformar el mundo”, de Lomas (2003)	Grafiti 2.0 F (sexto)
	Orientaciones pedagógicas		Grafiti 2.0 H (octavo)
	DBAv2 de Lengua Castellana		Grafiti 2.0 J (décimo)
	Mallas curriculares de Lengua Castellana		

3.3.1.4 Objeto de Búsqueda en el Discurso Oficial.

El problema hallado en esta investigación gira en torno a que los estudiantes no leen críticamente porque no se les enseña a leer críticamente a pesar de que los Discursos (Regulativo, Teórico empírico y Educativo) para la enseñanza de la Lectura Crítica direccionan el trabajo del docente; es decir, que de la construcción de estos discursos, de su comprensión de lenguaje y su conceptualización de Lectura Crítica, depende la dirección que toma la enseñanza y, por tanto, el aprendizaje de la Lectura Crítica. En consonancia con lo anterior, el objeto de búsqueda fue la Lectura crítica y su enseñanza.

Tabla 16. Objeto de Búsqueda en el Discurso Oficial.

OBJETO DE BÚSQUEDA	
A	Lectura Crítica
B	Enseñanza (de la lectura)

3.3.2 Muestra de Máxima Variación

El segundo tipo de muestra corresponde a una de máxima variación porque se busca mostrar desde diferentes perspectivas, complejidades y modos de representación discursiva que es posible hacer la lectura crítica con el método propuesto. Desde esta muestra se pueden localizar diferencias, coincidencias, patrones y particularidades en lecturas ya no de la academia, sino de la cotidianidad.

Por lo anterior, se escogieron diferentes tipos de discurso que corresponden a diversas actividades sociales organizadas en actos de comunicación en relación con las múltiples necesidades humanas de conocer, interactuar, expresar, etc. Esta muestra discursiva de máxima variación apela a distribuciones discursivas cuyos sentidos se constituyen con las voces de los ámbitos y dominios de saber en cualquiera de las funciones posibles (Ramírez, 2007a, p. 195).

Tabla 17. Muestra Discursiva de Máxima Variación.

Muestra Discursiva de máxima variación		
	Tipo de Discurso	Nombre
1	Periodístico	“Santander se perfila como epicentro para el desarrollo”, El Tiempo, 12 de febrero de 2020
2	Fotográfico	“Justicia, Manos de una mujer de la comunidad Embera Chamí Purú del Resguardo de Honduras, Caquetá”. Perfil de Facebook Contracultura, 26 de junio de 2020
3	Literatura Popular	“La Cenicienta”, Charles Perrault
4	Poético	“Los hombres tristes no bailan en pareja”, Piedad Bonnett
5	Musical	“Safaera”, Bad Bunny
6	Político	“Implementación del primer y segundo día sin IVA y reprogramación del tercero”, en Prevención y acción, Iván Duque Márquez, 16, 19, 30 de junio y 15 de julio de 2020
7	Religioso	“Diezmo en tiempos de pandemia”, María Paula Arrázola
8	Publicitario	“Telefonía”, Movistar

3.4 APLICACIÓN Y VALIDEZ MÉTODO DE LA LECTURA CRÍTICA

3.4.1. Recorrido de Lectura Crítica para Todos los Discursos

El método de lectura crítica permitió estudiar todos los discursos de la muestra homogénea y de máxima variación a partir de los niveles de lectura y categorías propuestas como se muestra detalladamente en la siguiente tabla:

Tabla 18. Metodología de la Lectura Crítica del Discurso.

Nivel de lectura	Categoría de Lectura Crítica	Actividad
1. Comprensión (Reconoce lo aparente o contenidos explícitos) ¿Qué se dice?	1.1. Descubrir el sentido literal	• Identifica el contenido global del texto.
	1.2 Establecer las unidades de coherencia	• Relaciona las unidades de coherencia en torno a los diferentes conceptos que aparecen en el contenido global del texto.
	1.3 Reconstruir el significado de lo textual	• Resume del contenido global del texto
2. Análisis (Descompone la	2.1 Examinar la polifonía	• Examina la polifonía de voces, fuentes y dominios de la conceptualización del contenido del enunciado

Nivel de lectura	Categoría de Lectura Crítica	Actividad
estructura discursiva de lo aparente) ¿Cómo se dice?	2.2 Explicar las estrategias de enunciación según modalización	<ul style="list-style-type: none"> • Explica las estrategias de organización del discurso según su modalización.
	2.3 Establecer la articulación de las voces	<ul style="list-style-type: none"> • Establece la articulación del contenido de las voces en el discurso sobre del contenido
3. Interpretación crítica ¿Para qué se dice?	3.1 Reconocer vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación del discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación del discurso en torno a la Lectura Crítica • Reconoce vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación del discurso en torno a la enseñanza de la Lectura Crítica
	3.2 Interpretar el acto discursivo	<ul style="list-style-type: none"> • Desvelamiento de la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso en torno a la Lectura Crítica • Desvelamiento de la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso en torno a la enseñanza de la Lectura Crítica
	3.3 Cuestionar, refutar, enriquecer, profundizar, contrastar y construir su propio punto de vista, hipótesis o tesis de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar, refutar y construir su propio punto de vista, hipótesis o tesis de lectura del discurso en torno a la Lectura Crítica. • Cuestionar, refutar y construir su propio punto de vista, hipótesis o tesis de lectura del discurso en torno a la enseñanza de la Lectura Crítica.
	3.4 Reconocer su interpretación crítica limitada.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce su interpretación crítica limitada del discurso en torno a la Lectura Crítica. • Reconoce su interpretación crítica limitada del discurso en torno a la enseñanza de la Lectura Crítica.

Para lograr la interpretación crítica de cada uno de los discursos seleccionados a partir de la propuesta metodológica se realizó una lectura de cada documento de acuerdo a la tabla anterior de Metodología de la Lectura Crítica del Discurso. Con esta metodología se logró un recorrido complejo, escalonado, consecuente y ascendente como se muestra en la figura 7.

Método de Lectura Crítica



Figura 6. Método para la Lectura Crítica.

3.4.2 Nomenclatura de Muestra Homogénea del Discurso Oficial

A todos los documentos de estudio pertenecientes al Discurso Oficial se les asignó la letra D acompañada de un número cardinal diferente que indica y diferencia el uno del otro, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 19. Nomenclatura de Muestra homogénea del Discurso Oficial.

NOMENCLATURA DE MUESTRA HOMOGÉNEA DEL DISCURSO OFICIAL		
DISCURSO OFICIAL	D1	Lineamientos
	D2	Estándares
	D3	Orientaciones Pedagógicas
	D4	DBAv2
	D5	Mallas Curriculares
	D6	Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica”, Carlino

NOMENCLATURA DE MUESTRA HOMOGÉNEA DEL DISCURSO OFICIAL		
	D7	Leer para entender y transformar el mundo, Lomas
	D8	Textos escolares Grafiti 2.0 F sexto
	D9	Textos escolares Grafiti 2.0 H octavo
	D10	Textos escolares Grafiti 2.0 J décimo

3.4.3 Nomenclatura de Muestra de Máxima Variación de Diferentes Tipos de discurso

A los documentos de estudio de diferentes tipos de discurso pertenecientes a la muestra de máxima variación también se les asignó la letra D acompañada de un número cardinal diferente que indica y diferencia el uno del otro, como se observa en la tabla 20:

Tabla 20. Nomenclatura de Muestra de máxima variación de diferentes tipos de discurso

NOMENCLATURA DE MUESTRA DE MÁXIMA VARIACIÓN DE DIFERENTES TIPOS DE DISCURSO		
DIFERENTES TIPOS DE DISCURSO	D1 1	Santander se perfila como epicentro para el desarrollo, El Tiempo, 12 de febrero de 2020
	D1 2	Justicia, Manos de una mujer de la comunidad Embera Chamí Purú del Resguardo de Honduras, Caquetá. Perfil de Facebook Contracultura, 26 de junio de 2020
	D1 3	La Cenicienta, Charles Perrault
	D1 4	Los hombres tristes no bailan en pareja, Piedad Bonnett
	D1 5	Safaera, Bad Bunny
	D1 6	Implementación del primer y segundo día sin IVA y reprogramación del tercero, en Prevención y acción, Iván Duque Márquez, 16, 19, 30 de junio y 15 de julio de 2020
	D1 7	Diezmo en tiempos de pandemia, María Paula Arrázola
	D1 8	“Telefonía”, Movistar

3.4.4 Nomenclatura de Categorías de Lectura Crítica del Discurso

A cada una de las categorías de Lectura Crítica que componen los niveles de comprensión, análisis e interpretación crítica se le asignó un número según el orden establecido por el método, de tal forma que no se pueda pasar, saltar u omitir un nivel de lectura sin el recorrido coherentemente establecido. Por ejemplo, intentar abordar la interpretación crítica sin haber comprendido el significado del texto.

Tabla 21. Nomenclatura de Categorías de lectura crítica.

Categoría de Lectura Crítica	
(1.1)	Descubrir el sentido literal
(1.2)	Establecer las unidades de coherencia
(1.3)	Reconstruir el significado de lo textual
(2.1)	Examinar la polifonía
(2.2)	Explicar las estrategias de enunciación según modalización
(2.3)	Establecer la articulación de las voces
(3.1)	Reconocer vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación del discurso
(3.2)	Interpretar el acto discursivo
(3.3)	Cuestionar, refutar, enriquecer, profundizar, contrastar y construir su propio punto de vista, hipótesis o tesis de lectura
(3.4)	Reconocer su interpretación crítica limitada.

3.4.5 Sistematización de la Lectura Crítica los Discursos

Con todo lo anterior, se construyó un archivo, a manera de plantilla, para cada uno de los 18 documentos que fue leído mediante el recorrido de Lectura Crítica propuesto, como se ilustra en la siguiente figura:

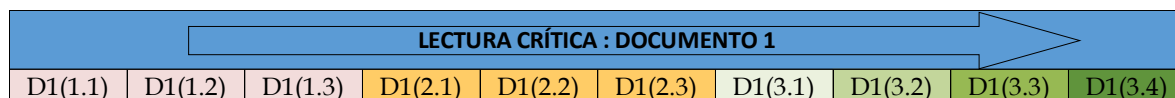


Figura 7. Lectura crítica del Documento 1.

De este mismo modo se sistematizó cada uno de los 18 documentos y con ello se construyó una matriz de interrelación de estudio que permitió el entendimiento de un panorama mucho más amplio y abarcador a su vez que daba cuenta de los detalles, particularidades y recurrencias en lo concerniente a la orientación de la lectura crítica y su enseñanza y al funcionamiento del método de lectura propuesto.

Ejemplo:

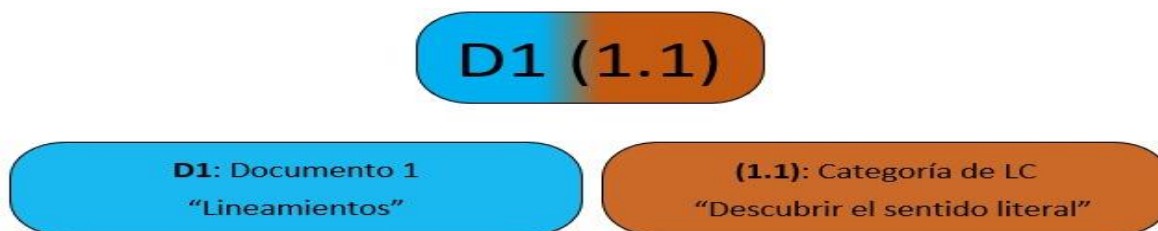


Figura 8. Sistematización de la Lectura Crítica del Discurso Oficial.

3.4.6 Interrelación de la Lectura Crítica en Muestra Homogénea

Con la Lectura Crítica de los 10 documentos que conforman el Discurso Oficial se creó una matriz de 10x10 (10 documentos por 10 categorías) en la que se pueden mostrar y relacionar los hallazgos y las recurrencias según el objeto de búsqueda (Lectura Crítica y su enseñanza) en cada documento, de la siguiente manera.

Tabla 22. Interrelación entre documentos de estudio del Discurso Oficial.

SISTEMATIZACIÓN DE INTERPRETACIÓN CRÍTICA DEL DISCURSO OFICIAL											
CATEGORÍAS DE LECTURA											
D I S C U R S O	D1	D1(1.1)	D1(1.2)	D1(1.3)	D1(2.1)	D1(2.2)	D1(2.3)	D1(3.1)	D1(3.2)	D1(3.3)	D1(3.4)
	D2	D2(1.1)	D2(1.2)	D2(1.3)	D2(2.1)	D2(2.2)	D2(2.3)	D2(3.1)	D2(3.2)	D2(3.3)	D2(3.4)
	D3	D3(1.1)	D3(1.2)	D3(1.3)	D3(2.1)	D3(2.2)	D3(2.3)	D3(3.1)	D3(3.2)	D3(3.3)	D3(3.4)
	D4	D4(1.1)	D4(1.2)	D4(1.3)	D4(2.1)	D4(2.2)	D4(2.3)	D4(3.1)	D4(3.2)	D4(3.3)	D4(3.4)
	D5	D5(1.1)	D5(1.2)	D5(1.3)	D5(2.1)	D5(2.2)	D5(2.3)	D5(3.1)	D5(3.2)	D5(3.3)	D5(3.4)
	D6	D6(1.1)	D6(1.2)	D6(1.3)	D6(2.1)	D6(2.2)	D6(2.3)	D6(3.1)	D6(3.2)	D6(3.3)	D6(3.4)
	D7	D7(1.1)	D7(1.2)	D7(1.3)	D7(2.1)	D7(2.2)	D7(2.3)	D7(3.1)	D7(3.2)	D7(3.3)	D7(3.4)
	D8	D8(1.1)	D8(1.2)	D8(1.3)	D8(2.1)	D8(2.2)	D8(2.3)	D8(3.1)	D8(3.2)	D8(3.3)	D8(3.4)
	D9	D9(1.1)	D9(1.2)	D9(1.3)	D9(2.1)	D9(2.2)	D9(2.3)	D9(3.1)	D9(3.2)	D9(3.3)	D9(3.4)
	D10	D10(1.1)	D10(1.2)	D10(1.3)	D10(2.1)	D10(2.2)	D10(2.3)	D10(3.1)	D10(3.2)	D10(3.3)	D10(3.4)

OBJETO DE BÚSQUEDA: LECTURA CRÍTICA Y SU ENSEÑANZA

Una vez realizada la matriz, a manera de sábana, se hizo el estudio minucioso en vertical, en el cual se pueden observar convergencias y divergencias, coherencias e incoherencias entre cada uno de los Discursos en dependencia de cada una de las categorías de lectura y su enseñanza.

Esta matriz permitió hacer recorridos verticalmente para estudiar una misma categoría de lectura en los diferentes Discursos, así como facilitó estudiar horizontalmente el desarrollo de la Lectura Crítica con las categorías propuestas de un discurso específico. A manera de soporte se creó un documento anexo con las citas literales de los documentos, que soportan la comprensión, el análisis y las interpretaciones críticas. De ser solicitado se presenta o si no se puede trabajar con la referencia del documento, autor y respectivo número de página.

El método de Lectura Crítica permitió el abordaje minucioso, profundo y amplio de cada uno de los 10 documentos que conforman el Discurso Oficial y con esto se pudo hacer una confrontación entre lo hallado, a partir de categorías como estudiante, docente, pedagogía, lectura y su propósito de enseñanza, y lo propuesto para construir entendimiento respecto a lo aparente en el Discurso Oficial, lo develado a partir de la Lectura Crítica, las convergencias entre las propuestas y las claras divergencias que determinan naturalezas políticas e ideológicas distintas que trazan rutas de enseñanza y aprendizaje. De los hallazgos entre convergencias y divergencias respecto a la lectura crítica y su enseñanza se consolidaron críticamente algunas orientaciones pedagógicas (con perspectiva diferente) que, probablemente, acompañadas del método de lectura crítica propuesto favorecerían el desarrollo de la capacidad de la Lectura Crítica.

3.4.7 Interrelación de la Lectura Crítica en Muestra de Máxima Variación

De la misma forma se procedió con la lectura crítica de los discursos de la muestra de máxima variación, ya no para buscar como objeto la lectura crítica y su enseñanza, sino para demostrar que es posible leer diferentes tipos de discurso, con modos de representación disímiles, a partir del método de lectura propuesto.

Tabla 23. Sistematización de la Lectura Crítica de la muestra de máxima variación

		CATEGORÍAS DE LECTURA									
D I S C U R S O S	D11	D11(1.1)	D11(1.2)	D11(1.3)	D11(2.1)	D11(2.2)	D11(2.3)	D11(3.1)	D11(3.2)	D11(3.3)	D11(3.4)
	D12	D12(1.1)	D12(1.2)	D12(1.3)	D12(2.1)	D12(2.2)	D12(2.3)	D12(3.1)	D12(3.2)	D12(3.3)	D12(3.4)
	D13	D13(1.1)	D13(1.2)	D13(1.3)	D13(2.1)	D13(2.2)	D13(2.3)	D13(3.1)	D13(3.2)	D13(3.3)	D13(3.4)
	D14	D14(1.1)	D14(1.2)	D14(1.3)	D14(2.1)	D14(2.2)	D14(2.3)	D14(3.1)	D14(3.2)	D14(3.3)	D14(3.4)
	D15	D15(1.1)	D15(1.2)	D15(1.3)	D15(2.1)	D15(2.2)	D15(2.3)	D15(3.1)	D15(3.2)	D15(3.3)	D15(3.4)
	D16	D16(1.1)	D16(1.2)	D16(1.3)	D16(2.1)	D16(2.2)	D16(2.3)	D16(3.1)	D16(3.2)	D16(3.3)	D16(3.4)
	D17	D17(1.1)	D17(1.2)	D17(1.3)	D17(2.1)	D17(2.2)	D17(2.3)	D17(3.1)	D17(3.2)	D17(3.3)	D17(3.4)
	D18	D18(1.1)	D18(1.2)	D18(1.3)	D18(2.1)	D18(2.2)	D18(2.3)	D18(3.1)	D18(3.2)	D18(3.3)	D18(3.4)

3.4.8 Matriz de Coherencia Metodológica

A continuación, en la tabla 24 se presenta una matriz que contiene cada una de las fases y actividades que se realizaron con la intencionalidad de dar cumplimiento a cada uno de los objetivos propuestos.

Tabla 24. Matriz de coherencia metodológica

Objetivo General: Construir una propuesta de Lectura Crítica, conceptualizada desde una perspectiva multidimensional del lenguaje y fundamentada en la interrelación entre pedagogía, lectura y crítica				
Objetivos Específicos	Fase	Actividades	Intencionalidad	Recursos y Técnicas
Conceptualizar la Lectura Crítica desde una perspectiva multidimensional del lenguaje fundamentada en la interrelación entre la pedagogía, la lectura y la crítica.	1	Teorizar la crítica, la lectura y la pedagogía crítica	Conceptualizar desde un marco teórico coherente con problema, hipótesis y objetivos	-Consultas Biblioteca del campus Bucaramanga, Floridablanca, Aquinate. -Subrayado de lectura. Ficha de lectura, Word
	2	Relacionar la crítica, la lectura y la pedagogía	Integrar crítica, lectura y pedagogía en el Acto de Comunicación del Discurso	-Publicaciones impresas y digitales de Ramírez - Discusiones con expertos
	3	Creación de categorías para cada nivel de lectura	Construir un método de lectura crítica	-Plantillas de Word, Excel
Interpretar la concepción de la Lectura Crítica en el Discurso Oficial que direcciona su enseñanza en las instituciones de educación básica y	4	Selección y justificación de los tipos de discursos a trabajar en el Discurso Oficial.	Escoger la muestra representativa para el objeto de estudio: Lectura Crítica y su enseñanza.	-Carpetas digitales con los archivos de estudio D. Regulatorio D. Teórico Empírico D. Educativo -Elaboración de anexos
	5	Examen de la muestra homogénea: Discurso Oficial	Interpretar críticamente la concepción de LC y su enseñanza	- Implementación del método de lectura crítica
	6	Selección y justificación de los tipos de discursos a	Escoger la muestra representativa para	-Carpetas digitales con los

Objetivo General: Construir una propuesta de Lectura Crítica, conceptualizada desde una perspectiva multidimensional del lenguaje y fundamentada en la interrelación entre pedagogía, lectura y crítica				
Objetivos Específicos	Fase	Actividades	Intencionalidad	Recursos y Técnicas
media en Colombia, bajo la conceptualización de Lectura Crítica. (susceptible de modificación)		trabajar para validación del método: Otros tipos de Discurso	validación del método de lectura.	archivos de estudio D. fotográfico, literatura popular, musical, político, religioso, publicitario, poético, periodístico -Elaboración de anexos
	7	Examen de la muestra de máxima variación: Otros tipos de Discurso	Interpretación crítica de los discursos	- Implementación del método de lectura crítica
	8	Sistematización de hallazgos de los todos discursos.	Validar del método de lectura propuesto.	-Rejilla de validación del método de L.C
Confrontar la conceptualización de la Lectura Crítica con la interpretación de su concepción en el Discurso Oficial que rige la enseñanza de la lectura en la educación básica y media en Colombia.	9	Evidenciar convergencias y divergencias entre el método propuesto y lo hallado en el Discurso Oficial	Entender la composición escalonada de engranajes que llevan a un propósito y no a otro en la enseñanza de la LC	-Contrastes en matriz, Excel -subrayado de colores por ideas relacionadas
	10	Construcción y estudio de categorías: estudiante, docente, pedagogía, lectura, propósito	Descubrimiento de componentes que impiden/facilitan llegar a la LC y su enseñanza	-Creación de categorías, Word -Diseño de figuras, Visio

Objetivo General: Construir una propuesta de Lectura Crítica, conceptualizada desde una perspectiva multidimensional del lenguaje y fundamentada en la interrelación entre pedagogía, lectura y crítica				
Objetivos Específicos	Fase	Actividades	Intencionalidad	Recursos y Técnicas
Proponer unas orientaciones generales para favorecer el desarrollo de la capacidad de la Lectura Crítica	11	Estudio profundo de divergencias entre los pilares teóricos (lectura, crítica, pedagogía) de la propuesta y el Discurso Oficial	Crear, desde la crítica, orientaciones pedagógicas basadas en el método de LC en coherencia con los pilares teóricos	-Elaboración de cuadros diferenciales, Excel -Revisión teórica de lectura, crítica y pedagogía
	12	Ejemplificación paso a paso de cómo leer críticamente según el método propuesto, teniendo en cuenta las orientaciones pedagógicas	Diseño didáctico basado en las orientaciones pedagógicas y el método de lectura a partir de un Discurso Periodístico	-LC de un discurso periodístico con el método propuesto
	13	Hacer sugerencias metodológicas de lectura crítica para docentes y estudiantes	Consolidar la propuesta de Lectura Crítica	-Método de LC propuesto -Orientaciones pedagógicas propuestas
	14	Proponer posibles cuestionamientos críticos en la construcción histórica y social a partir de las narrativas	Mostrar cómo sería una clase no necesariamente leyendo textos, sino recogiendo experiencias de los mismos estudiantes para ayudar a que esas narrativas de sus vivencias tengan un enfoque crítico	-Método de LC propuesto -Propuesta de la Pedagogía de los Límites como contramemoria
Aporte: propuesta de Lectura Crítica (Método de lectura + Orientaciones pedagógicas que facilitarían el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad de la lectura crítica)				

4. LECTURA CRÍTICA DE LOS DISCURSOS

4.1 LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO REGULATIVO

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana:

Este documento es el primero en lineamientos pedagógicos y curriculares de Colombia, estuvo bajo la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN y requirió un trabajo interdisciplinario e interinstitucional con el fin de que “promueva un nuevo tipo de hombre consciente y capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo y que participe activamente en la preservación de los recursos”, afirmó el Ministro de Educación Nacional, sociólogo, político y académico, Jaime Niño Díez, en 1998.

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (EBC):

Surgen en el 2006, teniendo como base los Lineamientos Curriculares, pero giran en torno a las evaluaciones censales (como las Pruebas Saber) y la aplicación de planes de mejoramiento debido a la gran influencia del discurso de la educación de calidad que es asumido como premisa indiscutible: “Alcanzar una educación de calidad para todos y todas como condición para el desarrollo de las naciones y de los individuos es un propósito sobre el cual no hay discusión y Colombia así lo ha entendido” (Estándares, p. 8). Estos estándares están organizados de manera secuencial para “garantizar el desarrollo de las competencias de lenguaje” según el desarrollo biológico y psicológico por ciclos de los estudiantes.

Derechos Básicos de Aprendizaje segunda versión (DBA):

Los DBA surgen en su primera versión en el 2015 y en su segunda versión en el 2016 con el apoyo de la Universidad de Antioquia. Los DBA nacen bajo el pilar del deber que tiene la nación de garantizar, para todos, educación de calidad como un derecho fundamental. Desde los DBA se plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizaje para que los estudiantes alcancen los EBC; aunque, ellos por sí solos no constituyen una propuesta curricular, sino que deben ser articulados con enfoques, metodologías, estrategias y contextos según el PEI, convirtiéndose así en una estrategia para promover la flexibilidad curricular (DBA, p.6).

Orientaciones Pedagógicas de Lenguaje:

Las Orientaciones Pedagógicas están planteadas para tercero, quinto, séptimo, noveno y undécimo a partir de cuatro componentes: una competencia (comunicativa), una dimensión (sintáctica, semántica y pragmática), un aprendizaje (es lo que más varía en cada una de las orientaciones) y un proceso (lectura y escritura). Cada uno de los grados tiene seis orientaciones, tres para el proceso de lectura y tres para el proceso de escritura, que a su vez están explícitamente relacionadas con algunos DBA.

Mallas de Aprendizaje:

Bajo la firma de la economista y ministra de educación, Yaneth Giha Tovar un grupo de docentes del sector oficial y privado, así como de la Universidad Nacional de Colombia, profesionales del programa Todos a Aprender y personal de la Dirección de Calidad se dieron a la tarea de construir unas mallas de aprendizaje de lenguaje para quinto grado. Estas mallas intentan relacionar el grado, el proceso, la habilidad, las acciones asociadas a los DBA y los ejes de desempeño.

4.1.1 Etapa de Comprensión del Discurso Regulatorio

Tabla 25. Comprensión de Lectura en Discurso Regulatorio.

Conce pto	Documentos				
	Lineamientos (L)	Estándares (E)	Orientaciones (O)	DBA	Mallas (M)
Lectura	Significación (Dar sentido a los signos a partir de códigos (L, p.26)) Se estudia desde la teoría gramatical, la lingüística del texto, la ortografía, la sintaxis, la entonación y la pragmática (L, pp. 30-31). Lingüística y cognitiva (L, p. 47). Se desarrolla desde la predicción, la verificación, el recuento, la relectura, el parafraseo, la ubicación conceptual y la repetición de lo dicho en el texto (L, p. 64).	Estudio de categorías gramaticales y vocabulario (E, p. 27). El receptor realiza la lectura como comprensión de sistema de signos (E, p. 28) Estudio del sistema simbólico lingüístico y gramatical (E, p. 24).	Se da a partir de preguntas para recuperar información explícita del texto, posteriormente inferir información implícita y, finalmente, salir del texto hacia otros textos (O, p. 11). Se aborda desde la dimensión sintáctica (O,	Facultad de pronunciación (DBA, 2016, p. 20) El ritmo, las pausas y la velocidad indican buena lectura (DBA, 2016, p. 13). Reconocimiento e identificación de palabras relevantes (DBA, 2016, p. 14), que en su grafía corresponden a un sonido (DBA, 2016, p. 10).	Identificar elementos propios de diferentes tipos de texto (M, p. 4). Distinguir aspectos formales y estructurales (M, p. 7) Tiene como fin recuperar información

Tres tipos: literal (literalidad transcritiva y de la paráfrasis); inferencial, basada en la presuposición (lógica y semántica); y, crítica intertextual, abordada desde la conjetura y la relación de textos (L, p.75).	Lectura Crítica a partir de inferencias, predicciones e interpretaciones (E, p. 26)	p.5), la dimensión semántica (O, p. 133) y la dimensión pragmática (O, p. 13)	Reconocimiento de las estructuras según los tipos de texto (DBA, 2016, p. 18) Estudio de uso de negrita, corchetes, comillas, guiones (DBA, 2016, p. 30) y las figuras retóricas (DBA, 2016, p. 37).	n explícita e implícita (M, p. 11)
--	---	---	--	------------------------------------

Tabla 26. Comprensión del concepto Comprensión en Discurso Reglativo.

Concepto	Documentos				
	Lineamientos	Estándares	DBA	Mallas	Orientaciones
Comprensión	Es la reconstrucción del significado del texto (L. p. 47). Estudio de estructuras de los tipos de textos así como el reconocimiento de unidades mayores (capítulos y párrafos) y unidades menores (oraciones, palabras, conectores y signos de puntuación) de significado (L, p. 71). Se busca la objetividad sobre el texto (L, p. 47).	Reconstrucción del significado de cualquier manifestación lingüística (E, p. 21). Identificación del contenido, valoración crítica y sustentada de cualquier sistema sígnico (E, p. 28)	Reconocimiento de sonidos, se asocian a palabras y diferencian de sonidos ambientales (DBA, 2016, p. 14). Se reconoce el orden lógico de la narración, se reconstruyen los espacios y acciones (DBA, 2016, pp. 11-20). Se analiza la intencionalidad del autor, el enfoque conceptual, la coherencia en los tipos de párrafos y se asume posición frente a los textos leídos y los argumenta (DBA, p. 46)	Recuperar información explícita (M, p. 15). Distinguir elementos formales Analizar la estructura y tipología textual Contrastar conceptos, ideas, temas y vocabulario técnico Hacer inferencias a partir de sus conocimientos previos. Evaluar información según el propósito comunicativo (M, p. 15)	Expresar lo que dice el texto con palabras propias (O, p. 12). recuperar información explícita del contenido del texto (O, p. 9 y 41)

Tabla 27. Comprensión del concepto Análisis en Discurso Reglativo.

Concepto	Documentos				
	Lineamientos	Estándares	DBA	Mallas	Orientaciones
Análisis	<p>Estudio del plano global, secuencial y local (L, p. 78). Estudio de lo pragmático, semántico y morfosintáctico (L, p. 79)</p>	<p>Es una perspectiva de lectura que favorece el desarrollo de procesos psicológicos, creativos e imaginativos (E, p. 26).</p>	<p>Identificar la intención comunicativa (DBA, 2016, p. 26). Identificar el tema general que se presenta Construir cuadros sinópticos de resumen (DBA, P. 33). Recuperar información leída (DBA, p. 20).</p>	<p>Identificar el propósito comunicativo mediante el estudio de contenido y estructura (M, p.8).</p>	<p>Conocer la idea central del texto Conocer la intención comunicativa Tener una opinión de la intención comunicativa Reconocer cómo habla el autor, cómo expresa sus ideas (O, p. 80) Reconocer qué tipo de texto es según su estructura (O, p. 133).</p>

Tabla 28. Comprensión del concepto Interpretación en Discurso Reglativo.

Concepto	Documentos				
	Lineamientos	Estándares	DBA	Mallas	Orientaciones
Interpretación	<p>Diálogo con el autor y los personajes (L, p. 53) Interpelar, afirmar o negar según las voces de la cultura, la sociedad y la historia (L, p. 53) Recorrido que va desde el nivel literal, pasa por el inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual (L, p. 53)</p>	<p>Formular juicios sustentados acerca de los textos y valorarlos en su verdadera dimensión (E, p. 25).</p>	<p>Identificar las letras escritas que corresponden a un sonido (DBA, p. 10) Predecir (DBA, p. 14) Analizar contenidos y estructuras (DBA, p. 14) Cuestionar el papel de los interlocutores, del contexto, la temática y argumentar la posición personal (DBA, p. 42).</p>	<p>Conocer la intención comunicativa que tiene el emisor de un discurso mediante la estructura organizacional (M, p.16)</p>	<p>-----</p>

Tabla 29. *Comprensión de la Enseñanza de la Lectura Crítica en Discurso Regulativo.*

Concepto	Documentos				
	Lineamientos	Estándares	DBA	Mallas	Orientaciones
Enseñanza de Lectura Crítica	<p>Enseñanza de la lingüística del texto (L, p. 4).</p> <p>Estudio de categorías gramaticales (L, p. 8).</p> <p>Docente y estudiante sujetos activos con saberes culturales e intereses (L, p. 14).</p> <p>Docente es mediador cultural entre la cultura y el estudiante (L, p. 19).</p> <p>Enseñanza de competencias (L, p. 25).</p> <p>Enseñanza de habilidades comunicativas con orientación instrumental (L, p. 25).</p> <p>Estudio de sistemas de significación (L, p. 26, 27).</p> <p>Enseñanza manejo del código alfabético (L, p. 30).</p> <p>Enseñanza de técnicas de recuento, relectura, predicción (L, p. 64).</p>	<p>Enseñanza de sistemas simbólicos para dar sentido y comunicarlo (E, p. 19-20).</p> <p>Desarrollo de competencias de la enseñanza para la comprensión (E, p. 14).</p> <p>Apropiación conceptual de la realidad para memorizarla, modificarla o manifestarse (E, p. 19).</p> <p>Adquisición de saberes (E, p. 29).</p> <p>Formación de sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo de conocimiento (E, p.29).</p>	<p>Tomar información de los medios de comunicación para construir su propio discurso (DBAv2, p. 24).</p>	<p>Enseñanza de estrategias como la síntesis (M, p. 15).</p> <p>Enseñanza para la comprensión de los textos a partir de recuperación de la información explícita (M, p. 15).</p> <p>Enseñar a localizar y extraer información específica (M, p. 16)</p> <p>Trabajar el subrayado, la síntesis y resúmenes (M, p. 16)</p>	<p>Reconocimiento de información explícita (O, p. 6, 37, 111, 142).</p> <p>Lectura en voz alta (O, p. 107).</p> <p>Lectura superestructural (O, p. 8, 15, 107).</p> <p>Enseñanza de técnicas de recuperación de información explícita del texto (O, p. 12, 44, 108).</p>

4.1.2 Etapa de Análisis del Discurso Regulativo

4.1.2.1 Examina la Polifonía de Voces, Fuentes y Dominios de los Enunciados Producidos y Presupuestos en Torno a la Conceptualización de Lectura Crítica y su Enseñanza

Los Lineamientos se basan en Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), Liliana Tolchinski (1995), Gloria Rincón y Olga Villegas. En general, las fuentes teóricas y conceptuales son netamente lingüísticas, psicológicas y semióticas. Para la conceptualización de lectura se aborda

el tránsito de la competencia lingüística a la competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (Lineamientos, p.25). Y, se proponen categorías de lectura desde la pragmática y la lingüística textual, de van Dijk (Lineamientos, p.37)

Se trabaja la categoría Intertextual (competencia enciclopédica y literaria) desde Sklovski (1975), Bajtin (2012), Kristeva (1978), Lotman, Todorov (1972) y Eco (1981) y la extratextual (competencia pragmática) desde Martínez (1994). Así mismo, se tienen en cuenta la lingüística del lenguaje de Tobón de Castro (2001), fundamentos de lingüística de Simone Raffaele (1993), Halliday (1975) y la lengua según Bernárdez (1999). La lectura de la gramática y la pragmática de Austin (Lineamientos, p. 8).

Desde un enfoque psicológico de procesos meta-cognitivos o psicología cognitiva (Lineamientos, p.47) la lectura está basada en Montenegro y Haché (1997), Lerner (1985), Vigotsky, David Perkins, Baker y Brown. El lector ideal está basado en Goodman (1982), el cual incluye un trabajo de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección. Y desde la semiótica se tiene en cuenta la denotación de Hjelmslev y la lectura de diccionario, de Eco (Lineamientos, p. 74), la lectura inferencial del signo de Peirce (1987), la inferencia del acto de decir de Ducrot (1988), la cooperación textual de Eco y el enfoque semántico-comunicativo de Baena (1990). La Lectura Crítica intertextual basada en la Lectura enciclopédica, la abducción creativa, de Eco y los campos isotópicos de Greimas (Lineamientos, p. 75).

4.1.2.2 Explica las Estrategias de Organización del Discurso según su Modalización en Torno a la Conceptualización de Lectura Crítica y su Enseñanza.

El enunciador del Discurso Regulatorio aparece como un yo-nosotros representado en el Gobierno Nacional y específicamente el MEN (Ministerio de Educación Nacional), Instituciones interdisciplinarias, Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), investigadores, organizaciones de maestros, científicos y profesionales de las secretarías de Educación. Éste gran enunciador da las “Orientaciones y criterios nacionales sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas” (Lineamientos, p.3); en tanto, su enunciatario son los docentes, directivos docentes, padres de familia y demás actores de las comunidades educativas.

El Discurso Regulatorio tiene como finalidad dar orientaciones y criterios nacionales sobre el currículo, sobre la función de la Lengua Castellana y sobre nuevos enfoques para comprender y

enseñar la lectura desde el amparo el artículo 78 de la Ley 115 de 1994. Este Discurso regula la enseñanza de la lectura crítica a partir de frases como debe, puede, no puede, debe entenderse como, es necesario que, debe promoverse, debe saber, debe ofrecer herramientas, debe formarse en, debe contar con, debe permitir, debe incluir (Estándares, p. 6). Por lo tanto se puede afirmar que el Discurso Regulatorio es mayoritariamente deóntico (con imperativos e infinitivos): “La formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados” (Estándares, p. 22); “El trabajo pedagógico que se adelante en el área debe incluir la generación de experiencias significativas” (Estándares, p. 28); “Realice preguntas a sus estudiantes” (Orientaciones, p. 6); “Es necesario que el docente enseñe estrategias” (Mallas, p. 16); “El docente puede: ubicar diferentes tipos de texto en un lugar visible” (Mallas, p. 17); “Durante la comprensión se debe buscar que los estudiantes recuperen información” (Mallas, p. 15); y, “Los ejemplos muestran lo que el niño debe estar en capacidad de hacer” (DBA, 2006, p. 7); “El análisis debe apuntar a” (Orientaciones, p.102); “ se puede trabajar mejor con actividades donde los estudiantes deben extraer información” (Orientaciones, p.44).

4.1.2.3 Establece la Articulación del Contenido de Las Voces en el Discurso en Torno a la Conceptualización de Lectura Crítica y su Enseñanza.

El Discurso Regulatorio narra qué es la lectura a partir de voces de autoridad y describe los diferentes niveles lectura, lo que debe alcanzar y demostrar el estudiante, qué es la escuela, el estudiante, el docente, miembros de la comunidad, Proyecto Educativo Institucional y currículo (Lineamientos, pp. 2 - 40).

4.1.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Regulatorio

4.1.3.1 Reconocer Vacíos, Incertidumbres y Voces Ocultas en la Articulación del Discurso en torno a la Lectura Crítica y su Enseñanza.

A pesar de que en los Estándares se afirma que “Una sociedad más igualitaria tendrá razón de ser en el momento en que los individuos puedan justificar sus saberes y cuestionar racionalmente los saberes propios y los de los demás. Y una didáctica de la argumentación puede ser uno de los caminos más expeditos para la transformación de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la sociedad en pleno” (Estándares, p. 29). Esta cultura de la argumentación, la justificación de sus propios saberes y el cuestionamiento de los saberes propios y de los demás no se da en ninguno de los Estándares propuestos de primero a undécimo.

Dentro de las voces implícitas, en torno a la enseñanza de la Lectura Crítica, se puede develar que se espera formar “educandos creativos y activos” (Estándares, p. 14) pero a su vez en el mismo Discurso Regulatorio son asumidos como sujetos faltos de conocimiento y que requieren ‘adquirirlo’ (Estándares, p.12). Se identifica la formación de un sujeto al que no se le brindan herramientas de acompañamiento ni de apoyo en la consolidación de su propio ser, su creatividad, su opinión, su criterio, sus argumentos, sus ideas, sus conocimientos y sus verdades porque se le prepara para ser competente tomándolas de fuera de él, de su contexto y de su necesidad. El MEN sabe que el lenguaje permite interpretar el mundo, construir nuevas realidades y facilitar la convivencia (Estándares, p.18), sin embargo, opta porque el lenguaje y, en consecuencia, la lectura sea abordadas para la adquisición de saberes (Estándares, p.19).

El estudiante está perfilado para que el sistema educativo lo forme un ser productivo (Estándares, p. 8), un sujeto con competencias para la vida laboral (Estándares, p. 12). El MEN sabe que el estudiante se enfrenta al desafío de la sociedad de la información y el conocimiento (Estándares, p. 6) y en vez de preparar el estudiante para comprenderlo, analizarlo, interpretarlo, criticarlo y transformarlo desde las múltiples lecturas del mundo, le enseña el sistema lingüístico, lo entrena en tipología textual, en formulación de hipótesis desde las marcaciones textuales (Estándares, p.35), en la decodificación, la reconstrucción del texto, el parafraseo y la repetición bien sea del libro, del que dice el profesor o incluso los medios de comunicación (Lineamientos, p.75). Las voces ocultas revelan que las intenciones ideológicas de los textos y los autores se identifican para actualizar las representaciones ideológicas de quien lee (Lineamientos, p. 75). Olvidando que el estudiante es concebido como sujeto activo, portador de saberes culturales e intereses (Lineamientos, p.14-15), con cognición y emociones (Lineamientos, p.47), que duda de las verdades al preguntarse por su origen y somete a crítica el planteamiento de los textos (Lineamientos, p.13).

Esto devela a su vez un implícito para el docente: si las voces explícitas en torno a la lectura muestran que este ejercicio se trata de localizar y extraer información, se presupone de fondo que el docente no está para enseñar o ayudar a pensar, construir conocimientos, razonar, cuestionar o criticar, sino que el docente está para garantizar que, la lectura sea una recuperación constante de información explícita (Mallas, p.16). Al profesor “en la normal o en la universidad no lo formaron para la discusión con altura epistemológica, no lo formaron para hacer propuestas sino para repetir y, entonces cuando tiene alumnos prosigue con el ritual en un círculo vicioso que nunca se cierra”

(Lineamientos, p. 10) Voz oculta que justifica la falta de conocimiento del docente e implícitamente hace ver la necesidad de que, ya que el docente no sabe, el enunciador (MEN) le diga qué hacer. Y de paso se asegura que lo que ha hecho históricamente el docente es repetir y ahora repite las directrices que le dicte el Discurso Regulatorio por su carácter normativo.

Respecto a la conceptualización de la comprensión, existe un solapamiento entre el comprender y el analizar porque en el comprender se da cuenta de lo que aparece en el texto y se reconstruye el texto (DBA, p.14), en tanto en el analizar se recupera información (DBA, p.20). Por lo que se puede decir que utilizan la comprensión, el análisis y la interpretación indiscriminadamente para hacer alusión al mismo grupo de procesos de codificación.

Se puede afirmar que en torno a la comprensión persisten vacíos e incoherencias al plantear que cada lector comprende un texto de acuerdo con su realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, su situación emocional, etcétera. Pero, esta relatividad no significa que no se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el texto (Lineamientos, p.47). Es confuso comprender un texto de manera particular, pero a la vez lograr la objetividad de una lectura de la reconstrucción del significado como proceso creativo. La realidad interior, la experiencia previa, el nivel de desarrollo cognitivo y la situación de emocional (Lineamientos, p.47) se desfiguran al objetivar la comprensión y plantear como estrategia la relectura del texto las veces que sea necesario para lograr comprenderlo de manera literal (Lineamientos, p.64).

Respecto a la conceptualización de la interpretación crítica, En algunos apartados hay mención sobre el hecho de que el lector tiene un momento para posicionarse críticamente frente al texto y evaluarlo (Lineamientos, p.75), pero, seguidamente, se explica que la interpretación va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva, identificación de la superestructura y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico (Lineamientos, p.75). En ningún momento se hace explícita la crítica. A causa de este entendimiento se pretende una interpretación crítica a partir del reconocimiento de rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales del contexto en que se produjo el texto (Estándares, p.38) pero esto no implica necesariamente hacer interpretación crítica.

En definitiva, cuando se teoriza la comprensión y la interpretación ambas se asumen como hacer valoraciones críticas y sustentadas (Estándares, pp. 25, 28), no obstante, ni enunciados, ni identificadores, ni subprocesos de cada uno de los estándares de primero a undécimo correspondientes a Comprensión e Interpretación textual dan cuenta de hacer valoraciones críticas, sustentar ideas propias o valorar diferentes dimensiones de lo leído.

Igualmente, en el Discurso Regulatorio la crítica aparece como una competencia únicamente para desarrollarse en la lectura, como si en la producción escrita, en las intervenciones orales y en el diálogo con los textos no se necesitara ser crítico; así mismo, la competencia argumentativa es trabajada desde la oralidad, creando una discriminación y carencia en la argumentación de la producción textual y las mismas interpretaciones de lecturas. Adicionalmente, la crítica-intertextual está reservada para el diálogo de textos literarios como si en los demás géneros discursivos no se pudiera hacer intertextos y crítica (Lineamientos, p. 67).

Ni en la comprensión (Estándares, pp. 21 y 28), ni en el análisis (Estándares, p. 21), ni en la interpretación (Estándares, p. 25), como están propuestos en los Estándares, se orienta hacia una Lectura Crítica que se esfuerce por enriquecer la dimensión humana, la visión de mundo, la concepción social y el valor cultural del lector (Estándares, p. 25 y 27), posiblemente porque la intención comunicativa sea que no se logre. Resulta incoherente decir que en la interpretación el estudiante va a lograr argumentar su posición personal mediante preguntas como ¿Cuál es el tema central de este texto?, ¿Cuáles son las ideas que lo apoyan? (DBA, p. 42).

De forma semejante hay vacíos respecto a la enseñanza de la lectura desde perspectivas culturales, políticas, ideológicas y estéticas (Lineamientos, p. 27), porque el énfasis en el Discurso Regulatorio es únicamente hacia el significado literal del texto y su estructura, hacia lo cognitivo y lingüístico (Lineamientos, p. 47). Incluso, existe contradicción al afirmar que el código alfabético es un punto de llegada, pero no de partida y sin embargo desde los primeros hasta los últimos niveles educativos, el código lingüístico es lo que predomina y tiene validez (Lineamientos, p.30). En este sentido, los Lineamientos no abarcan la complejidad del acto de leer el mundo y la cultura (Lineamientos, p.27) sino se limitan al estudio del código; porque lo importante en la lectura es lo formal y estructural (Mallas, pp. 3, 12) no que a partir de la literatura o cualquier otra expresión textual el estudiante le dé sentido a su vida, comprenda otras culturas, descubra voces ocultas y sus implicaciones ideológicas, etc.

