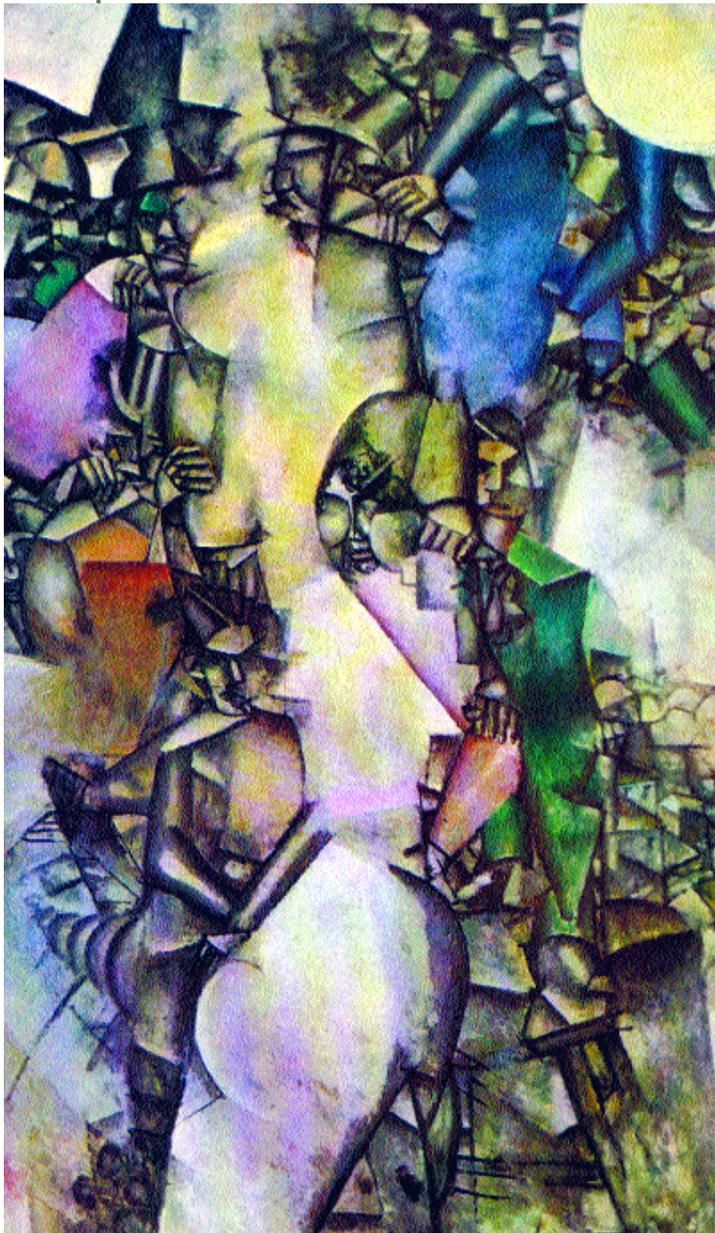


DANIEL CASSANY

Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

LOS SIGNIFICADOS DE LA COMPRENSIÓN CRÍTICA



La literacidad tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía, sí, [...] es necesario que la tomemos y la hagamos como un acto político, jamás como un quehacer neutro.

Paulo Freire (1987: 65)

Resumo, a continuación, algunas de las investigaciones, teorías, ideas, voces y propuestas más relevantes sobre comprensión crítica. Mi mirada será forzosamente parcial y personal y, sin duda, estas pocas páginas ni agotan el problema ni pretenden ser exhaustivas. Estaré contento si ofrecen una orientación básica. El texto constituye un capítulo de mi futuro libro **Tras las líneas**, que aparecerá en Anagrama el próximo enero. Agradezco a **Lectura y Vida** la posibilidad de presentarlo como avance editorial.

Lo *crítico* ha recorrido numerosas disciplinas en las últimas décadas: filosofía, pedagogía, antropología, lingüística, educación, psicología, sociología, etc. No siempre son claras las fronteras entre unas y otras y tampoco se ha usado este adjetivo con el mismo significado, propósito o contexto. Quizás los hitos más famosos sean la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, la pedagogía del oprimido de Freire, la pedagogía y el pensamiento crítico de sus sucesores, los estudios y las reflexiones sobre la cultura de pensadores tan inclasificables

como Foucault, las investigaciones más recientes sobre Análisis Crítico del Discurso (ACD), los estudios sobre la nueva literacidad, etc. Resulta imposible aprehender en unas pocas páginas todas estas orientaciones.

La Escuela de Frankfurt

Hallamos las raíces de lo **crítico** en la filosofía moderna, en la *Teoría crítica* de la Escuela de Frankfurt, con pensadores como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas y seguidores. Siegel y Fernández (2000) trazan una buena síntesis de estos trabajos para el estudio específico de la literacidad.

La Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt rechaza la aceptación abnegada del mundo tal cuál es, con sus desigualdades e injusticias, con la dominación de unas clases sobre otras. Entiende que la realidad no es así porque sí, por razones naturales, sino que hay motivos históricos y particulares que conducen a un determinado orden establecido. En consecuencia, un mundo mejor es posible, un mundo que sea más justo y en el que todos seamos más felices.

Para desenmascarar las injusticias, la teoría propone varios métodos, como la *crítica inmanente* o el *pensamiento dialéctico* (Horkheimer, 1974). La primera consiste en identificar las contradicciones que presenta la realidad. La segunda, en estudiar la conformación histórica de un determinado orden en una comunidad: ver cómo los intereses y las actuaciones de las personas y de los grupos humanos a lo largo de la historia han ido configurando el orden establecido de hoy en día. Con la aplicación de estos métodos, deberíamos tomar *conciencia crítica* de la realidad y proponer alternativas que sean más justas.

La Escuela también ataca con dureza al positivismo. Este separa los hechos empíricos de los valores humanos; reduce el razonamiento a la lógica formal; prescinde de la conciencia y de la acción individual. En definitiva, fomenta un tipo de conocimiento (la ciencia) que se aleja de las preocupaciones cotidianas de las personas y que constituye una nueva forma de dominación. Al contrario, la Teoría crítica propone poner la investigación científica al servicio de la vida

cotidiana, de modo que nuestras necesidades encuentren respuesta. También busca la interdisciplinariedad de todas las ciencias.

