

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

LITERACIDAD ACADÉMICA Y CRÍTICA EN CLAVE DECOLONIAL

Katyuska Vía / Katyuska2@gmail.com - kvina@uneg.edu.ve

ORCID: 0000-0001-6148-3454
Universidad Nacional Experimental de Guayana.

Recibido: 27/10/2023 Aceptado: 30/01/2024

Resumen

En el presente artículo de reflexión pretendo enfatizar la necesidad de cambiar la manera en que tradicionalmente se ha asumido la enseñanza, aprendizaje y revisión de la literacidad académica, lo cual supone convertirnos en mediadores decoloniales en lo epistemológico, simbólico y material para que, a nivel del ser, del poder y del conocer, logremos descolonizar tanto las relaciones sociales, como las del conocimiento. Para ello, se realizó una revisión documental acerca de las ideas de literacidad académica, literacidad crítica y literacidad crítica y decolonial, enmarcados en los aportes de los Nuevos estudios de Literacidad (NEL), que la conciben como "el dominio de discursos secundarios" (Gee, 1991, p.8), y al sujeto letrado como aquel que domina, además del sistema de escritura, un conjunto de valores, creencias y prácticas necesarios para adoptar y actuar una identidad dentro de discursos sociales específicos. Esta reflexión busca describir una posible ruta (el contemplar comunal, conversar alternativo y el reflexionar configurativo), para procurar un hacer decolonial en lo relacionado con la enseñanza, aprendizaje y revisión de la literacidad en la universidad actual.

Palabras clave: literacidad académica, literacidad crítica, decolonialidad, sujeto letrado, mediador decolonial.

ACADEMIC AND CRITICAL LITERACY IN A DECOLONIAL KEY

In this article I intend to emphasize the need to change the way in which the teaching, learning and revision of academic literacy has been traditionally assumed, which implies becoming decolonial mediators in the epistemological, symbolic and material aspects so that, at the level of being, power and knowledge, we can decolonize both social relations and knowledge. To this end, a documentary review was conducted on the ideas of academic literacy, critical literacy and critical and decolonial literacy, framed in the contributions of the New Literacy Studies (NEL), which conceive it as "the domain of secondary discourses" (Gee, 1991, p.8), and the literate subject as one who dominates, in addition to the writing system, a set of values, beliefs and practices necessary to adopt and act an identity within specific social discourses. This reflection seeks to describe a possible route (communal contemplating, alternative conversing and configurative reflecting), to seek a decolonial doing in relation to the teaching, learning and revision of literacy in today's university.

Keywords: academic literacy, critical literacy, decoloniality, literate subject, decolonial mediator.

Abstract

Introducción

La literacidad académica (LA), es una práctica discursiva que tiene lugar dentro de la formación universitaria y aborda los dominios de lo lingüístico, lo cognitivo y lo retórico dado que escribir y hablar adecuadamente en el contexto académico significa hacerlo de manera persuasiva teniendo en cuenta el marco epistémico de la comunidad académica o área del saber en la que se interactúa (Hernández Zamora, 2016). Por su parte, la literacidad crítica (LC), trata de saber identificar la ideología que subyace a todo texto y, para hacerlo, hay que situar el discurso en el contexto sociocultural de partida, reconocer y participar en la práctica discursiva y, por último, calcular los efectos que puede producir un discurso en la comunidad y en uno mismo (Cassany y Castellá, 2010).

Desde la visión de la autora del presente texto, un sujeto letrado (que es la dimensión teleológica que considero debe tener la academia), es aquel que logra desarrollar la literacidad académica y crítica en clave decolonial. Esta cualidad supone no solamente la capacidad de decodificar los textos, sino también la de “usar ideas contenidas en los textos para decodificar el mundo y hablar-pensar por sí mismos en el mundo” (Hernández Zamora 2010, p.9), sin necesidad de seguir ideas impuestas por grupos hegemónicos del saber.

En efecto, para implementar la literacidad crítica en clave decolonial es necesario identificar, interpretar, y fijar posición ante la ideología presente en cualquier discurso (o texto) sin la presión o influencia de ideas preestablecidas acerca del saber. Para lograr eso, Ocaña et.al. (2021) creen que el docente debe asumir un rol de “mediador decolonial”, procurando atender el *contemplar comunal*, el *conversar alterativo* y el *reflexionar configurativo* como posible ruta. Estas ideas serán desarrolladas en el transcurso de la presente reflexión, en relación con la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la literacidad académica crítica y decolonial, que configuran categorías importantes en la investigación doctoral que en la actualidad lleva a cabo la autora.

