

# Fomento de la lectura crítica en la Educación Básica Secundaria. Una mirada para la reflexión y la práctica

Doris Lilia Torres Cruz

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

## Introducción

El objetivo de este trabajo es dar a conocer el proceso realizado en la Subsele de la Cátedra UNESCO, creada en el año 2011, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se utiliza una metodología documental, a través de la cual se organiza la información desde las lecciones impartidas, los eventos realizados, junto con los proyectos de investigación y publicaciones que son resultado de la reflexión frente a los procesos pedagógicos en torno a la lectura y escritura. Se analizan las formas de comprender y llevar al aula los procesos de lectura con sentido social y crítico, junto con los avances teóricos en lenguaje y discurso. La finalidad es comprender las relaciones semánticas y pragmáticas para leer la realidad latinoamericana en los textos académicos desde una mirada crítica.

La formación en lectura, desde la educación básica secundaria del sistema educativo colombiano, está articulada por una parte, por los resultados de las pruebas SABER<sup>1</sup> y por otra, por las prácticas de los docentes en el aula de clase. Las disquisiciones permanentes están centradas en la pregunta: ¿cómo fomentar un pensamiento crítico frente a las realidades sociales de los estudiantes, de modo que puedan reflexionar en torno a su problemáticas ambientales, culturales y políticas? La subsele de la Cátedra<sup>2</sup>, mediante los diferentes análisis de las pruebas estandarizadas, encontró que la escuela es receptor pasivo de las políticas nacionales y que las prácticas pedagógicas se circunscriben a lecturas literales desarticuladas del contexto, especialmente cuando los escenarios son rurales. Los encuentros pedagógicos llevaron a la conclusión de que era necesario crear escenarios de observación, interacción, análisis y argumentación para promover el pensamiento reflexivo, crítico y autónomo<sup>3</sup>. Con este propósito, un primer escenario fue promover procesos de observación participante, que llevarían a salir del aula y entrar en acción con contextos locales y rurales, princi-

---

1 El Ministerio de Educación de Colombia cuenta con un sistema de evaluaciones estandarizadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación del Educación-ICFES, con el fin de evaluar el desempeño alcanzado por los estudiantes en las competencias básica y una de ellas es la lectura crítica. En tal sentido es importante pensar en los propósitos que se miden y cómo se miden los resultados.

2 Desde el inicio de la subsele de la cátedra UNESCO en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- UPTC, (2011) se han desarrollado talleres, conferencias y seminarios que dan cuenta de estrategias didáctica para el fomento de la lectura crítica en la educación básica secundaria.

3 Estas fueron algunas de las conclusiones del Seminario Nacional de Lecturas para la paz realizado por la Cátedra UNESCO, [http://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/sem\\_nac\\_lec/](http://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/sem_nac_lec/)

palmente. Al respecto, se asumió que “la práctica y los resultados obtenidos han demostrado que no es suficiente que el alumno aprenda un gran número de estructuras y de vocabulario, sino que lo más importante es que aprenda cuándo, dónde, con quién, cómo y en qué condiciones puede utilizarlas.” (Martínez, 2015, p.31). En este primer escenario, se observó cómo el enseñar, articulado con lo que se vive y siente, llevaba a orientar prácticas de interacción comunicativa con familiares, líderes, vecinos, gobernantes y demás integrantes y actores que convivían alrededor del contexto llamado escuela. Los proyectos tomaron en cuenta que “la interacción en el salón de clase es toda una pedagogía en la que el alumno se hace partícipe de su propio aprendizaje, donde el acento está puesto no tanto en la necesidad de adquirir conocimientos sino ante todo en la manera cómo el conocimiento se produce y en las posibilidades de adquirirlo” (Martínez, 2015, pág. 33).