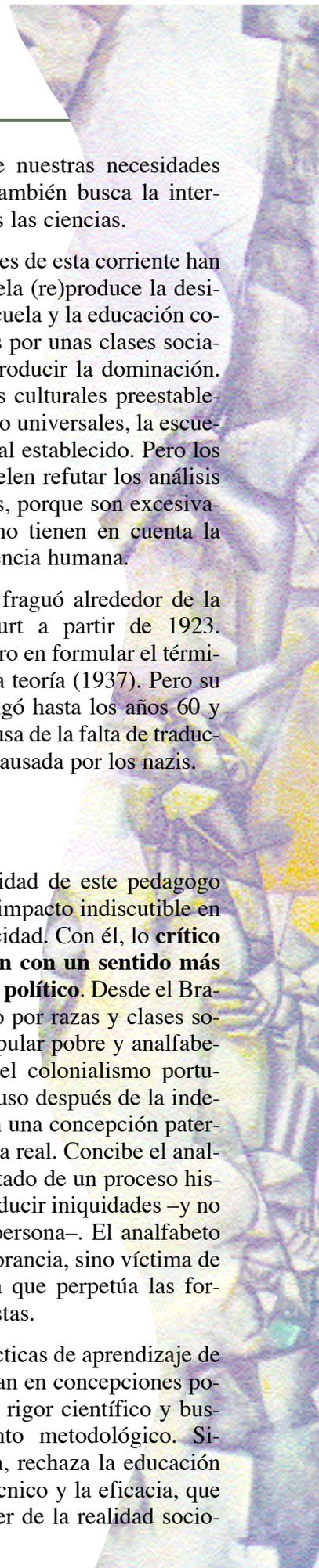
Seguidores posteriores de esta corriente han explorado cómo la escuela (re)produce la desigualdad. Conciben la escuela y la educación como instituciones creadas por unas clases sociales dominantes para reproducir la dominación. Al reproducir las formas culturales preestablecidas y presentarlas como universales, la escuela legitima el orden social establecido. Pero los autores mencionados suelen refutar los análisis marxistas más ortodoxos, porque son excesivamente deterministas y no tienen en cuenta la importancia de la conciencia humana.

La Teoría crítica se fraguó alrededor de la Universidad de Frankfurt a partir de 1923. Horkheimer fue el primero en formular el término (1932) y la base de la teoría (1937). Pero su pensamiento no se divulgó hasta los años 60 y 70 del siglo pasado, a causa de la falta de traducciones y de la diáspora causada por los nazis.

Freire

Las ideas y la personalidad de este pedagogo brasileño han tenido un impacto indiscutible en el desarrollo de la literacidad. Con él, lo **crítico penetra en la educación con un sentido más social, comprometido y político**. Desde el Brasil de 1960, estratificado por razas y clases sociales, con una masa popular pobre y analfabeta, Freire sostiene que el colonialismo portugués continúa vivo, incluso después de la independencia brasileña, con una concepción paternalista de la problemática real. Concibe el analfabetismo como el resultado de un proceso histórico planeado para producir iniquidades –y no como un fracaso de la persona–. El analfabeto no es culpable de su ignorancia, sino víctima de una institución opresora que perpetúa las formas culturales colonialistas.

Freire critica las prácticas de aprendizaje de la literacidad que se basan en concepciones positivistas, que exaltan el rigor científico y buscan solo el refinamiento metodológico. Siguiendo la Teoría crítica, rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad socio-



política del sujeto. Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos. Como sugiere la cita inicial de este capítulo, leer para Freire es un acto político: lo crítico pone precisamente el acento en este aspecto.

Freire sostiene que la educación es una forma de liberación del ser humano y la literacidad, una herramienta esencial para vivir:

“se la concibe como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas” (Freire y Macedo, 1989: 143).

A diferencia de los animales, las personas usamos el lenguaje para mediar con el mundo. Es la capacidad para denominar el mundo lo que nos habilita para reflexionar al respecto, para tomar conciencia (la *conscientização* o conciencia crítica) y modificar nuestro entorno.

Contra esta escuela que reproduce el orden establecido y domestica a los individuos, Freire opone una educación que rompa la “cultura del silencio” y que conciencie a los oprimidos de las causas racionales de su situación. De este modo la literacidad *da poder* al aprendiz –o le *empodera*, como se dice en América Latina– para que pueda mejorar su forma de vida. La literacidad se convierte en una herramienta de liberación. Es un acto político, además de pedagógico.

La fama le llegó a este pedagogo con las exitosas campañas para erradicar el analfabetismo que dirigió en Brasil y África. Su metodología parte de la realidad y del conocimiento previo del aprendiz; plantea problemas significativos que éste debe resolver; utiliza el diálogo entre iguales como método básico; toma al lenguaje como objeto central de estudio; busca reconocer los hechos históricos que han

conducido a la desigualdad actual, y anima al aprendiz a actuar para modificar esta realidad.

Pedagogía y pensamiento críticos

Herederas de la teoría de Freire, la **pedagogía crítica** extiende y profundiza la reflexión sobre la alfabetización a toda la educación. Propone conceptos famosos e importantes como el de *currículum oculto* para referirse a los objetivos y contenidos que transmite la escuela a los chicos aunque no se hayan formulado explícitamente en los documentos fundacionales. Entre otras consideraciones, Giroux (1988) describe dos características del *pensamiento crítico*:

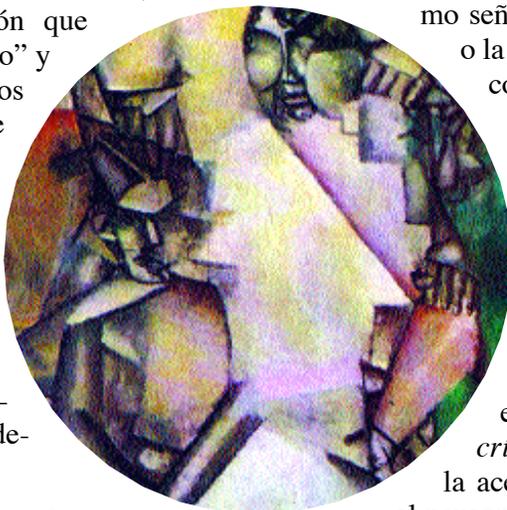
- a) no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos;
- b) ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico.

En cambio, Kanpol (1994) opone la tradicional *literacidad funcional* a la crítica. La primera se reduce a “las habilidades técnicas necesarias para descodificar textos sencillos como señales en la calle, instrucciones o la primera página de un periódico”. La segunda permite “el *empoderamiento* individual, en el sentido posmoderno, para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales”.

