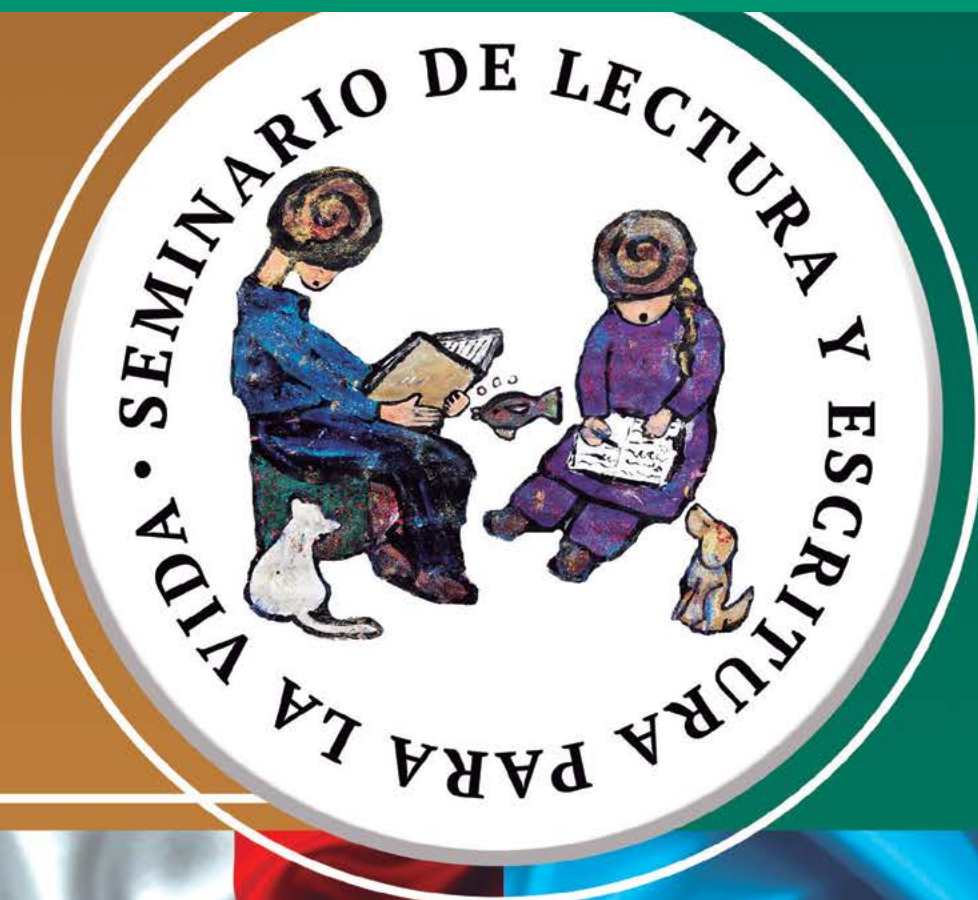


imaginatta

Año 13, Núm 23 (2025)

Aprender a ser libre es aprender a sonreír*

Educación popular en lectura y escritura (2 de 2)



FONDO
DE CULTURA
ECONÓMICA

DIRECTORIO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomeli Vanegas

Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

Secretaría General

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Director

Q.F.B. Susana Lira de Garay

Directora del plantel Sur

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

Paco Taibo II

Director General

Adriana Pazos

Diseñadora

REVISTA IMAGINATTA

Ana Elena López Payán

Directora y Editora

Luisa Valeria Martínez Vargas

Constanza Viridiana Castillo Delgado

Marcela Sánchez Franco

Lourdes Patrice Robles Martínez

Consejo Editorial Estudiantes de Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur; Facultad de Filosofía y Letras; y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Cristina Isabel Alcaine Herrera

Grabado original de la portada

Contenido

Editorial	1	— ■
Especial		
El libro en la educación popular	2	— ■
La lectura y escritura epistémica	14	— ■
Lectura y escritura en multiplicidad de ámbitos	22	— ■
Lectura y pensamiento crítico	36	— ■
Procesos de lectura en las infancias	52	— ■

Editorial

IMAGINAtta 23, es la segunda parte de la edición anterior. Aunque aquí se reflexiona y profundiza sobre la tarea de los educadores populares, presentando al respecto ideas de Freire, Freinet, Kalman, Ferreiro, Chartier, Galeano, Cortázar, Foucault, Petit, Bourdieu, entre otros.

A lo largo de los textos aquí presentados, tratamos sobre el “cómo se aprende”, pensamos también “para qué”, y “desde dónde” se aprende. ¿Por qué aprender? Y en este proceso de comprensión del cómo, se trata de descifrar para qué y desde dónde se produce el conocimiento, procesos que tienen como objetivo mejorar la enseñanza y el aprendizaje, a través de las herramientas que la realidad concreta ofrece.

Porque creemos que se trata de desafiar las percepciones arraigadas dentro de los límites lingüísticos y las establecidas formas semánticas. Ya que, la lectura y la escritura tienen el poder de crear mundos donde no existen los límites.

Contamos también, con escritos como “El libro en la educación popular: conocer y reinventar la realidad”, de maestras del CCH, el cual abarca una interesante reflexión sobre la cultura escrita y sus protagonistas:

Las y los lectores, los libros y quienes escriben, abordando el tópico desde un acercamiento a la historia del libro en México en el siglo xx, a fin de aportar algunos elementos para futuras discusiones sobre la educación popular en México. Esta colaboración busca brindar, quizá, el trazo de una línea temporal crítica que posibilite vislumbrar la importancia del libro y su agencia para la educación popular mexicana. Los libros, ni duda cabe, protagonizan claroscuros que caracterizan, desde el periodo colonial hasta nuestros días, la historia de la educación mexicana. (Hernández Ramírez y Palomares Torres, 2025)

De Andrea Zilbersztain, presentamos un magnífico ensayo sobre los procesos lectores en las infancias cuando se vuelven provocación, rebeldía, incomodidad. Se trata de una invitación a pensar sobre la función que desempeñan las niñas y los niños en el mundo y su intervención en este, recalando como sostiene Freinet (1974), el lugar central que ocupan en la construcción y la reflexión crítica sobre la propia práctica: acción e intervención que se relacionan con la vida, para la construcción constante de una identidad individual y social.

Ana Elena López Payán

El libro en la educación popular:

conocer y reinventar la realidad

HAYDEÉ HERNÁNDEZ RAMÍREZ¹ Y ELISA SILVANA PALOMARES TORRES²

No existe la cultura escrita sin sus protagonistas: las y los lectores, los libros y quienes escriben. En estas líneas abordaremos el tópico desde un acercamiento a la historia del libro en México en el siglo xx, a fin de aportar algunos elementos para futuras discusiones sobre la educación popular en México. Esta colaboración busca brindar, quizá, el trazo de una línea temporal crítica que posibilite vislumbrar la importancia del libro y su agencia para la educación popular mexicana. Los libros, ni duda cabe, protagonizan claroscuros que caracterizan, desde el periodo colonial hasta nuestros días, la historia de la educación mexicana.

Desde tiempos antiguos, el libro ha sido una herramienta especial y poderosa para conservar la cultura y el conocimiento, de igual modo ha jugado un papel relevante en la transformación de las mentalidades hacia sociedades más justas y progresistas, pero también ha contribuido a la imposición de proyectos civilizatorios e ideologías beligerantes o discriminatorias. Es decir, el libro ha estado presente en muchos procesos trascendentales de la historia humana, tal y como la ambivalencia existente entre las caras de una misma moneda.

Como parte fundamental de la cultura escrita, el libro ha tenido una relación estrecha con la expansión de nuevas ideas, la difusión del conocimiento y el desarrollo del pensa-

1 HAYDEÉ HERNÁNDEZ RAMÍREZ es profesora Asociada C del CCH de la UNAM. Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la UNAM-FES Acatlán en 2006 y Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en el Área de Español por la UNAM-FFYL desde 2012. A lo largo de su trayectoria ha elaborado diversos materiales didácticos, coordinado seminarios institucionales dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades. En 2010 fue distinguida con la Beca de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario-UNAM y en 2021 recibió el Premio Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos.

2 ELISA SILVANA PALOMARES TORRES es egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en la carrera de Historia y realizó estudios de maestría y doctorado en el Posgrado de Filosofía de la Ciencia en la misma casa de estudios. Realizó una estancia posdoctoral en el IISUE de la UNAM. Fue galardonada con el Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos en el 2020 y tiene 14 años de antigüedad en el CCH Plantel Sur. Está interesada en temas relacionados con historia del libro y la lectura, educación para la paz y pedagogías de la esperanza.



La Patria. (1962). Jorge González Camarena.³

miento en muy distintos ámbitos del saber, por lo que se le ha considerado un elemento esencial dentro de la historia de la educación al contribuir a plasmar, difundir y reproducir el conjunto de saberes considerados valiosos para una sociedad o pueblo (Clemente, 2004, pp. 11 y 12). Las características materiales del libro como instrumento de la cultura escrita han favorecido una serie de procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la reflexividad, el juicio crítico o la empatía, por ejemplo, que han permitido a las sociedades modernas y contemporáneas reafirmarse, adoc-trinarse, cuestionarse o reinventarse. En el caso mexicano, la historia del libro ha estado llena de vericuetos interesantes, pero también de profundas contradicciones provenientes del mismo proceso histórico vivido en el país, principalmente a partir de la invasión y conquista de los territorios que hoy constituyen México por parte de los españoles. Así, hacer un balance de este recorrido resulta complejo, pues su rol

ha sido desigual, incluso en ocasiones discordante, debido a su relación con los procesos de dominación cultural que ha experimentado esta región desde el siglo xvi.

En este sentido, un acercamiento a la historia del libro en México dentro de los marcos educativos contribuye a comprender parte de las circunstancias y problemáticas que ha tenido el país en torno a la difusión y apropiación del conocimiento letrado y de la cultura escrita, a la conformación de una sociedad democrática, igualitaria, incluyente y progresista, y a los procesos de dominación cultural sobre los pueblos originarios, todos fenómenos importantes y de largo aliento, cuyos ecos resuenan en los proyectos sociales y educativos hoy vigentes en el país, por lo que habría que considerarlos por lo menos de forma amplia, toda vez que, no es un secreto, la calidad de la educación en México se fue transformando conforme esta se amplificaba en todo el territorio, y junto con ella sus libros.

3 En la página de la CONALITEG (2024) aparece la siguiente explicación de la ilustración tan célebre: “Para la edición de 1962 se utilizó la imagen del mural *La patria* del pintor jalisciense Jorge González Camarena. En ella Victoria Dorantes, una mujer tlaxcalteca, posó para personificar a la protagonista de la obra. Esta pieza se utilizaría en ediciones posteriores para el libro de Formación Cívica y Ética y para la colección de 2014 ocuparía todas las portadas.” <https://www.gob.mx/cultura/es/articulos/el-arte-en-los-libros-de-texto-gratuitos?idiom=es>



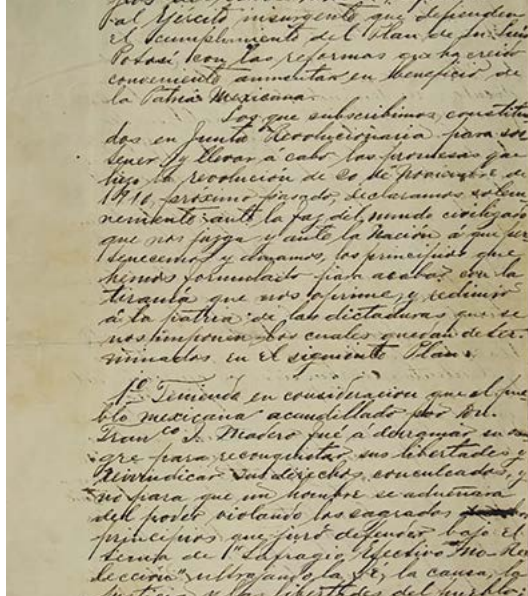
La cobertura educativa en todos los niveles formativos siempre ha sido muy sensible al tema de la calidad, cuantimás si miramos lo sucedido en las últimas cuatro décadas en México, pues esto pertenece, además, al orden mundial económico, productivo e ideológico, como apuntó hace años González Casanova:

Un segundo problema relacionado con el mercado y la educación es el que se refiere a las desigualdades educativas y a su manejo político. En ese terreno uno de los principales problemas consiste en enfrentar el universo de las desigualdades educativas y culturales en los espacios metropolitanos y periféricos nacionales e internacionales. Bourdieu-Darbel afirman que la sociología de la educación y de la cultura revela la relación masiva entre el éxito cultural y las situaciones sociales privilegiadas; comprueban que son las desigualdades «socialmente condicionadas» de la cultura las que en verdad explican las desigualdades en el éxito

escolar y universitario (Bourdieu y Darbel, 1969, p. 164). Ellos se refieren fundamentalmente al universo interno de los sistemas nacionales de educación. Al plantear el mismo problema desde un punto de vista nacional y global se ve uno obligado a recordar que si en las metrópolis del mundo el pensamiento conservador atribuye el éxito escolar a factores individuales, en las colonias se recurre con más frecuencia a explicarlo por factores raciales (González, 1998, p. 6).

Sin duda, los libros y la calidad de sus contenidos forman parte de las complejidades alrededor de sus funciones culturales, educativas, sociales e ideológicas. Así, en términos generales, podemos decir que los libros han manifestado un papel ambivalente y una importante tensión como instrumentos de dominación o transformación dentro de la historia mexicana. Los libros como una tecnología de la escritura europea, llegaron con los invasores españoles que trajeron sus propios libros para fines prácticos del grupo conquistador, se trataba de libros piadosos y de artes útiles, así como de caballería. Estos libros fueron importantes durante la empresa de conquista y se han revalorado nuevamente como instrumentos singulares que favorecieron la dominación (Leonard, 1996, p. 26).

Ahora bien, al situarnos de lleno en el siglo xx, en muchos lugares del mundo, este periodo



implicó un nuevo papel de las masas populares como protagonistas de la historia y de las sociedades modernas. Aunque estuvieron fuertemente controladas, por primera vez los Estados nacionales consideraron las demandas de las clases populares como una forma de garantizar el desarrollo de las naciones, generar grandeza y construir un futuro próspero. Dentro de estas demandas se encontraba proporcionar educación formal al pueblo como motor central del cambio.

En nuestro país, la Revolución Mexicana (1910-1920), con todo y sus diferencias ideológicas internas, impulsó la construcción de un sistema educativo nacional con alcances nunca antes vistos. La Constitución de 1917, resultado de las demandas de las facciones populares armadas, cuyos ideales lograron filtrarse en el congreso constituyente, planteó el compromiso del Estado posrevolucionario de otorgar una educación básica, gratuita y laica a toda la población mexicana. Poco después, la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 por el intelectual José Vasconcelos se ratificó tal compromiso del Estado mexicano, dando una estructura y legislación propias que sentó las bases del sistema educativo nacional actual (Loyo, 2010). Tanto la carta magna como la creación de la SEP delinearon una política educativa que estuvo vigente hasta inicios de los años 80 y contribuyó de manera significativa (en unas regiones más que en otras)

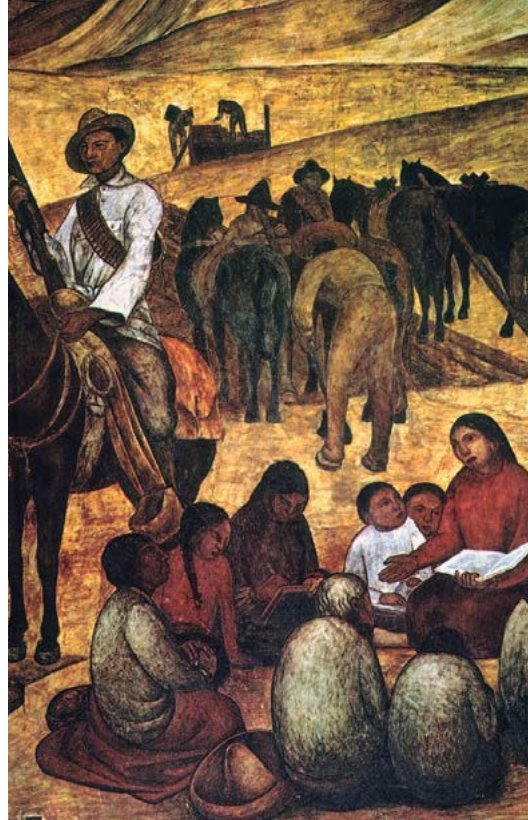


Ilustración 1: La maestra rural, un mural elaborado por Diego Rivera en 1932, representa la visión cultural de José Vasconcelos.

a la transformación de la sociedad mexicana (Loyo, 2010).

La construcción del sistema educativo nacional evidencia una historia llena de altibajos, contrapesos, éxitos y fracasos, y siempre estuvo marcada por una tensión entre la escasez de recursos, los cambios en las políticas educativas, los intereses heterogéneos de las comunidades y el magisterio (Loyo, 2010). Al respecto, Zorrilla Alcalá puntualiza que «El proceso de masificación fue, en consecuencia, sumamente irreflexivo, intempestivo y desatento frente a las consideraciones educativas, así como a sus implicaciones sociales. [...] con recursos crecientes [se creyó] que todos los problemas educativos se resolverían solos [...]» (Zorrilla, 2008, p. 146).

Así, buena parte del sistema educativo nacional mexicano es producto del Estado posrevolucionario, aunque una etapa distinta comienza a aflorar en la actualidad con la creación de la Nueva Escuela Mexicana, después de

un abandono casi sistemático de la educación pública durante los treinta años de gobiernos neoliberales (Puiggrós, 2020; SEP, 2023).

La expansión del sistema educativo mexicano implicó la creación de una infraestructura que no existía en el país y que ha costado décadas construir prácticamente durante todo el siglo xx y aún no concluye. Aunque la construcción de escuelas se promovió como no se había hecho antes en la primera mitad del siglo xx, estas siguieron teniendo una infraestructura muy escasa en la mayor parte del país. Aquí es donde los materiales impresos, incluidos los libros, tomaron un papel protagonista dentro de la educación pública, principalmente en la educación básica, como instrumentos elementales de la enseñanza para cumplir los ideales educativos de la Revolución, por sus características y ventajas tanto materiales como pedagógicas. Los libros permitían trasladar el entorno académico dondequiera que fuese, sin necesidad de estar forzosamente en un recinto académico que muchas veces todavía no existía. De ahí la emblemática imagen de la maestra rural perteneciente a un detalle de un mural de Diego Rivera en la SEP, donde se representa a la escuela rural. No hay infraestructura en esta escuela, solo los actores directamente involucrados, las y los estudiantes (de distintas

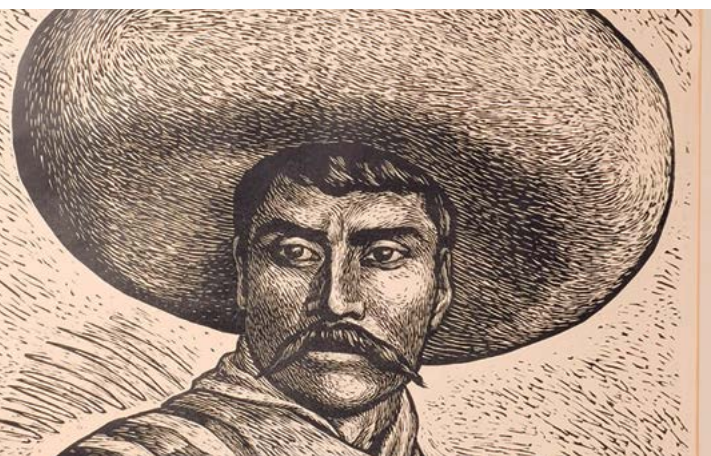


Ilustración 2. Leopoldo Mendez. Portada de *El sembrador* (15 de junio de 1931).

edades, por cierto), la maestra y el libro como única infraestructura de la escuela y apoyo de la docente.

Durante esos años se imprimieron textos y publicaciones periódicas como medio para fomentar la instrucción básica y la lectura. «Por ejemplo, la revista quincenal *El Sembrador*⁴, que vio la luz en 1929 y cuya lectura era obligatoria en las escuelas nocturnas» (Loyo, 2010, capítulo 6). También en esos años se publicó *Fermín*, libro de lectura del maestro Manuel Velásquez Andrade dedicado a los niños del campo y donde se contaba la historia de un padre peón de una hacienda que se incorporó a las filas zapatistas para conseguir tierras y educación para sus hijos (Loyo, 2010, capítulo 6).

Sin embargo, pese a los esfuerzos del gobierno por generar una educación racional-

4 Imagen recuperada de la Colección Blaisten. Grabado, madera de hilo 32x20 LMo18. Recuperado de: <https://museoblaisten.com/Obra/2723/El-sembrador>

lista y nacionalista, y los movimientos sociales de aquella época que propugnaban por una vida mejor, los libros dentro de la educación pública del Estado posrevolucionario siguieron manteniendo esa relación ambivalente entre dominación cultural y transformación social. Esto fue así por los sesgos ideológicos del propio aparato del Estado y su grupo dirigente que concebían una sola posibilidad de ser ciudadano mexicano y que veían a la cultura popular, religiosa y de origen indígena como un obstáculo para la construcción del México moderno (Loyo, 2010).

Pese a la imposición de la visión gobernante en los libros coadyuvantes a la educación básica, durante esos primeros años posrevolucionarios se manifestó una radicalización de la cultura escolar derivada del esfuerzo de organizaciones estudiantiles y obreras por darle a la educación mayor contenido social (Loyo, 2010, capítulo 6). Así pues, durante los años 30, el gobierno posrevolucionario emprendió una política de alfabetización mediante la Campaña Nacional de Educación Popular como respuesta a esas demandas. Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, esta campaña involucró a diferentes instancias del Estado, organizaciones políticas, obreras, campesinas y radiodifusoras, como parte de su política de masas. El proyecto intentaba hacer de la escuela y del docente factores del cambio social (Loyo, 2010, capítulo 6). Aquí los textos tomaron protagonismo:

Además de impresos de todo tipo, el gobierno puso en manos de niños y adultos varios textos de lectura, las series SEP para los trabajadores urbanos y para los niños de la ciudad y *Simiente*⁵ para campesinos, grandes y pequeños. Estos textos, ilustrados por los integrantes de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios formada en 1933, trataban sobre los antagonismos de clase, mostraban una sociedad maniquea dividida entre buenos, los trabajadores, y malos, los burgueses. Exal-



Ilustración 3. Julio de la Fuente, portada de *Simiente*, Libro 1º, ca. 1933.

taban valores proletarios como la cooperación, la justicia, la liberación femenina, la organización y describían con imágenes y palabras los combates de los trabajadores (Loyo, 2010, capítulo 6).

En general, el siglo xx fue testigo del avance de las técnicas de impresión que dio paso a la industria del libro y al libro masivo, del que también se benefició la educación escolarizada y la cultura letrada en general (Tagle de la Cuenca, 1997: 191). En este sentido, la creación del Fondo de Cultura Económica (FCE) en 1934 por Daniel Cosío Villegas, fue un proyecto de enorme trascendencia para la industria del libro de nuestro país, y también de toda América Latina. Este grupo editorial se fundó sin fines de lucro y con apoyo del Estado mexicano, con el propósito de apoyar la investigación científica sobre la problemática social del país. Con

5 Imagen recuperada de: https://www.esteticas.unam.mx/revista_imagenes/anotaciones/ano_noelleo3.html

el paso de los años, el FCE se convirtió en una institución que se ha consagrado en la labor de acercar la cultura al pueblo desde muy diferentes temas, obras y actividades. También ha contribuido de manera importante en la publicación de obras nacionales y extranjeras de notable calidad, así como en la formación de lectores para el país, coadyuvando así a la educación popular.

Todas estas medidas gubernamentales formaban parte de un imaginario sobre los libros como herramientas estratégicas en la revolución ideológica que habría de experimentar el país, pues constituían objetos accesibles, prácticos y depositarios de un saber que se consideraba legítimo y valioso para la sociedad mexicana moderna, mismos que harían posible la renovación profunda del país. Estas ideas sobre los libros dentro del contexto educativo continuaron en los siguientes decenios, pero con acentos más nacionalistas y conciliadores que libertadores o de justicia social, rasgos característicos de los primeros años de la posrevolución y con especial ahínco durante el cardenismo (Greaves, 2010, capítulo 7). De algún modo, la premisa de los libros como promotores del cambio social que denunciaban el conflicto de clases y expresaban la injusticia fue un antecedente importante de su papel dentro de la educación popular como herramientas de emancipación y para

la construcción de futuros más justos que se desplegaría en los años setenta.

Pero antes de llegar a ese momento, es preciso reconocer otro punto de inflexión importante del papel de los libros dentro del ámbito educativo mexicano dado con la publicación y distribución gratuita de libros por parte del Estado a todo el alumnado que cursara la educación primaria (Greaves, 2010, capítulo 7). En 1959 se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, presidida por el novelista Martín Luis Guzmán y bajo la dirección de Jaime Torres Bodet, entonces titular de la SEP. Estos libros contribuyeron de manera significativa a la consolidación del proyecto educativo del Estado mexicano con todo y sus claroscuros. «Su uso obligatorio representaba, más que las leyes y decretos, un excelente conducto para asegurar una base cultural uniforme y avanzar en el proceso de integración nacional tan esperado» (Greaves, 2010, capítulo 7).