Simultáneamente con la observación participante, se revisaron varias propuestas teóricas en relación con la enseñanza y el fomento de la lectura crítica. En esta medida, hubo propuestas frente a la lectura desde la literatura, como una herramienta para la apropiación de ideas y la construcción colectivas de narrativas desde los objetos, los eventos o sucesos, y a su vez para generar interrogantes y discusiones que llevarían a proponer soluciones frente a los problemas identificados<sup>4</sup>. Se encontró que, a pesar de contar con proyecto como “todos a aprender”, o las plataformas, de nada servía si los niños no lograban realizar procesos de interpretación y análisis frente a lo leído y que tal como lo manifestaba Borges: “(...) no me interesan los libros físicamente... sino las diversas valoraciones que el libro ha recibido” (Borges, 2013). Lo que interesa aquí es la lectura que se hace, no el instrumento u objeto leído: ¿Qué es un libro si no lo abrimos?” (Cavallo, 2011, págs. 23-67). Un clamor generalizado fue la falta de bibliotecas y bases de datos de libros para las escuelas, especialmente las rurales, donde a veces cuentan con un número mínimo de libros entregados por el Ministerio de Educación, pero las conexiones a bibliotecas virtuales o documentos digitalizados es nula.

En un segundo escenario de interacción con la comunidad fue imprescindible entender el rol que como interpretantes (docentes) se realiza en la cadena de interpretaciones. Esto implicaba leer textos generados por los diferentes actores (familiares, amigos, gobernantes, etc.) y considerar que, como docentes-lectores, se podían actualizar permanentemente los significados, con el fin de consolidar argumentos para dar alternativas de solución a un problema. Cabe recordar aquí, que se hizo énfasis en resaltar que el discurso es un prisma, con el cual se codifican y decodifican los texto, además de ofrecer signos de las condiciones en las cuales se da su propia producción (Peirce, 2020, p.60). Así mismo, se hizo énfasis en la idea que en todo escenario de interacción se debe buscar la verdad, como una ley universal en los procesos de interpretación.

Los procesos de lectura crítica favorecen la búsqueda de la verdad, en la medida que se logre identificar, entre otras cosas, elementos de cohesión y coherencia entre proposiciones, junto con la organización funcional y pragmática de los textos. De igual manera, es importante entender las relaciones semánticas y pragmáticas entre proposiciones, con el fin de consolidar procesos reflexivos y críticos para fortalecer la autonomía, la libertad de expresión, el respeto por la diferencia, el reconocimiento por la diversidad, pero sobretodo el pensamiento crítico para reclamar derechos civiles y democráticos<sup>5</sup>. Durante los escenarios de análisis y argumentación, se propusieron in-

4 En varios del proyecto que se desarrollaron, se encontraron las preguntas recurrentes entre docentes, en relación con lo que planteaban varios autores: ¿Qué es un libro? (Borges, 2013), ¿Qué es el autor? (Foucault, 1973), ¿Qué es el leer? (Nietzsche, 2020), ¿Qué es la literatura? (Sartre, 2020), ¿Qué es lectura? (Zuleta, 2020);

5 En el año 2011 se gestionó la apertura de la primera cohorte del Doctorado en Lenguaje y Cultura de la UPTC-Tunja-Colombia. Esta labor contó con el apoyo fundamental de la Dra. María Cristina Martínez Solís quien, como investigadora, docente y directora general de la Cátedra Unesco para la lectura y Escritura en América Latina, inauguró la subsede en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC. En este evento ella proponía la necesidad de consolidar y poner en práctica, por parte de los organismos competentes, un programa orientado hacia el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

tervenciones pedagógicas, a través de talleres estructurados en etapas de apropiación temática, vivencial e interactiva, análisis de problemas y apropiación de soluciones con argumentación. Las actividades en estas etapas estuvieron encaminadas a fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en torno a los contextos reales de habla, como fue el Páramo de Rabanal<sup>6</sup>, principalmente. Como resultado, se hicieron ajustes a los planes de estudios y organización de las unidades de trabajo en las Escuelas.