Otros trabajos más recientes marcan diferencias entre lo que se consideraba *crítico* hace algunas décadas y la aceptación actual. Refiriéndose al *pensamiento crítico*, Klooster (2001)

enumera lo que no es: no es memorización, ni la simple comprensión de textos, ni la creatividad ni la intuición. En cambio, aporta cinco rasgos de lo que sí es:

- c) es *independiente*, el sujeto lo construye a partir de su individualidad;
- d) requiere *conocimientos* o *información*;



- e) arranca con *preguntas* o *problemas* que interesan al sujeto y que debe resolver;
- f) busca *argumentaciones razonadas*, con tesis, argumentos, pruebas, etc.; y
- g) es *social*, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros –aunque inicialmente sea individual–.

En resumen, según este autor, el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de opiniones, de modo que constituye un elemento básico en la formación de la ciudadanía democrática.

Foucault

Las aportaciones de este filósofo francés resultan también fundamentales. Michel Foucault (1999a) ha redefinido conceptos como **poder**, **conocimiento** y **discurso**, en puntos de vista que hoy son centrales en la literacidad crítica.

Para este autor el *poder* no se ejerce solo con la soberanía –o las leyes, las armas, la fuerza–, sino con el *conocimiento*. Conocimiento se refiere aquí a todas nuestras opiniones y saberes sobre la realidad: nuestras convicciones sobre hechos básicos como lo que está bien y mal, lo que es normal, el comportamiento individual o la organización social. Lo que creemos que son verdades naturales y permanentes sobre estas cuestiones ha variado a lo largo de la historia. No surge de una elección personal libre o de la experiencia directa. Depende de la información (creencias, concepciones, opiniones) a la que hemos tenido acceso a través de las prácticas sociales en las que hemos participado, de las instituciones con las que hemos trabajado o vivido y, con ellas, de los discursos que hemos leído y escuchado. No es natural, sino cultural, circunstancial, situado. Veamos un ejemplo del propio autor:

(1) “¿Me permite poner otro ejemplo que me resulta más familiar? El problema de la locura, del discurso sobre la locura y todo lo que ha sido dicho en ciertas épocas sobre ella. No creo que el problema sea saber quién ha relatado ese discurso, qué forma de pensar o incluso de percibir la locura ha penetrado en la conciencia de la gente de una época determinada, sino, más bien, examinar el discurso sobre la locura, las instituciones que se han encargado de él, la ley

y el sistema jurídico que lo ha regulado y la forma en que los individuos se han encontrado excluidos [...] Todos estos discursos pertenecen a un sistema de poder del que el discurso no es más que un componente ligado a otros componentes” (Foucault, 1999b: 60).

Así, hasta hace poco no solo se recluyó a esquizofrénicos, epilépticos o paralíticos cerebrales por la fuerza. También se propagaron discursos (manuales médicos, reglamentos jurídicos, conversaciones corrientes, etc.) que calificaban a estas personas de “locas” o “deformes” y que les negaban sus derechos básicos. Varias instituciones (gobiernos, universidades, hospitales, policía, etc.) se encargaron de producir y difundir estos discursos, así como de apartar a las personas afectadas de la vida corriente. ¡Y a todo el mundo le pareció bien!

Por suerte, hoy las personas que sufren disfunciones psicológicas o físicas solo están enfermas. Tienen los mismos derechos y participan en la vida social como cualquiera –según sus posibilidades–. ¿Qué ha cambiado? Los discursos, las prácticas sociales, las instituciones, todo lo que se refiere a estas personas. Hemos pasado de verlas como “seres sin razón y sin derechos” a “víctimas de enfermedades”. Lo que antes parecía una verdad permanente sobre la naturaleza humana se ha manifestado como el resultado de una forma de pensar, como un punto de vista.

Así, el discurso es uno de los procedimientos más eficaces para construir el conocimiento en una comunidad y para ejercer el poder sobre sus miembros. Con el discurso, no solo expresamos un mensaje, también construimos una visión de la realidad: los lectores adoptamos la concepción de la realidad que ofrece el discurso. Por este motivo, Foucault se muestra algo escéptico respecto a la posibilidad de que la *concienciación* del individuo de Freire o la teoría crítica permitan liberarse del conocimiento acumulado históricamente por una comunidad.

Los nuevos estudios

A finales del siglo XX, varios autores acuñan la etiqueta **Nuevos Estudios sobre la Literacidad** para referirse a las investigaciones y las teorías sobre la escritura que adoptan una perspectiva sociocultural (Gee, 1990; Zavala, 2002). Estos

trabajos proceden de diversas disciplinas (antropología, educación, psicología social) pero coinciden en rechazar la visión psicologista de la lectura y la escritura como tareas esencialmente cognitivas, autónomas y desvinculadas de los usuarios, contextos y comunidades. Al contrario, asumen que la escritura es una “forma cultural” y un “producto social” –como cualquier otra tecnología–, de manera que el único modo de comprenderla e investigarla es prestar atención a la comunidad en la que ha surgido. El discurso escrito se integra con el resto de componentes (comportamiento no verbal, organización social, formas culturales) en la vida cotidiana de la comunidad: solo puede comprenderse y estudiarse atendiendo al conjunto de estos elementos.



Por ejemplo, comparemos discursos como una receta de cocina, la etiqueta de un vino o el prospecto de un medicamento. Los tres textos hablan de productos que ingerimos, pero se difunden de modo diferente: encontramos las recetas en una revista o en un libro; las etiquetas de vino, en sus botellas, y los prospectos farmacéuticos, dentro del medicamento. Cada uno posee su estructura y estilo:

La receta consta casi siempre de *ingredientes* y *preparación*. Especifica las cantidades de cada ingrediente por ración y explica con simpleza la forma de prepararlo. Raramente menciona el sabor o el olor del plato cocinado, la composición vitamínica de cada producto, cómo debe comerse o qué debe hacerse en caso de mala digestión o intoxicación.

La etiqueta de vino varía muchísimo. Además de la bodega, la denominación de origen y la añada, puede especificar la variedad de uva empleada o detalles como el tiempo de reposo en bodega, tipo de madera, etc. A veces, describe con barroquismo el color, olor o sabor del vino (*bouquet*, taninos, sabor de recuerdo, etc.), su maridaje con la comida o su forma de conservación. Nada sobre los efectos que causa en el organismo ni mucho menos sobre la indigestión...