En ese marco, en el presente es pertinente pre-

guntarnos si las prácticas letradas que se llevan a cabo en la universidad tienen en cuenta la perspectiva crítica y decolonial de la literacidad. Para iniciar el razonamiento de esta indagación, la autora considera (basada en la experiencia), que en la actualidad quienes aspiran a la condición de sujetos letrados en la educación superior se enfrentan a realidades epistemológicas que les impiden tener una visión holística de la realidad, ya que las políticas educativas, los contenidos curriculares, y los discursos que se utilizan en el contexto educativo están fundamentalmente influenciados por las epistemologías del norte (De Sousa 2009). En otras palabras, los discursos, las ideas, contenidos y valores reproducidos en el ámbito académico actual posicionan a la ciencia como la única verdad, al tiempo que se asume, desde una perspectiva técnica, como el único referente para orientar las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la literacidad.

El presente texto busca enfatizar la necesidad de cambiar la manera en que tradicionalmente se ha asumido la enseñanza y aprendizaje de la literacidad académica y crítica. Esto supone convertirnos en mediadores decoloniales en lo epistemológico, simbólico y material y, en consecuencia, asumir lo que Maldonado-Torres (2007) describe como un “giro decolonial” para que, a nivel del ser, del poder y del conocer logremos decolonizar tanto las relaciones sociales, como las del conocimiento. Esta visión es compartida por varios autores, entre ellos, Dussel (1980), Freire (1987, 2003), Castro, Santiago y Grosfoguel (2007), Mignolo (2020), entre otros.

Es importante destacar que, desde la perspectiva de la autora, para el desarrollo de la literacidad académica se requiere del auxilio de otras literacidades por ejemplo: las digitales, informacionales, científicas, entre otras; entendiendo que cada una de ellas, por si solas son insuficientes para enseñarnos a leer entre líneas, producir discursos originales y escribir la historia social (Hernández Zamora, 2016). En cambio, desde el ejercicio de la literacidad académica y crítica en clave decolonial (de la mano de otras literacidades también necesarias en los entornos académicos) se podrían realizar importantes avances en el tema.

En este ensayo destacaré, además de la académi-

ca, la literacidad crítica y decolonial apoyándome en primer lugar, en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), donde se concibe la literacidad como “el dominio de discursos secundarios” (Gee, 1991, p.8), y al sujeto letrado como aquel que domina, además del sistema de escritura, un conjunto de valores, creencias y prácticas necesarios para adoptar y actuar una identidad dentro de discursos sociales específicos. Asimismo, consideraré en este punto el prisma óptico de Cassany y Castellá (2010), Hernández Zamora (2010, 2016, 2019) y Zavala (2009).

En segundo lugar, en lo relacionado con el giro decolonial necesario en el quehacer del docente contemporáneo, se tendrán en cuenta los aportes de De Sousa (2009), Ocaña y López (2019), Ocaña et.al. (2021). Todas estas categorías las relacionaré finalmente con la investigación doctoral en curso, a la que tentativamente nomalicé como: Aproximación teórica de literacidad crítica y decolonial sobre comentarios de revisión.

Literacidad académica

La literacidad se estudió inicialmente en el mundo anglosajón y diversos autores (Hayes y Flower, 1980; Bartholomae, 1985; Rose, 1985; Hull y Rose, 1989; Nystrand, 1986, entre otros) han interpretado la naturaleza de las prácticas discursivas, centrándose principalmente en el abordaje de los problemas de escritura y lectura encontrados en los alumnos universitarios. Desde el año 2000, en habla hispana se han editado varias publicaciones acerca de este tema dentro de las que podemos mencionar: Carliño (2002, 2005), Castelló (2009), Cassany y Castellá (2010). Lo que evidencia que este tema no es muy antiguo en la investigación sobre cuestiones de enseñanza universitaria.

Ahora bien, la literacidad académica se entiende como una práctica discursiva que tiene lugar dentro de la formación universitaria y aborda los dominios de lo lingüístico (porque es un acto mediado por el lenguaje humano), lo cognitivo (porque se desarrolla a través del refinamiento del lenguaje e involucra sistemas de pensamiento complejos), y lo retórico porque en última instancia escribir y hablar en contextos

académicos demanda hacerlo en un tono persuasivo de acuerdo con el marco epistémico de la respectiva comunidad académica o área del saber (Hernández Zamora, 2016).

En este sentido, nuestras actividades docentes e investigativas se enmarcan en prácticas discursivas basadas en la producción, interrelación y realización de conocimientos y en todos estos procesos se producen eventos comunicativos, tanto hablados como escritos. Sin embargo, coincido con Carliño (2005) en afirmar que la literacidad académica no es algo que los estudiantes deben tener cuando ingresan a la universidad, sino que la tarea de la universidad es incluir y socializar a los estudiantes en estas prácticas discursivas con el fin de contribuir a la formación de sujetos letrados.

