

## De la horizontalidad y decolonialidad hacia una lectoescritura crítica, creativa e incluyente

Patricia Córdova Abundis

[patricia.cordova@academicos.udg.mx](mailto:patricia.cordova@academicos.udg.mx)

Gabriel Barrón Pérez

[gabriel.barron@academicos.udg.mx](mailto:gabriel.barron@academicos.udg.mx)

Mayra Margarito Gaspar

[mayra.margarito@academicos.udg.mx](mailto:mayra.margarito@academicos.udg.mx)

Diana Sofía Sánchez Hernández

[diana.sanchez8761@academicos.udg.mx](mailto:diana.sanchez8761@academicos.udg.mx)

Pamela Esmeralda Padilla Martínez

[pamela.padilla@academicos.udg.mx](mailto:pamela.padilla@academicos.udg.mx)

Universidad de Guadalajara  
Guadalajara - México

### RESUMEN

Ante la necesidad de generar condiciones teóricas y pragmáticas para el desarrollo de habilidades críticas, creativas e incluyentes que reviertan el pobre desempeño lectoescritural de los jóvenes estudiantes mexicanos, este artículo propone un acercamiento crítico a dicho problema mediante dos estrategias. Primero, a través del examen de los marcos epistémicos que ofrecen las metodologías horizontales y la teoría de la decolonialidad, en tanto perspectivas que desmontan las formas hegemónicas con que se ha generado y se enseña el conocimiento en occidente; segundo, mediante la revisión de elementos cognitivos, socioculturales y discursivo-textuales que dan sentido al aprendizaje de habilidades críticas, creativas e incluyentes mediante la lectoescritura. Se concluye que, para lograr una propuesta pedagógica en esos términos, es necesario incorporar al tenor crítico de las metodologías horizontales y de la decolonialidad, la reflexión sobre los contextos de aprendizaje del estudiante y los saberes que son parte del acervo experiencial y científico.

**Palabras clave:** *horizontalidad; decolonialidad; lectura crítica; lectura creativa; inclusión.*

Correspondencia: [patricia.cordova@academicos.udg.mx](mailto:patricia.cordova@academicos.udg.mx)

Artículo recibido 28 enero 2023 Aceptado para publicación: 28 febrero 2023

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Cómo citar: Córdova Abundis, P., Barrón Pérez, G., Gaspar, M. M., Sánchez Hernández, D. S., & Padilla Martínez, P. E. (2023). De la horizontalidad y decolonialidad hacia una lectoescritura crítica, creativa e incluyente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7761-7778. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.5003](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5003)

## From horizontality and decoloniality towards a critical, creative and inclusive literacy

### ABSTRACT

Given the need to generate theoretical and pragmatic conditions for the development of critical, creative and inclusive skills that reverse the poor literacy performance of young Mexican students, this article proposes a critical approach to this problem through two strategies. First, through the examination of the epistemic frameworks offered by horizontal methodologies and the theory of decoloniality, as perspectives that dismantle the hegemonic forms with which knowledge has been generated and taught in the West; second, through the review of cognitive, sociocultural and discursive-textual elements that give meaning to the learning of critical, creative and inclusive skills through literacy. It is concluded that, to achieve a pedagogical proposal in these terms, it is necessary to incorporate into the critical tenor of horizontal methodologies and decoloniality, reflection on the student's learning contexts and the knowledge that is part of the experiential and scientific heritage.

**Keywords:** *horizontality; decoloniality; critical literacy; creative literacy; inclusion*

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de lectoescritura crítica y creativa es uno de los principales retos educativos, debido a su importancia para el aprendizaje y la metacognición. Por esto, muchos de los esfuerzos educativos y de las investigaciones de los últimos años se han centrado en la búsqueda de herramientas para fortalecer las competencias de lectura y escritura de los estudiantes en todos los niveles educativos. A pesar de esto, los resultados de las pruebas estandarizadas internacionales, al igual que las evaluaciones internas en los planteles educativos siguen mostrando resultados poco favorables. Ante estas circunstancias, consideramos necesario hacer un replanteamiento no sólo de la enseñanza de la lectoescritura, sino también de las orientaciones de la investigación en que aquella se funda. Nuestra propuesta consiste en propiciar un acercamiento crítico a la problemática educativa de la lectoescritura considerando el enfoque de la decolonialidad y las metodologías horizontales, pero asumiendo siempre una postura crítica. De esta forma, los proyectos educativos que surjan de esta investigación interdisciplinaria, que comprende elementos lingüístico-cognitivos y socioculturales, considerarán las miradas y voces de los distintos actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para construir un diálogo abierto y generador que nos permita afrontar este gran problema nacional.