El prospecto de un medicamento informa obligatoriamente de su *composición*, *posología*, *efectos secundarios*, *interacción* con otras sustancias, etc. Especifica todos los efectos que causa en niños, ancianos o embarazadas o qué hacer en caso de *sobredosis*. Utiliza un lenguaje técnico, objetivo y a veces complejo. Es raro que hable del sabor, del olor o del proceso de preparación.

¿Por qué estas diferencias? ¿A qué se deben? Es una cuestión histórica y social. Cada discurso forma parte de una práctica social, con su propia tradición. Todos comemos y necesitamos preparar la comida, por lo que la receta enfatiza los procedimientos básicos. Además de una droga, el vino es muy tradicional en muchas comunidades, un elemento festivo y una industria potente, por lo que se suelen callar los efectos perniciosos del abuso de alcohol. En cambio, tomamos medicamentos cuando estamos enfermos –débiles, indefensos– y, en consecuencia, debemos controlar muy bien sus efectos para poder sanar, por lo que requerimos una información más detallada. Además, las empresas farmacológicas productoras deben protegerse contra posibles reclamaciones judiciales... Y la medicina alópata es una elaboración científica (con investigación experimental, búsqueda de objetividad, etc.), por lo que se utiliza un discurso técnico y especializado.

En definitiva, el acto de leer y de elaborar un significado varía según el discurso, la disciplina y el contexto. En cada ámbito o esfera de la comunidad se han desarrollado históricamente formas particulares de transmitir e inferir significados, que las personas aprendemos al mismo tiempo que participamos en la actividad:

(2) Cada tipo de texto puede leerse de varios modos; el significado puede tomarse del texto o aportarse al texto en varios niveles. [...] Los tipos de texto y sus distintas maneras de leerlos no fluyen en un soplo del alma individual (o de su biología); son la invención social e histórica de varios grupos sociales. Uno solo aprende a interpretar textos de un cierto tipo en una cierta manera cuando ha podido participar en los con-

textos sociales en los que se leen los textos en cuestión y se interpretan del modo correspondiente. Uno se socializa o culturiza en una determinada *práctica social*” (Gee, 1990: 45).

Siguiendo esta orientación, varias investigaciones etnográficas analizan el uso escrito en comunidades humanas diferentes, con una perspectiva sociocultural muy amplia (en el ámbito hispano, Ames, 2002 y Zabala, 2002). Los trabajos de Heath, Scollon y Scollon, Scribner y Cole muestran que cada comunidad desarrolla sus propias prácticas de lectura y escritura, enraizadas en las circunstancias históricas y geográficas particulares del grupo e interrelacionadas con el resto de su actividad cultural (economía, religión, política, etc.). Así, estos estudios concluyen que no puede establecerse una relación de causa-consecuencia entre adquisición de la literacidad y civilización o entre uso de la escritura y desarrollo cognitivo u organizativo –tal como sugieren los famosos trabajos de Ong, Goody o Havelock, que llegan a cualificar la literacidad como “la domesticación de la mente salvaje” o como la herramienta que facilita el paso de lo primitivo a lo civilizado–.

Para los nuevos estudios de literacidad, el aprendizaje mecánico de la letra impresa no basta para activar el desarrollo cognitivo o el ra-

zonamiento científico. Las prácticas sofisticadas de literacidad surgen de la interacción de un gran número de elementos culturales, entre los que la escritura actúa como *interficie*. También constituyen una herramienta empleada por las personas y los grupos para ejercer el poder.

Perfilando la criticidad

Hoy el adjetivo *crítico* es corriente en los textos educativos. En la enseñanza de segundas lenguas, se usa para referirse a una forma compleja de comprensión lectora. Como otros manuales de referencia, Grabe y Stoller (2002) incluyen en sus estrategias de lectura *la crítica del texto y del autor*, si bien no desarrollan esta idea. Muchos materiales de aula (ejercicios de lectura, recomendaciones, instrucciones) proponen “leer críticamente” o “responder de manera crítica y reflexiva”. Años atrás, en su conocido listado de microdestrezas de la comprensión lectora, Munby (1978) ya incluía la capacidad de *interpretar el texto desde fuera*, que parece corresponderse con esta idea. Pero ¿qué es exactamente *leer con criticidad*? ¿Cómo distinguimos una lectura crítica de otra que no lo es? A continuación resumiré algunas respuestas a esta cuestión.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA Organismo Consultor de Unesco

Presidente

Richard L. Allington
University of Tennessee
Knoxville, Tennessee

Presidente electo

Timothy Shanahan
University of Illinois
Chicago, Illinois

Vicepresidenta

Linda Gambrell
Clemson University
Clemson, Carolina del Sur

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Charline J. Barnes, Adelphi University
Garden City, New York

Diane Barone, University of Nevada
Reno, Nevada

Rita M. Bean, University of Pittsburgh
Pittsburgh, Pennsylvania

Carrice L. Cummins, Richland Parish Schools
Rayville, Louisiana

David Hernandez, III Washington DC Public Schools
Washington, DC

Susan Davis Lenski, Portland State University,
Portland, Oregon

Jill Lewis, New Jersey City University
Jersey City, New Jersey

Maureen McLaughlin, East Stroudsburg University of Pennsylvania
East Stroudsburg, Pennsylvania

Karen Wixson, University of Michigan
Ann Arbor, Michigan

Analizando la literatura infantil en primaria, Frank Serafini (2003) distingue estas tres perspectivas teórico-prácticas en la educación lectora: la modernista (*modernist*), la transaccional (*transactional*) y la crítica (*critical*):



	MODERNISTA	TRANSACCIONAL	CRÍTICA
Leer	El significado se aloja en el texto y es independiente del contexto (lector, comunidad, circunstancias). El escrito es un envoltorio neutro y leer consiste en descubrir su “esencia”.	El lector rellena los “huecos” del texto con su conocimiento previo y conoca interpretaciones de la comunidad. Leer es un proceso individual que ocurre a un lector único, con un texto y un contexto particulares.	El texto está <i>situado socio-históricamente</i> , es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político, cultural. Es importante atender a las perspectivas de género sexual, etnia, clase social, cultura, etcétera.
Aprender	Se aprende con instrucción formal, directa y secuencial. Se evalúa y corrige objetivamente.	La lectura es una <i>forma de conocer</i> que amplía el mundo del niño, que conecta el mundo natural y social con su personalidad.	Ni los lectores ni la clase o el centro educativo son neutros o desinteresados, sino integrantes de una comunidad, con intereses políticos, culturales e históricos.
En el aula	Hay ejercicios de descodificación fonética y lectura en voz alta, tareas de comprensión de inferencias y lecturas por niveles o grados de dificultad (calculada con fórmulas de legibilidad).	Discusiones en pequeño y gran grupo para compartir interpretaciones (clubes de lectura, investigaciones, discusiones). El docente actúa como dinamizador.	Lectura de textos variados conectados con los intereses del aprendiz; búsqueda de los diferentes significados posibles de un texto; toma de conciencia sobre cómo autor y lector se posicionan ante el texto.
Énfasis	En la descodificación, en la oralización de la prosa y en la comprensión literal, con escasa respuesta personal.	En el desarrollo de los procesos cognitivos individuales, en la construcción de la interpretación personal, en el crecimiento del sujeto.	En los contextos amplios (comunidades, culturas) que influyen en la comprensión; en la acción social más allá de la clase.