En relación con este tema, Zavala (2009) señala que las personas se vuelven letradas observando e interactuando con otros miembros del discurso que desean aprender, hasta lograr que las formas de hablar, pensar, sentir y valorar imperantes en la comunidad discursiva observada se vuelvan naturales entre ellos. Sin embargo, reconocer la literacidad como una práctica social y discursiva de los estudiantes nos conduce a visualizar aspectos hasta ahora soslayados como, por ejemplo: la centralidad de la identidad en los textos producidos por los discentes, la literacidad como forma de construir conocimiento y el impacto de las relaciones de poder en la literacidad académica.

En relación con la idea anterior, Zavala sugiere algunos cambios necesarios en los procesos de literacidad académica, subrayando que esta debería jugar un rol crítico (y no remedial) en la educación superior, y que los discursos deficitarios sobre la lógica y racionalidad usados en la formación de estudiantes deberían remplazarse por una conciencia crítica de la literacidad. Es decir, debemos dejar de comprender la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad universitaria desde la perspectiva del logro o el fracaso basada en la habilidad e instrucción, e incursionar en una en la que se considere el aprendizaje de nuevas formas de pensamiento y de expresión para los estudiantes.

De igual manera, Zavala expone la necesidad de

deslastrarnos de la epistemología moderna eurocéntrica en lo referente a la literacidad académica principalmente por dos razones: la primera, porque esta devalúa, ignora, niega e invisibiliza los saberes propios, y la segunda, porque esta posee una retórica oculta y una lógica orientada a la colonialidad epistémica, epistemológica y metodológica. De allí la urgencia de un profundo proceso de descolonización y su propuesta de la “Altersofía” para promover el desprendimiento de la epistemología moderno-colonial.

Al analizar las prácticas de literacidad, varios investigadores coinciden en negar que la literacidad académica sea un medio neutro utilizado para aprender mensajes desideologizados. Por ejemplo, Ivanic (1998) afirma que muchos estudiantes universitarios conciben la literacidad académica como un juego en el que se les exige adoptar una identidad distinta a la que tienen y que no refleja la imagen que tienen de sí mismos, lo cual (desde la visión de la autora del presente) dificulta la adopción de cualquier de postura crítica en las prácticas de literacidad la universidad.

Hernández Zamora (2016) propone que para iniciar a los estudiantes en la literacidad académica se deben atender tres aspectos: en primer lugar, la apropiación de la escritura académica como herramienta vital para la construcción y difusión de las ideas, de acuerdo con los métodos y objetivos específicos de las diferentes comunidades y campos de conocimiento; la segunda consideración es el perfeccionamiento de la capacidad de proporcionar explicaciones ordenadas, interpretaciones razonadas, argumentos lógicos y análisis abstractos, (esto constituye lo que el autor conceptualiza como comportamiento letrado); por último, el desarrollo del pensamiento crítico para evaluar las ideas propias y las de otros, problematizar conceptos, identificar y resolver problemas, usar y cuestionar autores y fuentes, argumentar coherentemente las ideas y, finalmente, comunicar esas ideas de forma clara coherente y lógica.

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)

A partir de la década de 1980, los NEL revolucionaron la investigación y la práctica educativa relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura

y la escritura. Los trabajos de Scribner y Cole (1981), Gee (1991, 1996), Burton (1994), Burton y Hamilton (1998) y Bryan Street (1984) pueden citarse como los principales representantes de ello. Desde la perspectiva de Hernández Zamora (2019), estos estudios han cambiado el entendimiento de lo que se creía que eran las habilidades psicológicas de un individuo (alfabetización, lectoescritura) y que ahora se considerarán como un compendio de prácticas sociales (literacidad).

Hay que señalar que en sus inicios los NEL no fueron un proyecto meramente académico, sino que estuvieron ligados a una crítica política muy cercana al pensamiento poscolonial o decolonial, que cuestionan las políticas y discursos que discriminan las prácticas culturales de las minorías y reivindican sus saberes, abrazando el pensamiento de Paulo Freire, particularmente la idea de que muchas de las prácticas culturales de los sectores populares reproducen las relaciones de opresión a las que son sometidas (machismo, consumismo, fanatismo religioso, desprecio al conocimiento, excesiva admiración de figuras mediáticas, etc.), y que deben ser desmontadas por una educación crítica y liberadora.

En definitiva, los NEL no apuestan a una sola literacidad, sino más bien a un conjunto de literacidades situadas en una ecología de prácticas culturales (Barton, 1994, citado en Hernández Zamora, 2019). Sin embargo, es ingenuo creer que todas las literacidades tienen el mismo valor y significación social y cultural, ya que las prácticas culturales son condicionadas por el poder económico, el poder político, la manipulación mediática e incluso por las mismas prácticas modernas que prevalecen en el nuestro sistema educativo actual.