### 1. METODOLOGÍAS HORIZONTALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA EQUIDAD

La metodología que aspira a la producción horizontal del conocimiento (PHC) es una novedosa perspectiva de análisis empleada en México en las áreas de las ciencias sociales y humanidades. Su origen se remite a la metodología horizontal propuesta al inicio del siglo XXI como respuesta a otras maneras de hacer investigación cuya verticalidad ya era señalada y cuestionada en la última década del siglo XX (cf. Corona y Kaltmeier, 2012). Incluso, de acuerdo al criterio de esta nueva metodología, las perspectivas cualitativas empleadas en el estudio de campo y que enfatizan la particularidad del grupo que es estudiado no dejan de establecer una relación jerárquica que privilegia al investigador sobre los sujetos o colectivos del estudio. Aun cuando se subraya la situación especial del grupo, Myriam Rebeca Pérez Daniel (2012) tiene razón al enfatizar que es “el investigador el que tiene el poder de evidenciar la valía de los estudiados” (p. 12). En contraste, la metodología o más precisamente las “metodologías horizontales” pretenden una coparticipación que subvierte dicho poder al enfatizar la distancia natural entre

investigadores y sujetos e, incluso, volverla objeto de reflexión. Carmen de la Peza (2012) ahonda sobre esta relación al mencionar el pacto ético-político del investigador con el otro, sustentado en el compromiso con la verdad. El otro, en este caso, es tanto los sujetos-actores de la investigación como la comunidad académica. El pacto implica “ser riguroso, consistente, coherente y autocrítico” (De la Peza, 2012, p. 18). Los saberes académicos, institucionales se colocan en diálogo con los saberes no académicos, en una relación de horizontalidad y apertura en la comprensión y conocimiento mutuo.

La bibliografía que rescata tanto el sustento teórico y epistemológico como los resultados de las metodologías horizontales, data del año 2007 hasta la actualidad. La juventud de esta forma de investigación no está exenta de profundas reflexiones que han permitido justificar su deslinde con otras metodologías y, a la vez, consolidar el anuncio de una manera y una perspectiva diferente de investigación. Estas metodologías, al reformular la relación de los actores involucrados en el estudio de campo modifican de forma sustancial las expectativas como los resultados y los alcances de cada investigación. El nombre “metodologías horizontales”, como ya se puede prever, remite no sólo a una clave espacial, sino que busca condensar en la imagen de “horizontalidad” la idea de la equidad de condiciones que debe orientar el diálogo entre el investigador y aquel o aquellos quienes son los sujetos de la investigación. En esta perspectiva, el acto comunicativo con el otro, el estudio de campo tan necesario para la antropología, la sociología y las ciencias sociales aplicadas, se efectúa en condiciones de negociación e intercambio constante que garantiza la escucha, la libre expresión y el respeto a la objeción, los prejuicios y conocimientos no académicos del otro. En este cuadro de pretensiones ambicionadas por la horizontalidad, se aspira a construir una atmósfera de reciprocidad en la que aquellas voces consideradas al margen de la academia cobran un papel activo e inciden en el proceso de la investigación; esto es, son copartícipes de la construcción de saberes.

Las metodologías horizontales ambicionan, entonces, generar nuevo conocimiento de manera comunitaria. La justificación para la búsqueda de una metodología que subraye la reciprocidad, parte de una conclusión evidente pero obviada quizá por su misma claridad: todos los grupos participamos de una realidad común (Bourdieu y Waquant, citados por Pérez Daniel, 2012, p.11). La participación en circunstancias comunicativas equivalentes entre uno y el otro, es tan necesaria para reflexionar sobre problemas

compartidos cuya complejidad requieren, precisamente, de la multiplicidad de experiencias sobre dichos problemas. De esta manera, los distintos puntos de vista sobre un mismo fenómeno permiten construir, en el diálogo abierto e impredecible, saberes y soluciones más viables o más próximos a la realidad práctica de la que, decíamos, todos somos parte.

El reto es precisamente conseguir ese vínculo de reciprocidad. Sarah Corona (2012) reconoce que alejarse de los imaginarios colonizadores heredados requiere de una labor reflexiva y emotiva de desprendimiento y desaprendizaje. Hacer inteligible las normas y valores sobre los que se sustenta la compleja relación entre ambos polos del intercambio cultural requiere de una detenida autocontemplación. Las nociones que automatizan, como “ya dadas” o naturalizadas, las normas en las que se dan dichas relaciones tocan al menos dos conceptos: cultura y otredad. La primera debe ser entendida como un espacio de batalla sobre una hegemonía y no como algo estático, determinado desde su origen, intocable y, por lo tanto, “puro” (V. Corona Berkin, en Pérez Daniel, 2012, p. 39). La otredad, por su parte, es un rasgo compartido: el investigador es un otro como lo será la colectividad para el investigador. Los imaginarios que cada uno tiene sobre el otro se ponen a prueba en el contacto y diálogo que se establezca entre ambos. La objeción y la duda son actitudes esenciales que marcan el diálogo entre pares. En este sentido, ambos actores representan visiones distintas, pero ninguna implica, de principio, la apertura armoniosa, confiada de escuchar la palabra del otro. Por ello se debe contemplar una mutua conveniencia; en palabras de Corona Berkin, se debe partir de un intercambio de demandas y negociaciones (2012, p. 39). El espacio de la investigación, bajo este marco metodológico, es principalmente mestizo, híbrido, de mutua transformación. ¿Cómo llevar esta metodología al campo de la educación?