Con el mismo propósito, Cervetti et al. (2001) revisan numerosos manuales de lectura desde 1940 y constatan que, aunque todos utilizan la denominación *crítico*, no se refieren a lo mismo. Para marcar diferencias proponen distinguir la *lectura (reading) crítica* de antaño de la actual *literacidad (literacy) crítica*.

A mediados del siglo XX, en la tradición humanístico-liberal, *crítico* se refería a un grado superior de comprensión que abarca aspectos tan diversos como la capacidad de hacer inferencias, distinguir los hechos de las opiniones y la verdad de la fantasía, detectar el sesgo o el prejuicio, identificar la trama, analizar elementos literarios, descubrir la intención del autor o fomentar la interpretación personal. En todos los casos subyace la presuposición de que el conocimiento es natural y neutro, de que las personas obtenemos dicho conocimiento a través de la experiencia sensorial directa y del pensamiento lógico y de que el discurso es solo un envoltorio transparente e inocuo, como muestra el cuadro de abajo. También se concier-

be al autor y sus intenciones como la individualidad que aporta el sentido al discurso. Así, por ejemplo, en uno de los manuales estudiados, de 1996, se podía encontrar que “la lectura crítica es el proceso de evaluar la autenticidad y la validez del texto y de formular una opinión sobre él”.

Al contrario, la teoría contemporánea de la literacidad sostiene concepciones mucho más relativistas sobre la naturaleza del conocimiento, la percepción de la realidad o el papel que desempeña el discurso en la verbalización y la comunicación. El texto no posee ningún contenido en sí, sino que éste emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector. El conocimiento es siempre cultural e ideológico, local; no existe ninguna realidad absoluta u objetiva que pueda servir de referencia. Tampoco es completo tomar a los propósitos del autor como fuente básica del significado; el autor es solo un elemento más entre el contexto, la comunidad, el momento de lectura, etcétera.

	LECTURA CRÍTICA	LITERACIDAD CRÍTICA
Conocimiento epistemología	Se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional; se distinguen los hechos, de las inferencias y de las opiniones del lector.	El conocimiento no es natural o neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico.
Realidad ontología	Se puede captar directamente y, por lo tanto, se utiliza como referente de la interpretación.	No es posible captarla definitivamente o capturarla con el lenguaje; la verdad no se corresponde con la realidad, sino que solo puede ser establecida desde una perspectiva local.
Autoría	Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación.	El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder.
Objetivos educativos	Desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación.	Desarrollar la conciencia crítica.

Desde la perspectiva humanístico-liberal, leer es un procedimiento para acceder al conocimiento empírico del mundo. El objetivo de aprender a leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no. En cambio, desde una perspectiva contemporánea, leer no es solo procesos de transmisión de datos sino también prácticas que reproducen la organización del poder –como hemos visto–. El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). Por esta razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está de acuerdo o no con las representaciones y la distribución del poder que reproduce el discurso.

Las cuatro dimensiones

Lo crítico ha alcanzado en Australia un grado de aplicación notable. Desde hace 20 años se han desarrollado allí programas institucionales de literacidad crítica para todos los niveles de la educación reglada. Estos programas incluyen currículos, materiales didácticos, formación de profesorado, investigación universitaria, etc. En este sentido, destaca la conocida propuesta de Allan Luke (1999 y 2000) y Peter Freebody (Freebody y Luke 1990 y Luke y Freebody 1997) para ordenar los componentes de la literacidad en “un mapa de recursos”. Este mapa incluye un apartado específico sobre lo crítico:

LAS CUATRO DIMENSIONES DE LA LITERACIDAD

Recursos del **código**

El aprendiz asume el rol de procesador o desmontador (*breaker*) del **código**, con la *competencia gramatical*. Se pone énfasis en la descodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes discursos, etc. Preguntas orientativas: **¿Cómo rompo o desmonto el texto?**, ¿cómo funciona?, ¿con qué estructuras, unidades, componentes (alfabeto, ortografía, palabras, estructuras convencionales, etc.)?, ¿cómo se usa cada recurso?

Recursos del **significado**

El aprendiz asume el rol de constructor de significados, con la *competencia semántica*. Se pone énfasis en la comprensión y la producción de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros ejemplos de discurso, etcétera. **¿Qué significa para mí?**, ¿cómo se construye el texto su significado?, ¿cuántos significados hay?, ¿cómo conectan las ideas entre sí?, ¿qué dice explícitamente el texto y qué sugiere cada contexto particular?

Recursos **pragmáticos**

El aprendiz asume el rol de usuario **comunicativo** del texto, con la *competencia pragmática*. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto, el reconocimiento de sus diferencias, etc. **¿Qué hago con el texto?** ¿Cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿qué relaciones hay entre su uso y su construcción?, ¿cómo se refleja mi imagen y la del lector en el texto, con qué recursos?

Recursos **críticos**

El aprendiz asume el rol de crítico o analista del texto, con la *competencia crítica*. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influencia al lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas. **¿Cómo me influencia el texto?** ¿Quién escribe y lee el texto?, ¿qué pretende que yo haga?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuál es mi opinión al respecto?, ¿cómo se relaciona mi texto con textos previos, opuestos, afines, etcétera?