En algunos apartados se asume la lectura como un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el textos, el contexto y el lector (Lineamientos, p. 47); no obstante, en otros apartados aparece otra mirada de la lectura que se desarrolla desde la predicción, la verificación, el recuento, la relectura, el parafraseo, la ubicación conceptual y la repetición de lo dicho en el texto para lograr la comprensión (p. 64), dejando de lado lo contextual y el lector, para centrarse prioritaria o únicamente en el texto.

La lectura es vista como un ejercicio creativo, crítico y analítico (Estándares, p.27) que, no obstante, no se enseña, practica o incentiva así, sino que se enfatiza en las corrientes lingüísticas para evitar los efectos colaterales de poder y de saber que podrían llegar a tener los lectores creativos, críticos y analíticos (Lineamientos, p. 47). Esta lectura es netamente recuperación del contenido. Es decir, la lectura que se recomienda llega solo a la comprensión (Orientaciones, p. 11).

Sin que el documento oficial haga referencia explícita a las Estrategias de Comprensión Lectora, de 1997, planteadas por María Teresa Serafini, para undécimo se pide seguir estrategias para la toma de apuntes y técnicas de estudio como subrayar, resumir, esquematizar, elaborar mapas conceptuales y elaborar preguntas acerca del contenido de estudio. La relectura, la extracción de información específica, el subrayado y la síntesis por medio de resúmenes y esquemas para organizar, relacionar y jerarquizar información (Mallas, p. 16) dan cuenta ocultamente de las técnicas de lectura de María Teresa Serafini. Además, aunque no se mencione explícitamente el método fonético, los DBA insisten en la correspondencia del sonido con la grafía, la pronunciación, el ritmo, las pausas y la velocidad, entonación, silencios (DBA, 2016, p. 13), la claridad y la fluidez (DBA, 2016, p. 20). La importancia del método fonético evoca indirectamente a la teoría de las seis lecturas propuestas por Miguel de Zubiría, donde se incita a una lectura fonética, estructural y lingüística. En tanto los medios de comunicación no son cuestionados, sino tomados como referentes para construir los propios discursos son estudiados en su estructura y asumidos como verdad absoluta para consumir e informarse (DBA, p.32), pero en ningún momento se duda de ellos o se cuestionan. En grados avanzados a lo sumo se comparan líneas temáticas, estrategias discursivas y mediáticas, parcialidad e imparcialidad en el tratamiento de la información y punto de vista (DBA, p.48).

4.1.3.2 Interpreta el Acto Discursivo en torno a la Conceptualización de la Lectura Crítica y su Enseñanza.

Tal como está recomendando la enseñanza de la lectura se le está impidiendo a los estudiantes que se formen en capacidad crítica para contribuir y transformar realidades porque se le reitera todo el tiempo la importancia de repetir y no de cuestionar, ni interpretar críticamente. En este sentido, el estudiante es un sujeto que requiere ser formado para acatar órdenes, tabula rasa al que no se le reconocen sus conocimientos, experiencias, valores, cultura, emociones ni intereses, sujeto con ideologías equívocas que requiere, a partir de la lectura y reconocimiento de ideologías del texto y el autor, hacer una apropiación, absorción y actualización de las representaciones ideológicas correctas según el texto, sujeto sin saber y sin poder, solo con el deber de hacer, quien para garantizar el certificado educativo de pasar de un nivel a otro se ve en la obligación seguir la instrucción del docente, no de dialogar con él. Además, el estudiante “utiliza la información que recibe de los medios para participar en espacios de discusión y opinión” (DBA, p. 24), es decir es un sujeto receptor, consumidor pasivo y sin voz propia inundado en deberes y derechos que no lo dejan ser auténtico, sino repetir y responder a dicha exigencia. En ese mismo sentido, se quiere enseñar que los medios de comunicación y su información no son cuestionables, por el contrario son soporte de sus producciones discursivas.

En definitiva, el aprendizaje, la verdad, el conocimiento y la crítica no se crean, construyen, proponen o defienden, sino que se asumen, consumen y adoptan de externos que sí saben y tienen la verdad. El docente es un sujeto pasivo que recibe orden (del MEN) y aplica la norma (presentada como orientación). Es considerado parte del engranaje del sujeto de poder para llevar su cometido: formar sujetos que no lean críticamente. El docente es quien practica la educación transmisioncista, reduccionista, conductista y positivista de sujeto a objeto vacío.

Se devela como interés oculto del MEN el preparar a los estudiantes para obedecer a sus empleadores, no para cuestionar, criticar, dudar de la verdad o proponer alternativas. No obstante, debe mostrar nacional e internacionalmente que tiene la visión de formar sujetos críticos como indicador de calidad, pero las pruebas nacionales e internacionales, por cuestionables que sean, revelan un vacío. El MEN utiliza la Escuela para garantizar a otras instituciones, que no se revelan en el documento pero que se pueden dilucidar con lecturas profundas, la organización hegemónica y el funcionamiento de los sistemas.

Otra de las presiones del Discurso Regulatorio develadas tiene que ver con reducir la comprensión al reconocimiento de lo estructural y almacenamiento de información, reducir la ética de la comunicación al correcto uso de lo ortográfico y asumir la crítica como la elaboración de hipótesis valiéndose de las tipologías textuales y los aspectos formales del texto.

4.1.3.3 Cuestionar, Refutar y Construir su Propio Punto de Vista, Hipótesis o Tesis de Lectura del Discurso de la Lectura Crítica y su Enseñanza.

¿Por qué se considera el estudiante una tabula rasa que no tiene experiencias, conocimientos, sentimientos ni intereses (Lineamientos, pp. 13, 47, 64; DBA, pp. 14, 24, 32)? ¿O es que a pesar de que los tenga al docente no le deben interesar porque al MEN no le conviene que el estudiante dialogue, critique, contra argumente o someta a cuestionamiento las verdades que se le presentan en los textos?, ¿El posible considerar, desde esta visión, la lectura como una especie de adoctrinamiento donde las representaciones ideológicas que el sujeto de poder diga que son correctas las impone (Lineamientos, p. 75)?, ¿Se constituye esta dinámica de enseñanza de la lectura en algún tipo de violencia simbólica por parte de la escuela (Grundy, 1998) donde unas culturas y unos saberes valen más que otros?, ¿Cómo puede formarse un estudiante en competencias ciudadanas y capaz de enfrentar el desafío de la sociedad de la información y la comunicación (Estándares, p. 6) si utiliza los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a sus esquemas de conocimiento (Estándares, p. 33 y DBA, p. 32), no para cuestionarla, validarla, confrontarla y construir una voz propia?

¿Si el profesor no está formado para la discusión con altura epistemológica ni para cuestionar ideas (Lineamientos, p. 10), entonces por qué se le da la tarea de enseñar a leer críticamente?, ¿Cómo puede el docente educar lectores críticos a partir de imperativos para que el estudiante localice información, relea, extraiga información específica, aprenda técnicas de subrayado, síntesis, resúmenes y esquemas de relación y jerarquización de la información (Mallas, p. 16)?, ¿Es esta divergencia entre la visualización explícita y la develada del docente accidental o intencional, ¿Para qué se necesita un docente con esas características?, ¿Por qué la pedagogía tiene que ser de esas características y no de otras?, ¿Por qué ese enfoque de la enseñanza (de la lectura) y no otro?

¿Cómo se pretende lograr una cultura de la argumentación que apunte a una sociedad más igualitaria (Estándares, p.29) a partir de la lectura centrada en tipologías textuales (Mallas, p. 3; Orientaciones, p. 15) y aspectos formales de textos (Lineamientos, p. 79; Estándares, p. 35)?,

¿cómo se pasará de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento recuperando información (DBA, p. 20) y reconstruyendo lo leído?, ¿Hacia qué propósito están orientadas las visiones develadas de estudiante, docente, pedagogía y lectura?, ¿Para qué tipo de vida laboral se prepara al estudiante desde la visualización develada de estudiante, docente, pedagogía y lectura?, ¿Es una labor para sujetos participativos, críticos y constructores de conocimiento?, ¿Es acaso este el ideal de la formación del estudiante (futuro trabajador) que necesita Colombia?, ¿Es accidental este direccionamiento de la educación en Colombia?, ¿A qué políticas obedece este direccionamiento? ¿Al bienestar y crecimiento de la sociedad colombiana o al beneficio de un sector en particular y cuál es?, ¿Cuál es el entorno político que rodea la educación? Y ¿Qué actores intervienen en la formulación de estas políticas?

¿La lectura lingüística (Lineamientos, p.64), cognitiva (Lineamientos, 47), semiótica (Lineamientos, pp. 4, 24, 26), pragmática (Lineamientos, p.27), sociológica (Lineamientos, p. 27) y de la significación (Lineamientos, p.26) apunta cada una a diferentes ejercicios de lectura o todas a la misma lectura del mundo?, ¿A cuál de esas lecturas finalmente le apunta el Discurso Regulatorio teniendo en cuenta los objetivos de calidad (Lineamientos, p. 2, p. 47; Estándares, pp. 6-8; DBA, p. 6)?, ¿Dónde queda la lectura trascendente, de sentidos profundos, de ideologías, creativa, ética y estética y de las mismas intenciones de la comunicación (Lineamientos, pp.36, 47) para terminar siendo reducida a un elemento estructural de otra naturaleza (Lineamientos, p. 71)?, ¿Qué implicaciones sociales tiene que el Discurso Regulatorio asuma la lectura solamente como identificación de elementos particulares (Mallas, p.3), distinción de elementos formales (Mallas, p. 4) y distinción de léxico y gramática (Mallas, p. 12)?, ¿En qué afecta esta forma de entender y enseñar la lectura en procesos de elección de representantes, de reivindicación de derechos, de diálogos en la cotidianidad, de sustentación de argumentos y contraargumentos, de la autoconstitución del yo en la diferencia en una sociedad mediatizada, en la transformación del mundo, en la emancipación del sujeto?, ¿Por qué la Lectura Crítica no es trabajada en niveles básicos de primaria?, ¿La crítica se presenta únicamente ante la necesidad de estudiar los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos (Estándares, p. 39) o está presente en la en la lectura de cotidianidad (lo cual incluye la permanente comprensión e interpretación del mundo) (Marcuse, 1972)? ¿Por qué en el Discurso Regulatorio se critica el lenguaje como instrumento de comunicación y de significación (Lineamientos, p. 25) pero sigue optando por ellos al momento de recomendar formas de abordar el lenguaje y la lectura (Lineamientos, p. 77)?

¿Con las miradas immanentes al texto se están formando sujetos capaces de cuestionar, refutar, argumentar, de ser responsables de sí y construirse a sí mismos en la diferencia?, ¿Qué filosofía hay detrás de la propuesta de enseñanza de lectura?, ¿Para qué se escribió este texto?, ¿Qué enfoque político e ideológico está orientando la organización del discurso?, y ¿Cuál es la crítica que se podría hacer a las políticas públicas en educación?

A lo largo de la Lectura Crítica del Discurso Regulatorio el estudiante se configura como un objeto vacío debido a que todos los esfuerzos de la propuesta educativa están encaminados a poder llenarlo. Es configurado objeto vacío porque solo desde esta esencia puede permanecer pasivo, obediente a las órdenes, incapaz de dialogar, deliberar, argumentar, reconocerse a sí mismo con ideologías equívocas que tiene que mudar según el docente le vaya indicando (DBA, p. 7), con facilidad para absorber y adquirir conocimiento porque como es objeto vacío no lo construye, ni lo transforma, solo lo toma como parte de sí.

Esta condición de estudiante como objeto vacío se diferencia de la perspectiva, de este proyecto, que propende por un lector que se constituya en un sujeto responsable de sus propias interpretaciones, con capacidad de reacción frente a las propuestas de los discursos, con identidad propia, capaz de convertir las afirmaciones en hipótesis frente a sí mismo y hacia los demás (Habermas, 1998) lo cual lo prepara para cuestionar y poner en diálogo los conocimientos en tanto el autorreconocimiento, la creatividad, la autonomía y la crítica que provoca el leer críticamente lo hace devenir en nuevo sujeto (Freire, 2006).

El docente es tomado como un sujeto con carencias teóricas y sin capacidad para la discusión epistemológica porque lo que se necesita en el desarrollo de la propuesta del Discurso Regulatorio no es un sujeto (docente) que cuestione y dialogue con las propuestas que le hacen desde la autoridad, lo que se requiere es solamente un sujeto que considere que tiene el legítimo poder y el saber con el que mantener su dominio en clase, respaldado por un grupo de discursos que le indican su hacer y su ser. En definitiva, el docente también está configurado previamente con miras a encajar cuidadosamente con el estudiante configurado, sirviendo de medio para transferir y moldear al estudiante. Grosso modo, se necesita un docente que reciba y aplique unas estrategias (las órdenes del MEN) sin cuestionarlas (Lineamientos, p. 2) para garantizar que el estudiante responda efectivamente al modelo de educativo que se proyecta. Lo cual sería una fabricación o planeación estratégica de los actores (estudiante-docente) que intervienen en la práctica pedagógica con un fin predeterminado. Esta condición de docente se diferencia de la perspectiva, de este proyecto en

el que el docente se visualiza como un mediador, que reconoce a los demás como sujetos sociales, individuales y culturales, que es capaz de cuestionar, dialogar y ser autorreflexivo de sus propias prácticas.

La pedagogía configurada en el Discurso Oficial es trasmisionista porque los actores que intervienen así lo requieren: emisor de conocimiento a receptor que lo absorbe como propio para un propósito bajo el que se está educando. Es reduccionista porque se precisa enseñar la lengua con un interés técnico y práctico y no las complejidades del lenguaje en donde la interpretación y el entendimiento tendrían lugar. Es conductista porque es el ambiente pedagógico perfecto para que las condiciones de disciplina, orden, represión, decodificación, evaluación, competencia, estímulo, la respuesta, la fabricación del hombre, el interés del conocimiento instrumental y operante apunten al exitosa educativo. Es positivista porque filosóficamente de fondo evidencia una inclinación por el conocimiento científico, en este caso lingüístico y estructurado, en el que el objeto de estudio es la lengua.

Otra pedagogía, como la propuesta desde el diálogo y la crítica no permitiría el desarrollo de la lectura de la lengua, ni sería sustentada desde los mismos actores, puesto que estos desde sus roles activos y su condición de sujetos de saber tendrían capacidad de crítica, de postura propia, de agenciamiento, de refutación, de interpretación ideológica y sabrían o podrían decidir hacia dónde encaminar los procesos educativos de manera consciente, ética y responsable.

La diferencia de conceptos entre la forma de enseñar planteada en el Discurso Regulatorio y la propuesta en la investigación tiene que ver con la concepción del lenguaje, la naturaleza de la enseñanza, el objeto gnoseológico, ontológico y epistemológico de conocimiento, enseñar, aprender, estudiante, docente, etc. (Lineamientos, pp. 25 - 77). La diferenciación conceptual permite que la enseñanza de la Lectura Crítica sea más consciente y responsable de todo lo que implica una práctica educativa que desborda el aula, ya que parte de otros enfoques de las teorías de la comunicación (Habermas, 1982, 1998), perspectivas polifónicas de la comunicación y el discurso (Ramírez, 2007), pedagogías dialogantes (Freire, 1998) y argumentativas (Ramírez, 2011), la multidimensionalidad del lenguaje (Marcuse, 1972) y la hermenéutica crítica (Gadamer, 1999). Pasar de un enfoque pedagógico unidireccional a uno bidireccional en el que el interés sea emancipatorio permitiría una relación entre sujetos (docente, estudiante) en la que ambos actores se orientan al entendimiento (Habermas, 1982; Grundy, 1998) no de la lengua sino del lenguaje (Ramírez, 2007)

Ahora bien, la lectura está planteada desde la hipercodificación y la hipocodificación en el Discurso Reglativo (Lineamientos, p.75), en contraste con esta investigación que trabaja la lectura como acto de entendimiento del mundo, de sí mismo y de los demás (Ramírez, 2007). La diferenciación permite abrir el panorama de la lectura al abarcar el lenguaje desde una perspectiva amplia donde leer ya no es codificar sino entender. Con ello se crea la posibilidad del agenciamiento propio, la oportunidad de tener voz auténtica, de reconocer las voces no solo explícitas sino también las implícitas, de tener en cuenta los componentes ideológicos, éticos y estéticos que constituyen los discursos propios y ajenos. Desde la perspectiva de esta investigación se puede hacer lectura del mundo con todas sus implicaciones políticas, éticas, sociales, culturales, subjetivas y críticas (Ramírez, 2011, pp. 30-31).

Esto demuestra que, durante el desarrollo del Discurso Reglativo, se pierde el enriquecimiento de la dimensión humana del lector, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje (Lineamientos, p. 25). Así como también se desconocen las lecturas críticas que enriquecen la dimensión humana, la visión de mundo (Estándares, p. 25) y las lecturas creativas que permiten reconocer el valor cultural y estético (Estándares, p.27).

Se recomienda la lectura del nivel prioritariamente de la comprensión para evitar empoderar y potencializar las autonomías y las libertades de los sujetos; en tanto los estudiantes concentran sus energías en la absorción de información, en la memorización o repetición del texto, en los estudios estructurales del texto y en adopción de ideologías impuestas desde fuera, se le impide a este descubrir su potencialidad en el lenguaje, conocer sus circunstancias y transformarlas si las desea.

Es necesario, además, tener en cuenta que este enfoque del lenguaje, limitado a la lengua y a este nivel de lectura, no es accidental, sino minuciosamente cuidado durante los diferentes marcos teóricos que acompañan a los Lineamientos, los recorridos de planeación planteados por las Orientaciones pedagógicas, la propuesta de los Estándares básicos así como los Derechos Básicos con los que los estudiantes son evaluados por ciclos y por años para el ascenso de nivel, las prácticas de lectura recomendadas, los libros de consulta, los ejemplo de lectura, entre otros. Cada detalle relacionado con el enfoque del lenguaje está pensado en la coherencia de la planeación estratégica para que unos determinados actores (estudiante-docente) alcancen los objetivos lectores que se pueden alcanzar en la hipo e hipercodificación: la lectura de lo aparente. Porque este enfoque del lenguaje se queda allí de manera inmanente, en tanto un enfoque discursivo del

lenguaje, con otros actores y otra práctica pedagógica, apuntarían a actos de comunicación donde la interpretación crítica es capacidad inherente al ser humano que se preocupa de sí, del otro y de lo otro.

Es importante entender que este nivel de lectura de la comprensión, limitado al nivel del texto, es el más recomendado en el Discurso Regulatorio porque es justo el nivel que necesitan los sujetos de poder para mantener al pueblo, a los estudiantes, o a los objetos vacíos, bajo control. Solo les enseñan lo estrictamente necesario para ejercer un trabajo mecánico, que les permita realizar funciones básicas como decodificaciones, pero no un sujeto pensante, que cuestione a sus gobernantes, que interprete críticamente las políticas que lo acogen o segregan, que escoja sus gobernantes a conciencia y que tenga criterio para hacer elecciones libremente.

El Discurso Regulatorio tiene como propósito preparar al estudiante para un rol específico, para acatar órdenes, pero que tenga la capacidad de comprender instrucciones, solo con el deber de hacer.

Por tanto, el estudiante no tendrá las capacidades de enfrentarse a la sociedad de la información y el conocimiento, y se convertirá en una herramienta de otros; sin ser capaz de transformar su realidad ni construir y transformar la sociedad colombiana.

Las políticas educativas nacionales, lideradas por el MEN, en cabeza del Gobierno Nacional y las internacionales lideradas por la OCDE dan cuenta a entes superiores no prioritariamente académicos, científicos, filosóficos o humanistas, sino económicos, como por ejemplo, al Banco Interamericano de Desarrollo (BID), al Banco Mundial (BM) y al Fondo Monetario Internacional (FMI); entidades dedicadas a prestar ayuda financiera, a mitigar impactos económicos (a través de préstamos) y a apoyar la producción y el empleo en sectores específicos como América Latina y el Caribe. Se trata desde el Discurso Regulatorio, en lo concerniente a la educación, de contribuir coherentemente con los perfiles predeterminados que tienen para los países latinoamericanos no solo en educación, sino también en cuanto a salud, infraestructura, economía, técnicas para el desarrollo, productividad, explotación de recursos naturales, pobreza y desigualdad. Como se puede evidenciar, un sistema superior, mayoritariamente de interés económico, despliega estrategias, facilita herramientas, prepara instrumentos, adecúa actores, perfila productos, fija objetivos y diseña políticas para que esos objetivos se cumplan, llegando al propósito máximo: ejercer el poder en forma vertical a nivel educativo para que este produzca estudiantes en masa

que lean desde lo básico para adoptar disciplinas, comportamientos, ideologías, productos y necesidades.

Hay que aclarar que las políticas de desarrollo económico, detrás de las políticas educativas, tienen lugar en Colombia porque

La educación es un derecho humano, un importante motor del desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, y lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad (...) realizar inversiones inteligentes y eficaces en las personas resulta imprescindible para desarrollar el capital humano con el que se pondrá fin a la pobreza extrema (Banco Mundial).

¿Pero es posible que al banco le interese que sus clientes salgan de la pobreza o es más rentable para la organización que lo sigan siendo para seguir brindando oportunidades de ayuda económica para cobertura y calidad? Se piden, desde el BM habilidades mínimas de lectura y matemáticas para realizar procesos sencillos, no complejos, no para que interpreten su condición y la transforme. Se trata de masificación de primeros niveles de lectura con el fin de justificar más inversión en educación y con el de garantizar un sujeto perfilado a la necesidad. En este sentido, la filosofía detrás de la propuesta de enseñanza de la lectura, planteada desde el Discurso Regulatorio, es la del desarrollo del capital humano a partir de la alineación de los sistemas educativos, principalmente de los de América Latina y el Caribe, debido a sus condiciones de vulnerabilidad, pobreza, inequidad, conflictos internos, falta de desarrollo tecnológico, capital financiero y necesidad constante creada y alimentada por el mismo que la satisface.

El Grupo Banco Mundial (GBM) trabaja con los países para fortalecer y alinear sus sistemas educativos, de manera que se haga hincapié en garantizar que todos los niños aprendan. La educación es fundamental para generar el capital humano que permite que las personas y los países prosperen (Banco Mundial).

¿Qué puede significar la prosperidad para un banco? ¿Hacia qué prosperidad está orientada Colombia? ¿Qué beneficios tiene la comunidad de esta prosperidad? El Discurso Regulatorio se escribe, entonces, para garantizar a organizaciones económicas que el país se está alineando con políticas educativas internacionales diseñadas para América Latina y el Caribe, con el fin de demostrar que está siguiendo las recomendaciones y en ese sentido seguir recibiendo favores económicos. El Discurso Regulatorio se escribe para configurarse, desde el MEN, en parte del

conjunto de las instituciones que dirigen, homogenizan y estandarizan los procesos educativos, esencialmente, los procesos de lectura y la capacidad de relacionarse en el mundo porque, como ya se ha demostrado, desde el enfoque discursivo, el lenguaje es constituyente al ser humano y si lo encasillan y enseñan de una forma, se está negando la posibilidad de apertura al mundo y a la construcción de realidades y verdades. Se está limitando la capacidad para ser, para pensar, para criticar, para interpretar y se está guiando a un punto mecanicista premeditado.

El GBM es la principal entidad de financiamiento de la educación en el mundo en desarrollo (...) Trabaja en programas educativos (i) en más de 80 países y se ha comprometido a ayudar a los países a lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible, que insta a garantizar una educación de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos a más tardar en 2030 (Banco Mundial).

La educación como está planteada en el Discurso Regulatorio está más al servicio de la mano de obra que necesitan las fábricas, como en la época industrial, solo que ahora es clientelismo tecnológico e informático, que al servicio de la humanidad para que esta construya un mundo donde sea menos difícil amar (Freire P. , 1988). Se trata de una educación donde los sujetos están configurados para el mercado y las finanzas desde el neoliberalismo y el modelo de mercado global.

La educación en Colombia, por su parte, podría esmerarse no por generar capital humano, para otros, sino por generar conciencias de igualdad, por empoderar a su población para que sea ella la que levante la voz, se erija en pionera de su propia agricultura, de su propia industria, de su propia tecnología, de su propia cultura, de su propia sociedad, que sea ella la que determine qué es lo que necesita y cómo puede alcanzarlo, desde un agenciamiento propio, no desde los dictámenes externos que solo ven el potencial en sentido utilitario, no en un sentido emancipatorio.

4.1.3.4 Reconoce su Interpretación Crítica Limitada del Discurso en torno a la Lectura Crítica y su Enseñanza.

Ahora bien, es necesario la existencia de otras voces con otras naturalezas epistemológicas y otros fines, como el hermenéutico crítico (Gadamer, 1999), para entender que, un lenguaje multidimensional permitiría otras comprensiones y concepciones de lectura (Marcuse, 1972), así como otras perspectivas de su enseñanza relacionadas y coherentemente ligadas con otros fines no solo epistemológicos sino ontológicos como lo es el de la pedagogía crítica (Freire, 1998), las

metodologías dialogantes para la construcción y provocación del conocimiento (Freire, 1998), el agenciamiento de los sujetos y la construcción de sociedad (Ramírez, 2007).

El concepto de lectura fue dilucidado, comprendido, analizado e interpretado críticamente desde los aportes de la psicología, la lingüística, la semiótica, la sociología y la pragmática (Lineamientos, p. 24), esta concepción es coherente con una visión de lenguaje bidimensional del signo (Estándares, p. 39), de la representación (Estándares, p. 19) y con unos intereses específicos que hay tras el qué se enseña, en este caso la lectura, y el cómo se enseña, la pedagogía de orientación instrumental sugerida directa e indirectamente en esta propuesta del Discurso Reglativo (Lineamientos, p. 25).

Hay que destacar que esto es solo un ejercicio de Lectura Crítica que, desde otras propuestas y otros recorridos podría llegar a diversas interpretaciones, dependiendo de los fines y las inclinaciones ideológicas, políticas y educativas que tenga el investigador. Lo importante es que se dé la oportunidad de hacer lecturas profundas, de realizar cuestionamientos a todos los actores pertenecientes a la comunidad académica para hacer un enriquecimiento desde diferentes aristas del mismo problema.

4.2 LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO TEÓRICO EMPÍRICO

Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica:

Es un libro que da cuenta de las experiencias de enseñanza y aprendizaje desde la investigación acción por parte de la docente argentina Paula Carlino. El libro consta de una introducción; unas preguntas iniciales; un primer capítulo sobre la escritura en el nivel superior; un segundo capítulo sobre la lectura en el nivel superior; un tercer capítulo sobre evaluar con la lectura y la escritura; y un último capítulo, correspondiente a enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la lectura y la escritura; acompañado de unas respectivas referencias bibliográficas.

Leer para Entender y Transformar el Mundo:

Es un artículo que constituye una revisión y actualización del texto de la ponencia hecha por Carlos Lomas en el Seminario Internacional "La educación que queremos", organizado por la editorial Santillana, se celebró en Madrid (España) el 26 de mayo de 2003. El artículo está dividido

Tabla 32. Comprensión del concepto Análisis en el Discurso Teórico Empírico.

Documento		
Concepto	Escribir, leer y aprender en la universidad (Carlino)	Leer para entender y transformar el mundo (Lomas)
Análisis	Identificar postura del autor del texto (Carlino, 2009, p. 89). Reconocer argumentos de los autores citados (Carlino, 2009, p. 89). Reconstruir el vínculo entre una posición y otra (Carlino, 2009, p. 89). Relacionar lo leído con presaberes (Carlino, 2009, p. 89). Inferir las implicaciones del texto fuera del propio contexto del texto (Carlino, 2009, p. 89).	-----

Tabla 33. Comprensión del concepto de Interpretación en el Discurso Teórico Empírico.

Documento		
Concepto	Escribir, leer y aprender en la universidad (Carlino)	Leer para entender y transformar el mundo (Lomas)
Interpretación	Mostrar la utilidad de la bibliografía y la relación con el programa de la asignatura para preparar exámenes (Carlino, 2009, p. 93). Señalar relaciones entre contenidos curriculares y contenidos temáticos de los textos (Carlino, 2009, p. 93). Realizar preguntas sobre los autores de textos y el por qué se citan otros autores (Carlino, 2009, p. 93).	

Tabla 34. *Comprensión de la Enseñanza de la Lectura Crítica en el Discurso Teórico Empírico.*

Documento		
Concepto	Escribir, leer y aprender en la universidad (Carlino)	Leer para entender y transformar el mundo (Lomas)
Enseñanza Lectura Crítica	<p>Enseñar a leer es enseñar estrategias de aprendizaje (Carlino, 2009, p. 24).</p> <p>Enseñanza basada en un modelo de respuestas ideales a las preguntas que va indicando el docente frente a la lectura (Carlino, 2009, p. 45).</p> <p>Los estudiantes plantean preguntas y la docente las aclara (Carlino, 2009, p. 45).</p> <p>Ofrecer categorías de análisis para interpretar textos (Carlino, 2009, p. 91).</p> <p>Desenvolver las ideas que en los textos están condensadas (Carlino, 2009, p. 91).</p> <p>Alfabetizar académicamente para que los estudiantes entren en contacto con la producción académica de una disciplina (Carlino, 2009, pp. 67-68).</p> <p>Análisis del texto de las ideas que el docente considera nucleares (Carlino, 2009, p. 77).</p> <p>Enseñar a hacer resúmenes para usarlos en exámenes finales (Carlino, 2009, p. 79).</p>	<p>La enseñanza de la lectura apunta al trabajo de la comprensión (Lomas, 2003, p. 57)</p> <p>Se reflexionan los usos del lenguaje, se hace análisis del discurso y hay una interacción entre lector, texto y contexto (Lomas, 2003, p. 57).</p> <p>Es facilitar el acceso al saber cultural que se transmite en instituciones escolares (Lomas, 2003, p. 58).</p> <p>Guiar con preguntas hacia lo importante para evitar el extravío del lector (Lomas, 2003, p. 61)</p> <p>Indagar sobre los conocimientos previos: discutir con los estudiantes el tema que abordará el texto para evitar divagaciones y resaltar el vocabulario del texto (L, 2003, p. 63).</p> <p>Mediar los conocimientos que va a adquirir el estudiante (Lomas, 2003, p. 63).</p> <p>Enseñar a identificar ideas principales y secundarias, técnicas del resumen, organizadores textuales (Lomas, 2003, p. 63).</p> <p>Enseñar a interactuar con el código escrito como objeto de conocimiento y con otros sujetos alfabetizados (Lomas, 2003, p. 65).</p>

Enseñar a leer es hacer alfabetización académica y en ella se tiene en cuenta la experiencia lectora, el dominio lingüístico, la organización de otros textos similares y el conocimiento sobre el tema.

4.2.2 Etapa de Análisis del Discurso Teórico Empírico

4.2.2.1 Examina la Polifonía de Voces, Fuentes y Dominios de los Enunciados Producidos y Presupuestos en torno a la Conceptualización de Lectura Crítica y su Enseñanza.

Las voces que se presentan en el Discurso Teórico Empírico vienen de los ámbitos de la psicología, las ciencias del lenguaje y la educación constructivista: primero, el aprendizaje, es

tenido en cuenta como una ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores en el que el docente es el experto orientador de una disciplina con el que el estudiante necesariamente entabla relación para desarrollar procesos superiores interpsicológicos con los que logra internalizar los conceptos y el saber específico (Carlino, 2009, p. 157). Segundo, la alfabetización es vista como una herramienta de igualdad y como instrumento de compensación de las desigualdades sociales (Lomas, 2003, p. 58). Se habla de la enseñanza de la lectura como extensión de la escolaridad obligatoria como política educativa de los gobiernos e instituciones internacionales pertenecientes a la UNESCO (Lomas, 2003, p. 58). Tercero, respecto a educación, Casalmiglia y Tusón (1999) es tomada en cuenta para hacer un llamado al profesorado a que se ocupe del análisis del discurso en las aulas como elemento esencial en las competencias profesionales del enseñante (Lomas, 2003, p. 59). Daniel Pennac (1993, pp. 93-94) habla de los tipos de lector, los curiosos amantes de la lectura, los lectores congelados al pie de la letra del texto y los que no leen y por ende no tienen respuestas ni preguntas frente a las cosas (Lomas, 2003, p. 60). Gil Calvo aborda a los lectores como “depredadores audiovisuales” que se enfrentan a mayor diversidad y complejidad de los usos sociales y de los contextos de emisión y recepción de la lectura (Lomas, 2003, p. 60). Se reconoce como evaluación del grado de competencia lectora, matemática y ciencias a las pruebas PISA (OCDE) y según esos resultados afirma que “las cosas no están tan mal como algunos apocalípticos proclaman de una manera nada inocente y casi siempre al servicio de políticas educativas de carácter segregador y excluyente” (Lomas, 2003, pp. 60-61).

Además, este Discurso se basa en Camps y Colomer (1996) para abordar la enseñanza de la lectura como el estudio de los usos y las funciones de la lengua escrita en diferentes situaciones de comunicación (Lomas, 2003, p. 62). Se retoma a Margaret Meek (1992) para afirmar que lo más probable es que los estudiantes no deseen saber leer, por ello el docente tendrá que hacer ‘animación a la lectura’ (Lomas, 2003, p. 64). Por otro lado, se tiene en cuenta a Alonso Tapia (1995) para examinar lo que debe ser evaluado en la competencia lectora del alumnado: estructura textual, aspectos sintácticos y semánticos, habilidad para distinguir información y opinión, capacidad de selección de información relevante y complementaria (Lomas, 2003 p. 64).

Incluso hay alusión al MEC (Ministerio de Educación y Cultura de España) quien plantea como uno de los objetivos generales de la educación obligatoria la adquisición y el desarrollo de las capacidades de comprensión (Lomas, 2003, p. 65). A partir de Carvajal y Ramos (2003, p.12) se

reafirma que el papel de las instituciones educativas debe ser formar ciudadanos alfabetizados que dominen funcional y socialmente la cultura escrita (Lomas, 2003, p. 65). Y, desde las corrientes constructivistas, el docente intenta “incorporar información nueva” en sus estudiantes y ellos tienen “que digerirla para convertirla en algo propio” (Carlino, 2009, p. 153).

Isabel Solé es citada para justificar que la enseñanza y el aprendizaje escolar de la lectura sea basada en la coherencia de los contenidos de los textos (Lomas, 2003, p. 62). Para conceptualizar la lectura se hace alusión a escribir a través del currículum, Estudios sobre culturas escritas y alfabetizaciones académicas (Carlino, 2009, pp. 86-87).

Por otra parte, Carlino tiene en cuenta a Smith (1988) para abarcar el enfoque interactivo entre un lector experimentado, conocedor del tema, de estructuras textuales similares, capaz de construir modelos mentales sobre lo que lee (Carlino, 2009, p. 70); a Lerner (1985) para afirmar que toda lectura es interpretativa porque depende de la información del texto como de lo que aporta el lector para desentrañarla (Carlino, 2009, p. 80); a Van Dijk (1978) porque los lectores seleccionan la información relevante para convertirla en significado; a Wertsch (1978) para tener en cuenta el paso de la heterorregulación a la autorregulación o de la dependencia a la autonomía en la lectura en la medida en que el estudiante ingresa a comunidades de prácticas desconocidas (Carlino, 2009, p. 75).

4.2.2.2 Explica las Estrategias de Organización del Discurso según su Modalización en torno a la Conceptualización de Lectura Crítica y su Enseñanza.

El enunciador se proyecta desde la primera persona del plural y singular. *Nosotros los docentes, los padres*: “Nos fijamos en las cosas que los alumnos hacen” (Lomas, 2003, p. 58), “evocar los años en que éramos alumnos” (Lomas, 2003, p. 59), “al intentar ayudar a un hijo (...) constatamos que no entendemos lo que se enuncia” (Lomas, 2003, p. 59), “La óptica de la presente obra es indagar de qué modo estamos implicados los docentes” (Carlino, 2009, p. 9), “Los docentes no solemos percatarnos de que las materias que” (Carlino, 2009, p. 110). *Yo*: “En mi historia como docente e investigadora” (Carlino, 2009, p. 9). Y se dirige a los *docentes de todos los niveles* (Carlino, 2009, p. 19).

El modo de organización discursivo oscila entre el deóntico, del deber del docente frente a las orientaciones claras de lo que debe enseñar como lectura y las características que deben sobresalir, evaluarse y los fines de enseñar a leer (Lomas, 2003, p. 63) y la modalización alética donde la

enseñanza de la lectura para compensar las desigualdades sociales propuesta por la UNESCO no se discute, sino que se asume como un enunciado veritativo donde las prácticas educativas planteadas, la transmisión del conocimiento (Lomas, 2003, p. 57), el lenguaje como lengua (Lomas, 2003, p. 62) y la adquisición del conocimiento mediante la codificación y decodificación lingüística (Lomas, 2003, p. 57) son tomados como verdaderos y no sometidos a la duda (Lomas, 2003, p. 59). Aunque Carlino trabaja el texto organizando las voces de un modo epistémico o doxático, en este el mundo es asumido como parte de la subjetividad por eso en gran parte del texto parte de una primera persona en singular y en plural desde la que muestra realidades parciales desde su experiencia y la de los docentes que desencadenan diferentes tipos de argumentos para defender sus posturas desde el mundo subjetivo (Carlino, 2009, pp. 79, 85, 86, 176).

4.2.2.3 Establece la Articulación del Contenido de las Voces en el Discurso en torno a la Conceptualización de Lectura Crítica y su Enseñanza.

Este discurso narra y describe formas de enseñar a leer desde su experiencia como docente en la universidad (Carlino, 2009, pp. 73, 76, 81, 115, 130, 152); también argumenta basado en voces de autoridad desde la psicología, la lingüística y las exigencias académicas impuestas desde entes de control como OCDE y UNESCO que se preocupan por la alfabetización de un saber disciplinar, donde la lectura es un puente para adquirir conocimiento (Carlino, 2009, pp. 130 y 168).

4.2.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Teórico Empírico

4.2.3.1 Reconocer Vacíos, Incertidumbres y Voces Ocultas en la Articulación del Discurso en torno a la Lectura Crítica y su Enseñanza.

Es incoherente citar desde el MEC que se va a enseñar a leer con autonomía y creatividad para organizar los propios pensamientos (Lomas, 2003, p. 65) cuando las orientaciones del docente son claras respecto a su dirección en torno a que el estudiante comprenda, memorice lo que dice el texto y lo socialice (Lomas, 2003, p. 64). Así mismo, la autonomía y la creatividad son de los pilares más coartados y custodiados por los docentes para evitar el ‘extravío del lector escolar’ (Lomas, 2003, pp. 61-62).

Desde la perspectiva avalada en este Discurso Teórico Empírico, la lectura es un proceso lingüístico, cognitivo y sociocultural para la apropiación de conocimientos (Lomas, 2003, p. 57) de los que las instituciones educativas deben dar cuenta obligatoriamente (Lomas, 2003, p. 58). No obstante, Lomas se contradice al afirmar que “Es esencial -en todas las áreas educativas y a lo largo de toda la escolaridad- ayudar a los alumnos y a las alumnas a leer y a entender textos con sentido, no sólo con sentido en sí mismos -con coherencia y con cohesión semánticas sino también

con significado en sus vidas, textos que les diviertan, les emocionen, les incomoden, les ayuden a expresarse y a entenderse, les descubran realidades ocultas o les ayuden” (Lomas, 2003, pp. 65-66).

Carlino hace una crítica a los textos que se trabajan en el nivel secundario porque afirma que estos borran la polémica, la argumentación, se centran sólo en la exposición del saber, silencian la controversia, tratan el conocimiento ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo, obligando a dar cuenta de lo que dicen los textos, pero no a mirar el por qué lo dicen y cómo lo justifican (Carlino, 2009, pp. 90-91). No obstante, esto que sucede en la secundaria es una extensión de lo que se exige y se trabaja en las universidades: lecturas en las que interesa la exposición del saber y el dar cuenta de lo que tratan los textos disciplinares (Carlino, 2009, p. 72).

Como voz implícita Carlino mantiene que los estudiantes no son capaces por sí solos de leer genuinos textos académicos sin la orientación del docente que con preguntas de cada capítulo les ayude a enfocar un punto de vista, es decir, es el docente el que desde un rol activo indica el enfoque que la lectura tendrá y el punto de vista desde el que se asumirá (Carlino, 2009, p. 73). Aparece como voz oculta que el estudiante no está en posición sino de adaptarse y aceptar su nueva forma de saber, que lejos de estas formas de enseñar está la posibilidad de ser, de pensar por sí mismo, de cuestionar lo que dicen enseñarle y de proponer como sujeto activo de la sociedad. El estudiante está limitado por la institución y el docente.

Con todo lo anterior, se vislumbra que la enseñanza de la lectura tiene un interés técnico y práctico donde se prepara al estudiante para el éxito en los exámenes, deshumanizando y desvirtuando su relación individual con lo social y lo cultural, pues lo que prevalece es netamente académico y científico (Carlino, 2009, p. 93). El docente es el que tiene el conocimiento como sujeto de saber que además tiene el poder para decidir qué es una comprensión correcta y qué no (Lomas, 2003, p. 60). No es un diálogo bidireccional o una construcción colectiva de lecturas y de saber, sino una verificación de que el alumno lo está haciendo como debe para llegar a adquirir el conocimiento disciplinar (Lomas, 2003, pp. 58, 63; Carlino, 2009, pp. 67, 68, 72, 130, 157).

Se justifica, aún en la universidad las lecturas heterorreguladas por un superior (Carlino, 2009, p. 74). Aunque no hay claridad de que necesariamente un lector experimentado que se autorregule sea un lector crítico y responsable de sus interpretaciones y sus lecturas no solo disciplinarias, sino del mundo. (Carlino, 2009, p. 76). El trabajo del docente en la lectura es el de ‘integrar’ al estudiante a una comunidad ajena y proponer caminos para que los estudiantes puedan introducirse

en la cultura del docente poco a poco (Carlino, 2009, p. 92); esto quiere decir que el trabajo del docente en la enseñanza de la lectura es de adhesión no de crítica, donde prevalece como cultura dominante la del docente y como cultura dominada la del estudiante.

El docente vigila, regula, reprime, reduce, mantiene el límite de la interpretación del estudiante y a su vez el límite del conocimiento (Carlino, 2009, p. 109). Al ayudarles a saber qué buscar, el docente está orientando la mirada del estudiante hacia un punto estratégico que quiere que mire y a su vez esto implica que pierda de vista otras posibles perspectivas; lo cual no solo orienta sino limita, restringe y fija puntos de interés en tanto desvirtúa otros. A pesar de la alusión a la importancia de la lectura en la vida social, El Discurso Teórico Empírico no desarrolla una propuesta de enseñanza de la lectura desde lo social y cultural, sino una instrumentalización de la alfabetización para acceder al conocimiento dado por otros (libros, docentes, especialistas, la Escuela, la Universidad, las ciencias, las disciplinas, etc.) (Lomas, 2003, pp. 58, 65; Carlino, 2009, pp. 86-87).

4.2.3.2 Interpreta el Acto Discursivo en torno a la Conceptualización de la Lectura Crítica y su Enseñanza.

La lectura (lingüística y del signo) es un trampolín para adquirir, absorber ciertos conocimientos culturales y sociales dados a priori sin oportunidad a la duda, debate, refutación o propuesta de creación o recreación de saberes. Se enseña a leer estratégicamente para responder asertivamente en el examen final. Lo que quiere decir que la importancia de leer es responder correctamente preguntas de una disciplina específica, no fomentar el pensamiento crítico, la duda y la autorreflexión.

La lectura se convierte en hacer resúmenes y reconstruir las tesis centrales del texto porque lo que dicen los textos y lo que para el profesor es lo importante, es el centro de la lectura. En ningún momento hay una lectura diferente al nivel de la comprensión.

Los docentes proveen información y síntesis sobre teorías, es decir, los docentes son repetidores y no sujetos críticos, constructores de conocimiento, problematizadores ni sujetos dignos de un diálogo basado en el argumento, sino en la narración de eventos, teorías y saberes ajenos. El objetivo del Discurso Teórico Empírico es dar orientaciones a los profesores para la enseñanza de la lectura en las escuelas con criterios infalibles y eficaces para planificar la enseñanza de la lectura del significado de los textos. El modelo de enseñanza de lectura está diseñado para promover el dominio de los conceptos de las asignaturas y la memoria.

4.2.3.3 Cuestionar, Refutar y Construir su Propio Punto de Vista, Hipótesis o Tesis de Lectura del Discurso de la Lectura Crítica y su Enseñanza.

¿Qué tipo de lector se intenta formar si se le pide que no se centre en cada uno de los detalles porque esto atenta con la posibilidad de entender (Carlino, 2009, p. 70)?, ¿Dónde queda la enseñanza de la Lectura Crítica en la que se apunta a ciudadanos libres, nuevas generaciones con capacidad creativa, autónomos e iguales en una sociedad democrática (Freire, 2006) si se está enseñando a los estudiantes a no tener ni construir voz propia, si no a descubrir, memorizar y repetir la voz del otro, del que tiene el poder, del que sí sabe, del que es importante (Lomas, 2003, p. 64; Carlino, 2009, p. 74)?

¿Por qué reducir el ejercicio del maestro al seguimiento de un libro guía?, ¿Hacia qué enfoque pedagógico se está guiando al maestro en la enseñanza cuando se lo concibe como el proveedor de síntesis de las teorías?, ¿Cuál es el fin de caracterizar al docente como un repetidor de teorías y no un problematizador o sujeto crítico del saber?, ¿Para qué se necesita recomendar la transmisión del conocimiento de diferentes áreas y materias?, ¿Qué enfoque ideológico está planteado en una pedagogía donde se privilegia el conocimiento y los actores son emisores y receptores?, ¿A qué políticas obedece este direccionamiento pedagógico donde el docente narra lo que halla en los libros y el estudiante los memoriza?, ¿Qué actores intervienen en la formulación de estos planteamientos?, ¿Es acaso este el ideal de la formación de lector crítico que necesita Colombia?, ¿Por qué el propósito es que el estudiante acceda a una cultura académica y no otro tipo de cultura?, ¿Para qué se escribió este texto?, ¿Cuál es la crítica que se podría hacer a las políticas de alfabetización?