## **2. TEORÍA CRÍTICA Y DECOLONIALIDAD**

El diseño teórico de la enseñanza en México de una lectoescritura crítica y creativa, y su operación mediante actos pedagógicos críticos, a su modo, puede considerarse un gesto dirigido a la emancipación y a la solidaridad. Habilitar a los estudiantes para leer y escribir su realidad, crítica y creativamente, supone sentar bases para que, como ciudadanos, podamos vivir lo más y mejor posible fuera de los márgenes de los procesos de mistificación epistémica, económica, política y cultural que impiden la equidad y las experiencias de la comunalidad.

Desde esta perspectiva, además de las metodologías horizontales, la teoría crítica y el decolonialismo son referentes teóricos y éticos desde donde se pueden reimaginar y diseñar formas de aprender a leer y escribir que no sólo sean herramientas para el desarrollo personal sino también para un desarrollo comunitario más justo y democrático.

En un primer sentido, la “teoría crítica” describe el campo de tensiones teóricas que se agruparon alrededor del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt a partir de la mitad de la década de los 20 del siglo pasado, y cuyo punto nodal podría identificarse en la reflexión y la discusión en torno de los alcances del supuesto marxista de que “los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y transmiten el pasado” (Marx, 1972, p. 15).

Que mediante el uso de la razón sea posible detectar y, con ello, inhibir las operaciones epistémicas, políticas, económicas o culturales que transmiten el pasado social y sus injusticias, es un principio que recorre, por ejemplo, la postura de Adorno, en Teoría Estética, respecto del papel emancipatorio y social del arte (2005); de Habermas, en Teoría de la acción comunicativa, respecto de cómo esta, la acción comunicativa, es la superación del subjetivismo e individualismo encarnados por las acciones instrumentales y estratégicas del proyecto ilustrado de modernidad (2018); o de Horkheimer, en Teoría tradicional y teoría crítica, donde la teoría crítica, a diferencia de la teoría tradicional que escinde al objeto conocido del sujeto que conoce, es una teoría que incorpora a la praxis del sujeto, situada y configurada sociopolíticamente, y que tendría como fin que los seres humanos guiemos nuestro destino de manera consciente (2003).

En un horizonte de comprensión extendido, “teoría crítica” también corresponde con la múltiple y variada producción de conocimiento que se cuestiona acerca de la naturalización de los marcos de comprensión heredados y de cómo estos marcos configuran y gobiernan a las subjetividades, a los cuerpos y a las conciencias de los individuos. En línea con esta idea, resaltan tres escenarios que describen a la teoría crítica y que resultan importantes para pensar a la lectoescritura crítica y creativa.

El primero de ellos es recordar que, en una comprensión extendida de la teoría crítica, además de Marx y Hegel -como fuentes teóricas de la Escuela de Frankfurt habría que sumar como autores nucleares a Nietzsche y a Freud. A manera de ejemplo, se puede

recordar que en la Biopolítica de Foucault -en tanto estructura teórica que cuestiona las formas de gobernabilidad- y en las teorías anticolonialistas -en tanto formas de hacer ver las violencias epistémicas y sociales entre los colonizados y los colonialistas- subyacen, grosso modo, la cuestión nietzscheana de que un modo de plantear y, en su caso, resolver el pasado es reinterpretarlo al margen de las doxas heredadas; y subyacen también los principios analíticos y terapéuticos freudianos de que hay fuerzas inconscientes que dan forma a la realidad experimentada y de que el principio de cura es hacernos conscientes de ello.

En un segundo escenario de nuestra comprensión extendida de la teoría crítica, resalta que el cuestionamiento particularmente socioeconómico formulado por la Escuela de Frankfurt se abre al cuestionamiento transdisciplinario desde la mirada de los sujetos como un principio de horizontalidad. En este sentido, a la luz de los Estudios de Género y de la Pedagogía crítica, Belausteguigoitia y Lozano (2017) señalan que

La Teoría crítica es fronteriza más que central, transdisciplinaria más que disciplinaria (...). Tiene que ver con el cuerpo, con el ojo y la voz, con la mirada y el lenguaje, no con los saberes descorporeizados. Es situada y encarnada (...). La clave del pensamiento de la Teoría crítica radica en la imposibilidad de entender el fracaso de la modernidad atendiendo especialmente a razones económicas (p. 543).

El tercer escenario que describe a la teoría crítica es la variada apropiación que se ha hecho de ella entre autores y disciplinas. Plantear siquiera un mapa de ello resultaría en un ejercicio para cientos de hojas. Valga, a manera de ejemplo de la amplitud de su influjo, la apropiación que la Teoría crítica en salud ha hecho para reclamar el valor y el lugar de la investigación cualitativa en la investigación médica (Estrada et al., 2015) o en los estudios de Turismo para plantear categorías que cuestionen las bases tradicionales y modernas de los estudios del Turismo, y permitan, así, conformar encuadres teóricos tendientes a comprender las complejas dinámicas económicas y sociales de los pueblos (Nava et al., 2014).