### **Perspectiva teórica**

La lectura está unida a las manifestaciones del y en el lenguaje. En este sentido, la lectura mantiene relaciones múltiples y simultáneas, no solo con el texto sino también con el contexto, la tradición, el poder, la ideología, la historia y el arte, entre otras. Leer es, entonces, entrar en relaciones infinitas, multimediales y multimodales, donde el contexto censura formas de interpretación y comprensión textual. Asumimos la enseñanza de la argumentación desde una pedagogía interactiva centrada en el alumno, en sus necesidades individuales y sociales, sus motivaciones y estrategias, donde se permita una unión más estrecha en la relación maestro-alumno, en la que cambien las relaciones de autoridad. Así mismo, que se incrementan diversas formas de conocer y analizar las relaciones de las proposiciones tanto semánticas como pragmáticamente (Martínez, 2015). En esta medida, se consideran los aspectos de la cohesión lineal en español (reiteración y co-ocurrencia) y la cohesión gramatical (referencia, sustitución y elisión), con el fin de mirar las formas que interactúan en la dinámica textual de textos académicos. Desde la perspectiva discursiva e interactiva en la enseñanza del español, se ve la necesidad de formar no solo para responder a los retos que la sociedad le va a exigir sino una actitud ante la vida y a su posibilidad de seguir aprendiendo. Saber o conocer los modos de adquirir el conocimiento eficazmente favorece los procesos de pensamiento crítico porque las dificultades de comprensión textual pueden ser superadas a partir de una pedagogía de carácter interactivo, con lo que se espera potenciar el aprendizaje. Se realizan entonces actividades donde se reconoce el conocimiento del estudiante, se desarrolla la participación, integración e interacción grupal, el proceso es lo pertinente, aunado a la formación de valores desde una perspectiva dialógica de la pedagogía (Martínez, 2015, p.151).

En relación con el pensamiento crítico, se consideran asunciones para leer críticamente el contexto desde la historia, el lenguaje, la literatura, el arte, la semiótica y el análisis crítico del discurso (UPTC, 2012). Desde lo histórico, se reconocen los grandes hitos en la historia de la palabra humana y sus desarrollos en las revoluciones de la oralidad, la escritura, la imprenta, pero sobretodo el auge de los medios de comunicación, hasta alcanzar la era de las redes y la digitalización actual. Se manifiesta que carecemos de las capacidades y las competencias para leer los textos con sentido crítico, con el cual se identifican proposiciones y argumentos para llegar a una conclusión; pero que el problema es mayor actualmente cuando el analfabetismo es digital y tecnológico. Entrar en estos espacios problemáticos permitió considerar que:

“la lectura y escritura como hechos sociales en los que participan una parte importante de la población y transforman en cierto modo la conciencia de la gente: las personas descubren que comparten ciertas informaciones y experiencias, que comparten ciertas formas de sensibilidad (...) Fomentan al mismo tiempo cierto individualismo. Destruye la noción tribal de identidad para reemplazarla por sociedades con diferencias, con diversidad. Abre espacios de formación del individuo, y a la reivindicación de los rasgos individuales, de la excentricidad” (Melo, 2012).

---

6 El páramo de Rabanal es un territorio ecológico que genera agua para varios departamentos de Colombia, como son Boyacá, Cundinamarca

Lo interesante de esta perspectiva teórica fue entender que en Colombia, el poder emancipador de la lectura queda limitado por el amplio analfabetismo, lo que da paso al auge de las culturas orales y visuales, la memorización de oraciones, el temor por las imágenes de los santos, el chisme y el comentario, más que el argumento y la proposición. De esta manera, se hace énfasis en el poder arbitrario sobre una sociedad desigual y donde la cultura mayoritaria sigue siendo iletrada y donde la utilidad de la lectura y escritura es eminentemente pragmática (Melo, 2012, pág. 30).