Impedir el extravío del lector escolar (Lomas, 2003, p. 61) se deduce en un miedo a diversas interpretaciones, a la otredad y al peligro que esta representa. Es el miedo a la diferencia, a descubrir otros sentidos, otros caminos de interpretación, por ello el docente debe mantener la lectura en unos límites y preparar estrategias de lectura para que los estudiantes no traspasen las interpretaciones aceptadas, permitidas, válidas o se extravíen de camino. La lectura se convierte en un ejercicio memorístico (Lomas, 2003, p. 64) de diferentes disciplinas donde no tiene lugar la voz del estudiante, el reconocimiento de los límites y las fronteras sociales, cognitivas, históricas, geográficas, etc. para traspasarlos. Se desconoce desde esta perspectiva ‘constructivista’ y ‘enfoque dinámico’ de lectura el yo, el sí mismo, la crítica, el diálogo, la voz propia, la responsabilidad social, la construcción sí, pero en conjunto, no la construcción para aprehender,

adquirir y adherir conocimientos externos de docentes o ni siquiera eso porque los docentes lo toman no de sí mismos sino de otras fuentes.

El valor oculto de la lectura está dado en tanto el estudiante pueda adherirse a una cultura disciplinar, a producir bajo una filiación institucional para ensanchar la red científica, ayudar a difundir la producción intelectual (eventualmente de otros), contribuir al sostenimiento de la jerarquía académica, el estatus, las etiquetas y las relaciones de poder subyacentes a los actores de esta cultura.

Se podría proponer como hipótesis que el interés detrás de que el estudiante no construya su voz propia tiene que ver con el miedo de compartir el poder, de ceder la palabra, de construir juntos, de aceptar que el docente no las sabe todas, de reconocer frente al estudiante un potencial de riqueza cultural, social e individual que no tiene el docente, y que no proviene necesariamente de la academia, sino de la cotidianidad. El que tiene la palabra tiene el poder, en este caso es el docente, como representante académico, quien tiene la palabra frente a sus estudiantes para darles un poco de luz sobre tanta oscuridad e ignorancia que los acompaña, si quieren entrar a las anheladas culturas académicas universitarias.

Enseñar a leer para adquirir el saber de una disciplina y no para construir un criterio propio frente a este se convierte en una práctica de adoctrinamiento, dejando en evidencia quién pertenece a la cultura dominante y quién tiene que adherirse a ella porque la cultura propia es insignificante (Carlino, 2009, p. 53). La enseñanza de la lectura en la academia no puede ni debe, deshumanizar al hombre y pretender sólo aportarle una ‘clave lingüística’, una ‘herramienta’ para que absorba conocimiento del exterior, sin cuestionarlo, sin criticarlo, sin ser consciente del trasfondo histórico, político e ideológico, sin aportarle nada al mundo, sin construirse él mismo como un sujeto activo, creativo, dialogante, con voz propia y crítico.

El docente es reducido al ejercicio de seguimiento de un libro porque es ficha clave de la articulación que asegura, en este caso a los grupos disciplinares, que los estudiantes accederán a ellos tal como se les ha instruido. Un docente con otras características sería subversivo e inapropiado para el adoctrinamiento académico.

Con todo, el modelo pedagógico que guía al docente en la enseñanza cuando se lo concibe como un proveedor de síntesis de las teorías fundamentales ni siquiera alcanza a ser un constructivista porque, en esta propuesta del Discurso Teórico Empírico, el estudiante no construye su conocimiento (y el docente tampoco), sino que el conocimiento es externo y está dado para la

aprehensión. Se puede tratar más bien de un modelo tradicional en el que lo importante es conocer las disciplinas y los autores clásicos; la relación entre maestro y alumno es totalmente vertical (no hay respeto por el saber del estudiante); la metodología es transmisionista, memorística y repetitiva; y, por ende, la evaluación es memorística, repetitiva, conceptual y del producto. La lectura y su enseñanza, como está planteada, desde el Discurso Teórico Empírico, no permite la comunicación entre personas, sino el traspaso de información del libro al estudiante quien de manera memorística da cuenta de lo que comprendió del texto. En cuanto a educación, abierta, flexible, creativa y democrática que se pregona (Lomas, 2003, p. 66), se puede evidenciar que una práctica educativa que está dada para evitar los extravíos en la comprensión y la verificación de un único camino a la adquisición del saber disciplinar no es una educación abierta a otras propuestas, no logra ser flexible con el aprendizaje y la enseñanza, no permite desarrollar a los estudiantes la creatividad, mucho menos ejercer la democracia y la libertad porque las condiciones pedagógicas para que esto suceda no están dadas desde un enfoque orientado al éxito, tradicional, reduccionista y verticalmente impuesto.

¿Qué ha ganado en la historia el modelo pedagógico tradicional que se quiere seguir perpetuando en la actualidad? Obediencia, mantener el poder, centralizar el conocimiento, garantizar un estatus a un grupo específico, legitimar y deslegitimar grupos, perpetuar alianzas con otros sistemas, etc. Así que recomendar la transmisión de conocimiento es perpetuar los actos de comunicación basados en la emisión y la recepción donde lo importante es la repetición en las disciplinas, recitar las teorías y autores representativos para mantener el estatus quo de la ciencia, de la disciplina, de sus teóricos, de sus investigadores y de sus reproductores en el aula. Reconocer que el direccionamiento pedagógico del Discurso Teórico Empírico es tradicional conlleva implícitamente una política y filosofía del ser y del educar coherente con un propósito amplio y trascendente al aula que supera el interés por enseñar a leer para aprender: una formación basada en el nivel básico para la repetición, el resumen, la adquisición de un saber y la preparación general del estudiante para salir a ser productivo en una industria que busca empleados para hacer un trabajo mecánico y no de pensamiento profundo, interpretativo y crítico.

En la formulación de estos planteamientos implícitos educativos para la adquisición de los saberes disciplinares, a partir de la lectura o la alfabetización, aparecen visibles no solo las recomendaciones y citas de los teóricos de la enseñanza de la lectura alfabética, sino también exigencias de las pruebas PISA, provenientes de la OCDE, el MEC, la UNESCO y los distintos

teóricos. Lo cual deja en evidencia que estas políticas educativas no son solo filosofía de los agentes universitarios encargados de la alfabetización disciplinar, sino que detrás de estos existe un fundamento de peso y rigor económico como lo es la OCDE y la UNESCO. Por lo anterior, se puede afirmar que estas políticas educativas de enseñanza de la lectura para aprender una disciplina están permeadas por otras políticas de orden gubernamental y económico.

En Colombia, esta política de lectura para la alfabetización y el acceso a la cultura académica tiene repercusión debido a que los voceros de estas prácticas de enseñanza de la lectura han intervenido no solo en este país sino en España, Portugal, Brasil, México, Venezuela, Puerto Rico, Argentina y Chile, motivando, avalando, reforzando y argumentando, desde las distintas organizaciones de poder, la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria y la alfabetización en la universidad, a partir de conversatorios, formación de profesores, congresos de expertos y escritura de libros en conjunto. (Es necesario recordar que a la formación de profesores y congresos se traen expertos de fuera para que les digan lo que se debe enseñar y cómo se debe enseñar debido a que, como se evidencia en el Discurso Regulatorio, el docente no tiene altura epistemológica ni teórica para estas discusiones). Estas voces teóricas que representan el poder de saber son invitadas a Colombia y a otros países porque hay entes superiores que declaran políticas educativas a partir de grupos de expertos y científicos, precisamente de las diferentes disciplinas, que son los que dicen qué se debe enseñar, qué se debe aprender y hacia dónde van las disciplinas y las prácticas educativas. Se trata de una política educativa y disciplinar que trasciende fronteras predicando sobre las formas de enseñar a leer y a escribir. En este sentido, se puede afirmar que el Discurso Teórico empírico se escribió para que los docente constaten que lo que se debe enseñar es la lectura para acceder a la cultura académica porque esta última es la que tiene el valor cognitivo y económico en las naciones, es la forma de acceder a más oportunidades (laborales) y apoyar el desarrollo (empresarial); pero vale la pena preguntarse si la única forma de acceder al desarrollo, de apuntarle a la equidad, a la paz y a la sostenibilidad, banderas de las organizaciones que dirigen estas políticas educativas, es por medio de la alfabetización o si es posible otro tipo de lectura multidimensional tal vez más completa, más crítica y más humana.

Para llevar a cabo su vasto mandato la UNESCO colabora con el sector privado interviniendo en orientación política, asistencia técnica y desempeñando un papel importante en la promoción de sus valores éticos y programáticos centrales a través de la promoción y la sensibilización educativa, de ciencia y de cultura (UNESCO, 2020). Si bien las políticas educativas apuntan a la

alfabetización como la forma de acceder al conocimiento y adentrarse a una cultura académica, es necesario entender que estas políticas, resguardan un propósito, una filosofía y una ideología que trasciende la filantropía del enseñar a leer para hacer países más desarrollados, igualitarios, solidarios y sostenibles. Es necesario cuestionar que, si esto no se ha logrado por décadas en las que las recomendaciones de enseñanza las han dado los mismos grupos organizacionales y los presupuestos de docente, estudiante y la pedagogía cambian de nombre, pero siguen siendo igual de tradicionales, los países más ricos seguirán siéndolo, las empresas seguirán liderando todos los aspectos de la vida humana y los sujetos seguirán limitados en su lectura del mundo.

4.2.3.4 Reconoce su Interpretación Crítica Limitada del Discurso en torno a la Lectura Crítica y su Enseñanza.

Hay que reconocer que desde el enfoque cognitivista el Discurso Teórico Empírico, en general, existe un trabajo coherente epistemológica y ontológicamente al abordar la lectura y la escritura directamente ligada con los razonamientos, el desarrollo cognitivo, el aprendizaje y las diferentes disciplinas. Y es en ese sentido que se despliegan propuestas de enseñanza de la lectura como una forma de alfabetización académica para ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos, destrezas y competencias deseadas en un saber. Además, estos componentes son coherentes con el desarrollo pedagógico constructivista y transmisionista tradicional que enmarca cabalmente las propuestas de enseñanza de la lectura, pues tiene referentes teóricos de psicología y lingüística que las apoyan, aunque se pueden considerar algunas falencias en una consolidación de enfoque de comunicación; no obstante, aunque no se haga explícito, se pueden leer dentro del enfoque recepcionista de la comunicación (Carlino, 2009, p. 153; Lomas, 2003, p. 60) por lo que se explica la fuerza que tienen estas propuestas en las culturas académicas en el mundo ya que desde allí se promueven los mismos discursos académicos a partir de los abordajes de la lectura en la Escuela y la Universidad. La escuela desde sus campos de saber, que tanto se ha preocupado por fortalecer por décadas, podría proponer más bien la enseñanza de la Lectura Crítica para comprender, analizar e interpretar críticamente los problemas de la vida escolar y de la vida social.

4.3 LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO

Grafiti 2.0 es un Plan de Lectura y Escritura Norma para los educadores, de Carvajal Soluciones Educativas S.A.S. del año 2017 que ofrece pruebas diagnósticas, para identificar y analizar el estado de la comprensión lectora y la producción escrita; integración curricular, para trabajar la

comprensión de textos desde diferentes áreas ya que “aprender y enseñar a leer es un compromiso de todos”; actividades de diferentes niveles de lectura, para desarrollar y mejorar la competencia lectora desde el nivel literal hasta el crítico-intertextual; pruebas de Lectura Crítica, con lineamientos y orientaciones del ICFES-Saber Pro- y PISA; PILEO, modelo de planeación docente ajustable al Plan Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad; y, RAD (Red de Apoyo Digital), plataforma donde se encuentran las pruebas de evaluación diagnóstica, las pruebas Saber y PISA, con su respectivo análisis y modelo de planeación docente.

4.3.1 Etapa de Comprensión del Discurso Educativo

Tabla 35. *Comprensión Lectura en el Discurso Educativo.*

Documento	
Concepto	Grafiti 2.0 Letra F, H, J
Lectura	<p>Es comprender, extraer conclusiones no dichas directamente para tomar posición frente a la información (Grafiti 2.0 F, p. 4).</p> <p>Es identificar y comprender la información, las características discursivas y las estrategias de construcción de significado (Grafiti 2.0 F, p. 4).</p> <p>Es una competencia que trabaja el nivel literal a partir de lo semántico (el estudiante más avanzado relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas, deduce información para construir el sentido global, recupera información explícita e identifica partes de la información). El nivel inferencial a partir de lo sintáctico. Se refiere a comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. El estudiante analiza estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos y recupera información contenida en ella. El nivel crítico es donde el estudiante se aproxima a reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. A partir de lo pragmático el estudiante analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.</p> <p>Al leer se trabajan competencias específicas como: competencia interpretativa, competencia argumentativa y competencia propositiva (Grafiti 2.0 F, H y J, pp. 13-23).</p>

Tabla 36. Comprensión del concepto *Comprensión en el Discurso Educativo*.

Documento	
Concepto	Grafiti 2.0 Letra F, H, J
Comprensión	<p>Reconocer los niveles de información que propone el texto (Grafiti 2.0 F, p. 4).</p> <p>Reconocer los lazos y conexiones que el texto genera con otros textos (Grafiti 2.0 F, p. 4).</p> <p>Reconocer la dinámica, agilidad y concreción de la esencia del texto (Grafiti 2.0 F, p. 4).</p> <p>La comprensión se aborda en la competencia interpretativa donde se trabaja la lectura literal e inferencial:</p> <p>Comprende la información principal que plantea un autor en determinado texto.</p> <p>Explica las características de un texto.</p> <p>Analiza la información que presenta el texto, relacionándolo con las ideas implícitas.</p> <p>Establece las relaciones y significados entre la información explícita y la implícita</p> <p>Identifica la estructura de los textos y representa gráficamente su contenido (Grafiti 2.0 F, H y J, pp. 13-23).</p>

Tabla 37. Comprensión del concepto *Análisis en el Discurso Educativo*.

Documento	
Concepto	Grafiti 2.0 Letra F
Análisis	<p>Se aborda desde la competencia propositiva donde se trabaja la lectura hipertextual:</p> <p>Identifica y expone la estructura de un texto literario determinado.</p> <p>Propone diversas formas de expresar sus ideas.</p> <p>Organiza y le da sentido a la información recopilada en varios textos por medio de esquemas (Grafiti 2.0 F, H y J, pp. 13-23).</p>

Tabla 38. *Comprensión del concepto Interpretación en el Discurso Educativo.*

Documento	
Concepto	Grafiti 2.0 Letra F, H, J
Interpretación	<p>El nivel de lectura crítico se ubica en una valoración avanzada donde se analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto (Grafiti 2.0 F, p. 6).</p> <p>La competencia que corresponde al nivel de lectura crítico es: reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido (Grafiti 2.0 F, p. 6).</p> <p>La interpretación se aborda desde la competencia argumentativa, trabajada en la Lectura Crítica e intertextual: Expone su opinión frente a un determinado tema, toma posición frente a temáticas planteadas en los textos, plantea su posición frente a temas actuales, y soporta sus opiniones en textos y experiencias propias (Grafiti 2.0 F, H y J, pp. 13-23).</p>

Tabla 39. *Comprensión de la Enseñanza de la Lectura Crítica en el Discurso Educativo.*

Documento	
Concepto	Grafiti 2.0 Letra F, H, J
Enseñanza Lectura Crítica	<p>Está centrada en lograr un nivel altamente comprensivo (Grafiti 2.0 F, p. 4).</p> <p>La competencia lectora se fortalece a partir de los niveles de lectura literal, inferencial y crítico-intertextual (Grafiti 2.0 F, p. 4).</p> <p>El plan de lectura incluye: 1. Prueba diagnóstica: identificar y analizar los procesos lectores, 2. Apertura temática: contextualizar texto e imagen, 3. Atrévete a leer: conocimientos previos, revitalización del contexto, sistematización de la lectura y creación de mediadores de lectura, 4. Actividades: integración al área, nivel literal, inferencial, crítico, intertextual e hipertextual (Grafiti 2.0 F, pp. 4-5).</p>

La lectura es un proceso en el que interactúa el contexto, el conocimiento previo y el nuevo para la construcción de conocimientos (Visión aparente). La lectura puede ser enseñada mediante actividades que fortalecen las competencias lectoras en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual (Grafiti 2.0 F, H y J, p. 4).

Tabla 40. *Plan de Lectura Crítica, de Grafiti f, 2017, pp. 13-23.*

Nivel de Lectura Crítica e intertextual	Acciones de aprendizaje	Competencias específica argumentativa
Relaciona información presente en el texto con otros textos	<p>Pídales a los estudiantes que observen las imágenes sobre el sistema heliocéntrico.</p> <p>Investigue y lea con los estudiantes acerca de los observatorios astronómicos indígenas en Colombia</p> <p>Observen en clase imágenes del satélite Simón Bolívar y detallen su estructura</p>	Analiza algunas diferencias y similitudes culturales con respecto al tema de la astronomía.

Evalúa elementos sobre la información presentada en el texto con respecto a su realidad	Escuche con los estudiantes la canción El jardinero, de María Elena Walsh, en <i>you tube</i> Léales información sobre un insecto	Comunica su opinión a través de discusiones grupales sobre la naturaleza y algunos animales extraños
Relaciona las temáticas propuestas en el texto con lo visto en su cotidianidad	Pídales a los estudiantes que lleven a clase imágenes de circo para compartir Indague entre los estudiantes por la idea central del texto El malabarismo callejero Pídales que lean en parejas el texto El clavadista de las alturas con el fin de determinar la idea central del texto	Presenta su opinión sobre el tema del arte circense.
Identifica la intencionalidad textual	En parejas realicen lectura de las respuestas del punto 5 sobre la opción seleccionada Pídales que lean en voz alta las habilidades que cada estudiante escribió Dígales que identifiquen en el texto la intención que se plantea en el plan de escritura	Evalúa los elementos que determinan la intencionalidad textual
Reconoce la ideología presente en un texto	Escuche en clase varias canciones, como El mundo al revés, de María Elena Walsh, en las que los estudiantes puedan identificar la posición ideológica del cantante-autor Lean en clase los ingredientes que aparecen en paquetes de comida, enlatados, yogures, entre otros, e indaguen sobre sus componentes	Confronta su opinión con la analizada en la lectura
Evalúa elementos en la situación comunicativa de la lectura	En parejas, realice la lectura oral del texto Confusión en la prefectura y analice la confusión que se presenta Socialice la respuesta de la actividad	Analiza la intención comunicativa de diferentes textos
Evalúa la intención del autor por medio de la lectura	En parejas, pídale que lean las biografías de Gandhi y de Simón Bolívar, y determinen sus luchas Escuchen la canción Simón Bolívar de Inti Illimani y encuentren en ella sus ideas y conceptos clave Socialice las respuestas de la actividad y discutan sobre los pensamientos expuestos	Manifiesta su forma de pensar en relación con otros textos
Evalúa su punto de vista teniendo en cuenta la opinión planteada por el autor	Presente imágenes de los diferentes usos que tiene el fuego en la sociedad actual y escuche opiniones sobre otros usos Cuénteles a los estudiantes diversas historias sobre los 4 elementos fuego, aire, tierra y agua	Presenta su punto de vista por medio de un texto gráfico

4.3.2 Etapa de Análisis del Discurso Educativo

4.4.2.1 Examina la Polifonía de Voces, Fuentes y Dominios de la Conceptualización de la Lectura Crítica y su Enseñanza.

Grafiti 2.0 basado en el Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura, tiene en cuenta el Plan Nacional de Lectura y Escritura, adicionalmente aparecen las voces de Cassany con *Tras las líneas*; Lerner, con *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*; Martínez, María Cristina con *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*; Arboleda, Julio César. *Mapas cognitivos: lectoescritura, aprendizaje y desarrollo del pensamiento*; Bordons, Gloria y Díaz Ana con *Enseñar literatura en secundaria: la formación de lectores críticos, motivados y cultos*; Colomer, Teresa con *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*; Gloton, Robert con *El poder de leer: técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*; el MEN con *Formar en lenguaje. Apertura de caminos para la interlocución. Estándares básicos de competencia del lenguaje*; el Ministerio de Cultura con el Plan Nacional de Lectura y Escritura; la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura; la Fundación para el Fomento de la Lectura; el Instituto San Roberto con Programa de lectoescritura; la Organización del Pensamiento crítico, ICFES y PISA.

4.3.2.2 Explica las Estrategias de Organización del Discurso según su Modalización en torno a la Conceptualización de Lectura Crítica y su Enseñanza.

El enunciador figura en primera persona del plural como un nosotros, haciendo referencia Grupo técnico pedagógico (Grafiti 2.0 H, p. 2) que se dirige a un tú estudiante “Apreciado estudiante, una gran cantidad de información y de expresiones llenan tu vida” (Grafiti 2.0 J, p. 3) y en tercera persona al docente “La prueba diagnóstica de Grafiti 2.0 tiene como objetivo otorgarle al docente una herramienta” (Grafiti 2.0 J, p. 6). El modo de organización del Discurso Educativo es deóntico y se manifiesta a partir de imperativos del deber hacer del estudiante frente a las orientaciones del libro y el deber guiar del docente frente a la propuesta del libro para enseñar la lectura a sus estudiantes: “Realice la prueba con los estudiantes al inicio del año escolar” (Grafiti 2.0 J, p. 7), “Pídales a los estudiantes que lean el texto” (Grafiti 2.0 J, p. 13).

4.3.2.3 Establece la Articulación del Contenido de las Voces en el Discurso en torno a la Conceptualización de Lectura Crítica y su Enseñanza.

La organización en general es descriptiva, pues se encarga de indicar cómo debe el docente actuar frente al tratamiento de la Lectura Crítica en el aula, qué preguntar, qué niveles de lectura y

competencias son idóneos y cuáles son las respuestas correctas a las preguntas (Grafiti 2.0 J, pp.7, 13, 14, 22).

4.3.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Educativo

4.3.3.1 Reconocer Vacíos, Incertidumbres y Voces ocultas en la Articulación del Discurso en torno a la Lectura Crítica y su Enseñanza.

Explícitamente la preocupación y motivación para que el niño y joven aprenda a leer tiene que ver con un fin orientado al éxito otorgado por un buen trabajo y una buena remuneración. No hay una preocupación por la construcción del yo, ni de una posibilidad de construir una sociedad igualitaria, pues se evidencia un fin económico utilitarista de la educación, basado en el MEN, el Ministerio de Cultura, el PNLE, ICFES y PISA.

La enseñanza de la lectura crítica tiene implicación únicamente en la extracción de información para que a partir de allí los lectores formen su propia opinión, lo que incide implícitamente que los estudiantes necesitan sacar sus opiniones de la información extraída del texto no discutida, mediada, cuestionada, refutada, validada y dialogada para generar el pensamiento crítico.

4.3.3.2 Interpreta el Acto Discursivo en torno a la Conceptualización de la Lectura Crítica y su Enseñanza.

El estudiante es tomado como un sujeto activista (pragmático) que observa, investiga, escucha canciones, lleva imágenes, responde evaluaciones, lee oralmente, responde las actividades del libro, indaga en casa, desarrolla tareas, escriben poemas; a través de las acciones el sujeto demuestra el aprendizaje, demuestra que es competente. Y el docente es un guía: está para guiar los niveles de comprensión del lector (Grafiti 2.0, J p. 3). Los docentes necesitan herramientas (como estos libros) para enseñar a leer y evaluar la lectura (Grafiti 2.0 J, p. 6). En eses sentido, el docente es un sujeto que sigue el manual guía, no lo crea, no lo diseña, solo implementa.

Vale la pena resaltar que por las recomendaciones que se le hacen al docente, el tipo de preguntas y actividades programadas para llevar a cabo la lectura, el propósito de Grafiti 2.0 no es que los estudiantes comprendan y construyan su propio mundo, pues lo que deben hacer principalmente es extraer información, repetir, sintetizar, hallar ideas principales y reconstruir textos de los ya propuestos, no discutir, mediar, cuestionar, refutar, validar y dialogar para generar pensamiento crítico.

4.3.3.3 Cuestionar, Refutar y Construir su Propio Punto de Vista, Hipótesis o Tesis de Lectura del Discurso de la Lectura Crítica y su Enseñanza.

Ya que el estudiante es asumido como un sujeto activo es necesario cuestionar ¿qué tipo de acciones se le solicitan al sujeto que realice? Y ¿Por qué se necesita un sujeto de hacer, ?¿Si el docente es un guía hacia dónde apunta esa guía?, ¿Para qué se necesita un docente que siga el manual y no que lo cree a partir de las necesidades particulares de sus estudiantes y de su experiencia?, ¿Qué mundo puede construir un estudiante cuya enseñanza de la lectura está basada en la repetición?, ¿Por qué el fin de la educación es tener oportunidades de trabajo y buenos ingresos y no construir un mundo igualitario y en paz?, ¿Qué política hay implícita en este fin educativo?, ¿A parte de formar para el trabajo podría existir algún otro fin (emancipador, por ejemplo) en la enseñanza de la lectura?, ¿Por qué se recomienda un nivel de lectura (de la comprensión) con esas características y exigencias cuando se puede hacer también lecturas analíticas y críticas?, ¿Para qué tipo de trabajo se puede perfilar un estudiante que lee desde la comprensión únicamente y otro que lee críticamente?, , ¿Qué filosofía hay detrás de la propuesta de enseñanza de lectura desde el activismo?, ¿Qué enfoque político está orientando la organización del Discurso Educativo?, ¿Para qué se escribió este texto?

4.3.3.4 Refutar y Construir su Propio Punto de Vista en torno a la Enseñanza de la Lectura Crítica.

Si bien el estudiante es planteado como un sujeto activo, es necesario aclarar que las acciones que realizan no son del orden superior del pensamiento crítico o del entendimiento profundo, son simplemente acciones relacionadas con la extracción de información, repetición, detección de ideas principales y reconstrucción de textos. Lo que quiere decir que no necesariamente porque el sujeto pase de ser un sujeto pasivo (objeto vacío), en el Discurso Regulatorio, a un sujeto activo, en el Educativo, esto garantice efectivamente que el estudiante sea un sujeto crítico. Se trata de concebir un sujeto de hacer mas no de pensar, de querer, de proponer, de criticar, de refutar. Enfáticamente hay prioridad por el hacer porque el Discurso Educativo es muy cercano a la práctica docente, es decir, es el que es llevado a cada clase y el estudiante tiene el listado de tareas y ejercicios para realizar. En tanto, el docente es un sujeto que hace hacer al estudiante. Está en el aula para acompañar el activismo del estudiante, guiar la tarea, verificar que se cumpla y tomar nota evaluativa del resultado obtenido. Resultado que pasa a ser contrastado con la tabla de respuestas únicas que da el manual educativo.

En el Discurso Educativo el docente es un guía, pero ¿hacia dónde guía? Probablemente guía al estudiante hacia la optimización de su acción a partir de una rúbrica, una instrucción, una orden. Está preparando a los estudiantes para la competencia operacional en masa. Sólo si desarrolla las capacidades operativas, las competencias, y las demuestra puede pasar la evaluación. Este docente-guía no orienta a sus estudiantes desde su construcción pedagógica, desde los textos que busca para ellos, desde las actividades que planea e imagina para los estudiantes dependiendo de la situación de comunicación, de las necesidades contextuales, de las falencias que tengan en la lectura, ni de los refuerzos que ameriten; mucho menos este docente conduce discusiones grupales y debates sobre lo que debería o no guiarse en los procesos de enseñanza de Lectura Crítica. Es un docente que a pesar de parecer ser un sujeto activo realmente es un sujeto que consume el producto, el manual, la guía, la instrucción dada por un Discurso Educativo que se basa en otras voces de autoridad para desplegar de la norma un contenido curricular.

Un docente-guía dedicado a seguir fielmente el manual es justo el actor necesario para desarrollar la pedagogía propuesta, el tipo de lectura que se quiere para hacer llegar no solo los conocimientos, los conceptos, las disciplinas y las teorías que se quieren enseñar, sino la ideología y la filosofía del ser estudiante y posteriormente profesional en un país como Colombia, donde con estas políticas educativas pareciera no necesitarse gente que piense y que proponga construcciones de país con mejores condiciones humanas, sino empelados en masa, muy ágiles para los oficios, al servicio de la multinacional que recompense al buen estudiante, al buen lector, al obediente y competente en las tareas.

Se enseña la lectura de la reconstrucción textual porque primero, la naturaleza desde la que es entendido el lenguaje impide que se hagan lecturas del mundo; segundo, la concepción de lectura está limitada a la codificación y no a las interpretaciones profundas; tercero, porque la crítica se pretende como una opinión o una especulación sin fundamento; cuarto, porque el Discurso Educativo está engranado con el Discurso Teórico Empírico y este último con el Discurso Regulatorio y todos los tres están bajo una política educativa que impide que se entienda la lectura de otra manera que no sea esta.

La enseñanza de la lectura despliega toda una misión y visión de lo que será y necesitará el estudiante cuando pase a ser un sujeto productivo (y también lo perfila para un tipo de trabajo específico). Esto evidencia que el fin de la educación es que el estudiante, en el futuro, tenga

oportunidades de trabajo y no construir un mundo igualitario y en paz porque la construcción de un mundo igualitario no sería lo conveniente en una sociedad mundial que se rige por sistemas económicos que mueven todos los engranajes del ser humano y del medio ambiente. Se requerirá mano de obra, pero no líderes que deconstruyan las estructuras de esos engranajes, las pongan a funcionar en otro orden o simplemente creen otras lógicas que logren un beneficio para los que no han tenido voz.

Sin duda, la política que rige el Discurso Educativo es la de la enseñanza como una industria o un servicio de mercado que es regulado por algunos actores, en este caso, por el docente que es el que está primero en la fila de producción (de lectores). Diferentes corrientes filosóficas, políticas y pedagógicas han propuesto sistemas más igualitarios, más sociales, más humanos, pero se configuran en un peligro para el *statu quo* y al no beneficiar y romper con el esquema previamente diseñado y vigilado, aquellas otras propuestas son mitigadas, contrarrestadas o, en algunos casos, tomadas para disfrazar intereses.

La Lectura Crítica es recomendada para que la trabajen los maestros y los estudiantes en conformidad con lo solicitado por políticas externas como son PISA y el mismo ICFES (Grafiti 2.0 J, p. 3, 6). Se empieza a vislumbrar que el hecho de concebir la lectura como la comprensión de textos es en efecto parte del cumplimiento del rol del estudiante (activo o pasivo), del docente (guía) y de una pedagogía (trasmisionista, conductista y tradicional) que se esfuerzan por un propósito al igual que cualquier otra cadena de producción por mejorar su rendimiento, entiéndase el rendimiento aquí como el “trabajo útil, capacidad, beneficio y producto de la labor de un individuo o un grupo que se ha vuelto débil, fatigado, sumiso, recatado, desposeído, obediente frente a una autoridad superior, a la que se le rinde pleitesía” (Batanelo, 2017, p. 188).

Si bien el trabajo y el dinero son necesario para sobrevivir en cualquier parte del mundo, la reflexión podría darse en torno más bien al nivel de lectura que requiere un estudiante que se esfuerza por ser competente en lectura para tener un trabajo ¿Para qué tipo de trabajo se puede perfilar un estudiante que lee desde la comprensión únicamente? Y si fortaleciera su capacidad para interpretar críticamente, si potencializara su creatividad, su capacidad de reacción frente a la adversidad, si descubriera que su voz es particular e importa como un dominio, así sea perteneciente a un mismo ámbito ¿tendría el mismo trabajo? ¿Para qué tipo de labor podría estar preparado un estudiante que no lea los textos desde el nivel de la comprensión y la repetición, sino que lea el mundo desde la interpretación crítica?, ¿Qué otro fin podría tener la lectura que no fuera

necesariamente el trabajo? Podría ser la emancipación, el descubrimiento de los medios y los poderes de significación, la interpretación de los sentidos más ocultos de los medios significantes, la comunicación responsable, el respeto al otro, la originalidad, la autenticidad, la autonomía, formas de conocer y de ser en el mundo, la participación ciudadana, el beneficio colectivo, el diálogo, entre otros. Pero si es rentable o no y para quién, este otro tipo de formación, son preguntas que quedarán para la posteridad.

El FMI propone una ruta de oferta y demanda, el BM la hace vigente en la gran mayoría de naciones, en Latinoamérica el BID diseña planes estratégicos de todos los sistemas, la OCDE le dice a la UNESCO lo que se debe aplicar en educación, ciencia y cultura, la UNESCO trabaja de la mano con los Ministerios de Educación de los diferentes países, esos a su vez con los teóricos y académicos de la disciplina específica que se quiere enseñar y entre todos construyen los libros educativos que el docente se encarga de llevar al aula y hacer cumplir, debido a que realmente no es un sujeto activo, creador, crítico y propositivo, sino un portavoz de lo que otros intereses necesitan que se haga cumplir para exportar de las entidades educativas un producto que sirva para el fin. Visto desde el diseño estratégico cada uno de los organismos se encarga de un trabajo que va en los órdenes superiores a definir la misión, la visión y las políticas educativas a largo plazo; las órdenes tácticas a mediano plazo; y, finalmente, las órdenes operacionales de cumplimiento inmediato que hacen que la pirámide productiva llegue a su propósito final. Se trata en cadena de que los postulados de acción y de modernización, propuestos por el BM y la UNESCO, se lleven a cabo a partir de las líneas de financiamiento que ellos mismos ofrecen. “Virtualmente todos los sistemas de educación forman parte integral de un sistema mundial de educación, y lo mismo puede decirse de la ‘comunidad intelectual’ de cada país (Cooms, 1971, pp. 213-214)” (Miñana, Rodríguez, 2002, p. 7) Y para que todo este engranaje funcione se requiere de unas visiones de estudiante, docente, pedagogía y lectura tal como se han develado en el Discurso Educativo.

Según el DANE la distribución porcentual de la población colombiana ocupada (2018) según el último nivel educativo logrado está dado por:

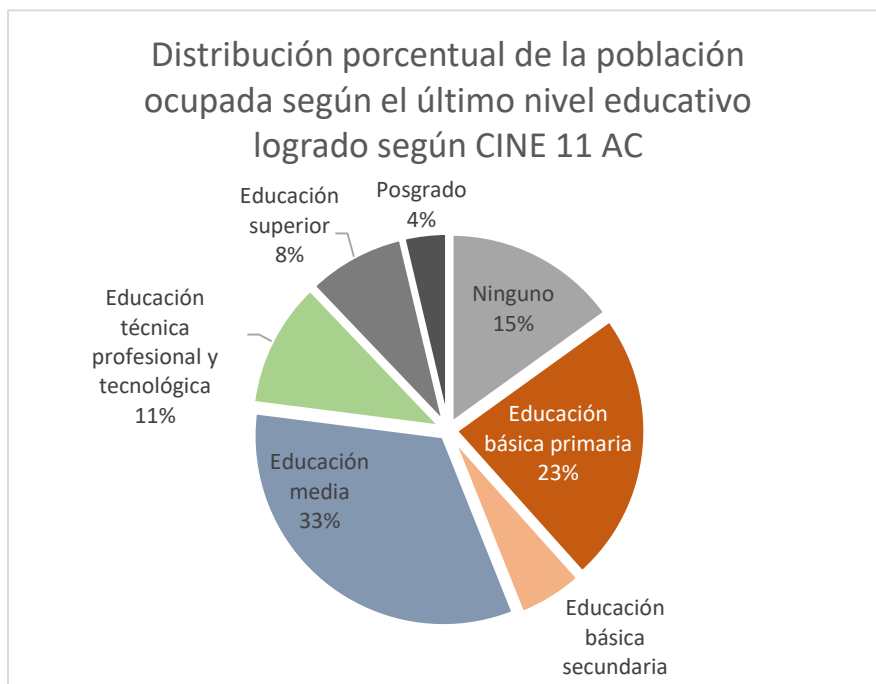


Figura 9. Distribución porcentual de la población ocupada según el último nivel educativo logrado según CINE 11 AC del DANE 2018

En el boletín SINIDEL 2018 la remuneración salarial según el nivel de formación en Colombia para el año 2018 está dada en la siguiente imagen. Con un salario mínimo legal vigente para ese año de 781.242 pesos: El 44% de la población ocupada de colombiana tiene como último nivel educativo hasta educación básica secundaria por el cual devenga un sueldo alrededor de \$ 0 pesos a \$556.964 pesos, 28.71% por debajo del salario mínimo de \$781.242 en su rango más alto. El 33% de la población ocupada colombiana tiene como último nivel educativo la educación media y devenga de \$556.965 a \$819.278, es decir, del 28.71 menos a 5% por arriba del salario mínimo en su rango más alto. El 11% de la población ocupada colombiana tiene como último nivel educativo Educación técnica profesional y tecnológica por el cual devenga un sueldo aproximado de \$819.278 a \$1'108.894, de 5% a 42% más del salario mínimo. El 8% de la población ocupada colombiana tiene como último nivel educativo la educación superior y devenga un sueldo aproximado de \$1'108.894 a \$2'271.595, de 1.42 a 2.91 veces el salario mínimo. Y el 4% de la población ocupada colombiana tiene como último nivel educativo postgrado por el que devenga

un sueldo aproximado de \$2'271.595 a \$ 4'138.799, 2.91 a 5.3 veces el salario mínimo. Podría decirse que el 77% de la población ocupada colombiana tiene una mano de obra no calificada y devenga el salario mínimo o menos. Mientras el 11% de la población ocupada de colombiana podría decirse que corresponde a mano de obra calificada que devenga 1.42 veces el salario mínimo. Lo que muestra que el 87.9% de la población se considera como mano de obra, solo el 12.1% de la población ocupada en Colombia es profesional y no es considerada como mano de obra.

El discurso Educativo muestra una intención de formar estudiantes para ser mano de obra calificada que comprendan y acaten ordenes, con un enfoque utilitarista con el objetivo de garantizar un estatus a un grupo específico que es quien fija y dicta cuál es el tipo de estudiante y futuro trabajador que necesita a su acomodo, de manera que ese grupo pueda seguir ostentando su poder. Suprimir la crítica y la argumentación, orientando la formación de los estudiantes a un nivel simplista de la comprensión y la obediencia, garantizan su perpetuidad en el poder ya que la fuerza laboral siempre será mano de obra barata formada únicamente para ese rol.

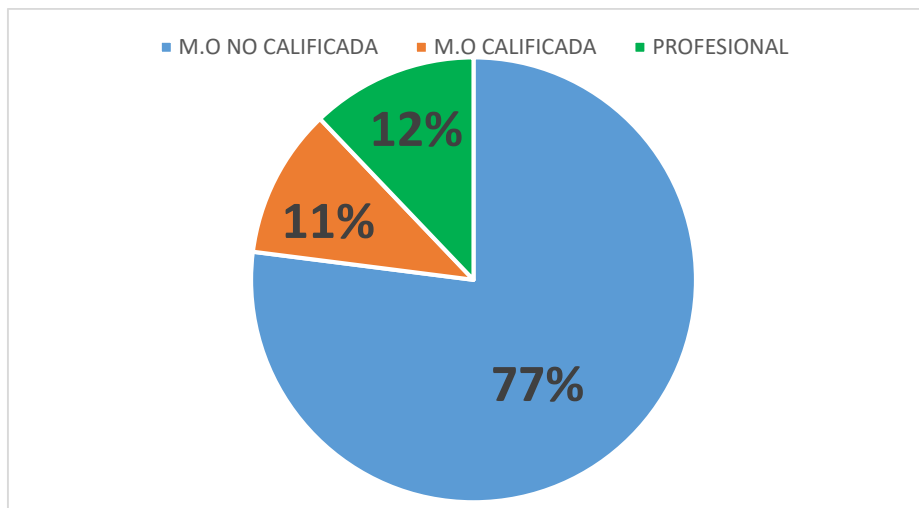


Figura 10. Porcentajes de mano de obra calificada y no calificada.

Colombia es un país multicultural, pluriétnico y con población migratoria que, en su conjunto, basa su economía en el petróleo y el café. Es un país con un nivel de pobreza alto y una tasa de desempleo alarmante, por eso el discurso de aprender a leer para conseguir un trabajo, y bien remunerado, son fundamentales para que éste tenga efecto. Pero, según los estudios del DANE para el 2020 “Las ramas de actividad económica que concentraron el mayor número de ocupados fueron: Comercio y reparación de vehículos; Agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca e

Industrias manufactureras. Estas tres ramas concentraron el 45,6% de la población ocupada” (DANE, 2020, p. 10). Se puede observar claramente aquí la oportunidad laboral que aplica para Colombia y que es lograda, entre otros factores, gracias al sistema educativo de los colombianos.

Queda en evidencia que además de la pobreza y la falta de empleo, las personas que logran ocuparse lo hacen en sectores donde el hacer, la hiperproductividad, es el aliciente para una población que no tiene más oportunidades de estudio, de lectura y de trabajo “En el total nacional, Trabajador por cuenta propia y Obrero, empleado particular fueron las posiciones ocupacionales que tuvieron mayor participación en la población ocupada con 82,2% en conjunto. La posición ocupacional que más creció fue Jornalero o peón con una variación de 29,3%” (DANE, 2020, p. 14).

Con todo lo anterior, se puede afirmar que el sistema educativo establece vínculos directos con el sistema económico en términos de productividad y de recuperación de la inversión debido a que, según la tasa de retorno, la educación de los individuos es una inversión que retorna a la sociedad en términos financieros, entre otros y esta visión economicista característica de la educación neoliberal repercute en todos los niveles y disciplinas.

La escuela es manejada como una empresa, donde la lectura (crítica) sería un peligro al causar quizá desobediencia e improductividad (u otro tipo de productividad). Esta visión economista de la educación está basada en paradigmas tecnológicos, eficientistas, utilitaristas y funcionalistas que corresponden a la necesidad de la sociedad industrial para garantizar, desde la escuela, el funcionamiento del sistema social. Y para garantizarlo, la escuela se organiza como una empresa prestadora del servicio educativo en el que la eficacia, la calidad, la productividad, los resultados de aprendizaje (medibles con pruebas nacionales e internacionales) y los costos deben ser tenidos en cuenta en la competitividad del mercado.

En últimas es un principio elemental, simple, una idea-fuerza poderosa que se lleva y aplica indiscriminadamente a todas las esferas de la vida humana: el mundo –el mejor mundo y el único posible- es un gran mercado donde personas, organizaciones y países compiten y cooperan por su beneficio económico; y un mercado es, para los economistas neoliberales, un marco autorregulado donde se intercambian “bienes” y que se organiza en torno a unos principios que regulan los salarios, precios y “ganancias” (Gregory, 1994). La educación, en esencia, no es más que un bien o una mercancía más o menos específica que se intercambia en un mercado específico. Bajo una piel de discurso económico y tecnicista se

mueve un pensamiento político y una ideología, una forma altamente simplificadora de entender el mundo (Miñana y Rodríguez, 2002, p. 9).

El Discurso Educativo está sostenido en la calidad, la equidad y la eficiencia de la enseñanza de la lectura en relación con las demandas internacionales encontradas en las pruebas PISA, por ejemplo, y las demandas nacionales emanadas desde el Discurso Regulatorio; demandas que se intentan satisfacer sin cuestionarse porque *per se* deben ser asumidas como el norte de todas las instituciones educativas.

El Discurso Educativo procura la enseñanza de la lectura basada en la hiperproductividad; solo tiene valor el sujeto si produce, por eso lo importante para el estudiante es hacer, sin gran relevancia en el fortalecimiento de las capacidades críticas para poder escoger ser, dudar de la única forma de hacer, discutir un mundo basado en la productividad y la competitividad fortalecida desde el capital humano donde hombre y máquina generan plusvalía, donde escuela y empresa tienen la misma lógica de funcionamiento. Los instrumentos de medición de la lectura están siendo diseñados por organismos aparentemente expertos que en sus preguntas reafirman el modelo económico “en donde los sujetos no necesiten sospechar, analizar, cuestionar, proponer; solo memorizar y repetir” (Batanelo, 2017, p. 189).

4.3.3.4 Reconoce su Interpretación Crítica Limitada del Discurso en torno a la Lectura Crítica y su Enseñanza.

Después de haber realizado la Lectura Crítica del Discurso Educativo se puede decir que este es bastante impreciso, general, poco riguroso, superficial, y limitado al pretender dar pautas al docente de cómo enseñar la lectura, pues el énfasis es en la comprensión textual y la relación temática de un texto con otro. Se presentan gran número de actividades, no necesariamente relacionadas con una intención coherente a la práctica educativa; podría tratarse de un activismo y de leer superficialmente gran cantidad de textos; aunque a algunos docentes, o la gran mayoría, les siga siendo útil y práctico el manual ya que les facilita la preparación, evita el tener que dedicar horas a la indagación, a la elaboración de un material personalizado y a su vez garantiza, de cierto modo, estar trabajando conforme a la norma y a lo evaluado nacional e internacionalmente.

4.4 LECTURA CRÍTICA DE UN DISCURSO FOTOGRÁFICO

Con el fin de seguir argumentando que esta propuesta de Lectura Crítica es lo suficientemente amplia y abarcadora, no solo para abordar discursos académicos, sino que se pueden realizar

lecturas críticas del mundo, se presentarán a continuación algunos discursos abordados desde el modelo de Lectura Crítica propuesto.

4.4.1 Etapa de la Comprensión del Discurso Fotográfico

Según el sentido literal presentado en la imagen publicada por Contracultura, un perfil de Facebook, el 26 de junio de 2020, se puede afirmar que se presenta una fotografía en primer plano de las manos abiertas, a manera de súplica u ofrenda, de una persona que sostiene frente a la cámara una artesanía colorida en la que se puede leer en castellano la palabra “JUSTICIA” en mayúsculas; en un segundo plano, se observa en el contracampo un medio cuerpo que viste un atuendo femenino típico indígena. Y, finalmente, en el pie de foto se puede leer “Manos de una mujer de la comunidad Embera Chamí Purú del Resguardo de Honduras, Caquetá”.

La idea que se expone, desde lo literal, hace referencia a la justicia que piden las manos de una mujer de la comunidad Embera, desde el Caquetá. Y para ello, hace uso desde la fotografía de los planos, los colores y la organización espacial en su composición discursiva.