Así como se considera que la teoría crítica es un marco teórico y ético para repensar el modo en que se enseña y se aprende a leer y escribir, el decolonialismo es una referencia ineludible para estudiar e imaginar, desde Latinoamérica y México, procesos teóricos y metodológicos para leer y escribir crítica y creativamente.

A pesar de las tensiones y reconfiguraciones internas acerca de los temas, las teorías y las metodologías que le son propias, Walter Mignolo (2007) -sostenido a su vez en el artículo de 1991 “Colonialidad y modernidad/ racionalidad” de Aníbal Quijano- establece un punto nodal para comprender la decolonialidad como un programa latinoamericano de superación de la colonialidad del poder, como una

opción analítica y visión de futuro que conecta proyectos políticos críticos del eurocentrismo (cristiano, liberal y marxista) que provienen tanto de naciones indígenas y proyectos afrodescendientes como de mestizos/as e inmigrantes en América del Sur. Pero también con proyectos decoloniales emergentes de la población latina en Estados Unidos (p. 213).

Desde la visión extendida de la teoría crítica, el decolonialismo sería la rama latinoamericana que se desprende del conjunto de anticolonialismos (los estudios culturales, el poscolonialismo, estudios subalternos) surgidos en la estela teórica y sociocultural de la teoría crítica (Polidori y Mier, 2017). No obstante, desde la visión acotada, el decolonialismo es ambivalente. Por un lado, las trayectorias intelectuales de teóricos decolonialistas como Dussel, Mignolo y Quijano se entrecruzan con la teoría centroeuropea de Levinas, Horkheimer, Foucault o Gramsci. Por otro, el decolonialismo se postula a sí mismo no como un nuevo paradigma de la teoría crítica y la academia sino, antes, como un paradigma otro, “no eurocéntrico y (postulado) desde la herida colonial (...) emergente desde la herida colonial” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 20). González (2017) sintetiza:

El Pensamiento decolonial es crítico, más no en el sentido en que Frankfurt lo concebía, fincado en la episteme moderna solidaria a Kant, retomada bajo el marxismo de Adorno y Horkheimer. La decolonialidad se inscribe en otras genealogías del disenso con Europa (p. 430).

### **3. PEDAGOGÍA DECOLONIAL**

Horizontalidad, crítica y decolonialidad son perspectivas que comparten el cuestionamiento a un conocimiento vertical, dogmático y hegemónico. Pero el despliegue de sus énfasis difiere incluso en función de sus distintos representantes. Los métodos horizontales insisten en el diálogo y proporcionar la voz a los distintos actores que participan en la investigación. La decolonialidad se propone construir nuevas categorías epistemológicas, deslindarse del saber colonial, elaborar un conocimiento

comunitario en el que la liberación, reivindicación y lucha están siempre presentes. Ambas perspectivas tienen como telón de fondo la crítica de un saber establecido. La diferencia estriba en que, aparentemente, la llamada decolonialidad cuenta con un despropósito improbable: derribar sus propios cimientos, los del saber occidental.

En el marco de lo que se ha llamado una pedagogía decolonial, Zulma Palermo (2014) siguiendo a Dussel, propone pensar en "(...) una educación transmoderna en tanto implicaría la incorporación de todos los actores sociales y no sólo la de los conglomerados de pueblos originarios y de afrodescendientes en América Latina y, en particular, en el Cono Sur" p. 50). En el contexto de la educación a través de los textos literarios, particularmente los escritos por autores del Boom Latinoamericano, Palermo propone una constante revisión dialógica y crítica a través de la cual sea posible la liberación social y de los grupos colonizados por el pensamiento único (p. 96). La propuesta de una reflexión crítica decolonial en la lectura universitaria de los textos literarios implica el reconocimiento de una comunidad intercultural construida por las diversas lenguas y voces de los diversos grupos que habitan en América Latina. De tal manera que el pensamiento fronterizo que se genere comprenda la pervivencia de distintos mundos. La pedagogía decolonial, que Palermo propone, abreva de la crítica y de la horizontalidad, pero agrega una postura política de combate por dar voz y lugar a los otros, a los tradicionalmente marginados, para acabar rompiendo con la lógica del capital.

La aproximación transdisciplinar al problema educativo que hace Zulma Palermo propone revisar constantemente el "lugar desde el que se enuncia" para desestructurar la matriz colonial del pensamiento en que estamos inmersos. Sólo así, las subjetividades coloniales podrán ceder paso a nuevas subjetividades.