Premisas teóricas de los NEL

Como *premisa teórica inicial*, podemos mencionar que los NEL se contraponen a la hipótesis de la “gran división oralidad/escritura”, donde estas son vistas como habilidades incomunicadas y distintas; de igual manera se oponen a la hipótesis de las “grandes consecuencias” de la alfabetización, según la cual solo con el uso del código alfabético se originaron

grandes avances en lo económico, político, ético y cognitivo en los ámbitos individual y social. Estas tesis fueron defendidas y planteadas por autores como Goody & Watt (1968) y Ong (1982).

Se ha verificado, en los estudios de Scribner y Cole (1981), que la hipótesis de las grandes consecuencias de la alfabetización no era totalmente cierta, dado que estos autores aportaron evidencias empíricas y experimentales que mostraron que no era la escritura (alfabetización) en sí la que promovía el pensamiento abstracto y lógico en los habitantes de la comunidad de los Vai en Liberia, sino que la escolarización era la que influía en ciertos cambios cognitivos, que solo tenían pertinencia en el contexto escolar.

Además, la investigación de Heath (1983) aportó diversas evidencias empíricas que objetaban las hipótesis de la gran división oralidad/escritura y la de las grandes consecuencias de la alfabetización, dado que los resultados mostraron que las personas participan de forma continua en eventos de literacidad vinculados a las prácticas sociales, en los cuales se pasa continuamente de la oralidad a la escritura (y viceversa), por ello no tiene sentido concebir la oralidad y la escritura como si fueran actividades distanciadas. De igual manera, Heath encontró que las disonancias en la literacidad no dependían en sí de la escritura (alfabetización), sino de cómo y para qué se usa esta, y en qué contexto se hace.

La *segunda premisa* refiere a la distinción conceptual entre los modelos autónomo e ideológico de la literacidad y de la tesis de Street 1984 (citado en Hernández Zamora, 2010), que afirma que el modelo ideológico proporciona una mejor comprensión del entorno sociocultural de la literacidad. En primer lugar, el modelo autónomo considera la literacidad desde una perspectiva tecnológica, es decir, como una tecnología neutra para un propósito funcional independiente del contexto social, mientras que el modelo ideológico de literacidad (argumentado por la autora en este ensayo), cuestiona el etnocentrismo que acepta un solo tipo de tecnología letrada (la escritura alfabética), un único género, un solo uso social (el académico) y un solo entorno cultural (el de las epistemologías del norte).

En este contexto, se puede afirmar que la mayor

contribución de las NEL fue cuestionar el modelo autónomo y confirmar que en todos los procesos de lectura y escritura subyacen las ideas del sujeto lector y escritor, y que la escritura y la lectura son prácticas sociales que se desarrollan en la vida cotidiana de los seres humanos. En este sentido, según las NEL, aprender a leer y escribir no es la adquisición de habilidades, sino de diversas literacidades que solo son posibles a través de la participación en una variedad de prácticas sociales.

La *tercera premisa* considera que las prácticas literarias son inherentes al discurso, entendiendo el discurso en términos de Hernández Zamora (2010), como un sistema social de significación que media la constitución de la posición del sujeto. Los NEL redefinieron el entorno pasando de ver unidades lingüísticas (frases, textos) a revisar unidades ideológicas y conceptuales de los discursos.

Posteriormente, Gee, precursor de los NEL, amplió el concepto de sujeto letrado (aquel que domina el alfabeto) a aquél que domina la lengua social incrustada en el discurso y puede adquirir una nueva identidad. Con la misma idea, este autor distingue entre discursos primarios (los que se aprenden en casa), y los aprendidos en instituciones escolares y otros grupos (discursos secundarios). Así, establece que saber leer y escribir significa no sólo aprender el alfabeto, sino también un conjunto de valores, creencias y prácticas esenciales para adoptar una identidad y actuar dentro de un discurso social determinado (Gee, 2004).

Además, hay que señalar que entre las investigaciones que comparten la visión de los NEL existen dos grupos: por un lado, están las que se centran en investigar y describir las prácticas letradas que suceden en diversos ámbitos, sin analizar aspectos subyacentes (como legitimidad, historias personales, relaciones de poder, entre otras), ni por qué algunas comunidades tienen acceso a ciertas prácticas letradas, mientras que otras son excluidas. Por otro lado, están las investigaciones que no solo describen las prácticas letradas, sino que se interrogan por la forma como se favorece o no el acceso de ciertas comunidades a los discursos secundarios, prácticas empoderadas, legítimas, o simplemente literacidades de y con poder (Hernández Zamora, 2019). De los

muchos autores que integran este segundo grupo, la autora del presente distingue los aportes de Cassany y Castellá (2010), Hernández Zamora (2010, 2016, 2019), y Zavala (2009), quienes estudian la literacidad crítica como la posibilidad de leer ideologías inherentes al texto y el impacto de estas ideas en las comunidades lingüísticas en las que se manifiestan.