Aunque existió controversia sobre los contenidos y las finalidades de los libros de texto gratuitos entre diversos grupos sociales y del profesorado, su presencia representó la creación de un medio de cultura letrada al alcance de todos, pues «para muchos han sido y siguen siendo el único recurso para su aprendizaje» (Greaves, 2010, capítulo 7). Se sabe que en la primera emisión de los libros de textos gratuitos





se entregaron a cerca de 5.8 millones de niñas y niños en todo el país repartiendo más de 17 millones de estos materiales. Tales cifras nos muestran el interés del gobierno mexicano por asegurar una base cultural homogénea y avanzar en la democratización de la enseñanza. Pero al mismo tiempo, los libros de texto gratuitos fueron el mejor conducto para lograr la difusión de una ideología acorde a los intereses del Estado entre las diferentes clases sociales del país, incluso las privilegiadas, debido a su obligatoriedad. Además, con ello se pretendió tener un mayor control sobre el sistema educativo que permitiera mantener la hegemonía del partido gobernante sobre el pueblo mexicano (Greaves, 1997: 339).

El profundo malestar social, político y económico en el país durante los años cincuenta y sesenta por la imposición de un modelo de modernización capitalista que beneficiaba a unas minorías nacionales y extranjeras desató una serie de protestas de distinto tipo que fue protagonizada por diferentes sectores populares, obreros, campesinos, profesionistas, estudiantes, maestros, entre otros, que exigieron mayor justicia social, mejores condiciones laborales y de vida, y otra serie de derechos, entre ellos el acceso a una educación de calidad y a una educación superior (Greaves, 2010, capítulo 7). Este contexto de protestas se agudizó con el despliegue de la Guerra Fría en el continente

que se expresó con diferentes golpes de Estado auspiciados por Estados Unidos y los grupos conservadores y privilegiados regionales que intentaban mantener a toda costa a América Latina dentro del sistema capitalista.

En este escenario de protesta y revolución social, a fines de los años sesenta, surgió la educación popular ya como una propuesta teórica y práctica bajo la figura de Paulo Freire (1921-1997). El movimiento de la educación popular en América Latina floreció en una atmósfera donde se ensayaban distintas alternativas de cambio social que impactaron ampliamente la visión de la educación, como señala Adriana Puiggrós:

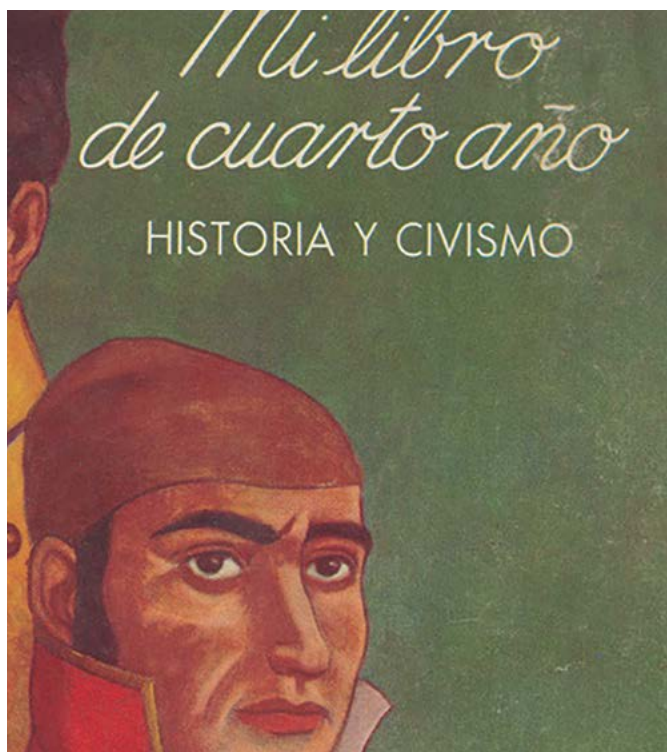
En la pedagogía de izquierda de algunos países latinoamericanos tuvo influencia la escuela activa o nueva, la pedagogía de Ferrer y Guardia, el Poema Pedagógico de Makarenko y, a comienzos de los años 60, la reforma educativa cubana. Otra vertiente, vinculada con la Teología de la Liberación, extendió las experiencias de alfabetización y educación de adultos. Ambas corrientes tuvieron puntos de encuentro durante el periodo sandinista y la guerra salvadoreña en los territorios de esos países y en los campos de refugiados dentro de Costa Rica. La educación popular actuó allí como un rico significante que provocó duros debates (2020, versión electrónica, capítulo 1).

En este sentido, la educación popular como movimiento social en México y en muchos lugares de América Latina fue contestataria a los sistemas educativos nacionales de entonces y su visión homogeneizadora. Si bien debemos reconocer los alcances que tuvo la educación pública para alfabetizar y transmitir saberes esenciales y una cultura más integradora, siguió bajo un modelo rígido de modernización y de construcción del ciudadano que chocaba con las culturas populares e indígenas, e incluso con la justicia social. En consonancia, y como hemos referido con anterioridad, los libros contribuyeron a crear una ideología dominadora, que más tarde la educación popular evidenció claramente, por lo que su aportación valiosa a este respecto fue haber dado un nuevo papel a los libros dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ahora como instrumentos de emancipación (Freire, 2004).

Durante los años setenta, fueron varios los esfuerzos por transformar a la educación pública en el país, pero muchos tuvieron su origen en las luchas populares desde los cincuenta, el movimiento estudiantil del 68, y las guerrillas rurales y urbanas que entre otras cosas exigían acceso a la educación media superior y superior. Como respuesta a esas exigencias, el gobierno mexicano se vio orillado a crear nuevas instituciones educativas que cubrieran la enorme demanda educativa de las juventudes mexicanas, el Colegio de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Colegio de Ciencias y Humanidades, y las escuelas de estudios superiores foráneas de la UNAM formaron parte de este fenómeno (Greaves, 2010, capítulo 7). Por ejemplo, algunas de estas escuelas, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) recuperó parte de los planteamientos de las corrientes pedagógicas innovadoras de aquel entonces, entre ellas los de la educación popular para proponer un modelo educativo diferente y renovador, basado en la experiencia, la crítica y el compromiso social (UNAM, 1971).

Como es posible observar, en el caso mexicano se dio un nuevo impulso a la educación pública durante los años setenta que no solo abarcó el nivel medio superior y superior, sino también incluyó esfuerzos por extender el sistema educativo básico a nivel nacional y renovar sus prácticas pedagógicas, aunque los resultados fueron muy variados debido a la corrupción, el despilfarro gubernamental y a la falta de una visión clara sobre las necesidades reales de las comunidades mexicanas (Greaves, 2010, capítulo 7). De igual modo, sabemos que hubo movimientos sociales revolucionarios de distinto talante que promovieron la alfabetización y la educación popular entre sectores marginales de nuestro país (obreros, campesinos e indígenas), sin embargo, todavía hay pocos estudios en la literatura especializada sobre estas experiencias en México debido a su disidencia. Pese a ello, sabemos que tuvieron un auge y una presencia importante en esos años (incluso algunas ideas se pusieron en práctica dentro del sistema escolar nacional) donde los libros fueron una pieza central para hacer realidad estas experiencias educativas por su accesibilidad material, pedagógica y reflexiva.

Comprometida con un proyecto de justicia social, la educación popular puso énfasis en una lectura crítica de la realidad y ello implicaba la revisión analítica y el diálogo con diferentes tipos de textos que permitieran el cuestionamiento y la creación de imaginarios diferentes (Freire, 2004, p. 46). Durante esos años se revisaron textos clásicos y contemporáneos tanto de la región como de otras latitudes (como ocurrió en el caso de las primeras antologías del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, claramente vinculada a la primera estructura de su modelo educativo) para crear una visión reflexiva y cuestionadora de la realidad local, regional y mundial. A diferencia del uso que se les había dado a los libros como depositarios del saber certificado o legítimo, dentro de la educación popular, en particular bajo la mirada de Freire, estos sirvieron para interpelar el mundo,



contrastar con lo vivido, abrirnos a realidades desconocidas y ensanchar la mirada del estudiantado, aspiración vigente en la actualidad.

El escenario de crisis generalizada en México durante los años ochenta, favoreció la expansión de los principios de la educación popular como una forma de resistencia ante el inminente neoliberalismo que se erigía en el nuevo modelo de modernización (Núñez, 2005, p. 6). La creciente pobreza, la precarización de la vida cotidiana y el desempleo, entre muchos otros problemas sociales que se agravaron con la aplicación descarnada de este proyecto económico, mostraban más que nunca la pertinencia de una educación humanista, crítica y transformadora, en especial ante las reformas educativas neoliberales que el gobierno mexicano impulsó para encaminar la educación pública hacia una formación más técnica y elemental –tanto en el caso de la educación básica y productivista como en la educación media superior y superior–. Este cambio en las políticas educativas también se manifestó en los libros de texto, en especial

los propios de la educación básica, donde se adoptó el modelo de competencias que estaba más encaminado al desarrollo de habilidades para el trabajo y no tanto para el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la creación de un proyecto social (Greaves, 2010, capítulo 7).

En paralelo, la crisis económica de los ochenta también generó una crisis para la industria del libro, pues mucha gente dejó de comprarlos y la producción se redujo drásticamente. Este fenómeno se agudizó con el predominio de las editoriales privadas, únicas con posibilidades de resistir a la crisis económica. Sin embargo, incluso para ellas no fue sencilla la situación, debido también a la influencia de otros medios de comunicación masiva como la televisión, la cual ganaba más adeptos. De ahí la iniciativa de un grupo de editoriales mexicanas, privadas, paraestatales y académicas para llevar a cabo un diagnóstico sobre la situación del libro y la lectura en el país. Estos se llamaron el Grupo de los Diez, quienes propusieron un fideicomiso y una serie de medidas para impulsar la industria del



libro y fomentar la lectura, considerada como una herramienta necesaria para el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos y combatir la tremenda desigualdad sociocultural (Greaves, 1997, p. 366). No obstante, esta iniciativa tuvo alcances limitados y fue marginal a las políticas educativas de entonces.

En esas difíciles condiciones se llegó a la última década del siglo xx. Durante los años noventa se vivieron momentos de desconcierto, de repliegue y de debates para refundamentar la propuesta de la educación popular, debido en gran medida a los efectos de las políticas neoliberales en el continente y en el país (Núñez, 2005, p. 7). Tal escenario obligó a militantes de la educación popular a considerar y hacer presencia en escenarios antes no abordados, como la incidencia en políticas públicas, en foros internacionales y en la vida académica (Núñez, 2005, p. 7). La crisis que generó el neoliberalismo dentro del país y del continente llevó a los defensores de la educación popular a incluir nuevos sujetos y temas emergentes en sus prácticas y libros que eran imprescindibles considerar para hacer frente a la crisis civilizatoria que se perfilaba y que ahora vemos nítidamente. Así:

El trabajo de la educación popular se empezó a expresar también en la promoción y defensa de los «derechos humanos», del cuidado del «medio ambiente» o de la problemática «ecológica», en la educación para la «equidad de género», en el «tema de la paz», entre otros; todos estos fenómenos expresaban las nuevas problemáticas, el desarrollo mismo de la conciencia sobre dichas temáticas y el creciente

protagonismo de la sociedad civil que colocaba nuevos sujetos antes no existentes o siquiera considerados (Núñez, 2005, p. 7).

El inicio del siglo xxi favoreció un reencuentro y una reactivación de los postulados de la educación popular desde distintos espacios, tanto de resistencia y militancia política como en los espacios académicos, donde se recuperó parte de la experiencia acumulada y se propusieron iniciativas nuevas. Las circunstancias cambiantes y de incertidumbre del presente siglo han puesto sobre la mesa de discusión la vigencia de los postulados de la educación popular pero ahora enriquecidos con enfoques de otras pedagogías críticas como las feministas, la de la esperanza, la de los cuidados y la de enfoque con derechos humanos. Se sigue apostando por una educación crítica, dialógica, que defiende la dignidad humana y de la naturaleza y parte de los contextos del estudiantado, pero incorpora problemáticas globales, locales y coyunturales, la interculturalidad, así como la interseccionalidad que pone de manifiesto distintos tipos de opresiones relacionadas con el género, la edad, la etnia, etc. (Fundación InteRed, 2018). Estos son los temas centrales de los libros de educación popular en la actualidad.

El resurgimiento de la educación popular en la actualidad ha implicado una revisión del papel de los libros dentro de los procesos educa-



tivos, de nuevo como herramientas reflexivas y emancipadoras, ahora grandes aliados ante un mundo polarizado y que prioriza la prisa sobre la reflexión y la creación. La incidencia de los medios digitales en la educación ha sido abrumadora durante la última década, en especial a partir de la pandemia que implicó continuar con la educación escolarizada a distancia y con apoyo de las tecnologías digitales.

Idea, a modo de colofón

Es así que, con elementos razonables, cerramos esta somera colaboración con la aspiración de compartir esta reflexión con las y los lectores potenciales de *IMAGINAtta*: pensamos que el reto más acuciante dentro del recorrido por los libros en México y su relación con la educación popular de nuestro país es la integración real con sus lectores, es decir, hoy, el desafío no está centrado solamente en la cobertura del libro, sino en la calidad con la que se generan sus contenidos, y sobre todo, en que la población sepa leer pertinente y estratégicamente y con sentido crítico. Cabe reconocer que el reto está, en saber qué hacer con ellos, los libros de todo cariz, para que las personas superen el estadio de analfabetismo funcional, como se ha denominado coloquialmente a la posibilidad de descifrar lo básico al leer; al conocimiento básico del código escrito, pero a la imposibilidad de ejercerla de forma autónoma, creativa y recurrente para la defensa de los derechos humanos y ciudadanos, motu proprio. Para que los libros sean para todas y todos los mexicanos, debemos trabajar en socializar la lectura y la escritura, más allá del ámbito escolar y que esta logre ser una herramienta verdadera para la vida actual.**tt**

Fuentes

- Achim, M. (2012). *Observaciones útiles para el futuro de México: antología*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Morata.
- De la Torre, E. (2019). *Breve historia del libro*. UNAM-Biblioteca del Editor. Versión electrónica.



- González, P. (1998). *Educación, trabajo y democracia*. En *Perfiles educativos*. UNAM-IISUE. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002016000200155
- Gonzalbo, P. (2010). "El virreinato y en nuevo orden". En Gonzalbo, P. et al. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México.
- Greaves, C. (2010). "La búsqueda de la modernidad". En Gonzalbo, P. et al. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Leonard, I. (1996). *Los libros del conquistador*. Fondo de Cultura Económica.
- Loyo, E. (2010). "La educación del pueblo". En Gonzalbo, P. et al. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México.
- Núñez, C. (enero-julio 2005). *Educación popular: una mirada de conjunto*. *Decisio*. 10(1), pp. 3-14.
- Palomares, E. (2017). *El perpetuo engendrarse de la plata. Libros y experiencia en el saber minero del Nuevo Mundo*. *Estudios de Historia Novohispana*. (56), 77-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ehn.2017.04.001>
- Puiggrós, Adriana. (2020, versión electrónica). *Luchas por una democracia educativa: 1995-2018*. Buenos Aires: Galerna.
- Zorrilla, A. J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario*. Causas y consecuencias. UNAM-IISUE.

La lectura y la escritura epistémica

para promover el desarrollo de la habilidad de argumentar

en las clases de ciencias experimentales en el CCH

NADIA TERESA MÉNDEZ VARGAS Y ANA ALICIA ROMERO AZUELA¹

La lectura y la escritura epistémicas son herramientas que deben acompañar a los procesos de aprendizaje. Es por ello que, los docentes estamos obligados a incluir actividades de esta índole en nuestras secuencias para promoverlas.

Por ello, como maestras de la materia de química en el CCH, planteamos aquí nuestra observación al respecto para los Programas de Química I y II de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades donde enfatizan

que los alumnos deben adquirir diversas habilidades con las estrategias o secuencias didácticas propuestas por los docentes, y entre las que se citan, encontramos: “habilidades memorísticas, de comprensión, elaboración de conceptos, organización del conocimiento específico, de indagación, resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo”.

De esta forma, los alumnos podrán conocer los procedimientos y metodologías experimentales de la disciplina, con el objetivo de comprender fenómenos y procesos de la natu-



¹ Las semblanzas de las autoras, debido a su extensión, las hemos puesto al final del presente escrito.



raleza que ocurren en su entorno y asumir posturas informadas conscientes y comprometidas con el desarrollo de productos químicos y sus efectos en los ambientes natural y social.

No obstante, en un análisis minucioso de los aprendizajes recomendados en los Programas de Química, se observa que la promoción de las habilidades lecto-escritoras está ausente y es evidente el divorcio de los contenidos entre materias experimentales con las de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y II que forman parte del Plan de estudios del Colegio.

En los hechos, consideramos imperativo fomentar la lectura epistémica en los estudiantes, ya que requieren transmitir sus ideas, posturas, análisis, críticas, resúmenes, argumentos e informes experimentales mediante estas herramientas que propician el pensamiento crítico y el aprendizaje.

La materia de química II, se imparte en el segundo semestre del Plan de Estudios del Colegio, con alumnos que aún están en el proceso de transitar de una dinámica de enseñanza tradicional que predomina en la secundaria (donde utilizan libros de texto que los limita a escribir respuestas cortas y a realizar cálculos mecánicos); por ende, las habilidades lecto-escritoras como herramienta para construir aprendizajes se promueven poco, hacia la que se fomenta en el CCH bajo los principios de *aprender a aprender, a ser y a hacer*.

Es de conocimiento público que durante la primaria y la secundaria, los alumnos acostumbran a elaborar y escribir frases cortas que dan respuesta a preguntas concretas que aparecen en los libros de texto, el mecanismo cognitivo que prevalece es memorístico que los obliga a decir lo que saben; el bachillerato es una oportunidad para desarrollar habilidades que les permitan reflexionar sobre lo que saben, establecer relaciones entre conceptos, incorporar nuevos, analizar datos que finalmente desembocan en la construcción del conocimiento a través de la escritura y alcanzar el “transformar el conocimiento”.

En el bachillerato la escritura académica adquiere una función epistémica, es decir la labor de documentación previa necesaria antes de escribir un texto, requiere de un “leer para comprender” y un “leer para escribir” y en ambas, es necesaria la labor reflexiva y metacognitiva, lo cual va a provocar nuevos aprendizajes o profundizar en los ya adquiridos (Hernández, G., 2018 p 76).

Lamentablemente la labor epistémica poco o nada se desarrolla en las materias de corte científico como la química.

En 1992, Scardamalia y Bereiter recalcaron en un artículo que los esfuerzos educativos deben enfocarse en ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición que se limitan a “decir el conocimiento” a procesos de composición que consisten en “transformar el conocimiento”, cuya finalidad de este último proceso sea que los alumnos aprendan.

Algunas de las habilidades que se mencionaron al inicio de esta propuesta, sobre todo las asociadas a la formación científica, se facilitan a través de saber argumentar. Toulmin se refería a esta habilidad como un proceso en el que se hacen afirmaciones, retan, sustentan, generan razones, critican, dan razones a las críticas y se vuelven a afirmar.

Osborne (2009) señaló el alcance que tiene la argumentación, “se asocia con el desarrollo de la comprensión conceptual, la mejora del



razonamiento cognitivo, el incremento de la comprensión de los estudiantes a cerca de la naturaleza epistémica de la ciencia y la proporción de una experiencia afectiva que es tanto positiva como atractiva”; favorece ese proceso, además permite al alumno empoderarse y tomar decisiones; de ahí su importancia al promoverla en las clases de química.

Una de las contribuciones de la materia de Química I y II al perfil del egresado es que el alumno logre “Identificar la diferencia entre las evidencias (hechos) y las inferencias (explicaciones teóricas) y **argumentar** con base en evidencias”, componentes indispensables para la elaboración de una correcta argumentación (Programa de Química, 2016, p 10) -y aunque hoy día se están aplicando los Programas modificados, 2024, se enfatiza en la misma habilidad y nos alegra que ya se incluye en al menos cuatro aprendizajes a lo largo de las cuatro químicas de la currícula del Colegio.

Promover la argumentación a través de la lectura y la escritura en el aula no es una tarea sencilla, pero sí necesaria.

Por consiguiente, compartimos a través de este manuscrito la experiencia adquirida al aplicar una estrategia didáctica que consistió

en emplear la lectura y la escritura epistémica para fomentar el desarrollo de la habilidad de argumentar en las clases de ciencias experimentales con relación a las propiedades de las sales y el modelo de enlace químico correspondiente a la materia de química II, unidad 1, cuyo contexto es la química del suelo.

El género discursivo que desarrollaron los alumnos fue el texto argumentativo. Como parte de la estrategia nos apoyamos de la propuesta de Toulmin que se conoce como “Patrón de Argumentación de Toulmin” (TAP) por sus siglas en inglés (Toulmin’s Argumentation Pattern, 1979), el cual establece lo siguiente:

Partimos de evidencias o datos:

(D) EVIDENCIA: INTUITIVA, CIENTÍFICA para obtener una conclusión (C), para que C tenga un valor argumentativo debe sustentarse en una serie de conocimientos previos, a las que llamaremos garantías (G) del argumento. La garantía, debe estar respaldada (R) por una teoría, ley o conocimiento científicamente aceptado, así el argumento adquiere mayor relevancia. Si el individuo conoce los alcances o limitaciones de su conclusión, entonces conoce las condi-

ciones en las cuales su argumento es válido y las condiciones en las cuales el argumento no tiene validez, con lo cual crea el contraargumento. (Montaño, 2020).

En la figura 1 se presenta la propuesta a la que llamaremos “rejilla de Toulmin”.

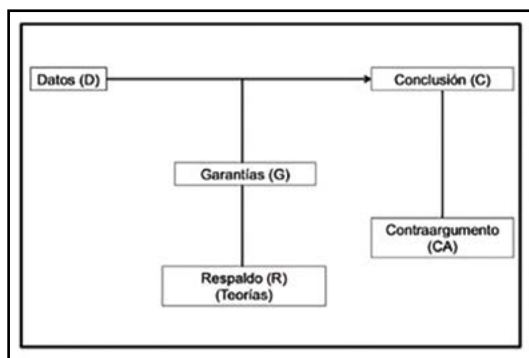


Figura 1. Rejilla de Toulmin que apoya a la construcción de un argumento.

Es conocido que la argumentación es un aprendizaje que puede ser enseñado y se emplea para obtener una lógica de pensamiento que permita al estudiante expresar sus ideas de manera clara. No es un aprendizaje fácil de aprender, es necesario un andamiaje (Martínez, Díaz y Rodríguez, 2011, p.553). Este aprendizaje puede mejorarse mediante la práctica y el entrenamiento de la lectura y la elaboración de textos argumentativos.

Una forma de enseñar al estudiante a realizar sus argumentos y adquirir una postura crítica se basa en la utilización de textos argumentativos propios de la disciplina, en particular en la química, tales como artículos científicos, lecturas de libros, resúmenes de conferencias, entre otros.

Explicar a los estudiantes las partes que conforman el texto argumentativo, así como enseñar a comprender el contenido disciplinario de este tipo de documentos es de suma importancia, ya que contiene información implícita y que, al reconocerla, facilitará la comprensión de lo que el autor del artículo

quiere decir, y, por ende, facilitará la escritura de sus propios textos argumentativos.

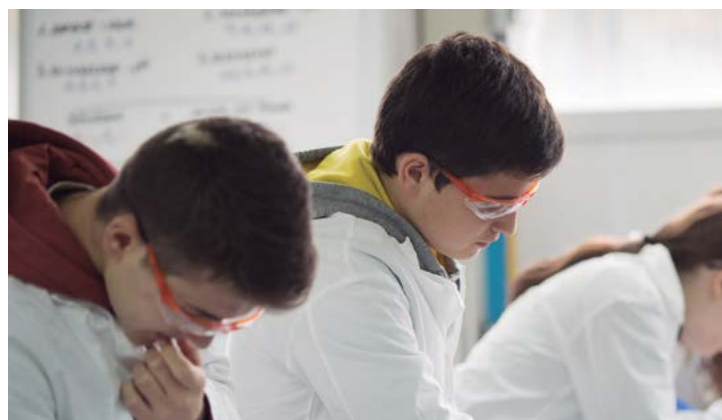
Estrategia para promover la argumentación en las clases de ciencias

La base de la estrategia para usar la lectura y escritura epistémica como herramienta para aprender a argumentar fue la propuesta y adaptación de “La rejilla de Toulmin” de Chamizo (2007). En dicha propuesta se hace énfasis en: “hechos o evidencias, justificaciones, contra argumento y conclusión” que permitirán la elaboración de argumentos.

De este modo, aprovechamos las actividades experimentales como productoras de resultados, que son hechos que dan lugar a la búsqueda de explicaciones que, en términos de la propuesta de Chamizo, son las justificaciones. Esta última característica obligó a los alumnos a acercarse a la lectura de algunos artículos para poder explicar los resultados obtenidos experimentalmente.

El documento que fue esencial para ayudar a los estudiantes a construir una tesis fue el de la Dra. Gasque (1997), quien hace una crítica al uso de los modelos de enlace ante sustancias salinas cuyas propiedades no pueden ser explicadas con los modelos tradicionales de enlace.

El proceso de aprendizaje de cada alumno fue acompañado por otros instrumentos que promovieron la autorregulación a través de la escritura. Estos instrumentos fueron propuestos por el Dr. Hernández (2023) quien propone el uso de “diarios de escritura que se desarrollan a





partir de protocolos de escritura para aprender (PEA) que inducen actividades constructivas por medio de estrategias cognitivas, meta-cognitivas y la planificación de escritura de ensayos académicos.”