Como puede observarse, la referida convergencia de la horizontalidad y la crítica en la decolonialidad refiere la transformación ideológica y política de las epistemes. La propuesta de Zulma Palermo cuenta con la ventaja de que se enfoca en la necesidad de atender a los niños y jóvenes procedentes de hogares desintegrados en los que predomina la violencia o la desatención, tal como propone la metodología horizontal. Asimismo, tiene el mérito de alertar en los sesgos que implican las subjetividades fundadas en valores que ignoran la identidad de los estudiantes latinoamericanos. Sin embargo, la propuesta corre el riesgo de que el cometido ideológico, que no político, eclipse el espectro científico, o universal, de los conocimientos que se enseñen, un

espectro en el que las diferencias necesariamente se borran y todos los niños y todos los jóvenes pueden sacar provecho siempre y cuando se les brinde un contexto sociocultural y pedagógico incluyente, acorde a sus propias condiciones. Relacionado a este aspecto, en el entorno de la lectoescritura, surge el problema de los contenidos, de la lista de temas y de lecturas a discutir en cada grupo de estudiantes.

Una propuesta de pedagogía decolonial más concreta es la que se presenta por Alexander Ortiz Ocaña, María Isabel Arias López y Zaira Esther Pedrozo Conedo (2018). Siguiendo a Catherine Walsh proponen una pedagogía a través de la cual se emancipe a las comunidades afro, pueblos indígenas, mujeres y otros grupos marginales. La pedagogía debe ser de resistencia; de lucha y praxis decolonial; abrir grietas, desprendimientos; debe aclarar y enredar; propiciar aprendizaje y desaprendizaje. En su Decálogo (pp. 90-96) se inclinan por ignorar las evaluaciones de aprendizaje; por desarrollar de manera constante las cuatro acciones formativas: leer, escribir, reflexionar y conversar; por un profesor que imparta clases sin hablar; por revisar lo que se debe conservar en los estudiantes. Este grupo de Colombia considera el amor y la felicidad como pedagogías decoloniales útiles (p.95) y hacen una serie de preguntas que sugieren hacer cuando se enseña decolonialmente; preguntas que implican una autocrítica, una contemplación horizontal de los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

#### **4. LA LECTOESCRITURA INCLUYENTE**

Según hemos revisado, los métodos horizontales, la teoría crítica y las perspectivas decoloniales tienen en común el cuestionamiento de las formas hegemónicas con que se ha generado el conocimiento y con que la enseñanza se ha desarrollado. En este apartado nos concentraremos en una propuesta incluyente que incorpora su preocupación por atender a grupos tradicionalmente desprotegidos, pero se construye con elementos cognitivos, socioculturales y discursivo-textuales que son parte del acervo experiencial y científico de la comunidad humana y que no se pueden ignorar cuando se trata del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Son principios generales los siguientes:

- 1) La horizontalidad es siempre necesaria como método de consideración e inclusión de los otros, a través de su voz y mirada. Sin embargo, la historia como suma de experiencia justifica la presencia y guía de un profesor, líder o mentor que puede colocarse, con un claro sentido incluyente, como cabeza de un proyecto.

- 2) La oposición colonial-decolonial solo es necesaria cuando se postula un conocimiento sesgado en detrimento de cualquier grupo social y cuando se atenta contra el principio de equidad de los estudiantes y de los mentores. Sin embargo, no se pueden dismantelar los conocimientos científicos de corte sociocultural, cognitivo y textual que contribuyen al éxito de la práctica lectora en cualquier grupo humano.
- 3) La literatura y el arte son esencialmente un espacio de libertad a través del cual, cualquier ser humano puede refigurar su pensamiento y sensibilidad, al margen de su origen geográfico, o social. Sin embargo, los temas, formas y contenidos pueden favorecerse de acuerdo a los conflictos que se experimentan en la comunidad de estudiantes y de acuerdo a las necesidades humanísticas de dicho grupo.
- 4) La lectoescritura crítica y creativa de textos literarios y argumentativos sólo se logra a través del reconocimiento y uso de recursos lingüísticos, textuales, cognitivos y socioculturales que el mentor y estudiante deben ejercer.
- 5) La lectoescritura crítica y creativa garantiza el desarrollo del pensamiento dialógico que conduce al desarrollo comunitario democrático e incluyente.

#### **4.1. Elementos cognitivos**

##### **El contexto cognitivo**

La enseñanza aprendizaje de una lectoescritura crítica y creativa, en un espectro incluyente, debe considerar elementos cognitivos que la investigación ha provisto. En el aspecto comunicativo, la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1994) ha demostrado el impacto del contexto cognitivo previo en la interpretación del enunciado y del texto. La información que se obtiene al leer un texto es más relevante en tanto se logren más efectos contextuales. El problema radica en que dichos efectos contextuales, inevitables –por cierto–, están en función de los conocimientos previos con que cuenta el lector, el estudiante. En ese sentido, en la medida que un lector esté inmerso en un contexto de referencias pobres, o basadas esencialmente en prejuicios, será más necesario enriquecer el contexto cognitivo previo, o simultáneo a la lectura, con experiencias cognitivas del mismo tema, pero que abarquen experiencias artísticas diversas, como audiovisuales; diálogos críticos, discusiones, reflexiones, entre otras. Sólo así se logrará que un contexto cognitivo pobre no acabe empobreciendo la experiencia lectora. El papel del mentor es, en este campo, amplia y estratégica. Se deben preparar entornos

temáticos, anticipaciones, ejercicios cognitivos de apertura y de cierre de la lectoescritura.