Literacidad crítica

Desde la visión de Cassany y Castellá (2010), todos los textos se conforman de contenido e ideología, entendiendo como ideología, además de la opción política y propósito del autor, al conjunto de representaciones sociales que constituyen una cultura (valores, saberes y actitudes compartidas), las cuales subyacen inevitablemente en cualquier discurso que se produzca y reciba en cualquier comunidad lingüística. De igual manera, estos autores señalan el protocolo a seguir para comprender críticamente, en primer lugar se debe situar el discurso en el contexto sociocultural de partida; esto incluye identificar el propósito del texto y contextualizarlo en el entramado de intereses de la comunidad discursiva; reconocer el contenido incorporado en el texto (y el que se excluyó); identificar las voces (autores citados, etc.) que se tomaron en cuenta, y las que no; descubrir las posiciones ideológicas asumidas por el autor en cuanto a sexo, raza, religión entre otros; identificar y caracterizar tanto los significados particulares construidos por el autor, como los usos lingüísticos, de registro, dialecto, idioma, entre otros, utilizados.

En segundo lugar, en su protocolo a seguir para comprender críticamente Cassany y Castellá (2010) refieren a reconocer y participar en la práctica discursiva. En este punto coinciden con Zavala (2009) y Hernández Zamora (2016, 2010), cuando señalan que el aspirante a sujeto letrado debe participar en la comunidad discursiva en la que desea insertarse, para lograr interpretar los textos según su género discursivo, reconocer las particularidades socioculturales y estructurales del género e identificar el uso que hace el autor de la tradición del género. Para finalizar los autores consideran que se deben tener en cuenta los efectos que causa el discurso en la comunidad discursiva, y en uno mismo. Para esto recomiendan

concientizarnos acerca de las particularidades de los contextos, y de las intenciones de los autores de que emiten dichos discursos, sin desestimar las interpretaciones de los otros integrantes de la comunidad lingüística.

Para sintetizar lo anterior, es atinado traer a la discusión las ideas de Heath, (1983), para quien el salto entre ser alfabetizado y ser letrado, es el salto entre saber lo que las palabras dicen y entender lo que significan; este salto depende del acceso a comunidades letradas que hacen que el texto signifique algo. A esta perspectiva de la literacidad crítica la complementaremos a continuación añadiéndole una visión decolonial para que, además de leer e interpretar las ideologías inherentes a un discurso, podamos detectar cuándo estos son colonizantes y actuar pedagógicamente en consecuencia.

Literacidad crítica y decolonial

No puede negarse que los NEL y la Literacidad Crítica tributaron importantes perspectivas teórico-conceptuales y metodológicas para la investigación de la literacidad; sin embargo, siguiendo los aportes de Hernández Zamora (2019), la autora del presente considera que hay que complementar esos adelantos con un enfoque decolonial, en el que se coloque la enseñanza, aprendizaje y revisión de la literacidad en una confluencia entre lo histórico, lo postcolonial y lo sociocultural.

En primera instancia, lo referido a lo *histórico* requiere preguntarnos cómo varía el acceso a la cultura escrita entre los grupos y clases sociales a lo largo de la historia (individual y social). En lo *postcolonial*, indagar cómo los saberes, las artes, lenguas y los sistemas de escritura de los pueblos originarios se han considerado como inferiores a sus equivalentes eurocéntricos. Cuestionarnos además acerca de cómo los individuos colonizados son convertidos en objeto de estudio, clasificación, representación y diseño social por la ciencia e instituciones de occidente. Finalmente, lo *sociocultural* se interesa por saber de qué manera el pensar, hablar, leer y escribir, se regulan y distribuyen diferencialmente para diversas categorías de sujetos en eventos y contextos letrados particulares. En ese sentido, las investigaciones

de carácter decolonial analizan cómo la cultura escrita se ha impuesto, prohibido o utilizado para cuestionar discursos y prácticas educativas dominantes en los pueblos colonizados por la expansión europea en los siglos XV y XVI.

A manera de inciso, y en aras de contextualizar, es necesario recordar que, en Latinoamérica, el colonialismo fue un fenómeno que inició aproximadamente en 1492 con la llegada de Cristóbal Colón al continente, que en su totalidad fue convertido en colonia europea por parte de España, Portugal, Francia y Holanda entre otros, por lo que estas culturas invasoras dominaron, o por lo menos se impusieron a sangre y fuego, ante las culturas, creencias e identidades de los países de América Latina. Esta historia de colonización de los pueblos de Latinoamérica tuvo lugar durante quinientos años y estuvo enmarcada en dos historias paralelas: la que nos enseñan en las instituciones escolares (la historia moderna o eurocéntrica), y la historia colonial y de dominación implementada en el continente americano.