En relación con el lenguaje se considera que si bien la lectura genera el conocimiento, entender las dinámicas del lenguaje favorece el desarrollo de los procesos de lectura y escritura. El significado debe buscarse en los usos que los hablantes hacen del lenguaje en la vida cotidiana y que la manera como se conoce tiene que ver con el lenguaje que utilizamos en la interacción cultural con los otros (Cárdenas, 2012). Una perspectiva adicional a los procesos de lectura considera el fomento de la experiencia estética y el goce de la creación a partir del sentido mutuo entre la obra (texto) y el espectador (lector). Es un intento por articular la narrativa con el desorden de la realidad, con el propósito que las nuevas vanguardias propongan formas de leer el mundo estético y resaltar las formas de pensamiento, que deben transformar la vida, especialmente en nuestro país donde la mayoría de las víctimas provienen de la población civil y han sido el resultado de la más aberrante violación de los Derechos Humanos en un pasmoso silencio andante (Fuentes Crispín, 2012). Algunos cuestionamientos frente a la lectura estética actual dejan claro que existe una fuerte presencia del capitalismo en las formas de mirar, observar y sentir, tanto como para convertir el arte en fetiche y mercancía. Arte y economía se mimetizan, poniendo en un paréntesis de inmovilidad a toda acción que exija independencia, rebeldía (Fajardo Fajardo, 2012). Leer entonces implica comprender formas de control y dominación económicas, que se construyen en los textos que transcurren en la cultura.

### **Aspectos metodológicos propuestos para la investigación en lectura desde el aula de clase**

Algunos aspectos metodológicos que se proponen para el fomento de la lectura crítica en la básica secundaria parten por mostrar que la enseñanza es un compromiso ético y político, con una mirada propia y con un concepto cultural. En este sentido, un primer aspecto fue pensar la lectura crítica desde la formación de sujetos que están en contextos de crisis, donde el docente es el llamado a consolidar miradas culturales. Esto quiere decir que, a través de la observación participante permanente, se entra en una primera etapa de apropiación temática, en la cual los lectores (estudiantes- docentes) cuestionan el contexto en el que interactúan, con el fin de identificar problemáticas (que, para el caso, son las ecológicas). El estudiante entra en diálogo con sus compañeros en torno al contexto (páramo u otro). En esta primera etapa, el trabajo cooperativo y colaborativo con el docente fundamenta los conocimientos y presenta algunas formas de lectura, a través del razonamiento en relación con las experiencias o problemas cotidianos. Se hace énfasis en hechos reales, pruebas, causas y conclusiones.

Luego en una segunda etapa de apropiación vivencial e interacción, se utiliza el contexto como recurso pedagógico para incentivar la búsqueda y motivar un aprendizaje significativo y crítico. En este aspecto, la interacción con padres de familia, acudientes, autoridades locales, empresas y demás actores que intervienen en el contexto, ayuda a consolidar los saberes previos, con los nuevos y ampliar el rango de análisis de la realidad. En la tercera etapa se espera que exista una apropiación y análisis de los problemas más relevantes, como resultado de un ejercicio sistemático desarrollado a través de talleres, por parte de los sujetos implicados donde están incluidas sus propias acciones prácticas y de reflexión sobre los efectos de tales

acciones (Martínez, 2002, p. 49). En la última etapa, se aborda la complejidad del conocimiento y sus implicaciones a través de la búsqueda de soluciones con argumentos. El aula se convierte en un escenario para integrar realidad y saber, donde el conocimiento está anclado a los contextos y el estudiante encuentra soluciones al problema social común.

Estos aspectos metodológicos concitan al desarrollo de una personalidad subjetiva, liberante y reflexiva, ya que en cada etapa, el estudiante potencializa su consciencia del mundo y el papel que como sujeto desempeña en la comunidad y sociedad global. La lectura crítica es el mecanismo por medio del cual se va más allá de “la cotidianidad tecnologizada, superando el ser una máquina pseudo-racional socialmente adaptada” (Quintar, 2002, p.32). Estos aspectos metodológicos proponen una ruptura de los parámetros que determinan maneras irreflexivas y acriticas frente a las múltiples formas de ver, conocer, ser y hacer en el mundo. Invitan a

“salir de la conformación robotizada de un pensamiento subalterno, base de comportamientos reactivos u de omisión, relegando el poder protagónico de ser “hacedores de cultura” en los microespacios configuradores de realidad. En definitiva, un ser humano autónomo, es un ser capaz de actividad reflexiva y de liberación, lo que lleva a la inhibición mínima de su imaginación radical y al desarrollo máximo de su reflexividad, procesos que nos conducirán a la autonomía como proyecto necesariamente social y no solamente individual” (Quintar, 2020, págs. 30-35).