### **El yo lector y el texto**

El impacto del contexto cognitivo previo, durante y posterior a la lectura es inevitable. Tenerlo en cuenta implica que los mentores no demos por sentado que la recepción del texto sucede en un proceso claro y límpido. La naturaleza de este proceso nos lleva a otro problema de orden cognitivo en el proceso de lectoescritura. Nos referimos a la dificultad que encuentra el estudiante lector joven para distinguir entre lo que dice el texto y su propio pensamiento. De hecho, las anticipaciones contextuales pueden acentuar este problema, si éstas no son llevadas a cabo estratégicamente. La fijación del texto a la que se apela desde la filología (Lázaro Carreter y Correo Calderón, 1985; Marcos Marín, 1981) está lejos de referirse a un problema acotado a especialistas. El diálogo, debate y discusión debe servir para que el lector distinga entre lo que está dicho en el texto, lo que dicen otras voces y lo que el lector piensa y dice. Así mismo, la lectura anotada, el diálogo puntual del lector con el texto, debe suceder en un proceso de iluminación paulatina en el que, con ayuda de los conocimientos gramaticales y discursivos, se va distinguiendo la pertenencia de lo dicho en el texto con respecto a lo dicho por otros. Para ello, en el caso de la lectura de textos narrativos, los conceptos filológicos y de teoría literaria son muy útiles. Quiénes son los personajes, cuáles son sus intenciones y móviles, cómo se transforman, en qué se distinguen, cuáles es el proyecto de vida que representan, son algunos de estos conceptos que el mentor puede enriquecer con muchos otros.

### **4.2. Elementos socioculturales**

Una lectoescritura crítica y creativa para asegurar su carácter incluyente debe considerar que existen contextos socioculturales de al menos tres órdenes que impactan en el proceso de recepción lectora y escritura.

- 1) El o los entornos socioculturales recreados en el texto que se lee. Cassany (2006) señala que la lectura y la escritura son prácticas tanto lingüísticas como socioculturales, dado que el lector se adentra a conceptos y significados sociales y culturales que se exponen con la elección de ciertas palabras y con la presentación de situaciones determinadas. De este modo, la lectura es un proceso activo; el lector no sólo recibe el texto, sino que lo recrea, para reconocer los elementos planteados

por el autor y comprender realidades o perspectivas desconocidas hasta ese momento. El texto literario propicia nuevos conocimientos de carácter ético, ontológico y social. De aquí la importancia de la literatura para favorecer el desarrollo de un pensamiento creativo, que permita a los estudiantes descubrir nuevas formas de entender al otros y entenderse a sí mismo.

- 2) El entorno sociocultural de la escuela o espacio en donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Pérgolis (2000) considera que la escuela es uno de los principales mediadores de la cultura urbana. Por esto, señala tres dimensiones del espacio escolar: la escuela como un lugar de la ciudad; la escuela como formación para la ciudad; y la escuela como punto de encuentro. Esta última dimensión destaca la convivencia de diversas culturas en el edificio escolar y cómo se conjuntan para conformación de una comunidad. Así, la escuela se constituye en un lugar propicio para el diálogo de los diferentes agentes de enseñanza aprendizaje que interactúan en ella. La literatura nos puede ayudar a dirigir estos diálogos hacia la crítica y la reflexión de los temas más diversos. El desarrollo de un pensamiento crítico ocurre en el marco de la discusión y la duda, por esto se fortalece con la argumentación y el diálogo. La literatura no propone acuerdos, no busca establecer una verdad única, por lo cual coadyuva al origen del cuestionamiento crítico.
- 3) El entorno sociocultural del que procede el estudiante (hogar, barrio, familia, etcétera). La lectura de un texto es un ejercicio individual; aunque se siga alguna de las distintas técnicas para la socialización del texto, la lectura es, en un primer momento, una experiencia personal. El reto es que, además, devenga dialógicamente en un ejercicio comunitario. La literatura, tanto por su valor cultural como por su valor artístico, requiere de un ejercicio de apropiación que exige al lector convertirse en un agente de creación y re-creación del texto. Debido a lo anterior, el entorno sociocultural del estudiante es un elemento fundamental a considerar en la práctica lectora. Esto es especialmente importante al proponer un enfoque decolonial que permita que la educación sea una herramienta para la liberación social de grupos marginales.

El texto literario es un instrumento de sensibilización social de primer orden porque cuenta con un conflicto generador, un conflicto ético humano, a partir del cual se construye el relato o el argumento. Este hecho, que aparece de manera contextualizada

en el texto, permite la asociación del lector con los otros entornos socioculturales de los cuales participa. El mentor debe estar consciente de las características socioculturales en que cobra vida la institución en que trabaja. La institución ideal es una incluyente que apoya a los grupos vulnerables, marginados tradicionalmente ya sea por razones económicas, de raza, etnia, o género. Esta conciencia sociocultural y la convicción de una ética incluyente llevará al apoyo, durante todo el proceso educativo, de los distintos estudiantes. Además, el niño, a través de reflexiones metacognitivas, podrá ir conformando una conciencia crítica a partir de las comparaciones contextuales que permiten los distintos textos.