Tengo que confe-
sar que este cuadro con
líneas interiores disconti-
nuas es mío, puesto que los
autores se resisten a esquema-
tizar el “mapa” por temor a que
sea concebido como un esquema
reduccionista o un modelo simplista
que deba seguirse al pie de la letra. Al
contrario, los textos originales de estos
autores exponen este mapa con prosa para
evitar su “sacralización” como modelo teórico
–y favorecer así su interpretación simplifica-
da–. El propósito es que su clasificación en for-
ma de preguntas y sugerencias de lectura sea
una herramienta versátil y adaptable a diferen-
tes contextos. (Los autores odiarían que el lec-
tor interpretara que para comprender un texto
haya que responder todas las preguntas, que ha-
ya que hacerlo en el orden prefijado, etcétera).

También desde Australia, Pam Green desta-
ca el carácter local o centrado en el aprendizaje
que tiene la literacidad crítica. Para ella, *crítico*
se refiere

“a las habilidades para construir una crítica per-
sonal respecto a todos los temas que nos afecten
en la vida, la escuela o el trabajo –de modo que
nos ayuden a comprender, observar y controlar
la dirección que toma nuestra vida–” (Withers,
1989, citada por Green, 2001).

Si bien no ofrece ningún desglose en ele-
mentos o rasgos de este tipo de lectura, coinci-
de con otros autores en que el mejor método pa-
ra desarrollar lectores críticos es la escritura,
porque esta

“ofrece potencial a los aprendices para com-
prender cómo funciona el lenguaje, el estilo con
que lo utilizan varios individuos y grupos para
sus fines, y las razones que se esconden detrás
de este uso” (op. cit.).

Análisis Crítico del Discurso

Esta corriente (ACD a partir de ahora) aprove-
cha las aportaciones de las ciencias del lengua-
je (análisis del discurso, pragmática, sociolin-
güística, etnografía de la comunicación, teoría
de la enunciación) para definir los propósitos y
la metodología del *análisis crítico* (Fairclough,
ed., 1992; Fairclough, 1995; van Dijk, 1993 y
1999). Este tipo de análisis aspira a descubrir



cómo las clases do-
minantes ejercen su po-
der e intentan mantener
las estructuras sociales con
el discurso, dentro de la demo-
cracia. Al analizar dichos discus-
sos y mostrar que se trata de puntos
de vista sesgados y personales, el
ACD aspira a reducir las injusticias so-
ciales y a mejorar las comunidades.

El aparato teórico elaborado por el ACD
constituye un excelente método para analizar el
componente crítico en la lectura. Conceptos co-
mo *fuerza ilocutiva*, *relevancia*, *esquema de co-
nocimiento*, *máximas de conversación*, *corte-
sía*, *orientación argumentativa* o *ideología* per-
miten analizar con más precisión la prosa usada
en un discurso, el significado comunicado o las
interpretaciones que construye el lector. Consti-
tuye un ilustrativo ejemplo de tarea crítica, el
análisis que hacen Martín Rojo y van Dijk
(1997) del discurso del entonces Ministro de In-
terior de España, Jaime Mayor Oreja, en el Par-
lamento Español, para legitimar la deportación
ilegal que el gobierno español hizo de 103 inmi-
grantes subsaharianos indocumentados en vera-
no de 1996. Este caso se hizo famoso en Espa-
ña por las declaraciones del presidente del go-
bierno de que *había un problema y se ha solu-
cionado*. Si bien el hecho fue divulgado y crítico-
cado con bastante unanimidad, el discurso de
Mayor Oreja convenció y cerró la polémica, ol-
vidada meses después –de modo que se trata de
un excelente ejemplo concreto de discurso que
construye la realidad–.

El ACD sostiene que el discurso no es neu-
tro ni refleja la realidad de modo objetivo.
Puesto que detrás del discurso hay siempre un
enunciador y éste está situado en un lugar y un
momento concretos, el discurso solo puede re-
flectar la percepción que tiene de la realidad es-
te sujeto. Y su visión de la realidad está inextri-
cablemente unida a sus intenciones, valores y
actitudes. A partir de este axioma, comprender
críticamente un discurso significa identificar
este conjunto de presupuestos y poder confron-
tarlo con una u otra alternativa. Leer de modo
crítico requiere, entre muchas otras cosas y a tí-
tulo de ejemplo:

- ◆ Reconocer los intereses que mueven al autor
a construir su discurso, con su contenido, forma
y tono. Relacionar su posición con la del

resto de grupos sociales, afines o contrarios, con el interés general que tiene el tema en cuestión en la comunidad.

- ◆ Identificar la modalidad (o la actitud, el punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice. No solo afirmamos hechos, también somos irónicos o sarcásticos, atribuimos dobles sentidos, parodiamos las palabras de otros, etc. Solo si identificamos estos fenómenos y nos damos cuenta de cómo funcionan podemos comprender y criticar su significado.
- ◆ Recuperar las connotaciones que concurren en las palabras y expresiones del discurso. Las palabras se asocian con el imaginario y el conocimiento del mundo propio de cada comunidad. El lector debe poder tomar conciencia de estos conocimientos sugeridos y poder confrontarlos con otras opciones.
- ◆ Distinguir la diversidad de voces convocadas o silenciadas en el discurso. Cada discurso aprovecha sus precedentes y todos tomamos las palabras prestadas. Debemos identificar las palabras replicadas del autor (citas directas, indirectas, ecos, parodias, etc.) y valorar el efecto que causan. Si es una cita de autoridad ¿qué valor tiene? Si es una reproducción literal ¿podemos hipotetizar que estas palabras significaban exactamente lo mismo en su contexto original? ¿El autor no las ha seleccionado y insertado en el nuevo escrito para redireccionar su significado?

Por otra parte, una lectura crítica también puede obtener datos y reflexiones complementarias que no son imprescindibles para la construcción del significado, pero que inevitablemente influyen en él. Leemos de modo más crítico si podemos hacer hipótesis (con más o menos detalle y plausibilidad) sobre:

- ◆ el lugar, el momento y las circunstancias de producción del discurso (la comunidad y la cultura de la que procede, la disciplina conceptual que trata, etc.);
- ◆ los discursos previos al actual (su tema, orientación, contexto, etc.) o las causas y las circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso en cuestión, o
- ◆ la persona del autor: ¿sexo?, ¿edad?, ¿nivel cultural?, ¿es de derechas o de izquierdas?, ¿machista?, ¿comprometido con alguna causa?, etcétera.