Estas historias son totalmente distintas, dado que mientras que en la de Europa se destacan los movimientos políticos, intelectuales y culturales como el renacimiento, ilustración, reforma protestante, revolución francesa, entre otros), la historia de los países colonizados por Europa, se trató de una época plagada de colonialismo, esclavitud, y contra reforma, en la que se impuso la religión católica, se estableció un sistema de castas (españoles, mestizos, indígenas), así como un sistema de saqueo y explotación de recursos naturales, lo que finalmente nos convirtió en países dependientes de las ideas políticas, económicas, culturales, sociales, científicas y tecnológicas de nuestros colonizadores, situación que persiste en la actualidad.

Ahora bien, de acuerdo con Hernández Zamora (2010), la colonización puede entenderse de dos maneras: como habitar territorios y como habitar mentes; y puede implementarse tanto de forma violenta (mediante el despojo, sometimiento, esclavización o amaestramiento de los sometidos), como de forma simbólica, a través del adoctrinamiento y creación de sujetos dominados por las ideas de los colonizadores. Esta última, forma de colonialismo, sucede de manera encubierta y actúa en la mente del individuo

quien (cuando la sufre) acepta dócilmente las ideas que impone el opresor.

Asimismo, como colonialismo encubierto puede entenderse la implementación de discursos colonizantes, que abundan en el entorno académico, en tanto que se convierte a los sujetos en objetos de observación (por parte de la ciencias sociales con visión eurocéntrica), objetos de representación, dado que los *mass media* imponen patrones y realidades que no son factibles para la mayoría de los individuos y contextos; y finalmente objetos de diseño social, porque las políticas de los estados y agencias internacionales definen cómo debe vivir la gente, quién debe vivir o morir, qué deben saber e ignorar entre otras cosas. (Hernández Zamora 2010).

Es necesario subrayar que los discursos colonizantes crean, entre otras cosas, un complejo de inferioridad del saber, artes, lenguas y sistema de escritura de un grupo social o región, a sus equivalentes europeos. Esto no solo deforma y devalúa la autoimagen del sujeto, sino que también crea una actitud de auto silenciamiento que hace que no se exprese por miedo a ofender a quienes percibe en un nivel superior de conocimiento. Según la perspectiva de la autora, la colonización simbólica prevalece en el sistema educativo venezolano, especialmente en el contexto universitario; es por ello que ha de apostarse por una literacidad crítica y decolonial para comenzar a deconstruir ideas y conceptos ajenos a nuestro contexto de aprendizaje.

Para ello, en las universidades y en la sociedad en general, se deben formar sujetos letrados que logren desarrollar una literacidad crítica y decolonial que les permita no solo decodificar los textos, sino también “usar ideas contenidas en los textos para decodificar el mundo y hablar-pensar por sí mismos en el mundo” (Hernández Zamora 2010, p.9) y además sentirse con el derecho y propiedad de hacerlo. Dicho de otra forma, desarrollar la literacidad crítica y decolonial es lograr interpretar y tomar posición propia (sin imposiciones), acerca de las ideologías subyacentes a los textos y discursos.

Ante la urgencia de asumir una visión decolonial, Ocaña (2022) propone la “altersofía” como otra manera a conocer para el desprendimiento de la epistemología moderno-colonial, aunado al “hacer deco-

lonial” como proceso decolonizante. El proceso para procurar un hacer decolonial avista las siguientes acciones o huellas decoloniales: el contemplar comunal, conversar alternativo y el reflexionar configurativo. A continuación, explico las acciones decoloniales propuestas de manera contextualizada.

Acciones o huellas decoloniales

Ocaña (2022) explica que cuando intentamos proponer o implementar recetas, métodos o estrategias estamos actuando desde la modernidad, por lo cual nos envolvemos en su cara oculta: la colonialidad. En ese sentido, este autor se opone a la implementación de métodos o técnicas para la configuración de un hacer decolonial, y más bien propone considerar acciones o huellas decoloniales en las que se cambien radicalmente los términos usados en el discurso (no solo en su contenido) para evitar la configuración de discursos neocoloniales.

Por ello, el autor considera las vivencias y experiencias como “las huellas que configuran el sentir, pensar, conocer, aprender, saber, ser, hacer y vivir humanos” (p.22) y, desde allí, interpreta las vivencias decoloniales como aquellas que permiten conformar otras maneras de sentir, pensar, aprender, enseñar, ser y vivir. Por lo que debemos, desde las vivencias decoloniales, procurar la decolonización de la mente y del lenguaje, en nuestro caso, la literacidad universitaria, y en definitiva el vivir de los seres humanos en sociedad.

Contemplar comunal

Para caracterizar el contemplar comunal como acción o huella decolonial, podemos decir que se trata de una evocación del mediador decolonial (rol que debe procurar el docente en los procesos de decolonialidad), quien procura vivir la emocionalidad, observa y se involucra en la acción del otro sin juzgarlo, enmarcándose ambos en una dinámica relacional y lógica discursiva, influenciada por sus anhelos, miedos, expectativas. En definitiva, es un contemplar emotivo-colaborativo donde todos los actores decoloniales contemplan al otro y a sí mismo, es decir, “el investigador es investigado” (Ocaña, 2022).

El propósito del contemplar comunal es comprender y expresar a partir de la *biopraxis* de quienes se contemplan, para así, a través de la visión decolonial, visibilizar el accionar del otro y darle sentido a todo el sistema de manera contextualizada. Esta acción se relaciona sistemática y recursivamente con el conversar alternativo, y con el reflexionar configurativo, dado que no es posible conversar ni reflexionar acerca de cualquier fenómeno sin antes haberlo contemplado emotiva y horizontalmente.

Conversar alternativo

En este punto, Ocaña (2022) hace una importante acotación: si bien es cierto que las filosofías del lenguaje y el giro hermenéutico (Dilthey, 1994; Gadamer, 1994, entre otros) destacan la importancia de la comunicación, las relaciones dialógicas, el lenguaje y la conversación, no es menos cierto que la hermenéutica en muchos casos no constituye un recurso metodológico valioso, dado que no contempla el factor colonial y sus efectos. En contraste, el hacer decolonial es más potente y fecundo si está basado una conversación que atienda a la colonialidad.

En palabras de Ocaña, “los dialogares decoloniales constituyen una configuración holística de discursos diversos, en los que se entrelazan de manera dialéctica saberes “otros”, conocimientos válidos situados que representan la identidad cultural” (2022, p. 23). En ese sentido, el diálogo decolonial es la base para la configuración de lo humano como cualidad que distingue a los seres humanos. Por ello, supone que los actores del diálogo asuman que se conversa para configurar conocimientos intencionalmente o simplemente para decolonizar o vivir en comunidad.

Desde ese marco, se define, siguiendo a Ocaña (2022), el conversar alternativo como una afluencia simbólica e intersubjetiva de subjetividades entrelazadas en dinámicas relacionales. En palabras llanas, en el conversar alternativo se crean configuraciones de saberes comprensivos, otros conocimientos (sofías) que se configuran con la influencia de todos, no solo con la del mediador decolonial, sino con los demás actores decolonizantes.

Un conversar sin jerarquías científicas resultará en una continua reflexión del quehacer del mediador

decolonial y la generación de otras formas de conocer que se realicen de manera respetuosa como un diálogo de saberes entre iguales, compartiendo y proponiendo alternativas de cambio que surgen del reflexionar en conjunto. La acción del aprender y transformar emerge del proceso del conversar y reflexionar. (Ocaña, 2022)

Reflexionar configurativo

El reflexionar configurativo no solo contempla la labor del mediador decolonial (contemplar y conversar con el otro), sino que debe generar un conocimiento decolonial que se deslastre de modelos de conocer moderno-coloniales. Esto implica soltar creencias y abrirse a comprender al otro tal cual es, en un reflexionar limpio, sin presupuestos ni expectativas. Este proceso de acciones decolonizantes no se concibe como un protocolo, sino como un sistema de redes que se generan de forma simultánea, permitiendo la configuración del conversatorio alternativo con el contemplar comunal.

Asimismo, en esta acción decolonizante no solo reflexiona el mediador decolonial, sino que aquí reflexionan todos los que interactúan en el proceso, de manera holística, compleja y armónica, donde además de los acontecimientos o situaciones particulares, se atienden las interconexiones que subyacen a estos. En fin, en el reflexionar configurativo interesa la trama oculta que subyace al entramado de discursos que se dan en la cotidianidad, o el entretejido lingüístico que deviene de la realidad. El resultado de esta acción es la emergencia de otras prácticas de vida, de sentir, hacer, conocer y amar. (Ocaña, 2022).

Desde el prisma óptico de la autora de este ensayo, estas acciones o huellas decoloniales (contemplar comunal, conversar alternativo, y reflexionar configurativo), son de gran valía en la enseñanza, aprendizaje y revisión de la literacidad, dado que la intersubjetividad de los participantes de estos procesos juega un papel neurálgico en las interpretaciones de prácticas letradas que se realizan en el contexto académico y el hecho de que se consideren las voces de todos los participantes (sin jerarquizar las perspectivas) incentivaría el devenir de actitudes críticas y, además, facilitaría en gran manera la com-

prensión de la literacidad crítica en clave decolonial como un hecho social, ideológico, político, histórico, democrático y situado.

A manera de cierre

La literacidad académica se entiende como una práctica discursiva que tiene lugar dentro de la formación universitaria y aborda los dominios de lo lingüístico, lo cognitivo y lo retórico. Por su parte, la literacidad crítica procura identificar la ideología que subyace a todo texto y, para hacerlo, se debe situar el discurso en el contexto sociocultural de partida, reconocer y participar en la práctica discursiva, y calcular los efectos que puede producir un discurso en la comunidad y en uno mismo.

Para el logro de la literacidad académica, se requieren otras literacidades (digitales, informacionales, científicas, entre otras); sin embargo, coincidimos con Hernández Zamora, (2010), en afirmar que no podemos celebrar todas las literacidades, ya que algunas, si bien enseñan a leer lo que dicen las palabras o letras, no enseñan a leer el mundo, producir discursos propios ni escribir la historia personal o social. En contraposición, la literacidad académica y crítica en clave decolonial podría hacer significativos aportes al respecto.

La enseñanza, aprendizaje y revisión de la literacidad académica precisa algunos cambios, como, por ejemplo: jugar un rol crítico (y no remedial) en la educación superior y que los discursos deficitarios sobre la lógica y racionalidad usados en la formación de estudiantes se remplacen por una conciencia crítica de la literacidad. Es decir, es necesario pasar de la perspectiva del logro o el fracaso, basada en la habilidad e instrucción, a una visión que considere el aprendizaje de nuevas formas de pensamiento y de expresión para los estudiantes.

Los NEL no apuestan a una sola literacidad, sino más bien a un conjunto de literacidades situadas en una ecología de prácticas culturales (Barton, 1994, citado en Hernández Zamora, 2019). Sin embargo, es ingenuo creer que todas las literacidades tienen el mismo valor y significación social y cultural, ya que las prácticas culturales son condicionadas por el poder económico, el poder político, la manipulación me-

diática e incluso por las mismas prácticas modernas que prevalecen en el sistema educativo.

Para desarrollar la literacidad crítica en clave decolonial es necesario identificar, interpretar, y fijar posición ante la ideología subyacente a cualquier texto o discurso en libertad. Para lograr eso, Ocaña et.al (2021) creen que el docente debe asumir un rol de “mediador decolonial”, procurando atender el contemplar comunal, el conversar alterativo y el reflexionar configurativo como posible ruta.

De igual manera, Ocaña expone la necesidad de deslastrarnos de la epistemología moderna eurocéntrica en lo referente a la literacidad académica, principalmente por dos razones: primeramente porque esta devalúa, ignora, niega e invisibiliza los saberes propios, y, en segundo lugar, porque posee una retórica oculta y una lógica orientada a la colonialidad epistémica, epistemológica y metodológica; de allí la urgencia de un profundo proceso de descoloniza-

ción y su propuesta de la “altersofía” para promover el desprendimiento de la epistemología modernocolonial.

Adoptar una actitud crítica y decolonial en el sentido epistemológico y existencial en la enseñanza, aprendizaje y revisión de la literacidad académica implica no seguir ciegamente las recetas y metodologías científicas impuestas por el eurocentrismo y la forma anglosajona de conocer, sino intentar comprender crítica y democráticamente cómo nos posicionamos ante determinados fenómenos de la literacidad, qué evidencias tendrán significado, qué problemas son de interés y cuáles no, de acuerdo con nuestros contextos; pero, además, esta nueva forma de conocer debe invitar la dialogización de los métodos de enseñanza, aprendizaje y revisión de la literacidad para que así las voces de todos los participantes de prácticas letradas sean visibilizados, dejando atrás las imposiciones didácticas y curriculares.

Referencias

- Cassany, D. y Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Florianópolis*, 2(28), 353-374.
- De Sousa, B. (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Argentina: Siglo XXI: CLACSO.
- Dilthey, G. (1994). Introducción a las ciencias del espíritu. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (1980). Filosofía de la liberación. Barcelona: Libros Orbis.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2nd ed.). Brasilia: Paz y Tierra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido* (36ª ed.). Brasilia: Paz y Toerra.
- Gadamer, H. (1994). Entre fenomenología y dialéctica. Intento de una autocritica en Verdad y Método. Salamanca: Sígueme.
- Gee, J. (1991). What is literacy? Nueva York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. (1996). Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Londres: Taylor & Francis.
- Gee, J. (2004). Learning language as a matter of learning social languages within discourses. En M. Hawkins (Ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Hamilton, B. &. (1998). Literacy practices. *IVANIC*, 7-15.
- Heath, S. (1983). *Ways with Words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University.
- Hernández Zamora, G. (2010). *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*. Reino Unido: Multilingual Matters.
- Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad Académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.
- Maldonado Torres, N. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Ocaña, A. & López, M. (2019). Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 85-89.
- Ocaña, A. (2022). Decolonizar las ciencias sociales: altersofía y hacer decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*.
- Ocaña, A. O., Díaz, A. M., & Porto, H. M. . (2021). Decolonizar las Ciencias de la educación: pedagogía, altersofía, y hacer educativo decolonial. *Revista Boletín REDIPE*, 58-87.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, 348-363