### **4.3. Elementos discursivo-textuales**

La ciencia lingüística ha proporcionado una serie de conocimientos que describen y explican cómo se desarrollan las distintas textualidades (Van Dijk, 1983), surgidas, a su vez, de las mismas prácticas de los individuos en los entornos sociales e históricos. Es posible profesionalizar la lectura y la escritura desde los niveles educativos básicos hasta los superiores. La narración y la argumentación son géneros textuales bien definidos y estudiados, lo que permite contar con conocimientos puntuales para analizar y darle forma a discursos de estos tipos y, sobre todo, acercar a los niños y jóvenes a su aprendizaje. Así, por ejemplo, los textos narrativos cuentan con estructuras, estrategias, recursos discursivos específicos que el lector debe reconocer con comentarios certeros y con la reproducción de dichos recursos en su propia escritura. Por su parte, los textos argumentativos están compuestos de puntos de vista diversos que se sostienen en evidencias, ejemplos y garantías que son atribuidas a distintas voces y que el lector debe deslindar para, así mismo, conformar su propia voz. Además, la argumentación y la narración ante todo son formas de codificar y representar la experiencia de los individuos concretos a través de una conducta verbal. Se narra y se escuchan narraciones desde la primera infancia como vehículo para consolidar preceptos éticos, conocimiento, explicaciones de la vida y del universo, todo ello con diferentes grados de complejidad y siempre con atención a la cultura de la que emana. De la misma manera, a las interacciones contantes entre los individuos, subyace la argumentación en un sentido amplio, toda vez que los sujetos buscan intercambiar ideas, servicios o bienes a través de un despliegue de conductas estratégicas para alcanzar sus objetivos: convencer, persuadir y llegar a consensos. Esto explica que las fórmulas lingüísticas de las que se

alimentan los textos estén dadas en las tradiciones discursivas de las distintas lenguas y culturas. Este concepto atiende a la dimensión de la lengua que implica su uso desde una perspectiva individual insertada en una tradición histórica dada (Coseriu, 2007). Reconocer que el repertorio de la lengua, es decir el saber expresivo-comunicativo de los sujetos, y su adecuación a las circunstancias particulares tiene como fundamento los saberes culturales, hace evidente el papel imprescindible de la lingüística en todo proceso de adquisición y formación relacionado con lengua. El desarrollo de una lectoescritura crítica y creativa no puede prescindir de estos recursos producto de años de investigación en el saber lingüístico y literario porque sería negar la propia cultura.

No es suficiente la lectura y el compartir impresiones sobre lo leído. Aunque no tenemos duda de que es provechosa una promoción de lectura que estimule el gusto e interés al margen de los recursos cognitivos y textuales, en el aula y en los espacios en que se apuesta por el desarrollo de una lectoescritura crítica y creativa de carácter incluyente, debe echarse mano de estas herramientas.

Sin embargo, en una verdadera lectoescritura crítica y creativa el sujeto requiere entablar una discusión con los contenidos y las formas de transmitir los saberes, las ideas y las narraciones reflexionando en torno a ellas en la medida que se establece un verdadero diálogo. No se trata de que los sujetos toquen tangencial o superficialmente los diferentes textos y soportes de información con la finalidad de que construyan un texto completamente nuevo ni en el proceso de lectura ni en el de escritura. El texto original no es un pretexto, sino que es la materia prima cuyo objetivo es interactuar con el lector y su experiencia a partir de una diversidad que vale la pena comprender. Al interpretar los textos, el lector descubre el discurso de los otros y con ello construye una perspectiva propia imposible de adquirir sin una lectoescritura crítica y creativa.

La complejidad de la lectura permite que nos refiramos a ésta, también, como una lectura semiótica (cf. Gee, 2015), hecho que interpela a una lectura nutrida con contextos paralelos de corte iconográfico y audiovisual. De ahí que hayamos desarrollado un modelo que se despliega en los Módulos dialógicos para la inclusión, que se centran en la enseñanza del texto narrativo fabulatorio y del texto argumentativo en los niveles educativos de primaria, secundaria y preparatoria, con una ambientación multimodal. Reconocer el texto como tal enriquece sobre todo al lector en su interpretación personal de la realidad (cf. Gadamer, 1994, pp. 227-328), porque crea conocimiento a partir de

una doble función y posibilidad: la interpretación (lectura) y la producción (escritura) desde él mismo. En este punto la propuesta de lectoescritura creativa completa a la lectoescritura crítica, pues se trata de aprender de los otros y hacerlo con una perspectiva propia. La tarea de una lectoescritura creativa está dada en utilizar a voluntad la lengua escrita como un reflejo de pensamientos, sentimientos y experiencias de un sujeto particular conforme a sus deseos y necesidades (Halliday y Hasan, 1989, p. 18) teniendo en el horizonte el diálogo del mundo y sus condiciones materiales particulares

## **CONCLUSIONES**

La educación tiene un compromiso hacia todos los niños y jóvenes, pero especialmente hacia quienes, por razones distintas, han sido marginados. Hace falta cambiar las perspectivas educativas tradicionales que no han logrado promover un desarrollo en el individuo y la comunidad, de acuerdo a nuestras condiciones culturales e históricas. La literatura permite promover competencias de lectoescritura crítica y creativa para que los lectores puedan cuestionar diferentes situaciones y propongan alternativas ante los saberes hegemónicos sustentados en verdades únicas.