4.4.2 Etapa de Análisis del Discurso Fotográfico

Ahora bien, en un nivel de análisis donde se estudia ya no la textualidad únicamente, sino también la enunciación, se hace imperativo revisar elementos de composición y descomposición de la estructura de lo aparente y empezar a buscarle respuesta al ¿cómo lo dice?

Dentro de la multivocidad se encuentra la voz de la comunidad Embera Chamí Purú del Resguardo de Honduras, Caquetá, que aparece pidiendo, aclamando, suplicando con esas manos trabajadoras justicia. Esta voz hace referencia a otra voz de la misma comunidad Embera, pero del resguardo indígena Dokabu de Pueblo Rico, Risaralda en la que sucedió un delito que, por la petición hecha, se presume impune.

Esta voz de la comunidad Embera articula en su enunciación un marco común cultural y social donde es conocido que los delitos cometidos deben ser tratados con justicia, con su propia justicia que difiere de la de otras comunidades indígenas y de la población civil. Para este caso específico, el ámbito de saberes determina un referente espacio temporal de acción en el que ocurre una violación a una niña de 11 años, perteneciente a la comunidad Embera, por parte de 7 soldados de la octava Brigada del Ejército Nacional, el domingo 21 de junio de 2020.

La enunciación convoca a varios elementos culturales, sociales e individuales que trascienden la fotografía, pero que parten de ella, como por ejemplo: primero, la herencia tejedora de collares, manillas, pectorales y okamas coloridos (que se comercializan nacional e internacionalmente) de

una comunidad indígena conformada por 42.000 individuos aproximadamente que según el área donde habitan son llamados Cholo en la costa pacífica; Chamí o Meme en Risaralda; Catío en Antioquía y Epera como ellos mismos se llaman en Nariño y Cauca.

Segundo, el idioma Emberá que tiene relación con las familias Arawak, Karib y Chibcha dista del español, sin embargo el mensaje está escrito en español lo que da claros indicios de para qué interlocutor se ha pensado el mensaje: para la sociedad civil colombiana que habla español nativamente, especialmente para el ente que imparte la justicia, es decir, para la Fiscalía General de la Nación de Colombia quien tiene el caso de esta niña y se proclama con “el poder público de la rama judicial para brindar a los ciudadanos una cumplida y eficaz administración de la justicia” (Fiscalía, 2020).

Tercero, el primer plano, donde se centran los mensajes simbólicos, hace énfasis en la palabra con un mensaje corto y contundente. Desde la posición de unas manos abiertas donde se muestran las palmas a manera de súplica y petición, en contraste con otras voces que no se enuncian de la sociedad civil colombiana donde por ejemplo se pide justicia simbólicamente a partir de un puño cerrado y alzado o con la balanza símbolo de las tradiciones culturales egipcias y griegas que se han adoptado en occidente, pero que la comunidad indígena Embera no usa, sino que acude a su propia simbología y composición para suplicar justicia, como si se tratara de dos mundos que interpretan de diferente forma la justicia, pues ambas sociedades enunciadas en la imagen entienden, desde sus dominios la justicia desde unas leyes distintas, la imparten de manera distinta, la piden y representan de manera distinta.

Cuarto, las figuras de las molas y de los tejidos de chaquiras tienen como común denominador los triángulos que son símbolo de la montaña selvática, los colores que usan son una simbología de la flora, la fauna y el agua de la selva tropical. El sistema de valores, el sistema de creencias y la cultura en general son distintas, pero ante una violación por parte de 7 hombres a una niña de 11 años se hace universal pedir justicia frente a este hecho. Esto quiere decir que los mundos referidos en el enunciado tienen pretensión de mostrar el deber ser. La modalidad enunciativa de las voces acude a lo deóntico, incluyen acuerdos tácitos sociales donde los crímenes se remedian con justicia y están regulados por alguna autoridad legítima; por ello la comunidad reclama y espera la justicia, como debiera ser.

Quinto, la fotografía narra el sufrimiento de una comunidad que se ve violentada desde afuera. Lo cual remonta a otras voces como la época de la conquista, su deambular y asentamiento en la

selva tropical húmeda, el conflicto armado con grupos al margen de la ley y hasta con los grupos armados dentro de la ley, como es este caso, la defensa de sus costumbres, idioma, territorio, la vulnerabilidad de los derechos de las “minorías”, el abuso de autoridad, los vejámenes contras las mujeres y niñas, la desigualdad en términos de educación tecnología para las comunidades indígenas, la validación por parte del Estado colombiano de su propia legislación indígena, etc.

4.4.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Fotográfico

En un nivel de interpretación crítica, se puede afirmar que además de todas esas voces mencionadas anteriormente, aparecen voces de respaldo en la discursivización fotográfica al ser publicada y difundida por perfiles del común pertenecientes a la sociedad civil colombiana. Las voces que no se incluyeron en el discurso corresponden a las del Estado, especialmente a las de la Fiscalía quién ya imputó cargos a los 7 hombres que dejaron un sabor a injusticia por el tratamiento carcelario, el nombre del delito, entre otros detalles, las del Ejército quien no se pronunció al respecto.

Se devela el reclamo de la comunidad Embera al Estado colombiano para que imparta justicia porque a pesar de ser un delito cometido en territorio de estos indígenas y causado a alguien perteneciente a su comunidad, no impartieron su propia justicia según la legislación indígena, sino que los entregaron al Estado para que se encargue de ello. Entonces ¿para qué se creó este discurso?, ¿Es posible que a pesar de que es un hecho atroz no se esté impartiendo justicia? ¿es posible que el Estado y su garante de justicia (la Fiscalía) no logren dar una condena ejemplar a los 7 hombres y por ello la comunidad tenga que suplicarla?, ¿Por qué no salvaguardar con todos los esfuerzos a la niñez de Colombia?, ¿Es el Ejército quien cuida y protege a la comunidad o es quien la ataca?, ¿Está el Ejército al servicio de la comunidad o la comunidad, y especialmente las mujeres y niñas, al servicio de las necesidades del Ejercito?, ¿por qué llamar jurídicamente al hecho ‘acceso carnal abusivo’ y no ‘acceso carnal violento’ y qué implicaciones tiene?, ¿Es probable que el delito otorgado por la Fiscalía a 7 hombres del ejército no corresponda a la gravedad de los hechos y con qué fin se imputaron los cargos?, ¿Hasta dónde llega la autonomía de la Fiscalía y quién puede cuestionar la toma de decisiones?, ¿Por qué el juez envió a los soldados a una guarnición militar en vez de enviarlos a un cárcel, teniendo en cuenta que ellos ya no son parte del Ejército por el mismo delito?, entre otras dudas se entretienen en la interpretación del discurso fotográfico que invita inevitablemente al interlocutor a ser conocedor de la violación, de

la comunidad indígena, de la declaración de la Fiscalía y de hechos similares ocurridos constantemente.

Así como se presenta en este discurso, la violación a niñas de comunidades indígenas se está multiplicando, o al menos haciendo más evidente, como se puede leer en diferentes medios al conocerse el 29 de junio de 2020 otra denuncia por una menor de 15 años de la etnia nukak makú que fue retenida y violada durante varios días por un grupo de uniformados en un batallón del Ejército en el departamento del Guaviare, Colombia.

Finalmente, este discurso fotográfico evoca y convoca a un país a hacerse preguntas que no necesariamente cada interlocutor esté en condiciones de contestar, se hace evidente la postura ideológica y política de los indígenas a los que se les está irrespetando y a los que no se les está garantizando la justicia por parte de un Estado protector. Ahora bien, queda abierta la invitación a seguir leyendo en detalle, profundidad y rigurosidad el discurso, sus límites y la trascendencia del mismo a todo un grupo de injusticias sociales, culturales e indígenas que se comenten diariamente por parte de un organismo que no garantiza la justicia, la equidad y la igualdad de condiciones dentro de un país que en vez de alarmarse, rechazar, evitar y castigar con severidad este tipo de crímenes, se acostumbra a tenerlos en sus diario vivir en los noticieros y perfiles de redes sociales.

4.5 LECTURA CRÍTICA DE DISCURSO DE LITERATURA POPULAR

La Cenicienta es un cuento de hadas con varias, en este caso se estudia la versión publicada en 1697 por el francés Charles Perrault porque es una de las más conocidas y difundidas en la literatura americana. Este cuento de hadas se ha trabajado en ópera, ballet, cine, televisión y hasta en canciones por la gran acogida y popularidad en las diferentes culturas.

4.5.1 Etapa e Comprensión del Discurso de Literatura Popular

Básicamente trata de una señorita, conocida como Cenicienta, que sufre las vilezas de su madrastra y hermanastras, quienes la acogen como parte del servicio doméstico, la esclavizan y maltratan diariamente, hasta que un día, con ayuda de un hada que le provee vestido, joyas y carroza, logra asistir a una fiesta ofrecida por el Rey para que su heredero escogiera esposa. Es así como Cenicienta y el Príncipe tienen la oportunidad de bailar y cruzar unas palabras, pero el encanto del hada se desvanece a la media noche por lo que Cenicienta huye del lugar dejando una zapatilla de cristal. El Príncipe logra recuperar la zapatilla y con ella busca por todos los lugares a

Cenicienta para casarse con ella. Finalmente, Cenicienta encuentra el amor y viven felices para siempre.

4.5.2 Etapa de Análisis del Discurso de Literatura Popular

Las voces explícitas del cuento ayudan a reconstruir actitudes dogmáticas e incuestionables del ser de las doncellas, de las clases sociales en ascenso y los premios y los castigos alrededor de la obediencia, la bondad y la perseverancia en el sufrimiento. Las voces se desarrollan en un tiempo remoto “érase una vez”, en espacios específicos como el castillo del Rey, la casa de Cenicienta y tiempos importantes como la media noche.

El texto goza de gran descripción de la belleza de la princesa, los pormenores de los oficios realizados por Cenicienta, el carácter de las hermanastras, las dádivas del hada, los lujos del castillo, los manjares servidos en el baile, etc. Dentro de las voces que enmarcan los saberes culturales y las prácticas aparecen evidentes las referencias al rol de la mujer de la época quien tenía dos caminos: casarse con un hombre adinerado o hacer las tareas del hogar (y conseguir un hombre para casarse). Otra voz cultural que aparece muy evidente tiene que ver con el don de la belleza dado a algunas mujeres delgadas de figura estilizada, talle fino apreciado en demasía por los hombres.

Adicionalmente, aparecen unos referentes al dinero representado en flores de oro, broches de diamantes, vestidos de terciopelo, vestidos de tisú de oro y plata, recamados de piedras preciosas admirado por todos que contrasta con “las pobres ropas” que frecuentaba Cenicienta. Diferencia entre clases sociales: nobleza, de donde es el rey y el príncipe, la burguesía, de donde pareciera venir Cenicienta, y la clase campesina en lo más bajo de la escala social; lo cual refiere a una diferenciación y marcada lucha de clases, justo para la época de la decadencia de la monarquía francesa, donde los pobres campesinos no pueden acceder a las bondades que poseen los ricos y la clase media y distinguida siempre ansía el ascenso social por medio de contratos nupciales, por ejemplo. Por lo anterior, se encuentra una terminología específica que incluye rey, príncipe, princesa, gentil hombre, lacayos, duques, damas de la corte, palacio, señores de la corte, librea, cochero, carroza, caballos, criados. La obediencia, la paciencia, el temor, la dulzura, la amabilidad, la gracia, la bondad, el perdón y el gran corazón es finalmente recompensado con grandeza (un esposo bien ubicado en la escala social).

4.5.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso de Literatura Popular

Al intentar reconocer los vacíos, las incertidumbres y las voces ocultas es inevitable pensar a su vez en la condición desprotegida de los huérfanos, en la falta de instituciones que garantice una condición digna para los menores, pues Cenicienta queda a despena de la madrastra; esta última desde el rol típico cultural de la malvada. Por otra parte, el valor del matrimonio como sueño de toda mujer encubre elementos como: ¿Qué más puede ser la mujer de la época si no es ser esposa?, ¿Qué sueños de niña, adolescente y mujer persiguen las que no se casan o las que ‘no casan bien’?, ¿Por qué las labores de hogar, que son parte de la cotidianidad, son vistas de manera despreciable?, ¿Por qué la figura paterna a pesar de estar presente al inicio del relato es como si no existiera?

No se incluyen voces del padre de Cenicienta, quien pudiera dar otra perspectiva al futuro de la chica. Tampoco se vislumbra la educación para las mujeres, el trabajo de las mismas, ni se percibe un desarrollo de la libre personalidad de la señorita, quien sin cuestionar ni pensar en su futuro sencillamente quiere lo que todas quieren: matrimonio, como pasaporte directo a la felicidad eterna, según cuentos de hadas, donde lo bueno siempre triunfa. El mal tiene castigo; pero ¿qué tan cercano son esas historias como las de este discurso a la cotidianidad y realidad de las jóvenes en Latinoamérica? Teniendo en cuenta el entorno económico, cultural y social que aqueja y caracteriza.

Definitivamente se omiten voces de la iglesia, de la institucionalidad de los huérfanos, de la educación para las mujeres, de las otras formas de vivir que no sean para el matrimonio, de la figura paterna de la protagonista y la misma voz de Cenicienta falta al no construir un criterio propio para buscar su liberación de la condición en la que vive resignadamente en espera del príncipe azul. ¿Qué representa y encarna al príncipe azul en el siglo XXI donde aún sigue teniendo efecto este relato? Si bien el sistema de gobierno de 1697 al 2020 ha cambiado, la cultura ancestral de saberes y prácticas arraiga una educación para las mujeres y un futuro para las mismas esperanzador en un hada y un príncipe azul que las aparte de la miseria y les dé felicidad eterna.

Dentro de los límites o fronteras ideológicas se perciben claramente el sistema de gobierno, los modelos de familia, el matrimonio visto desde el bienestar y las garantías sociales si se pacta con el hombre apropiado para garantizarlo, el trabajo de hogar como poco digno e inevitablemente el uso de la fantasía, representada en el hada madrina, para evadir de la realidad.

Ahora bien, es posible que este discurso se haya conformado no solo con un fin recreativo para los infantes, sino como un intento para perpetuar el fin de ser de la mujer, la competencia que se

libera entre ellas mismas por hacerse al mejor matrimonio, mantener desde la infancia a las niñas leyendo, escuchando, viendo y creyendo en los finales perfectos, en los matrimonios arreglados, en la solución a todos sus problemas con un hombre a su lado, en acudir a la fantasía como evasión de la realidad y permitir y aceptar el sufrimiento, y la represión a toda costa para obtener una ganancia futura. Lo que se espera lograr con este discurso, aparentemente infantil, es que la juventud crezca con ideas que aún hoy, trescientos años de la publicación en francés, se siguen entretejiendo en los diversos países: la mujer tiene la solución a sus problemas en su genitalidad y maternidad, es una princesa que debe aguardar, así sea con sufrimiento, a que llegue su príncipe a darle lo que ella no puede darse por sí sola, una princesa sin educación, sin proyectos ni ambiciones más que ser de otro.

Se trata generacionalmente de cuidar a las niñas, señoritas, princesas para un buen arreglo familiar que les permita el aseso social a la dama o preferiblemente a todo su núcleo familiar. El hombre, en este mismo sentido, es valorado por lo que posee y puede ofrecer, se fija y enamora de las apariencias ¿o si el príncipe hubiera conocido a Cenicienta en su oficio habitual y con los harapos habituales se hubiera producido el mismo efecto y el mismo final?, ¿Por qué Cenicienta requiere de un hada que la vista, la llene de joyas y zapatillas de cristal, carruajes y demás si era una mujer muy bondadosa y carismática?, ¿El príncipe se enamoró de su personalidad, de sus discusiones, de su forma de pensar, de su forma de ver y entender el mundo, de sus proyectos que tal vez podrían ser compartidos, de sus sueños, de su capacidad o de la apariencia física que le proporcionó el hada?, ¿de qué pudo haberse enamorado Cenicienta, de las garantías sociales o de las virtudes, personalidad, conversaciones, ética, moral, pensamiento político, proyección social, sinceridad, profundidad y respeto por la naturaleza y por su gente que podría proyectar un príncipe?, ¿Por qué el hada pudiendo hacer magia no dotó a Cenicienta de valor para salir de su condición familiar esclavizaste?, ¿Por qué no hay dádivas de otro tipo y valor que no sean las de adornar su cuerpo para agradar a un hombre?, ¿Por qué ese regalo del hada y no otro?

Es probable que la ausencia de voces que dignifiquen a la mujer se dé porque el discurso tiene pretensiones e intenciones discursivas de seguir validando el estatus quo de la mujer del siglo XVII y XVIII incluso en el mismísimo siglo XXI en donde no se lee críticamente la situación de la precaria educación de la mujer, las pocas oportunidades para ascender socialmente si no es mediante un esposo conseguido gracias a su belleza física correspondiente al canon europeo; por el contrario la cultura mediática y artística amplió sus diferentes adaptaciones al cine, la televisión,

la ópera, el ballet, etc. En vez de encontrar una contracultura para el diálogo o debate de su contenido en respuesta a lo propuesto en el discurso, lo que se encuentra es una gran acogida.

En el discurso se develan las aspiraciones de una sociedad que quiere escalar mediante los contratos matrimoniales, el valor de la mujer únicamente por mantener su belleza física y el potencial para encantar a un hombre, los principios éticos y morales que incluyen que el hombre puede escoger entre muchas mujeres la que a él le apetezca, el amor como el deslumbramiento físico, etc. Lo anterior implica pensar que el texto se escribió para garantizar que generacionalmente las niñas, adolescentes, señoritas y mujeres sean educadas y eduquen a sus hijas y nietas bajo el sueño anhelado de encontrar un príncipe azul que les mejore las condiciones y les dé prosperidad y felicidad, dando a entender que por sí solas, a pesar de las oportunidades y las capacidades individuales no son capaces proveérselo. Otro elemento que se devela es la constante rivalidad entre mujeres por ser la más bella, como sinónimo de la más esbelta, delgada, estilizada, blanca, noble, sumisa, paciente y bondadosa. Lo que cala culturalmente en una competencia sin fin por cumplir estereotipos de belleza que satisfacen no la necesidad y el gusto propio, sino para deleitar y agradar a la visión masculina más prestante.

Llevado a la actualidad se puede observar igualmente a la mujer someterse a tratamientos estéticos que van desde dietas estrictas, jornadas extensas de ejercicio y hasta arriesgar su vida operándose los atributos que consideran, según la sociedad, les hace falta. Esta vez ya no para agradar a un príncipe, puesto que ya la realeza ha desaparecido, pero se mantiene su representación social en lo que les permita un ascenso y disipe su infelicidad; podría ser operarse y venderse a un hombre adinerado, narcotraficante, peligroso, pero que las proteja, que mate a otros pero que dé la vida por ellas, etc.

4.6 LECTURA CRÍTICA DE DISCURSO MUSICAL

Safaera es una canción del género reguetón, con una duración de 4:55 minutos, compuesta por Benito Antonio Martínez (más conocido como Bad Bunny) Edwin Rosa, Joel A. Muñoz, Marco E Masis, Omarni Perez y Randy Ortiz Acevedo, publicada el 29 de febrero de 2020, perteneciente álbum de Bad Bunny titulado YHLQMDLG (yo hago lo que me da la gana).

4.6.1 Etapa de Comprensión del Discurso Musical

En la primera parte hay alusión a una mujer explícitamente dispuesta tener sexo que llega a visitar a un hombre; en la segunda parte, hay un hombre que bebe, fuma, describe en detalle las

zonas erógenas de la mujer (senos, glúteos, ano, genitales) y le hace una invitación a la cama; la tercera parte, predica de los deseos de un hombre: fumar y tener sexo con una mujer de grandes atributos; la cuarta parte, describe a la mujer como interesada por los autos, consumidora de alucinógenos, con novio pero insatisfecha sexualmente por lo que un hombre le hace una invitación a la cama, aclarándole antes que es sin ningún compromiso; y, la quinta y última parte presenta una descripción del estado de los genitales femeninos y masculinos en punto de excitación. Apología al sexo, licor y drogas.

4.6.2 Etapa de Análisis del Discurso Musical

La canción tiene cinco flujos de rap y ocho cambios de ritmo; está puesta en la pista de otras canciones que convocan a voces conocidas como Get Ur Freak On de Missy Elliott, Could You Be Loved de Bob Marley, Pa' la pared de Cosculluela, Guatauba de Plan B, Dale Pal' Piso de Wattusi y El tiburón de Alexis y Fido, entre otros.

La música tiene diferentes definiciones que abarcan campos desde la medicina, antropología, la filosofía, pero en general convergen en que la música mínimamente es sonido estético organizado por el hombre. En ese sentido, esta mezcla de reguetón tiene un beat, es decir, una batería o una percusión electrónica que se mantiene todo el tiempo de una manera muy estática; normalmente, estas baterías se hacen con un software de computador específico para producción musical. Esta parte rítmica de la percusión es en su gran mayoría ejecutada no por un baterista, sino que se logra a nivel virtual con el software.

En cuanto a la parte rítmica de la voz, ésta es definida por la letra, es decir, cada palabra, dependiendo de la terminación silábica tiene un ritmo. Ritmos que no están organizados, pues generan frases musicalmente asimétricas, evidenciando que no están organizadas sobre esquemas estructurados a nivel rítmico, sino que resultan acomodaciones rítmicas según la terminación de la letra y la velocidad del beat. La canción presenta melodías claras y otras que auditivamente no lo son por presentarse entre hablada y cantada.

Respecto a la armonía, existen en la música unas leyes armónicas que son dadas desde la matemática, no obstante, en esta canción los niveles armónicos no están definidas ni organizados estéticamente. Esto quiere decir que se presentan algunos círculos armónicos donde se genera un efecto de adormecimiento del cerebro por su repetición constante. Las armonías normalmente se hacen de manera simétrica, como ciencia fundamentada en la matemática, sin embargo, esta canción no está organizada rítmicamente ni armónicamente, simplemente se presenta un diseño

donde hay una letra, con un tempo específico dado por un beat y se usa una armonía donde hay momentos que esta y el cantante están simultáneamente u otros fragmentos donde la letra, el cantante y la armonía no coinciden porque este tipo específico de música no obedece a leyes de simetría tampoco a leyes de desarrollo armónico ni melódico como la tendría, por ejemplo, la música clásica o la popular como la balada, merengue, boleros, etc.

Melodía, armonía, simetría, ritmo y contrapunto son inexistentes en este producto musical. Otros componentes musicales que se evidencian, como adormecedores cerebrales, son algunos elementos melódicos que están hechos con un sintetizador, melodías repetitivas que tienen influencia en la desconexión de la capacidad mental debido a los bajos a grandes frecuencias. Efecto contrario al de sonidos que provocan el conocido efecto Mozart, por ejemplo, que ha demostrado oxigenación cerebral y mayor rendimiento en la producción intelectual y el potencial humano. En este sentido, el reguetón no solamente no es bueno para el cerebro, no es bueno para el comportamiento humano por su lírica, ni genera un desarrollo intelectual. Todas estas voces melódicas, armónicas, simétricas, rítmicas y demás que se presentan de un modo y no de otro están organizadas lírica y estratégicamente en el discurso para hacer alusión aléctica a un mundo verdadero y objetivo donde la sexualidad desenfrenada, el valor de la mujer como objeto sexual, el uso de las drogas, la infidelidad y demás son vividas en la cotidianidad. Para ello se establecen unas articulaciones entre las voces que describen el cuerpo de la mujer, detallan los atributos, los genitales, el acto mismo sexual y las acciones relacionadas con el consumo de alucinógenos.

El enunciador se ubica en un yo narrador en primera persona (*mi bicho, si te lo meto, yo te rompo, yo te lambo, yo quiero tirarme, me chupa, Yo quiero perrearte y fumarme un blunt, yo quiero que tú me lo esconda', , parao' lo tengo*) que se dirige a un tú femenino (*mami, tú tiene un culo, muévelo, te ven con mucha' prenda, estás bien buena, vamo' pa' la cama a clavarte, si tu novio no te mama, dime, sierva si tú fumas*), a otros tú en masculino que también cantan (*jodío cabrón, conejo, DJ Orma, métele bellaco*) e incluso en ocasiones narra desde un primera persona plural masculino (*¿Qué vamo' a hacer con esa' nalgota'?*)

4.6.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Musical

El discurso de la “Safaera” parece la declaración de identidad de una comunidad, y el posicionamiento por sí mismos de los autores del discurso como sus voceros legítimos o autoridades, atribuyéndose la capacidad de influir sobre otros individuos para que se incorporen a

la colectividad: “educar a las nuevas generaciones, con la verdadera”. El discurso es unilateral y autónomo. No presenta de forma explícita elementos comparativos con otras comunidades, ni elementos de juicio para migrar de una a otra. La identidad propuesta en el discurso se reconocería en la consolidación de quienes ya lo aceptan, en la adhesión de unos y también en el rechazo de otros, por lo que incluso ganar rechazo puede ser el propósito del discurso.

Lo que está propuesto en el discurso comprende un espectro de valores y estandarización. Primero, separación explícita entre placer sexual y compromiso afectivo; el primero no lleva al segundo, ni este implica exclusividad en la búsqueda de aquel; segundo, actitudes y acciones constitutivas del rol sexual: “*ponerse bellaco*” como demostración de disposición inminente, “empujarlo” o “*perrear*” como función masculina, “*moverlo*” como forma femenina de tomar la iniciativa. Es llamativo que para el desempeño del rol femenino se establece un parámetro de medición: “*más puta que Betty Boop*”; tercero, corporalidad: se establece una jerga para referirse a la anatomía de ambos sexos, que seguramente tendrá algunos elementos en común con el vocabulario de otras comunidades. Las descripciones en lo masculino son casi exclusivamente funcionales, como “*clavar*”, “*empujar*”, “*pararse*”, “*lamber*”, “*romper*”, en tanto que en lo femenino están acompañadas de parámetros físicos como “*tetas bien grande' como Lourdes Chacón, las nalga' bien grande' como Iris Chacón*”, o “*esa' teta' son C*”, que se erigen como criterios de aceptación o reconocimiento: “*Ese culo se merece to'*”; cuarto, nivel socioeconómico: “*llevar mucha prenda*” o estar “*bien activao*” como características que otorgan preeminencia y por consiguiente motivan a otros a “*pegarse*” a quienes han conseguido el poder, que se exhibe en el valor monetario de los hábitos (“*gastar*”) y los bienes, para los cuales también se establece una escala de valores: “*Chinga en lo' Audi, no en lo' Honda*”; quinto, hábitos sociales: “*beber*”, “*fumar*”, “*fumar yerba*” son expuestos como hábitos; y, sexto, aspectos religiosos: aunque la mención a “*Dios*” es aparentemente tangencial, permite expresar que el modelo impulsado en el discurso, de llegar a hacerse efectivo, supone la validación de una figura externa de orden superior, amparo que otras comunidades también reclaman. Asimismo, se alude a la figura del “*rasta*”, quizás para validar el uso de estímulos como las drogas a manera de vehículo para lograr un acercamiento a la deidad.

En la representación de algunos de los valores incluidos en el discurso se devela finalmente una voz oculta: la voz propia de la mujer. No habla ella ni se habla por ella a lo largo de la lírica. La aparente equidad expresada hacia el final en “*Tú ere' una súper bellaca (wuh), mami, yo lo sé (eh)*.”

Yo también soy un bellaco (tra) ¿Qué vamo' a hacer? (Tú sabe') eh” no resulta simétrica puesto que mientras los rasgos de la masculinidad que caracterizan esa “bellaquería” son autónomos, los de la mujer van impuestos, acompañados de criterios y de modelos explícitos a seguir - Iris y Lourdes Chacón, Betty Boop, reales las dos primeras, imaginaria la tercera, paradójicamente septuagenarias y por ende bastante mayores con respecto a la nueva generación a la que se está “educando” -, estándares con los que se impone un determinado rol sexual, una corporalidad y hasta el nivel socioeconómico de la mujer - como “pegada”, claro -, supuestamente validados por la anuencia de una de ellas que celebra el discurso con un “papi, sigue”. Entre las voces ocultas hay multiplicidad de perspectivas, de mayor o menor adhesión a patrones hasta ahora dominantes: la prevalencia de un género sobre otro (u otros); la asociación social o moral entre placer sexual y compromiso afectivo, establecida como pauta a seguir, o al menos a aparentar; las formas de demostración de la capacidad económica que define categorías opuestas como la discreción o la ostentación; el uso de estímulos externos de la percepción sobre el que se han establecido límites entre lo que socialmente es aceptable, como el alcohol, y lo que no, como los estupefacientes; la apreciación del arte, particularmente de la lírica y la melodía que juntas conforman la música, con respecto de las cuales ha habido cánones diferentes a lo largo de muchos siglos.

Aunque dentro de cada una de estas perspectivas hay heterogeneidad, mayor o menor aceptación de las libertades sexuales, de la exhibición de los bienes, del uso de sustancias psicoactivas, de la voluntad o resistencia a conferirle el carácter de arte a ciertas manifestaciones, otros movimientos de ruptura no han sido tan atrevidos en sus fórmulas. Por ejemplo, algunos géneros musicales han promovido en grados distintos el orden machista, apoyados en melodías más conservadoras o al menos ya en proceso de aceptación; lo mismo han hecho algunos movimientos opuestos al machismo. Otros se han enfrentado al orden político imperante, o han impuesto uno nuevo, acudiendo incluso al alzamiento en armas, apoyados en líricas más ricas que para ser beligerantes sí han debido ser explícitas y argumentativas, al punto que como piezas musicales han podido ser trasplantadas a movimientos afines y hasta usurpadas por movimientos diametralmente opuestos a los del origen del discurso: “el pueblo unido jamás será vencido”, “por estas calles hay tantos pillos y malhechores [...] tú te la juegas si andas diciendo lo que tú piensas”...

En el caso de la “*Safaera*” la argumentación está ausente a lo largo del discurso, que resulta entonces dogmático mas no beligerante. La identidad de la comunidad se presenta como un todo

completamente naturalizado, sin justificaciones intrínsecas, ni refutación a otras comunidades. Sin embargo, es válido reiterar la sospecha de que la amplia enumeración hecha antes, sea un modo de referirse de forma tácita para, como posible logro del discurso, provocar a varios colectivos que podrían tener apreciaciones estéticas, morales y sociales, algunas irreconciliablemente opuestas, con respecto a los valores implicados en el discurso. Quizás sea mucho pedir, no solo a la “*Safaera*”, sino a cualquier pieza aislada, llegar a sustentarse por completo a sí misma, aunque este en particular está en el extremo de la pobreza. Tal vez requiera ser vista junto a una familia de discursos afines, que responda a muchos interrogantes que pueden surgir ¿Existe alguna mujer que puede llegar a identificarse con ese discurso, o es solo una utopía desde algún abordaje marginal de lo masculino? ¿Es un discurso que se queda en utopía, o existe algún otro discurso afín, alguna otra canción emparentada con esta que aporte elementos que sustenten la viabilidad del modelo propuesto en el discurso? Una breve búsqueda rápidamente da indicios de que el autor del discurso es repetitivo: “*Pero to lo que te compro es Gucci o Chanel*”, “*Hoy yo quiero beber, hoy yo quiero fumar, hoy yo te quiero ver, hoy te lo quiero dar*”, “*La pongo en cuatro con los Louis Vuitton rojos*”, y muchas más que hacen parte de un repertorio monotemático y estéril.

Líricas en otros ámbitos, que han requerido ser argumentativas, están cargadas de razones para ir a la guerra, para tumbar el régimen, para dejarlo todo por el sujeto amado, la patria, la familia, y señalan en qué será mejor lo que espera a quienes se suman a la causa.

Adicionalmente, alrededor de estos artefactos se erigen industrias, como la del entretenimiento cuyo éxito se mide en *likes* que se traducen en dólares, no solo para los autores y compositores, a quienes una breve “carrera musical” puede dejarles una fortuna significativa, sino para los empresarios que, si la música clásica diera plata en las mismas proporciones, la producirían en masa, que tal vez sea el término clave: no una comunidad con una identidad compleja, sino la masa consumidora de un bien básico, masa que lubrica y para la que se ajusta convenientemente la industria, que se sirve de otros mecanismos como los premios para revestirse de carácter institucional.

“*Safaera*”, desde una lectura crítica de tantas inagotables, se devela como un discurso vacío, sin argumento que lo sustente, una pieza políticamente populista, es decir, el anuncio de una utopía sin claridad en los medios para conseguirla ni las razones que justifiquen que sea preferible a otras utopías. Discurso vacío pero útil en sí mismo para algunos que invierten y obtienen las ganancias, para los que tanto la aceptación como el rechazo por lo que hacen resulta rentable. Claro está que

las lecturas críticas pueden variar, por ejemplo, en dependencia del ámbito desde el que se discuta el producto musical: el arte, la música, poesía, sociología, psicología, industria musical, economía, política, educación, sectores de la sociedad, comunidad que se identifica con esta música, los que no se identifican con ella, la ética, la moral, la sexualidad, etc.

A nivel comercial, el reguetón ha funcionado porque al tener frases repetitivas, melodías ocultas con un sintetizador y un contenido llamativo por su mensaje misógino tienen efecto en un cerebro que está en desarrollo, como por ejemplo el de un niño o adolescente, quien recién empieza su despertar sexual y etapa de desarrollo. Así como existe música que puede generar miedo, otra que genera tranquilidad, que ayuda al descanso, existe música hecha para la introspección y la religiosidad, el yoga, la elevación espiritual o de meditación, existe también música que no lleva al desarrollo intelectual y de los seres humanos. Por su parte, la industria, el entretenimiento, las redes sociales, las aplicaciones virtuales, las radiodifusoras, las casas disqueras, entre otras organizaciones conforman sociedades que bombardean todos los medios auditivos masivamente y provocan en el consciente y subconsciente un tarareo constante y aquellos beats y letras.

Todo lo anterior deja en evidencia un planteamiento de la industria musical y del entretenimiento respecto al reguetón: perseguir el dinero, sin importar si es con productos musicales y culturales o productos que deterioren el cerebro y la sociedad. En otros países, donde la directriz del gobierno frente a la educación de su pueblo es clave, está prohibida cualquier música que no esté diseñada para desarrollar las capacidades humanas (como el reguetón) y no la promueven, mucho menos la comercializan enfáticamente, como sí sucede en Colombia. Desde otra perspectiva, los sentidos del ser humano son todos muy importantes, así como la lectura puede ayudar a crecer como personas, en ciencia y artes, a nivel sonoro, el oído también cumple una función interesante en el desarrollo intelectual. Ahora bien, la calidad de la información, en este caso, auditiva, es responsabilidad de cada uno.

4.7. LECTURA CRÍTICA DE UN DISCURSO POLÍTICO

4.7.1 Etapa de Comprensión del Discurso Político

Se trata de un discurso emitido por el presidente electo de Colombia Iván Duque Márquez quien en su especial de televisión llamado ‘Prevención y Acción’ habló de la implementación del primer y segundo día sin IVA, así como de la reprogramación del tercero.

4.7.2 Etapa de Análisis del Discurso Político

Las alocuciones estudiadas son las del 16 de junio, 19 de junio, 30 de junio y 15 de julio. En el discurso presidencial se hace primero un balance del covid-19 en Colombia y el mundo, se alude a la toma de pruebas en el país, la llegada de ventiladores a diferentes lugares del territorio, la higiene personal para mitigar el virus y la promoción de los días sin IVA.

Durante el 16 y 19 de junio incentiva a la población a celebrar el primer día sin IVA, el 30 de junio hace un recordatorio a la comunidad para que gocen el beneficio del IVA el 3 de julio y, el 15 de julio anuncia la reprogramación del tercer Dentro de las voces que constituyen el enunciado se evidencian las de la autoridad gubernamental (presidente, alcaldes y Consejo de Ministros en la Casa de Nariño), las del comercio y las de la comunidad, desde una articulación discursiva de un ‘nosotros’ que incluye los tres anteriores de maneras solapadas e imbricadas.

El discurso está dado en primera persona del plural (“esperamos, nos ayude a recuperar la economía del país, adaptarnos con protocolos, debemos aprender lecciones, tenemos que salir todos adelante en la reactivación, sabemos que esta pandemia, somos un solo equipo, no debemos estar preguntándonos si hay un error, saldremos adelante si dejamos atrás esos criterios de buscar señalarnos”) y primera persona singular (“quiero insistir en que pueden hacer esas compras, yo quiero decirles a todos los colombianos”). Aparecen estas voces para generar empatía entre el telespectador y el presidente quien está legislado y gobernando individualmente, debido a la contingencia que atraviesa el país. Pero a su vez se desconocen otras voces, como las de epidemiólogos expertos e incluso las de otros países como China, España e Italia que llevan más tiempo sobrellevando la pandemia con gran número de afectación en vidas.

Estas voces están organizadas discursivamente de manera alética, pues a partir de enunciados con pretensión de verdad se afirma que “El coronavirus está presente y va a estar presente mucho más tiempo”, por ello “tenemos que convivir con ese virus” y basado en afirmaciones aparentemente verdaderas (de diálogos con expertos internacionales, epidemiólogos e infectólogos que no aparecen directamente en el discurso) plantea unas rutas de acción.

En la enunciación se procura construir una actitud dogmática incuestionable cuando se trata de re-pensar y cuestionar las decisiones tomadas por el gobierno “Muchas personas me han preguntado: ¿presidente, pero, por qué recuperar vida productiva en este momento? Y la respuesta es clara”. Se alude a una obviedad a manera de argumento que finalmente no se justifica. “Como país, no debemos estar preguntándonos si hay un error. ¿Quién es el culpable? No. (...) saldremos

adelante si dejamos atrás esos criterios, muchas veces, de buscar señalarnos”. El discurso invita a adoptar las medidas que proponga el gobierno, con enunciados de pretensión de verdad, sin argumentos pues estos son obvios y no necesitan explicación, sin cuestionamientos porque si se hacen no se saldrá adelante. Esta organización alética, se articula a partir de un yo narrador de la situación del país, como si se tratara de una especie de noticiero que se encarga de dar números, estadísticas, contar lo que ha pasado, lo que está pasando y lo que va a pasar. La argumentación es basada en fuentes de autoridad como son las del gobierno, el consejo de ministros, los alcaldes y un grupo de salud que se menciona, pero se desconoce. Y la descripción del panorama general del país y de cómo se procederá hacen que mayoritariamente el discurso político esté basado en narrativas y descripciones, pero no en argumentos lógicos, irrefutables o veritativos.

4.7.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Político

Si bien el discurso político acude a las voces del gobierno y del comercio, se dejan de lado voces influyentes y autoridades en este ámbito como lo son las voces de la Organización Mundial de la Salud (OMS), los países que llevan más tiempo enfrentando la crisis sanitaria e incluso las mismas peticiones hechas por alcaldes y gobernadores preocupados no únicamente por el sector financiero, sino por la capacidad de respuesta de hospitales y clínicas frente a la crisis.

La intención de ocultar estas voces y darle prioridad al “enfoque de reactivación económica” devela la prevalencia de la economía (empresas y bancos) por encima de la salud, por ello no se tienen en cuenta ni hay lugar para argumentos que van en contravía del beneficio económico, como el discurso del derecho primordial a la vida, la priorización en dotar centros de salud y garantías para el cuerpo médico. En tanto surgen simultáneamente gastos que no muestran la preocupación del gobierno por invertir en sector salud, sino en la policía, el ejército, el ESMAD, la misma seguridad presidencial, efectuar liquidez para el sector financiero, beneficios para empresas privadas como Avianca, en tanto mueve dineros de fondos de entes territoriales como FONPET o pide ayuda a entes internacionales como el BM (crédito por US\$250 millones), FMI (US\$10.800 millones), entre otros.

Así mismo es de recalcar que en este discurso político no se argumenta la idea de ¿Cuál es el interés de reactivar la economía lo antes posible así la gente se contagie de covid-19?, ¿Por qué se suspende el tercer día sin IVA y no el primero ni el segundo si se tratase de un tema de cuidado de la salud?, ¿Si ya se conocía de la gravedad de la pandemia por qué no hacer las compras únicamente

electrónicas (digital y virtual) desde el primer día sin IVA?, ¿Por qué no hay coherencia entre la gravedad de una pandemia y las decisiones gubernamentales?

¿Por qué no es viable cuestionar quién es el culpable o responsable de las decisiones del país?, ¿Es una decisión responsable hacer pruebas piloto para saber cuántos se contagian y cuántos tienen cultura ciudadana?, ¿Se trata el covid-19 de cultura ciudadana y si esto es así por qué se han contagiado en otros países con mayores índices de desarrollo que los de Colombia?, ¿Por qué reducir la reactivación económica, la vida productiva y laboral de un país al uso de tarjetas débito y crédito?, ¿Quiénes se benefician directamente desde este enfoque de reactivación económica y productiva?, ¿Qué tan efectivo, productivo y respetable con los ciudadanos es que el presidente de la república, quien debiera cumplir funciones como cabeza de la rama ejecutiva esté dedicado a un programa televisivo, a modo de presentador de noticias, para narrar y describir?

El recorrido por el discurso político en cuestión lleva a mostrar que no hay argumentación fundamentada sino el establecimiento de un dogma incuestionable. El objetivo de efectuar los días sin IVA fue generar “el máximo impacto de reactivación” para ciertos sectores económicos, obviando la responsabilidad civil que implica en términos de salud pública hacerlo en medio de un estado de emergencia por pandemia. A pesar de las mismas cifras y estadísticas nacionales e internacionales de fallecidos e infectados en aumento, el discurso político desestima el peligro y contra todo pronóstico lleva a cabo primer y segundo día sin IVA, superando los nueve billones de pesos, pero como el balance entre el primero y el segundo arrojó que las compras se redujeron en la segunda ocasión, para evitar una fecha tan seguida en donde probabilísticamente las ventas iban a ser más bajas, el gobierno tomó la decisión de aplazarlo. El tercer día sin IVA se aplaza y reprograma no con el fin de buscar “el mayor beneficio para los colombianos” respecto al número de contagiados, sino porque no se iba a generar el mismo impacto en la demanda económica debido al endeudamiento ya generado, al descubrir que el descuento del IVA finalmente no tenía mayor repercusión si la empresa jugaba a subir el precio del producto, por ejemplo.

Este discurso se creó con el fin de naturalizar la gravedad e impacto del covid-19; hacer creer a los espectadores que la reactivación económica (de un sector específico) prima por encima de la salud pública; reforzar el enfoque neoliberal del consumo sobre la necesidad social de los más vulnerables y afectados por la cuarentena. El propósito que se devela frente a la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso es convencer (sin argumentos) a la gente de salir a comprar productos sin IVA para mitigar la emergencia económica, cuando lo que sucede

en muchos casos es lo contrario: endeudamiento con tarjetas de crédito, intereses, cuotas de manejo, compra de productos innecesarios y finalmente aparecerán los bancos y las grandes superficies de mercado lucrándose en tanto los más desprotegidos siguen en igual condición de miseria.

El discurso está proyectado para un interlocutor sin educación financiera, pues habría que pensar en quién fue el que impuso el IVA del 19% a los productos, si dicho descuento justifica el pago de intereses del producto que se va a adquirir más el pago de cuotas de manejo, si en una crisis económica y de salud la gente sale a endeudarse o procura con moderación racionar para la cuarentena y futuro próximo incierto. En este discurso está proyectado un interlocutor crédulo que no cuestiona la figura presidencial ni las decisiones tomadas por éste, que no reconoce sus incoherencias en el discurso, que desconoce el derecho fundamental a la vida, que no requiere de argumentos para tomar posición y actuar.

4.8 LECTURA CRÍTICA DE UN DISCURSO RELIGIOSO

El discurso es dado por María Paula Arrázola fundadora junto con su esposo de la Iglesia Cristiana Ríos de Vida en la ciudad de Cartagena, Colombia, una iglesia de más de 15.000 miembros, con más de 2.500 líderes, y más de 900 Casas de Vida distribuidas en toda la ciudad.

4.8.1 Etapa de Comprensión del Discurso Religioso

Este discurso religioso hace un llamado principalmente a continuar dando el diezmo, las ofrendas y/o donaciones, pero virtualmente, debido al confinamiento por pandemia. Para ello, explica ampliamente las modalidades virtuales y electrónicas que tiene Ríos de Vida y finaliza bendiciendo las dádivas a cambio de bendiciones.

4.8.2 Etapa de Análisis del Discurso Religioso

En este discurso se evidencia un enunciador en primera persona singular (*quiero, ya se lo mandé a mi primer grupo, les voy a dejar unos instantes, por causa de mi dádiva, por causa de mi diezmo y mi ofrenda toda mi familia es bendecida*) que se dirige a un tú feligrés (*animarte, tú puedes ir, , encuentras donaciones, puedes seguir todos los pasos, si tienes alguna inquietud, si quieres mandar tus recibos, comunícate,*) con el que comparten un marco religioso y un ámbito de fé, desde una comunidad específica llamada Casa Ríos de Vida.

En ocasiones, las voces se articulan con la primera persona del plural para fines de cercanía y empatía discursiva (*estemos acuartelados, sigamos dando, nuestros diezmos, nuestras ofrendas,*

tenemos una forma súper fácil, podemos donar, estos diezmos que estamos recogiendo, nuestras vidas y nuestras familias) que le hablan a un tú superior (Señor, *te damos gracias, queremos darte con espíritu correcto, tú estás en control de todo*) o directamente al espectador que debiera donar.

Dentro de las estrategias de enunciación está la modalización alética, pues el discurso tiene pretensión de verdad, objetividad y además actitud dogmática e incuestionable respecto a la necesidad de donar a la iglesia para poder recibir las bendiciones del Señor, asumir como cierto el hecho de que es necesario donar con ‘espíritu correcto’, ese que da y no cuestiona, da y no pregunta, da así no tenga para su propio sustento, da y no se queja, da esperanzado y confiado en la fe. Se le atribuye a la pastora la capacidad para interceder entre la divinidad llamada Señor (o Jesús) y los terrenales, ella es la intermediaria y la encargada (incuestionablemente) de recoger las dádivas de los creyentes para ‘subir (las) con un olor fragante’ frente a la presencia divina. La oración de bendición para la familia y para el propio creyente tiene efecto en tanto el oyente sea un donante y lo compruebe por medio de los comprobantes enviados al correo o del reporte que pasen los líderes de su comunidad de la consignación en línea.