En actividades grupales e individuales, los estudiantes redactaron en los protocolos de escritura los conocimientos adquiridos durante cada sesión de la estrategia, además de destacar elementos que incluyeron en su texto argumentativo final. De esta manera, se evidenció una evaluación cualitativa del progreso del aprendizaje de cada estudiante y sobre la elaboración de su producto final. Para la entrega de su texto argumentativo, elaboramos una guía de escritura en la que el estudiante pudo identificar las partes que conforman el texto argumentativo; esta herramienta le brindó la oportunidad de reflexionar y escribir con sus propias palabras sus argumentos para sustentar la tesis planteada.

La investigación suponía un desafío, ya que un texto argumentativo es un género literario que presenta una postura que, en la mayoría de los casos, es polémica, innovadora o defiende un punto de vista a través de argumentos y los contenidos de los programas de química I y II están muy alejados de fomentar la habilidad de argumentar. Este tipo de género en un manuscrito es poco utilizado en las clases de ciencias, pues la mayoría de los profesores se limita a enseñar contenidos disciplinarios sin promover habilidades de lectura y escritura.

El resultado de la aplicación de la secuencia didáctica revela muy buenos resultados, ya que los estudiantes rompieron el paradigma de aceptar sin discusión lo que leen de los libros de texto o lo que escuchan de los profesores. El contenido de sus escritos argumentativos exhibe una defensa de su posición mediante argumentos bien fundamentados. Algunas de sus posturas fueron distintas a las que domina la tradición de la disciplina. Por ejemplo, se atrevieron a cuestionar que el modelo del enlace iónico no es capaz de explicar las propiedades

de todas las sales; ese análisis los ayudó a identificar que el modelo tiene limitantes y que puede ser mejorado o en un caso extremo sustituirlo por uno con mayor poder explicativo.

El análisis efectuado por los estudiantes les brindó la oportunidad de elaborar una idea de ciencia, la cual se encuentra en constante evolución y que lo que consideramos como “verdad”, mañana, podría ser desechado.

Con la estrategia didáctica que se diseñó y aplicó, se llevó a cabo la consolidación de la personalidad de los estudiantes al obtener conocimientos para estructurar argumentos que les posibilitaron ser críticos al expresar sus ideas y contrastarlas con autores reconocidos en el ámbito científico, aprendieron a examinar con curiosidad la realidad y a cuestionarla.

Como conclusión, se identificó que los aprendizajes disciplinarios acompañados de la lectura y escritura epistémica favorecen el desarrollo de la habilidad de argumentar.

Muchos alumnos tienen la creencia de que los modelos muestran la “verdad” y los toman como “la evidencia” de un fenómeno o un proceso; no obstante la estrategia permitió a los alumnos identificar que los modelos de enlace pueden ser mejorados, modificados o incluso desechados cuando acumulan más limitantes o cuando surge un nuevo modelo con mayor poder explicativo.

Las habilidades de lectura y escritura permiten al ser humano tener un desarrollo cognoscitivo, ya que durante estas se activan procesos como la memoria, la conciencia, el análisis, la asociación, la metacognición, la capacidad de comunicación, etcétera; es decir, construir conocimiento como sostienen Bereiter y Scardamalia.

Ahora se sabe que la lectura y la escritura son herramientas que no solo favorecen el aprendizaje, sino que empoderan, ya que permiten intervenir de manera satisfactoria en el mundo, pudiendo establecer comunicación con los individuos que se tienen cerca o incluso lejos. Ambas habilidades, leer y escribir,



representan una oportunidad para reflexionar y analizar sobre tantísimos temas y para seguir aprendiendo. **tt**

ANA ALICIA ROMERO

Nació en la Ciudad de México, el 11 de marzo de 1977, estudió la carrera de Ingeniería Química en la Facultad de Química y realizó el Servicio Social en el Laboratorio de Microbiología, en el programa denominado “Estudio para el tratamiento biológico de suelos y aguas contaminadas orgánicamente, en el que fué acreedora al Premio al Servicio Social “Gustavo Baz Prada” Bajo la dirección del Dr Luna Pabello, diseñó para su tesis un humedal artificial que sería utilizado en las chinampas de Xochimilco, con la finalidad de mejorar la calidad de agua que se utiliza para el riego agrícola en esa región. Ha colaborado como docente del Colegio de Ciencias y Humanidades desde hace más de 15 años. En el 2013 inicia una segunda Licenciatura en el área artística, inscribiendo a la licenciatura en Coreografía en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, en la cual cursó

cinco semestres de ocho. En el 2019 inició estudios de la Maestría en Educación y Docencia en la UTEL Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea.

NADIA TERESA MÉNDEZ VARGAS

Es profesora de Carrera de Tiempo Completo, Titular “b”, definitiva en el Plantel Sur en el Colegio de Ciencias y Humanidades, con 20 años de antigüedad. Imparte las asignaturas de química I - IV.

Formación académica

- Licenciatura en la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo, FQ, UNAM.
- Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en Química. UNAM.
- En ambas obtuvo Mención Honorífica.
- En 2018 obtuvo el Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos (RDUNJA).

Diplomados

- “La palabra escrita: una práctica viva”, 120 h.
- “Recursos digitales en la planeación didáctica. La Red Universitaria de Aprendizaje en el aula”, 120 h.
- “Enseñanza de Ciencias de la Tierra en educación básica y media”, 120 h.
- “Diplomado en Didáctica y Aprendizaje”.
- “Metodologías didácticas para la educación presencial mediada por tecnologías digitales”.
- “Diplomado Internacional Innovación en la Docencia Universitaria: Aula del futuro”.

Tiene 1,426 horas de cursos recibidos.

- Asistencia a 30 Jornadas Académicas y eventos académicos (Congresos, Encuentros, etcétera).

Actividades académicas

Ha participado como:

- Asesora de alumnos en el Programa Institucional de Asesoría (PIA).
- Asesora de alumno para participar en la 8ª Olimpiada Universitaria del Conocimiento, en la Feria de las Ciencias, Jóvenes Hacia la Investigación.
- Tutora de alumnos en el Programa Institucional de Tutorías (PIT) 2011-2013, 2020.
- Participó en el Examen Diagnóstico Académico (EDA) 2009-2014, 2016, 2018; y coordinar grupo de trabajo de Química del EDA, química I y II (2011, 2014, 2018).
- Es supervisora de la Práctica Docente de la MADEMS, química desde 2006 hasta el día de hoy.
- Ha impartido 280 h de cursos a profesores.
- y en 2019 Diseñó un Programa de Formación de Profesores.

Publicaciones

- Es coautora de 4 libros para nivel secundaria y 2 de nivel bachillerato

Artículos de divulgación

- 2023. Irazoque, G., López, A., Méndez, N., Pérez, A., Trinidad, R. (2023). La cinética de los procesos químicos, factor determinante de vida. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales. Núm. 111, pp 46-53.
- 2022. Pérez, A., Méndez, N. (2022). La Ciencia detrás de lo cotidiano: una propuesta didáctica que aborda



la contaminación por plásticos en el mar. *Revista de Enseñanza y Comunicación de las Geociencias*, V.1, num. 1, p. 22-26.

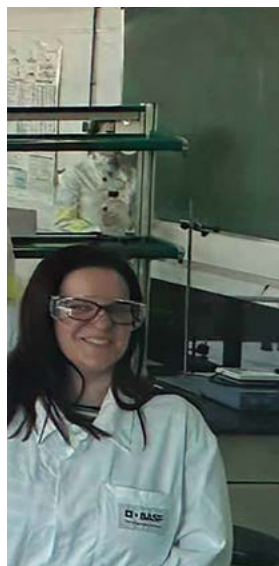
- 2018. Ferrera, T., Méndez, N., Sosa, P. La reacción química en el bachillerato: una propuesta didáctica. *Educación Química*. Vol 29, Núm. 4. (octubre 2018), pp. 79-91.
- 2011. Sosa Fernández Plinio; Méndez Vargas Nadia. El problema del lenguaje en la enseñanza de los conceptos compuesto, elemento y mezcla. *Educación Química EduQ*. Número 8. (2011), pp. 44-58.
- 2005. Guzmán, V.; Méndez Vargas, Nadia.; Romero, D.; Sosa, F.; Trejo, L. Estrategias para introducir el concepto sustancia y para distinguir cambio químico y cambio físico en alumnos de nivel bachillerato. *Enseñanza de las ciencias*. Número Extra. VII Congreso. 2005.

Otras colaboraciones:

- Ha presentado 41 ponencias sobre temas de didáctica y de la disciplina.
- Ha elaborado 3 paquetes didácticos SILADIN (2002, 2006 y 2008).
- Durante 2010 fue Secretaría Técnica del SILADIN y de 2011 a 2014 Secretaria de Apoyo al Aprendizaje en el Plantel Sur del CCH.

Participación en órganos colegiados

- Fue Integrante de la Comisión Dictaminadora del Área de Ciencias Experimentales del Plantel Sur, para el periodo (2019-2020) y extraordinaria (8-oct-2021) y en un segundo periodo (2022-2024).



Bibliografía

- Chamizo, J. (2007). "Las aportaciones de Toulmin a la enseñanza de las ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*. 25(1), 133-146. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v25-n1-chamizo>
- Gasque, L. (1997). "¿Iónico o covalente?" *Educación Química*, 8(3), 160-165. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/66613/58513>
- Hernández, G.; Cossío, E; Martínez, C. (2023). "Aprender y reflexionar a través de la escritura de diarios académicos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 563-585. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662023000200563&script=sci_abstract
- Hernández, G. (2018). *Entornos de escritura académica y epistémica como sistemas de actividad distribuida en situaciones de inmersión*. Volumen 5, en Casillas, M; Ramírez, A. Háblame de TIC. Editorial Brujas. Argentina. https://www.researchgate.net/profile/Liudmila-Shafirova/publication/324775072_Aprender_una_lengua_extranjera_en_linea/links/5ae1b095aca272fda8e2431/Aprender-una-lengua-extranjera-en-linea.pdf
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. UAM: México.
- Montaño, J., Padilla, K. (2020). "Implementación y evaluación de la habilidad de argumentación en las clases de química del bachillerato". *Educación Química*. 3 (2), 51-68. https://www.academia.edu/54680213/Implementaci%C3%B3n_de_habilidades_de_argumentaci%C3%B3n_y_modelaje_en_la_clases_de_qu%C3%ADmica_del_bachillerato
- Osborne, J. (2009). "Hacia una pedagogía más social en la educación científica: el papel de la argumentación". *Educación Química*, 20(2), 156-165. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-893X2009000200009&script=sci_arttext&lng=es
- Scardamalia, M; Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje*. 58, 43-64.
- Torres, F. (2013). *La enseñanza de la argumentación en química. Diseño de una unidad didáctica sobre temas de química orgánica y polímeros*. Tesis Maestría (MADEMS-Química). Facultad de Química, UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2013/septiembre/0701118/0701118.pdf>



Lectura y escritura en multiplicidad de ámbitos y desde la memoria histórica

EZEQUIEL ALFIERI¹

La dinámica de lo real o cómo interpretar la dinámica del presente

Indagar sobre los procesos educativos en los que participamos como docentes implica un desafío, ya que nos lleva a repensar nuestras prácticas y nos ubica en el plano del análisis y la abstracción de lo que hacemos cotidianamente.

Pensar en nuestras prácticas, nos sitúa como sujetos hacedores e intérpretes de una praxis determinada, ya que, somos sujetos históricos que actuamos en una realidad concreta, y que también pensamos esa realidad concreta. Hugo Zemelman (1989) afirma que: “la dinámica de lo real debe comprenderse en el marco en que se configuran las prácticas de los sujetos que están transformando constantemente en realidad a esos contenidos potenciales, en

cuanto los propios sujetos constituyen esa realidad potencial”.

Si el marco configura nuestras prácticas y los sujetos constituyen esa realidad potencial, la práctica de estos, entonces, debe analizarse en función de las relaciones que lo configuran, ya que, a su vez, van dando forma a esa realidad. Es una retroalimentación permanente entre lo dado y lo modificable.

Si consideramos que lo real es dinámico (es decir, se encuentra en constante movimiento) y que los sujetos son parte de esta realidad (en cuanto a la aprehensión de lo real, y por ende subjetivo), la transformación social² para ser ‘posible’ debe contener lo histórico dado y lo potencial (la capacidad de actuar sobre un marco de relaciones determinadas, con posi-

¹ La semblanza del doctor Alfieri, debido a su extensión, la hemos anotado al final de su escrito.

bilidad de transformación de lo establecido). De esta manera nuestra práctica docente, según Estela Quintar (2005), para ser transformadora tiene que partir de una “lectura densa de lo cotidiano, problematizando lo dado, buscando lo silenciado por detrás de lo que está dándose como natural” y ello involucra no solo nuestro entendimiento del mundo, sino también las relaciones subjetivas que lo sustentan y lo reproducen. No se trata de encontrar lo oculto detrás de la apariencia, sino de problematizar lo “natural” y lo que ello silencia y oculta en un marco de relaciones establecidas.

En esta praxis educativa que pretende ser transformadora (intencionalidad política para actuar sobre la realidad), se parte sobre la base de un sujeto mediado por las condiciones históricas, que, sin embargo, busca en ellas la posibilidad de trascender esas mediaciones impulsando a un sujeto autónomo que pueda romper con la heteronomía que ejercen las relaciones y estructuras sociales. Entendemos que la autonomía del sujeto contiene “el desarrollo de una subjetividad reflexiva y deliberante que, en sucesivos actos de conciencia de sí y del mundo, pueda superar una cotidianeidad tecnologizada, superando el ser una máquina pseudo-racional socialmente adaptada” (Quintar, 2005).

¿Cómo transitamos hacia esa autonomía del sujeto? O como se pregunta Lechner (2002), “¿cómo realizar la autonomía individual que la sociedad proclama desde las condiciones subjetivas que esta misma sociedad promueve?”. ¿Cómo entendemos el marco de determinaciones (R. Williams, 1980) que afectan nuestra vida cotidiana y las atraviesan y pensamos el presente como potencial y no como un marco de relaciones estancadas e inamovibles?

Es así que surgen tres ejes a partir de estas primeras reflexiones:

1. ¿Cómo potenciar la autonomía del sujeto en los procesos educativos que se denominan transformadores o emancipatorios?
2. ¿Cómo entendemos las relaciones entre docentes, entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes? O en otras palabras: ¿Cuáles son los puntos de partida en estas relaciones y los procesos intersubjetivos/interpersonales que de ellas se derivan?
3. Aquí emerge una tercera incógnita que se deriva de las anteriores, a saber, cómo entendemos la historia en estos tiempos. ¿Qué papel juega la historia en esta coyuntura tan compleja? ¿Qué papel juega la historia para potenciar la autonomía de los sujetos?

Antes de comenzar a investigar estas cuestiones, cabe señalar que partimos de un enfoque sobre el hecho educativo; y es que la educación es fundamentalmente política, y el quehacer pedagógico está compuesto por el posicionamiento político que guía a la práctica pedagógica. Uno de los aportes más importantes que realiza Paulo Freire es replantear la relación entre educador y educando, ya que es durante el acto educativo donde se hacen presentes los mecanismos reproductivistas y las relaciones de opresión (Freire 1975; Freire 2005).

Para Freire, es en esta relación donde debemos centrar la redefinición pedagógica, eliminando cualquier concepción bancaria tradicional, y es en este proceso educativo donde tiene que producirse una concientización de los sujetos implicados para la transformación social. Para el pedagogo brasileño, la educación es diálogo, y en el diálogo se va

- 2 Entiendo la transformación social en relación con la necesidad de modificar las condiciones de desigualdad que genera un sistema o formación económica social determinada en la que estamos insertos y que reproducimos con nuestras prácticas y lógicas de comprensión del mundo. Una formación económica social (Gramsci) no solo se rige por las relaciones económicas, sino también por las relaciones sociales, culturales, jurídicas y de comprensión de mundo. Se trata de poner en tensión y cuestionar las relaciones (en toda su dimensión) que aparecen como dadas y “naturalizadas” sin posibilidad de transformación.

construyendo el conocimiento. Pero ese conocimiento debe convertirse en acción transformadora de la realidad. No hay educación (que Paulo Freire denomina Educación Popular) sin transformación de las personas y del mundo, pero dicha transformación debe darse con el protagonismo de los sujetos implicados, no por fuera o al margen de ellos. La educación para la liberación está en relación con el mundo y en su problematización y no desde una externalización del conocimiento. La concientización no puede pensarse de manera individual, sino inscrita en un entramado complejo: “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (Freire: 2005).

Para que esto pueda suceder, **es fundamental que la relación educador-educando y la construcción del conocimiento no se cierre en el aula. Para ello hay romper con la dinámica de la escuela tradicional y pensar la activa participación de todos** en el proceso de toma de decisiones, sabiendo de los tiempos y dinámicas de cada uno, que se encuentran en constante movimiento, y a su vez construir y tender puentes hacia el conjunto de la comunidad.

En este sentido, para Freire (2005), una de las cuestiones que la escuela debe romper es la lógica transmisora de conocimiento como fin último y luchar por transformarse en un espacio de organización política:

La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio de enseñanza-aprendizaje será entonces un centro de debates de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. El hijo del trabajador debe encontrar en esa escuela los medios de autoemancipación intelectual independientemente de los valores de la clase dominante. La escuela no es sólo un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser (p.19).

La escuela no solamente debe concientizar a partir de la construcción del conocimiento, sino que también debe desarrollar prácticas que incluyan y potencien los valores de la solidaridad de clase, el compromiso con el compañero, el pensarse como colectivo y no como una individualidad. En el mismo documento elaborado por Freire como secretario de Educación del Estado de San Pablo, este afirma la necesidad de la escuela como espacio difusor de la solidaridad, de espacio de encuentro y de puente hacia la comunidad educativa:

La calidad de esa escuela deberá ser medida no sólo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la solidaridad de clase que haya construido, por la posibilidad que todos los usuarios de la escuela –incluidos padres y comunidad- tuvieron de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura (Freire 2005, p.19).





No hay transformación social sin transformación de los sujetos implicados y viceversa. El aporte de la educación popular y las pedagogías críticas latinoamericanas es propiciar el terreno para que esos cambios sean posibles, derribando los mecanismos reproductivistas y opresores de la educación bancaria.

a. **La autonomía del sujeto y las relaciones intersubjetivas dentro del espacio escolar**

La autonomía del sujeto es entendida en relación con las circunstancias que lo rodean. Un sujeto siempre es situado y está atravesado por circunstancias históricas, sociales, familiares, intersubjetivas, etc. Es producto de un pasado histórico, una concepción del mundo que se impone, como también de las posibilidades de pensar la realidad que se presenta (entendida esta como potencialidad). El pensar una educación situada (entendida esta como territorial, sensorial, racional, categorial, todas mediadas por la intervención de los sujetos involucrados) permite una mirada holística de la situación

en el que se desenvuelve la tarea educativa. La autonomía del sujeto está en relación con las condiciones que lo conforman y de qué manera se rompen esos condicionantes: “Es lo propio de la autonomía del sujeto en relación con las condiciones que lo conforman: sus inercias, los estereotipos, los rutinismos, los mecanismos de compensación social, etc. En síntesis, no quedar ceñido a los atributos sociales” (Zemelman, 2011, p.6).

La autonomía está asociada a un sujeto con conciencia histórica, que como plantea Zemelman (2019) debe convertirse en un sujeto “capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad. Esto implica tener que romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentidos posibles” (p. 19).

La búsqueda de la autonomía del sujeto entonces se corre del saber cosificado que se intenta instalar como “natural”, lo que lleva a desafiar el curriculum establecido por parte de los docentes y conectarse con las inquietudes que traen los estudiantes a la hora de finalizar sus estudios.

La naturaleza política de la educación, y de la intencionalidad política arriba enunciada, estaría dada por generar un pensamiento epistémico, forjando sujetos con conciencia histórica, sobre la base de una didáctica no parametral. Esta se entiende, según Estela Quintar, como:

una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que implica definir:

- Al conocimiento como construcción de sentidos y significados, es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas.



- Al sujeto concreto como sujeto atado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica, como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza aprendizaje concretas (Quintar, 2002:12)

En consecuencia, nuestra praxis docente se basa en realizar el construir sentidos, sobre las demandas e inquietudes (incluidas aquí deseos y sentires), con el fin de ensanchar la base de comprensión del presente en el marco de trascender las relaciones actuales de opresión.

Cuando decimos naturaleza política de la educación estamos indicando la necesidad de que la política sea parte de la experiencia cotidiana de la subjetividad y no una externalidad o cosificación de la misma: “dando cabida

a la subjetividad la política da al ciudadano la oportunidad de reconocer su experiencia cotidiana como parte de la vida en sociedad” (Lechner, 2002. p. 12).

En otras palabras, el centrarse en el “enseñar a pensar pensándose”; y en ese enseñar a pensar, es reconstruir historizadamente al conocimiento científico en la decodificación e instrumentación ante la realidad en la que se vive.

b. Las relaciones intersubjetivas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación sobre los puntos de partida

Una de las temáticas claves que emergen a partir de nuestra praxis docente desde la Educación Popular y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas son las relaciones que suceden al interior de los espacios educativos; ya sea entre docentes, entre docentes-estudiantes y entre estudiantes. Las preguntas que emergen aquí son: ¿cómo establecer dichas relaciones? ¿cómo ubicarnos en estos encuentros?

Aquí quisiera apelar a dos categorías que en mi entender son claves en todo acto educativo, que son la “escucha” y “el diálogo”.

Con respecto a la escucha, surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo escuchamos?, ¿qué escuchamos?, ¿cómo, a partir de la escucha, construimos el conocimiento con los diferentes recorridos, experiencias de vida y bagajes culturales que traemos todos los sujetos involucrados?

Aprender a escuchar buscando la autonomía del sujeto implica reconocernos en la diferencia, a partir de lugares disímiles para transitar un camino común. Si el enseñar no es transferir conocimiento, sino construir las “herramientas” para la interpretación del mundo (en tanto conocimiento histórico), este debe contemplar todos los mundos posibles interpretantes para pensar una síntesis de las visiones del mundo existentes y desde allí poder nombrar aquello que no ha sido nombrado y que da cuenta de lo que sentipensamos. En este sentido, cuando escuchamos al “otro” no solamente establecemos una relación

que parte de ciertos presupuestos, sino que también nos escuchamos a nosotros mismos, ya que ponemos a jugar nuestras miradas y visiones de mundo, nuestros sentires y deseos. Es decir, no solo ponemos en juego lo racional, sino también lo emocional, que es la puerta de entrada para hacer conciencia de nuestras búsquedas, necesidades y de las interpretaciones que hacemos de los otros. La labor del docente pasa entonces a ser compartida, en la relación enseñanza-aprendizaje y en el proceso de construcción del conocimiento.

De esta manera, en esa relación el docente busca profundizar en todos los sentires que los y las estudiantes traen (y también del docente que pone en juego en cada acto de escucha), y conectarlos con la territorialidad en el que los y las sujetos están inmersos. En consecuencia, la labor del y la docente pasa a ser compartida. No solamente como el otro y la otra interpreta, sino como podemos nombrar lo que no se ha nombrado y que da cuenta de lo que sentipensamos.

De esta manera, en esa relación el docente busca profundizar en los sentires de los estudiantes (y también del docente en cada acto de escucha), y conectarlos con la territorialidad en la que los sujetos estamos inmersos. En consecuencia, la labor del docente pasa a ser compartida. No solamente como el otro intérprete, sino en su labor por nombrar lo que no se ha nombrado y que da cuenta de lo que sentipensamos.

En las relaciones intersubjetivas que se ponen en juego al interior de los procesos de formación, se torna indispensable que la escucha se entienda como la posibilidad de construir sentidos. La construcción del sentido cobra significancia si desenmascara el propio acto de la escucha. La propia práctica tiene que estar tensionada y puesta en función en la praxis pedagógica.

Esto nos lleva al otro aspecto del acto educativo emancipador que es el diálogo. El diálogo no puede estar sujeto a un designio



del docente, o a una imposición de este. Para que sea sincero, el diálogo tiene que partir de la relación consciente entre los sujetos involucrados. La construcción de sentidos tiene que ser conjunta, en diálogo de saberes, en un marco de determinaciones. En ese diálogo (que parte de la escucha) se hace necesario, ubicarnos como sujetos históricos, con posibilidades de transformación de eso establecido. La posibilidad del presente (potencial), debe contener como principio el saberse incompletos, inacabados, partiendo de un ser que busca trascender lo dado. Según Zemelman (2019): “El desafío que mide la estatura de ser o no sujeto es la capacidad de leer su propio presente potencial, abierto a nuevas determinaciones y posibilidades de despliegue, en tanto sujeto individualmente historizado” (p. 34).

El establecimiento de este vínculo dialógico está orientado a la construcción del pensamiento relacional-categorial para interpretar-

actuar el presente y para ello parte de ese conocimiento epistémico que permita entender el proceso de enseñanza-aprendizaje por fuera del contenido disciplinar y cosificado de la realidad circundante.

La relación al interior de la escuela (ya sea entre docentes y estudiantes o entre los propios estudiantes) se ubica entonces en un nuevo punto de partida: desde un plano de igualdad, sabiendo de los recorridos disímiles y de las diferentes experiencias y saberes.

c. ¿Qué significa pensar históricamente?