Por ser sujetos históricamente unidos a narrativas de violencia, es necesario romper estas estructuras para pasar a unas nuevas formas de aprender y escribirnos. En este sentido, se propone que la lectura crítica sea una bifurcación desde donde surjan métodos válidos para enseñar a leer e interpretar en contextos reales de comunicación y acción, con el fin de ser más solidarios con los otros, y consigo mismos. Tarea ardua para los docentes y retos para el sistema. Pero sabemos que, si se construyen nuevas narrativas y nuevos textos, seguramente pasaríamos a considerar las miradas pluriculturales y diversas, desde las lecturas críticas que ofrecen los contextos.

En este sentido, una propuesta de fomento de la lectura crítica debe considerar las pluri-direccionalidades. De tal manera que permita articular los lineamientos desde el Ministerio de Educación Nacional, como los estándares, indicadores de logro, metodologías y didácticas, sin desconocer los grandes aportes desde la alfabetización crítica emancipadora y la educación como práctica libertaria (Freire, 2006, p.65). Se hace énfasis en la lectura del contexto para generar encuentros de miradas, llegar a consensos y acuerdos para la construcción de procesos colectivos frente a la lectura de los territorios y contextos particulares. Es intentar construir nuevas narrativas frente a qué se entiende por eso que llamamos lectura, leer, libro, texto y lector<sup>7</sup>.

## Ejemplos significativos

Todos estos proyectos tuvieron unas narrativas determinadas por las especificidades de los territorios con las cuales se tramitó un conocimiento, en favor del entendimiento y las formas de comprensión de la realidad. Se entendió, de igual manera, que hay poderes en el discurso que portan intereses, valores, prejuiciosos y creencias que censuran, tanto de enseñar como de aprender a leer y escribir. En este sentido, se destacan las investigaciones realizadas en contextos rurales como la escuela *El Frutillo* del municipio de Ventaquemada-Boyacá (Torres Cruz, Fonseca Villamil, & Pineda Jaimes, 2017) donde se implementó una estrategia

7 A pesar de contar con textos que ya han dado respuesta a estas preguntas, como: ¿Qué es un libro? (Borges, 2013), ¿Qué es el autor? (Foucault, 1973), ¿Qué es el leer? (Nietzsche, 2020), ¿Qué es la literatura? (Sartre, 2020), ¿Qué es lectura? (Zuleta, 2020)

pedagógica encaminada a fortalecer el pensamiento crítico a través de la argumentación oral. Se fundamentó en *las vivencias* y el contexto del estudiante, con lo cual se generaron espacios de interacción que favorecieron la toma de postura frente a las problemáticas sociales y ambientales del contexto. Se tuvieron en cuenta los aspectos metodológicos propuestos en cada etapa (apropiación temática, vivencial e interacción, análisis de problemas, soluciones con argumentos). Con este proyecto se generó la oportunidad de expresar en forma verbal saberes, inquietudes, conocimientos, argumentos razonados y proponer soluciones a problemáticas del contexto rural. Se concluyó que los niños y niñas asumen de mejor manera los procesos de lectura crítica cuando incorporan su praxis, intereses y vivencias, de tal forma que sus habilidades de pensamiento se fortalecen para la construcción de conocimientos significativos y críticos a través de un proceso sistemático y racional para la comprensión de causas, eventos y consecuencias lógicas.