La articulación de las voces desde la pastoral, las voces religiosas, las voces propias de la Casa de Vida son propias de la descripción, puesto que caracterizan en detalle las formas de dar el diezmo, los pasos para entrar a la página, las acciones para conseguir un link de medios de pago e incluso el correo electrónico por si hay dudas. En todo el discurso hay gran despliegue y explicación detallada respecto al *dar el diezmo, hacer ofrendas al señor, donar, mandar recibos de donaciones* y la importancia de hacer dádivas para recibir a cambio bendiciones.

4.8.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Religioso

El enunciador tiene una autoridad porque se muestra como un líder espiritual e intermediador de Dios. No obstante, su hacer discursivo se limita a pedir dinero para él mismo. ¿Qué otras formas, aparte de dar dinero a la pastora, pueden servir para agradar a Dios? No se anima a hacer el bien, a compartir lo que se tiene, a cuidarse, sino a dar y en eso el discurso es lo suficientemente reiterativo. Desde la perspectiva cognitiva, la pastora sabe que los feligreses, para agradar a Dios, pueden donar todo lo que tienen aún incluso atravesando una crisis económica mundial, por eso da el discurso, de lo contrario, no lo haría, sino que buscaría otras estrategias. Por otra parte, desde la afectividad se puede ver gran inclinación al dinero por parte de los líderes y a su vez se induce al miedo, hay que *dar con espíritu correcto, sin angustia y desesperanza*, porque sabe que esa es la situación de la población: angustia y desesperanza frente a la pandemia.

Ideológicamente detrás del discurso religioso se evidencia una relación con los gobiernos monárquicos, en la que el rey era cercano a Dios (intermediario), es incuestionable y la comunidad debe venerar y obedecer a su ungido en la tierra. Igual que sucede en esta comunidad para la que fue hecha este discurso. Como si se tratase de un intertexto que lleva al lector a sus conocimientos sobre la Edad Media y el pago de tributos como el diezmo y la oblata en especie. Así como los creyentes de la iglesia ofrecían dádivas para que oraran por ellos, incluso después de fallecidos por temor a ir al infierno.

Pragmáticamente el discurso cumple la función de *animar a donar*, es su único fin. A cambio de dinero en cuentas bancarias se ofrece crear un ambiente de fe, esperanza y victoria, terminología etérea, intangible. Se trata de un trueque, de una transacción comercial donde el pastor vende esperanza, fe y victoria a cambio de dinero. El pastor efectivamente se queda con el dinero en sus cuentas ¿y los cartageneros automáticamente tendrán fe, esperanza, victoria y bendiciones? El feligrés es quien paga y quien a sí mismo tiene que proveerse por su cuenta el sentir la fe, la esperanza, el sentirse victorioso, el creer que su familia es bendecida. Se trata de vender interpretaciones de vida y ofrecer lo que solamente cada uno puede proveerse.

Desde la misma religiosidad, espiritualidad y amor a su comunidad valdría la pena pensar si ahora que llega la crisis no sería la iglesia, que ha recibido tanto del pueblo, quien podría ofrecer un alivio a sus feligreses. No se evidencia en el discurso religioso una preocupación por saber qué necesidad y dificultades están teniendo los cartageneros frente a la contingencia en términos de salud y economía, teniendo en cuenta que Cartagena es una ciudad en su gran mayoría turística y este ingreso está detenido. No hay voz desde la perspectiva del feligrés, del que engrosa las filas de su comunidad, del que sostiene y es la razón de ser de la comunidad. En este mismo orden, en el discurso también está ausente un llamado al autocuidado en las calles, el distanciamiento social o al acatamiento de las órdenes gubernamentales y de salubridad. A pesar de aludir al tiempo de pandemia no hay conciencia como líder de una comunidad para dar las recomendaciones necesarias para sobrellevar emocional, espiritual y físicamente esta cuarentena, aun teniendo conocimiento de que su comunidad la escucha, le cree y que lo que la pastora pueda decir tiene efecto en la vida de esos cristianos.

El discurso carece de una argumentación que fundamente la relación entre donar el diezmo en cuarentena y recibir bendiciones, ¿el que no pueda donar, por su condición económica, no tiene

derecho a beneficiarse de las bendiciones del Señor?, no se explica cómo la pastora tiene comunicación directa con el Señor para entregarle las dádivas con olor fragante. El discurso da una orden: donar, dar el diezmo, pero detrás de la orden no hay argumentos para hacerlo. ¿Para qué donarle al Señor?, ¿Por qué el Señor necesitaría dinero?, ¿por qué hacer dádivas a través de un intermediario?, ¿Qué otras formas existen para ser un buen cristiano de dicha iglesia y por qué no se mencionan?, ¿Por qué donar dinero sin saber para qué?, ¿Qué está haciendo la iglesia Ríos de Vida para ayudar a su comunidad en tiempos de pandemia?

En definitiva, desde una lectura crítica, se pueden encontrar que los principios o valores que rigen a esta líder religiosa, en el discurso, no es el amor a su comunidad, el altruismo, el servir al prójimo, guiar a su comunidad para hacer el bien, tener sensibilidad frente a la necesidad ajena, ser espiritual, ayudar y demás características de un líder religioso digno de seguir, sino que se revelan unas amplias y claras preocupaciones económicas por seguir recibiendo los beneficios y frutos del trabajo de más de 15.000 miembros que conforman su iglesia a pesar de atravesar por una pandemia.

4.9 LECTURA CRÍTICA DE UN DISCURSO PUBLICITARIO

4.9.1 Etapa de Comprensión del Discurso Publicitario

La publicidad de Telefónica muestra, en un ambiente familiar, a un abuelo con sus dos nietos que le muestran algo en el celular y se puede leer que con la compra del plan (internet, teléfono y televisión) de Telefonía se puede tener un mundo más humano.

4.9.2 Etapa del Análisis del Discurso Publicitario

El discurso parte de un enunciado en primera persona del plural dando la sensación del respaldo de toda una compañía (*queremos hacer*) que incluye la perspectiva del interlocutor desde un mundo compartido (*nuestro mundo más humano*). El enunciador parte desde el marco de las telecomunicaciones a mostrar un ámbito familiar donde mantener las relaciones humanas, sobre todo con los más allegados como abuelo, nietos, padres e hijos, se puede lograr gracias a la conectividad que facilita la empresa.

Estas voces apelan a un ámbito de saber compartido (presupuesto) en el que los interlocutores reconocen que el mundo en el que viven no es del todo muy humano, pero si utilizan los beneficios de las telecomunicaciones podrán hacer el mundo mejor (*conectando la vida de las personas*). Se

presupone que se puede lograr tener más humanidad en tanto se logre más conectividad, es decir, hay una relación directamente proporcional entre estas dos variables.

Estratégicamente el enunciado está organizado de manera aléctica porque se pretende verdad y objetividad respecto al estado del mundo deshumanizado y la forma de solucionarlo, construyendo discursivamente una actitud dogmática en la que no se cuestiona el estado del mundo, el hecho de que el mundo del locutor e interlocutor sea el mismo y la forma de humanizar el mundo desde la conectividad ofrecida por las telecomunicaciones. El enunciador se preocupa por hacer planteamientos desde el área comercial, desde allí asegura que la conectividad (vendida por ellos) humanizará el mundo. A pesar de no presentar argumentos, citas de autoridad, testimonios, encuestas, estadísticas ni analogías. Se parte de un presaber compartido muestra la existencia de un problema (el mundo no es humano) y la solución (se puede humanizar con la conectividad telefónica).

4.9.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Publicitario

El discurso expresa, desde lo explícito, que la conectividad (de la telecomunicación vendida por la compañía) ayuda al mundo a ser más humano. Pero hay voces que no se incluyen en él y que tienen que ver con las demás formas que ayudan al mundo a ser humano: reconocer la imperfección, tener empatía con el otro, ser paciente, tener sentido del humor, ser optimista, ser altruista, ser sincero, ser generoso, ser buen ciudadano, ser honrado, respetar, hacer el bien, confiar el otro, ser ético, cultivar las buenas relaciones, ser humilde, tener buen corazón, amar la vida en toda expresión, cuidar la naturaleza, etc. ¿Será la conectividad la forma de ser más humanos o de satisfacer una necesidad de conexión?, ¿Cómo y quién demuestra que las telecomunicaciones han hecho a la sociedad mejores seres humanos? Ninguna de estas voces aparece en el discurso publicitario porque de no les interesa ayudar a ser mejores seres humanos, sino vender un producto. La gente obtendrá una mayor facilidad para la comunicación mediante redes sociales, video llamadas, acortará distancias y demás, pero que esta comunicación sea responsable y humana, no se puede garantizar mediante la compra de minutos, banda de internet o canales de televisión. ¿Qué impacto en el desarrollo de la humanidad tendría que una familia compre un plan de Telefonía?, ¿Qué desventajas e implicaciones conlleva la conectividad?, ¿Qué hay en torno a la privacidad, el manejo de los datos, la educación para lo virtual, las enfermedades asociadas al exceso de conectividad?, ¿Qué es el mundo y la humanidad más allá de la conectividad? Conectividad y comunicación no son lo mismo.

La intención discursiva es convencer que con la compra del producto de telecomunicación, se podrá tener un mundo más humanizado, así esto no sea cierto. Incluso, en la imagen que acompaña al texto se ven un par de niños (nietos) compartiendo con un hombre de la tercera edad (posible abuelo); sin embargo, a partir de estudios de diferentes universidades se ha demostrado que el acceso a las nuevas redes de comunicación ha vuelto a los jóvenes más sedentarios, más ensimismados, introvertidos, menos sociables y que han perdido el contacto con los más cercanos, pues ahora sus mejores amigos están del otro lado de la pantalla, sus mismas identidades se enmascaran en perfiles que están diseñados por intenciones específicas de mostrar algo u ocultarlo.

Se evidencia en este discurso una falta de responsabilidad publicitaria en torno a lo que ofrece, los alcances de la conectividad y su uso por parte no solo de adultos, sino de niños, la argumentación de por qué adquirir el producto es escasa y que las empresas de telecomunicaciones ayuden a construir mundos más humanos desde la venta de sus productos es dudoso. A menos que haya que replantear el sentido de ser humano o más humanos en el siglo XXI donde la conectividad es inherente al hombre e imprescindible para las nuevas generaciones.

4.10 LECTURA CRÍTICA DE UN DISCURSO POÉTICO

4.10.1 Etapa de Comprensión del Discurso Poético

“Los hombres tristes no bailan en pareja” es un poema de la escritora Piedad Bonnett. Este discurso trata en su sentido literal de la existencia de unos hombres, característicamente tristes, en relación con unos tipos de mujer que dan lo mejor que tienen como muestra de amor, pero no reciben recíprocamente.

4.10.2 Etapa de Análisis del Discurso Poético

Las voces enunciadas en el discurso hacen alusión a las diferencias existentes entre hombres y mujeres que finalmente llegan al mismo sentimiento: tristeza. Los hombres por diferentes motivos o preocupaciones representadas en las ‘frentes pensativas’ y las mujeres a causa de la indiferencia de estos hombres.

La tristeza, encarnada en los hombres, se hace visible a partir de figuras retóricas logradas para dar la imagen de este sentimiento que desemboca en soledad; se trata en el enunciado de relacionar la tristeza con el *huir de los pájaros*, las *nubes que traen la lluvia opaca*, la evocación a la *muerte*, los *ojos tristes*, la *sordera a la música*, entre otros paisajes que conllevan a sentir la tristeza de la soledad. En tanto la contraparte, encarnada en las mujeres, presenta el amor a partir de la

disposición de *vientre*, los *besos fervorosos*, el *lustrar las horas*, *remendar los agujeros del pecho masculino* y *prestar sus dos manos como si fueran alas*. Se trata no únicamente de un amor de pareja, sino de un amor incondicional que puede venir no solo de la relación conyugal, sino del amor filial, del amor materno y del amor a los ideales.

El enunciador intenta, desde un ámbito del saber y del sentir común, generar empatía con su interlocutor respecto al cómo se siente estar triste y solo en una relación no correspondida. Las estrategias de enunciación corresponden en el poema a una modalización doxática que intenta tener pretensión de subjetividad, el enunciador sabe, posiblemente, desde su experiencia, de estos sufrimientos respecto al amor no correspondido. Las voces presentes construyen en un espacio relativo la condición específica del locutor: probablemente una mujer que lo ha ofrecido todo y a cambio ha recibido indiferencia de los hombres, obteniendo tristeza y soledad).

Se ofrece una narrativa acompañada de una descripción (*hombres tristes, frentes pensativas, manos paternas, viudo desolado, son sordos*) en la articulación de voces que procede a dar cuenta de actores (*hombres tristes, mujeres, mujer- cántaro, mujer-niña, la de andar y otra*), espacios (*jardines*), acciones (*rompen en fina lluvia, tientan a la muerte, abre su vientre, ofrece su leche, lustra sus horas, remienda los agujeros*).

4.10.3 Etapa de Interpretación Crítica del Discurso Poético

La voz de la perspectiva femenina conduce a mostrar que la mujer ofrece, da, abre sus manos, dispone su vientre, besa, consuela, ilumina las horas oscuras, cubre vacíos y ama, pero termina triste y sola, vacía. Es decir, el discurso muestra la imagen (cliché) femenina en toda su bondad, en tanto se muestra al hombre triste, pensativo, desolado, lleno de agujeros, roto, con horas negras, negativo, desde los precipicios de la muerte, la carencia, la oscuridad, la sordera para ir las músicas femeninas, ceguera frente al amor de la mujer, insensibilidad frente a la que lo da todo por él.

No obstante, estas voces pertenecen a un imaginario cultural, un ámbito, un saber y una práctica respecto al amor donde la feminidad está relacionada con el rechazo del hombre, la fertilidad, el amor y su don para acompañar y alentar así como la tristeza y la nostalgia que sufre por el amor no correspondido, pero valdría la pena cuestionar si ¿Las mujeres son las únicas que sufren por amor no correspondido?, ¿qué tan cierta es la disposición de la mujer para remendar las heridas de su pareja e iluminar sus horas negras?, ¿Por qué las mujeres son las de las músicas y no los hombres?, ¿acaso la masculinidad no podría estar relacionada con los padecimientos del amor

no correspondido?, ¿por qué las mujeres proyectan luz y los hombres oscuridad?, ¿Es necesariamente la soledad un motivo de tristeza o podría aprovecharse y llevarse con otro sentido?

Se entiende la crítica del discurso al hombre que no ve, escucha ni valora la versatilidad de la mujer para ser muchas a la vez. Es de resaltar la figura de mujer-cántaro donde el hombre vacía sus desdichas, la apertura de la mujer y su vientre para fecundar, la mujer-niña y toda su ternura, la mujer que sufre en silencio en tanto apoya al hombre y la que se sacrifica para que el hombre pueda volar. Pero podría estudiarse en medio de esta crítica a toda la condición de la mujer por qué la misma mujer, la misma voz femenina, la misma poetisa y la misma voz enunciada se presta para victimizarse, para hacer sentir empatía, nostalgia y desgracia a aquella que no es valorada ni correspondida.

En el discurso se evidencia empatía, colegaje y consideración a todas esas mujeres solas y tristes que aman en vano. Este poema se escribe para que ellas se sientan identificadas y en un acto masoquista de nostalgia y melancolía sigan entregándolo todo, con gran naturalidad, como les corresponde, en tanto los hombres las siguen despreciando, porque finalmente ellos son sordos y pareciera que ciegos también, así que lo que se haga por ellos no lo verán ni lo valorarán.

¿Por qué se presenta este enfoque y no otro? Porque parte del trabajo de Piedad Bonnett, a lo largo de su carrera literaria, ha sido criticar las perspectivas culturales que rodean y separan al hombre de la mujer, los estereotipos de belleza, las formas de amar y ser amados, los prejuicios, las cadenas que soportan y callan, pero que, por medio de poesía como esta, pueden llegar a hacer catarsis.

No solamente los hombres tristes no bailan en pareja, también los que no la quieren tener, los que disfrutan la soledad, los que tienen otros proyectos de vida que no incluyen estar acompañados por alguien, etc. Así como hay mujeres que no necesariamente entristecen frente a un amor no correspondido o no cumplen con ninguno de los roles femeninos asignados en el discurso. Desde otra perspectiva se podría instar el abordaje a las nuevas masculinidades, aquellas donde la figura varonil intenta dejar las conductas socialmente inculcadas, cambiar la mentalidad y la visión de su rol y del rol de la mujer en la sociedad, entre otras posibles alternativas. Finalmente, todos, hombres y mujeres, como seres humanos, sufren, padecen y gozan con el amor; así que hacer una crítica al rol de la mujer desde su propia victimización se convertiría en el discurso en una reiteración de su condición y no estaría dando apertura a nuevas mentalidades y posibilidades de ser mujer, de ser hombre y de amar. Los seres humanos con penas y problemas propios por resolver

difícilmente bailan en pareja, es decir, disfrutan de la compañía del otro hasta que resuelvan lo suyo, así que no es necesario encasillar a la mujer en aquella que lo da todo y al hombre en aquel que lo desaprovecha.

4.11 Matriz de Hallazgos Respecto a la Lectura Crítica y su Enseñanza en el Discurso Oficial

La siguiente matriz resume y relaciona los hallazgos de los diez (10) documentos examinados con el método de lectura crítica que tenían como objeto de búsqueda la lectura crítica y su enseñanza, con el fin de mostrar cómo permanecen los mismos planteamientos de lectura y las mismas recomendaciones, pero también cómo se evidencian sus diferencias e incoherencias respecto a la directriz de la enseñanza de la lectura crítica.

Tabla 41. Matriz de hallazgos de Lectura Crítica y su enseñanza en el Discurso Oficial

DISCURSO OFICIAL										
L. C	Discurso Regulatorio					Discurso Teórico Empírico		Discurso Educativo		
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
C O M P R E N S I O N	La <u>comprensión</u> es la reconstrucción del significado.	Reconstrucción del significado	Reconocer sonidos, asociar a palabras	Recuperar información explícita y diferenciar las partes del texto, hacer inferencias y evaluar la información	Recuperar información explícita del contenido	Resumir		Reconoce la información principal y lo relaciona con las ideas implícitas		
	El <u>análisis</u> es el estudio de lo pragmático, semántico y morfosintáctico	Actividad cognitiva básica de la comprensión de textos	Identificación de intención comunicativa	Identificación del propósito comunicativo mediante el estudio de la estructura textual	Conocer la idea central del texto y la intención comunicativa	Reconstrucción del sentido nuclear de un texto		Identificar y expone la estructura de un texto		
	La <u>interpretación</u> es hacer lectura	Formular juicios sustentados	Reconocer el propósito	Conocer la intención	-	Preguntas que rescatan lo nuclear del		Reflexionar a partir de un texto y		

	literal, inferencial y crítica-intertextual	os acerca de los textos	comunicativo, predecir y analizar	comunicativa		texto y el resumen	evaluar su contenido
	El <u>lenguaje</u> es: sistema de elaboración y producción de significación instrumento de conocimiento para adquisición de saberes					Código escrito	
	<u>Lectura</u> : trascendente, de sentidos profundos, de ideologías, creativa, ética, estética					Proceso lingüístico, cognitivo y sociocultural	Interacción del contexto, el conocimiento previo y el nuevo
	<u>Propósito</u> de la lectura: Lograr una cultura de la argumentación que apunte a una sociedad más igualitaria y enriquecer la dimensión humana, la visión de mundo, la concepción social y el valor cultural del lector					Apropiación de conocimientos, acceso a la cultura	construcción de conocimientos
	La <u>pedagogía</u> : no reducida a prácticas mecanicistas, técnicas e instrumentales <u>Docente</u> : sujeto activo con saberes culturales e intereses. <u>Estudiante</u> : sujeto activo, constructor y transformador de la sociedad						
ANÁLISIS	<u>Voces</u> : la lingüística, psicología, semiótica					Lingüística, la psicología, la sociología, UNESCO, OCDE, MEC, FMI	MEN, Min.Cultura, Plan Nacional de Lectura y Escritura, Cátedra Unesco para la lectura y la escritura
	El MEN, Ascofade, organizaciones de maestros, científicos y profesionales se dirige a docentes, directivos, padres de familia y demás actores de las comunidades educativas					Los docentes expertos se dirigen a profesores, educadores	El grupo técnico y pedagógico de universidades se dirige al docente
	Deóntico: imperativos de lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender. Alética: no se discuten los requerimientos educativos de las organizaciones internacionales. Doxática: muestra realidades parciales desde la experiencia del docente investigador Predomina la descripción y la narración						

I N T E R P R E T A C I O N C R I T I C A	<i>La lectura</i> es decodificación, trampolín para absorber conocimiento, técnica de recuento, extracción de información específica. <i>El nivel máximo de lectura</i> es la comprensión
	<i>Propósito de la enseñanza de la lectura</i> : estandarizar la adquisición saberes y pensamientos, preparar para la vida laboral, actualización ideológica del lector, asimilación de conocimientos y recuperación de información. <i>Pedagogía</i> : transmisioncita, reduccionista, conductista, positivista de sujeto a objeto vacío. <i>Docente</i> : sujeto carente de saber teórico y disciplinar, repetidor de los discursos, sujeto pasivo que aplica la norma. <i>Estudiante</i> : objeto vacío, receptor, pasivo, formado para acatar órdenes
	No solo la naturaleza del lenguaje, sino también la concepción de lectura, comprensión, análisis, interpretación crítica, la configuración del rol del estudiante, del docente, la pedagogía que se recomienda, el nivel de lectura al que se pretende llegar y los propósitos reales que direccionan la enseñanza de la lectura crítica son los que impiden la formación de sujetos críticos.
	¿Hacia qué propósito están orientadas las visiones develadas de estudiante, docente, pedagogía y lectura?
	¿Por qué ese enfoque de la enseñanza (de la lectura) y no otro?
	¿Para qué tipo de vida laboral se prepara al estudiante desde la visualización develada de estudiante, de docente, de pedagogía y de lectura?
	¿Por qué partir del presupuesto, en la enseñanza de la lectura, de un estudiante que no sabe?
	¿Para qué plantear un estudiante con esas características (memorización, repetición)?
	¿Cuál es el interés detrás de que el estudiante no construya su voz propia?
	¿Por qué reducir el ejercicio del maestro al seguimiento de un libro guía?
	¿Qué filosofía hay detrás de la propuesta de enseñanza de lectura?
	¿Para qué se escribieron estos discursos?
	¿Qué enfoque político e ideológico está orientando la organización del discurso?
	¿En qué contradicciones se ve la visión del Discurso Oficial tras una lectura del significado, el sentido y la ideología del discurso?
¿Qué enfoque ideológico está planteado en una pedagogía donde se privilegia el conocimiento y los actores son emisores y receptores?	
¿Cuál es la crítica que se podría hacer a las políticas públicas en educación?	
¿Están las políticas educativas permeadas por otras políticas?	
¿Cuál es el entorno político que rodea la educación?	
¿Qué actores intervienen en la formulación de estas políticas?	
En contraposición se propone para la enseñanza de la lectura crítica el <i>nivel de estudio</i> : el Discurso, donde la lectura sea el entendimiento de sí mismo y del mundo. <i>Objeto de estudio</i> : lenguaje multidimensional. <i>Propósito de la enseñanza de la lectura</i> : construir agenciamiento, autonomía y libertad. <i>Nivel de lectura recomendado</i> : interpretación crítica. <i>Pedagogía</i> : dialogante y crítica. <i>Docente</i> : mediador. <i>Estudiante</i> : sujeto de saber, querer, poder, que tiene todas las facultades y capacidades para aportar al mundo, de conquistar su autonomía y su libertad.	

4.12 Matriz de Hallazgos para Validación del Método de Lectura Propuesto en todos los Discursos

Con todo lo anterior se construyó una matriz de hallazgos que incluyó la totalidad de los diferentes tipos de discursos que fueron leídos críticamente para visualizar panorámicamente los recorridos

horizontales, verticales y en profundidad que permite el método de lectura propuesto en una gran cantidad de discursos de diferente tipología y temática, como se observa en la tabla 42 de Sistematización de la Lectura Crítica de todos los discursos.

Tabla 42. Sistematización de la Lectura crítica de todos los discursos

SISTEMATIZACIÓN DE INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LOS DISCURSOS											
CATEGORIAS DE LECTURA											
D	D1-5	D1-5(1.1)	D1-5(1.2)	D1-5(1.3)	D1-5(2.1)	D1-5(2.2)	D1-5(2.3)	D1-5(3.1)	D1-5(3.2)	D1-5(3.3)	D1-5(3.4)
	D6-7	D6-7(1.1)	D6-7(1.2)	D6-7(1.3)	D6-7(2.1)	D6-7(2.2)	D6-7(2.3)	D6-7(3.1)	D6-7(3.2)	D6-7(3.3)	D6-7(3.4)
I	D8-10	D8-10(1.1)	D8-10(1.2)	D8-10(1.3)	D8-10(2.1)	D8-10(2.2)	D8-10(2.3)	D8-10(3.1)	D8-10(3.2)	D8-10(3.3)	D8-10(3.4)
	D11	D11(1.1)	D11(1.2)	D11(1.3)	D11(2.1)	D11(2.2)	D11(2.3)	D11(3.1)	D11(3.2)	D11(3.3)	D11(3.4)
C	D12	D12(1.1)	D12(1.2)	D12(1.3)	D12(2.1)	D12(2.2)	D12(2.3)	D12(3.1)	D12(3.2)	D12(3.3)	D12(3.4)
	D13	D13(1.1)	D13(1.2)	D13(1.3)	D13(2.1)	D13(2.2)	D13(2.3)	D13(3.1)	D13(3.2)	D13(3.3)	D13(3.4)
R	D14	D14(1.1)	D14(1.2)	D14(1.3)	D14(2.1)	D14(2.2)	D14(2.3)	D14(3.1)	D14(3.2)	D14(3.3)	D14(3.4)
	D15	D15(1.1)	D15(1.2)	D15(1.3)	D15(2.1)	D15(2.2)	D15(2.3)	D15(3.1)	D15(3.2)	D15(3.3)	D15(3.4)
O	D16	D16(1.1)	D16(1.2)	D16(1.3)	D16(2.1)	D16(2.2)	D16(2.3)	D16(3.1)	D16(3.2)	D16(3.3)	D16(3.4)
	D17	D17(1.1)	D17(1.2)	D17(1.3)	D17(2.1)	D17(2.2)	D17(2.3)	D17(3.1)	D17(3.2)	D17(3.3)	D17(3.4)
S	D18	D18(1.1)	D18(1.2)	D18(1.3)	D18(2.1)	D18(2.2)	D18(2.3)	D18(3.1)	D18(3.2)	D18(3.3)	D18(3.4)

Como se pudo evidenciar , para la validación del método de lectura propuesto fue necesario hacer un recorrido amplio de lecturas que incluyen el estudio de la comprensión, del análisis y de la interpretación crítica del Discurso Regulatorio (5 documentos), Teórico Empírico (2 documentos), Educativo (3 documentos), Fotográfico (1 documento), de Literatura popular (1 documento), Poético (1 documento), Musical (1 documento), Político, (1 documento), Religioso (1 documento), Publicitario (1 documento) y Periodístico (1 documento, la lectura crítica de este último se encuentra pormenorizada en los numerales 6.3.1 (Etapa de comprensión), 6.3.2 (Etapa de análisis) y 6.3.3 (Etapa de interpretación crítica) debido a que se tomará como ejemplo de un abordaje de lectura crítica en clase).

A partir de la lectura crítica de cada uno de esos discursos fue posible, en medio de sus divergencias y particularidades, hacer un ejercicio para reconocer de qué trataba cada documento, cómo estaba construido discursivamente y qué intención comunicativa tenía, demostrando efectivamente que el método propuesto de lectura crítica es viable para hacer lecturas de distintos tipos de discursos.

Tabla 43. Validación del método de lectura crítica en diferentes tipos de discurso

VALIDACIÓN DEL MODELO DE LECTURA CRÍTICA EN DIFERENTES TIPOS DE DISCURSO - RECURRENCIA										
Categoría de lectura crítica	1.1. Descubrir el sentido literal	1.2 Establecer las unidades de coherencia	1.3 Reconstruir el significado de lo textual	2.1 Examinar la polifonía	2.2 Explicar las estrategias de enunciación según modalización	2. 3 Establecer la articulación de las voces	3.1 Reconocer vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación del discurso	3.2 Interpretar el acto discursivo	3.3 Cuestionar, refutar, enriquecer, profundizar, contrastar y construir su propio punto de vista, hipótesis o tesis de lectura	3.4 Reconocer su interpretación crítica limitada.
D1-5. Regulatorio	Los discursos pueden resumirse para dar a conocer de qué tratan			Los discursos están compuestos por una polifonía susceptible de ser descompuesta (Existen en el acto comunicativo voces de la cultura, la sociedad y el individuo)	La polifonía alude a unos marcos y ámbitos compartidos (saberes y prácticas comunes para comunicar). Los discursos están estratégicamente organizados desde la modalización alética, doxática, deóntica	La argumentación, la narración y la descripción son los modos de articular las voces	Es posible encontrar vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación de cualquier discurso	El acto comunicativo tiene una intención que se puede develar (perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso)	Un discurso puede cuestionarse, refutarse, profundizarse, enriquecerse o contrastarse en tanto se construye un puntos de vista propio	Todo acto de interpretación crítica es responsable, pero limitado: incertidumbre y relatividad del conocimiento (metacrítica)
D6-7. Teórico empírico										
D8-10. Educativo										
D11. Periodístico										
D12. Fotográfico										
D13. Literatura popular										
D14. Poético										
D15. Musical										
D16. Político										
D17. Religioso										
D18. Publicitario										

Con esta propuesta de lectura crítica validada en múltiples discursos y el ejercicio de lectura crítica del Discurso Oficial queda demostrado que: la conceptualización de la lectura crítica desde un lenguaje multidimensional permitió develar la intención del acto comunicativo de una muestra representativa de diferentes discursos (lo que no se logra con las directrices actuales), por lo tanto es posible que una propuesta de lectura crítica, fundamentada desde esta conceptualización, facilite y promueva el desarrollo de la capacidad de lectura crítica. Aunque hay que reconocer que un método de lectura por sí solo no garantiza la lectura crítica, por ello la propuesta se completará con unas orientaciones pedagógicas coherentes epistemológicamente donde estudiante, docente, pedagogía y el propósito de la enseñanza sean tenidos en cuenta para el mismo fin.

5. CONFRONTACIÓN ENTRE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA PROPUESTA Y LA INTERPRETACIÓN DE SU CONCEPCIÓN EN EL DISCURSO OFICIAL

Este capítulo da respuesta al tercer objetivo de la investigación “Confrontar la conceptualización de la Lectura Crítica con la interpretación de su concepción en el Discurso Oficial que rige la enseñanza de la lectura en la educación básica y media en Colombia” y estudia los puntos de encuentro y las distancias entre la propuesta de Lectura Crítica para favorecer el desarrollo de la capacidad de Lectura Crítica y el Discurso Oficial dentro del que hacen parte el Discurso Regulatorio, el Discurso Teórico Empírico y el Discurso Educativo.

Para ello, se retomó la hipótesis, donde se planteaba que los estudiantes no leen críticamente porque la enseñanza de la lectura está basada en unos discursos que predicán sobre el qué y el cómo enseñar desde un enfoque unidimensional del lenguaje, que se convierte en una orientación no muy provechosa para este fin; ya que para orientar el fortalecimiento y desarrollo de la Lectura Crítica se necesita una conceptualización, desde una perspectiva multidimensional del lenguaje, que abarque la comprensión, el análisis y la interpretación crítica. Y, adicionalmente, se mostró que el Discurso Oficial sí está cumpliendo con su propósito, solo que este no es el que aparece en lo aparente, sino en los sentidos más ocultos, con miras a proponer unas orientaciones pedagógicas que probablemente favorezcan, desde una actitud mediadora y dialógica, el desarrollo de la capacidad de Lectura Crítica.

5.1 CONVERGENCIAS

5.1.1 Convergencias sobre Lectura

Tabla 44. Convergencias entre Discurso Oficial y propuesta de tesis sobre la Lectura.

CONVERGENCIAS EN LA LECTURA	
Discurso Oficial	Propuesta de tesis doctoral
<i>Comprensión:</i> reconstrucción textual (Lineamientos, p. 47; Estándares, p. 21; Grafiti 2.0 F, H y J, pp. 13-23).	<i>Comprensión:</i> reconstruir el significado de lo textual (Ramírez, 2007a, p. 185).
<i>Lectura:</i> es una herramienta de comunicación entre las personas y de comprensión del mundo, un instrumento que ayuda a realizar las tareas, a acceder a mundos ocultos y a dialogar con otras opiniones, culturas y sentimientos (Lomas, 2003, p. 66). Es trascendente, de sentidos profundos, de ideologías, creativa, ética y estética y de las mismas intenciones de la comunicación (Lineamientos, pp. 36, 47).	<i>Lectura:</i> La lectura es un esfuerzo de entendimiento de aquello que nos rodea y nos interesa. No solo leemos lo que está escrito en los textos, también accedemos entendiendo a otras personas, la cultura significativa y los acontecimientos y a nosotros mismos (Ramírez, 2018, p. 35).

Comprensión:

En el Discurso Regulatorio se pudo hallar que el nivel de la comprensión, en lectura, es un nivel de alta complejidad que requiere de una gran cantidad de tareas para que el lector pueda comprender un texto. Dentro de esas tareas que dan cuenta de la comprensión, según los documentos están: la reconstrucción del texto (Lineamientos, p. 47), el estudio de las estructuras de los textos, el reconocimiento de las unidades mayores (capítulos y párrafos) y unidades menores (oraciones, palabras, conectores y signos de puntuación) de significado (Lineamientos, p. 71), la recuperación de información explícita (Mallas, p. 15), expresar lo que dice el texto con palabras propias (Orientaciones, p. 12), repetir, recontar, parafrasear, ubicar conceptos, repetir lo dicho en el texto (Lineamientos, p. 64). En definitiva, resumir es condición para comprender (Carlino, 2009, pp. 80, 82).

En este mismo sentido, la propuesta de Lectura Crítica que se desarrolla en la tesis apunta en un primer nivel al reconocimiento de lo aparente a partir de tres momentos: primero, descubrir el sentido literal, lo que implica mínimamente el entendimiento literal de las significaciones como

producto del contacto entre imágenes de quien comprende e imágenes en el texto (Ramírez, 2007a, p. 240); segundo, establecer unidades de coherencia, relacionando partes superficiales locales que le dan coherencia a la totalidad del texto y asociando las significaciones al sentido aparente del texto desde estructuras literales ; y tercero, reconstruir el significado de lo textual, mediante un resumen, un esquema o una síntesis (Ramírez, 2007a, p. 185).

En ambos casos, el nivel de la comprensión, resulta ser un nivel que sirve para dar cuenta de lo que dice el texto, “la comprensión resulta ser la relación de obtención de contenido de un interlocutor; que prácticamente se adhiere a una función pasiva” (Ramírez, 2007a, p. 240). Según lo anterior, en ambas propuestas de lectura prevalece, en un primer momento, una capacidad de reconstrucción y recuperación de información.

Lectura:

La lectura es concebida en el Discurso Oficial como una herramienta de comunicación entre las personas y de comprensión del mundo, un instrumento que ayuda a realizar las tareas, a acceder a mundos ocultos y a dialogar con otras opiniones, culturas y sentimientos (Lomas, 2003, p. 66). Esta lectura es de carácter trascendente, de sentidos profundos, de ideologías, creativa, ética, estética y de las mismas intenciones de la comunicación (Lineamientos, pp.36, 47).

Esta concepción de lectura converge con la propuesta del acto de leer el mundo que precede incluso la palabra (Freire, 1991, p. 94). Con una lectura que permite acceder a las personas, a la cultura, a la sociedad no solo para entenderlas sino para transformarlas ética y creativamente (Freire, 1991, pp. 105-106).

Con algo de excepción en el sentido de que la lectura es una herramienta o un instrumento, estas dos visiones de lectura tienen muchos elementos en común ya que no tienen una proyección inmanente del ejercicio de leer, sino que proponen un ejercicio trascendente y totalmente vinculado a la perspectiva de los sentidos profundos, de las ideologías y de las intenciones en los actos de comunicación, pero que como se pudo observar en la interpretación crítica, mucho de esta perspectiva compartida se desvirtúa en el Discurso Oficial al proyectar la pedagogía para que el maestro trabaje en el aula un concepto tan abarcador.

5.1.2 Convergencias sobre Enseñanza de la Lectura Crítica

Tabla 45. Convergencias entre Discurso Oficial y propuesta de tesis sobre la Lectura Crítica y su posibilidad de fortalecerse y desarrollarse en prácticas pedagógicas.

CONVERGENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE Lectura Crítica	
Discurso Oficial	Propuesta de tesis doctoral
<i>Pedagogía:</i> no se podrá reducir a prácticas mecanicistas, técnicas e instrumentales (Lineamientos, p.27)	<i>Pedagogía:</i> no es un proceso de recepción de algún tipo de saber que se pueda practicar y replicar, más bien, apunta al surgimiento de posibilidades de producción y construcción de conocimiento (propio), autonomía y libertad en el dialogo (Freire, 2006, p. 24; Ramírez, 2011, 2019)
<i>Docente:</i> sujeto activo con saberes culturales e intereses (Lineamientos, p. 14)	<i>Docente:</i> sujeto con saber, poder y querer que está inmerso no solo en su mundo individual, sino en uno social y cultural que le propone como reto hacer un trabajo político, crítico y ético donde transforme a la sociedad, iniciando por sus prácticas pedagógicas (Ramírez, 2007a, p. 97).
<i>Estudiante:</i> sujeto activo, constructor y transformador de la sociedad colombiana (Estándares, pp. 18, 29)	<i>Estudiante:</i> sujeto activo capaz de reconocerse a sí mismo y frente a los demás como un individuo con todo el potencial y la capacidad de construir y transformar en comunidad.
<i>Propósito de la Lectura Crítica:</i> lograr una cultura de la argumentación que apunte a una sociedad más igualitaria (Estándares, p.29) Enriquecer la dimensión humana, la visión de mundo, la concepción social y el valor cultural del lector (Estándares, p. 25 y 27)	<i>Propósito de la Lectura Crítica:</i> incentivar la producción de actos comunicativos responsables, respetuosos, originales, auténticos y pertinentes, impactar en la participación ciudadana y buscar el diálogo constante entre sociedades narrativas y argumentativas

Pedagogía:

Para el Discurso Oficial, la enseñanza de la Lectura Crítica no se podrá reducir a prácticas mecanicistas, técnicas e instrumentales (Lineamientos, p.27), afirmación que converge con la visión de esta investigación doctoral, pues la Lectura Crítica en la Escuela no es un proceso de recepción de algún tipo de saber que se pueda practicar y replicar, más bien, se podría agregar, que

este ejercicio pedagógico apunta al surgimiento de posibilidades de producción y construcción de conocimiento (propio), autonomía y libertad en el diálogo (Ramírez, 2011, 2019), aunque esto último no aparece como convergencia sino como agregado de la tesis, vale la pena rescatar que la parte inicial donde se dice qué no es enseñar a leer es importante porque da continuidad al agregado.

Docente:

En el nivel de la comprensión, se puede leer en el Discurso Oficial que se afirma que el docente es un sujeto activo con saberes culturales e intereses capaz de adecuar el currículo a la necesidad contextual del estudiante (Lineamientos, p. 14), esta visión de lo que es el docente converge, con la propuesta doctoral, donde se parte de que el maestro es un sujeto con saber, poder y querer que está inmerso no solo en su mundo individual, sino en uno social y cultural que le propone como reto hacer un trabajo político, crítico y ético donde transforme a la sociedad, iniciando por sus prácticas pedagógicas (Ramírez, 2007a, p. 97).

Estudiante:

Así como el Discurso Oficial considera, desde la lectura de lo aparente, que el estudiante es un sujeto activo, constructor y transformador de la sociedad colombiana (Estándares, pp. 18, 29), la propuesta doctoral construye una noción de sujeto crítico para el estudiante, desde la teoría de la crítica, donde este es capaz también de reconocerse a sí mismo y frente a los demás como un individuo con todo el potencial y la capacidad de construir y transformar en comunidad, alejado de ser un sujeto pasivo o incluso un objeto en las relaciones del acto comunicativo.

Propósito de la Lectura Crítica:

Es de rescatar que el Discurso Oficial, en su visión a futuro, pretende con las recomendaciones de la enseñanza de la lectura lograr formar una cultura de la argumentación que apunte a una sociedad más igualitaria (Estándares, p. 29), y aunque esta visión se desvirtúa con el avanzar tanto en el discurso como en la Lectura Crítica del mismo, vale la pena resaltar que esta visión converge con la idea de incentivar la producción de actos comunicativos responsables, respetuosos, originales, auténticos y pertinentes, impactar en la participación ciudadana y buscar el diálogo constante entre sociedades narrativas y argumentativas (Ramírez, 2007a, p. 134).

5.2 COMPOSICIÓN ESCALONADA DE ENGRANAJES QUE LLEVAN A UN PROPÓSITO

Tal como se ha venido estudiando en el capítulo pasado, cada uno de los componentes de la enseñanza de la Lectura Crítica, como lo es la descripción del rol del estudiante, las características del docente, la pedagogía sugerida a implementar, la concepción de lectura, así como sus componentes de comprensión, análisis e interpretación crítica, la naturaleza del lenguaje, el nivel de exigencia de lectura que se evalúa, el objeto de estudio en la lectura cuando se enseña y su propósito fundamental se entretejen de manera escalonada; el uno llevando al otro, dentro de una lógica coherente que permite, en su punto máximo, cuidando de detalles, llegar al propósito final.

Esto quiere decir que para que se cumpla el propósito, sea el que sea, debe existir coherencia y diseño meticuloso entre las políticas, la filosofía, los marcos de referencia, los perfiles, los actores, las herramientas, las estrategias, y demás que intervienen en la enseñanza de la Lectura Crítica; elementos que pueden ser vistos más fácilmente a partir de algunas figuras que se presentan a continuación:



Figura 11. Articulación de engranajes de la enseñanza de la Lectura Crítica que llevan a un propósito.

5.2.1 Planeación Estratégica en el Discurso Oficial

Si se mira desde una perspectiva administrativa, las etapas de la planeación estratégica requieren de la formulación, la implementación y la evaluación; la formulación implica el despliegue de la misión, la visión, la filosofía y los objetivos generales, desde esta se despliegan los objetivos y metas a cumplir por cada uno de los actores del sector educativo y se seleccionan las estrategias para la acción. La implementación requiere del diseño de la estructura organizacional, las actividades de dirección y los planes tácticos y operativos. En tanto la evaluación tiene que ver con el diseño de sistemas de control para verificar, reestructurar y garantizar que se cumpla con el propósito de la empresa (Thompson, 1995).

Es posible asumir al Discurso Oficial como parte de la pirámide de la formulación de políticas educativas, implementación de las mismas y evaluación de los resultados para dar cuenta de una misión, visión, filosofía y objetivos generales que trascienden el ámbito educativo y se volcán hacia organismos económicos que determinan ¿qué resultados se deben tener en la lectura? y ¿cómo lograrlo? Para lo cual despliegan el diseño de lineamientos generales, evaluaciones internacionales y estrategias de mejoramiento dentro del sistema de control.



Figura 12. Pirámide de la planeación estratégica en el Discurso Oficial.

5.2.2 Encadenamiento de Cada uno de los Componentes que Permitiría Llegar a un Propósito, desde lo Aparente, en el Discurso Oficial

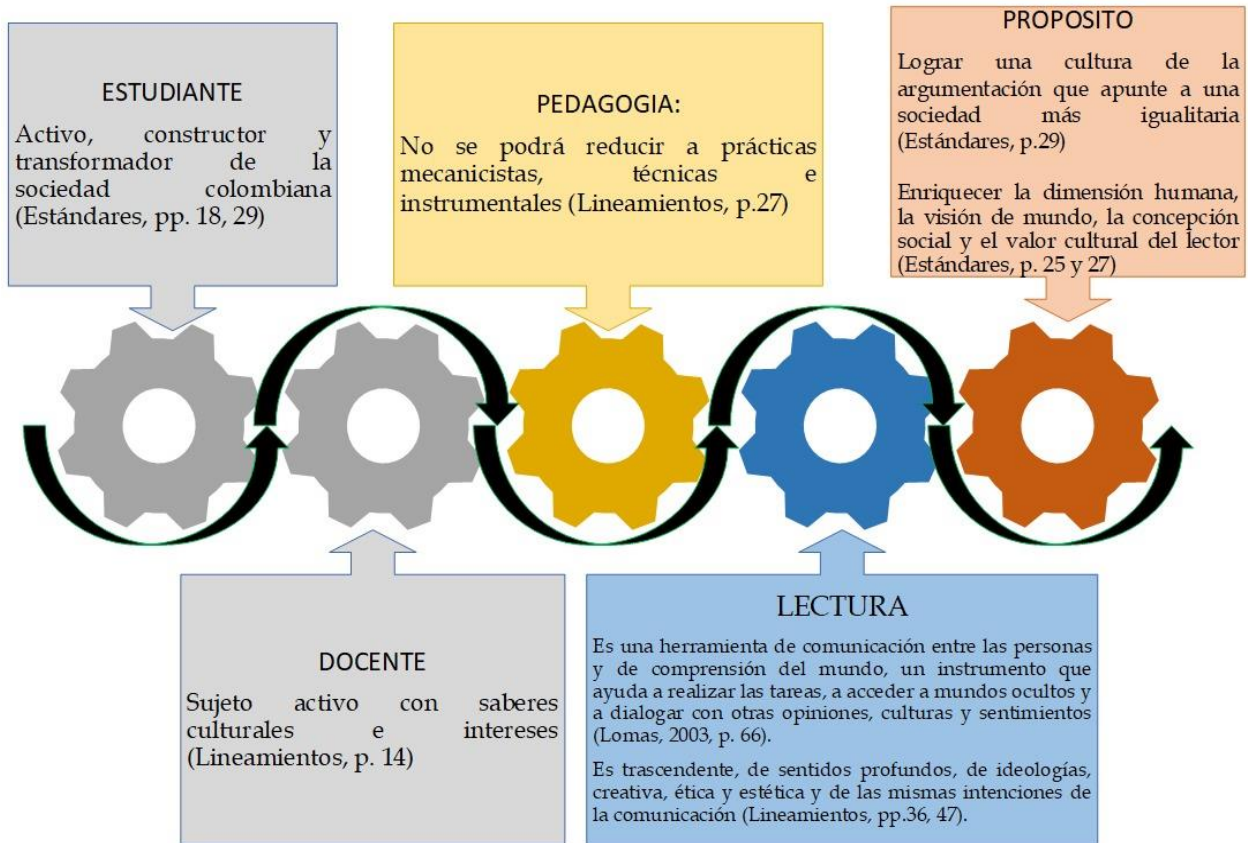


Figura 13. Propósito aparente del Discurso oficial.