El pensar histórico, siguiendo esta línea de argumentación, no implica la acumulación de contenidos, ni de fechas, ni siquiera la comprensión de los hechos históricos, ya que de esta manera el conocimiento histórico queda disociado del pensar histórico, de las problemáticas del presente, y de las relaciones que nos atraviesan, se objetiviza, pierde el sentido de trascendencia, y se lo cosifica como un elemento más del compendio de temas. Cuando hablamos del pensar histórico, en cambio, hacemos referencia a la capacidad de situarnos en el presente para ensanchar los límites de este; implica ubicarnos como sujetos interpretantes y actuantes de la realidad que nos circunda, que a la vez formamos y damos forma. Según Hugo Zemelman (2011)

El pensar histórico busca reconocer los espacios en los que se distingue la presencia de lo históricamente necesario, aunque al mismo tiempo es una construcción desde la toma de conciencia de la disconformidad respecto de las circunstancias. Esta disconformidad constituye un requisito para enfrentar las inercias, personales o sociales, pues representa la base de cualquier acto de resistencia para enfrentar lo que excede los límites de una situación dada. El pensar histórico equivale a interpretar la disconformidad como una alerta frente a lo excedente, transformar lo reconocible o la simple constatación empírica en necesidad de nuevas preguntas que sean un puente para tran-

sitar desde la disconformidad hacia el problema que está en el fondo. (pág. 34)

En consecuencia: “(...) el pensar histórico es la capacidad de complementar el simple acto de pensar circunscrito a los marcos de la predicción de objetos, es el rompimiento de los límites en la búsqueda de lo inédito... Significa romper con los contenidos ceñidos a los límites para dar cuenta de lo real como espacio de sujetos” (Zemelman 2007, p.33).

En este sentido, el pensar histórico en los procesos educativos implica instaurar un diálogo entre lo acontecido (que sigue siendo) y lo presente (resultante de múltiples procesos) y que, por lo tanto, conviven en la construcción del conocimiento realizado en el proceso educativo, y que a su vez, tiene la carga subjetiva de los docentes y los estudiantes. “Ser capaz de generar las condiciones para que los alumnos dispongan de un espacio donde tenga lugar



el diálogo entre los viejos y nuevos saberes” y “donde el alumno pueda establecer filiaciones, discutir legados, formular preguntas y definir nuevos rumbos” (Arata, Mariño: 2013, pág. 19).

Como consecuencia, pensar históricamente requiere reconocernos como sujetos, y de la sociedad en la que formamos parte, así como también de las posibilidades de trascender el marco de determinaciones y condicionantes. Esto implica desnaturalizar lo que aparece como natural, ubicar lo “inédito” como desenvolvimiento de la historia, y los procesos históricos en los marcos de lo posible. “Pensar históricamente nos ubica como sujetos entre nuestra propia biografía y la de la sociedad de la que formamos parte. Al reconocer nuestra historicidad, registramos que estamos hechos de tiempo, un tiempo compuesto por distintos estratos. Según la manera en que lo interroguemos y la posición desde la que lo evoqueemos, se producirán diversas combina-

ciones, distintas inflexiones que organizarán un sentido particular” (Arata-Mariño, pág. 31).

Esta capacidad de los sujetos de construir realidades es la esencia del pensar histórico, y es, a su vez, el desafío que tenemos como docentes en cuanto a la lectura de la historia. Cuando hablamos del sujeto concreto hablamos no de una individualización sino de las construcciones sociales en las que está inserto, como por ejemplo la familia, la comunidad, la clase social, la identidad, la región donde vive, es decir sus múltiples determinaciones que lo constituyen, lo interpelan y lo ubican como sujeto historizado, particular, situado y por ende singular, dentro de los marcos sociales, es decir, en relación con un conjunto, con un grupo.

El pensar histórico plantea problemas, núcleos problemáticos, y se ubica en la formulación de preguntas, que permitan su problematización. Finalmente, podemos concluir que:

la formulación de las preguntas tiene que recuperar la disyuntiva: a) no formularse en términos de objetos, sino de horizontes; b) no responder a requerimientos de explicación, sino de lo necesario, y c) no restringirse a una función de apropiación-control, sino de colocación. Reconocemos las modalidades siguientes: 1) Preguntas que incorporan posibilidades de lo dado, en cuanto la denotación se construye desde la colocación. En efecto, se trata de hacer presente la incorporación de las significaciones históricas, lo que no se puede resolver sino es desde una necesidad existencial de historizarse, que no puede ser sólo una simple percepción del sujeto para que tenga una presencia significativa en la pregunta, sino que requiere de una determinada visión de futuro, escatología o utopía secularizada, condición para que la pregunta dé cuenta de los ámbitos que puedan convertirse en experiencias. 2) Preguntas que se abren a situaciones contextuales inclusivas, de modo que el contenido deviene en una expresión particular de una necesidad más amplia, a manera de ir tomando como referencia el





contorno. Se plantea el reconocimiento de lo inacabado en tanto manifestación de secuencias, para denotar lo dado como posibilidad, así que el significado resulta un recorte de la potencialidad concebida desde la relación entre posibilidades y prácticas del sujeto. Para eso hay que problematizar los significados dados establecidos tanto en el plano teórico como en el histórico, pues en cualquier construcción de significado habrá que reconocer los parámetros configuradores de lo dado (Arata-Mariño, pág. 43-44).

Contra el tiempo escolar (I)

Considerando lo anterior, y en el marco de pensar nuestra tarea docente y las relaciones que se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario cuestionar el diagrama curricular.

Estamos inmersos en la lógica de la acumulación de contenidos, en una suerte de derivada, donde un contenido debe supeditarse a otro, y lo peor de todo es que esos contenidos no son del interés de los sujetos, sino de la universalidad planteada desde los organismos del Estado y las políticas educativas.

Entonces, como educadores la pregunta que emerge es: ¿de qué manera trascendemos el formato escuela (rígido, estructural), donde los cuerpos son moldeados a la manera de ese formato?

El capitalismo ha logrado imponer una lógica donde el tiempo se mide y vale en dinero. Estamos corriendo permanentemente detrás de una currícula determinada, con tiempos determinados que ahogan la posibilidad de creación, de detenernos en los procesos, en la problematización, en las preguntas que abran, en el pensar histórico. Hoy se hace imposible en los tiempos que plantea la escuela poder trascender la repetición o, dicho de otro modo, la adquisición de conocimientos a partir de la repetición. Desde el ámbito preescolar, pasando por el nivel inicial, el nivel medio, y sobre todo en el nivel universitario, hemos sido moldeados por los tiempos urgentes que nos plantea el calendario escolar.

De esta forma, el tiempo de la actividad creadora se reduce y los momentos de la creación activa quedan relegados a un segundo plano; lo mismo pasa con nuestro cuerpo que es sometido a la rigidez de la enseñanza

(ocupando largos tiempos sentados al frente de un computador o un papel).

Si partimos del pensar histórico, se hace imperioso romper esta noción del “tiempo”, entendida esta como un parámetro. Tiempo que se impone, tiempo que delimita, tiempo que nos agobia. El tiempo como espacio constructor de límites. El tiempo como mediador de las relaciones sociales. El tiempo como opresor de nuestro cuerpo.

El tiempo que media y regulariza la escuela es el tiempo que se nos aparece como un gran Leviatán, como la heteronorma en la que estamos prefigurados. Es el que nos corre con dar ciertos contenidos en el año, es el tiempo destinado a cierta disciplina, es el tiempo determinado del descanso. El conocimiento epistémico no puede sujetarse a los avatares del tiempo, sino que debe elaborarse más allá de este y en contra de este.

La escuela debe reformular la cuestión del tiempo: debe crear un nuevo tiempo, que esté vinculado a la potencia creadora y no a la repetición de parámetros. Debe ser un tiempo que niegue al tiempo estandarizado. La escuela está moldeada a la gradualidad y al conocimiento acumulado. Y se hace menester romper con la idea de los estudios divididos por años, donde hay determinados saberes en cada uno de ellos. Según Arata-Mariño: “Pensar históricamente es producir un pensamiento que se organiza y se recorta a partir de determinadas representaciones sobre la temporalidad, que establece nexos explicativos entre sus dimensiones pasadas y presentes. Al pensar su propia historicidad, el sujeto la asume como una característica que le es propia y se reconoce como parte de la historia. Afirmarse como sujeto histórico implica enlazarse en una trama que necesariamente excede la propia existencia

vital. La significación que los sujetos hagan del pasado promoverá modos de entender el presente y de imaginar el futuro” (pág. 21-22).

En consecuencia, el tiempo tiene que estar en función de la construcción de pensamiento relacional-categorial; y trabajar con contenidos y conceptos que emerjan de la propia realidad de los sujetos y el territorio involucrado, en elaboración de ese pensamiento categorial. De esta manera se invierte la lógica en la que estamos regidos. El tiempo se supedita a los procesos en los que los y las intervinientes en los procesos pedagógicos (docentes, estudiantes y sus relaciones intersubjetivas) construyen ese pensamiento para darle sentido al trabajo pedagógico que llevamos adelante.

La escuela, siguiendo esta línea de razonamiento, tiene que partir y retomar la categoría de problemas; problemas significativos para los sujetos involucrados; problemas de la vida cotidiana que puedan enlazarse con otros problemas que nos atraviesan para así generar relaciones significativas entre ellos, generando un pensamiento complejo en el marco de cuestiones cotidianas, que apunten a la elaboración de este pensamiento categorial, y trabajar desde la perspectiva modular que encierre la capacidad de profundizar y entrar en la densidad del problema en función de las categorías, experiencias y sentidos sobre ese fenómeno.

La reformulación del espacio escolar (II)

Repensar el ‘espacio escuela’ es otra de los aspectos fundamentales asociados al pensar histórico. Nos hemos acostumbrado al aula como único espacio de enseñanza-aprendizaje³. La escuela pensada más allá del aula tiene que pensarse como espacio abierto donde esté incorporada al territorio. La escuela, para romper el espacio parametral, tiene que estar

3 Hay sobrados ejemplos y experiencias donde el aula no es el espacio único del proceso de enseñanza-aprendizaje: las escuelas rurales son un ejemplo de ello; y corrientes pedagógicas que plantean novedosas instancias disímiles a las que plantean los currículos gubernamentales. Sin embargo aquí estamos hablando de una matriz general, una matriz que atraviesa el sistema educativo.

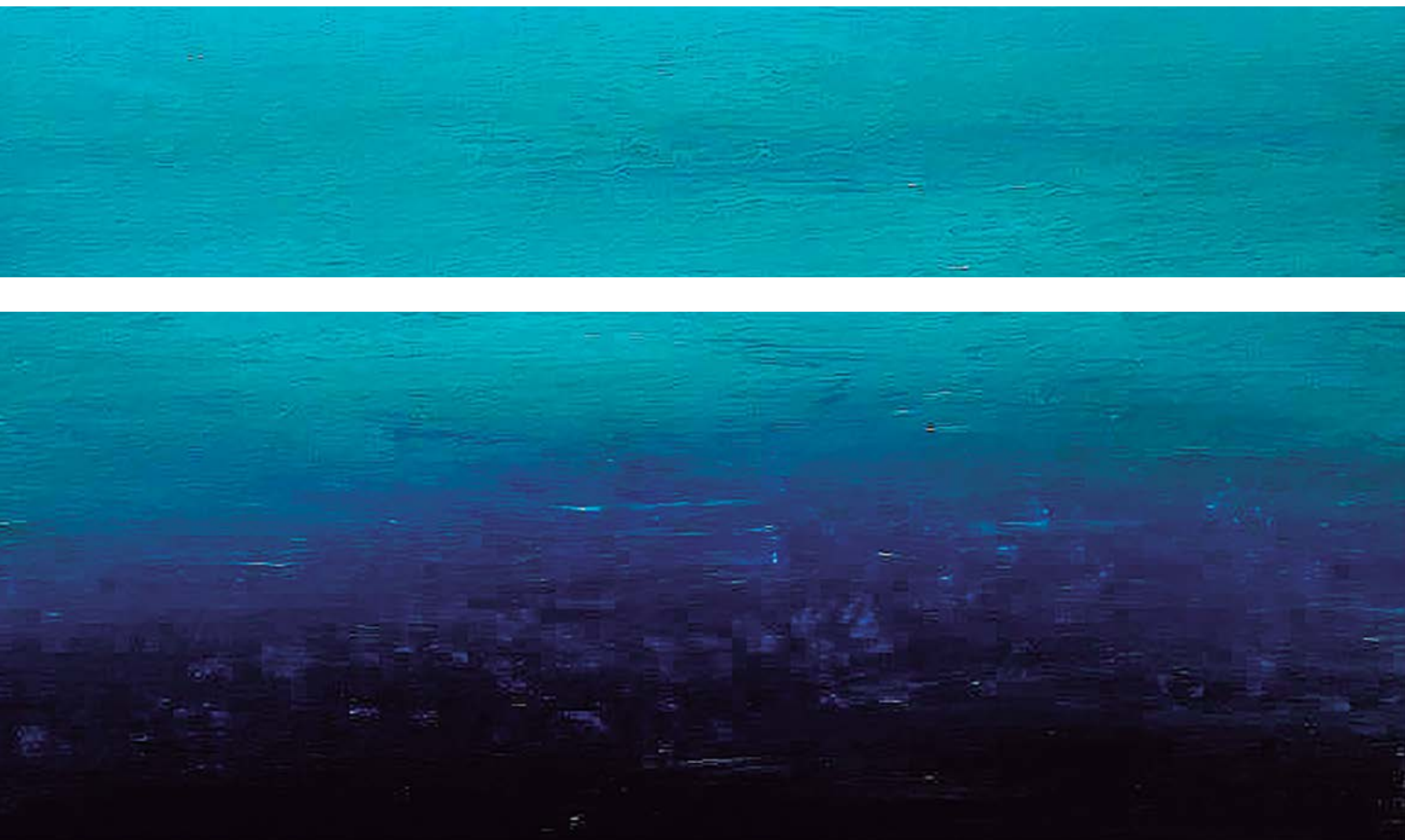
situada y en consonancia con su territorio: con la naturaleza que la rodea, con la urbe en la que está inserta. La escuela no puede erigirse dentro de sus muros, debe trascender estos muros.

Sobre la ampliación de sentidos o la necesidad de plantear problemas desde el pensar histórico (III)

Se hace necesario, construir ese pensamiento relacional-categorial a partir de núcleos problemáticos significativos para la comunidad educativa, donde el pensar teórico se resignifique en el marco de las necesidades de los sujetos involucrados (docentes y estudiantes), y donde estos no aparezcan como una abstracción sino como parte de la vida cotidiana y de la subjetividad (y de las relaciones subjetivas que la sustentan). El pensar teórico, que tan acostumbrados estamos en la escuela y la educación en general, olvida la necesidad de los sujetos involucrados en ella, olvida los deseos, sentires, visiones de mundo. El conocimiento, el corpus teórico y los contenidos se vuelven de esta manera una externalidad, al no estar relacionados con el presente, y mucho menos con la potencialidad (presente potencial).

Es aquí que el desafío consiste en transformar ese pensar teórico en un pensar relacional-categorial entendido este como: “en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido” (Quintar, 2005). Este pensar epistémico nos debe permitir situarnos frente a una realidad, de la que somos parte y constructores de ella, no desde una externalidad objetivizada. Es frente a esa realidad que debemos hacernos preguntas y pensarlas como parte de esta con la posibilidad de trascenderla. Es partir de un pensamiento epistémico que permita “construir una relación de conocimiento, la cual es el ángulo desde el que yo me comienzo a plantear los problemas susceptibles de teorizarse” (Quintar, 2005).

Los contenidos, conjugados con un nuevo espacio y tiempo desplegados, ya elaborados como problemas en relación con las múltiples determinaciones históricas y presentes, por lo tanto, rompen con la lógica reproductora de la acumulación de saberes, y deben pensarse en la intersección que permiten desentrañar la trama





de relaciones que cada uno de ellos conlleva, posibilitando el pensamiento complejo y grados de abstracción cada vez mayor sin perder su base material.

De poco sirve “saber” la relación capital-trabajo, si no podemos entendernos dentro de esa lógica, de cómo esta nos atraviesa, de cómo nos condiciona en nuestras vidas cotidianas (afectivas-familiares); de cómo estructura nuestro tiempo y nuestro territorio; de cómo nos impone el consumo y el consumismo, etc. De la misma manera que tampoco sirve caer en la cuestión folclórica de aceptar sin cuestionamientos los gustos y estéticas actuales si no hay un replanteo de estos, si no podemos empezar a desentrañar que cada moda, gusto musical, ropa, comida, está atravesado por determinaciones históricas, necesidades del capital, lógicas de reproducción del sistema, y una relación social que cosifica todo lo que toca.

De igual manera, sucede con respecto al medioambiente, la naturaleza que nos rodea y la explotación intensiva que hacemos de ella. Generamos/elaboramos un pensamiento disociado del medioambiente (ya que esta se presenta desde una abstracción y de manera objetivizada separada del sujeto): establecemos una relación externa con la naturaleza, sin poder sentir que somos parte de ella y que las consecuencias de las actividades depredadoras del capitalismo nos involucran directamente. En consecuencia creamos seres deshumanizados, deshistorizados, desnaturalizados. Perdimos la conexión entre el pensar-sentir, y de la ontología del ser humano como unidad integrada a la naturaleza.

A modo de conclusión

Pensar la enseñanza de la historia en los marcos actuales supone el desafío de situarla en clave del pensar histórico. En un mundo que se encuentra en constante cambio y movimiento, el pensar histórico se vuelve un elemento clave para entender e interpretar las relaciones sociales y nuestra propia subjetividad en diálogo con la historia, y con el presente que de ella se deriva.

El avance de las nuevas tecnologías y del mundo digital hace que todo se vuelva más efímero y volátil, o como dice Z. Bauman (2020) las relaciones se vuelvan más líquidas, que cada vez se hace más difícil pensar los procesos históricos, presentes y coyunturales, como un entramado de relaciones pasadas y presentes entretejidas por las acciones de los sujetos y de los parámetros y condicionamientos sociales.

En tiempos donde prima lo inmediato, donde los sujetos estamos abrumados bajo el presente perpetuo que el capital impone a partir de la necesidad del consumo infinito, la insatisfacción permanente sobre las mercancías que no poseo, sobre el espectáculo al que no puedo acceder, se hace necesario dar la batalla cultural y epistémica de situar al sujeto como hacedor de la realidad, y de la posibilidad de transformar el presente, entiendo a este como potencial, en tanto posible de ser transformado.

Desde la proclamación del fin de historia de Francis Fukuyama a principios de la década del '90 del siglo pasado la formación económico social capitalista y los sistemas de dominación intentan una y otra vez dar la imagen del presente perpetuo, del pasado como lo muerto,

del conflicto como antiguo, de los cambios posibles solo en función del capital, del sujeto funcional al consumo, etc. Como docentes de la historia, tenemos como desafío ver nuestro pasado en el presente, en el marco de despliegue de los condicionamientos actuales, pero también en la potencia de lo que somos y hacemos, en la posibilidad de actuar; y hacer de cada contenido una compleja trama problemática-relacional para entendernos-pensarnos-y pensar la realidad en la que vivimos.**tt**

EZEQUIEL ALFIERI. Educador Popular argentino. Maestro en pedagogías críticas y problemáticas socio educativas en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor de Historia (UBA). Integrante de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica (CEIPH-Argentina). Profesor e investigador de la Universidad Nacional de Luján (UNLU). Integrante del Grupo de Trabajo "Educación Popular y Pedagogías Críticas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Cofundador del Círculo de Pensamiento Crítico de América Latina (CIPCAL). Es autor y coordinador de varios libros con temas de educación, tales como: "Reinventarnos con Paulo Freire Educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos" CLACSO: Buenos Aires, 2022. Y "Formación política en América Latina. Reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas" CLACSO: Buenos Aires, 2022.

Bibliografía

- Arata, N. y Mariño, M. (2013): La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Bauman, Z (2020): La modernidad líquida. México, Fondo de Cultura Económica.
- De Alba, A. (1998): Currículum: Crisis, mitos y perspectivas. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Freire, P. (1975): Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005): Pedagogía de la Autonomía. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005): La educación en la Ciudad. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (1993): La Escuela Pública Popular, en AAVV:

Crisis y perspectivas de la educación. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Lázaro, F. (2010): Lázaro, F (2010): "Imaginar nuevas escuelas secundarias". Entrevista disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/revista_dossier.pdf.

Lechner, N. (2002): Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. LOM ediciones. Colección Escafandra.

Quintar, E. (2002): "Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral". Entrevista con Estela Quintar en http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/aula_magna/aula_magna_art1_p3.htm.

Quintar, E. (2005): En diálogo epistémico-didáctico. En Revista Voces y Textos. Escuelas Normales de México.

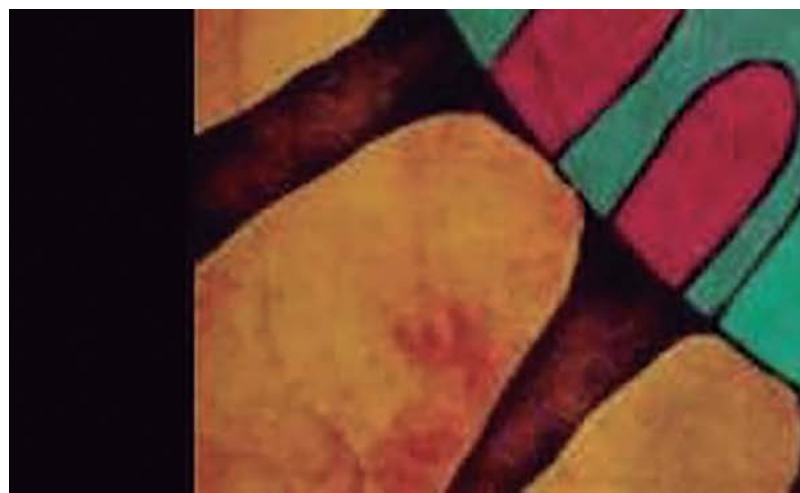
Williams, R. (1980): Marxismo y literatura. Barcelona, Editorial Península.

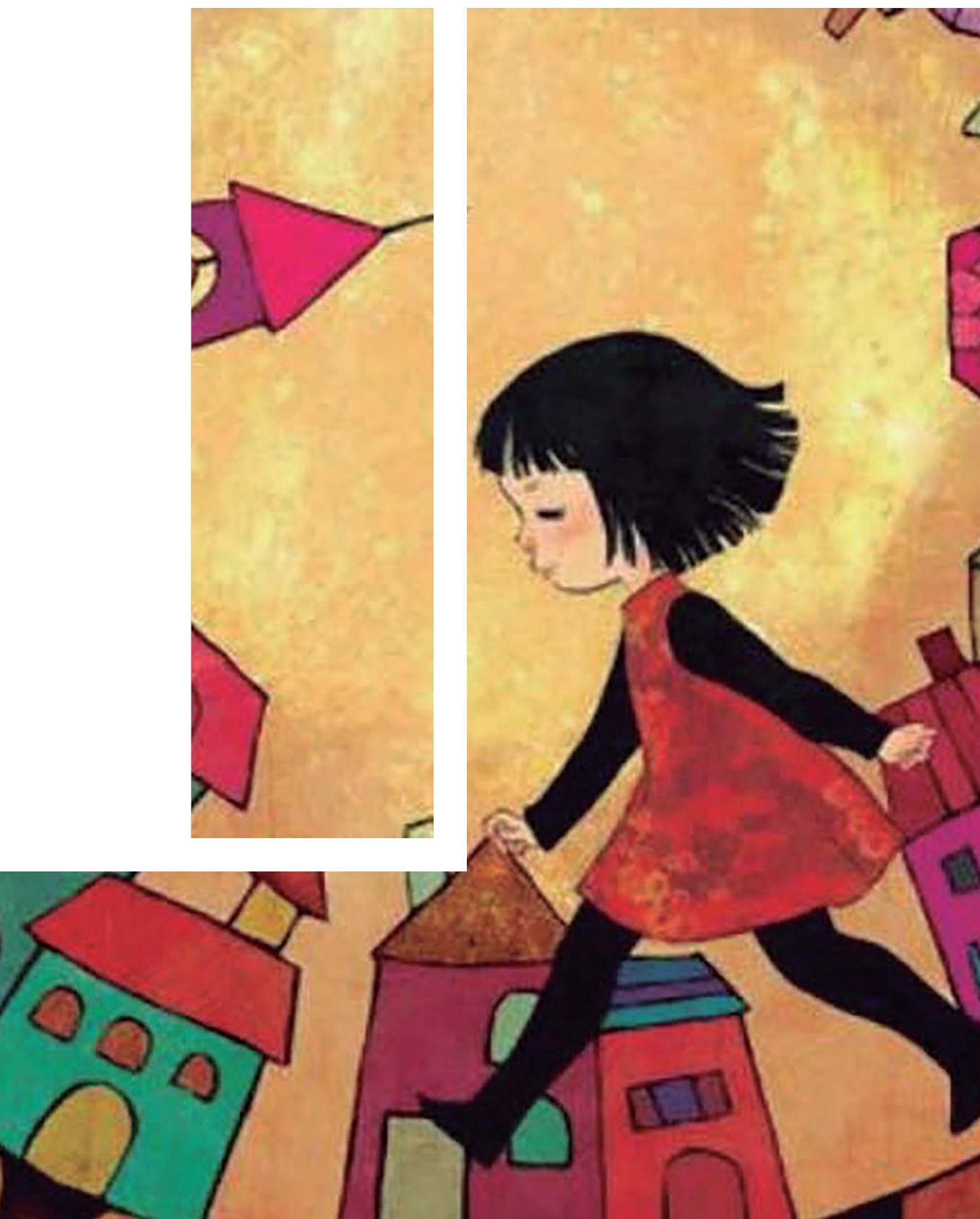
Zemelman, H. (1989). De la historia a la política. La experiencia de América Latina. México. Siglo XXI/ Universidad de las Naciones Unidas.

Zemelman, H. (2007). El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana. México, Ed. Antrhopos.

Zemelman, H. (2011): Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. Revista digital Desacatos. 37, 33-48. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-92742011000300003&lng=es&tlng=es

Zemelman, H. (2019): Aspectos básicos de la epistemología de la conciencia histórica. Oaxaca, México, Ed. Casa de las Preguntas.





LECTURA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

FERNANDO DARÍO LÁZARO¹

“Yo creo que desde muy pequeño mi desdicha y mi dicha al mismo tiempo fue el no aceptar las cosas como dadas. A mí no me bastaba con que me dijeran que eso era una mesa, o que la palabra “madre” era la palabra “madre” y ahí se acaba todo. Al contrario, en el objeto mesa y en la palabra madre empezaba para mí un itinerario misterioso que a veces llegaba a franquear y en el que a veces me estrellaba”.

Julio Cortázar

El presente artículo propone una mirada alternativa sobre la lectura, a la vez que una discusión en torno a ella y a los modelos hegemónicos que la toman como objeto de estudio. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de mirada alternativa? A los modos de leer que brindan una perspectiva distinta en el contexto de la sociedad capitalista, mismos que se refieren a la exploración de teorías o narrativas que cuestionan las normas establecidas por el sistema económico predominante y ofrecen una visión diferente de la realidad social, económica o política. Esas otras formas de leer, de ocupar un texto, pueden provenir de diversas fuentes, como teorías críticas, movi-



¹ FERNANDO DARÍO LÁZARO. Su semblanza la hemos incluido al final de su escrito debido a la extensión de la misma.



mientos sociales, filosofías contraculturales y literaturas desde los bordes. Algunas formas en las que se puede entender y practicar la lectura alternativa en una sociedad capitalista son desde miradas **críticas, desde perspectivas** marxistas, desde el feminismo, el poscolonialismo, desde una visión crítica de la sociedad, analizando las estructuras de poder y las desigualdades sociales y proponiendo alternativas para transformarlas. Nos hicieron creer que las lecturas son acciones mecánicas y que no tienen un sustento teórico de participación y creación, nos hicieron ver a la lectura como mecanismo de descifrar signos y no de mostrar desigualdades. Sin embargo: no somos solo lo que leemos, sino cómo lo leemos, examinando las narrativas dominantes y promoviendo la diversidad cultural y la inclusión social desde perspectivas de acciones.

Nos posicionamos y entendemos los diferentes modos de leer no como deficiencias o



déficits, sino como distintas instancias en el proceso de ocupación de este bien cultural, herramienta necesaria para la transformación. Por transformación nos referimos a cambios significativos y sostenidos en las estructuras, instituciones y valores de una sociedad. Pueden tener lugar en diversos ámbitos, incluyendo lo económico, político, cultural y social. La transformación social implica una modificación profunda en la forma en que una sociedad opera y se organiza. Nos enfocamos desde los colectivos y las comunidades, impulsando esos cambios en los que los procesos de lectura interpelan a una sociedad, hoy influenciada por sentidos mercantilistas y de lecturas sesgadas, que transita por la derechización del sentido común. Vale preguntarnos por el papel de la lectura y también de la escritura en estos tiempos.

Existe toda una visión en la que la *buena lectura* o la *comprensión de un texto* radica en que las lectoras y los lectores descifren el supuesto único sentido que el texto tiene o aquello que el autor o la autora quiso decir, “discurso hegemónico e insuficiente, por no pensar las complejas relaciones que entabla el lector con un texto”, como advierte Michel Petit (2015), como por ejemplo nos lo muestran

las propuestas de abordaje de literatura de los manuales editoriales.

Por ello, nos posicionamos desde la creencia en la multiplicidad de sentidos que los sujetos hacen de un mismo texto, desde todo ello que nos constituye como sujetos políticos, partícipes de una comunidad en constante construcción y tensión, pensando en la lectura como instrumento ideológico, es decir, que encierra representaciones para un sujeto y no para otro. Los sentidos textuales son una construcción social muchas veces conflictiva.

No podemos pensar la lectura fuera del contexto de su propia realidad social; no podemos pensarla como homogeneizadora, sino todo lo contrario. Podemos dar cuenta de cómo a cada vivencia, entendida como las relaciones del sujeto con su contexto y su territorio, y a cada sujeto, le corresponde una lectura. Esto derrumba el concepto extendido de cómo leer y de qué forma comprender lo leído desde una sola mirada escolarizada que conduce a ese estándar que limita su apropiación, su propia comprensión y su rebeldía. Se trata de comenzar a trazar caminos desde la incertidumbre, lo que nos coloca en un lugar de incomodidad y de desnudar los privilegios, tanto de clase como de género, que hacen que

esta se convierta en un canon sin prejuicio y libre de normalidades generadas por un sistema, que dentro del binomio saber leer y no saber leer, convierte a las personas en sujetos desprovistos de pensamiento crítico. De desarmar lo establecido para construir lo no establecido, romper ese binarismo cuasi biológico para pensarnos en el reverso de los límites que impone todo un sistema, que a pesar de las luchas sigue leyendo en clave decimonónica del siglo XIX.

Entre esas leyes sociales que modelan la necesidad o la capacidad de lectura, las de la escuela se encuentran entre las más importantes, lo que plantea el problema –a la vez histórico y contemporáneo– del lugar del aprendizaje escolar en el aprendizaje de la lectura, en los dos sentidos de la palabra, es decir el aprendizaje del desciframiento del saber leer en su nivel elemental, y de otra parte, esa otra cosa de la que hablamos, es decir la capacidad de una lectura más virtuosa, que puede apropiarse de textos diferentes. Lo que me interesa aquí es mostrar... de qué manera el aprendizaje de la lectura se apoya mucho más sobre cuestionamientos extraescolares, ligados al descubrimiento por parte del niño de problemas que apuntan a la difícil comprensión del orden del mundo, que sobre una escolarización o un aprendizaje escolar (Roger Chartier en Bourdieu, 2010:261)

Nuestra subjetivación sobre la lectura, en cuanto personas en una sociedad, tiene que ver con la escuela. Allí supuestamente se nos enseña a leer y nos determinan los sentidos del saber y no saber, como si el *mundo* escuela fuera el único espacio posible de aprendizaje. La trayectoria escolar de los sujetos es generadora de representaciones y modos de leer, modos que son hegemónicos e imitadores de un canon que apelan al sentido común escolar y a la institucionalización como marco propiciatorio de las cláusulas de sentido, es decir, como medio de anular toda lectura que no se



enmarque en los límites de lo esperable dentro de lo escolar. La escuela, en tanto dispositivo de poder, con todo un mecanismo propio destinado a tal fin, enmarca los límites de lo esperable en términos de lo moralmente correcto o tras una moraleja o castigo ejemplar para las acciones que se desvían de la norma. Es en este sentido que opera la censura. Vemos cómo en los primeros años las lecturas daban cuenta de una realidad para formar “buenos sujetos” eran punto clave en las prácticas docentes. Entrando en la adolescencia, los libros intentaban que los y las adolescentes encontraran la “verdad” de las cosas. Es así que fábulas sobre la propia existencia, sobre el bien y el mal, etc., eran paradigmas de lo que la lectura venía a imponer.

Desde los contenidos, como decíamos al comienzo, existe una violencia epistemológica existente y formas perversas de relacionamiento intercultural actualmente persistentes. La cultura y la educación, en tanto pensar lo educativo más allá del término escuela y más allá del término educación, es esa sustracción de los saberes ancestrales, en los genocidios a nuestros pueblos originarios. Leer desde esos saberes es nuestro deber como sujetos que creemos que una educación liberadora es posible y necesaria, para que la lectura sea



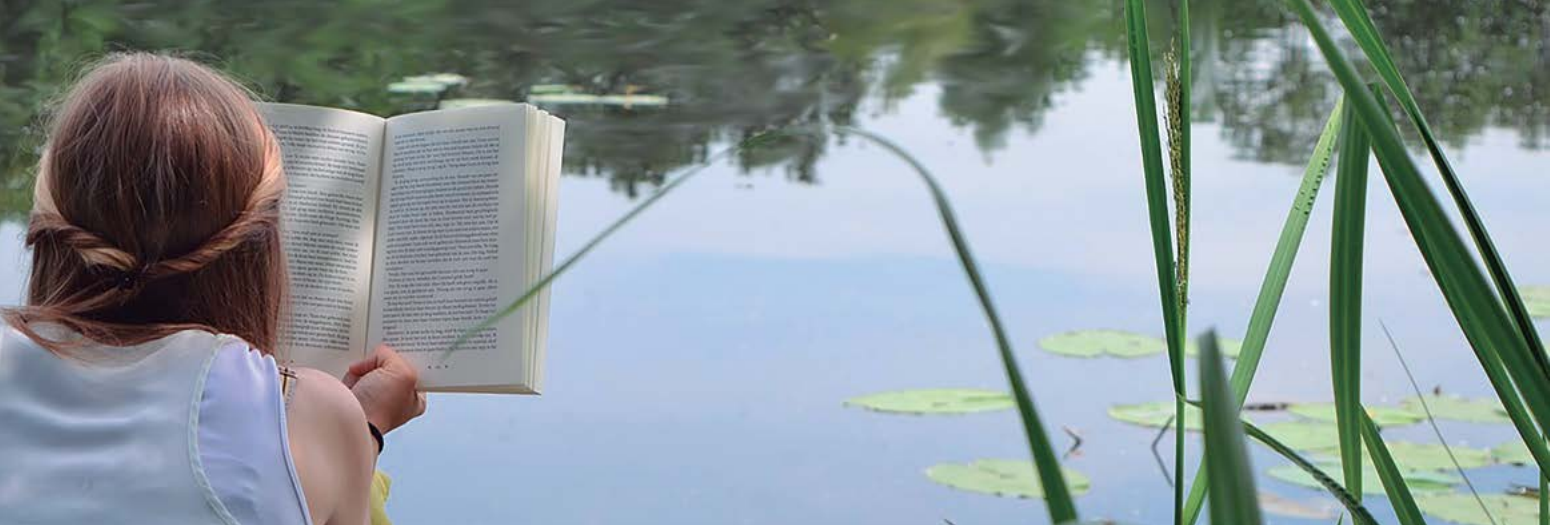
motivadora y nos saque de ese lugar común, de lo dado.

Las diferencias socioculturales actúan en nuestras sociedades como etiquetas a partir de las cuales se establecen desigualdades y asimetrías como si fueran naturales. Tanto el reconocimiento como su falta, influyen de modo determinante en la formación de las identidades de los sujetos. Dicho, en otras palabras, en la manera en que los sujetos nos relacionamos con nosotros mismos y qué es lo que leemos, presupone la apertura emocional que permite conectarnos, descubrir y valorar al otro en su identidad.

Si existe un imaginario que contempla a la producción escrita vinculada con la idea de belleza, verdad y cierta ejemplificación moral que la justifica, es importante reconocer estas representaciones, si queremos transformar el acto de la lectura no en algo estable e inamovible, sino en un entramado histórico e ideológico, claramente político.

La lectura no está separada del contexto en el que se realiza la lectura. Solo que podemos cuestionar las prácticas habituales, mostrar que las lecturas no están encerradas, sino que son libres en la medida en que podamos verlas como esa acción mutante, que se metamor-





fosea de acuerdo a las sensaciones y al sentir del sujeto en cuanto identidad, porque leemos desde nuestras identidades y nuestros géneros; leemos y escribimos desde nuestros cuerpos censurados, anulados... ¿Cómo lee una mujer trans, un libro que es devoto a la heterosexualidad con todas sus palabras y que de alguna forma la coloca en un lugar fuera de cierta *normalidad*?

Las lecturas constituyen herramientas de lucha para tensar los sentimientos y los pensamientos hegemónicos. Esto surge desde una dimensión más política, la mirada que cuestiona. El individuo y los sentidos están sujetos a una determinación histórica e ideológica.

Poder pensar otras dimensiones de lectura implica pensar otras formas de estar en el mundo. Es posible una lectura contracultural que implique la exploración de textos que desafíen normas, valores y estructuras sociales predominantes, textos que cuestionen y critiquen las instituciones establecidas, las ideologías dominantes y las prácticas sociales aceptadas. Esa lectura contracultural puede abarcar una amplia gama de géneros, desde la literatura subversiva y la crítica cultural, hasta el periodismo de investigación y los manifiestos políticos.

La acción de leer desde una perspectiva contracultural y contracorporal busca obras que ofrezcan perspectivas alternativas y provocativas sobre temas como la política, el género, la sexualidad, la raza, la economía y el medioambiente. Estas lecturas pueden desafiar a las

narrativas hegemónicas y ofrecer nuevas formas de entender y resistir al statu quo.

Además de la exploración de textos, la lectura contracultural y contracorporal puede implicar participar en comunidades y movimientos sociales que promuevan la resistencia y la transformación, cuerpos que leen desde el subsuelo de los territorios, cuerpos lastimados que leen desde las heridas, cuerpos censurados, pero cuerpos que se atreven a leer desde ese otro lado. Estos lectores a menudo se comprometen en discusiones, debates y acciones que buscan desafiar y cambiar las estructuras de poder y las injusticias en la sociedad. Las lecturas nunca son inocentes y siempre nos están hablando de las subjetividades. También son creaciones históricas de quienes las leen. Existe el discurso dominante que habla de la literatura asociada a ciertos sectores que detentan el poder. La dicotomía se genera cuando a partir de los textos se produce la inversión de esta lógica: existe una literatura de las clases dominantes y existe otra literatura, la que presenta situaciones de desnaturalizaciones, o es un medio para repensar la sociedad.

La literatura aparece entonces como un objeto flexible y no flexible a la vez, que puede incluir textos que no se caracterizan por la belleza, tensión o incluso la noción de arte a la que se asocia el término. “Lo literario va redefiniéndose en cada texto” (Bombini, López, 1994: 20), en la medida que se habilite la interpretación y la posibilidad de múltiples respuestas. Los lectores se alejan de la pers-

pectiva clasificatoria y construyen sentidos, leen en claves (luchas de clases, hermandad de clases, marginación, violencia. La práctica de la enseñanza de la literatura adquiere complejidad en la convergencia de elementos escolares (saberes enseñados, trayectorias y tradiciones) y elementos sociales, como determinantes de significaciones. La lectura, este “lugar de pactos” del que hablan Bombini y López (1994), genera una actualización de estos elementos sociales, la culminación del pacto. Es la propia historia en cuanto sujetos y subjetividades sociales conformadas, la que permite realizar la interpretación en términos agonísticos de clases; es la propia trayectoria como sujetos políticos la que habilita y erige esta posible lectura por sobre otras. Y en estas prácticas y características, en tanto grupo o personas, están los gustos, como dice Bourdieu (1990), y el goce, como parafrasea Díaz Súnico (2000) a Barthes, porque provoca, desacomoda y desafía al lector.

La lectura cambia perspectivas que desafían las diferencias impuestas; construye sujetos capaces de tomar decisiones, nos constituye como sujetos políticos. La lectura es una actividad social, más que un mero proceso cognitivo. Si los signos son portadores de ideología, ¿cuántos de estos encontramos en nuestras

lecturas diarias? Las lecturas asignadas en las escuelas no son meras coincidencias. Es así que el acto de leer no solo implica la comprensión del contenido de un texto, sino también la comprensión de las estructuras de poder que están involucradas en la producción y circulación del texto. Los textos están imbuidos de relaciones de poder que influyen en la forma en que son escritos, interpretados y utilizados por diferentes sujetos y grupos en la sociedad y sus intereses. Foucault (2003) examina cómo las instituciones sociales, tales como la escuela y la prisión, utilizan la lectura como una herramienta para ejercer control y disciplina sobre los individuos. En su obra *Vigilar y Castigar*, analiza cómo, el leer y escribir, se utilizan en la disciplina carcelaria para controlar y regular el comportamiento de los prisioneros.

A menudo, se tiende a “romantizar” la lectura, presentándola como una especie de panacea que todo lo remedia. A veces, incluso la pobreza también. Sin embargo, no leemos para rescatar a otros de la pobreza o la exclusión, sino para desafiarnos a nosotros mismos y a los otros, para poder contemplar el mundo desde diversas perspectivas. Creemos en la capacidad de transformación de los sujetos a través de la lectura, quienes a su vez pueden





cambiar la realidad. Pero vayamos más allá. ¿Qué se está leyendo en estos tiempos? Muchos argumentan que las nuevas generaciones pasan todo el día con sus teléfonos celulares. Sin embargo, están leyendo constantemente. **No se trata solo de quién lee o cuánto lee, sino de desafiar las percepciones arraigadas dentro de límites lingüísticos y formas semánticas establecidas. La lectura tiene el poder de crear mundos donde no existen los límites.** Si la lectura es un acto político, si la educación es política, entonces las diversas interpretaciones son esencialmente puntos de vista ideológicos que pueden llevarnos a otras formas de lectura. Un mismo texto puede ser interpretado de múltiples maneras.

La lectura es adiestramiento en la escuela tradicional, es el silencio antes de que la voz monótona del profesor, entidad autoritaria, comience a leer.

La lectura desde el pensamiento crítico

Entender a la lectura en forma aislada de todo sentido es vaciarla, asesinarla, infringirla, torturarla y tirarla, sujetarla a las más aberrantes excepciones y acepciones de reglas

que sostienen la codificación de signos arbitrarios y sentidos únicos, hegemónicos y de dominación. La lectura es una herramienta indispensable para la transformación social; en cierto modo, es un compromiso con el otro y la otra, con la sociedad, al tomar una postura de acción transformadora del sujeto y de la sociedad. De forma holística, pensar la lectura en términos críticos es uno de los elementos claves en la consecución de una sociedad sostenible. Especialmente en nuestra sociedad en la que los medios sociales, las redes, parecen dictar nuestra forma de pensar, actuar y leer el mundo. El pensamiento crítico es esencial para la transformación, para el compromiso.

¿Cómo construir un sentido de lectura en torno a lo que Paulo Freire (2005) llama praxis?, ¿cómo hacer de esa categoría un encuentro, desde ese pensamiento crítico? En los años 60 varios autores comienzan a estudiar la categoría de pensamiento crítico, basados en el enunciado de que es un proceso cognitivo, también con la crítica y con la praxis, centrándose en el que el sujeto puede decidir, reflexionar y crear.



La necesidad de una lectura crítica

Existe en nuestra América una larga tradición que configura los elementos principales de lo que podríamos llamar una pedagogía latinoamericana. En esta pedagogía reconocemos tres motivos centrales que la definen. Primero, la educación como instrumento de liberación política y social. Segundo, la formación integral del sujeto como meta y contribución de la escuela a dicha liberación. Tercero, la construcción del conocimiento como tarea central de la escuela que busca promover el desarrollo humano y la liberación. Decía José Martí (1953): “Hombres, haga quien quiera hacer pueblos”, de este modo resumía el credo central que ha animado a nuestros grandes educadores y liberadores. Simón Rodríguez (1953), el maestro de Bolívar, pretendió construir una pedagogía verdaderamente democrática que respondiera a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana; la escuela debía vincularse a la producción, debía ser al mismo tiempo que un lugar de debate sobre conocimiento, un taller, un espacio para el trabajo. “Pedago-



gizar” la lectura es también irrumpir en una militancia lectora.

La premisa inicial con la que podemos sustentar una lectura crítica, establece que, vivimos en un mundo marcado por las contradicciones y las desigualdades sociales, donde los problemas sociales no son hechos aislados, sino consecuencia de los intentos de dominación de unos grupos sobre otros. La lectura debiera posibilitar el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y la construcción de modelos alternativos y emancipadores, donde se generen miradas diversas que nos permitan salir del individualismo y conectarnos con la realidad social.

Ahí radica el poder de una lectura crítica, de una lectura como praxis: en su capacidad potencial para revolucionar la sociedad, empoderando a los sujetos para que sean capaces de ser partícipes en dicha revolución, en la conformación de una episteme diferente, donde leer y escribir sea lo contrario al fascismo. Una lectura de la praxis implica salir de la acción de leer para adentrarnos en la reflexión de esa práctica, habilitando la apropiación crítica del

mundo existente y derribar las barreras de sentidos constituidos por los grandes grupos de poder que infieren también en qué leer, cómo leer, e incluso, parafraseando a Freire, también podemos pensar la lectura en cuanto otredad...

La educación popular ha tenido diferentes usos, prácticas y hasta surgimientos históricos, correspondientes a diversos contextos, a singulares circunstancias sociales y culturales y políticas que configuran sentidos diferentes. A mediados de la década de los sesenta, se comienzan a constituir las bases de una teoría crítica diferente, el interés de grupos de docentes de algunas universidades latinoamericanas por acercarse, comprender y apoyar los procesos de cambio de grupos y organizaciones sociales, para enfrentar a las políticas sociales hegemónicas en diferentes países de América Latina. Sabemos y somos conscientes de que fueron experiencias aisladas porque la fuerza de quienes detentaban el gran conocimiento académico resistía y combatía cualquier sentido político, cualquier forma alternativa de leer y escribir la realidad y de práctica que tenga que ver con darles a los sectores más empobrecidos herramientas para la transformación.

La necesidad de construir un proceso de una pedagogía dialéctica sistemática, que se estructure en torno a una filosofía de la acción y pensar cada lectura en términos de ocuparlas, como acción y tomarlas como praxis. Aquí, la dialéctica implica un movimiento de comprensión y reconocimiento mutuo; un vaivén entre una visión de la realidad y un método de análisis, en el que la teoría y la práctica se entrelazan inseparablemente. Están inherentemente unidas. Desde una perspectiva ética y estética del mundo, el conocimiento se concibe como la representación interna de una realidad externa independiente de la mente y los fenómenos, pero esto tiene poca relevancia para las acciones prácticas en y sobre el mundo. Parte de este esfuerzo abarca el desarrollo de una filosofía de la acción que sea coherente

con las formas de organización —horizontales y democráticas— que mejor reflejen la acción. Es una acción del ser y del devenir, del trabajo intelectual y manual, del pensar y el hacer, de la lectura y escritura del mundo y de la palabra, en términos freireanos.

Para nosotros, como educadores e investigadores, la lucha por la emancipación se juega en el campo del pensamiento, del conocimiento y de las calles.

Es menester pensar cómo leer el mundo desde una órbita de crisis y precarización. En



esa tensión también hay una lectura precarizada, que posiciona en la imposibilidad de leer los intersticios y la complejidad de tramas que se encuentran en los textos más allá de las palabras que los componen. Leer en términos de praxis es posicionarnos desde un paradigma de desobediencia irrespetuosa en cuanto a cánones del “buen” leer.

La dominación se expresa también en nuestra manera de leer; es difícil un pensamiento crítico, la capacidad de crear otra cultura, cuando este preciado atributo es

“dominado” por concepciones del mundo y de la vida, y de sí mismo que se arman como ataduras para inhibirnos de pensar, de reflexionar, de crear. Se juega, entonces, en nuestra lucha diaria, nuestro pensar en libertad, emancipados, liberados de la dominación del miedo, esos miedos heredados de nuestra historia de sangrientas dictaduras en Latinoamérica y de un fascismo galopante que está arrasando parte de Nuestra América. El miedo, muchas veces censura cualquier acción para desaprender, el miedo a decir la palabra, el



miedo a leer diferente... Todas las represiones históricas de nuestros pueblos se hacen parte de nuestras subjetividades y nos paralizan, pero a la vez nos constituyen para la lucha.

Es en este movimiento de abajo que se pretende establecer una lógica de confrontación epistémica. **Lectura es también sinónimo de poder.**

La propia realidad de los sujetos debe convertirse en objeto de lectura, como sujetos que construyen su realidad y el mundo de su cultura. Los conocimientos que se definen no

deben seleccionarse desde las imposiciones prescriptivas, debe ser una selección consciente, reflexiva y política para que se posibilite la problematización, la reflexión. Implica fomentar desde las distintas formas de pensamiento (deductivo, experimental, histórico) la reflexión crítica y la referencia con la realidad.

Es necesario que los docentes revisemos nuestras prácticas de lectura y de escritura, así como la relación de las mismas, de modo tal que pongamos a accionar nuestra vigilancia pedagógica, para no constituirnos en meros reproductores de la cultura dominante, sino construir colectivamente nuestro propio objeto de conocimiento, interpelados por el contexto social desde donde realizamos nuestras prácticas, así como constituirnos en desaforados desobedientes de todo... El movimiento feminista es un claro ejemplo de esto: desobedecieron sus mandatos, desobedecieron. Desobedecer es romper con preceptos, y que comencemos a construir esa otra historia, donde las lecturas como praxis sean la punta de lanza. Los sectores oprimidos no escriben la historia, no leen su historia, porque son leídos por otros, en clave de múltiples pobreza. Leerlos es parte de un entramado de significados para resultados de porcentajes de pobreza y estancamiento.

La lectura crítica es una acción fundamental que implica analizar, interpelar y comprender profundamente un texto, en un contexto, en un secuestro, en un incierto... Va más allá de la simple decodificación de palabras y la *comprensión* literal. No solo se trata de entender lo que está escrito, sino también de cuestionar las ideas, examinar la evidencia, identificar sesgos y analizar las diferencias de clase, de género, sociales, etc. Implica varios elementos clave: en primer lugar, requiere una comprensión profunda del contenido acorde al contexto donde se desarrolla esa lectura y desde la territorialización del sujeto; implica analizar la credibilidad y la validez de la información presentada, o tensionar el texto que fuera... Esto supone analizar las fuentes utili-



zadas, la evidencia proporcionada y la lógica del argumento. Los lectores críticos deben preguntarse quién sostiene ciertas afirmaciones, si hay sesgos ideológicos, con el fin de seguir sometiendo a prácticas de lectura que refuercen la opresión.