En este mismo contexto del Páramo de Rabanal, se desarrolló la investigación titulada: *procesos de interacción comunicativa y actos de habla frente a una problemática ecológica en Colombia* (Tibatá & Torres, 2018). Se implementó un proceso de apropiación temática frente a la concepción que asumían los diferentes actores en torno al Páramo. Se identificaron los actores (habitantes, gobierno y academia), junto con las acciones frente a este escenario natural. Se interactuó con la comunidad para conocer a través de entrevistas sus discursos y se confrontaron con los de la academia y el gobierno. Finalmente, se participó en mesas de trabajo donde se dio a conocer que cada actor asumía intereses y perspectiva frente al páramo desde realidades diversas, las cuales dificultaban el consenso y no permitían procesos de argumentación en favor de soluciones coherentes. Se encontró que el discurso que se construía, en torno al páramo de Rabanal, era polisémico, ambiguo y no favorecía la participación democrática para la solución de los problemas. Así mismo, se comprendió cómo las unidades discursivas orientaban el significado y determinaban las conductas de los actores.

Otro trabajo que hizo un aporte importante en las lecturas de nuestro contexto y asumió, desde el discurso una mirada crítica frente al papel de los medios en la construcción de ciudadanía, fue el titulado: *construcción discursiva de los actores sociales del postconflicto en las editoriales del Diario El Espectador durante los años 2015-2017* (Rincón & Torres, 2019). Sus resultados demostraron que, a partir del discurso, se hace posible controlar y persuadir los modos de pensar de los enunciatarios y, en esta medida, la lectura de la prensa, como medio masivo de comunicación, influye en los modos cómo se opina y crean modelos mentales que se materializan a través de la reproducción ideológica, al compartir creencias e intereses gracia a la credibilidad que el lector entable con el texto de comunicación (p.115).

Desde la creación estética, se desarrolló el proyecto titulado: *Literatura infantil sobre violencia. Una estrategia didáctica escolar desde la memoria* (Duran Estupiñan, 2018). Este proyecto identificó la literatura como una temática para implementar procesos de lectura en la escuela, en la medida que exigió formas de pensar y articular actividades integrales y complejas, en las que se consideró el contexto social, político y cultural de los estudiantes. Esta propuesta didáctica implementó la lectura de literatura infantil sobre la violencia, con el fin de aportar una forma de construcción de la memoria histórica para los estudiantes de la educación básica secundaria en Sogamoso-Boyacá-Colombia. Este estudio hizo, en primera instancia, un acercamiento al contexto histórico de los procesos de violencia y posconflicto en Latinoamérica y Colombia. Luego se consolidó una mirada latinoamericana frente a las investigaciones en torno a la relación entre memoria histórica y literatura. En tercer lugar, se asumieron concepciones teóricas sobre la escuela y la socie-

dad, la memoria y la historia, la literatura y la educación, para finalmente hacer un análisis sistemático en tono a los argumentos y puntos de vista de los estudiantes en sus contextos sociales y habitacionales.

Actualmente, se están coordinando siete proyectos, con los cuales se espera consolidar los procesos de lectura crítica, por medio de procesos inferenciales en textos argumentativos, desde los ámbitos sociales y familiares de los estudiantes. Este es un macroproyecto con el cual se participó en el programa de Becas Maestra, liderado por el Ministerio de Educación de Colombia, para la formación de docentes a nivel de Maestría en Educación.

Los proyectos descritos en este apartado son solo una pequeña muestra del trabajo realizado por docentes y estudiantes quienes, bajo una perspectiva crítica, leen formas de comprender la realidad, desde el desaprender formas únicas de leer los contextos y volver a aprender en conjunto y en contra de las opresiones que buscan invisibilizar estos intentos por fortalecer el reconocimiento de las comunidades campesinas de nuestro territorio y su cultura. De igual manera, la Cátedra UNESCO-UPTC ha buscado visibilizar las diferencias, para evitar la homogeneización y totalización del conocimiento.