Como se puede observar en la **figura 15**, en el nivel de lo aparente, la enseñanza de la Lectura Crítica en el Discurso Oficial se basa en la configuración de un estudiante y un docente que responden a la pedagogía propuesta, a la concepción de lectura y al propósito de enseñar a leer críticamente; no obstante, al hacer lecturas más profundas se descubren tensiones y divergencias entre lo aparente y lo develado que llevan a explicaciones sobre el problema de la enseñanza de la Lectura Crítica y al descubrimiento de propósitos ocultos y muy bien contruidos desde las implicaciones de cada engranaje.

5.3 TENSIONES

Tanto los puntos de encuentro como las distancias entre las concepciones de lectura y las perspectivas de la enseñanza de la misma, hacen un poco más evidente las razones por las que los estudiantes no leen críticamente y los docentes presentan inconvenientes al momento de la enseñanza; o dicho de otro modo, las convergencias y divergencias evidencian que el lenguaje y la lectura, como están concebidos desde del Discurso Oficial, así como la pedagogía para llevar las recomendaciones de la enseñanza de la Lectura Crítica, no son coherentes y no apuntan al mismo propósito. A pesar de que el qué (lectura y lenguaje) tengan algunos referentes idóneos como se acaba de mostrar, el cómo (pedagogía, estudiante, docente) desvirtúa todo el proceso, así como las perspectivas ocultas de lenguaje y lectura.

5.3.1 Tensiones sobre Lectura

Tabla 46. Divergencias entre el Discurso Oficial y la propuesta de la tesis sobre la Lectura.

DIVERGENCIAS EN LA LECTURA	
Discurso Oficial	Propuesta de tesis doctoral
<i>Comprensión:</i> Nivel máximo de lectura (Estándares, p. 28, DBA, p. 46; Lomas, 2003, p. 57; Grafiti 2.0 F, p. 4). Se descubre la intencionalidad del autor según estrategias discursivas y organizativas y contenido (DBA, p.46)	<i>Comprensión:</i> nivel mínimo de lectura del texto. Reconocimiento de lo aparente en los contenidos explícitos a partir del descubrimiento del sentido literal, la relación de unidades de coherencia y la reconstrucción del significado de lo textual.
<i>Análisis:</i> Comprender (Lineamientos, pp. 78,79), construir cuadros sinópticos de resumen (DBA, p. 33) y recuperar información leída (DBA, p. 20; Grafiti 2.0 F, H y J, pp. 13-23) desde el nivel de lo textual.	<i>Análisis:</i> descomposición estructural de lo aparente, se examina la polifonía de voces, fuentes y dominios de la conceptualización del contenido del enunciado, se explica las estrategias de organización del discurso según su modalización y se establece la articulación del contenido de las voces en el discurso sobre del contenido, desde el nivel del enunciado.
<i>Interpretación crítica:</i> predicción del texto, especulación, conjeturar, comprender el propósito de los textos mirando títulos, imágenes, ilustraciones y adoptar el punto de vista propuesto (Lineamientos, pp. 64, 75; Estándares, p. 26; DBA, pp. 10, 14, 32; Orientaciones, pp. 38, 39, 70; Lomas, 2003, p. 64) y está reservada solo para el diálogo de textos literarios	<i>Interpretación crítica:</i> reconocer vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación del discurso; interpretar el acto discursivo de la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso; cuestionar, refutar, enriquecer, profundizar, contrastar y construir su propio punto de vista, hipótesis o tesis de lectura; y, reconocer su interpretación crítica limitada en literarios

DIVERGENCIAS EN LA LECTURA	
Discurso Oficial	Propuesta de tesis doctoral
	tanto construye críticamente el mundo con otros (Ramírez, 2007a, pp.119, 257).
<i>Lectura:</i> Decodificación, Trampolín para absorber conocimiento, técnica de recuento, extracción de información específica (Lineamientos, pp.64, 75; Mallas, p. 16; (Carlino, 2009, pp. 67-68, 72, 88). Se lee únicamente la lengua (el sistema de signos) (Lineamientos, p. 47).	<i>Lectura:</i> entendimiento de sí mismo y del mundo. Acto de comunicación que no se agota en la descodificación. Ejercicio hermenéutico. Interpretación y producción de sentido. Comprensión, análisis e interpretación crítica.
<i>Nivel de estudio del discurso:</i> el texto. Énfasis en significado literal del texto y su estructura, hacia lo cognitivo y lingüístico (Lineamientos, p. 47).	<i>Nivel de estudio del discurso:</i> el discurso. Concreción significativa que incluye los contenidos de las voces en el texto, en el enunciado y en el acto de comunicación para dar cuenta del qué se dice, cómo, para qué, para quién en dependencia de lo deseado por los interlocutores

Nivel de estudio del discurso: El texto
Énfasis en significado literal del texto y su estructura, hacia lo cognitivo y lingüístico (Lineamientos, p. 47).

Lectura: Decodificación, Trampolín para absorber conocimiento, técnica de recuento, extracción de información específica (Lineamientos, p.64, 75; Mallas, p. 16; (Carlino, 2009, p. 67-68, 72, 88)

Comprensión:
Nivel máximo de lectura (Estándares, p. 28, DBAv2, p. 46; Lomas, 2003, p. 57; Grafiti 2.0 F, p. 4)

se descubre la intencionalidad del autor según estrategias discursivas y organizativas y contenido (DBAv2, p.46)

Análisis:
Comprender (Lineamientos, p. 78,79), construir cuadros sinópticos de resumen (DBAv2, P. 33), recuperar información leída (DBAv2, p. 20; Grafiti 2.0 F, H y J, p. 13-23).

Interpretación crítica: predicción del texto, especulación, conjeturar, adoptar el punto de vista propuesto (Lineamientos, p. 64, 75; Estándares, p. 26; DBAv2, p.10,14,32; Orientaciones, p. 38, 39, 70; Lomas, 2003, p. 64)

se comprende el propósito de los textos mirando títulos, imágenes, ilustraciones

Nivel de estudio del discurso: el discurso. Concreción significativa que incluye los contenidos de las voces en el texto, en el enunciado y en el acto de comunicación para dar cuenta del qué se dice, cómo, para qué, para quién en dependencia de lo deseado por los interlocutores

Lectura: entendimiento de sí mismo y del mundo. Acto de comunicación que no se agota en la descodificación. Ejercicio hermenéutico. Interpretación y producción de sentido. Comprensión, análisis e interpretación crítica.

Interpretación crítica: reconocer vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación del discurso; interpretar el acto discursivo de la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso; cuestionar, refutar, enriquecer, profundizar, contrastar y construir su propio punto de vista, hipótesis o tesis de lectura; y, reconocer su interpretación crítica limitada en tanto construye críticamente el mundo con otros (Ramírez, 2007, pp.119, 257).

Análisis: descomposición estructural de lo aparente, se examina la polifonía de voces, fuentes y dominios de la conceptualización del contenido del enunciado, se explica las estrategias de organización del discurso según su modalización y se establece la articulación del contenido de las voces en el discurso sobre del contenido, desde el nivel del enunciado.

Comprensión: nivel mínimo de lectura del texto.

Figura 14. Diferencias teóricas entre el Discurso Oficial y la propuesta de la tesis.

Comprensión:

En las convergencias se había mostrado cómo la comprensión, estudiada en el Discurso Oficial y la propuesta en esta tesis tienen grandes rasgos de similitud cuando se trata de reconstruir de qué trata el texto; sin embargo, la Lectura Crítica del Discurso Oficial devela que la comprensión es asumida como el nivel máximo de lectura (Estándares, p. 28, DBA, p. 46; Lomas, 2003, p. 57; Grafiti 2.0 F, p. 4), donde incluso se llega a descubrir la intencionalidad del autor según estrategias discursivas, organizativas y de contenido (DBA, p.46).

Por ello, se hace necesario marcar una clara diferencia entre lo que es un primer momento de lectura, que coincide con el descubrimiento literal del sentido del texto donde se reconocen los contenidos explícitos y lo que sería estudiar la intencionalidad del autor, las estrategias discursivas del enunciador y de organización del contenido, puesto que esto último daría cuenta más bien de la descomposición de la estructura discursiva de lo aparente desde el nivel de análisis. En la propuesta doctoral, en el nivel de análisis se propone el examen de la polifonía, la explicación de las estrategias de enunciación según la modalización y la articulación de las voces. Vale la pena resaltar que el nivel de la comprensión tiene relación directa con el texto, en tanto el nivel del análisis se relaciona con la enunciación (Ramírez, 2007a).

Análisis:

Siguiendo con las divergencias entre las dos propuestas, se encuentra que para el Discurso Oficial, de manera indiscriminada se presenta un solapamiento entre el comprender y el analizar, tanto que este último es a su vez comprender (Lineamientos, pp. 78,79), construir cuadros sinópticos de resumen (DBA, p. 33) y recuperar información leída (DBA, p. 20; Grafiti 2.0 F, H y J, pp. 13-23).

Es decir que el proceso de analizar permanece siendo lo que ya se había dicho que era comprensión, en tanto para esta propuesta doctoral se propone un paso del nivel textual hacia el nivel de la enunciación en tanto se inicia, con el análisis, la descomposición estructural de lo aparente, se examina la polifonía de voces, fuentes y dominios de la conceptualización del contenido del enunciado, se explica las estrategias de organización del discurso según su modalización y se establece la articulación del contenido de las voces en el discurso sobre del contenido (Ramírez, 2007a, pp. 125-151).

Interpretación crítica:

La Lectura Crítica del Discurso Oficial evidencia que la interpretación crítica está relacionada intrínsecamente con la predicción del final del texto, la especulación de lo que posiblemente abordará el texto, conjeturar sobre otras posibles soluciones al problema planteado en el texto, comprender el propósito de los textos mirando títulos, imágenes, ilustraciones (DBA, p.10) y adoptar el punto de vista propuesto por el mismo (Lineamientos, p. 64, 75; Estándares, p. 26; DBA, p.14; Orientaciones, pp. 38, 39, 70; DBA, p. 32; Lomas, 2003, p. 64).

Ejercicios que, en la propuesta doctoral, no corresponden en absoluto al trabajo riguroso de hacer una interpretación crítica, pues esta requiere abordar el acto de comunicación ya no en un nivel textual, sino discursivo, que le permita reconocer vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación del discurso, interpretar el acto discursivo de la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso (Ramírez, 2007a, p.119), cuestionar, refutar, enriquecer, profundizar, contrastar y construir su propio punto de vista, hipótesis o tesis de lectura y, finalmente, reconocer su interpretación crítica limitada en tanto construye críticamente el mundo con otros (Ramírez, 2007a, p. 257). Por ello ninguno de los ejercicios planteados en el Discurso Oficial como parte de la interpretación podrían acercarse al propuesto.

Lectura:

La lectura en el Discurso Oficial es presentada como un ejercicio de decodificación, un trampolín para absorber conocimiento de libros o del profesor, para la que se utiliza mayoritariamente una técnica de recuento y extracción de información específica que se asume como propia (Lineamientos, pp.64, 75; Mallas, p. 16; Carlino, 2009, pp. 67-68, 72, 88). Es necesario agregar que, desde esta perspectiva se lee únicamente la lengua, es decir, el sistema de signos (Lineamientos, p. 47).

Pero la lectura, desde la propuesta doctoral, exige el pensamiento (crítico) para descubrir lo que hay más allá de la inmediatez de la imagen, de la expresión o del concepto operacional o técnico. Como se ha mencionado antes, “la lectura es un esfuerzo de entendimiento de aquello que nos rodea y nos interesa. No solo leemos lo que está escrito en los textos, también accedemos entendiendo a otras personas, la cultura significativa y los acontecimientos y a nosotros mismos” (Ramírez, 2018, p. 35). Es un acto de comunicación que no se agota en la descodificación (Freire, 1991, p. 94). Es un ejercicio hermenéutico no solo de los textos, sino de los enunciados y de los

discursos, donde el acto comunicativo y real permea los límites de la codificación. Se trata de una lectura que incluye las condiciones previas y permanentes del mundo en donde se establece la comunicación (Ramírez, 2007a, p. 70). Es una lectura desde el enfoque discursivo que abarca la interpretación, pero también la producción de sentido (Ramírez, 2007a, p. 69). Es voluntad de escucha de las voces de la cultura, de la sociedad y del individuo. Es diálogo con voces propias, ajenas, culturales, anónimas y generacionales (Ramírez, 2007a, p. 108).

Nivel de estudio del discurso:

El Discurso Oficial conceptualiza la lectura desde el nivel del texto, haciendo énfasis en el significado literal del mismo y el estudio de su estructura, es decir, el nivel del estudio del discurso es lingüístico y apunta prioritariamente a la comprensión (Lineamientos, p. 47). Elemento que contrasta drásticamente con la propuesta doctoral, pues en ella se aclara que el estudio del texto permitirá abordar el resultado integrado en la constitución del sentido del discurso, donde este es componente e instrumento mediador en la comunicación y está integrado por construcciones nominales verbales y una composición y coordinación que depende de la técnica de la comunicación (oral, escrita, digital).

Pero, si bien el texto corresponde al primer nivel de lectura donde se da la comprensión, la propuesta doctoral apunta a que el nivel de estudio en la lectura sea la concreción significativa que incluye los contenidos de las voces en el texto, en el enunciado y en el acto de comunicación para dar cuenta del qué se dice, cómo, para qué, para quién en dependencia de lo deseado por los interlocutores; es decir, que el nivel de estudio en la lectura es el discurso y por ello requiere de la comprensión, pero también del análisis y la interpretación crítica.

Nivel de estudio del discurso: El texto
 Énfasis en significado literal del texto y su estructura, hacia lo cognitivo y lingüístico (Lineamientos, p. 47).

Lectura: Decodificación, Trampolín para absorber conocimiento, técnica de recuento, extracción de información específica (Lineamientos, p.64, 75; Mallas, p. 16; (Carlino, 2009, p. 67-68, 72, 88)

Comprensión:
 Nivel máximo de lectura
 (Estándares, p. 28, DBAv2, p. 46; Lomas, 2003, p. 57; Grafiti 2.0 F, p. 4)

se descubre la intencionalidad del autor según estrategias discursivas y organizativas y contenido (DBAv2, p.46)

Análisis:
 Comprender (Lineamientos, p. 78,79), construir cuadros sinópticos de resumen (DBAv2, P. 33), recuperar información leída (DBAv2, p. 20; Grafiti 2.0 F, H y J, p. 13-23).

Interpretación crítica: predicción del texto, especulación, conjeturar, adoptar el punto de vista propuesto (Lineamientos, p. 64, 75; Estándares, p. 26; DBAv2, p.10,14,32; Orientaciones, p. 38, 39, 70; Lomas, 2003, p. 64)

se comprende el propósito de los textos mirando títulos, imágenes, ilustraciones

Figura 15. Lectura Crítica desde lo develado en el Discurso Oficial.

Después de mostrar en un primer momento la propuesta de enseñanza de la Lectura Crítica del Discurso Oficial, desde lo aparente, se puede evidenciar en un recorrido más profundo de los sentidos ocultos que la conceptualización de la lectura lleva implícita un enfoque del lenguaje de la codificación y la representación que limita el nivel de estudio del discurso al texto; así como determina la perspectiva desde la conceptualización de la comprensión, el análisis y la interpretación crítica.

Elementos cuidadosamente presentados en el Discurso Oficial y exigidos como parte de los derechos del estudiante, el deber del docente de desarrollarlos y evaluarlos con medidas nacionales e internacionales, con el fin de dar cuenta a los niveles superiores de la pirámide que efectivamente se está desarrollando una política educativa conforme a los propósitos.

Es decir que el enfoque del lenguaje se convierte en el elemento fundamental que conlleva relación de trazabilidad entre el acto comunicativo (pedagógico), los presupuestos de sujetos que participan con el lenguaje, el modelo pedagógico conveniente, la exigencia del entendimiento del mundo amplio o limitado así como la capacidad de reaccionar en él, entre otros factores que se despliegan a favor o en contra de la Lectura Crítica debido a la naturaleza del lenguaje desde la que se concibe la apuesta de enseñanza de Lectura Crítica.

5.3.2 Tensiones sobre Enseñanza de Lectura Crítica

Tabla 47. Divergencias entre el Discurso Oficial y la propuesta de la tesis sobre la Enseñanza de la Lectura Crítica.

DIVERGENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	
Discurso Oficial	Propuesta de tesis doctoral
<i>Objeto de estudio:</i> la lengua, el código (Lineamientos, pp. 47, 75; DBA, 2016, p. 10; Lomas, 2003, pp. 57, 62, 65)	<i>Objeto de estudio:</i> lenguaje multidimensional. El lenguaje es la capacidad particular de ser, abrirse camino, actuar, relacionarse con el otro y consigo mismo. El lenguaje es constituyente del sujeto. Reconoce al sujeto capaz, libre y autónomo para crear y recrear. El lenguaje permite el acto de entendimiento (aprehensión del mundo cultural, social o de sí mismo), abarca al sujeto en la producción de sentido. Es la oportunidad de agenciamiento único, irrepetible y creativo. Es una posibilidad, una intuición, una voluntad, un pretexto, una forma de expresar y establecer significados en convergencia y divergencia frente a los fenómenos de la vida. Es el elemento fundamental para superar las fronteras físicas y culturales que se han construido a través de la historia en la sociedad.
<i>Propósito de la enseñanza de la lectura:</i> adquirir saberes, prepararse para la vida laboral, actualización ideológica del lector, asimilación de conocimientos y recuperación de información (Lineamientos, pp. 53, 79; Estándares, pp. 12, 21, 35; Carlino, 2009, pp. 24, 67, 68, 72, 79, 110, 130, 157; Lomas, 2003, pp. 57, 58, 63, 64)	<i>Propósito de la enseñanza de la lectura:</i> que las personas expliquen su pensar y hacer, que refuten posiciones ajenas, planteen razones frente a sus posiciones, entiendan el trasfondo histórico y arqueológico de los fenómenos que los afectan como seres sociales, propongan alternativas a problemas individuales y colectivos, reconozcan contenidos ideológicos, descifren intencionalidades, propongan transformaciones, comprendan el lenguaje interno como parte constitutiva de sí y el lenguaje externo como aquel que le permite comunicarse con el mudo, construyan agenciamiento, autonomía y libertad.

DIVERGENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	
Discurso Oficial	Propuesta de tesis doctoral
<i>Nivel de lectura recomendado:</i> comprensión (Estándares, p. 14; (Grafiti 2.0 F, J, H, p. 4).	<i>Nivel de lectura recomendado:</i> interpretación crítica. Descifrar el contenido cultural (significado), la necesidad pragmática (sentido), y el ordenamiento social (ideología) del discurso.
<i>Pedagogía:</i> transmisioncista, reduccionista, conductista, positivista de sujeto a objeto vacío (Orientaciones, p. 44, 82).	<i>Pedagogía:</i> dialogante, política (Freire, 1998), con conciencia histórica (Marcuse, 1972), que permita reconocer las fronteras y trascenderlas (Giroux, 2003), que supere los márgenes del conocimiento y las culturas dominantes (Freire, 1998), que dé lugar a la construcción de identidades únicas y no moldeadas (Giroux, 2006), en definitiva, desde una pedagogía crítica basada en el diálogo que surge en el acto comunicativo (Ramírez, 2018).
<i>Docente:</i> sujeto carente de saber teórico y disciplinar, repetidor de los discursos oficiales, sujeto pasivo que aplica la norma, canal para transferir (Lineamientos, p. 10; (Orientaciones, p. 44, 82, 108, Lomas, 2003, p. 63. El profesor no está formado para la discusión con altura epistemológica ni para cuestionar ideas (Lineamientos, p. 10)	<i>Docente:</i> un mediador. capaz de leer críticamente el mundo, toma conciencia de sí para la autorreflexión, la deliberación, el diálogo y la negociación con el otro y lo otro (estudiantes, colegas, propuestas educativas, etc.); conoce su disciplina, tiene responsabilidad sobre el propio aprendizaje y el del otro, tiene apertura para entender cuando el estudiante proponga otras interpretaciones del mundo, puede construir entendimiento coparticipado, capaz de auto-transformarse y transformar el entorno, apela a la metacrítica, tiene curiosidad no fácilmente satisfecha, muestra y valora la individualidad, se pronuncia en el mundo, tiene un rol creativo y pensante ante su realidad
<i>Estudiante:</i> objeto vacío, receptor, pasivo, formado para acatar órdenes, con ideologías equívocas (Lineamientos, p. 53; Estándares, p. 21, Lomas, 2003, p. 61). No se le reconocen sus conocimientos, experiencias, valores, cultura, emociones ni intereses (Lineamientos, pp. 13, 47, 64; DBA, pp. 14, 24, 32).	<i>Estudiante:</i> sujeto de saber, querer, poder, que tiene todas las facultades y capacidades para aportar al mundo, de conquistar su autonomía y su libertad, de desarmar discursivamente el escepticismo valorativo y el dogmatismo normativo. Es un interlocutor válido, ético y responsable de sus propias interpretaciones, que busca, mediado por la esfera de lo cultural, social e individual, un mundo más solidario e igualitario.

Objeto de estudio:

Después de leer críticamente las recomendaciones para enseñar a Lectura Crítica del Discurso Oficial se descubre que el objeto de estudio es la lengua, el código (Lineamientos, pp. 47, 75; DBA, 2016, p. 10; Lomas, 2003, pp. 57, 62, 65) porque la lectura es mayoritariamente lingüística; la conceptualización de lectura inicialmente es abarcadora, tiene en cuenta la sociología, la semiótica, la psicología, la pragmática, entre otras, pero las recomendaciones pedagógicas, los elementos a enseñar y evaluar son netamente de la lengua. Objeto que diverge del de esta propuesta porque la conceptualización de la lectura y la visión pedagógica desde el inicio están basadas en la Teoría del Discurso, en las tensiones que existen sobre el lenguaje para que este sea asumido desde el acto comunicativo y de entendimiento más allá de la representación y la referencialidad al mundo.

Esta propuesta construye, desde la teoría discursiva y del acto de comunicativo una perspectiva del lenguaje multidimensional que permite leer críticamente no solo textos, sino discursos, mundos, culturas. El lenguaje es la capacidad particular de ser, abrirse camino, actuar, relacionarse con el otro y consigo mismo. El lenguaje es constituyente del sujeto. El lenguaje reconoce al sujeto capaz, libre y autónomo para crear y recrear. El lenguaje permite el acto de entendimiento (aprehensión del mundo cultural, social o de sí mismo), abarca al sujeto en la producción de sentido. Es la oportunidad de agenciamiento único, irrepetible y creativo. Es una posibilidad, una intuición, una voluntad, un pretexto, una forma de expresar y establecer significados en convergencia y divergencia frente a los fenómenos de la vida. Es el elemento fundamental para superar las fronteras físicas y culturales que se han construido a través de la historia en la sociedad.

De ahí la importancia de reconocer en estas divergencias el alcance que pueden tener o no los sujetos que aprenden a leer la lengua y los que se hacen conscientes de las posibilidades del lenguaje.

Propósito de la lectura:

En consecuencia con la conceptualización de lectura, el objeto de estudio de la misma, las recomendaciones pedagógicas, los elementos evaluativos de la enseñanza de la lectura, el rol del docente y del estudiante, se descubre que el propósito de enseñar esta es adquirir saberes, prepararse para la vida laboral, hacer una actualización ideológica del lector, asimilar conocimientos y recuperar de información de los textos (Lineamientos, pp. 53, 79; Estándares, pp.

12, 21, 35; Carlino, 2009, pp. 24,67, 68, 72, 79, 110, 130, 157; Lomas, 2003, pp. 57, 58, 63, 64); es decir, se trata de un propósito utilitario que beneficia la fabricación de mentes y cuerpos para el trabajo, para el éxito, para el desempeño técnico y la consolidación de un proyecto económico más amplio que trasciende la práctica educativa, pero que se ayuda de ésta.

Por su parte la propuesta de la tesis doctoral tiene como propósito que los estudiantes al leer el mundo, expliquen su pensar y hacer, refuten posiciones ajenas, planteen razones frente a sus posiciones, entiendan el trasfondo histórico y arqueológico de los fenómenos que los afectan como seres sociales, propongan alternativas a problemas individuales y colectivos, reconozcan contenidos ideológicos, descifren intencionalidades, propongan transformaciones, comprendan el lenguaje interno como parte constitutiva de sí y el lenguaje externo como aquel que le permite comunicarse con el mundo, construyan agenciamiento, autonomía y libertad.

Nivel de lectura recomendado:

El Discurso Oficial recomienda, en sus diferentes documentos, la enseñanza de la lectura, mayoritariamente, del nivel de la comprensión (Estándares, p. 14; Grafiti 2.0 F, J, H, p. 4). Entendido este como el nivel máximo de lectura (Estándares, p. 28, DBA, p. 46; Lomas, 2003, p. 57; Grafiti 2.0 F, p. 4) desde el que se reconstruye el texto, se parafrasea, se ubican conceptos, (Lineamientos, pp. 47, 64), se recupera información explícita (Mallas, p. 15), se resume (Carlino, 2009, p. 80, 82), se estudian las estructuras textuales (Lineamientos, p. 71) y se descubre la intencionalidad del autor según estrategias discursivas, organizativas y contenido (DBA, p.46).

En contraste con el nivel de lectura recomendado por la propuesta doctoral, a saber: la interpretación crítica. Nivel que tiene como origen y medio de formación de sentidos al lenguaje multidimensional, polisémico, policontextual y polifónico. Este nivel exige descifrar el contenido cultural (significado), la necesidad pragmática (sentido), y el ordenamiento social (ideología) del discurso.

Requiere desarrollar la capacidad creativa desde su condición de integrante y participante en la cultura y el ordenamiento social, encontrar el impulso a nuevas búsquedas del saber, construir interpretaciones creando discursos con identidad y con originalidad, capacidad para detectar los vacíos o las incertidumbres nacidas de la articulación de los discursos y las experiencias compartidas y encontrar alternativas de interpretación según las necesidades implícitas en el propio discurso (Ramírez, 2011, pp. 181-182).

Pedagogía:

La Lectura Crítica del Discurso Oficial revela que el desarrollo pedagógico propuesto para la enseñanza de la lectura es transmisionista, reduccionista, conductista, positivista de sujeto a objeto vacío cuando se pretende que el docente enseñe la Lectura Crítica basado a las estructuras textuales, cuando la lectura se limita a la adquisición de saberes, a la repetición de información obtenida de los textos, cuando el estudiante debe reconocer sus ideologías como equívocas para asumir las propuestas en el texto, cuando solo la comprensión que haya hecho el docente o indique el libro es la válida, la correcta y la verdadera, cuando se impide realizar cuestionamientos y ejercicios de pensamiento crítico, creativo y propositivo al estudiante (Orientaciones, pp. 44, 82).

La enseñanza de la Lectura Crítica tiene un fundamento humano, social y ético que debería orientar las prácticas discursivas educativas. La propuesta de esta investigación doctoral es enseñar la lectura desde una educación dialogante, política (Freire, 1998), con conciencia histórica (Marcuse, 1972), que permita reconocer las fronteras y trascenderlas (Giroux, 2003), que supere los márgenes del conocimiento y las culturas dominantes (Freire, 1998), que dé lugar a la construcción de identidades únicas y no moldeadas (Giroux, 2006), en definitiva, desde una pedagogía crítica basada en el diálogo que surge en el acto comunicativo (Ramírez, 2018).

Docente:

A través de los diferentes documentos, el Discurso Oficial configura al docente como un sujeto carente de saber teórico y disciplinar, que no está formado para la discusión con altura epistemológica ni para cuestionar ideas; en ese sentido justifica que el docente sea un repetidor de los discursos oficiales, un sujeto pasivo que aplica la norma y un buen canal para transferir lo que disponga la autoridad (disciplinar, teórica y legal) superior (Lineamientos, p. 10; Orientaciones, pp. 44, 82, 108, Lomas, 2003, p. 63).

En oposición, esta propuesta propende por un maestro mediador, capaz de leer críticamente el mundo, que toma conciencia de sí para la autorreflexión, la deliberación, el diálogo y la negociación con el otro y lo otro (estudiantes, colegas, propuestas educativas, etc.); un maestro que conoce profundamente su disciplina, que tiene responsabilidad sobre el propio aprendizaje y el del otro, que tiene apertura para entender cuando el estudiante proponga otras interpretaciones del mundo, que puede construir entendimiento coparticipado, capaz de auto-transformarse y transformar el entorno, que apela a la metacrítica porque tiene curiosidad no fácilmente satisfecha,

que muestra y valora la individualidad, que se pronuncia en el mundo debido a que tiene un rol creativo y pensante ante su realidad.

Estudiante:

Aunque el estudiante, en un primer momento de lectura, en la comprensión, es presentado como activo, constructor y transformador de la sociedad colombiana (Estándares, pp. 18, 29) al continuar la lectura del discurso, en unos niveles más profundos de interpretación, se descubre que, tal como está diseñado el plan de lectura, las recomendaciones que se le hacen al maestro, los elementos de enseñanza de la lectura y la evaluación implementada, el estudiante es configurado como un objeto vacío, receptor, pasivo, formado para acatar órdenes y con ideologías equívocas (Lineamientos, p. 53; Estándares, p. 21, Lomas, 2003, p. 61). A este no se le reconocen sus conocimientos, experiencias, valores, cultura, emociones ni intereses (Lineamientos, pp. 13, 47, 64; DBA, pp. 14, 24, 32), solo se le permite absorber conocimiento y leer para aprender alguna disciplina.

Por su parte, la propuesta doctoral propone para el diálogo de la Lectura Crítica un estudiante que se le reconozca que es un sujeto de saber, querer, poder, que tiene todas las facultades y capacidades para aportar al mundo, de conquistar su autonomía y su libertad, de desarmar discursivamente el escepticismo valorativo y el dogmatismo normativo. El estudiante es un interlocutor válido, ético y responsable de sus propias interpretaciones, que busca, mediado por la esfera de lo cultural, social e individual, un mundo más solidario e igualitario.

5.4 COMPONENTES QUE IMPIDEN LLEGAR A UN PROPÓSITO APARENTE Y MUESTRA LA EXISTENCIA DE UN PROPÓSITO OCULTO

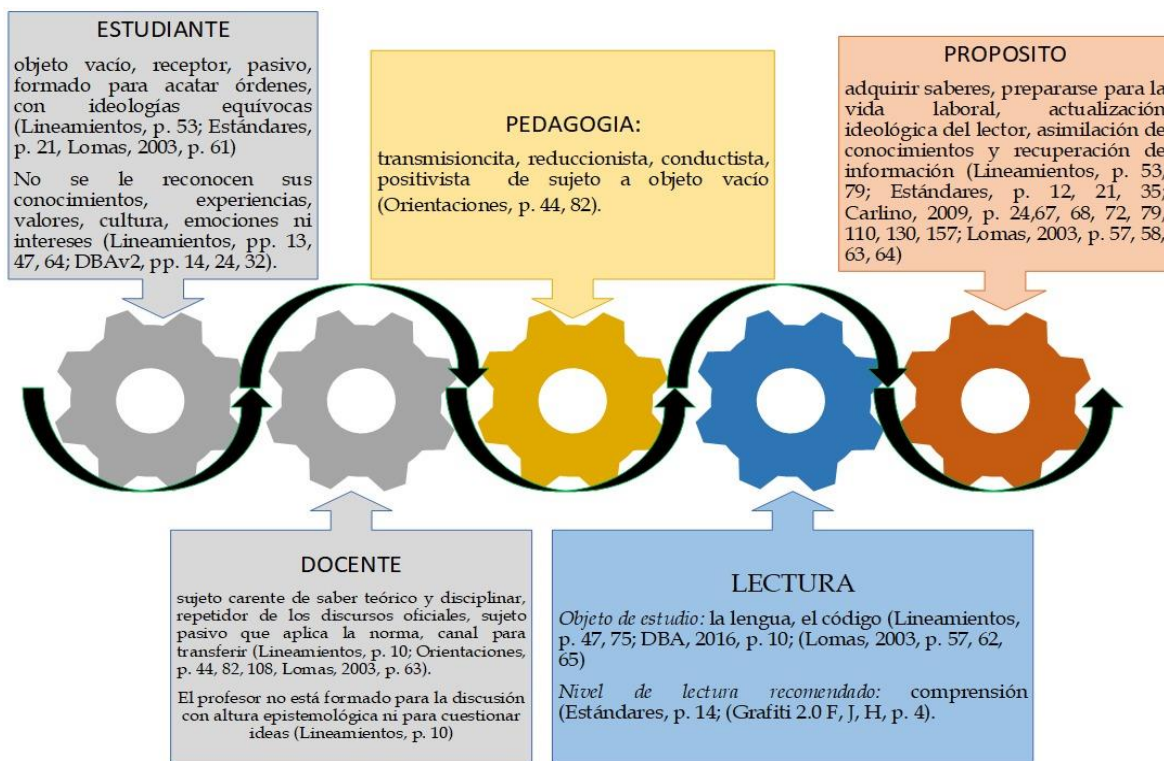


Figura 16. Propósito develado del Discurso Oficial.

Al develar el encadenamiento, coherente y oculto, del Discurso Oficial se logra entender probablemente por qué es que los estudiantes no logran leer críticamente y sus docentes presentan inconvenientes al momento de la enseñanza; es porque el rol que cumple el estudiante y el docente responde a unas estrategias pedagógicas diseñadas para la repetición no para el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico. Las tareas que debe cumplir el estudiante y por las que debe dar cuenta en la evaluación, el deber guía y repetidor del docente, la relación que tienen estos dos actores frente a la lectura, la lengua como objeto de estudio, en vez del lenguaje y el nivel de lectura al que se recomienda desde los expertos a llegar dan cuenta coherentemente con un propósito oculto de la enseñanza de la Lectura Crítica que se aleja del ideal desde lo aparente pero que engrana perfectamente con la adquisición de saberes para el desarrollo del niño y joven en un tipo de vida laboral específico que demandará unas características específicas para las que es preparado durante los años escolares.

Es debido a este engranaje perfectamente diseñado, desde lo oculto, que el estudiante y el docente no logran leer críticamente para las exigencias del mundo inmediato, pues a estos actores se les tiene un perfil, una labor y unas estrategias de desempeño, desde la escuela, que están diseñadas para que lleguen a otro punto, a otro objetivo, a otro propósito.

5.4.1 Componentes de la Propuesta Doctoral que Evidencian un Propósito Diferente

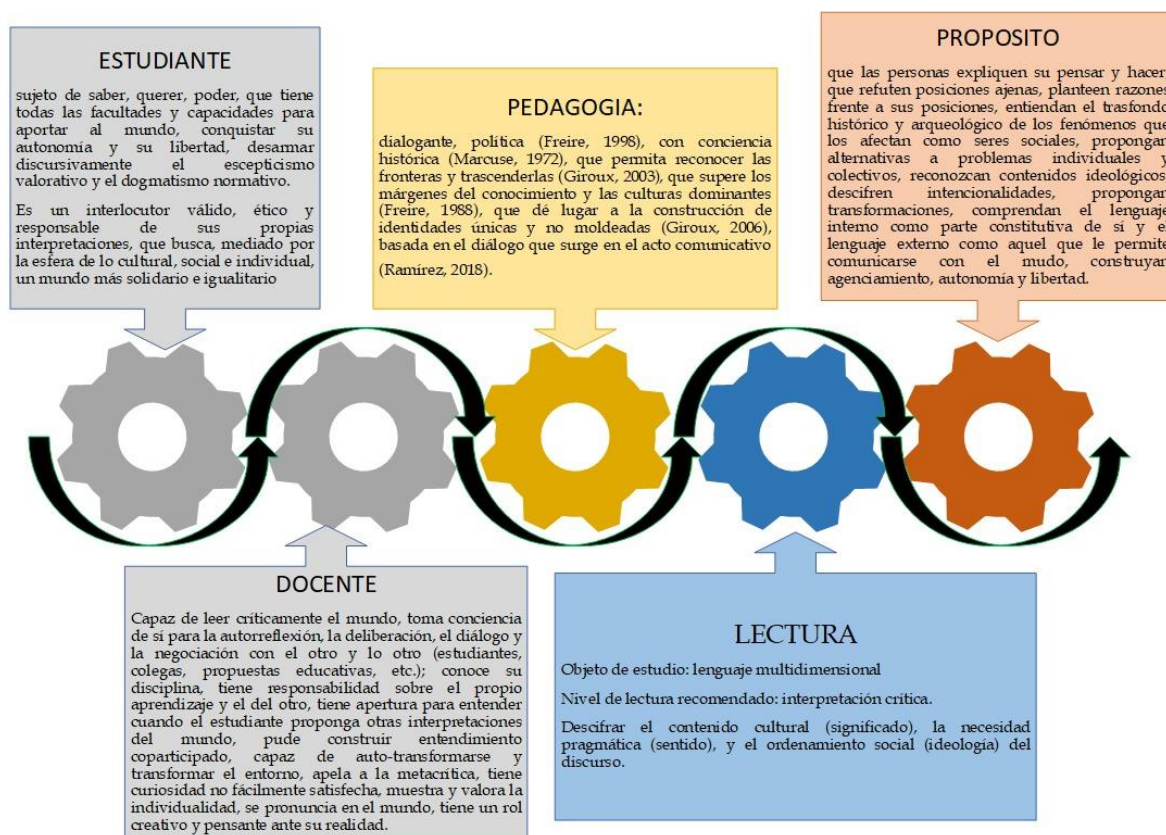


Figura 17. Propósito de la propuesta de la investigación.

Con el diseño y desarrollo de la tesis se comprueba la hipótesis: es la naturaleza del lenguaje, la concepción de lectura, comprensión, análisis e interpretación crítica los que impiden o facilitan llegar al propósito de leer críticamente; así como también la configuración del rol del estudiante, del docente, la pedagogía que se recomiende, el nivel de lectura al que se pretenda llegar y los propósitos reales a los que se direcciona la enseñanza los que van a dar resultados positivos al diseño estratégico que hay detrás de la constitución de una propuesta tan completa como la presenta el Discurso oficial o como la pretende vislumbrar la propuesta doctoral.

Además, un agregado que no estaba en la hipótesis es que si bien la naturaleza del lenguaje y la conceptualización de los componentes de lectura impiden llegar al propósito de enseñar a leer críticamente, a partir del Discurso oficial, es de resaltar que si bien el Discurso Oficial no cumple el propósito aparente es porque tiene otro oculto. Lo que quiere decir que, finalmente el Discurso Oficial sí cumple su propósito oculto, pero no el aparente.

Nivel de estudio del discurso: el discurso. Concreción significativa que incluye los contenidos de las voces en el texto, en el enunciado y en el acto de comunicación para dar cuenta del qué se dice, cómo, para qué, para quién en dependencia de lo deseado por los interlocutores

Lectura: entendimiento de sí mismo y del mundo. Acto de comunicación que no se agota en la descodificación. Ejercicio hermenéutico. Interpretación y producción de sentido. Comprensión, análisis e interpretación crítica.

Interpretación crítica: reconocer vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación del discurso; interpretar el acto discursivo de la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso; cuestionar, refutar, enriquecer, profundizar, contrastar y construir su propio punto de vista, hipótesis o tesis de lectura; y, reconocer su interpretación crítica limitada en tanto construye críticamente el mundo con otros (Ramírez, 2007, pp.119, 257).

Análisis: descomposición estructural de lo aparente, se examina la polifonía de voces, fuentes y dominios de la conceptualización del contenido del enunciado, se explica las estrategias de organización del discurso según su modalización y se establece la articulación del contenido de las voces en el discurso sobre del contenido, desde el nivel del enunciado.

Comprensión: nivel mínimo de lectura del texto.

Figura 18. Lectura Crítica desde lo propuesto.

6. ORIENTACIONES QUE FAVORECERÍAN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE LA LECTURA CRÍTICA

Una vez aclarada la propuesta de lectura crítica, basada en la multidimensionalidad del lenguaje, se trató de plantear cómo se daría el desarrollo y el fortalecimiento de esta lectura crítica en el aula; para ello, fue necesario pensar en que esta sería posible si quien hace la función de profesor tuviera en cuenta algunos aspectos al desarrollar su práctica pedagógica, como acto comunicativo. No se trata de mostrar cómo debería ser el maestro prescriptivamente, sino de abrir la posibilidad hipotética de ser crítico en la práctica pedagógica a partir de unas orientaciones que surgen de la crítica y de la pedagogía como actos comunicativos y de lo develado del estudio del Discurso Oficial.

6.1 REFLEXIÓN RESPECTO A LA LECTURA CRÍTICA Y EN SU ENSEÑABILIDAD

Al conceptualizar la Lectura Crítica se pudo evidenciar que esta no se puede enseñar, sino que es una habilidad que se tiene que desarrollar y fortalecer en procesos pedagógicos en los que el docente es el mediador. Por ello, el aporte de la tesis también apuntará, en un cuarto objetivo, a dar respuesta a ¿Cuál podría ser el rol del maestro en el desarrollo de la capacidad de Lectura Crítica, después de interpretar críticamente el Discurso Oficial que direcciona su enseñanza?

Esto quiere decir que el problema de la Lectura Crítica no se resuelve con la enseñanza de la Lectura Crítica, como una fórmula preestablecida y que funciona en todos los casos, porque al conceptualizarla desde un marco teórico de la crítica, la pedagogía y la lectura, desde el acto comunicativo, se descubre que la naturaleza misma, desde toda esta fuente teórica y epistemológica impide que la Lectura Crítica, como está concebida en esta investigación, sea enseñable.

Tal vez se puedan favorecer procesos pedagógicos para que el estudiante fortalezca, desarrolle y logre la capacidad de leer críticamente. En ese sentido, la capacidad crítica se desarrolla o se fortalece, y ahí está la importancia del rol del profesor en el proceso de lectura, el docente no está para enseñar, sino para ayudarle a construir esa condición de lector crítico a los estudiantes (Freire, 2006, p. 24). Hay que tener en cuenta entonces también la reflexión en torno a ¿Por qué es

necesario enseñar ciertas cosas?, ¿qué es lo enseñable?, ¿habrá unos niveles de lectura que son enseñables y otros no? ¿Será cuestión del método de enseñanza y aprendizaje?, ¿La lectura crítica está matriculada solo en la necesidad del estudiante y del docente o se puede abordar más bien desde el rol del lector, independientemente de su etiqueta?

La Lectura Crítica se convierte en un hábito en donde el lector inmediatamente tiene contacto con el mundo tiene capacidad para hacer miradas superficiales y profundas al discurso. Y el estudiante puede aprender a relacionar las formas significantes con contenidos, pero no a construir su propio punto de vista porque esto último es más una práctica social que se desarrolla según la necesidad en actos comunicativos de diferente naturaleza, donde el docente puede ser un desafiador de las ideas y no un repetidor o garante de que el estudiante repita.

El desarrollo de la capacidad de la lectura crítica es una práctica que la puede realizar cualquier profesor, en cualquiera de las áreas, por ejemplo, un profesor de historia, geografía, religión, etc. Porque puede utilizar el mismo mecanismo tanto para las lecturas críticas de texto, como las lecturas críticas de las historias personales o de la cotidianidad. Aquí lo importante es privilegiar el hecho de que el estudiante logra el agenciamiento en la lectura. Un profesor de historia, por ejemplo, puede recomendarles a sus estudiantes unos textos para que lean desde su propia experiencia, puede ser acompañada de unas preguntas para que el estudiante llegue en esas lecturas de historia hasta un nivel crítico y pueda relacionarlas con lo que pasa en el país, en el mundo o incluso en su propio mundo, logrando establecer relaciones con las experiencias de lectura que se le recomiendan.

6.2 ORIENTACIONES GENERALES, COMO RESULTADO DE LA CRÍTICA DEL DISCURSO OFICIAL Y DEL MODELO PROPUESTO

Freire (1993:39), manifiesta que debe haber “relación entre la claridad política de la lectura del mundo y los niveles de compromiso en el proceso de movilización y de organización para la lucha, para la defensa de los derechos, para la reivindicación de la justicia” (Carreño y Espinoza, 2017, pp. 264-265).

Esta tesis entiende la Lectura Crítica como la posibilidad de interpretar críticamente el mundo, no solamente en el hacer cotidiano, en la elección de los gobernantes, en la ética y la política diaria, sino en las habilidades de lectura y escritura que se trabajan, desarrollan, potencializan y evalúan

en la escuela. En las escuelas abunda la lectura de fragmentos de novelas gráficas, caricaturas, manuales educativos, cartillas con textos continuos y discontinuos, entre otros, que son dispuestos desde las directrices nacionales y requieren, por supuesto, de una Lectura Crítica.

Por ello, en esta propuesta es necesario tener en cuenta toda esta mixtura de discursos que abarcan la multidimensionalidad del lenguaje y el sujeto en actos comunicativos, para evitar el énfasis únicamente en lo textual, estructural y académico, con el fin de dar cabida a la interpretación y no solamente a la comprensión.

No todos los profesores del lenguaje advierten estas dificultades de la gente como problemas, ni asumen su responsabilidad de estudiar y enseñar los modos de salir de estas limitaciones creando, por ejemplo, en sus estudiantes condiciones para discutir y entender tales problemas del lenguaje y ayudarlos a apropiarse de visiones y concepciones más liberadoras y creativas (Ramírez, 2012, p. 43).

Al tener una propuesta de Lectura Crítica y descubrir la brecha entre esta y lo recomendado por el Discurso Oficial, el desafío se dirige hacia el ¿Cómo superar esa brecha? Y responder este interrogante implicará continuar con el desarrollo de la investigación y el aporte original de la misma. ¿Qué se puede tener en cuenta de la propuesta de Lectura Crítica sin reproducir los errores de la brecha hallados a partir del estudio del Discurso Oficial?, ¿Cuáles son las orientaciones generales con las que un maestro podría diseñar sus prácticas pedagógicas para favorecer el desarrollo de la capacidad de la Lectura Crítica? Para intentar responder a estas preguntas, a continuación, se darán algunas orientaciones generales para que un maestro, de cualquier nivel educativo, procure favorecer el desarrollo de la Lectura Crítica.