La producción horizontal del conocimiento busca la mirada de los diferentes actores para propiciar la liberación social. La escuela ha sido un instrumento para la transmisión y la conservación de una estructura jerárquica establecida; ahora debe constituirse en un agente para la formación de estudiantes que construyan conocimientos comunitarios para la liberación y la democracia. Para ello, proponemos una lectoescritura crítica y creativa que sólo será posible si se considera el contexto educativo y el contexto de cada estudiante como factores que determinan su proceso de aprendizaje. Tal consideración debe partir de dar voz, respecto y dignidad a cada uno de los actores: estudiantes y mentores, principalmente. Así mismo, este carácter incluyente no es suficiente para garantizar la adquisición de una lectoescritura crítica y creativa. Es necesario echar mano de un modelo fundado en conocimientos culturales y científicos interdisciplinarios y de punta. Estos conocimientos incluyen los que hemos llamado cognitivos, socioculturales y discursivo-textuales. Su desarrollo nos llevó a conformar dos módulos dialógicos para la inclusión: uno relativo a la narración fabuladora y otro a la argumentación. Son módulos que operan en máximo dos semanas, cada uno, y que implican experiencias detonadoras de lectoescritura que responden a los elementos referidos. Será en otra entrega en donde podremos explicarlos en extenso.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Adorno, T. (2005). *Teoría estética*. Madrid: Akal.
- Belausteguigoitia, M. y Lozano, R. (2017). La teoría crítica desde los estudios de género como operación pedagógica. En A. Polidori y R. Mier (Eds.) *Nicht für immer! ¡No para siempre!*, Vol. I, (pp. 541-552). México: Gedisa.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (2012) *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa (Biblioteca de Educación)
- Corona Berkin, S. (2012). La intervención como artefacto de investigación horizontal. En M. R. Pérez Daniel y S. Sartorello. *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp. 35 -44). Chiapas: CENEJUS, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de San Luis, COCyTECH
- Coseriu. E. (2007). *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid: Arco libros.
- De la Peza, M. del C. (2012). Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural: retos y perspectivas. En M. R. Pérez Daniel y S. Sartorello. *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp. 15 -24). Chiapas: CENEJUS, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de San Luis, COCyTECH
- Estrada, J.; Valencia, M. y Betancurth, D. (2015). Teoría crítica en salud. *Revista Facultad Nacional Salud Pública*, Vol. 33 (Supl. 1), 87-89. [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4449/1/EstradaJohn\\_2015\\_TeoriaCriticaSalud.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4449/1/EstradaJohn_2015_TeoriaCriticaSalud.pdf)
- Gadamer, H. (1994). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Nueva York: Routledge.
- González, M. (2017). Anticolonialidad y decolonialidad en México: la Teoría crítica como referente dialógico. En A. Polidori y R. Mier (Eds.) *Nicht für immer! ¡No para siempre!*, Vol. I, (pp. 436-452). México: Gedisa.
- Habermas, J. (2018). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Socialsemiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. BS. AS.: Amorrortu.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Kant, I. (2013). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza.
- Lázaro Carreter, F. y Correo Calderón, E. (1987) *Cómo se comenta un texto literario*. México: Publicaciones Cultural.
- Marcos Marín, F. (1981). *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*. Madrid: Cátedra.
- Marx, K. (1972). *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. BS. AS.: Anteo.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonia y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa
- Nava, C.; Castillo, M.; Mendoza, R. y Vargas, E. (2014). La crítica en el pensamiento turístico. *Rosa dos ventos. Turismo e Hospitalidade*. 6(3). 324-341. <https://www.redalyc.org/pdf/4735/473547041002.pdf>
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M.I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Colombia: Editorial Unimagdalena.
- Palermo, Z. (comp.). (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Pérez Daniel, M. R. y Sartorello, S. (2012). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. Chiapas: CENEJUS, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de San Luis, COCYTECH.
- Pérgolis, J. C. (2000). *Relatos de ciudades posibles. Ciudad educadora y escuela: la práctica significativa*. Bogotá: Fundaurbana.
- Polidori, A. y Mier, R. (2017). Cartografía. En A. Polidori y R. Mier (Eds.). *Nicht für immer! ¡No para siempre!*, Vol. I, (pp. 99-102). México: Gedisa.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Ricoeur, P. (2004). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: S. XXI.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.