¡Qué difícil! ¿No? Para comprender así hay que poseer notables habilidades de procesamiento y muchos conocimientos lingüísticos. Hay que saber conocer el vocabulario usado y las connotaciones que tiene, el valor sociolingüístico de las expresiones usadas (formalidad, grado de especificidad, etc.) o la estructura que adopta cada género discursivo concreto. Por ejemplo, para comprender críticamente un artículo de investigación sobre vacunas contra la malaria, es imprescindible estar familiarizado con la estructura de este género, que sigue la sigla IMRD: *Introducción- Metodología- Resultados- Discusión*. Hay que conocer también su registro lingüístico, sus convenciones fraseológicas, secuencias discursivas, etc. Y esto aparte de los conocimientos sobre la malaria, las historia de sus vacunas o los artículos previos publicados al respecto.

En definitiva, estamos hablando de una de las formas de lectura y comprensión más exigentes y complejas.

Psicología de la comprensión o del discurso escrito

Terminaré con una aproximación más psicológica, que estudia el universo de las inferencias (Brown y Yule, 1983; León, 2003). Para la psicología de la lectura o del discurso escrito, leer es comprender y, más en concreto, elaborar los significados que no se mencionan explícitamente en el escrito, a los que denomina *inferencias*. Dichos significados los construye el lector en su mente a partir de los estímulos del texto y de su conocimiento previo. Fijémonos en este fragmento:

(3) Margarita llegó con un Mercedes a la universidad. La bella joven se despidió cariñosamente del anciano estúpido que conducía el vehículo. Subió paso a paso las escaleras de la entrada, cargada de libros, con sus piernas grandes y pesadas. Había un conserje y varios docentes. El auto esperaba pacientemente, pero con el motor en marcha. Antes de cruzar la puerta, se giró para saludar con la mano y sonrió con faldedad al hombre. [...]

Para dar coherencia a este fragmento, debemos elaborar infinidad de datos que resultan imprescindibles y que no se mencionan literalmente. Entre otros:

1. Desambiguación. Otorgamos una acepción verosímil a las palabras polisémicas: *Margarita* es una persona y no una flor, pero *Mercedes* es una marca de auto y no una mujer.

2. Anáforas. Relacionamos las anáforas con sus referentes y recuperamos las elipsis gramaticales: *Margarita* es *la joven* y también el sujeto de *subió* o *se giró*, pero no de *conducía*; las *piernas grandes* y *pesadas* son de *Margarita*; *vehículo* se refiere al *Mercedes*, *hombre* se refiere al *anciano* –puesto que dice *al hombre* y no a *un hombre*, lo que daría a entender que se trata de una persona nueva en el discurso–.

3. Implícitos. Recuperamos los pasos perdidos de la secuencia. Por ejemplo, entre *se despidió* y *subió*, entendemos que *Margarita* abrió la puerta del auto, salió de él, cerró la puerta, empezó a caminar en dirección a la universidad, etc.

4. Asignación de referentes. Vinculamos las palabras del texto con un elemento de la realidad: *las escaleras de la entrada* son las que debe haber en la universidad; la *puerta* es también la puerta de entrada en la universidad; el *conserje* y los *docentes* son de la universidad; aunque gramaticalmente sea el *coche* quién *espera pacientemente*, entendemos que se trata del *anciano* que lo conduce.

Solo de este modo conseguimos dar sentido global a la historia. Pero también elaboramos otros datos que, sin ser imprescindibles, contribuyen a dar verosimilitud y plausibilidad y que despiertan nuestra curiosidad. Por ejemplo:

5. Deducciones. Imaginamos que *Margarita* es una estudiante y que va a clase, que el hombre que la acompaña es un familiar, que quizá sea hora de inicio de clases, que los libros que carga son manuales de una materia, etc. Es cierto que también puede ser una empleada de correos que trae la correspondencia o una directora de cine que busca localizaciones para una película –pero estas hipótesis resultan menos probables–.

6. Evaluaciones. Constatamos cierta falta de consistencia entre despedirse *cariñosamente* del anciano y luego sonreírle *con falsedad*: ¿qué relación hay entre *Margarita* y el anciano? Tampoco es corriente que las *piernas* de una *bella joven* sean *grandes* y *pesadas*:

¿qué tipo de belleza es ésta? Quizá tampoco sea habitual esperar *pacientemente con el motor en marcha*: ¿por qué razón lo hace?, ¿está lejos la calzada de la puerta de la universidad?

7. Críticas. Llamamos la atención algunos matices: ¿por qué el anciano es *estúpido*?, si el texto no aporta ningún dato al respecto. ¿Por qué la joven sonríe *con falsedad*? En definitiva, ¿cómo sabe el autor del texto estos datos? o ¿por qué los incluye en el texto? ¿Quién es el autor de este texto? ¿Qué razones tiene para escribir así?

Todo esto son inferencias. La psicología de la comprensión se propone identificarlas, clasificarlas y determinar los procedimientos cognitivos que usamos para construir las. Aunque la clasificación de inferencias varía según los autores y las teorías, éstas son algunas de las principales distinciones (León, 2003: 47-66):

◆ *Inferencia lógica / pragmática.* La primera se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto; un ejemplo obvio es *Margarita carga 9 libros y devuelve 7 a la biblioteca* (inferencia: “se queda con 2”). La segunda se basa en el conocimiento del lector y tiene porcentajes más bajos de probabilidad, como todas las anteriores del fragmento 3.

◆ *Inferencia de coherencia local / global.* Distinguimos la inferencia que construye la *coherencia local* de un fragmento breve (como *subió / Margarita*) de la que elabora la *coherencia global* del discurso (como la inconsistencia entre *cariñosamente* y *con falsedad*). La primera ocurre durante la lectura (*on-line*) y la otra no (*off-line*).

◆ *Inferencia automática / estratégica o elaborativa.* La primera (como *Margarita / la bella joven*) se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente. La segunda (como *¿joven bella y con piernas grandes y pesadas?*) requiere más tiempo, más recursos cognitivos, es más débil y es consciente.

◆ *Inferencia retroactiva o explicativa / preactiva, predictiva o proyectiva.* La primera (como *sus / Margarita*) busca un dato en el texto precedente mientras que la segunda sugiere ideas para el futuro (¿qué relación hay entre *Margarita* y el *hombre*?).

- ◆ *Inferencia obligatoria o necesaria / elaborativa.* La primera es imprescindible para dar sentido al texto (como *Mercedes / vehículo*) y está “autorizada” por éste. La segunda “enriquece, adorna o adereza” el significado básico construido a partir del texto (como hay distancia entre la *calzada* y la *puerta*).