Sería Posible Lograr una Actitud Mediadora y Dialógica para Favorecer el Desarrollo de la Capacidad de Lectura Crítica, entre otras Aptitudes, si:

I. El maestro es capaz de leer críticamente el mundo

El maestro, como orientador y vivo ejemplo de lector crítico, podría leer críticamente el entorno, lo que implica no solo comprender la situación del mundo, del país y de sus estudiantes, sino analizar las prácticas culturales que se entretajan alrededor del mismo e interpretar críticamente para ayudar a deconstruir, construir y conquistar autonomías y libertades responsables con el planeta.

II. El maestro toma conciencia de sí para la autorreflexión, deliberación, diálogo, negociación y búsqueda del bien común

Tomar conciencia de sí implica hacerse diferente y reconocible frente a los demás, el docente podría ser autorreflexivo para que, a partir de un auténtico reconocimiento en la diferencia frente al otro, pudiera deliberar, argumentar, sostener, criticar y negociar lo que sería provechoso, no como individuo privilegiado desde una posición de poder, sino para la comunidad desde un reconocimiento de igualdad dado por el lenguaje.

III. El maestro conoce profundamente el texto que va a tratar en clase

El docente conocedor del texto que va a trabajar en clase no se asegura de tener la última verdad sobre la lectura, pero sí puede jugar y arriesgarse al momento de dialogar con el estudiante, lanzarle preguntas y autocuestionarse ya que no es un acompañamiento al estudiante desde una primera lectura ingenua, sino un ejercicio mucho más sólido y preparado.

IV. Al leer el maestro es responsable con el aprendizaje de sí mismo, con el del otro y con el del mundo

El docente es el primero en ser responsable de su propio aprendizaje, es decir en trascenderlo, para leerlo como enunciado y como discurso; esto quiere decir que el docente no estaría amparado en discursos creados con otros fines que no sean los de leer críticamente el mundo, sino que apuntan hacia la decodificación y al fortalecimiento de un engranaje superior económico y político globalizado. El docente es responsable tanto de su aprendizaje como de propiciar las condiciones para que los demás construyan el suyo.

V. El maestro tiene apertura para entender cuando el estudiante descubre elementos en el texto que no habían sido vistos

Al tratarse de un diálogo pedagógico, la naturaleza del mismo permite la comunicación, reflexión, cuestionamiento y construcción colectiva permanente, lo que implica que, a pesar de que el docente haya preparado la lectura y su respectiva clase con anticipación y conozca profundamente el texto, es muy probable que en una discusión académica, donde habrá muchos estudiantes en proceso de agenciamiento, surjan aportes y visiones enriquecedoras a las lecturas, así como preguntas a las que no necesariamente el docente les tiene una respuesta.

VI. El maestro reconoce los límites de su propia interpretación

Precisamente uno de los elementos de la interpretación crítica es la capacidad de reconocer la interpretación crítica limitada, esto debido a la incertidumbre y reconocimiento de la relatividad del conocimiento. Si bien el maestro se ha preparado durante su vida para el ejercicio docente, esto no lo eximiría de la posibilidad de dudar y criticar constantemente, su propio saber y sus propias interpretaciones, puesto que hacerlo da la apertura a una construcción colectiva y enriquecedora. Esto quiere decir que el maestro podría expresarse más en términos de duda que de certeza.

VII. El maestro tiene la capacidad de construir entendimiento coparticipado, es decir, construir verdades en interacción dialógica

El maestro no está solo en el aula, los demás sujetos de saber, poder y querer también están allí para, entre todos, generar entendimiento de tal forma que este no provenga solo del conocimiento de enciclopedias, de directrices oficiales o de la memoria del profesor. Las prácticas educativas, como acto comunicativo, podrían permitir el reconocimiento de las esferas sociales, individuales y culturales, puesto que en su interrelación se puede dar un entendimiento coparticipado y un juego de roles y poderes producto del diálogo, no del autoritarismo, el control y la disciplina.

VIII. El maestro tiene capacidad para auto-transformarse y transformar el entorno

Gran parte de los avances de la hermenéutica a lo largo de la historia han consistido en no quedarse en el estudio de un texto, un discurso, un fragmento de la cultura, sino en la capacidad del ser humano para, dentro de ese ejercicio hermenéutico, ser capaz de transformar su vida y la de los que lo rodean.

Por eso, el docente no se queda detrás del escritorio con la nebulosa de saber pedagógico y saber disciplinar, sino que emprende pequeños, medianos y grandes pasos hacia la transformación de su entorno inmediato. Lo anterior no hace alusión a un activismo desenfrenado y mediático, sino a una transformación de conciencias que genere un efecto en sujetos críticos, autónomos, libres y solidarios.

IX. El maestro tiene curiosidad no fácilmente satisfecha

Tener curiosidad no fácilmente satisfecha implica en el docente no buscar respuestas únicas, respuestas fáciles, respuestas cortas, largas, abiertas, cerradas o iguales a las de los manuales educativos. Esto repercute en que tanto el docente como el estudiante se podrían esforzar por dar

más, por exigirse más a sí mismos, cuestionar más, reflexionar más. Va en el docente acompañar al estudiante en el trasegar a partir de cuestionamientos que lleven a más de una respuesta y que requieran de análisis y verificación de hipótesis e incluso de replanteamientos mancomunados, porque los matices del mundo no están planteados a partir de un sí, un no, un blanco o un negro o una respuesta de la *a* a la *d*.

X. El maestro apela a la metacrítica

Examinar no solo si un saber es legítimo para aprenderse (aprender la Lectura Crítica) sino también si ese aprendizaje tiene validez y coherencia en su legitimidad (visión epistemológica y ontológica de la Lectura Crítica). Es probablemente lo que le hace falta al docente al obedecer al Discurso Oficial bajo el argumento de autoridad, de la norma, del estándar, de la medición de calidad o de los contenidos básicos de aprendizaje.

XI. El maestro valora y muestra la originalidad del individuo, no tanto la homogeneidad

La homogeneidad, el consenso y la univocidad pareciera ser el camino al momento de tomar decisiones frente a un conflicto o un reto que presenten los procesos pedagógicos, pero el maestro que se inclina por favorecer el desarrollo de la capacidad de la Lectura Crítica podría evitar privilegiar a las mayorías sobre las minorías, pues parte de ese fortalecimiento o desarrollo de lo crítico en el sujeto se da en lo propio del individuo, en su originalidad, en su autenticidad, en su agenciamiento, en su libertad de ser. Al preferir la respuesta del consenso se está homogeneizando mentes, fabricando la masa. Es necesario mostrar, visibilizar y valorar las individualidades como formas de interpretar el mundo, como esas imágenes poéticas que no todos tienen la facultad de apreciar y mucho menos de crear. Y esto haría a su vez que el maestro permita la construcción del individuo en tanto permite la construcción de los otros.

XII. El maestro desarrolla procesos hermenéuticos para aprender a pronunciarse y pronunciar el mundo

El maestro, independientemente del área del saber de la que esté a cargo, pudiera conocer la teoría del lenguaje, entenderlo desde perspectivas multidimensionales, aceptar que es profesor del lenguaje también porque se comunica con él en su práctica educativa y en su vida diaria. En este sentido, aprendería a pronunciarse y pronunciar el mundo, buscando la originalidad que necesita la educación, los estudiantes y la sociedad en general, evitando ser solo eco de voces ajenas y

tratando de encontrarse. Esto es posible mediante el lenguaje y las lecturas críticas del mundo que rebasan la comprensión y el análisis y apuntan a procesos hermenéuticos. El pronunciamiento del mundo consiste, según Freire (1991, p. 17) en la capacidad de interpretar el mundo desde el lenguaje, lo que incluye la interpretación crítica para la creación y recreación de su propia realidad, y reta a los sujetos a un rol creativo y pensante frente a la vida.

XIII. El maestro es consciente del marco histórico en el que desarrolla la experiencia de la Lectura Crítica

Como sujeto crítico, el maestro es un ser que se reconoce histórico, que comprende no solo su marco histórico, sino que intenta aproximarse al de sus estudiantes para elaborar estrategias pedagógicas que favorezcan el diálogo con ellos y el acercamiento a puntos de interés. En un acto de entendimiento, el maestro aprehende el mundo cultural, social y de sí mismo para trabajar con el estudiante en la producción de sentido.

XIV. El maestro propende por el respeto a la dignidad humana

Como sujeto político, el maestro, en su rol pedagógico, podría hacer crítica a la opresión de las minorías, la segregación, la reducción, el exterminio, la inequidad, no excluir ni rezagar a ciertas clases o grupos raciales, étnicos, en condición de discapacidad, con orientación sexual particular, de nacionalidad distinta, credo religioso, edad, género, apariencia física, entre otros tantos que han tenido dificultades para ganar y hacer respetar sus derechos, pero que, con el tiempo, se han venido ganando un lugar en la sociedad o que están en proceso de surgimiento; en todos estos casos el docente sería ejemplo donde prevalece el respeto a la dignidad humana.

XV. El maestro tiene un rol creativo y pensante ante su realidad

El maestro podría aventurarse críticamente al leer los discursos que lo circundan. Esto implica: mantener un rol pensante y creativo frente a las realidades particulares y generales del estudiante, no naturalizar las condiciones del ser humano sino repensarlas, y tener capacidad de respuesta, edificante para el estudiante, en el devenir frenético, caótico e inestable de la producción, la economía, las brechas sociales, las necesidades humanas y los retos medioambientales. De tal forma que el maestro, como sujeto crítico, no sea insensible ni apático frente a las circunstancias que rodean los procesos pedagógicos donde se lleva a cabo el acto comunicativo.

6.3 EJEMPLO DIDÁCTICO BASADO EN LA PROPUESTA DE LECTURA CRÍTICA Y EN LAS ORIENTACIONES GENERALES QUE FAVORECERÍAN EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA

Es necesario leer e interpretar con curiosidad e inquisición; con interrogantes y sin agotar su acceso al contenido de lo que se oye, ve o lee en cualquier tipo de texto. Como se explicó anteriormente todo texto es una organización de enunciados, resultado de unas intenciones o propósitos particulares, de unos presupuestos que ubican al interlocutor en un ámbito de saberes desde el cual se realiza el acto de comunicación. Un lector ingenuo no advierte los presupuestos del ámbito y fácilmente puede caer en la trampa de ser engañado o manipulado (Ramírez, 2020a, p. 18).

Teniendo en cuenta que el problema y el planteamiento de esta tesis es transversal a todo el sistema educativo, se puede sugerir una fase experimental a partir de un ejemplo didáctico que esté basado tanto en la propuesta de Lectura Crítica como en las orientaciones generales que favorecerían el desarrollo de la Lectura Crítica.

Para iniciar el maestro, **en una Lectura Crítica del mundo**, escoge textos que traten de una problemática vigente que aqueje directamente a la comunidad. En este caso se tomó, como ejemplo, un texto de la sección Especial, del periódico impreso El tiempo, del 9 de febrero de 2020, titulado “Santander se perfila como epicentro para el desarrollo” y que también se encuentra en su versión digital del 12 de febrero de 2020 en el enlace: <https://www.eltiempo.com/contenido-comercial/santander-se-perfila-como-centro-de-desarrollo-de-colombia-460060>

PRIMER MOMENTO:

El maestro, para **conocer profundamente el texto que va a abordar en clase**, inicia con una lectura comprensiva, analítica e interpretativa y desde su perspectiva pedagógica **autorreflexiona lo que este texto significa en un acto comunicativo** complejo del ‘desarrollo’ y del medio ambiente para una comunidad que se ve beneficiada directamente tanto de la parte económica como de los recursos naturales que se dan en este sector de Santander, como lo es el agua. Con ello, **el maestro planea cuidadosamente la lectura**, las preguntas y los diferentes momentos que

necesita para abordar esta lectura en clase, **comprometido con el aprendizaje propio y con el idear condiciones para que los demás construyan el suyo.**

SEGUNDO MOMENTO:

En el aula, lo primero será leer el documento en su totalidad y empezar a **descubrir el sentido literal del texto**. Como se trata del contacto apenas entre las imágenes de quien comprende y las imágenes presentadas en el texto, se tratará de un **reconocimiento de lo aparente**.

El maestro estará atento para garantizar que sus estudiantes **establezcan las unidades de coherencia** entre las partes superficiales locales que le dan coherencia a la totalidad del texto; así como de que realicen la asociación de las significaciones al sentido aparente de texto desde las estructuras literales.

Esto incluye, probablemente, que el maestro deba, después de la lectura hacer alusión a lo que significa el Producto Interno Bruto, las diferentes actividades económicas que realizan la gran parte de los santandereanos (petróleo, zapatería, joyería, turismo, comercio de farmacéuticos, obras civiles, comercio de productos químicos, ganadería, agricultura, minería, etc.), cómo funciona el pago de impuestos y regalías, hacia dónde van esos dineros, qué es la inversión extranjera directa.

Y finalmente, los estudiantes podrían **lograr resumir en qué consiste el texto, esquematizar o simplemente sintetizar**. Para este momento se puede hacer énfasis en mapas conceptuales, diagramas de causa-efecto, organigrama o cualquier organizador que ayude a esquematizar la idea general del texto.

Como se puede observar en esta primera etapa el acercamiento es textual y sólo responderá a **¿Qué dice el texto? porque se trata de demostrar el nivel de la comprensión, así:**

Tabla 48. Preguntas orientadoras para el nivel de la comprensión.

Nivel de lectura	Categoría de lectura crítica	Preguntas orientadoras
1. Comprensión (Reconoce lo aparente o contenidos explícitos) ¿Qué dice?	1.1. Descubrir el sentido literal	¿Qué dice el texto según imágenes presentadas en el texto desde lo literal?
	1.2 Establecer las unidades de coherencia	¿Qué unidades de coherencia existen en las significaciones que se asocian al sentido del texto?
	1.3 Reconstruir el significado de lo textual	Dé cuenta de lo que dice el texto a partir de un resumen, esquematización, síntesis.

6.3.1 Etapa de Comprensión de un Discurso Periodístico

Resumen de noticia: Santander se perfila como epicentro para el desarrollo

Santander ocupa el tercer lugar en competitividad en el país, gracias a proyectos de megainversión; como por ejemplo: la central hidroeléctrica Sogamoso –Hidrosogamoso–, que produce alrededor del 10% de la energía del país (con una inversión de 4,1 billones de pesos y generó 7.000 empleos), la refinería de Barrancabermeja (desde el 2005 Ecopetrol ha invertido 22 billones de pesos, y se han generado 5.500 empleos), y la Ruta del Cacao (La inversión es de 2,7 billones de pesos). No obstante, hace más de 10 años que no se generan proyectos nuevos.

Por eso es el momento perfecto para el desarrollo de la Ruta del Agua (provincia Soto Norte), por parte de Minesa, que generaría 5.000 empleos, con una inversión para la construcción de 1.250 millones de dólares y pago de impuestos y regalías de 2.500 millones de dólares durante los próximos 25 años que dure en construcción y operación. Pero para ello se requiere la licencia por parte de la Autoridad Nacional de Licencias Ambientales (Anla).

Ecuador y Panamá son ejemplos de desarrollos mineros auspiciados por el sector privado que han demostrado rentabilidad a gran escala en sus regiones.

Según expertos, como Yudy Gamboa, Anderson Higuera, María Juliana Remolina, Álvaro Javier Vargas, estos proyectos dinamizan todos los sectores e impactan positivamente la actividad económica de Santander, fortalecen al sector empresarial metalmecánico e industrial desde lo tecnológico, la transformación digital y la innovación, y dinamizan la productividad departamental.

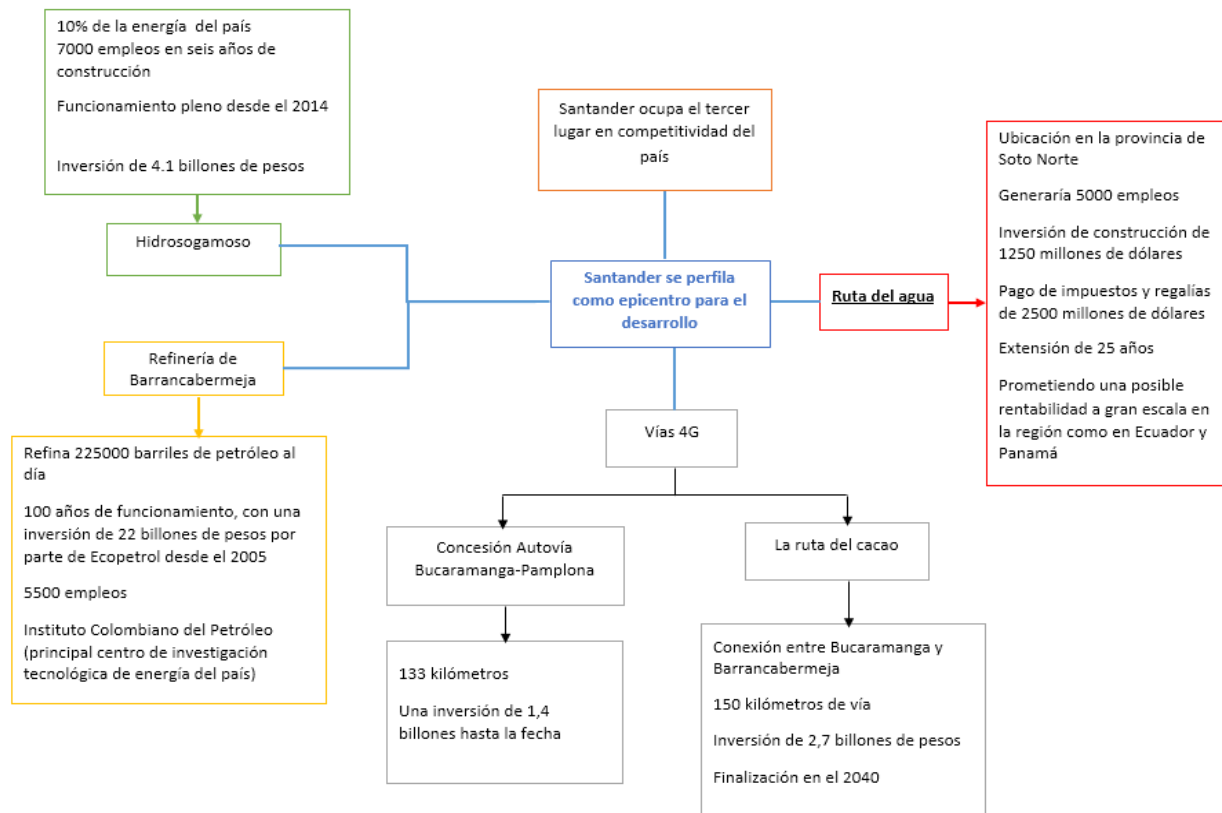


Figura 19. Esquematización del resumen de la noticia.

TERCER MOMENTO:

Después de dar cuenta oralmente o por escrito de qué trata el texto será momento de emprender el análisis del enunciado. Esta etapa de lectura consiste en **descomponer la estructura discursiva aparente**; para ello, el maestro preguntará qué **voces, ámbitos dominios** hacen evidentes en el enunciado.

Posterior al reconocimiento de voces, ámbitos y dominios, es necesario pedir al estudiante que **explique las estrategias de enunciación según la modalización**, es decir, si la organización del discurso de todas esas voces, ámbitos y dominios se inclinan hacia enunciados veritativos donde los mundos existentes son verdaderos y objetivos, como la modalización **alética**; hacia la epistémica y **doxática** como un dogma donde el mundo es asumido como parte de la subjetividad; o si la modalización es **deóntica** o del deber ser incluye enunciados fundamentados por acuerdos tácitos sociales o que están regulados por alguna autoridad legítima.

En todo caso, cualquiera sea la organización discursiva, el estudiante será instado a argumentar, a partir de las evidencias de lo aparente, qué es lo que ve en el texto y lograr relacionar en tanto **establece la articulación de las voces en el enunciado**, bien sea que el estudiante encuentre que esas voces evidenciadas están dispuestas de una forma **narrativa** para contar algo sobre unos sujetos ubicados en un tiempo y un espacio que realizan alguna acción; si halla que se trata de una organización **argumentativa**, donde se intenta justificar alguna postura desde diferentes métodos de la argumentación; o si las voces están articuladas desde la **descripción** de unos hechos, circunstancias y datos.

Este ejercicio de la etapa de análisis evoca la experticia del maestro, pero también su **apertura para entender, aceptar y aprovechar cuando el estudiante descubra elementos en la lectura que no habían sido vistos antes**, esto hará el ejercicio más enriquecedor para hacer una mejor lectura entre todos. El examen de la polifonía, la explicación de las estrategias de enunciación según la modalización y la articulación de las voces se convierte en la oportunidad idónea para realizar un trabajo mancomunado entre estudiantes y maestro, de tal forma que solo desde la explicación y argumentación se aproximen a la descomposición de la estructura discursiva de lo aparente. Se trata evidentemente de la oportunidad que tiene el maestro y los estudiantes para **construir entendimiento coparticipado y verdades en interacción dialógica**. Son válidas todas las preguntas (tanto del maestro como del estudiante) enfocadas al análisis para continuar hacia niveles más complejos y exigentes que requieren de haber entendido todos los elementos anteriores, pues este ejercicio lector se desarrolla de manera escalonada, sin saltos u omisiones porque estas harían espacio para interpretaciones sin fundamento, opiniones o posturas sin explicación y sin el entendimiento, debido a que el proceso de pensamiento crítico es complejo y exige una lectura responsable del mundo.

Tabla 49. Preguntas orientadoras para el nivel de análisis

Nivel de lectura	Categoría de Lectura Crítica	Preguntas orientadoras
2.Análisis (Descompone la estructura discursiva de lo aparente) ¿Cómo lo dice?	2.1 Examinar la polifonía ¹¹	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué voces, marcos y ámbitos constituyen el enunciado? • ¿Cómo están articuladas las voces en el enunciado? • ¿Por qué aparecen esas voces y no otras?
	2.2 Explicar las estrategias de enunciación según modalización ¹²	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué organización discursiva tienen esas voces? • ¿La modalización es alética, epistémica o deóntica? Explique su respuesta • ¿Por qué las voces están organizadas de esa manera y no de otra?
	2.3 Establecer la articulación de las voces	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo está articulado el contenido de las voces en el discurso? • ¿Esta articulación corresponde al orden narrativo, argumentativo o descriptivo? Explique su respuesta

6.3.2 Etapa de Análisis de un Discurso Periodístico

Esta etapa consiste en: Primero, **descomponer la estructura discursiva aparente**; para ello, el maestro preguntará qué **voces**

Al iniciar la etapa de análisis del enunciado como descomposición de la estructura discursiva de lo aparente se encuentra que dentro de las **voces** que aparecen en el texto leído están: la Cámara de Comercio de Bucaramanga, Yudy Gamboa (docente de economía de la Universidad Autónoma de Bucaramanga), Anderson Higuera (integrante de la plataforma Ciudadanía Activa Santandereana (Casa)), gremios de expertos liderados por María Juliana Remolina (directora de la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia, seccional Santander), Álvaro Javier Vargas

¹¹Diferentes voces, ideas, ideologías o cosmovisiones que constituyen el enunciado, pueden ser propias o ajenas, pertenecientes a un ámbito de saber específico y estar relacionadas con un dominio determinado desde el enunciador.

¹² El locutor participa de unos modos de relacionar los enunciados del discurso con los mundos referidos, para ello puede asumir el mundo desde enunciados veritativos donde los mundos existentes son verdaderos y objetivos, lo cual puede llegar a crear actitudes dogmáticas incuestionables; este modo de manifestación del locutor y su relación con el mundo es *alético*. Otras voces pueden estar organizadas de un modo *epistémico o doxático*; donde el mundo es asumido como parte de la subjetividad, por ello se convierte en un espacio relativo a la condición específica del locutor quien con actitudes inseguras o de desencadenamiento de argumentos defiende su mundo subjetivo. En tanto la relación y organización de significantes de un modo *deóntico* o del deber ser incluye enunciados fundamentados por acuerdos tácitos sociales o que están regulados por alguna autoridad legítima.

(miembro del Observatorio Socioeconómico de Santander) y la Sociedad Minera de Santander (Minesa) (quien es la patrocinadora de la publicación).

Además, se hacen evidentes **ámbitos** referentes al desarrollo económico, desarrollo minero a gran escala, inversión extranjera directa (IED), sector productivo, innovación y desarrollo tecnológico; y los **dominios** apuntan a que este proyecto de megainversión minera tienen la ventaja de dinamizar todos los sectores e impactar positivamente la actividad económica en Santander.

Segundo, al revisar la organización del discurso las estrategias de enunciación revelan que el enunciado hace uso de una **modalización alética** cuando parte de una información que se asume como verdad indiscutible, por ejemplo: primero, se parte de indiscutibles como que ‘los departamentos necesitan la inversión extranjera’ porque solo desde ella se generan a gran escala empleos, regalías y se contribuye con los impuestos; segundo, que el desarrollo económico necesariamente está, en la actualidad, en la explotación minera; tercero, que Santander debe seguir siendo de los seis departamentos más competitivos del país y para entrar en la competencia debe aceptar esta megainversión minera; cuarto, en cuestiones de empresa y negocios la Cámara de Comercio de Bucaramanga es la autorizada para dar cifras objetivas. Adicionalmente, el enunciado recurre a la organización del discurso también desde lo **epistémico y doxático** porque tiene en cuenta la voz, como parte de la subjetividad, de los expertos de empresas en Colombia y Santander quienes son los que, desde el dogma de la mercantilización y el desarrollo económico, dan el visto bueno, el aval y hacen comentarios positivos respecto al proyecto en cuestión.

Y, tercero, se puede evidenciar que la articulación de esas voces está mayoritariamente inclinada hacia la **argumentación** pues busca, desde diferentes fuentes reconocidas de poder y de saber (económico), argumentar por qué Santander debería ser el epicentro para el desarrollo, basados en las ventajas económicas que podrían llegar a obtener los santandereanos y el país, los ejemplos de megainversión y ganancias que han tenido otros países que se han atrevido a esto como Ecuador (Proyecto Fruta del Norte) y Panamá (Proyecto Cobre Panamá), donde solo se muestra que han logrado obtener beneficios por muchos años, la depresión económica en cuanto al petróleo, la zapatería y ganadería entre otros sectores económicos que hasta hace un tiempo eran muy productivos, pero que hace más de una década no tienen una fuerte inyección y por ende un gran y positivo impacto, como pareciera ser posible con el Proyecto Soto Norte.

Otros elementos de la argumentación están basados en la autoridad representada por la voz de la Cámara de Comercio, así como de las cifras, aparentemente objetivas, que dan cuenta desde los

números de los beneficios económicos del proyecto de minería, pero a la vez empieza a generarse preguntas ¿Por qué las voces están organizadas de esta manera y no de otra?, ¿de qué quieren persuadir?, ¿a quién quieren persuadir?, puesto que a la ANLA no será mediante artículos de estas características.

CUARTO MOMENTO:

Para empezar a trabajar la interpretación crítica es posible abordar con los estudiantes el nivel más complejo de la lectura, al que la educación eventualmente podría llevar: la interpretación crítica. El docente, **a partir de la provocación permitirá que el estudiante se cuestione, cuestione el texto, el enunciado y también el discurso.** Para lo anterior es necesario después de haber realizado el análisis de las voces explícitas, que el docente pregunte por las **voces ocultas, los vacíos** y las **incertidumbres** que se pueden generar en la articulación del discurso; seguido, el docente insta a la **interpretación del discurso**, donde sucederá el **desvelamiento de la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso**; posteriormente, se pasa al **cuestionamiento, la refutación** o si es necesario al **enriquecimiento y profundización** del discurso a partir del **contraste entre lo dicho y lo oculto** y así instar al agenciamiento y **generación de un punto de vista, una hipótesis o tesis de lectura** fundamentada y responsable en todas las evidencias que se tienen del discurso desde la comprensión, el análisis y la presente interpretación; finalmente, el docente podrá mediar expresando el reconocimiento y la relatividad del conocimiento al que se enfrentan todos los lectores, dejando claridad en que la duda y la crítica siempre acompañan los ejercicios de Lectura Crítica y, por ende, es necesario **reconocer la interpretación limitada de sus estudiantes** y, por supuesto, **de él mismo como docente**, ya que ninguno tienen la última palabra ni la única lectura verdadera. **Son solo aproximaciones interpretativas con fundamentos que permiten el entendimiento de sí mismo, del otro y de lo otro.**

Tabla 50. Preguntas orientadoras para el nivel de la interpretación crítica.

Nivel de lectura	Categoría de Lectura Crítica	Preguntas orientadoras
3. Interpretación crítica ¿Para qué lo dice?	3.1 Reconocer vacíos, incertidumbres y voces ocultas en la articulación del discurso	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué voces no se incluyeron en el discurso? • ¿A qué ámbitos pertenecen las voces que no fueron tenidas en cuenta? • ¿Cuál es la intención de ocultar esas voces? • ¿Por qué estas voces ocultas no aparecen explícitas como las demás? • ¿Qué otra perspectiva muestran las voces ocultas que antes no se veían desde las explícitas? • ¿Cuáles ideas no se argumentan? (vacíos) • ¿Se argumentan las ideas o se establecen como un dogma? • ¿Cuáles ideas se refutan o desestiman? • ¿Qué incoherencias se encuentran en el desarrollo del discurso? • ¿Qué límites o fronteras ideológicas encuentra en el discurso?
	3.2 Interpretar el acto discursivo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué se creó este discurso? • ¿Qué se espera lograr con este discurso? • ¿Qué enfoque político e ideológico está orientando al discurso? • ¿Qué orientaciones afectivas se develan en las voces? • ¿Cuál es el propósito que se devela frente a la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso?
	3.3 Cuestionar, refutar, enriquecer, profundizar, contrastar y construir su propio punto de vista, hipótesis o tesis de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué hay voces que no se tienen en cuenta en el discurso? • ¿Por qué se dan ideas, pero no se argumentan? • ¿Cuáles de las temáticas (ideas) que dan peso al discurso deberían ser profundizadas? • ¿Cómo se les da peso a los argumentos en el discurso? • ¿Cuáles son los principios valores y aspiraciones que se develan del discurso? • ¿Es congruente el planteamiento del discurso con su propósito? • ¿Para qué se escribió este texto?

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué de lo que se afirma en el discurso puede refutarse y cómo? • ¿Por qué presenta este enfoque y no otro? • ¿En qué contradicciones puede entrar el texto si se enriquece o contrasta con otros discursos? • ¿Qué límites presenta este discurso y cómo podría profundizarse? • ¿Qué tesis o hipótesis de lectura se puede construir y argumentar frente a los demás? • ¿Qué puede aportar, desde el propio punto de vista, al discurso?
	<p>3.4 Reconocer su interpretación crítica limitada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles preguntas que genera el discurso está en condición de contestar y cuáles no? ¿Por qué? • ¿Desde qué posición política e ideológica se están haciendo los cuestionamientos al discurso y cuáles no se alcanzan a tener en cuenta? • ¿Qué me puede aportar la Lectura Crítica del otro que no haya tenido en cuenta? • ¿Qué autocrítica o meta crítica se puede hacer del ejercicio de lectura?

Interpretación Crítica de un Discurso Periodístico

Para reconocer los vacíos, las incertidumbres y las voces ocultas en la articulación de un discurso, el maestro podrá provocar el pensamiento y el descubrimiento de vacíos al hacer alusión del por qué todas las voces explícitas están a favor de la explotación de Soto Norte y no hay ni una sola voz en contra o al menos con otra perspectiva; ¿cómo se dan desde los diferentes entes y grupos económicos, pero quedarían por analizar los ambientales, los grupos culturales y veredales de Soto Norte; podrían estudiarse los límites relacionales entre un desarrollo económico y un desarrollo social, las repercusiones e impacto no solo en cuanto a las regalías y los ingresos que van a ser multimillonarios, sino hacer una proyección más amplia de décadas, teniendo en cuenta factores como la contaminación ambiental, el derretimiento de la riqueza hídrica, etc. Todo esto con el fin de que, ante los ojos de una lectura plana y bidimensional aparezcan ampliaciones de visión, multivisiones de un mismo tema que se desarrolla, la historia y el sentido oculto que entreteje el proyecto Soto Norte y se empiece a prever unas lecturas más profundas y comprometidas.

En este ejercicio el docente llevará más camino y experiencia sobre el abordaje del tema de la explotación de los recursos naturales, pero también **el maestro será autocrítico para reconocer**

los límites de su propia interpretación porque pueden surgir preguntas a las que claramente no les tenga una respuesta, o visiones distintas a la del docente si hay estudiantes con familiares que trabajen directamente con la minería o un sector de desarrollo económico del país que sea pertinente con la lectura. Con esto, se estaría reconociendo que el saber cultural y social del individuo vale y se diferencia de otro, mediante el diálogo y la argumentación de posturas, pero no basados en supuestos o inventos que no se pueden sostener porque se pasaría a la especulación.

En el segundo momento de la interpretación crítica, el docente orientará al estudiante hacia **la focalización**, es decir, hacia el **desvelamiento de la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso**. En este momento el docente cuestionará al estudiante para que este empiece a pensar cuál es la **intención discursiva** al decir que “Santander se perfila como epicentro del desarrollo”, **qué saber** hay representado en la voz explícita: que afirma: “La economía de Santander está sufriendo cambios importantes. Nuestra apuesta como empresarios es el fortalecimiento en el sector tecnológico y de innovación; el departamento necesita una transformación digital para el impulso de todos los renglones de la economía, agrícola, ganadero, metalmeccánico y otros”.

¿**Qué ámbito** predomina en estas voces? “estos proyectos de gran inversión que se vienen adelantando se conviertan en verdaderos dinamizadores de la productividad departamental para constituir a Santander como la principal economía del país”, ¿**qué sentir y qué afectividad** expresan las voces? “este tipo de proyectos siempre serán necesarios para impulsar la economía”, ¿**qué ideología** es predominante en el discurso? “Estos proyectos tienen la ventaja de dinamizar todos los sectores e impactar positivamente la actividad económica del departamento”.

Posiblemente se trate del sector económico y empresarial que no solo tiene un saber sino que procura un poder sobre todas las cosas, incluida la naturaleza. Tal vez este discurso, que legitima las estructuras jerárquicas y jerarquizantes de un país, apunte a la justificación del proyecto Soto Norte para favorecer los intereses económicos. Al darles únicamente la palabra a diferentes economistas y empresarios, para que hablen sobre la explotación minera del Páramo, se está dando posición privilegiada y única a estos y se está dejando sin voz a los científicos, a los grupos sociales, étnicos, medioambientales y sindicalistas que defienden prioritariamente el agua, el páramo y la salud por encima de la economía, como otra visión de desarrollo.

Se encuentra entre el discurso económico una bandera importantísima para Colombia y el mundo: el desarrollo; este como un presupuesto absoluto de toda nación que no se discute. Como

evidente están el discurso del desarrollo, el progreso, la tecnología, las ganancias y la mercancía, pero después de haber pensado en los vacíos y las voces ocultas que se articulan en este discurso, también surgirían los discursos ambientalistas, de organizaciones indígenas, el conservacionismo, el cuidado de los ecosistemas, el buen vivir, la madre naturaleza, agua sí, oro no, entre otros que han caracterizado las diferentes luchas y protestan frente a la explotación de los páramos en la región, como únicas fuentes hídricas que abastecen al departamento. Al realizar todas estas preguntas y llamados a la interpretación del acto discursivo, **el maestro toma conciencia del marco histórico en el que desarrolla la experiencia de la Lectura Crítica** y busca a su vez que sus estudiantes no solo comprendan, sino que analicen e interpreten críticamente ese marco histórico en el que se están presentando los discursos tanto de las políticas desarrollistas como del cuidado del medio ambiente y la trascendencia que tiene esta lectura en el 2020, año en el que la Autoridad Nacional de Licencias Ambientales (ANLA) finalmente definirá si se ejecuta o no el proyecto.

En el tercer momento de la interpretación crítica, el ejercicio lector se complejiza y llama a un trabajo ético y responsable por parte de todos los lectores críticos porque se insta al estudiante a que **cuestione, enriquezca, profundice y/o refute el discurso** en tanto construye su propio punto de vista o tesis de lectura.

Podría empezar el docente con algunos ejemplos de preguntas que motiven a los estudiantes a formular las propias, como por ejemplo: ¿Por qué si esta megainversión solo trae progreso y desarrollo económico para Santander se han presentado tantos inconvenientes para dar el aval desde la ANLA?, ¿Cuáles son las razones, los argumentos y los motivos de los grupos detractores de esta megainversión?, ¿Es posible conocer no solo las ventajas millonarias que tuvo Ecuador y Panamá, sino también tener en cuenta qué otros tipos de impacto tuvo la ejecución de Proyecto Fruta del Norte y Proyecto Cobre Panamá?, entre otras.

Al intentar dar respuesta a estas preguntas, y a las demás que surjan, el lector empezará a construir una postura frente a la propuesta del texto. Se trata de que el **maestro tenga un rol creativo y pensante frente a la realidad del discurso** y no del texto. Y medie para que sus estudiantes re-creen y piensen la realidad discursiva. Pueden profundizar el discurso, buscando interrelaciones textuales, dando **respuesta a los interrogantes** que surjan, **enriqueciendo las perspectivas y contrastando lo que muestra el texto con lo que se puede desplegar de él**

discursivamente al entrar en el ejercicio de Lectura Crítica. Es posible que esto implique varias sesiones para dar espacio a las consultas, a la retroalimentación y, en especial, al diálogo, reflexión y argumentación.

En este sentido, se permitirá y se dará el tiempo necesario para que, a partir de ejercicios de Lectura Crítica, se provoque el pensamiento de elementos que no son perceptibles a simple vista, los cuales co-ayudarán a que el lector construya su **agenciamiento propio**, que el lector proponga interpretaciones alternas, **reconozca los límites del discurso** que lee y los **trascienda con lecturas más profundas** y **sea agente de sus propios actos de comunicación** al darlos a conocer y dialogarlos con los demás.

El lector tendrá capacidad para convertir las afirmaciones del discurso en hipótesis que podrá falsear desde perspectivas alternas, como las medioambientales y conservacionistas; dudará con fundamento de lo aparentemente positivo que es la intervención minera, pues tendrá una visión amplia, alimentada por su propia lectura y por la de los demás que están en permanente diálogo y así, logrará construir verdades en el discurso.

En un cuarto y último momento, de la interpretación crítica, se dejan puertas abiertas a interpretaciones venideras que puedan surgir de más políticas de desarrollo, de la aprobación o negación de la ANLA para intervenir el Páramo de San Turbán, de las contra-respuestas que puedan dar las organizaciones detractoras y los cambios propios de los sujetos inmersos en actos comunicativos, puesto que **el conocimiento** que se haya podido discutir y construir en algunas sesiones de Lectura Crítica **es relativo y parcializado**, delimitado a un ejercicio que **corresponde a cada individuo alimentar con la duda y la crítica permanente**.

En cuanto al maestro, este habrá logrado **auto-transformarse en la práctica educativa** de Lectura Crítica donde el aprendizaje y la enseñanza son bidireccionales y con ello habrá contribuido a una **transformación del entorno de los lectores** quienes tendrán una postura más fundamentada frente a una realidad que los aqueja como comunidad del mundo y serán menos indiferentes frente a los impactos ambientales y las intenciones globalizadas de la mercantilización.

6.4 AYUDAS METODOLÓGICAS PARA UN LECTOR CRÍTICO: DOCENTE Y ESTUDIANTE

A continuación, se presentará un ejercicio de ayuda para maestros y estudiantes que se podría hacer con todos los niveles de lectura, para acompañar el fortalecimiento y desarrollo de la Lectura Crítica de cualquier discurso:

Tabla 51. Ayuda para favorecer la comprensión al leer.

Sentido literal
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dice el texto según imágenes presentadas desde lo literal? • ¿Quién expone las ideas? • ¿A quién va dirigida el texto? • ¿Cuál es la idea principal que se expone? (propuesta o afirmación) • ¿Cuáles son las ideas secundarias?
Unidades de coherencia
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué unidades de coherencia existen en las significaciones que se asocian al sentido del texto?
Reconstruir el significado de lo textual
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo podría dar cuenta de las ideas que se unen en el texto? • ¿Cuál es la reconstrucción de las ideas del texto?

Tabla 52. Ayuda para favorecer el análisis al leer.

Reconocimiento y desarticulación de voces, marcos y ámbitos
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles voces intervienen en el discurso? • ¿En qué marcos de saber discursivo se hallan esas voces? • ¿A qué ámbitos pertenecen las voces reconocidas?
Estrategias de enunciación según su modalización:
<p>Alética:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los mundos referidos en el enunciado tienen pretensión de verdad y objetividad? • ¿Es posible que estas voces veritativas estén construyendo actitudes dogmáticas incuestionables dentro del enunciado? <p>Doxática</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los mundos referidos en el enunciado tienen pretensión de subjetividad? • ¿Estas voces construyen un espacio relativo a la condición específica del locutor? • ¿Hay desencadenamiento de argumentos para defender el mundo subjetivo al que se refiere el enunciado? <p>Deóntica</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los mundos referidos en el enunciado tienen pretensión de mostrar el deber ser?

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Las voces del enunciado incluyen acuerdos tácitos sociales o están regulados por alguna autoridad legítima? • ¿El mundo del enunciado se fundamentan en las relaciones del locutor con otro?
Establecer la articulación de las voces:
<p>Narrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Las voces reconocidas y desarticuladas se desarrollan desde un tiempo, espacio y actores? • ¿El autor del discurso se enfoca en dar cuenta de los saberes colectivos o individuales sobre acontecimientos reales o imaginados a partir de la voz del generador del discurso?
<p>Argumentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El autor del discurso se enfoca en hacer planteamientos y propuestas? • ¿Las voces se articulan para contradecir, clarificar o criticar? • ¿Se dan razones, opiniones, puntos de vista, hipótesis o tesis que justifican, explican y sustentan? • ¿Se hallan voces referidas a citas de autoridad, testimonios, encuestas, estadísticas, argumentos basados en rumores o creencias populares? • ¿La voz que constituye el discurso se articula desde la legitimidad de un marco teórico, conceptual o referencial que garantiza las ideas del discurso?
<p>Descripción</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se caracterizan en detalle objetos, sujetos o acciones ligadas a una narración o argumentación?

Tabla 53. Ayuda para favorecer la interpretación crítica al leer.

Vacíos (¿cómo detectar vacíos?)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes intervienen en el discurso? • ¿Qué factores deberían tenerse en cuenta en el discurso? • ¿Qué factores se tuvieron en cuenta? • ¿Qué factores no se tuvieron en cuenta? • ¿Cuáles son las principales ideas? • ¿Están argumentadas sólidamente las ideas? • ¿Existe una línea ininterrumpida de congruencia entre las ideas y argumentos? • ¿Por qué esta opción y no otra?
Incertidumbres (¿cómo detectar Incertidumbres?)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué inquietud genera el discurso a partir de los vacíos? • ¿Qué aspectos generan falta de confianza en el discurso según las voces presentes y las ocultas? • ¿Qué dudas quedan sin resolver por parte del discurso?
Voces ocultas (¿cómo detectar voces ocultas?)

- ¿Qué voces no se incluyeron en el discurso?
- ¿A qué ámbitos pertenecen las voces que no fueron tenidas en cuenta?
- ¿Cuál es la intención de ocultar esas voces?
- ¿Por qué estas voces ocultas no aparecen explícitas como las demás que sí se perciben?
- ¿Qué otra perspectiva muestran las voces ocultas que antes no se veían desde las explícitas?

Interpretar el acto discursivo: ¿cómo interpretar el acto discursivo?

- ¿Para qué se creó este discurso?
- ¿Qué se espera lograr con este discurso?
- ¿Qué enfoque político e ideológico está orientando al discurso?
- ¿Qué orientaciones afectivas se develan en las voces?
- ¿Cuál es el propósito que se devela frente a la perspectiva cognitiva, afectiva, pragmática e ideológica del discurso?

Cuestionar (¿qué y cómo cuestionar?)

- Cuestionar los marcos comunes desde los que es asumido un discurso, 'lo sabido por todos'.
- Cuestionar lo incuestionable, el orden más lógico del tema para intentar entender otras posturas y develar la oculta del discurso.
- Cuestionar la naturaleza, la epistemología, la política, la ideología y la filosofía que permea al discurso.
- Construir preguntas que inviten a un pensamiento complejo y a una búsqueda más allá del texto.
- Evitar preguntas que se hallen en la superficie, pues no es el nivel para ello.

Refutar (¿qué y cómo refutar?)

- Contrastar ideas expuestas y ocultas, basándose en niveles anteriores
- Rechazar la validez de una afirmación a partir de las voces que han sido ocultadas.
- Argumentar o contra argumentar posturas desde bases más amplias que las expuestas desde lo evidente en el discurso.

Enriquecer (¿qué y cómo enriquecer?)

- Hacer que la interpretación de lectura tenga más valor a partir de lo que el lector pueda aportar desde su dominio de saber.
- Se puede hacer más próspera la interpretación desde la postura, intención, inclinación y preferencia del lector como sujeto de saber, poder y querer.

Profundizar (¿qué y cómo profundizar?)

- Ahondar en elementos explícitos como implícitos que sean de interés.
- Examinar los aspectos que el lector considere fundamentales para una interpretación amplia, rica, consolidada y responsable.
- Tener claridad sobre el propósito lector y desde este hacer las ampliaciones pertinentes en el discurso.
- Ensanchar el perímetro del discurso según la curiosidad insatisfecha de la lectura que acompañe al lector.

Contrastar (¿qué y cómo contrastar?)

- Mostrar diferencias notables entre lo evidente y lo oculto
- Comparar a dónde lleva una intención del discurso y hacia dónde puede apuntar otra desde lo estudiado a profundidad en la lectura
- Someter a prueba la interpretación del discurso desde lo demostrable
- Combinar las certezas con las incertidumbres para tener una visión más holística del discurso

Construir su propio punto de vista, hipótesis o tesis de lectura (¿cómo?)

- A partir de todos los elementos logrados en la lectura comprensiva, analítica e interpretativa presentar una hipótesis de lectura responsable y argumentada.