## Discusión

La lectura crítica es una bifurcación por la cual podemos pensar nuestras experiencias como docentes, pero también como ciudadanos. Sabemos que el acto de leer y el procedimiento que implica han surtido cambios estructurales por el auge de las tecnologías de la información y comunicación. Leer hoy, implica leer de otra manera; ¿cómo? Un trabajo de más cinco volúmenes de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad (RED-LDU) (Hernandez y Hernandez, Cassany, & López González, 2018) explican que

“Una vez adquirido el hábito de la lectura (adquirido la mayor parte de las veces durante la juventud), no se abandona con facilidad. Por muy cerca que se tenga a mano *YouTube*, los videojuegos en 3D o lo que sea, alguien con el hábito de la lectura leerá espontáneamente en cuanto disponga de tiempo (y aunque carezca de él). Si existen esas personas, aunque solo se trate de una de cada veinte, no me preocupa el futuro de la novela ni de los libros, como tampoco me preocupa especialmente lo que ocurre de momento con el libro electrónico. Ya sea en papel o a través de una pantalla (o por transmisión oral, como sucedía en Fahrenheit 451), el formato no importa. Basta con seguir leyendo” (Murakami, 2017).

De igual manera, sabemos que estamos enfrentado el apabullante esplendor de la lectura multimodal que ofrece la pantalla, donde cada palabra abre posibilidades infinitas, imágenes que seducen y envuelven sin el más mínimo esfuerzos de pensamiento. No lejos estamos de *1984* (Orwell, 2011), con el uso represivo de la neolengua que bien se puede ver hoy en día en las redes sociales, cuando no se espera generar un sentido crítico ni global de lo leído. Más bien existe una fuerte tendencia a lo que se denomina *fake news*. La lectura de las redes es una lectura de la aristocracia: nadie trabaja y todos esperan el mínimo esfuerzo para participar. Existe una falsa condición de equidad, donde las pedagogías enseñan a codificar y descodificar los textos y desconocen, que lo más importante es que “el estudiante comprenda lo que dice el texto y lo haga parte de su ejercicio de comunicación” (Melo, 2012). El error está en no lograr que la lectura se convierta en un ejercicio vital para los estudiantes en la que, al mismo tiempo que aprenden a leer críticamente, implementen acciones en los contextos, donde se incluya a su comunidad, su familia, su hogar, sus prácticas cotidianas, su sentir y vivir frente al hecho de existir e interactuar con los otros.

## Conclusión

Repensar la lectura, desde los contextos, favorece el análisis de las problemáticas y la interacción entre docentes y estudiantes. Este tiempo de cambio escolar es trascendental para interpretar la naturaleza, el cambio climático, la producción de alimentos, la digitalización, la explotación de los recursos, la desigualdad social y el abuso de poder en todos los niveles. Es un tiempo para aprender a leer las formas estéticas de la literatura y el arte, para comprender las relaciones simbólicas, para legitimar o ilegitimar formas de control social, para reaprender a leer las escrituras corporales que nos hacen humanos y permiten la interacción con los demás seres vivos de este planeta. Es preguntarnos qué vamos hacer para generar procesos de lectura crítica que promuevan una consciencia, en favor de los más vulnerables y establezcan relaciones solidarias con servicios de salud, educación, agua, alimento, alcantarillado y distribución de los recursos equitativamente para todas y todos los seres de este mundo. Es mirar si los textos, con los cuales leemos, dan cuenta del derecho al bienestar social, de los altos niveles de desempleo, de la responsabilidad de los Estados frente a las víctimas, inmigrantes y desplazados por el conflicto y guerras entre grupos de poder para dominar y controlar los recursos vitales.

El reto de la Cátedra UNESCO- UPTC es lograr leer y escribir narrativas hacia la igualdad, equidad e inclusión para vivir bien. Es aprender a leer sobre nuestro contexto, como una parte del mundo. Pensar que enseñar a leer y escribir es realizar bifurcaciones hacia la lectura crítica del *ser, hacer, sentir y vivir*. Es aprender a leernos y escribirnos.