Otro aspecto importante de la lectura crítica es la capacidad de identificar y analizar los elementos retóricos utilizados en un texto. Esto incluye la indagación acerca de la elección del lenguaje, el tono, la estructura del argumento y la persuasión utilizada por el autor. Al comprender estos elementos, los lectores pueden evaluar de manera más efectiva cómo se intenta influir en ellos y si el autor presenta una perspectiva sesgada.

La lectura crítica o ética política también implica la capacidad de formular preguntas significativas sobre el texto. Los lectores críticos no pueden aceptar pasivamente los discursos escritos, sino involucrarse haciendo preguntas que desafían las afirmaciones presentadas. Estas preguntas pueden abordar la validez de las premisas, la consistencia del razonamiento y la relevancia de lo que se dice o se intenta decir.

Historizar nuestra relación con la lectura es una manera de liberarnos de lo que la historia puede imponernos como presupuesto inconsciente. Contrariamente a lo que se piensa de manera común, lejos de relativizar historiando, por esta vía nos damos un medio de

relativizar nuestra propia práctica. Si es cierto lo que afirmo, que la lectura es el producto de las condiciones en las cuales alguien ha sido producido como lector, tomar conciencia de ello es la única manera de escapar al efecto de esas condiciones, lo que otorga una función epistemológica a toda reflexión histórica sobre la lectura (Bourdieu, 2010:255).

La lectura crítica se favorece de la capacidad de contextualizar la información. Esto implica considerar el contexto más amplio en el que se presenta el texto, incluyendo el momento histórico, cultural y las circunstancias sociales. La lectura y el pensamiento crítico son habilidades interrelacionadas que desempeñan un papel crucial en la configuración intelectual y social y la toma de decisiones informadas. Estas habilidades no solo se aplican al ámbito académico, sino que también son fundamentales en la vida cotidiana y en la participación militante en la sociedad.

La desobediencia del adentro: Desobedecer el adentro es circular de forma no fija, es derribar toda forma taxonómica de ocupar un texto, arribar a las palabras para destrozarlas, hacerlas estallar y encontrar en ello otras sistematizaciones que no estén sistematizadas, es así que podemos clasificar este revuelo desde ese adentro en:

1. Comprensiones lectoras: La base de la lectura crítica es instalar nuestra historia como sujetos sociales, en el modo, forma, apropiación, de leer. No se trata solo de entender las palabras, sino de comprender las ideas que se dicen y las que no se dicen, los detalles clave y las conexiones entre ellas. Ver al lector como un sujeto que crea y recrea esa otra forma de hacer un texto; leer un texto es también reescribirlo, es tensionar el concepto de autoría en términos individuales, si un autor escribe para otros y otras que esos otros y otras sean a su vez intrépidos intérpretes de lo que va a venir, de la venida de lo otro.

2. **Análisis de contenido:** La lectura crítica implica analizar no solo lo que se dice, sino también cómo se presenta la información, esas palabras sean de la forma que sean. Los lectores críticos examinan la estructura del texto, la elección del lenguaje y la multiplicidad de sentidos, todo en constante relación, pero no en términos de clasificación, sino desde una perspectiva de relaciones incestuosas.
3. **Identificación de sesgos:** Un lector crítico es capaz de reconocer posibles sesgos en un texto. Esto implica ser consciente de las posiciones y perspectivas del autor, esto no implica leer a un autor desde la coincidencia ideológica, sino también desde otro lugar a esa ideología.
4. **Contextualización:** La lectura crítica va más allá del texto en sí y considera el contexto más amplio en el que se presenta la información. Comprender el contexto histórico, cultural y social es esencial para interpretar el contenido de manera significativa. Entender el territorio como un espacio desde el cual se lee y que también debe ser leído. Pensar en una triada de texto,



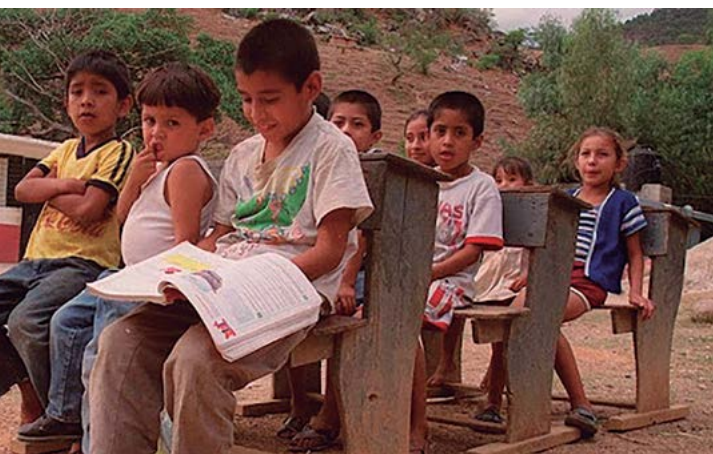
contexto y territorio en un entorno de sujeto crítico, de sujeto, parte de una comunidad.

Leer desde el pensamiento crítico: Abordar esas lecturas desde la criticidad es también la forma en que nos movemos y transitamos por el mundo, entender o no entender, imaginar o no imaginar, dudar o no dudar y así, infinitos caminos que se abren y nos abren a repensar nuestra propia existencia y nuestra identidad, en un mundo en donde la crueldad está siendo valorada de manera inusitada. Libros, diarios, revistas, artículos, etc., son también territorios de disputa desde donde avanzamos, luchamos, construimos otras subjetividades.

La necesidad de leer desde el pensamiento crítico nos implica:

1. **Análisis y evaluación:** El pensamiento crítico va más allá de la simple comprensión para involucrarse en el análisis y la evaluación activa. Los sujetos analizan la información, evalúan la validez de los argumentos y formulan juicios informados.
2. **Formulación de preguntas:** Los pensadores críticos y las pensadoras críticas son curiosos y curiosas y formuladores/as de preguntas. Cuestionan las afirmaciones, buscan evidencia y exploran diferentes perspectivas antes de llegar a conclusiones. Configurar entramados de preguntas, sea el texto que sea, es poder desafiar lo dado, lo dicho, lo soñado, lo analizado.





3. **Resolución de problemas:** El pensamiento crítico está intrínsecamente vinculado a la capacidad de resolver problemas. Los individuos aplican su razonamiento lógico para abordar situaciones complejas y encontrar soluciones efectivas.
4. **Toma de decisiones informada:** Las habilidades de pensamiento crítico son esenciales para tomar decisiones informadas. Los individuos consideran múltiples factores, evalúan las opciones disponibles y toman decisiones basadas en la evidencia y el razonamiento sólido.
5. **Autorreflexión:** El pensamiento crítico incluye la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento. Las personas críticas son conscientes de sus propios sesgos, prejuicios y suposiciones, lo que les permite ajustar y mejorar continuamente su pensa-

miento. Existe la necesidad de poder incomodar nuestros principios, nuestros posicionamientos como sujetos políticos.

La lectura crítica proporciona la base sobre la cual se construye el pensamiento crítico. La posibilidad de leer textos de manera profunda y cuestionadora es fundamental para desarrollar un enfoque crítico hacia la resolución de problemas y la toma de decisiones en diversos contextos, desde perspectivas de resistencia y lucha también. Leer el mundo es una idea clave en la pedagogía de Paulo Freire (2005), que se encuentra en el corazón de su enfoque educativo conocido como educación liberadora o educación problematizadora. Leer el mundo en el contexto de las ideas de Freire significa:

1. **Conciencia crítica:** implica desarrollar una conciencia crítica sobre la realidad que nos rodea. No se trata solo de leer palabras en un libro, sino de comprender las estructuras sociales, económicas y políticas que dan forma a nuestras vidas.
2. **Conexión entre palabra y acción:** Freire aboga por la integración entre la palabra (la lectura) y la acción. La lectura del mundo no debería ser un ejercicio pasivo; más bien, debería llevar a una acción transformadora en la realidad. Esto significa que la educación no debería limitarse a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que debería capacitar a las personas para cambiar activamente su entorno.
3. **Diálogo como herramienta educativa:** La lectura del mundo se lleva a cabo a través del diálogo. Freire enfatiza la importancia del diálogo entre educadores y educandos (estudiantes) como un proceso mutuo de aprendizaje. El diálogo permite que las experiencias y perspectivas individuales se compartan y se integren en la comprensión colectiva del mundo. Los textos también dialogan, y se entienden con otro/a en una entramada de signos, gestos, cadencias.
4. **Desmitificación de la realidad:** Freire abogaba por desmitificar la realidad, es

decir, cuestionar y desafiar las narrativas dominantes y las estructuras de poder. La lectura crítica del mundo implica reconocer y desafiar las injusticias y desigualdades presentes en la sociedad.

5. **Empoderamiento y liberación:** La lectura del mundo no es simplemente un acto intelectual, sino un proceso que lleva al empoderamiento y la liberación. Freire creía en la capacidad de las personas (en cuanto construcción colectiva) para cambiar su realidad, y que la educación debía ser un medio para facilitar ese proceso de liberación.

Se hace imprescindible analizar las relaciones de poder, quiénes tienen el poder en la situación, contexto o territorio. Cómo se ejerce ese poder y quiénes se benefician y quiénes no, entendiendo a la lectura como una herramienta cultural imprescindible para la liberación de nuestros pueblos. Cuestionar las narrativas dominantes y tensionar las ideas que transitan como dadas y cómo se mantienen para perpetuar ciertas estructuras de poder.

Dar cuenta de las cuestiones de clase, raza, género y otras formas de opresión que se entrelazan en cada lectura, en cada situación en la que estemos generando sentidos. Es también necesario reconocer las intersecciones entre estas diferentes formas de opresión, teniendo en cuenta la perspectiva histórica, viendo cómo se han desarrollado las estructuras de poder a lo largo del tiempo, las resistencias y las luchas populares. Las lecturas fueron también resistencia ante los embates de ciertas naturalizaciones que el neoliberalismo implementó en nuestros pueblos. Los círculos de lectura fueron acción, lucha y resistencia.

Nuestras lecturas críticas tienen que ser alternativas radicales a esas estructuras de poder existentes, así como también tienen que tensionar nuestras miradas, reconociendo los privilegios, para desafiarlos constantemente.

Esta perspectiva transformadora busca empoderar a los sujetos para que se conviertan

en políticos en la transformación de su entorno, reconociendo y desafiando las estructuras de poder y las injusticias. A través de esta lectura crítica y la acción resultante, los sujetos pueden participar en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Descifrar los intersticios que tienen las palabras, apropiarse de eso que tiene la lectura, que está fuera de toda norma, ese excedente, eso de más, como violentas manifestaciones de rebeldía en el punto medio donde se encuentran las palabras con los ojos:

De esta forma, si aceptamos como un primer sentido de la categoría de exceso aquello que traspasa ciertos límites, es preciso reconocer que el exceso siempre se produce respecto de un sistema de significados, valores y experiencias que predominan como las válidas y legítimas,





ante lo cual aquello que no se ajusta y que excede dichos límites opera como lo periférico o marginal (Lázaro; Ugalde, 2019:50).

No es posible pensar la lectura separada de la escritura. Entonces cada palabra leída, se vuelve reacción, se vuelve mensaje, militancia, se vuelve papel, pancarta, folleto, poesía, canción, se vuelve patria, carne y contraluz, se vuelve epilepsia, se vuelve esencia, lucha, revolución. Esas otras lecturas vivas se vuelven canción... Se vuelven...se...*tt*

FERNANDO LÁZARO

Educador Popular argentino. Doctorado en Pedagogía.

Cofundador de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica (CEIPHistórica).

Cofundador de los Bachilleratos Populares de Argentina. Profesor e Investigador de la Universidad Nacional de Luján, miembro del Grupo de Trabajo

del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) "Educación Popular y Pedagogías Críticas". Coordinador de la Red Académica de difusión, debate y producción teórica académica referida a las pedagogías críticas con la Secretaría Educación Pública, México desde el 2022 a la fecha. Fundador del Círculo de Pensamiento Crítico de América Latina (CIPCAL). Coordinador general del Curso Internacional del Pensamiento Crítico. Fundador y coordinador de la Escuela de Formación de Formadores en Educación Popular (CEIPH). Autor de varios libros y artículos sobre Educación Popular y Pedagogías Críticas: "Educaciones, Pedagogías y revoluciones desde nuestra América", editorial Laboratorio Educativo, Colombia, 2023; "Reinventarnos con Paulo Freire." "Educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos" (autor de un artículo) Colección Grupos de Trabajo, CLACSO, 2022; "100 voces por Freire" 'Desde la curiosidad epistemológica a la transformación social', CLACSO, Buenos Aires, 2021. "Educación popular en el siglo XXI, entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza", coordinador y autor, editorial El Colectivo, Buenos Aires, 2021; "100 voces para Paulo Freire, de quienes pretendemos enseñar", escritura de una de las cartas. Francisco Gárate Vergara (coordinador), Ariadna Ediciones, Santiago de Chile, 2021; "Cuarta revolución industrial y educación en América Latina" editorial Laboratorio Educativo,

Colombia – Venezuela, 2021; “Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos desde el Sur” Coordinador (junto a Fernando Santana y Ezequiel Alfieri), editorial El colectivo. Buenos Aires, 2019; “Educación Popular desde los Bordes”, compilador junto a Ezequiel Alfieri, editorial Acercándonos Ediciones. Buenos Aires, 2019.

Bibliografía

- Alvarado, Maite (2001). “Enfoques en la enseñanza de la escritura”. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs. As.: Manantial.
- Alvarado, Maite (1997). “Escritura e invención en la escuela” en AAVV. *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Bs. As.: AZ.
- Bombini, Gustavo (1994). “Constitución de cánones literarios en la escuela”. *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Bombini, Gustavo y López, Claudia (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura*. Bs. As.: UBA.
- Bombini, Gustavo (2001). “La literatura en la escuela” en: Alvarado, Maite (compilador). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs. As.: Manantial.
- Bourdieu, Pierre (1990). “La metamorfosis de los gustos”. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. México: siglo veintiuno editores.
- Díaz Súnico, Mora (2000). “Un manoseado y poco claro concepto de placer”, en *Fichas de cátedra. Didáctica especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras. Enseñanza de la Literatura*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp.35-44.
- Foucault, Michel (1996). *De lenguaje y literatura*. Buenos Aires: Pensamiento Contemporáneo 42.
- Foucault, Michel (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores Argentina.
- Lázaro, Fernando y Ugalde, Andrea (2019). “Una educación del exceso: una pedagogía del exceso”. En Lázaro, Fernando y Alfieri, Ezequiel (compiladores). *Educación popular desde los bordes. Miradas desde el Bachillerato Popular Maderera Córdoba*. Buenos Aires: Editorial Acercándonos.

Martí, José (1953). *Nuestra América*. La Habana: Editorial Trópico.

Petit, Michel. *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Piacenza, Paola (2001). “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966- 1976)”, en Lulu Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: El Hacedor.

Piacenza, Paola (2002). “Enseñanza de la literatura y canon escolar” en *Textos en contexto. La literatura en la escuela*. Buenos Aires: Lectura y Vida.



Procesos de lectura en las infancias

Aproximaciones desde la Educación Popular

ANDREA ZILBERSZTAIN¹

No existen lectores sin caminos y existen pocas personas que no tengan un camino empezado, aunque no lo sepan. El camino lector no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. Se va tejiendo entre la persona y el texto una trama propia. La construcción del camino lector es ofrenda y provocación hacia nuevos rumbos, atajos, senderos personales y colectivos.

Laura Devetach (2008)

Introducción

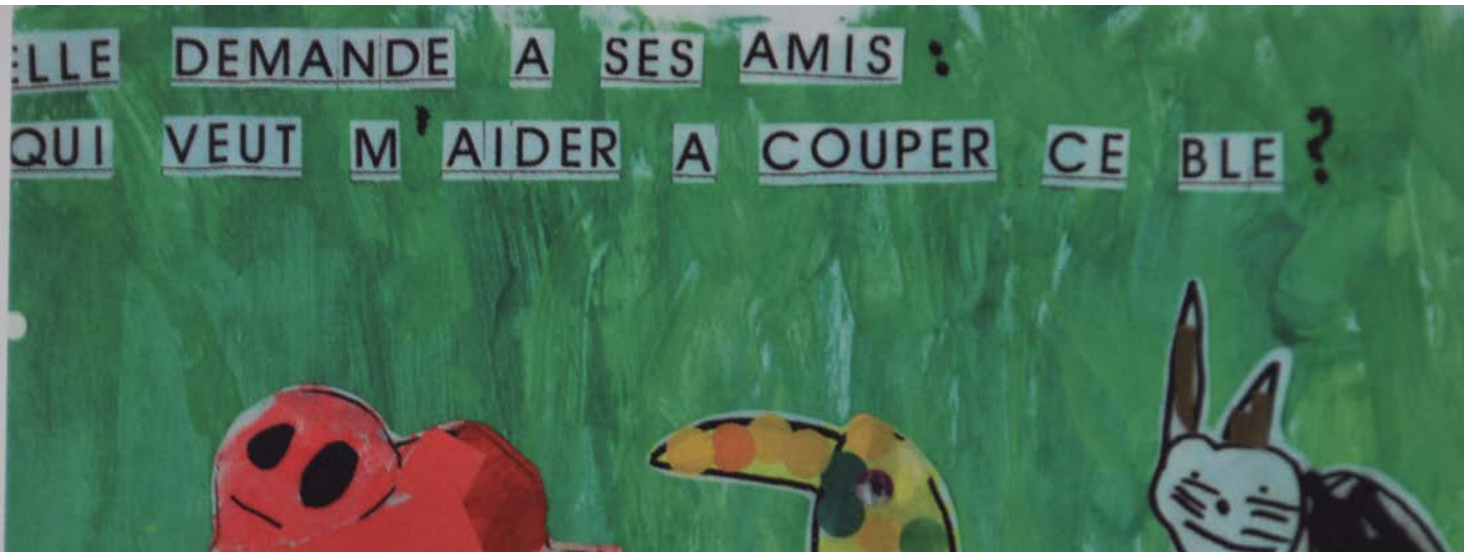
El camino lector en la infancia, al decir de Laura Devetach (2008), es un camino sinuoso, escuadrado, pero que brinda oportunidades para recuperar y recrear imágenes que nos conectan con los demás, con las prácticas culturales de las cuales, las infancias forman parte. Se construye en las interacciones con otros, en los libros que nos acercan, nos leen o leemos, en aquellas lecturas que dejan marcas y en las que elegimos olvidar.

Vamos siendo lectores en un camino continuo, en el que nunca partimos desde el mismo lugar al comenzar el proceso lector y nunca llegamos a un mismo destino común, aunque se trate de la lectura colectiva de un

mismo libro. Los libros son una invitación a sumergirnos en un tiempo y espacio propio para transitarlos de mil maneras, doblar las páginas en un sentido, volver a ellas, saltar a otras, reconociendo en esa práctica un atisbo de libertad.

Las oportunidades lectoras en las infancias abren la puerta para acercar los mundos y reflexionar sobre ellos, son caminos pensados como oportunidades para experimentar con otros y a partir de los otros experiencias nuevas, como una forma de acercarnos a la producción y reproducción de la sociedad.

Los procesos lectores en las infancias pueden ser pensados desde una perspectiva sociocultural: acercan realidades y lecturas,



pero desde una revisión de las voces de los lectores, haciendo propios y particulares los procesos de construcción de significaciones sobre los textos y las tensiones que se ponen en juego, entre sus propias representaciones y valoraciones y las que proponen esas lecturas.

Leer implica crear oportunidades de ampliación del mundo, descubrir múltiples formas para nombrar las cosas y a la vez construir diálogos diferentes con la cultura escrita, hurgando en lo más profundo de la realidad. Y en ese proceso buscar lo extraordinario, lo incorrecto, la incomodidad. Una incomodidad asertiva, en la medida que esas lecturas provocan caminos a contracorriente de preconceptos, de certezas, respecto de los otros, del mundo, de la realidad cotidiana.

Andruetto (2016) nos advierte que un libro abre ese camino contra corriente, provocando el deseo y la oportunidad de mirar la vida desde otro ángulo, como un modo de advertir tal vez, que las certezas iniciales no eran como las pensábamos. Porque leer o escribir pueden constituirse en un camino de libertad (p.37). Leer como una acción que no se liga necesariamente con lo dado, sino con el proceso por el cual esas letras van a convertirse en otra cosa y al hacerlo se transforman y transforman a los lectores, los invitan a pensar y soñar desde otros tiempos y otros espacios.

La lectura infantil pensada desde la educación popular involucra al ser en el mundo. La lectura como provocación, como invitación a pensar el papel de las infancias en el mundo y su intervención en él. Como sostiene Freire

(2004) mi papel en el mundo como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias (p.35). Porque la lectura como práctica social no está separada de otras prácticas culturales y sociales, y en su puesta en acción coexisten múltiples lecturas posibles que, ancladas histórica y territorialmente, adquieren particularidades y sentidos propios.

La lectura, concebida desde la educación popular es entendida como un acto de conocimiento y un acto creador (Freire 1981) que favorece el despliegue del pensamiento crítico a través del descubrimiento de la relación siempre dialéctica entre el ser y el mundo.

Entonces, el desafío propuesto, necesita de apuestas políticas que garanticen el acceso de las infancias de sectores populares a la cultura escrita, y desde allí construir proyectos comprometidos con la formación política de los lectores, reivindicando el potencial político que encierran los procesos de lectura infantil.

Los caminos lectores en las infancias: una práctica social y cultural en construcción

Yo soy un caminante, caminado, yo voy por caminos, caminado y, dentro mío, las palabras me caminan a mí.

Eduardo Galeano

Para pensar en los procesos de lectura de las infancias elijo imaginar, recuperando los aportes de la escritora argentina Laura Devetach (2008) y parafraseando a Eduardo





Galeano, la metáfora de los “caminos lectores”. Caminos y caminantes como ejercicios que nos permitan pensar en una construcción que necesita contar con espacios y disponibilidades abiertas a lo desconocido.

El camino lector es un recorrido que se va entretejiendo entre las infancias y los textos, y lo hace en tramas propias y en relación con los contextos de producción de esas escenas. Porque leer es algo más que descifrar, supone construir sentidos. No sólo se lee lo que está escrito.

Las infancias leen imágenes y en esa lectura recorren mundos, buscan indicios, pistas, arman pequeños cosmos de significación, quedando implicados como lectores en esos recorridos de palabras en las que se sumergen.

El proceso lector de las infancias no tiene una ruta definida, se va construyendo de a poco en los encuentros, posibilidades, relaciones. Es un camino que se va recorriendo, atravesado por decisiones de brindar experiencias lectoras que contribuyan a la resignificación de un mundo que se abre para ellos, en un movimiento dialéctico de ser y estar siendo.



Todo lo que tiene que ver con la lectura, con el acto consciente de leer, tiene esta dimensión dialéctica. Es un acto que te construye en la medida que lo vuelves cotidiano; y que se vuelve cotidiano en la medida que lo dominas y que se vuelve parte de ti. Construirnos como lectores y lectoras nos va construyendo como personas. Son las experiencias de lectura y cada una de las historias que leemos, las que nos van constituyendo y las que pasan a ser parte de nuestra propia vida. Ingresamos en el terreno de lo dialéctico, de lo meramente humano que se va haciendo en la medida que va existiendo. (Martínez Arroyo C, 2021; 25)

Y entonces tomar la palabra se transforma en un momento clave para la historia de ese proceso lector. Los protagonistas asumen la responsabilidad de que las palabras están vivas y se expresan en escenarios concretos con oídos también concretos. Porque cada lectura es lectura del mundo, es construir una idea del tiempo real y del tiempo histórico, de los procesos sociales, de los giros, las vueltas y las revueltas.

Los procesos lectores mantienen vivos esos universos de sentido, esas memorias, ese sedimento de significaciones, y se retroalimentan constantemente cuando entran en diálogo y se entretejan con otras significaciones, momento en el cual es posible comenzar la tarea de reflexionar sobre las propias realidades, para transformarlas.

En los caminos lectores las infancias van asumiendo posiciones particulares en el marco de esos procesos. Constituirse en lector es una postura única, inconfundible, que supone cierto recogimiento, ponerse al margen para que emerja de esa lectura observación, viaje, sentido, pregunta, pensamiento crítico. Es de alguna manera una posición de “extranjería”. Ese texto escrito se convierte en un enigma, en un reto que invita a explorar, a buscar indicios, a tomarse el tiempo para mirar el mundo y construir nuevos sentidos.

Siguiendo a Certeau (1996) podemos pensar a los lectores como viajeros, sujetos intermitentes en diversas configuraciones de espacio-tiempo, dispersos en un más allá, en una escena secreta de donde entran y salen según su voluntad, espacios de los cuales solamente podemos vislumbrar indicios, huellas de ruta o tal vez una luz encendida desde la ventana que indica una estancia, un habitar el texto (p.186).

Se trata de entender a la lectura como una "lectio", nos dice Certeau (1996), como una experiencia única de cada lector con el texto, que no es consumo, sino producción. No es algo que se ingiere, sino que es resultado de un trabajo arduo del sujeto, en el que toma riesgos y se resiste.

Hablamos de lectores que se animan a transformar ese papel de receptores pasivos de un texto, para convertirse en protagonistas de un soporte cambiante que se va reactualizando con cada lectura.

Aprender a leer moviliza el conocimiento propio del lector y su implicancia con el mundo del texto, proceso desde el cual reactualiza el sentido de su realidad, que es la materialidad desde la cual se expresa su subjetividad. Se constituye en un movimiento de activación de una actitud crítica en el sentido de asumirse protagonista y con capacidad de tomar la palabra, en el entramado de la diversidad de las voces presentes en los textos.

El camino de lecturas con las infancias coloca a las mismas en situación activa. Les brinda oportunidades de entrar en juego con la literatura y producir sus propias lecturas, entretejiéndolas con su universo de vivencias, sus marcas culturales, sus códigos, su pasado, sus deseos y sus futuros. Cada nuevo texto va a suponer una reestructuración de ese espacio simbólico, una relectura de lo ya leído y un imaginario sobre lo que vendrá. Habrá cruces, evocaciones, contradicciones, ecos, en un movimiento constante y dialéctico entre lo personal e íntimo y lo colectivo y social.



Para Petit (2001) el acceso a los libros, a la literatura, a diversos relatos, puede significar en los lectores el desarrollo de ese espacio íntimo a partir del cual las infancias se hacen más narradoras de su propia realidad, pero también posibilita significar de diversos modos su entorno y elaborar su propia participación en él. El vínculo entre acto lector, espacio íntimo y el entorno social del que forma parte esa escena asume la responsabilidad de habilitar herramientas para repensar las formas que adquieren las relaciones sociales, otras formas de diálogo posibles, a partir de múltiples voces en vez de todas ellas al unísono.

En este sentido, Petit (2001) sostiene que todos y cada uno de nosotros tiene derecho a una historia, a ser partícipes de su propia narración de vida, pero a su vez, también tiene derecho a la metáfora, al símbolo y al desvío (p.19).

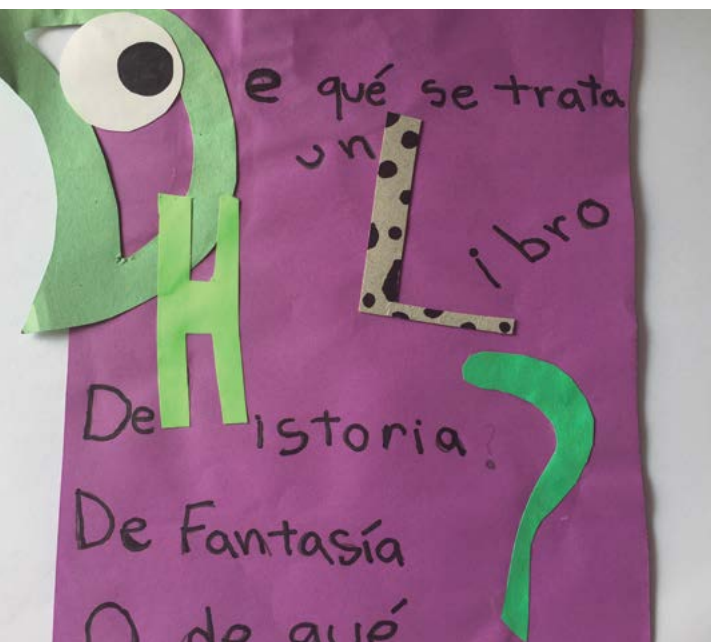
Porque el lenguaje nos construye, nos habilita a narrar el mundo, y al hacerlo nos narrarnos a nosotros mismos. Desde este lugar los procesos lectores significan mucho más que la decodificación de signos, la lectura se



constituye fundamentalmente en una forma de discorrir, de nombrarnos y renombrarnos a partir de aquello “otro” que existe más allá de uno. Bombini (2008) nos señala al respecto

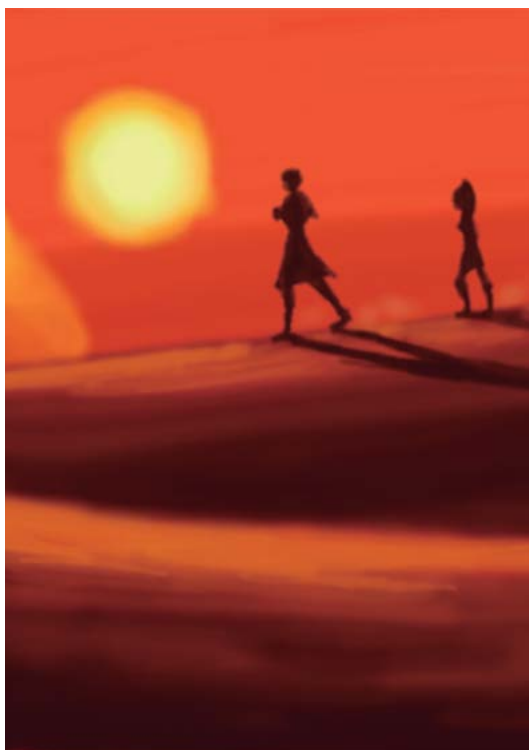
Propiciar una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura no significa meramente incorporar a modo de celebración de la diversidad el dato contextual en el que esa práctica se produce. Se trata de poner en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos. (p. 27)

Las prácticas de lectura están inmersas en diversas situaciones sociales, tienen que ver con la construcción de identidades, de historias propias, siempre situadas desde lugares de pertenencia. Además, se involucra en ellas toda una dimensión afectiva que las hace singulares y específicas. Son diversas, contextualizadas, se encuentran imbricadas en las propias historias por lo que no es posible pensar en una forma única de lectura, sino que es necesario hablar de “lecturas” en plural, a partir de las cuales se negocian sentidos.



Existe pluralidad de usos y de interpretaciones que se ponen en juego en los procesos de lectura que realizan las infancias, ancladas generalmente en sus vivencias y experiencias. Se trata entonces de potenciar estos “encuentros”, para que de esas lecturas devengan formas propias de entender el mundo y de producir relatos, alejadas de cualquier imposición que jerarquice o desacredite interpretaciones.

Roger Chartier (Chartier y Bourdieu, 2010) señala que la lectura entendida como una práctica cultural ligada a un espacio y a un tiempo determinado supone un acto de creación de sentidos, en el que juega un papel determinante la historia de vida del propio sujeto. Hay un énfasis en el rol activo que poseen los individuos en los procesos de lectura; transformando, reformulando, creando e inventando más allá de lo que los textos proponen. De este modo, la actividad de leer se constituye en una de las principales formas en las que las infancias se introducen en la cultura, pero no como un simple ejercicio de transmisión de conocimientos. Los procesos lectores van



mucho más allá, se requiere reconocer cuál es el mundo de referencia del texto, las representaciones o ideas que el discurso enuncia u oculta, y desde allí trazar puentes con las propias realidades situadas, contribuyendo a descifrarse como sujetos en el mundo, capaces y autónomos, con posibilidad de incidir en él. Como sostiene Bombini (2008) recuperar la riqueza de la lectura como empírea a ser leída e interpretada, que da voz al punto de vista de los lectores sobre sus propias experiencias y que invita a una producción escrita referida a la lectura misma (p.30)

El camino lector no es un camino de acumulaciones, es una oportunidad de encuentro, de entramarse entre sujetos sociales. Los textos para las infancias son oportunidades para la búsqueda de algo desconocido y el deseo de leer puede constituirse en motor para la interrogación, para la búsqueda de significados para la vida cotidiana, propiciando el encuentro entre lo persona y lo colectivo.

Las prácticas de lectura pueden ser pensadas como una forma de plantarse frente al mundo,

de mirar la realidad, de recuperar la identidad y la historia de las palabras para reconstruir las propias y las de la comunidad. Prácticas de lectura que lo revolucionen todo.

En el acto de leer, nos señala Andruetto (2014) **el libro se convierte en un ser vivo, capaz de interrogarnos, perturbarnos, y enseñarnos a mirar zonas aun no comprendidas por nosotros mismos. Y estos libros requieren también lectores capaces de dialogar con ellos, de comprender que la única libertad de pensamiento es la libertad que se construye** (p. 40). Entonces, construir prácticas lectoras en las infancias implica creación, memoria social, lectura del mundo, perdurabilidad. (...) es entrar a ese inmenso tapiz tejido bajo distintas circunstancias por tantos seres, a lo largo del tiempo (p. 37).

Lo que definitivamente sella la relación de las infancias con la lectura es aquello que circula por debajo, amarrado con las palabras. Una suerte de encantamiento que abre posibilidades infinitas para crear cultura, imaginar sociedades otras.

Pensar en los procesos de lectura como actos en movimiento nos coloca en la responsabilidad de asumirla como una construcción dialéctica



entre los sentidos del texto y las propias significaciones de quienes se involucran en ellas. En cada lectura las infancias van adquiriendo el arte de la “interpretación”, en la medida que algo de esas historias que leen van siendo significadas al tejerse con sus propias historias de vida, y en el vínculo con los demás.

Porque la lectura acerca a una tradición, es parte de una historia, de una conversación que reúne, acerca y humaniza porque se vuelve parte de la experiencia de estar vivos. Como sostiene Martínez Arroyo (2021) **convertirse en lector lleva su tiempo, transforma, pero esa dimensión transformadora, generadora de pensamiento, solo se logra al hacer de ella un hábito constante y consciente** (p 42).

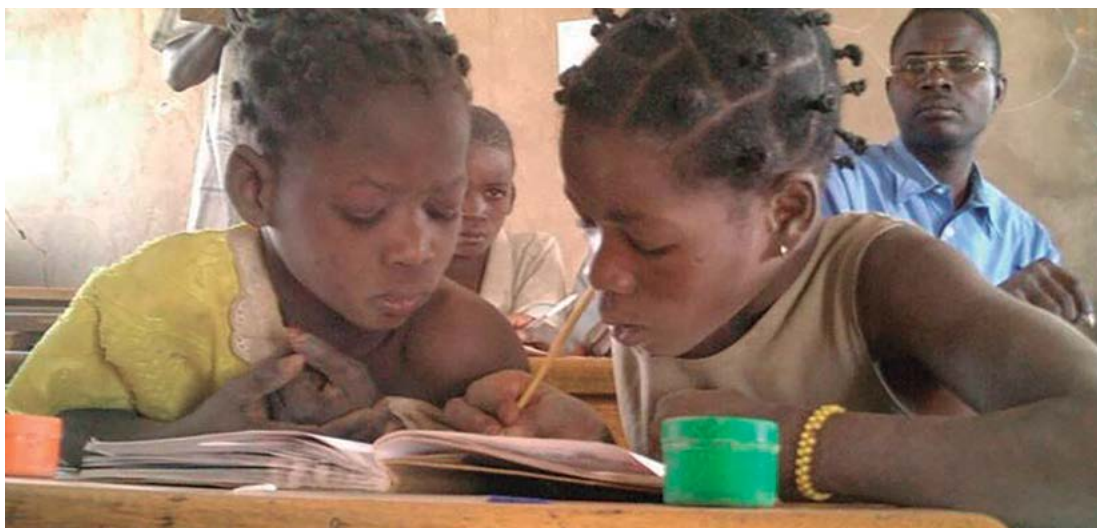
Lectura y subjetividad

La experiencia de la lectura es fundamental para la construcción subjetiva porque habilita la recomposición de historias personales, comunales, de los contextos más cercanos y más lejanos.

Los libros no adquieren significancia por sí mismos, sino por ser un canal en el que los sujetos se hacen presentes. En ellos se expresan diversas maneras de pensar y de vivir, otras maneras de experimentar el encuentro con las personas que puede ayudar a formular distintos espacios de construcción de sentido, de intercambio y de reflexión. Se trata de entregar a otros, a través de la lectura el don de la palabra, para escribirse y recrearse, para decirse y decir tantas veces como se necesite, hasta encontrar la voz propia. Como lo expresa Devetach (2008), pertenecemos a un mundo, tenemos una historia y para encontrar la propia voz debemos sentirnos parte.

Los libros son un puente que acercan realidades, la propia cultura. La experiencia de la lectura es entendida como una búsqueda constante de lo propio, de lo común, dentro de lo variable. Es un viaje hacia lo íntimo, pero, a la vez, a lo social. Y serán quizás esos ecos de cosas que hemos vivido en palabras de otros, las que nos guíen, para no sentirnos extranjeros en el





mundo de nuestras emociones y de nuestro cuerpo. Encontrar en el decir de los libros el camino hacia uno mismo y hacia los demás es una búsqueda que indefectiblemente deviene en procesos de transformación.

La experiencia de lectura es un destino que puede abrir la posibilidad de explorar identidad, especialmente para aquellas infancias en situación de vulnerabilidad. En la falta de voz, en el desamparo, el libro es una puerta que se abre y que permite visualizar un camino posible dentro de un mundo de incertezas. La lectura recrea relatos, textos, narrativas, universos posibles, sueños, y al crear ocasiones y espacios colectivos de lectura y reflexión puede contribuir a crear comunidades productoras de subjetividad. Como sostiene Montes (1990) las palabras arrastran con ellas una gigantesca carga cultural, un modo de ver, de sentir y de manejar el mundo (p.21), y es por ello que el acceso a estas prácticas lectoras otorga el don de la palabra, entrega la llave que abre la puerta al propio mundo interno, a lo simbólico, a lo profundamente propio y esencial de cada niño.

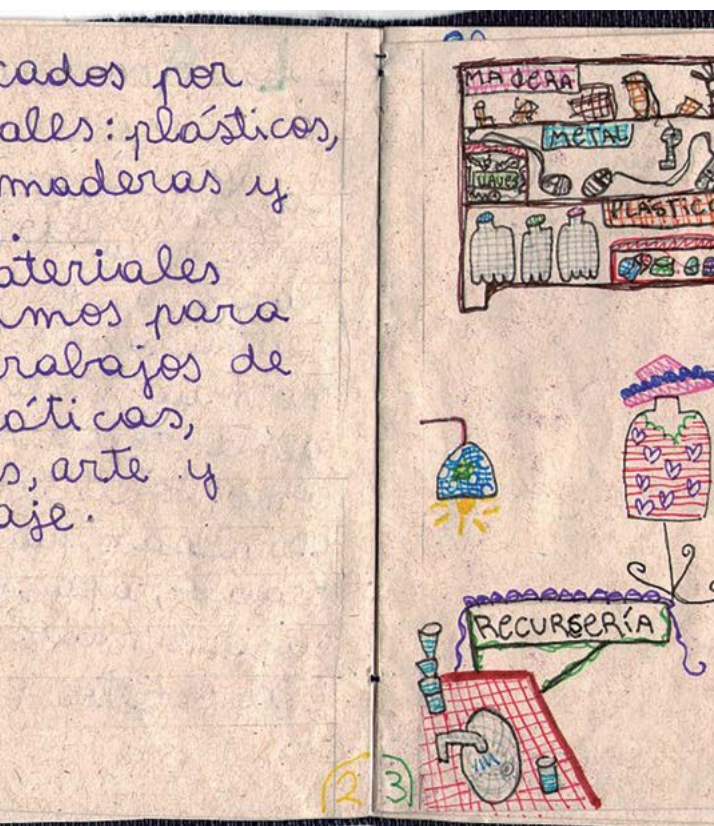
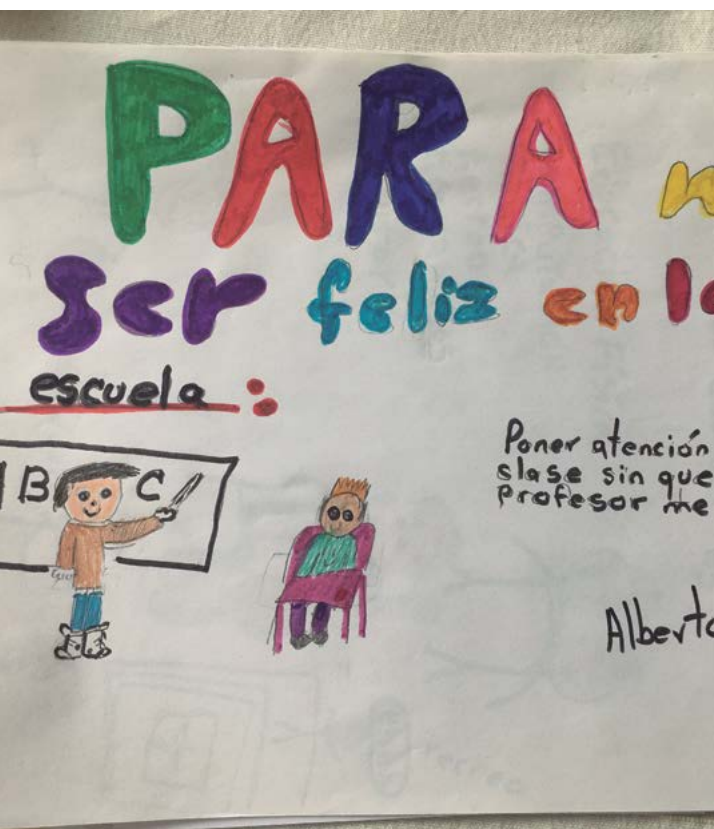
Tomar la palabra propia, encontrar significados, elegir, comprender, es asumir una manera de estar en el mundo. La construcción del camino lector otorga la posibilidad de sentirse persona, en una unidad dialéctica con el mundo que lo rodea, ampliando los márgenes

de la conciencia para asumir un derecho dado, el de la propia existencia.

El lenguaje y las palabras son un asombroso punto de inicio para soñar una vida y construirla, de modo tal que sea lo más digna posible. Esa es la elección. La lectura puede volverse, entonces, zona intermedia, zona “indómita”, puede crear imaginarios, se puede pasar de un “bando” a otro donde los absolutos dicotómicos se maticen, donde las realidades se vuelvan inmanejables y, en el propio acto de experimentar esos entornos, se elige.

Al leer, las infancias se animan a ser ellos mismos y otros a la vez, en una conjunción que trastoca fronteras, que invita a construir y construirse otros destinos. Porque leer nos propone una de las inmersiones más profundas en nosotros mismos y en la sociedad de la que formamos parte. Eso que está escrito proviene de la sociedad a la que pertenecemos y se alimenta de los relatos que esa sociedad genera.

Cada vez que las infancias se enfrentan a un texto literario hay posibilidad de habilitar una presencia, un rostro que se irá significando, un afuera que irá ordenando y construyendo el mundo, y al hacerlo van dándole sentido a la experiencia de estar siendo y de estar siendo en el mundo, buscando un lugar para vivir: hacer circular la palabra para encontrar un lugar en el cual ser niño y para construir respuestas posi-



bles frente a lo que la sociedad les demanda. Indefectiblemente, de esas búsquedas devienen transformaciones, que tienen como raíz inicial la experiencia lectora, que actúa como práctica que puede orientarse hacia una construcción subjetivante, por el impacto emocional y físico que puede despertar el encuentro con el texto.

Porque la experiencia lectora transforma, emociona, modifica, activa. Posibilita tomar la palabra propia, elegir, comprender, preguntarse y procesar una manera de dignificarse, de devenir niño y garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que, ya vimos, no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante..., y haga su lectura. (Montes, 2006, p.8)

La lectura puede ser pensada como encuentro de subjetividades que se están construyendo y que cambian, porque al leer se accede a experiencias que no se pueden transitar de otras maneras. Los procesos lectores impactan en distintos sentidos, transportan a otros lugares y tiempos, en un encuentro entre personas y producciones culturales que reflejan las convicciones y contradicciones epocales, los conocimientos y las confusiones que nos definen.

Es en las palabras donde se libra el combate, y es de palabras la grieta por donde se accede a una lengua privada en ese extenso mar de la lengua social, territorio de contrapoder frente a lo uniforme y lo hegemónico. (Andruetto, 2014; 77)

Pensando en la promoción de la lectura como un derecho colectivo de las infancias

Hablar de infancias no implica hacerlo en términos etarios, sino pensarlas desde la novedad de lo "otro", de la alteración de lo que muchas veces se presenta como el orden instituido.

Asumimos como concepción política una

mirada de las infancias que las define como sujetos dispuestos a participar de la vida social, y en tanto sujetos políticos, desde su propia condición infantil, poseen capacidad de opinar, participar y decidir.

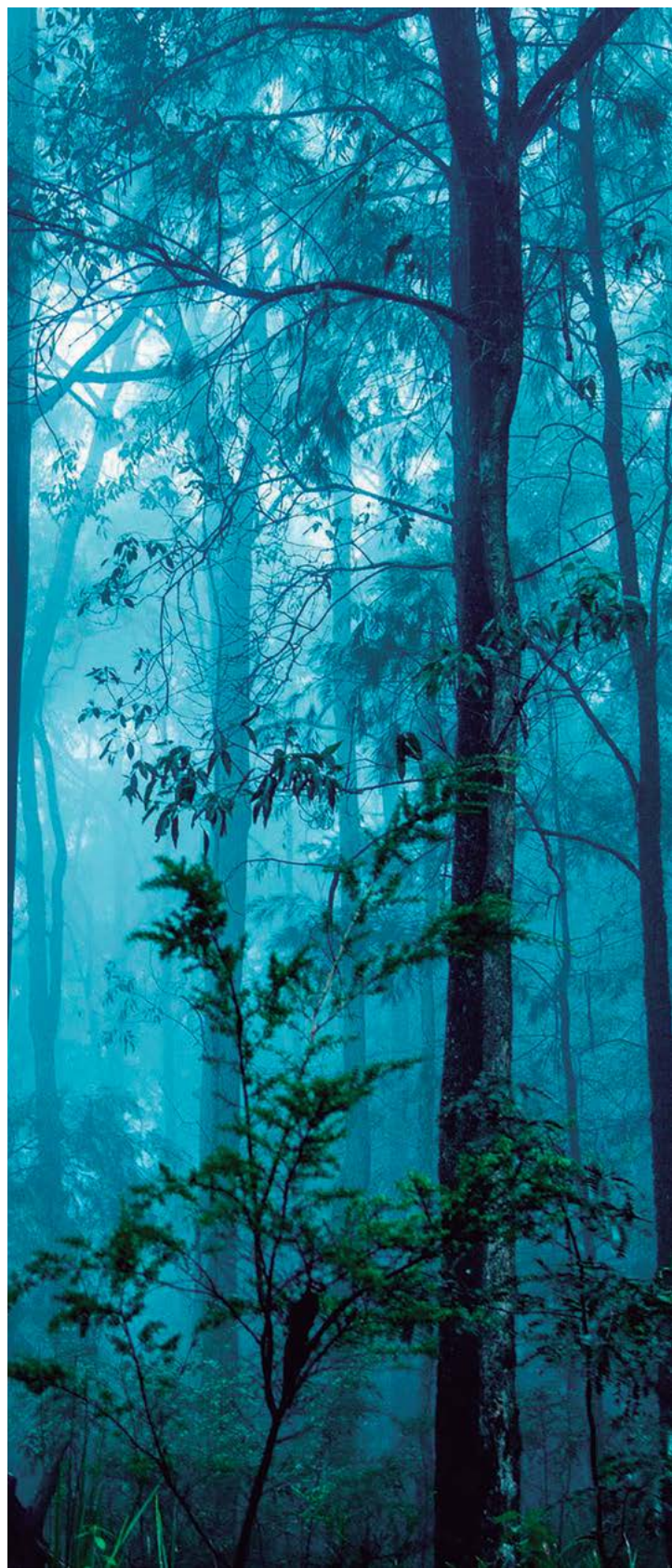
La disputa parte de considerar a las infancias como sujetos de derecho y no como objetos de manipulación y violencia, y en ese devenir de los derechos se hace necesario generar escenarios y dispositivos que favorezcan su organización y su despliegue, en el firme compromiso de que el campo de los derechos no sea una mera retórica.

Las infancias latinoamericanas llegan a un mundo profundamente desigual. Y así, las marcas de vulnerabilidad, pobreza y exclusión van delimitando biografías, muchas veces signadas por posiciones de subalternidad, cristalizadas desde la cuna. Por tanto, se hace necesario en este mapa, establecer los nexos entre infancia y política, en el sentido de prefigurar condiciones en las cuales la retórica sobre los derechos de las infancias se traduzca en realidades más justas.

Con algunos matices, y haciendo una panorámica regional, podemos afirmar que en los últimos años ha habido en toda la región avances en relación a la concepción de las infancias como sujetos de derecho. En muchos países se ha conquistado legislación que las protege, pero el derecho es sólo una herramienta, es letra escrita, que necesita de actores y actrices que hagan realidad ese escenario, adultos que proyecten caminos de acción claros para que esos derechos se garanticen.

Para Freire (1991) leer implica fortalecer la “palabra-mundo”, es decir, la capacidad de interpretar y transformar la realidad con el propósito de construir sociedades más justas e igualitarias.

Entonces, pensar en los procesos de promoción de la lectura como derecho fundamental desde edades tempranas, implica otorgarle a la experiencia lectora una importancia capital, en tanto práctica que amplifica la comprensión e





interpelación del espacio social inmediato y mediato, como así también del campo epistémico, político, cultural y ético, en busca de nuevas formas de expresión ciudadana y de disputa por el cumplimiento de los derechos conquistados.

Porque como lo expresa Emilia Ferreiro (2000) la lectura es un derecho; no es lujo ni una obligación. Es un derecho que posibilita un ejercicio mayor de la democracia y por consiguiente, el cumplimiento de otros derechos. Implica explorar los modos de concebir, significar, vivenciar y experimentar la lectura y sus posibilidades de emancipación.

Pensar en los niños y las niñas como lectores, requiere reconocerlos como seres capaces de elegir, sentir, decir y crear, procesos que no pueden estar condicionados por las biografías sociales de las infancias, muchas veces de exclusión.

Y entonces, cobra centralidad la presencia del Estado como garante, facilitador y promotor de la lectura en los más diversos contextos: escolares y no escolares. Si la cultura oral y escrita de los pueblos otorga identidad y herramientas para constituirnos en una sociedad en

movimiento, será necesario procurar el acceso y el acercamiento a esas experiencias, en el marco de políticas públicas.

Por tanto, incluir el aspecto de la selección de textos dentro del acervo con el que se cuenta, en espacios de lectura dentro y fuera de la escuela, implica asumir que el tema del acceso y la elección de la literatura es un derecho que contribuirá a la formación de lectores críticos.

Cecilia Bajour (2020) se pregunta acerca de lo que implica la palabra “promoción”, y plantea que si las prácticas lectoras son pensadas como un vínculo entre lectores podemos asociar la idea de la promoción como una oportunidad para el “diálogo de saberes”, un encuentro en el que no haya linealidad en las trayectorias lectoras, sino que lo que prime sea la diversidad de experiencias lectoras y de culturas, tanto de las infancias que participan de estas experiencias como así también de los promotores/as que las facilitan. Porque no se trata de multiplicar el consumo de la literatura, sino de asegurar el encuentro con ella, y comprometerse con una auténtica experiencia lectora que incluya cada vez mayor cantidad de lectores, de modo tal que al garantizar el acceso al acervo

literario se garantice el acceso a una herencia humana común.

Procesos de lectura en las infancias y educación popular: aportaciones desde las perspectivas de críticas de Freinet y Freire

Los caminos lectores en las infancias pueden ser pensados como proyectos comunitarios de educación popular. En tal sentido, la propuesta es analizar estas experiencias desde las aportaciones de dos pedagogos críticos y populares: Freire y Freinet, que, si bien vienen de tradiciones diferentes, comparten una mirada común respecto a entender la educación como un hecho político y como parte de un proyecto social de transformación.

Los fundamentos de la pedagogía Freinet, caracterizada como una pedagogía popular que ubica a las infancias como centro y a la comunidad como partícipe del proceso de enseñanza y aprendizaje, puede ser considerada como una pedagogía revolucionaria para su tiempo, en tanto coloca a la libertad de expresión, a la vida cooperativa y a la realización y emancipación, por medio del trabajo, como elementos centrales para la autorrealización del sujeto.

Por su parte, la pedagogía Freireana es una

pedagogía por y para los oprimidos, una pedagogía que no puede disociarse de las condiciones materiales y simbólicas de existencia humana y como tal, propone una lectura crítica del mundo desde la perspectiva de los sectores oprimidos, y una actitud de esperanza activa para actuar sobre la realidad y transformarla.

Los procesos lectores de las infancias pueden ser pensados como actos políticos y como tales, nunca neutros. Asumir la dimensión política de la práctica pedagógica requiere dotarla de una significación propia, en un horizonte permanente de contienda y conquista de derechos.

Desde la perspectiva crítica de Freire (1991) la lectura puede concebirse como un acto creador, en tanto se construye en el encuentro entre el yo y el mundo. En ese contexto, la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel (p. 6), por tanto, en el acto de leer se ponen en juego construcciones que van más allá de la decodificación alfabética.

Las experiencias de lectura con las infancias son oportunidades de aprendizaje que requieren posicionarse políticamente: o están al servicio



de la decodificación y comprensión de signos lingüísticos e icónicos, o se constituyen en puentes que ayudan a resignificar la experiencia social de las que las infancias forman parte, desnaturalizando la perspectiva a través de la cual la disposición hacia la lectura se asocia a una condición natural y no a un producto de relaciones sociales desiguales, propias de las sociedades capitalistas.

Y entonces, los procesos lectores en las infancias se vuelven provocación, rebeldía, incomodidad. Son una invitación a pensar en el papel de las niñas y los niños en el mundo y su intervención en este, reivindicando como



sostiene Freinet (1974), **el lugar central que tienen las infancias en la construcción y reflexión crítica sobre la propia práctica: acción e intervención ligadas a la vida, para la construcción permanente de una identidad individual y social.**

Resulta necesario recuperar los postulados de la educación popular para redefinir qué infancias buscamos formar desde los procesos lectores, para qué. Estas preguntas, que son las que comienza a hacerse Freire, se vuelven imprescindibles para comenzar a deconstruir prácticas pedagógicas.

Permitirnos la oportunidad de pensar en las infancias como constructoras de conocimiento y reconocer que, desde su propia condición infantil, son capaces de asumir la responsabilidad de cuestionar el orden esta-

blecido, para que a partir de allí emerjan prácticas colectivas, solidarias, de resistencia, de dignificación humana, frente a un mundo cada vez más desigual e injusto. En este sentido, cobra importancia una mirada que ponga en primer plano el sentido social de la lectura, por ejemplo, como experiencias de emancipación.

Tal como venimos señalando, la lectura es mucho más que un sistema de decodificación, es una actividad que involucra siempre a otros. Por tanto, ejercer prácticas sociales de lectura implica construcción colectiva de sentidos, siempre situados, y en diálogo con las condiciones simbólicas y de producción en las que esas prácticas se desarrollan. Sujetos que ante las lecturas asumen el desafío de leer entre líneas y el de tomar una posición propia en su interacción con el texto, en lugar de sumer-

girse y depender de la letra del texto y de la autoridad de otros.

Desde esta perspectiva, el acto de leer se constituye en un descubrimiento, en una reflexión sobre el propio pensamiento y en un recurso para activar y reorganizar conocimientos.

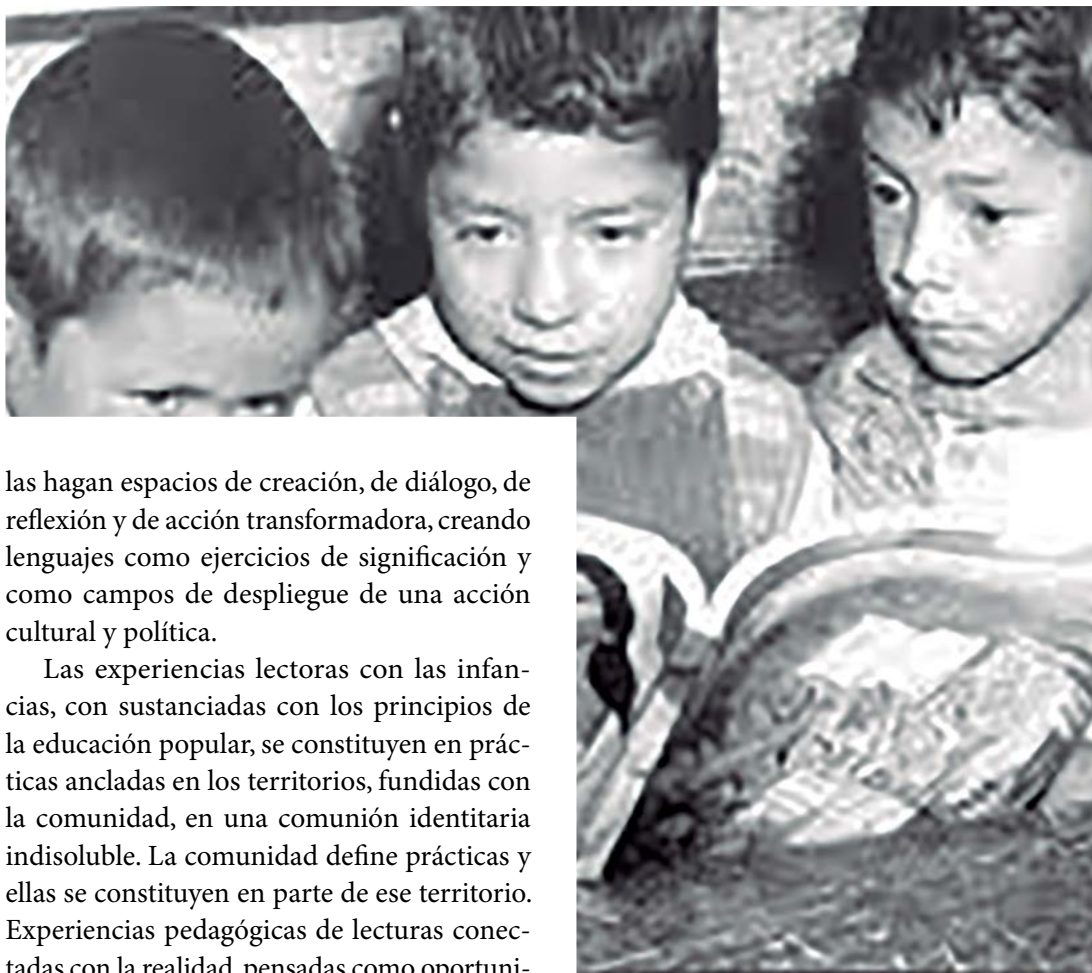
Un texto es un constructor y en su interacción con este los sujetos van adquiriendo habilidades continuamente en una relación dialéctica entre lo que se lee y en cómo se lee, entre lo que los sujetos han construido y lo que ocurre a su alrededor, entre las propias historias y las condiciones materiales y simbólicas del contexto.

Se trata entonces de partir de los textos, para que esas letras no sean palabras asiladas y sin sentido, sino que pueblen nuestras vidas,

dades para promover la organización comunal y el trabajo colectivo, creando vínculos sociales de cooperación y solidaridad mutua.

Para Freinet (1973), la promoción de la lectura es entendida como una acción colectiva y dinámica cuyo ejercicio posibilita la interacción y el diálogo diverso de saberes, los cuales se pueden contrastar, contrariar, complementar, compartir y debatir. Desde su enfoque, las actividades lectoras se tornan experiencias compartidas y de cooperación, principios que, según Freinet orientan el trabajo pedagógico en todos los sentidos.

En este sentido, para Freire (1991) el acto de lectura, en cuanto lectura del mundo, requiere de un encuentro entre seres humanos que, mediados por el mundo, lo pronuncien, es decir, lo construyan. Un encuentro que solidarice la



las hagan espacios de creación, de diálogo, de reflexión y de acción transformadora, creando lenguajes como ejercicios de significación y como campos de despliegue de una acción cultural y política.

Las experiencias lectoras con las infancias, con sustanciadas con los principios de la educación popular, se constituyen en prácticas ancladas en los territorios, fundidas con la comunidad, en una comunión identitaria indisoluble. La comunidad define prácticas y ellas se constituyen en parte de ese territorio. Experiencias pedagógicas de lecturas conectadas con la realidad, pensadas como oportuni-



reflexión y la acción de los sujetos, encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado. Porque no hay pedagogía emancipatoria que no tenga como premisa el diálogo, como condición fundamental para su verdadera humanización (Freire, 1976; 178).

El diálogo se da en tanto exista una creencia en las posibilidades de hacer, rehacer, crear y recrear, y es fundamentalmente un proceso comunicativo mediante el cual se pone en el centro la comprensión mutua y la construcción colectiva. Porque no hay pedagogía emancipatoria que no tenga como premisa el diálogo, como condición fundamental para su verdadera humanización (Freire, 1976; 178).

El diálogo en los procesos lectores se nutre de la amorosidad, de la humildad y de la confianza esperanzadora entre los seres humanos. Entonces, educar a las infancias requiere del compromiso ético, de la práctica dialógica, con la convicción de que son interlocutores válidos para definir modos de asumir su condición infantil en sus contextos. Frente a infancias marcadas por situaciones de injusticias es necesario facilitar la construcción de vínculos que generen experiencias de encuentros, la valoración del otro y de la otra, como instancias de aprendizaje y retroalimentación, experiencias que sin duda serán horizontes que guíen las búsquedas de prácticas que rompan con lo dado.

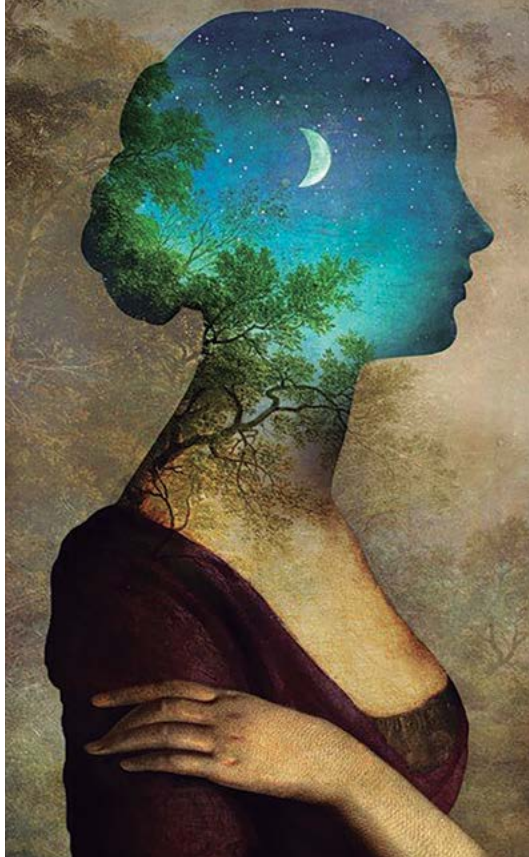


el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la consciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, provocadora de esperanza (Freire, 2013; 44).

La lectura, como lectura del mundo y como actividad social, encierra el potencial de brindar herramientas que contribuyan a generar procesos colectivos de transformación de aquellas estructuras de dominación que históricamente han oprimido a los pueblos, posibilitándole el desarrollo de habilidades propias del pensamiento que cooperen en la búsqueda y detección de contradicciones en el conocimiento acumulado (Zemelman, 2005). En esa dirección Freire y Macedo (1989) resaltan que

la apropiación crítica de la lectura es una condición necesaria, no solo para la participación

Toda práctica educativa liberadora, valorando



democrática de los sujetos, sino para la transformación social, pues les permite situarse en sus propias historias y al hacerlo, convertirse en partícipes en la lucha por ampliar las posibilidades de vida y libertad para los seres humanos (p. 34).

Se trata, según Freinet (1973), de pensar a la lectura como espontaneidad, creación, vida, ligazón íntima con el medio y expresión profunda (p. 16)

Las experiencias lectoras en las infancias pensadas desde la perspectiva de la educación popular requieren de procesos colectivos, en un movimiento de reflexión, acción y reconstrucción permanente entre el saber hecho de la experiencia y la teorización sobre ella, para volver a la práctica enriqueciéndola a partir de esas reflexiones. La teoría y la práctica entramadas dialécticamente y en un movimiento constante.

Para Freire (1976) la praxis, como imperativo para la acción, implica un recorrido en espiral: ser parte de la práctica concreta, situada y de la reflexión sobre ella, para generar a partir



de ese movimiento una nueva práctica que nunca parte desde el mismo punto de inicio, sino que se transforma por la propia dinámica de acción y reflexión crítica. Freinet (1973), en ese mismo sentido, postula una vinculación entre la teoría y la práctica, entendiendo que la actividad teórica carece de significación si no se la relaciona con una práctica que la explique.

El acercamiento a la lectura abre posibilidades infinitas, brinda herramientas que pueden estar al servicio de la participación popular, y como un acto de denuncia y anuncio habilitan la palabra, la capacidad de decidir y de ser, en un encuentro de voces y de presencias, en donde se crean y potencian procesos de participación, organización y lucha, desde una esperanza activa y comprometida con la emancipación de los pueblos.

A modo de cierre

Leer significa recuperar la condición humana, otorgarle un sentido e ir más allá, abrazando las palabras como una forma de promover una lectura crítica del mundo.

Convertirse en lector lleva un tiempo y es una tarea de alta intensidad, de allí que la propuesta sea, recuperando los aportes de la escritora argentina Laura Devetach (2008), ir desandando los caminos lectores a partir de crear escenas de lecturas, formas de intervención en las que las voces, las historias y los relatos de vida se hagan presentes y se recreen como un modo de soñar nuevos horizontes.



Toda acción pedagógica, ya sea que nos refiramos a lo que sucede en un aula escolar o en una experiencia cultural de promoción de lectura, habrá de proponer estrategias que atiendan a los diversos modos en que los lectores construyen significaciones, estrategias que no borren bajo la aspiración de una determinada homogeneidad, la pluralidad de usos e interpretaciones que se ponen en juego en los procesos lectores de las infancias.

Entonces, elegimos pensar en que no hay una única forma de leer, sino que hay lecturas a partir de las cuales se negocian significados, siempre desde las narrativas, las historias y las memorias de los propios protagonistas.

Bombini (2008) nos propone pensar en los procesos lectores desde una perspectiva

sociocultural, entendiendo que la lectura como “arte de hacer”, ofrece elementos para entender los diversos modos en los que los sujetos se vinculan con la cultura escrita.

Se trata entonces de potenciar estos “encuentros”, de promover que de esas lecturas devengan formas propias de entender el mundo, producir relatos, construir realidades, alejadas de imposiciones que justifiquen una única manera de interpretar los contextos.

Los procesos lectores en la infancia pueden constituirse en encuentros que promuevan la apertura a múltiples universos de sentido, sentidos que se entranan y dialogan con las propias significaciones, en un movimiento zigzagante de reflexión y acción.

Entonces, esos textos escritos son una invi-

tación a descubrir un enigma, a explorarlos, a reflexionar sobre ellos y animarse a ir más allá. Como sostiene Petit (2009), la lectura es una práctica trasgresora y desterritorializante, permite problematizar nuestras vidas, complejizarlas y encontrar caminos para la construcción del propio pensamiento.

Todo buen lector es un rebelde, un insatisfecho, nos dice Graciela Montes (1990), porque la lectura propone una suerte de desconcierto ante un sinsentido inicial y desde allí una invitación a significar y dignificar la vida. Animarse a ser uno e invitarnos a ser otros, a sentirnos parte, a participar de una inmersión que puede ser desconocida, pero que construye narrativas, recompone escenarios y va otorgando significatividad a lo que elegimos ser. La literatura como metáfora de la vida.

Mientras más difícil es el contexto, más necesario es mantener espacios para el ensueño, el pensamiento, la humanidad. Espacios abiertos hacia otra cosa. Espacios donde volver a las fuentes, donde mantener la propia dignidad, porque la literatura es metáfora de la vida, una vida para los vivientes no siempre fácil de significar. Salir de uno mismo para ser por un momento otro, aunque sea de manera ilusoria, esto es, entre otras muchas cosas, lo que nos propone la literatura. Ante el hastío, la angustia, el dolor, el desconcierto de un grupo humano —de un auditorio, por modesto que sea—, hay siempre alguien dispuesto a construir un relato, un mundo de palabras que engaña o consuela, que abriga y demora la destrucción, que salva de la locura y el desamparo, o los provoca. (Andrueito, 2008; 32)

Como venimos sosteniendo, convertirse en lector lleva su tiempo, implica recorrer un camino y en ese andar se van abriendo nuevas oportunidades que demandan posicionarse desde algún lugar. Freire (1976) nos advierte que no existe práctica educativa que no sea

política y que no involucre ideas, proyectos o miradas del mundo.

La creación de experiencias pedagógicas de lecturas con y desde las infancias pueden constituirse en espacios educativos en los que las infancias construyan conocimientos que les posibiliten cuestionar el orden establecido, para que a partir de allí germinen prácticas colectivas, solidarias, de resistencia, en la búsqueda de vidas dignas.

Es necesario entonces potenciar estas experiencias educativas y pensarlas desde la educación popular, como escenarios de posibilidad. Posibilidad para construir colectivamente praxis emancipatorias y de ruptura con los mandatos hegemónicos históricamente establecidos. Posibilidad para desnaturalizar las miradas estigmatizantes respecto de las infancias y recuperar la actividad lectora como oportunidad de construir nuevas formas de relacionarse entre seres humanos, más colaborativas y respetuosas, como acciones de lucha y esperanza frente a sociedades signadas por la desigualdad y la injusticia.

Estas prácticas, socialmente significativas, se orientan a humanizar, haciendo emerger los saberes y conocimientos propios de la cultura de cada lector, colocándolos en diálogo con los saberes de la cultura popular. Habilita la palabra, hacer oír las voces de quienes nunca tuvieron voz, y recuperar historias y saberes, las memorias de opresión, pero también la de las resistencias, como actos de justicia frente a quienes les fue negada sistemáticamente la historia.

Promover experiencias lectoras arraigadas en una pedagogía de la ternura es una tarea primordial en estos tiempos. Construir propuestas que abracen al sujeto y le reconozcan sus conocimientos. Prácticas en las que se generen vínculos de confianza, habilitando pensamientos, ideas y sentimientos de lo más diversos. Porque en el hecho de crear y recrear escenas de lectura y reflexionar sobre



lo que se lee y sobre cómo se lee contribuimos a concretar nuestros sueños: leer los textos negados, misteriosos, deseados, ocultos y ocultos, para formar lectores críticos, autónomos, sentipensantes y comprometidos con los nuevos tiempos que se avecinan y con las transformaciones necesarias que requieren de procesos de participación y de organización popular. **tt**

Bibliográficas

- Andruetto, M.T (2008) *Hacia una literatura sin adjetivos*. Editorial Comunicarte. Córdoba. Argentina
- _____ (2014) "Elogio de la dificultad. Acerca del lector literario". Conferencia pronunciada en La *Feria Internacional del Libro* Buenos Aires. Disponible en: <https://www.camaradellibro.com.uy/wpcontent/uploads/2014/06/CONFERENCIAElogio-de-la-dificultad-Maria-Teresa-Andruetto.pdf>
- _____ (2016) *La lectura, Otra revolución*. Colección: Espacios para la lectura Editorial: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2021) *Lectura/ Escritura/ Formas de resistencia. Ciclo de Actualización/ Formación en mediación de lecturas* Laura Devetach. *La lectura como experiencia. Comunidades lectoras en las escuelas santafecinas*. Santa Fe: Ministerio de la Provincia de Santa Fe. Argentina
- Apple, M (2004) "Conocimiento, poder y emancipación", en Conferencia en el *III foro mundial de educación*,

Porto Alegre. Brasil, 28 al 31 de julio. En: La educación para que un otro mundo sea posible, en Para Juanito. Revista de Educación Popular. N° 1. Año 1

Bajour, C (2020) *Literatura, imaginación y silencio: desafíos actuales en mediación de lectura*. Biblioteca Nacional del Perú. 1a ed.- Lima

Bombini, G (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Editorial: Libros del Zorzal. Buenos Aires. Argentina

_____ (2008) "La lectura como política educativa". *Revista iberoamericana de educación*. N° 46. pp. 19-35

Bourdieu, P. y Chartier, R. (2010). "La lectura: una práctica cultural". En P. Bourdieu. (comp.) *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Chartier, R. (1992): *El orden de los libros*. Editorial Gedisa. Barcelona.

De Certeau, M. (1995). *La Toma de la Palabra y Otros Escritos Políticos*. Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México, D.F.

_____ (1996). *La Invención de lo Cotidiano. 1.Artes de Hacer*. Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, D.F.

Devetach, L. (2008) *La construcción del camino lector*. Colección pedagogía y didáctica. Editorial Comunicarte. Córdoba. Argentina

Ferreiro, E (2000) "Leer y escribir en un mundo cambiante". En: *La expresión oral y escrita en el proceso*



- de enseñanza y aprendizaje. Editorial: Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina
- _____ (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Editorial: Fondo de Cultura Económica. México
- Freinet, C. (1973). *Parábolas para una pedagogía popular*. Editorial Laia. Barcelona
- Freinet, C. (1986). *Por una escuela del pueblo*. Editorial Laia. Barcelona
- Freire, P (1976) *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo Veintiuno. México
- _____ y Macedo, D (1989) *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Editorial Paidós. Barcelona
- _____ (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Editorial Siglo Veintiuno. México
- _____ (1994) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires. Argentina
- _____ (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Siglo Veintiuno. México
- _____ (2013) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires. Argentina
- Machado A.M; Montes, G. (2003) *Literatura infantil: creación, censura y resistencia*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. Argentina
- Martínez Arroyo, C (2021) *Una llave, un mar, un puente: el impacto de la selección de libros en la formación de lectores*. Edición: Biblioteca Nacional del Perú.
- Montes G. (1990) "El placer de leer: otra vuelta de tuerca". En *La literatura infantil y la formación de lectores*.



- Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. Argentina
- _____ (1996) *El golpe y los chicos*. Editorial: Gramón-Colihue libros. Buenos Aires. Argentina
- _____ (1991/2007). *Otroso: últimas noticias del mundo subterráneo*. Editorial Alfaguara. Buenos Aires. Argentina
- _____ (2006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Plan Nacional de Lectura. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96080/EL002208.pdf?sequence=1> (consultado 15/12/2023)
- Patte G. (1983). *Si nos dejaran leer: Los niños y las bibliotecas*. Editorial Cerlal. Francia.
- Petit M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Editorial: Fondo de Cultura Económica. México
- _____ (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Editorial: Fondo de Cultura Económica. México
- _____ (2009): *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Océano. Buenos Aires. Argentina
- Redondo, P (2015) *Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo*. Espacio en blanco. Serie de Informaciones. (25):153-172 (fecha de consulta 13 de noviembre 2023). ISSN: disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38451744009>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Editorial Antrhropos. Barcelona.



" La prensa en la escuela tiene un fundamento psicológico y pedagógico: la expresión y la vida de los alumnos "

Célestin Freinet - Francia

VISITA NUESTRA PÁGINA WEB
www.imaginatta.unam.mx/

Consulta nuestras ediciones anteriores en:
cch.unam.mx/imaginatta



/REVISTAIMAGINATTA



@REVISTAIMAGINATTA



revistaimaginattaunam@gmail.com