Reconocer su interpretación crítica limitada:

Es necesario que el lector haga meta-crítica y se cuestione si:

- ¿Puede llenar todos los vacíos?
- ¿Aún persisten incertidumbres?
- ¿Aún hay vacíos que no han sido abordados en el ejercicio lector?
- ¿Pueden existir puntos de vista que no se tuvieron en cuenta?
- ¿Se conoce todo alrededor del tema?
- ¿Los argumentos y contraargumento podrían cambiar con nueva información?
- ¿El propósito lector limita la interpretación?

6.5 LECTURA CRÍTICA DESDE LAS PROPIAS EXPERIENCIAS DE VIDA PARA UNA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL

No basta con que los docentes afirmen de manera acrítica las historias, experiencias y relatos de sus alumnos. Tomar las voces estudiantiles por su valor nominal es correr el riesgo de la idealización y el romanticismo. Los contradictorios y complejos relatos e historias que dan significado a la vida de los alumnos nunca son inocentes, y es importante que se los reconozca tanto en sus contradicciones como en sus posibilidades (Giroux, 2003, pp. 225-226).

Un enfoque netamente narrativo permitiría la reproducción del conocimiento y el saber, tal como hasta ahora se viene demostrando, pero tal vez complementar este con el diálogo, desde un enfoque crítico, podría ampliar las posibilidades del fortalecimiento y desarrollo de la lectura crítica, pero ¿Cómo se daría el diálogo desde el enfoque de la lectura crítica teniendo en cuenta la narrativa? ¿Cómo sería una lectura crítica que tenga en cuenta las experiencias que cada uno de los estudiantes tiene (en clase y fuera de ella)?, ¿Cómo podría ser una clase con estudiantes no necesariamente leyendo textos, sino recogiendo experiencias de los mismos estudiantes para ayudar a que esas narrativas de su propia experiencia de vida tengan un enfoque crítico?

Además de la lectura de textos, la lectura crítica está pensada aquí como una hermenéutica crítica del mundo, donde esta se puede ejercer en cualquier experiencia de la vida cotidiana. Se trata de ampliar la dimensión de la hermenéutica crítica, no solamente de la lectura de los textos escritos sino también de la vida diaria en la que todos están trazando su destino.

Es posible, reconociendo a Giroux (2003), proponer ejercicios de contramemoria (colectiva e individual) para buscar no solamente formas críticas de los textos que propone el docente, sino elaborar nuevas formas emancipatorias de la propia identidad por medio de la historia vivida.

La historia de uno no es la historia de todos. Por ello que cada estudiante construya su propia historia, desde la narratividad, pero también desde la crítica, es importante para el agenciamiento del sujeto. Se trata de una apertura a la posibilidad de llevar la lectura crítica del texto, mediante la hermenéutica crítica, al entendimiento de la propia existencia y condición humana, al reconocimiento de la diferencia, a la acción democrática, a los anhelados ideales de libertad y de justicia que se pueden ver desdibujados al pretender encajar las historias en una sola historia u homogeneizar las particularidades que son la esencia viva de la individualidad, del sujeto y de su capacidad crítica.

Cada uno, por separado, y todos intentarán entender desde el ejercicio de contramemoria, *su* historia, *la* historia, *las* historias, su organización y funcionamiento en sociedad y la razón o sin razón que rige su actuar. “Aquí la cuestión pedagógica es enunciar la diferencia como parte de la construcción de un nuevo tipo de sujeto, que sea a la vez múltiple y democrático” (Giroux, 2003, p. 217).

Pedagógicamente el docente pudiera proponer leer críticamente el presente y el pasado común e individual, para ello, el lenguaje multidimensional, la lectura, la pedagogía y la crítica, desde los componentes epistemológicos presentes permitirían estudiar las voces ocultas que componen esos relatos de vida y a partir de los cuales se explican las decisiones que han tomado y lo que han recorrido en vida.

La contramemoria nos proporciona una herramienta teórica para restablecer la conexión entre el lenguaje de la vida pública y el discurso de la diferencia. Se trata de un intento de reescribir el lenguaje de la resistencia en términos que conecten a los seres humanos con formas de rememoración que dignifican la vida pública, al mismo tiempo que permiten a la gente hablar a partir de sus historias y voces específicas (Giroux, 2003, p. 218)

Con esta aclaración, se plantea, primero, recoger la propia experiencia de vida a partir de preguntas autobiográficas (recoger la memoria). Pedir a los estudiantes contar de manera espontánea cómo han vivido su vida. Y permitir la producción e interpretación de historias, recuerdos, experiencias y narraciones olvidadas, acalladas o borradas (Giroux, 2003, p. 223) que

sirvan como ejercicio de construcción (y deconstrucción) identitaria. El docente, podría apoyarse en la sugerencia de elaboración de diarios, autobiografías, memorias, retratos, crónicas, epistolarios, grabaciones, confesiones, manifiestos, y todas las demás formas estratégicas que permiten la producción del yo.

Segundo, proponer que expliquen, los mismos estudiantes, los hechos y argumenten el por qué se dieron así en cada caso. Explicar y criticar las razones de por qué tuvieron que vivir como vivieron y cómo se pueden proyectar ahora. Desde sus propias voces singulares, como sujetos críticos, dar significado a sí mismo y a los demás. Para este ejercicio, es posible evocar el método de lectura crítica propuesto en esta tesis con el fin de comprender, analizar e interpretar críticamente la propia historia, haciendo hincapié en las categorías de lectura crítica planteadas.

La educación con base en la lectura crítica ayudaría a construir un individuo agente de su propio destino. Desde estos ejercicios en la práctica pedagógica se estaría dando oportunidad a la escritura y reescritura crítica de la historia (presente, pasada, futura) desde el empoderamiento de la voz estudiantil con miras a problematizar la memoria y la costumbre (vista como herencia y transmisión) (Giroux, 2003, p. 219) de sus propias realidades. Lo anterior, a partir de preguntas como las planteadas a continuación:

POSIBLES CUESTIONAMIENTOS CRÍTICOS EN LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL A PARTIR DE LAS NARRATIVAS

1	¿Qué sucedió?, ¿Cómo sucedió?, ¿Por qué sucedió?
2	¿Qué aportes ha tenido para mi vida?
3	¿Qué factores intervinieron para construir mis propias experiencias?
4	¿Es posible leer mi propia experiencia de vida desde otra perspectiva?
5	¿Qué autorrepresentaciones puedo cuestionar y con qué argumentos se pueden sostener?
6	¿Qué de mi relato he interiorizado sin cuestionar y cómo podría hacerlo ahora?
7	¿Cómo el entendimiento de mi pasado puede reconstruir historia propia y colectiva?
8	¿Qué me condiciona, qué me determina y qué posibilidades tengo?
9	¿Cómo generar conciencia y cómo esta conciencia puede modificar presente y futuro?,
10	¿Qué de mi memoria puedo explicar, qué de mi costumbre puedo cuestionar, cómo puedo hacer una rememoración de mi vida?
11	¿Qué otras perspectivas son válidas y cómo su reconocimiento, que finalmente es el reconocimiento del otro, puede ayudar a entenderme como sujeto colectivo?

12	¿Qué voces, desde el análisis y la interpretación crítica, logro develar en mi discurso y en el de mi compañero?
13	¿Cómo lo que he vivido se relaciona con lo que ha vivido mi compañero y en qué se diferencia?
14	¿Cómo comprender las diferencias y semejanzas con el otro para entablar nuevas relaciones democráticas, dignas y solidarias?
15	¿Qué de la lectura crítica de mi propia vida se puede convertir en conciencia opositora y transformadora para las nuevas generaciones?
16	¿Cómo mi lucha de vida puede ser parte de una lucha más amplia?
17	¿Cómo mi propia historia es un recuerdo colectivo?
19	¿Cómo construir diversidad de identidades sociales y formas históricas a partir de mi narrativa con enfoque crítico?
19	¿Cómo me sitúo en las relaciones de dominación y resistencia a partir de mis experiencias vividas?
20	¿Cómo me sitúo y sitúo al otro históricamente para movilizar una esperanza común de futuro mejor?

Tabla 54. Posibles cuestionamientos críticos en la construcción histórica y social a partir de las narrativas.

Lo que muestra la tabla 54 se convierte en posibles cuestionamientos críticos para la construcción histórica y social (del pasado, presente y futuro) que se puede llegar a emprender a partir de las narrativas, pues en ellasLa rememoración es parte de un lenguaje de la vida pública que promueve un diálogo constante entre pasado, presente y futuro. Es una visión optimista enraizada en la necesidad de prestar testimonio ante la historia, recuperar lo que no debe ser olvidado. Es una visión de la vida pública que demanda una interrogación permanente del pasado, que permita a los diferentes grupos situarse en la historia, al mismo tiempo que luchan por hacerla (Giroux, 2003, p. 220).

Es una apuesta por la expresión de la diferencia, la visión alternativa posible, la revitalización de la sociedad democrática, la justicia cultural y social, la solidaridad, la dignidad y la recuperación de la memoria y los relatos que dan sentido a la existencia de individuos y grupos (dominantes y subordinados) con miras a observar críticamente la complicidad o victimización en las relaciones de poder y las posibilidades de transformación política, económica, social y, por supuesto, educativa que pueden generarse desde la lectura crítica de la propia experiencia vivida.

Así es como trasciende la lectura crítica en la educación: abriendo perspectivas de enfoque políticos, axiológicos y pedagógicos que promuevan la posibilidad de ser y existir aún en un mundo con pretensiones totalitarias. La lectura crítica, tanto de textos como de la vida cotidiana, implica compromiso colectivo para recordar, reescribir, reterritorializar y resurgir histórica y socialmente, desde un lenguaje de la posibilidad.

7. CONCLUSIONES

La investigación deja importantes hallazgos, reflexiones, propuestas y retos respecto a la nueva mirada de la Lectura Crítica. Las conclusiones se presentan en coherencia con cada objetivo. Primero, sintetizan lo que se puede derivar del develamiento del propósito del Discurso Oficial para todos los procesos de comprensión del mundo y por lo tanto para la actuación en general de los seres humanos; segundo, discurren epistémicamente sobre lo fundamental del enfoque del lenguaje en la lectura crítica; tercero, disertan conceptualmente la lectura crítica como un problema de comunicación; cuarto, presentan la pedagogía como acto comunicativo que permite ser crítico; quinto, presentan la trascendencia de la lectura crítica para la educación; y, finalmente, exponen posibles derroteros de investigación para seguir avanzando.

Lo que se puede derivar del develamiento del propósito del Discurso Oficial para todos los procesos de comprensión del mundo y por lo tanto para la actuación en general de los seres humanos

La interpretación crítica permitió encontrar vacíos entre el propósito aparente y el desarrollo de la propuesta de enseñanza en la enunciación y discursivización en torno a: la conceptualización en la comprensión, el análisis, la interpretación crítica, la lectura, la enseñanza de la misma y la caracterización de los sujetos participantes en la práctica educativa. Estos vacíos revelaron voces ocultas, intencionalidades discursivas, perspectivas ideológicas, posturas filosóficas de enseñanza, enfoques políticos, configuraciones económicas y propósitos diferentes a los aparentes, que logran entenderse desde una Lectura Crítica completa, cuidadosa, responsable, profunda y argumentativa, pero inagotable.

La interpretación crítica de la concepción de Lectura, y sus componentes, develó un engranaje estructurado y diseñado para el cumplimiento de un propósito en el que cada una de sus partes está trazada cuidadosamente para cumplir con el cometido: preparar al estudiante para acatar órdenes, con capacidad de comprender instrucciones, ser competente en la vida laboral ser un ciudadano sumiso, obediente y pasivo frente a la realidad, así como una persona incapaz de construir y defender un punto de vista propio o de leer críticamente las proposiciones del mundo.

Lo anterior porque el Discurso Oficial procura la enseñanza de la lectura basada en la hiperproductividad; solo tiene valor el sujeto si produce, sin gran relevancia en el fortalecimiento de las capacidades críticas del estudiante para poder escoger ser, dudar de la única forma de hacer,

de discutir un mundo basado en la productividad y la competitividad fortalecida desde el capital humano donde hombre y máquina generan plusvalía, donde escuela y empresa tienen la misma lógica de funcionamiento.

Queda en evidencia al señalar la política y la filosofía que acompaña al Discurso Oficial que el fin de leer para aprender información, hacer resúmenes y sacar ideas principales va más allá de adherirse a una comunidad académica y/o disciplinar; el fin repercute más en el poder salir a ejercer un rol en la cadena productiva en la sociedad, olvidando en su formación y en su capacidad de leer el mundo que hay aspectos del ser humano que no competen solo al saber, sino que requieren del despliegue humano y de la capacidad de este para leer su condición y actuar frente a ella; pero para esto habría que redefinir el éxito, el desarrollo, el progreso, la verdad, la ciencia, la realidad, la felicidad, la educación, la dimensión del lenguaje desde el que se pretende enseñar, la comunicación, la pedagogía, y el horizonte del ser humano al pretender enseñar Lectura Crítica.

¿Qué se puede derivar de todo lo anterior para todos los procesos de comprensión del mundo y por tanto para la actuación en general de los seres humanos? Primero, que el mundo, o los mundos, están contruidos a partir de discursos. Segundo, estos discursos tienen poder y saber para influir directamente en los grupos sociales y los proyectos de sociedad. Tercero, los discursos están contruidos desde ideologías y filosofías profundas que se entretajan en diferentes niveles de textualización, enunciación y discursivización que es necesario examinar e interpretar para poder entender el fundamento y los mecanismos de poder. Cuarto, desde este entendimiento de los discursos, se hace imprescindible leer críticamente, cuestionar, reflexionar y proponer discursos alternativos que entren en diálogo y tensión permanente con los discursos instituidos y los que no lo son. Quinto, en este sentido, la actuación general del ser humano será tanto enfrentarse hermenéuticamente a los discursos como proponerse la construcción y reelaboración de los mismos desde los marcos, ámbitos y dominios específicos. Vale la pena aclarar que estas lecturas críticas, desde la teoría discursiva del acto comunicativo, trascienden el carácter oficial y apuntan a lecturas críticas del mundo y de la cotidianidad donde el saber y el poder también se construyen discursivamente en la pluralidad y en la crítica para el entendimiento y la transformación.

Lo fundamental del enfoque del lenguaje en la lectura crítica

Tanto los puntos de encuentro como las distancias entre las concepciones de lectura y las recomendaciones de la enseñanza de la misma, en el Discurso Oficial, pusieron en evidencia

algunas razones por las que probablemente los estudiantes no leen críticamente y los docentes presentan inconvenientes al momento de la enseñanza: porque ese no es su propósito, sino otro; o dicho de otro modo, las convergencias y divergencias evidencian que el lenguaje y la lectura unidimensional, como están concebidos desde del Discurso Oficial, así como la pedagogía para llevar a cabo las recomendaciones de la enseñanza de la Lectura Crítica, no son coherentes y no apuntan al mismo propósito, sino que tiene fines distintos, ocultos y utilitarios.

El enfoque del lenguaje se convirtió en el componente fundamental que conlleva relación de trazabilidad entre el acto comunicativo pedagógico (Ramírez, 2020b), los presupuestos de sujetos que participan con el lenguaje, el modelo pedagógico conveniente, la exigencia del entendimiento del mundo amplio o limitado, así como la capacidad de relacionarse en él, entre otros factores que se despliegan para favorecer o no el desarrollo de la capacidad crítica debido a la naturaleza del lenguaje desde la que se concibe la apuesta de formación de Lectura Crítica.

La conceptualización de la Lectura Crítica desde una perspectiva multidimensional del lenguaje permite el abordaje de formas amplias de entender el mundo, entenderse a sí mismo, de comunicarse con el otro, de enseñar, aprender y construir en la intersubjetividad, entre otras necesidades comunicativas.

El lenguaje multidimensional implica la capacidad particular de ser, abrirse camino, actuar, relacionarse con el otro y consigo mismo. El lenguaje es constituyente del sujeto. El lenguaje reconoce al sujeto capaz, libre y autónomo para crear y recrear. El lenguaje permite el acto de entendimiento (aprehensión del mundo cultural, social o de sí mismo), abarca al sujeto en la producción de sentido. El lenguaje es la oportunidad de agenciamiento único, irrepetible y creativo. Es el lenguaje una posibilidad, una intuición, una voluntad, un pretexto, una forma de expresar y establecer significados en convergencia y divergencia frente a los fenómenos de la vida (Ramírez, 2007a). El lenguaje, dentro del acto social y político, permite que los individuos defiendan sus posturas en tanto dialogan con los otros. En definitiva, el lenguaje es el elemento fundamental para superar las fronteras físicas y culturales que se han construido a través de la historia en la sociedad y es el que permite el diálogo entre pasado y presente, reconoce la diferencia, denuncia, demuestra y explica.

Es desde esta multidimensionalidad del lenguaje que se puede propender por una Lectura Crítica que incluya no únicamente la textualización, sino también la enunciación y la discursivización. Con ello, el acto de leer, como acto de comunicación, se convierte en un esfuerzo

de entendimiento, desde el enfoque discursivo, que abarca la producción y la interpretación de sentidos a partir de los niveles de la comprensión del texto, el análisis del enunciado y la interpretación crítica del discurso (Ramírez, 2018).

La lectura crítica como un problema de comunicación

El problema de la lectura crítica deriva en un problema de comunicación, de falta de diálogo con las voces propias y ajenas (Ramírez, 2007a, 2011, 2012, 2018). Esta carencia crítica, como dificultad en los medios de comunicar, se enfrenta en esta tesis con un enfoque multidimensional y creativo del lenguaje de la crítica y la posibilidad en los actos de comunicación.

Porque la lectura aquí no es el resultado de un lector, sino de una actitud comunicativa de los interlocutores, un esfuerzo de entendimiento de todo lo que nos rodea, un ejercicio hermenéutico no solo de textos, sino de enunciados y discursos, donde el acto comunicativo permea los límites de la de-codificación (Ramírez, 2018). Por ello, esta tesis mostró cómo hacer lectura crítica a partir de un método de estudio de los niveles de producción (textualización, enunciación y discursivización) y de los niveles de interpretación (comprensión, análisis e interpretación crítica) desde la perspectiva abierta del lenguaje (Ramírez, 2007a, 2018), fundamentada en la interrelación entre pedagogía, lectura y crítica desde los lentes de la Teoría del Discurso como Acto Comunicativo que se presta, entre otras necesidades, para orientar y favorecer el desarrollo de la capacidad de la crítica en la escuela.

La pedagogía como acto comunicativo que permite ser crítico

Se entiende la práctica pedagógica como un acto comunicativo producto de una relación dialógica entre interlocutores que se relacionan por motivaciones y necesidades específicas donde se garantizan las condiciones discursivas, puesto que cada uno de los actores reconoce las voces propias y del otro dentro del marco y el ámbito pedagógico y desde su propio dominio con el fin de construir, producir sentido e interpretarlo (Ramírez, 2020). Se trata de una pedagogía orientada a la responsabilidad del lenguaje y de la producción e interpretación del discurso donde se gesten la autonomía y el agenciamiento propio, donde se lucha por entenderse entre sí, por llegar a establecer, en el diálogo, consensos y disensos.

Trascendencia de la lectura crítica para la educación

Ahora bien, es de resaltar que, al conceptualizar la Lectura Crítica, por la perspectiva epistemológica, filosófica y teórica, se evidencia que esta no se puede enseñar, sino que es una habilidad que se tiene que desarrollar y fortalecer en procesos pedagógicos, y de la vida cotidiana, en los que el docente es el mediador. No obstante, entenderla desde la multidimensionalidad y apertura del lenguaje y del discurso favorece la posibilidad en el diálogo, en la práctica educativa, lo que tiene trascendencia definitivamente en el carácter cultural, social e individual.

Esta tesis apunta a que con el desarrollo y fortalecimiento de la Lectura Crítica las personas puedan explicar su pensar y su hacer, refutar posiciones ajenas, plantear razones frente a sus posiciones, entender el trasfondo histórico y arqueológico de los fenómenos que los afectan como seres sociales, proponer alternativas a problemas individuales y colectivos, reconocer contenidos ideológicos, descifrar intencionalidades, proponer transformaciones y construir agenciamiento propio, autonomía y libertad.

Es posible pensar la lectura crítica en la educación como parte constitutiva de la formación de sujetos críticos que, entre otras características, puedan leer críticamente el mundo, ya que en la construcción problemática inicial se tenía que la escuela no le estaba permitiendo, facilitando ni ayudando al estudiante a ello.

La implicación de la lectura crítica, desde estas contribuciones conceptuales, teóricas y epistemológicas, en la educación radica en la posibilidad y apertura del ser humano para participar activamente en política, tener capacidad de respuesta al recibir estímulos de medios de comunicación, crear postura propia frente al consumo de productos, servicios e ideologías, participar críticamente en las decisiones, ser responsable de los comentarios y acciones que produce, cuestionar su actuar y pensar propio y construir relaciones personales, profesionales, académicas, políticas y cotidianas a partir del diálogo y el reconocimiento del otro.

Como se pudo demostrar, durante la tesis, hay un gran valor y responsabilidad social, cultural e individual al propender desarrollar la capacidad de la lectura crítica en las personas, incluyendo las acciones en el aula de clase, puesto que esta tesis mostró cómo hacer lectura crítica, entre otras necesidades comunicativas, para la formación de sujetos críticos, pues un grupo de personas que no solo sea formado sino que tenga capacidad de leer críticamente el mundo en general, trasciende las formas de comunicarse y de entenderse consigo mismo y con el otro en las construcciones diarias.

El desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica, de esta manera, permitirá la transformación agentiva del sujeto y de su realidad, sea cual sea su rol: padre, hijo, televidente, consumidor, elector, trabajador, investigador, ciudadano, docente, estudiante, etc.

Esta investigación ha resaltado el rol que ejerce la educación en las implicaciones políticas y sociales desde sus diferentes manifestaciones discursivas. Se descubre en ella el poder para edificar el presente y el futuro (crear conciencias o adormecerlas, consolidar ideologías o eliminarlas, construir sociedad o reducirla, etc.)

¿Cuál es la trascendencia que tendría en una comunidad la educación si partiera de prácticas discursivas críticas o de la lectura crítica? Se daría la construcción y transformación de un mundo igualitario o al menos con más oportunidades para todos, donde los problemas de comunicación a falta de diálogo y de lectura crítica disminuirían, puesto que la interacción, con base en el lenguaje multidimensional, pondría en sinergia y tensión las esferas de saber, de poder, querer y hacer, no para el beneficio de unos pocos, sino al servicio de todos los que construyen la sociedad.

En este sentido, esta tesis no se queda indicando lo que dice el Discurso Oficial, cómo se lee críticamente un discurso, cómo sería una clase de lectura crítica, sino también intenta mostrar cuáles son las implicaciones para la educación en general, pensando en un cambio incluso de enfoque pedagógico para poner al estudiante como agente de la interpretación del mundo para que posteriormente no solo lea sino escriba críticamente. Por ello, se quiere dejar claridad de que esta lectura crítica no es solamente para los profesores que ‘enseñan’ lectura, sino que esta propuesta tiene implicaciones pedagógicas para todos los profesores en general.

Esto implica también que los engranajes descubiertos en la lectura crítica del Discurso Oficial, que conciernen a estudiante, docente, pedagogía, lectura y su propósito, tendrían naturalezas epistémicas y prácticas de diferente lógica y funcionamiento. Por lo que la dirección y orientación desde lo oficial y cotidiano permitiría la movilización de las periferias, los núcleos y la interfaz que los conforma.

Se está hablando aquí, más precisamente, de un cambio y reflexión curricular amplio para el fortalecimiento de una sociedad crítica (donde se rescaten la solidaridad, democracia y humanismo que han sido cambiados por el ideal de que todo está a la venta y todo puede ser comprado). El giro hacia lo crítico en el currículo, en su sentido amplio, flexible y complejo, conllevaría abrir la posibilidad hacia la emancipación, la construcción colectiva de conocimientos y la variación en las formas de educar en relación con la experiencia y conocimiento que tienen los estudiantes y

los ciudadanos, puesto que se desconfiguraría la Escuela en términos del conocimiento académico y fragmentado, pero se daría fuerza a la educación y a la formación en y para la vida, en el diálogo hermenéutico crítico del renacer humano.

Así se podría cuestionar desde la lectura crítica del mundo ¿Qué conocimiento es válido?, ¿Qué se escoge para enseñar y aprender?, ¿Qué intencionalidad tiene?, ¿Quién habla?, ¿Qué habla?, ¿Para qué?, ¿Qué permite?, ¿Qué impide?, ¿Qué oculta? Entre otras reflexiones del ser y hacer desde la Escuela para el mundo de las implicaciones políticas, sociales y culturales que la trascienden.

Lo que acaece y es relevante en términos educativos y formativos (no únicamente escolares) es que la lectura crítica del mundo posibilitaría el diálogo entre la alineación y la emancipación, entre lo que está explícito, lo que está implícito, pero también lo que no está, con miras a un entendimiento del otro, de lo otro y de sí mismo en la complejidad del ser en y con el lenguaje.

¿Qué implicaciones tiene adoptar o no, una postura crítica en educación en la actualidad? Repercute directamente en el sujeto y en su agenciamiento. Ya no la construcción de sujetos con paquetes de conocimiento (técnicos y fragmentados) sino el diálogo entre sujetos con capacidad de interrelación en diversidad de conocimientos (disciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares, cotidianos, etc.) que superan la academia y vuelven la mirada hacia la sociedad. Rompería la visión unívoca del saber y vislumbraría la ecología de saberes. En definitiva, este tipo de lectura crítica, en educación, es una apuesta por la esperanza y la humanización.

Con todo lo anterior, se puede afirmar que una educación que permita, favorezca, potencialice y desarrolle la lectura crítica, como está planteada epistemológicamente en esta tesis, tendría como resultado: primero, la transformación de formas de poder y dominación que configuran el orden social, político e institucional desde los discursos (tanto de la cotidianidad como de las instituciones educativas); segundo, la interpretación crítica de las estructuras dominadoras que conllevan a una sociedad sumisa, con miras a hacer resistencia y reivindicar la inclusión de las demás formas de saber y de poder, de diversidad cultural, de equidad y de justicia; tercero, la creación de nuevas lógicas organizacionales en relación al lenguaje, al poder y al sentido; cuarto, la consideración del respeto por la identidad, el agenciamiento y la diferencia como posibilidad propia y del otro para ejercer ciudadanía con responsabilidad; y, quinto, la inclusión en la educación de la sensibilidad, la imaginación del individuo, la libertad y la pluralidad.

En definitiva, con la Lectura Crítica del mundo la Escuela se convertiría en un territorio político, activo, inclinado a la liberación de las represiones e ideas imperantes que se han consolidado y naturalizado culturalmente. Una educación con lectura crítica tendría implicaciones directas en las acciones de transformación social, es decir que sería trascendente al aula y tendría incidencia en la interacción de contextos sociales que superan la Escuela porque potenciaría la conciencia crítica de los sujetos, el despertar en la reflexión, cuestionamiento y crítica permanente de tal manera que no se genere un dogma igual o más fuerte que el que se critica, sino más bien una construcción cultural, social e individual constante e inacabada.

Estos son los principales rasgos diferenciales entre la enseñanza de la Lectura Crítica del discurso oficial cuando tiene bases del lenguaje unidimensional y la trascendencia de la lectura crítica para la educación cuando se plantea como apuesta del lenguaje multidimensional, del discurso como acto comunicativo, de la pedagogía como ejercicio para crear posibilidades de producción y construcción de conocimiento, no solamente académico, de la lectura del mundo y de la crítica como parte de las acciones comunicativas en donde surge la interacción entre sujetos con dominios propios.

Derroteros de investigación

Ahora bien, el impacto social en las formas de conocer, de ser y de leer críticamente el mundo tienen implicación directa en la práctica pedagógica del docente investigador, quien en este caso, ha partido de una problemática que lo aqueja, lo apasiona, lo seduce y lo provoca constantemente a cuestionar y replantear su ser, saber e incluso querer en una actividad tan valiosa como es la de ser maestro, mediador, acompañante de camino y de lectura de una sociedad colombiana que requiere no solo de investigaciones como esta, sino de la democratización de la misma; por ello, para finalizar, como derroteros de investigación, se invita a los estudiosos y curiosos del lenguaje y de la lectura crítica (que deberían ser todos los maestros) a explorar y a vivir el ejercicio de fortalecimiento de la capacidad de la lectura crítica en aula y fuera de ella, a partir tanto de las orientaciones pedagógicas como del modelo de lectura que se propone, con el fin de reelaborar las propuestas e ir personalizando las experiencias pedagógicas y didácticas desde posturas metacríticas y enriquecedoras; adicionalmente, se podría pensar en futuras investigaciones que incursionen no solo con el estudio de lectura crítica de la voz normativa y educativa, sino que se incluya la voz estudiantil; y, por último, que se aborden no solo el Discurso Oficial, sino también

se dé cabida a los discursos no institucionalizados para enriquecer, contrastar y comprender problemas y fenómenos culturales relacionados con la enseñanza de la lectura crítica en esa constante tensión de lo presente y ausente del poder y del lenguaje.

REFERENCIAS

- Acosta, Y. (2010). Pensamiento crítico, sujeto y democracia en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15 (51), 15-44.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162010000400003&lng=es&tlng=es.
- Ada. (1988). Creative reading. A relevant methodology for language minority children. *Theory research and application: Selected papers. Malave (Ed.) NABE (87)* 97-111 University of New York.
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trotta.
- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 420-427.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232010000100024&lng=en&tlng=es.
- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, ISSN 1607-4041.9 (1).
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/157>
- Álvarez, B. (2016). Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca [Tesis de maestría en Educación]. Universidad Militar Nueva Granada. <http://hdl.handle.net/10654/14785>.
- Aquino, T. d. (1997). *Suma Teológica*. (2ª ed.) Biblioteca de Autores Cristianos.
- Arbeláez, D. C. (2012). Aportes del pensamiento crítico en la enseñanza de la auditoría y el control. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*. Vol. XIII. No. 2. 199-213.
- Arias, R. &. (2011). *The teaching, a door to the complexity and the critique*. Estudios pedagógicos Valdivia, 37(1), 293-302. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100017>
- Arnoux, E. N. (2006). *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. (1ª ed.) Santiago Arcos Editor.
- Avendaño. (2013). *¿Es el buen lector un buen escritor?* Barranquilla Universidad del Norte 12, 13 y 14 de junio. [Ponencia presentada en el Congreso Internacional Lectura y escritura en la sociedad global].
- Avendaño. (2016). La lectura crítica en Educación básica secundaria y media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* n°. 28, 207-232.
<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n28/n28a11.pdf>

- Bajtín. (2012). *Estética de la creación verbal*. (2ª ed.) Siglo XXI.
- Barnes, A. (2005). Critical thinking revisited: Its past, present, and future. *New Directions for Community Colleges*, 130, 5–13. <https://doi.org/10.1002/cc.191>
- Barriga, D. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (2), 1-13. <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Batanelo, L. (2013). Escritura arqueológica de los enunciados discursivos sobre calidad de la educación superior en Colombia entre 1991 y 2013. *Discurso y Sociedad*, ISSN 1887-4606 Vol. 7(4), 664-685.
- Batanelo, L. (2017). *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad de la educación superior- Colombia 1991-2014*. Universidad del Tolima.
- Beas, J, Gómez N., Thomsen, Q. (2002). La evaluación del aprendizaje profundo en el aula. *Boletín de Investigación Educativa*, 16 (1) 398-424. https://www.academia.edu/30406985/La_evaluaci%C3%B3n_del_aprendizaje_profundo_en_el_aula
- Beuchot. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. (1ª ed.) UNAM.
- Beuchot. (2000, 20 de noviembre). Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica. <https://www.ensayistas.org/critica/teoria/beuchot/>
- Beuchot. (2008). Breve exposición de la hermenéutica analógica. *Revista Teología Tomo XLV*, 97, 491-502.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. (1ª ed.) Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6, 20, 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Universidad de San Andrés. 1-43. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/263-la-escritura-en-la-investigacin-en-documento-de-trabajo-no-19pdf-SVm6m-articulo.PDF>
- Carlino. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. (4ª ed.) Fondo de Cultura Económica.
- Cassany. (2006). *Tras las líneas*. (1ª ed.)Anagrama.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*. Universitat Pompeu Fabra, 26 (3) 32-45. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

- Cassany, D. (25 de Noviembre de 2019). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya* 32. 113-132
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>
- Cassany, D., & Josep M. Castellà. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28 (2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castell. (2009). Research on teaching and learning of early reading. *Review and classification. Infancia y Aprendizaje. Revista para el estudio de la educación y el desarrollo*. 32 (1). 33-48. <https://doi.org/10.1174/021037009787138239>
- Castillo, D. (2009). ¿Son los profesores de lenguaje, investigadores de pensamiento crítico? *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (13), 129-142.
http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/369
- Chomsky. (2010a). El control de los medios de comunicación. En Chomsky, & Ramonet, *Cómo nos venden la moto (27ª ed.)*, 7-55. Icaria Editorial.
- Chomsky, & Ramonet. (2010b). *Cómo nos venden la moto (27ª ed.)* Icaria.
- Colomer, T., Camps, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. ISBN: 84-8211-036-5. Celeste Ediciones.
- Courtés. (1997). *Análisis Semiótico del Discurso. Del enunciado a la enunciación*. Gredos.
- Cummins. (2001). *An Introductory Reader to the Writings of Jin Cummins. Selections in Bakery Hornberger*. Clevedon. Multilingual Matters.
- DANE. (2020). *Boletín técnico Gran Encuesta Integrada de Hogares*.
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/bol_empleo_feb_20.pdf
- Demon, J. G. (2013). La hermenéutica según Hans-Georg Gadamer y su aporte a la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 15. ISSN: 1390-3861, 33-84.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100002.pdf>
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo (3ª ed.)* Editorial Lumen.
- Escobar, N., Padilla, M., Valenzuela, J. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45. 139-177.
- Espino, E. (2008). Experiencia hermenéutica y memoria histórica en Nido de Águilas de Manuel Orestes Nieto. *Revista Graña*, 6, 142-155. <http://dx.doi.org/10.26564/16926250.190>
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso y sociedad*, 2 (1), 170-185.
[http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.pdf)

- Flecha. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flores-Galindo, M. (2009). Epistemología y Hermenéutica: Entre lo conmensurable y lo inconmensurable. *Cinta Moebio*, 36, 198-211. Obtenido de www.moebio.uchile.cl/36/flores.html
- Fontanille. (2004). Textes, objets, situations et formes de vie. Les niveaux de pertinence du plan de l'expression dans une sémiotique des cultures, *Transversalité du Sens*. 1-22. https://www.unilim.fr/pages_perso/jacques.fontanille/textes-pdf/CSituations_pratiques2004_06.pdf
- Fontanille. (2008). *Pratiques Sémiotiques*. (1ª ed.) Presses Universitaires de France.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (8ª ed.). S. Mastrángelo, Trad. Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (3ª ed.). S. Mastrángelo, Trad. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (11ª ed.) Siglo XXI.
- Freire, Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós
- Gadamer. (1999). *Verdad y método I*. ISBN: 84-301 1270-7. Ediciones sígueme.
- García, R. B. (2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. *Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología*, 12 (2), 37-45. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79815640004.pdf>
- Giroux. (2003). *Pedagogía política de la esperanza*. (1ª ed.). Amorrortu Editores.
- Giroux. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. (6ª ed.). Siglo XXI.
- Giroux. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (3ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gounari, P. Dávila, J., Guerra, J. (2008). Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(51), 51-64. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9896>
- Greimas, y Courtés. (1997). *Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje Vol. I*. Gredos.
- Greimas, y Fontanille. (1991). *Sémiotique des passions. Des états de choses aux états d'âme*. Seuil.
- Grundy. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3ª ed.). Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. ISBN: 84-306-1163. Taurus.

- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Taurus.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hegel. (1982). *Fenomenología del espíritu*. (5ª ed.) (Trad. Wenceslao Roces). Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, H., Gonzalez, Fonseca y Duque (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el nivel de educación primaria a través del uso de las TIC en el campo formativo de lenguaje y comunicación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(53) 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2015.53.260>
- Informes Icfes. Evaluaciones internacionales. (2012). *Colombia en PIRLS 2011*. Bogotá: ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0597-7. 1-68. <https://es.slideshare.net/LUZ87654321/informe-colombia-pirls>
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus.
- Jadoulle, A. (1966). *Aprendizaje en la lectura y dislexia*. ISBN 10: 9501360377. Kapelusz .
- Luckmann. (2008). *Conocimiento y sociedad. Ensayos sobre la acción, religión y comunicación* (1ª ed.). Madrid: Trotta.
- Maestro, J. (2017). *Crítica de la razón literaria. EL materialismo filosófico como teoría, crítica y dialéctica de la literatura*. Academia del Hispanismo (3 vols.) ISBN: 978-84-16187-45-4
- Marcuse, H. (1972). *El hombre unidimensional*. Seix Barral.
- Marín Gallego, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía: sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Universidad Santo Tomás. ISBN: 978-958-631-782-5
- Marín Gallego, J. D. (s.f.). Conocimiento y currículo en las dos planetarizaciones de la humanidad. Inédito.
- Marín, C. (2014). Implementación de la estrategia didáctica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el análisis literario de Hamlet de Shakespeare. *Revista Educación*, 38 (2) 51-62. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031370004.pdf>
- Martínez, M. C. (2002). *Hacia un modelo de lectura y escritura. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*, Universidad del Valle, 1-19. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/779-hacia-un-modelo-de-lectura-y-escritura-una-perspectiva-discursiva-e-interactiva-de-la-significacionpdf-WMSFL-articulo.pdf>
- Medina, N. (Diciembre de 2003). Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL. [Tesis Maestría en Enseñanza Superior] San Nicolás de los Garza. <http://eprints.uanl.mx/5382/1/1020149252.PDF>

- Medrano, S. (2011). Influencia del sistema visual en el aprendizaje del proceso de lectura. *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*. ISSN 1692-8415, ISSN-e 2389-8801, 9(2), 91-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5599207>
- Mejía, L., Eslava, J. (2008). *Conciencia fonológica y aprendizaje lector*. Acta Neurológica Colombiana. Instituto Colombiano de Neurociencias. 24 (2), 1-30.
- Micolich. (2006). *El uso social del lenguaje: Saussure y Wittgenstein. Encuentros y divergencias*. http://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista2/14_micolich.pdf
- Micotti, M. C. (2016). El niño: sus derechos de aprendizaje y su desarrollo. *Magisterio. Educación y pedagogía*, 80. 44-50.
- Miñana, C., Rodríguez, J. G. (2002, 30 de abril). *La educación en el contexto neoliberal*. <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>
- Morales. (2002). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica. *Educere*, 6 (19), 324-330.
- Morin, E., Ciurana, E., Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pesamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid, (1ª ed.). UNESCO.
- Mostacero, R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. *Letras*, 48(73), 349-363. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200004&lng=es&tlng=es.
- OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, versión preliminar*. OECD Publishing, 1-231. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- Ortega Valencia, P. (2012). Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 22(1), 113-141. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100005&lng=es&tlng=es.
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. *a través de la especial mirada de paulo freire*, 26 (76), 187-206. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000200002&lng=es&tlng=es.
- Parodi, G. (1999). Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos: una aproximación psicolingüística. *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honra Luís A. Gómez Macker*, 59-90. Editorial Universitaria de Valparaíso.

- Paul, Elder, Bartell. (1997). California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations California Commission on Teacher Credentialing. *Foundation for Critical Thinking*.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. *Fundación para el Pensamiento Crítico*, 1-26.
<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R. W. (2005). Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. *Fundación para el Pensamiento Crítico*, 1-66. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Perkins. (1999). ¿Qué es la comprensión? *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. 69-93. Paidós.
- Poulain. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura: Martine Poulain. *Perfiles educativos* 33 (132), 195-204.
- Ramírez (2007a). *Comunicación y discurso: la perspectiva polifónica en los discursos literarios, cotidianos y científicos*, (1ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramírez. (2007b). Una voz teórica de quienes no han tenido voz: otra perspectiva acerca del discurso. *Odiseo Revista electrónica de pedagogía* (G. A. Castro, Entrevistador).
<https://odiseo.com.mx/marcatexto/una-voz-teorica-de-quienes-no-han-tenido-voz-otra-perspectiva-acerca-del-discurso/>
- Ramírez. (2008). El discurso como articulación de voces. *Paideia Surcolombiana* 13, 9-19.
<https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1061/2064>
- Ramírez. (2011). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*, (2ª ed.) Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramírez. (2012). Didáctica del lenguaje en una perspectiva ética, epistémica y estética de la comunicación y del discurso. *Magisterio, Revista Internacional Magisterio*, 57. 42-50.
- Ramírez, L (2014). Inconsistencias e imprevistos en la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad. Educación y agenciamiento con el lenguaje. REDLEES, ASCUN, 1-17.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/luis-alfonso-ramirez-penapdf-aEDRG-articulo.pdf>
- Ramírez, L., Vallejo, R., Cisneros M. (2018). Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación. Enseñar a hacer cosas con las palabras. En *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas*, 19-48, (1ª ed.). DGP Editores SAS.
- Ramírez, L. (2020a). De la Verdad y la Posverdad en la Lectura y la Escritura de los Textos. *Universidad Santo Tomás*, 1-20. (Inédito).
- Ramírez, L. (2020b) El diálogo pedagógico. Una propuesta pedagógica para el siglo XXI. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Ramírez, L. (2020c). *Modelos de comunicación*, [Tesis doctoral en filosofía del lenguaje]. Inédito.
- Ramonet. (2010). Pensamiento único y nuevos amos del mundo. *Cómo nos venden la moto* 55-99, (27ª ed.). Icaria Editorial.
- Ricoeur. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi quaderns de comunicació i cultura* 25, 189-207. <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>
- Ricoeur. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. ISBN 9681664566. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur. (2017). *Hermenéutica. Escritos y conferencias 2*, (1ª ed.). Editorial Trotta.
- Riquelme, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados ade aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago de Chile*. Universidad de Manizales – CINDE [Tesis doctoral en Ciencias Sociales, niñez y juventud]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2813>
- Rojas, J. (2015). Construcción de sentidos críticos en el contexto universitario. Estudio de caso en la Universidad Nacional de Colombia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20 (66), 827-858. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300007
- Romero de Castillo, C. (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica. *Revista Laurus*, 8 (14), 92-104. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111334007.pdf>
- Rubiano, G. (2007). Reseña de Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, 7 (1). 133-139.
- Salas Astrain, R. (2009). Pensamiento crítico y mundo de la vida en la filosofía latinoamericana: En recuerdo del filósofo vasco, José María Mardones. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 11 (1), 19-32. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902009000100003&lng=es&tlng=es.
- Sánchez Bravo, E. (2012). Campo Semántico Horkheimer. *PAU Extremadura*. <https://auladefilosofia.net/2012/04/09/campo-semantico-horkheimer-pau-extremadura/>
- Sánchez C., Caldera E. (2017). Aportes de las teorías poscríticas al discurso curricular universitario. *Revista de Pedagogía*. 38 (102) 260-275. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814013.pdf>
- Sánchez, E. M. (1995). Educación para la lectura crítica de la televisión. *Comunicar*, (4) 42-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=158/15800408>.

- Santillán, Manzur, Puentes, Vargas. (2006). La argumentación en el polimodal: estudio de casos. *Revista Cuadernos*, 30. 119-126.
- Semana. (2019, 03 de Diciembre). *Colombia, el país de la Oede con los resultados más bajos en las pruebas Pisa 2018*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/como-le-fue-a-colombia-en-las-ultimas-pruebas-pisa/642984>
- Serafini, M. (1997). *Subrayar, tomar apuntes y hacer cuadros sinópticos*. En *La lectura*. Paidós.
- Serrano, E. (2013). *Enunciación, narración y argumentación en Crónica de una muerte anunciada*. Cali: [Tesis doctoral]. Universidad del Valle, Colombia.
- Serrano, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12 (42), 505 - 514.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8ª ed.). Editorial Graó.
- Solé, I. (2004). Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. En A. Badía, T. Mauri , & C. Monereo, *La práctica psicopedagógica en educación formal*. UOC.
- Soler, S., & Dora, C. (2014). Repensar el concepto de lenguaje a la luz de la diversidad y la formación docente. *Panorama de los estudios del discurso en Colombia* (209-23). Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Tejada, H., y Vargas , F. (2011). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2).
<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4857>
- Thompson, S. (1995) *Administración Estratégica*, (11ª ed). McGraw-Hill.
- Tomás, A. C., y Díaz, M. E. (2012). La lectura y su relación con el conocimiento y el aprendizaje. *Revista Fuentes Humanísticas*, 24(44), 83-96.
- UNESCO. (2020, 06 de abril). La educación transforma vidas.
<https://es.unesco.org/themes/%C3%A9ducation>
- Valencia, C. (2011). Del análisis crítico del discurso y las ideologías. *Forma y Función*, 24(2), 145-169. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2011000200007&lng=en&tlng=es.
- Valencia, F. J. (2016). La lectura crítica como un derecho de aprendizaje. *Revista Internacional Magisterio No. 80*, 29-33. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-lectura-critica-como-un-derecho-de-aprendizaje>
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura Dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana De Educación*. N.º 46, 71-87.

- VanDijk, T. (1977). *Text and Context: exploration in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. (1ª ed.). Paidós.
- Viera, Pérez y Paredes. (2008). La Pedagogía Crítica y las competencias de emprendedurismo en estudiantes universitarios. *Pensamiento & Gestión*, 24, 43-62.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762008000100003&lng=en&tlng=es.
- Voloshinov. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (1ª ed.). Alianza Editorial.
- Wodak, R., y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso* (1ª ed.). Gedisa.
- Zubiría. (1996). *Teoría de las seis lecturas, tomo II*. ISBN: 978-958-9405-08-6: ECOE.
- Zubiría. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias* (1ª ed.). Editorial Magisterio.
- Zubiría. (2017, 14 de junio). *¿De qué hablamos cuando hablamos de calidad de la educación?*
Magisterio.com: www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-18/pdf/6.pdf
- Zubiría. (2019, 12 de Septiembre). *¿Por qué nos rajamos en Pisa?*
<https://www.semana.com/opinion/articulo/por-que-nos-rajamos-en-pisa-columna-de-julian-de-zubiria/644240>