Y bien ¿qué tipo de inferencia requiere la comprensión crítica? Parece claro que estamos hablando de poder hacer inferencias de tipo pragmático, estratégico o elaborativo, predictivo, proyectivo y no obligatorio; de poder interpretar la coherencia global de un discurso, lo cual no se realiza necesariamente durante la lectura, ni de modo automático, por lo que se consumen muchos recursos cognitivos, se requiere bastante tiempo y el lector es consciente. Estamos hablando de inferencias como los ejemplos 5-7 en el fragmento anterior. Pero la psicología de la comprensión no nos dice mucho más, puesto que se ha centrado sobre todo en investigar el otro tipo de inferencias, las que permiten relacionar *la bella joven* o *subió* con *Margarita* u *hombre con anciano*.

Un trabajo que se centra en identificar las subhabilidades de la lectura crítica es el de Abdullah (1994, citado por Alderson, 2000: 21). Este autor distingue entre las destrezas de: a) evaluar inferencias deductivas; b) evaluar inferencias inductivas; c) evaluar la solidez de las generalizaciones; d) reconocer asunciones escondidas; e) identificar deformaciones o tendencias en las declaraciones; f) reconocer los propósitos del autor, y g) evaluar la fortaleza de los argumentos.

Epílogo

En resumen, la comprensión crítica es la que asume que:

- ◆ El discurso no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la misma. El conocimiento que aporta no es verídico e intocable, sino que refleja solo un punto de vista local.
- ◆ Leer requiere examinar este conocimiento desde realidad personal del lector y criticarlo. Debemos evaluar el discurso desde nuestro punto de vista, como lectores, aceptar lo que nos guste, rechazar lo que no nos guste y proponer alternativas.

- ◆ El conocimiento que aporta el discurso y la interpretación que hace el lector dependen de las culturas respectivas del autor y del lector. No somos dueños absolutos de nuestras ideas, que hemos heredados de nuestro entorno. El ejercicio de la crítica es relativo.
- ◆ Cada lector construye su interpretación de un texto, elaborada desde su punto de vista y su comunidad. La mayor comprensión consiste en conocer el significado que personas diferentes otorgan a un mismo texto.
- ◆ Para leer elaboramos inferencias de tipo pragmático, predictivo y proyectivo, que requieren tiempo y recursos cognitivos.

Referencias bibliográficas

- Alderson, J. Charles (2000) **Assessing Reading**. Cambridge: CUP.
- Ames, Patricia (2002) **Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Brown, Gillian y B. Yule (1983) **Discourse Analysis**. Cambridge: University Press. [Versión española: **Análisis del discurso**. Madrid: Visor libros, 1993.]
- Cervetti, Gina; Michael J. Pardales y James S. Damico (2001) “A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy.” **Reading Online**, abril. Disponible en Internet: www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- van Dijk, Teun A. (1993) “Principles of Critical Discourse Analysis.” **Discours & Society**, vol.4, n° 2, p. 249-283.
- van Dijk, Teun A. (1999) **Ideología**. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, Norman (ed.) (1992) **Critical Language Awareness**. Longman: New York.
- Fairclough, Norman (1995) **Critical Discourse Analysis**. Harlow: Longman.
- Freebody, Peter y Allan Luke (1990) “Literacies programs: Debates and demands in cultural context.” **Prospect**, vol. 5, n° 7, p. 7-16.
- Freire, Paulo. (1987) “La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía.” En **Política y educación**. México: Siglo XXI, 1996.

- Freire, Paulo y Donaldo Macedo (1987) **Literacy. Reading the Word and the World.** Massachusetts: Bergin & Garvey. [Versión española: **Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad.** Barcelona: Paidós. 1989.]
- Foucault, Michel (1999a) **Estrategias de poder.** Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (1999b) “Diálogo sobre el poder.” En **Estética, ética y hermenéutica.** Barcelona: Paidós.
- Gee, James P. (1990) **Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses.** Londres: Falmer Press.
- Giroux, Henry A. (1988) **Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning.** Massachusetts: Bergin & Garvey. [Versión española: **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Barcelona: Paidós, 1992.]
- Grabe, William y Fredricka L. Stoller (2002) **Teaching and Researching Reading.** Harlow: Longman.
- Green, Pam (2001) “Critical Literacy Revisited.” En Heather Fehring y Pam Green (ed.) **Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators’ Association.** Newark, DE: International Reading Association.
- Horkheimer, Max (1974) **Teoría crítica.** Buenos Aires: Amorrortu.
- Kanpol, Barry (1994) **Critical Pedagogy. An Introduction.** Londres: Bergin & Garvey.
- Klooster, David (2001) “What is Critical Thinking?” **Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection,** vol. 2, n° 4, p. 36-40.
- León, José Antonio (ed.) (2003) **Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender.** Madrid: Pirámide.
- Luke, Allan (1999) “Further Notes on the Four Resources Model.” En **Reading Online,** agosto. www.readingonline.org/research/lukefreebody.html
- Luke, Allan (2000) “Critical Literacy in Australia.” **Journal of Adolescent and Adult Literacy,** vol. 43, n° 5, p. 448-461. Disponible en: <http://www.btr.qld.edu.au/papers/critlit.htm>
- Luke, Allan y Peter Freebody (1997) “The social practices of reading.” En S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (eds) **Constructing Critical Literacies.** Creskill, NJ: Hampton Press.
- Martín Rojo, Luisa y Teun A. van Dijk (1997) “‘There was a problem, and it was solved!’: legitimating the expulsion of ‘illegal’ migrants in Spanish parliamentary discourse.” **Discourse & Society,** vol. 8, n° 4, p. 523-566. [Versión castellana en Martín Rojo, Luisa y Raquel Whittaker (eds.) **Poder-decir o el poder de los discursos.** Capítulo 6: “Había un problema y se ha solucionado” Legitimación de la expulsión de inmigrantes “ilegales” en el discurso parlamentario español”. Madrid: Arrecife, 1998.]
- Munby, John (1978) **Communicative Syllabus Design.** Cambridge: University Press.
- Serafini, Frank (2003) “Informing our Practice: Modernist, Transactional, and Critical Perspectives on Children’s Literature and Reading Instruction.” **Reading Online,** febrero. Disponible en Internet: www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=serafini/index.html
- Siegel, Marjorie y Susana Laura Fernández (2000) “Critical Approaches.” En M. Kamil; P. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (eds.) **Handbook of Reading Research.** Vol. 3. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zabala, Virginia (2002) **Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Este artículo fue enviado a la Redacción de LECTURA Y VIDA a pedido de la Dirección de la revista en julio de 2005.