## Referencias

- Borges, J. L. (2013). *Poesía Completa*. Bogotá, D.C., Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S.
- Cárdenas, A. (2012). Lenguaje, sentido y cultura. En UPTC, *Lecturas y escrituras. Lecciones Doctorales* (págs. 39-68). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cavallo, G. y. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Prisaediciones.
- Duran Estupiñan, k. T. (2018). *Propuesta didáctica para trabajar la construcción de la memoria histórica, con base en la novela sobre al violencia*. Tunja: Maestria en Educación. Trabajo de grado.
- Fajardo Fajardo, C. (2012). La obra de arte: entre la trascendencia y la mercancía. En UPTC, *Lecciones Doctorales* (págs. 163-188). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona- España: Tusquets Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XX editores.
- Freire, P. (15 de Octubre de 2020). *Rizoma-freireano.org*. Obtenido de <http://www.rizoma-freireano.org/paulo-freire-por-una-teoria-y-una-praxis-23>
- Fuentes Crispín, N. (2012). Goce de la creación y vigencia visceral del surrealismo. En UPTC, *Lecturas y Escrituras. Lecciones Doctorales* (págs. 141-162). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.



- Hernandez y Hernandez, D., Cassany, D., & López González, R. (2018). *Brechadigital*. Obtenido de <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2018/04/hdt5.pdf>
- Martínez Solís, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos perspectivas teóricas y talleres*. . Cali: Catedra UNESCO MECEAL.
- Martínez Solís, M. C. (2015). *Análisis del Discurso . Cohesión en Español. Coherencia y estructura semántica de los textos académicos*. . Cali: Universidad del Valle.
- Melo, J. O. (2012). El poder de la palabra: de la voz a la lectura en Internet. En UPTC, *Lectura y Escrituras . Lecciones Doctorales* (pág. 223). Tunja- Boyacá- Colombia: Uptc.
- Murakami, H. (2017). *De qué hablo cuando hablo de escribir*. Barcelona: Tusquets- Editorial Planeta.
- Nietzsche, F. (10 de octubre de 2020). *Así habló zaratustra*. Recuperado el 15 de Octubre de 2020, de [livrosgratis.com.br/bk000286.pdf](http://livrosgratis.com.br/bk000286.pdf): <http://livros01.livrosgratis.com.br/bk000286.pdf>
- Orwell, G. (2011). *1984*. México: Ediciones Leyenda , S.A. de C.V.
- Peirce, C. S. (15 de Octubre de 2020). <http://mastor.cl>. Obtenido de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/PEIRCE-CH.-S.-La-Ciencia-de-La-Semi%C3%B3tica.pdf>
- Quintar, S. (15 de Octubre de 2020). *Redalyc.org*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>
- Rincón, A., & Torres, D. (2019). Discursive Strategies for the social construction in the post-conflict Era (2015-2017). *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 107-123.
- Sartre, P. (15 de Octubre de 2020). *Academia.edu*. Obtenido de Academia.edu: [https://www.academia.edu/26789700/Jean\\_Paul\\_Sartre\\_Qu%C3%A9\\_es\\_la\\_literatura](https://www.academia.edu/26789700/Jean_Paul_Sartre_Qu%C3%A9_es_la_literatura)
- Tibatá, H., & Torres, D. L. (2018). Communicative Interaction for the Construction of the Wasteland in Postconflict's Colombia. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 50-62.
- Torres Cruz, D., Fonseca Villamil, W., & Pineda Jaimes, B. (15 de Octubre de 2017). *Mendeley.com*. Obtenido de <https://www.mendeley.com/catalogue/f22d0d02-d90a-371c-82ef-dad5d-dabe745/>
- UPTC. (2012). *Lecciones Doctorales*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Zuleta, E. (15 de Octubre de 2020). <http://www.ram-wan.net>. Obtenido de [http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta\\_sobre%20la%20lectura.pdf](http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf).