

# Educar para la acción: literacidad crítica para una educación ciudadana democrática

ANA SOFÍA MIRANDA DÁVILA<sup>1</sup>

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - Perú

FREDD IVAN TIPISMANA BECERRA<sup>2</sup>

Universidad César Vallejo - Perú

Recibido el 28-04-24; primera evaluación el 28-02-25;

aceptado el 31-03-25

## RESUMEN

El presente ensayo constituye una aproximación a la concepción de la literacidad crítica como pieza clave en la formación de un ciudadano crítico y participativo para con su entorno desde la escuela. En la búsqueda de dicha formación, es el docente el primero que debe ser consciente de su rol profesional y ciudadano en el aula, lo que lo compromete a actuar coherentemente en su práctica pedagógica. Se muestran, asimismo, algunas prácticas de literacidad crítica en la escuela para que los estudiantes puedan enfrentar el panorama de la posverdad y los discursos de odio que hoy se difunden en nuestro entorno a través de los medios de comunicación y redes sociales. De este modo, el papel de la literacidad crítica lleva a tomar acción para fortalecer nuestra debilitada democracia.

**Palabras clave:** literacidad crítica, educación cívica, ciudadanía crítica, formación ciudadana, democracia

---

<sup>1</sup> Docente de Comunicación y Escritura Académica con amplia experiencia en universidades de Lima, especializada en educación, escritura y cultura. Ha publicado en revistas educativas como la Revista Educación Superior y Sociedad de la Unesco. Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales. El Colegio de Profesores del Perú le otorgó el segundo premio a nivel nacional por su ensayo "Educar las emociones: una tarea ética de nuestra condición humana". Correo electrónico: pchuamir@upc.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1387-5415>

<sup>2</sup> Docente de Comunicación en educación superior, básica regular y bachillerato, con experiencia en habilidades comunicativas. Se especializa en educación, integración de TIC, literacidad y comunicación académica, y metodología de investigación. Ha trabajado como especialista pedagógico en formación docente y fue reconocido por el Ministerio de Educación del Perú como asesor del Premio Nacional de Narrativa y Ensayo José María Arguedas 2022. Correo electrónico: fitipismanat@ucvvirtual.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3286-3081>



## **Educating for action: critical literacy for democratic citizenship education**

### **ABSTRACT**

This essay aims to present an approach to the concept of critical literacy as a key element in the formation of critical and participatory citizens, capable of engaging with their environment from the school setting. In pursuing such formation, it is the teacher who must first become aware of their professional and civic role in the classroom, a commitment that must be coherently reflected in their pedagogical practice. Moreover, the essay discusses certain practices of critical literacy in schools that enable students to confront the current panorama of post-truth and hate speech disseminated through the media and social networks. In this way, the role of critical literacy becomes an act of engagement that contributes to strengthening our weakened democracy.

**Keywords:** Critical literacy, civic education, critical citizenship, civic education, democracy

## **Educar para a ação: literacia crítica e para uma educação democrática do cidadão**

### **RESUMO**

O presente ensaio propõe uma abordagem sobre a concepção de literacia crítica como elemento fundamental para a formação de um cidadão crítico e participativo, capaz de se engajar com seu ambiente desde a escola. Na busca por essa formação, o professor deve ser o primeiro a tomar consciência de seu papel profissional e cívico na sala de aula, compromisso que deve se refletir de forma coerente em sua prática pedagógica. Além disso, são apresentadas algumas práticas de literacia crítica na escola que possibilitam aos alunos enfrentar o panorama da pós-verdade e dos discursos de ódio atualmente disseminados pelos meios de comunicação e redes sociais. Assim, o papel da literacia crítica se converte em uma ação que contribui para o fortalecimento de nossa democracia enfraquecida.

**Palavras-chave:** literacia crítica, educação cívica, cidadania crítica, educação para a cidadania, democracia

## **1. INTRODUCCIÓN**

Una de las mayores preocupaciones en la formación escolar de las últimas décadas en nuestro país se ha centrado en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primaria y secundaria. En la última prueba PISA del 2022, el Perú subió 7 puntos en el ranking (de 401 a 408) y, respecto a la lectura, el 50 % de los estudiantes peruanos se ubicó en el nivel 2 (de 8) de la competencia; es decir que las alumnas y los alumnos pueden localizar datos,

interpretar partes específicas de un texto, reflexionar sobre el propósito global de un texto y evaluar argumentos en el *nivel mínimo necesario* para desenvolverse en el mundo de hoy (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2023). Sin embargo, el Minedu toma con “ligera calma” el haber mantenido los resultados con respecto a la prueba del 2018. La situación es pues, preocupante, porque en el mundo de hoy la lectura resulta un desafío mayor debido a la cantidad desmesurada de información proporcionada por diversos medios —más aún con el auge de las redes sociales—, el aumento de las noticias falsas (*fake news*), la sacralización de la imagen por sobre la palabra y los discursos fundamentalistas que rigen en nuestro entorno. Por lo tanto, el proceso lector es una pieza fundamental, porque puede contrarrestar todo este laberinto en la formación de nuestros estudiantes.

Pero leer ¿solo implica adquirir información? Para Vásquez (2015), la lectura es una actividad compleja que involucra a la memoria, el capital cultural y la imaginación; lo cual abarca una operación superior del pensamiento. Con el aporte de la hermenéutica al proceso de la lectura, esta se enriqueció al contemplar las particularidades del texto, así como los saberes previos del lector. De esta forma, la lectura se asocia más a un análisis lógico y metódico. Todo esto hizo posible la consolidación de una literacidad crítica en diversos ámbitos, entre ellos el educativo, lo que permitió volver visible lo que antes fue impenetrable, especialmente, aquello relacionado con las diversas formas de dominación en nuestras sociedades. Es en 1987, a partir de un estudio sobre pedagogía crítica y literacidad desarrollado por Freire y Macedo (Castellví, 2020, como se cita en Delgado et al., 2022), que el término *literacidad crítica* intenta explicar que los textos han sido construidos en un determinado contexto social, por lo que se hallan bajo la influencia de una ideología política, económica y social. Entonces, la literacidad crítica como tal es una práctica social educativa que involucra la interpretación y análisis de los textos desde diversos puntos de vista, así como analizar el efecto de sus mensajes (Tosar, 2018). De esta manera, se puede hacer un llamado a la comprensión y a la acción desde la escuela frente a las desigualdades de nuestra y otras sociedades.

En este contexto, hay que precisar que, con el auge de los espacios digitales, la tarea de la literacidad crítica se vuelve mucho más compleja y, por ello, necesaria. La complejidad actual radica en que los estudiantes se ven expuestos a una gran cantidad de información de distintas fuentes y, en varios casos, llena de sesgos ideológicos, lo que la vuelve escasamente fiable. Todo esto confluye en la vía contemporánea más accesible para la población adolescente: el internet. Por tanto, la literacidad crítica tiene que hacer frente a este fenómeno de forma estratégicamente diversa a la planteada; debe superar los enfoques

lingüísticos y psicolingüísticos para entender la capacidad de leer y escribir desde un enfoque sociocultural que le permita integrarse a este nuevo tipo de literacidad: la digital. La lectura ya no puede ser concebida solamente desde un enfoque académico, utilitario e, incluso, romántico, sino que debe trabajarse desde las aulas una alfabetización crítica emancipadora, que Paulo Freire concibió como el enfoque que debía superar lo mecánico, técnico y descontextualizado en los procesos de adquisición de habilidades para recuperar la información de una lectura. Esto implica, ante todo, el reconocimiento de un fondo histórico e ideológico que permita a los individuos no solo comprender una realidad, sino actuar sobre ella para transformarla (Freire y Macedo, 1989, como se cita en Vargas, 2015).

Después de lo expuesto, afirmamos que el propósito de este artículo es brindar un acercamiento a las nociones fundamentales de la literacidad crítica, así como señalar la necesidad de consolidarla en la escuela para la construcción de una ciudadanía democrática que centre la educación en la libertad y democracia, que interroge y que deconstruya prácticas opresivas que son invisibilizadas en la cultura democrática en la que nos desenvolvemos presente en cualquier esfera social. Creemos, firmemente, que nuestro país atraviesa una crisis democrática sin precedentes y que es función de los maestros visibilizar este problema y dar una alternativa coherente con los principios democráticos, que nos mantienen con fe y esperanza por una educación de calidad y, sobre todo, humanitaria.

## **2. LITERACIDAD CRÍTICA PARA UNA CIUDADANÍA REFLEXIVA**

Si partimos de la idea de que “las prácticas educativas son prácticas discursivas” (Pini, 2013, p. 186), entonces toda acción que se realice dentro del ámbito educativo tendrá repercusiones en la práctica docente así como también en el rol que desempeñen los estudiantes como partes de un sistema o estructura educativa, tanto dentro como fuera de la escuela misma. En ese sentido, la relevancia de desarrollar una literacidad crítica resulta indiscutiblemente necesaria frente a un sistema educativo como el peruano, marcado claramente por una ideología neoliberal; un sistema en que la educación básica, e inclusive la superior, se encuentra regida por la economía de mercado, lo que lleva a “naturalizar” una forma única de entender la realidad (y la educación), y a dejar de lado o, incluso, estigmatizar otras que podrían ayudar a resolver las inequidades existentes para un mejor ejercicio ciudadano.

Según Delgado-Rojas et al. (2022), la literacidad crítica es concebida por diversos autores como una práctica social que identifica y promueve un juicio

crítico ante las ideologías promovidas en diversos textos, lo que evitaría el adoctrinamiento y la manipulación de los lectores. Sin embargo, la concepción del lenguaje como práctica social, muchas veces en la escuela, o incluso en la universidad, queda reducida a un enfoque estrictamente funcional que, a pesar de estar situado o contextualizado, no se condice con la enseñanza de una literacidad crítica que aspire a una reflexión mayor de las implicancias sociopolíticas y socioculturales de los discursos que circulan a nuestro alrededor y que, de una forma u otra, influyen en el tipo de ciudadano que somos o queremos ser. Por el contrario, la infoxicación o exceso de información en el que estamos inmersos hace imposible, en el ciudadano de hoy, el discriminar entre lo que es cierto y lo que es falso.

## 2.1. Enfrentar la posverdad

Si bien el término *posverdad* es reciente, el fenómeno que la palabra describe no lo es. La manipulación de la verdad ha existido desde siempre. Para Castellanos-Claramunt (2020), la amenaza más peligrosa para la democracia actual es la “posverdad participativa”, que moviliza a las masas sobre la base de emociones y creencias, en lugar de hechos y argumentos racionales. Frente a ello, uno podría pensar que la pluralidad podría ser la acción que remedie este problema; sin embargo, dicha pluralidad termina reduciéndose muchas veces a una simple etiqueta. Así, tenemos que textos como los presentados en la Feria Internacional del Libro 2022 y 2023, respectivamente: el cuento infantil *El burrito que no quería ser presidente*, con clara alusión al entonces presidente peruano, y el libro *Constitución Política del Perú para escolares*, editado por el Fondo Editorial del Congreso, con intenciones reivindicativas del autogolpe de Estado de 1992, se hicieron bajo el marco de la pluralidad. No obstante, si tomamos en cuenta la tipificación de Wardle (2017), podríamos señalar que ambos textos apelan a la desinformación, y que lo realmente preocupante es que, mientras el primero puede ubicarse en la práctica de la sátira o parodia, el segundo podría catalogarse como contenido engañoso o incluso contenido manipulado, que contraviene toda investigación jurídica existente respecto de lo que significó ese hecho histórico, político y social.

Al respecto, McIntyre (2018, 2023) señala que la desinformación distorsiona nuestra percepción de la realidad llevándonos no solo a desestimar o minimizar los hechos objetivos en favor de la falsedad asumida como verdad, sino también a desconfiar de quienes no la comparten. En ese contexto, tenemos que los diversos textos a los que accedemos (como los mencionados en el ejemplo anterior), a través de los distintos medios existentes, contribuyen

muchas veces a propagar ideas que se alejan de la verdad y que, en reiteradas ocasiones, están cargadas de intenciones que colindan con la manipulación o el engaño. He allí la necesidad de lo que Paulo Freire denomina una pedagogía crítica contraria a la educación conservadora, que solo busca empleados cualificados y obedientes para el futuro. En ese sentido, el desarrollo de una literacidad crítica desde la escuela es el camino necesario para forjar ciudadanos y ciudadanas pensantes y capaces de cuestionarlo todo, dado que “ser crítico supone cuestionar el sistema y actuar para transformarlo [...] para cambiar el mundo y luchar contra la injusticia y las desigualdades” (Cassany & Castellà, 2010, p. 363).

Ante lo dicho, surge la necesidad de preguntarnos si es posible que, en nuestras escuelas, los maestros puedan ser capaces de proporcionar los medios necesarios para hacer visible lo invisible; es decir, la forma particular de hablar y escribir de los estudiantes, de su representación de la realidad; en lugar de contribuir a la reproducción naturalizada de discursos influenciados por las ideologías hegemónicas (Zavala, 2012; 2021). Sobre todo, cuando existen agentes políticos que, desde las esferas del poder, buscan de una u otra forma reescribir la historia o limitar la acción pedagógica de los propios docentes en la formación de ciudadanos críticos y conscientes de que detrás de los discursos de odio, por citar un ejemplo, no solo hay implicancias sociales, sino también, culturales, económicas y políticas.

## **2.2. Desarrollar el pensamiento crítico**

El desarrollo del pensamiento crítico, desde el enfoque de la literacidad crítica, es un reto para el docente actual; puesto que, como señala Castellví (2021), para desarrollar ciudadanía crítica en los estudiantes es necesario contar con docentes críticos y una educación liberadora. En otras palabras, hay que repensar la escuela, aunque ello implique, en cierto modo, un actuar “subversivo” frente a ciertas imposiciones (limitaciones) del currículo oficial que responden a aspiraciones de determinados grupos hegemónicos y no a las necesidades reales de la ciudadanía local y mundial, pues, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015), se necesita de estudiantes informados y capacitados con espíritu crítico, socialmente conectados y respetuosos de la diversidad, y éticamente responsables y comprometidos.

El gran desafío de la educación en el Perú, y el profesorado, es tomar en cuenta que los estudiantes son portadores de literacidades vernáculas (no reguladas o provenientes de espacios informales) y que, en la mayoría de los

casos, estas entran en conflicto con la literacidad dominante de la escuela. Según Gee (2004), “sociedades diferentes y subgrupos sociales tienen distintas formas de literacidad, y la literacidad tiene distintos efectos sociales y mentales en distintos contextos sociales y culturales” (p. 23). Lo cierto es que hay que llevar la discusión y la acción hacia un enfoque amplio, complejo y diverso de las formas de enseñanza y lo que esperamos de nuestros estudiantes como futuros ciudadanos. No se trata de que una literacidad sea mejor que otras, sino de que enseñemos a los estudiantes a ser críticos frente a lo que se dice o decimos a través de cada una de ellas o sobre ellas.

### **3. EL CAMBIO ES POSIBLE: EDUCACIÓN PARA LA ACCIÓN**

En un seminario, el educador y pensador brasileño Paulo Freire (2016a) sostuvo que “cambiar es difícil, pero posible”. Y lo decía convencido de que la práctica pedagógica es una práctica política. De ahí se desprende que no hay acción educativa sin sujetos: sin sujeto educador, sin sujeto educando. Pero el maestro debe recordar que no debe intentar amoldar a los alumnos, sino desafiarlos para que sean partícipes como sujetos de su propia formación (Freire, 2016a). Ello nos lleva a repensar cómo la literacidad crítica puede arribar a ese cambio, a la acción. Sin una educación crítica, el conocimiento y el sentido común sobre el mundo y las relaciones entre los seres humanos y sus relaciones con su entorno se verían afectados.

#### **3.1. Lucha por una pedagogía crítica**

Para fomentar una educación crítica, una pieza clave es el docente. Es el llamado a generar espacios de opinión, de debate, de desencuentros y encuentros. Más aún en estos tiempos en los que hay que lidiar con un gran enemigo: la desmedida información en la que nos vemos envueltos, lo que incluye a nuestros estudiantes. El filósofo Heráclito decía que tener mucha información no asegura la comprensión. Al respecto, Bauman (2013) sostiene que vivimos en la cultura del “aquí y ahora”. En otras palabras, se evidencia una mayor promoción del culto de la novedad y las oportunidades azarosas, por lo que aprender resulta un largo y complejo camino, parecería una tarea poco productiva. En nuestra cultura “líquida” moderna, la cultura del aprendizaje y acumulación no resulta ventajosa como lo fue en el pasado, sino que hoy se prefiere la cultura del desapego, de la continuidad y del olvido (Bauman, 2013). Bateson (1991, como se cita en Salvetti, 2017), sostenía, respecto de su tercer nivel de aprendizaje, que la educación no debe enfrascarse en un marco

propriadamente cognitivo, sino que debe aportar “un sentido” a la percepción de vida del estudiante.

Respecto del control que se ejerce sobre el quehacer pedagógico, este también es vital para entender esta falta de una pedagogía crítica en las aulas educativas. De acuerdo con Macedo (1999, como se cita en Chomsky, 2000), las autoridades educativas controlan cada vez más el currículo escolar mediante la estandarización de exámenes oficiales, lo que favorece un aprendizaje rutinario y lo aleja en la construcción de un pensamiento propio y cuestionador. En nuestro país, el educador y escritor Jorge Eslava ha expuesto, de forma contundente, que los cuestionarios de un plan lector cualquiera espera respuestas previsibles, y que se apuesta muy poco por darle voz a la opinión que el niño o adolescente puede haber construido después de una lectura (Cabrera, 2013). Todo ello sucede porque se vincula a la educación con una domesticación de la sociedad. Al respecto, Macedo (1999, como se cita en Chomsky, 2000) afirma que esta práctica es “natural” para crear sociedades controladas y que aseguren su autopreservación, lo que se vincula a los requerimientos pragmáticos del mercado que busca trabajadores sumisos y pasivos.

Entonces, ¿qué se puede hacer desde la práctica pedagógica para revertir esta situación? Primero que nada, el docente debe reconocerse como un sujeto político para que pueda construir su propia coherencia entre su discurso y su acción (Freire, 2016a). A ello debe sumarse la ética del educador, la que la que debe ser regida por sólidos principios morales fortaleciendo así nuestra convivencia con los demás y nuestra presencia en el mundo (Freire, 2016b). Para Pinto (2014), el educador que ejerce una pedagogía crítica se caracteriza por: (a) asumir los contextos socioculturales de sus educandos y adaptar en torno a sus necesidades los programas de formación; (b) asumir la no neutralidad de la educación; más bien es explícito en sus opciones y compromisos políticos, sociales y culturales a favor de la justicia social y de los grupos más desfavorecidos; (c) mostrar su compromiso personal y profesional con el aprendizaje necesario y significativo de sus alumnos, reconociendo las insuficiencias y estimulando los logros; (d) formular planes o proyectos, utilizando el entorno sociocomunitario, regional y nacional, así como la memoria histórica y otros instrumentos para organizar de forma activa la comunicación y el proceso de aprendizaje. Por lo que se vislumbra, el educador crítico no solo es el que imparte conocimiento o es guía en la consecución de ciertas competencias, sino que además involucra a sus estudiantes en el marco social en el que se desenvuelven, para hacerlos parte activa de los acontecimientos de su entorno y no meros receptores pasivos de ella.

### 3.2. La formación ciudadana desde el aula

Otro motivo clave para apostar por la literacidad crítica en la escuela es su aporte para formar una ciudadanía democrática y responsable. Es evidente que toda formación ciudadana desde el aula no es neutral, porque responde a ciertos principios (Luna, 2020), pero como educadores hemos de reconocer que los fines educativos responden a ciertos valores, como, por ejemplo, la democracia. Por eso, dichos fines deben perfilar un ser humano que apueste por ser mejor y hacer mejor su entorno en un clima de paz e igualdad.

Respecto de la literacidad y su vínculo con la educación ciudadana, no puede estancarse en el cuestionamiento, sino que debe apostar por el compromiso y la acción. En palabras de Cassany (como se cita en Grupo EduSUR Investigación, 2021), leer y escribir es reconocer que hay una ideología y un punto de vista en un texto, y este es útil cuando reparamos y reaccionamos frente a ello. Bajo esta premisa, se entiende que la lectura es un proceso complejo: va más allá de la decodificación de un mensaje; es la construcción de una identidad por la que el alumno ve el mundo que lo rodea a partir del punto de vista de un autor o autores y que es capaz de aceptar o confrontar. Así, el estudiante empieza a reconocerse como un sujeto que forma parte de su mundo a través de la conciencia de presencia, pertenencia y participación, elementos claves para formar un ciudadano crítico y con valores. Pero ¿cómo la escuela puede ser determinante en la formación de este ciudadano?

En su libro *Democracy and Education*, John Dewey sostenía que la educación ejerce un tipo de control social, lo que la aparta de su rol social para la construcción de una ciudadanía real (Ross & Vinson, 2012). En ese sentido, el Estado juega un rol importante: se convierte en el agente primario del control social minimizando conflictos y contradicciones de la esfera social. Entonces, ¿qué debe tener en cuenta el docente pese al condicionamiento anterior? Debe reconocer que la educación en valores y ciudadanía es una praxis y que, ante las exigencias de nuestro presente, debe concentrarse en tres competencias: el diálogo y la convivencia entre las personas de culturas distintas, la acción responsable contra la desigualdad y la exclusión, y las relaciones más respetuosas con el medio natural y urbano (Ortega & Ramón, 2001 como se cita en Luna, 2020). En suma, el docente asume que esta formación se halla estrechamente vinculada con la moral, que es capaz de hacer respetar derechos fundamentales y fortalecer la dignidad humana. Otro punto importante es que la moral es intersubjetiva como afirma la filósofa Adela Cortina: no depende de cada uno, sino que se construye entre las personas (Aprendemos Juntos 2030, 2019).

Por ende, la escuela debería ser ese espacio propicio para, más que enseñar la moral, construirla y practicarla entre los alumnos.

Desde la literacidad crítica, un estudio realizado por Castañeda et al. (2022) revela puntos importantes de qué aspectos se pueden trabajar para formar estudiantes con un perfil ciudadano responsable. Así, se propusieron a tratar “problemas socialmente vivos” (p. 243). De acuerdo con Santisteban (2021, como se cita en Castañeda, et al., 2022), son tres las dimensiones a abordar en la literacidad crítica, mediante el marco de una lectura crítica: (a) la actitud de alerta, (b) el análisis crítico y argumentación, y (c) la práctica y cambio social. Estas dimensiones son relevantes, porque pueden hacerle frente a la sacralización de las opiniones, es decir, todo juicio es capaz de ser sometido a discusión, porque así se prueba su argumentación. Además, esta lectura crítica trabaja sobre la capacidad de abstracción, importante para realizar deducciones y trabajar sobre los mensajes implícitos. En el plano estrictamente literario, Casanny (2007, como se cita en Delgado et al., 2022) propone tres fases para trabajar una lectura crítica: (1) situar el texto en un contexto cultural, cuya mayor importancia es el reconocimiento de lo explícito e implícito de un texto; (2) reconocer y participar en la práctica discursiva, es decir, reconocer e interpretar características socioculturales de acuerdo con el género discursivo; y (3) calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad que lo lee, en otras palabras, tomar conciencia de la propia interpretación y de la de los otros.

Savater (2011) sostiene que una educación que se aleja de las humanidades (de las que el desarrollo de la literacidad forma parte) impide que se llegue a la verdad, y pese a que las verdades pueden ser frágiles, no dejan de ser ciertas. Es por ello que la escuela de nuestro tiempos debe ser capaz de responder a estos desafíos. El no hacerlo socava toda misión que tiene la escuela como institución formadora, pero va más allá: el no comprometerse a este cambio puede que no les otorgue una oportunidad a los alumnos de poder construir una mejor sociedad con ciudadanos responsables y democráticos.

#### **4. LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PERUANA EN LITERACIDAD CRÍTICA Y FORMACIÓN CIUDADANA DEMOCRÁTICA EN LA ERA DIGITAL Y DE LA POSVERDAD**

El diccionario Oxford define la posverdad como “circunstancias en que los hechos objetivos influyen menos en la formación de la opinión pública que las referencia a emociones y a creencias personales” (Forti, 2022, p. 75). En otras palabras, se trata de una falsedad que continúa siendo aceptada y que le resulta

útil a algunos seres humanos para tomar decisiones sobre la base de ella. De acuerdo con Lind (1989, como se cita en González y Hernández, 2021), este revuelo que trae consigo la “posverdad”, se vincularía estrechamente con la denominada “Guerra de Cuarta Generación”, que se caracteriza por una guerra psicológica, en la que las plataformas digitales serían los canales de noticias falsas e información distorsionada.

Por lo expuesto anteriormente, no es extraño que la Unesco desde 1982 continúe realizando grandes esfuerzos para orientar a los Estados y sus instituciones educativas sobre la relevancia de promover la alfabetización mediática e informacional. Fue en el año 2007 que se adoptó el concepto de *media and information literacy* (MIL) para precisar que esta aborda más allá de la adquisición de competencias instrumentales, sino que la persona es capaz, además de emitir juicios sobre las fuentes informativas y promover su participación cívica en los medios de comunicación. En el 2011, en la Declaración de Fez, se reconoce a la alfabetización mediática e informacional cómo un derecho fundamental para fortalecer la ciudadanía y una cultura participativa, dialógica e intercultural. En la Declaración de París del 2014, se reflexiona sobre las competencias en materia mediática e informacional. En el 2020, en la Declaración de Seúl, se promueve un Marco Mundial de Ciudades MIL y esfuerzos para luchar contra la infodemia (Hernando et al., 2022).

Pero, en el caso de nuestro país, ¿cuánto se ha avanzado al respecto? En un estudio cualitativo de Mateus y Quiroz (2021) con un grupo de docentes de escuelas de Lima, se arribó a una conclusión bastante clara: existe una capacitación y formación en el uso de los dispositivos mediáticos, pero aún no se han llegado a desarrollar competencias digitales orientadas a la ciudadanía digital crítica. Además, la brecha entre escuelas públicas y privadas ha motivado, también, el empleo de diversas estrategias, algunas de ellas bastante improvisadas. A esto se suma otra realidad compartida por los maestros: el desfase entre el objetivo que se otorga a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y los objetivos de los estudiantes. Asimismo, los alumnos buscan la inmediatez para la elaboración de tareas con estas *competencias* y medios (acumulación de información), lo que incide negativamente en la formación del pensamiento crítico. Por último, se hace mención que la “Competencia TIC” propuesta por el Minedu, es una competencia comprendida meramente de forma instrumental, que ha dejado de lado su enfoque y valor intercultural.

En el caso de la literacidad crítica habría que pensar cómo formar un lector crítico. De acuerdo con Cassany (2007, como se cita en Delgado et al., 2022), este debe ser capaz de situar el texto en un contexto sociocultural, así como ser partícipe de la práctica discursiva y, además, prever los efectos que causa

un discurso en la comunidad que lo lee. En el papel, esta propuesta es interesante, pero en parte de nuestra realidad permanece todavía ausente. En un estudio sobre cómo se lee en dos aulas de cuarto y quinto de secundaria de una escuela pública en Lambayeque, Ramírez (2016) realizó, además, entrevistas a padres de familia y directivos para complementar su trabajo. Entre sus grandes hallazgos se destaca la lectura con un propósito del léxico y la memorización en lugar de otras propuestas más enriquecedoras, lo que obedece a una lógica de mercado: entrenar a los estudiantes para un examen de admisión que aún mantiene preguntas de tipo objetivas y que no llega a abordar un nivel crítico de lo que lee. En esta comparación que hace entre las dos prácticas pedagógicas, uno de los maestros que sí fomenta la literacidad crítica, se evidencia que los estudiantes son partícipes activos de la lectura y, además, son capaces de resolver asuntos de forma creativa y reflexiva. Pero algunos padres de familia piensan que esta formación no ayudaría a sus hijos al ingreso a la universidad, por lo que prefieren una educación más acorde a las necesidades de los estudiantes.

Entonces, a partir de estas dos realidades, es necesario entender que nuestra educación no puede quedarse relegada a las nuevas demandas de la alfabetización digital, mucho menos con un panorama plagado de desinformación cada vez más cimentado en diversas esferas sociales. Y es mucho más importante, porque solo una sociedad pensante y crítica es capaz de mantener y defender su sentido democrático. Lo que cabría interrogarse es si la educación en sí misma logrará este cometido. Para Sartori (1998), no es así. Lo que se necesita es educar en política, porque una cosa es estar informado sobre ella y otra, muy distinta, es ser competente para resolver problemas de la política. Esta última premisa es por la que debe luchar la escuela: quizá sea el único espacio para formar gente educada en política, que sea crítica y que proteja sus valores democráticos.

## 5. CONCLUSIONES

En el Perú de hoy, así como probablemente en muchos otros países con realidades similares, existe una necesidad imperante por desarrollar una literacidad crítica desde las escuelas. Más aún cuando estas se enmarcan en un sistema educativo impregnado por ideologías neoliberales que subyacen tras los discursos que se vierten en este, y donde los enfoques puramente funcionales en la enseñanza del lenguaje hacen difícil la comprensión profunda de sus implicaciones sociopolíticas y socioculturales. Es así como esta habilidad se convierte en indispensable al permitir a los estudiantes analizar de forma reflexiva

y crítica estas ideologías, con el fin de evitar adoctrinamientos y manipulaciones por los poderes hegemónicos detrás de estas.

Un aspecto importante por considerar en el fomento de la literacidad crítica para la formación de una ciudadanía democrática son los obstáculos que se pueden presentar en el camino. Por un lado, la desinformación y la infoxicación (verificación) hacen difícil el discernir entre lo que es verdadero y lo que es falso en la era digital y de la posverdad, en la que la manipulación de la verdad es una amenaza constante para la democracia, al sobreponer emociones y creencias sobre hechos o razonamientos, y donde la pluralidad, en lugar de ser una solución, es utilizada para distorsionar la percepción de la realidad y propagar ideas falsas. Por otro lado, la estandarización del currículo convierte el aprendizaje en un quehacer superficial, rutinario y que, además, responde a agendas políticas y económicas neoliberales que alejan a los estudiantes del pensamiento propio y cuestionador.

El gran problema al que se enfrentan los maestros, que buscan cultivar la literacidad crítica para formar ciudadanos capaces de cuestionar el sistema, es que para los grupos de poder esto constituye un adoctrinamiento desde una visión no hegemónica para referirse a una educación que interroga y deconstruye prácticas opresivas y que son invisibilizadas en los discursos naturalizados bajo influencias dominantes, como señala Zavala (2012; 2021). Frente a ello, el gran desafío es reconocer que el cambio es posible, como señaló Freire (2016a), al entender la práctica pedagógica como política. En ese sentido, los maestros deben asumirse como sujetos políticos, combinando discurso y acción, desafiando a los estudiantes a ser sujetos activos de su propia formación, promoviendo el debate y reflexión, pero, sobre todo, a ser agentes de cambio con compromiso social dentro del entorno sociocomunitario.

Para lograr formar estudiantes informados, socialmente conectados y éticamente responsables (Unesco, 2015), es urgente partir de algunas acciones que pueden desarrollarse desde la escuela, aunque eso implique un accionar “subversivo” frente a lo establecido. Primero, hay que destacar, como propone Savater (2011), la relevancia de las humanidades y la literacidad para llegar a la verdad. Ello implica lograr dos capacidades fundamentales en los estudiantes: la argumentación y la abstracción, que hacen posible enfrentar, además de la posverdad, los discursos de odio que circulan a través de los medios de comunicación y redes sociales. Segundo, los maestros deben considerar las literacidades vernáculas de los estudiantes, las cuales, definitivamente, van a entrar en conflicto con las literacidades escolares dominantes, lo que permitirá formar ciudadanos reflexivos y conscientes con un enfoque amplio y crítico de la enseñanza (Gee, 2004). En tercer lugar, debe enseñarse a discernir hechos

de opiniones, a través de la puesta en práctica de las preguntas que propone Tosar (s. f.) frente a cualquier texto que se lee: ¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué?, dado que es crucial que los estudiantes aprendan a cuestionar perspectivas y discursos, y a fomentar el pensamiento crítico y la acción responsable en la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aprendemos Juntos 2030. (15 de julio, 2019). *¿Para qué sirve la ética? Adela Cortina, filósofa*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HOY0CSVAA4w&t=342s>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Cabrera, J. (2013). *Jorge Eslava: “Es demagógico decir que leer es un placer”*. Lee por gusto. <https://leeporgusto.pe/2013/09/09/jorge-eslava-es-demagogico-decir-que-leer-es-un-placer/>
- Castellví, J. (2021). *Literacidad crítica para formar una ciudadanía democrática y comprometida*. [Manuscrito inédito]. Universidad Autónoma de Barcelona. [https://www.researchgate.net/publication/348931062\\_Literacidad\\_critica\\_para\\_formar\\_una\\_ciudadania\\_democratica\\_y\\_comprometida](https://www.researchgate.net/publication/348931062_Literacidad_critica_para_formar_una_ciudadania_democratica_y_comprometida)
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castañeda, Y., Zona, J., & Dávila, V. (2022). Aportes de la literacidad crítica en la resolución de problemas socialmente vivos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(1), 223-248. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134176426012/134176426012.pdf>
- Castellanos-Claramunt, J. (2020). Participación ciudadana y posverdad: la amenaza de la posverdad participativa. *Persona y Derecho*, 81, 349-384. <https://doi.org/10.15581/011.81.349-384>
- Chomsky, N. (2000). *La (Des)educación*. Planeta.
- Delgado-Rojas, H., Estrada-Tello, M., Rojas-Loayza, A., Cárdenas-Vergara, N., & Cangalaya-Sevillano, L.M. (2022). El rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana. *Investigación Valdizana*, 16(3), 151-159. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1509>
- Forti, S. (2022). Posverdad, fake news y extrema derecha contra la democracia. *Nueva Sociedad*, 298 [https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3.TC\\_Forti\\_298.pdf](https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3.TC_Forti_298.pdf)
- Freire, P. (2016a). *El grito manso*. Siglo Veintiuno
- Freire, P. (2016b). *El maestro sin recetas*. Siglo Veintiuno

- Gee, J. (2004). *Oralidad y literacidad. De El pensamiento salvaje a Ways with Words*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- González, M., & Hernández, M. R. (2021). Una mirada crítica al pensamiento de la posverdad. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*. 14(7), 17-37. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8590658.pdf>
- Grupo EduSUR Investigación. (06 de agosto, 2021). *Literacidad Crítica en educación básica. Conversación con Daniel Cassany*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fQTo94qqnRw>
- Hernando, A., García, R., & Buenestado, M. (2022). La Unesco y su responsabilidad ante la alfabetización mediática: Acciones y perspectivas. En I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, A. Hernando-Gómez y M. Bonilla-del-Río. (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 671-678). Grupo Comunicar. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>
- Luna, T. (2020). *Democracia y formación ciudadana*. Instituto Nacional Electoral.
- Mateus, J. C., & Quiroz, M.T. (2021). La “Competencia TIC” desde la mirada de docentes de secundaria peruanos: más que habilidades digitales. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14), <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.266>
- McIntyre, L. (2018) *Post-Truth*. Cambridge: MIT Press. Versión en español: *Posverdad*. (L. Álvarez Canga, Trans. 2018). Cátedra.
- McIntyre, L. (2023). *On Disinformation: How to Fight for Truth and Protect Democracy*. MIT Press. (A. Bustelo, Trans. 2025). Cátedra.
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Pisa 2022: el Perú mantiene sus resultados en las competencias de Lectura y Ciencia*. <http://umc.minedu.gob.pe/pisa-2022-el-peru-mantiene-sus-resultados-en-las-competencias-de-lectura-y-ciencia/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876.locale=es>
- Pini, M. (2013). Discurso y educación: un campo transversal. *Revista Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, (75), 185-193. <http://www.acuedi.org/ddata/9348.pdf>
- Pinto, R. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Derrama Magisterial.
- Ramírez, J. (2016). *Tensiones y contradicciones en torno a la enseñanza de la lectura en una escuela pública de Lambayeque. Una mirada desde los nuevos estudios de literacidad*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12116>

- Ross, E.W., & Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458/350952>
- Salvetti, V. (2017). La “mariposa de Bateson”. Seguimiento observable de factores emergentes para continuidad y cambio social. *Cuadernos de Antropología Social*, (46), 67-85. <https://www.redalyc.org/journal/1809/180953733004/html/>
- Sartori, G. (1998). *Homo Videns*. Taurus.
- Savater, F. (2011). *El valor de educar*. Planeta.
- Tosar, B. (s.f.). La formación del pensamiento crítico en la era digital. [MOOC]. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/formacion-pensamiento-critico/lecture/vITks/la-literacidad-critica-en-la-practica-educativa>
- Tosar, B. (2018) Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: “Profe, las bolsas de plástico no son medusas”. *Revista de Investigación en las Ciencias Sociales*, (2), 4-19. [https://dehesa.unex.es:8443/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/7317/1/2531-0968\\_2018\\_2\\_4.pdf#page=1](https://dehesa.unex.es:8443/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/7317/1/2531-0968_2018_2_4.pdf#page=1)
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, (42), 139-160. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/3165/2800>
- Vásquez, F. (24 de marzo, 2015). Repensar la lectura y la lectura crítica. *Escribir y pensar*. <https://fernandovasquezrodriguez.com/2015/03/24/repensar-la-lectura-y-la-lectura-critica/>
- Wardle, C. (17 de marzo, 2017). Noticias falsas. Es complicado. *First Draft News*. <https://firstdraftnews.org/articles/noticias-falsas-es-complicado/>
- Zavala, V. (2012). El análisis crítico del discurso. En S. De los Heros & M. Niño-Murcia (Eds.). *Fundamentos y modelos de estudio pragmático y sociopragmático del español*. (pp. 163-186). Georgetown University Press.
- Zavala, V., & Ramírez, J. (2021). Ideologías del lenguaje y lectura crítica. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, (91), 14-20.

**Roles de autor:** Miranda, A.: Conceptualización, Investigación, escritura-borrador original, Escritura-revisión y edición. Tipismana, E.: Conceptualización, Investigación, escritura-borrador original, Escritura-revisión y edición.

**Cómo citar este artículo:** Miranda, A., & Tipismana, F. (2026). Educar para la acción: literacidad crítica para una educación ciudadana democrática. *Educación*, XXXV(68), 382-398. <https://doi.org/10.18800/educacion.202601.E001>

**Primera publicación:** 27 de noviembre de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.