

LITERACIDAD Y  
POLIFONÍA EDUCATIVA

CRITICAL LITERACY AND EDUCATIONAL POLYPHONY

ENRICO BOCCIOLESI  
HENRY ALBERTO CHERO-VALDIVIESO  
editores

Ledizioni 



© 2026 Ledizioni LediPublishing  
Via Boselli, 10 – 20136 Milan – Italy  
[www.ledizioni.it](http://www.ledizioni.it) / [www.ledipublishing.com](http://www.ledipublishing.com)  
[info@ledizioni.it](mailto:info@ledizioni.it)

Enrico Bocciolesi - Henry Alberto Chero-Valdivieso (eds.), *Literacidad y polifonía educativa. Critical literacy and educational polyphony*  
First edition: March 2026

Diseño de cubierta y maquetación editorial a cargo de  
Sandra Pérez Hernández.

ISBN PDF Open Access: 9791256007431

Los ensayos incluidos en este volumen han sido sometidos a una revisión por pares doble ciego. Cada autor y autora es responsable del contenido propuesto en el capítulo correspondiente.

## **Narrare l'educazione. Teorie e prassi**

### *Direttore*

Enrico Bocciolesi, PhD  
(Università degli Studi di Urbino Carlo Bo)

### *Condirettori*

Patricia Rosas Chávez, PhD  
(Universidad de Guadalajara, Messico)  
Sandra Elizabeth Cobián Pozos  
(Maestría en Literacidad, UDG, Messico)

### *Redazione*

Loredana Caporusso, Isabella Falcone, Maria Grazia Fierro,  
Selene Gemelli, Sandra Judith Gómez González

### *Comitato scientifico*

Madalina Cristina Marculescu †  
(International EduLiteracy Institute – Romania)  
María Concepción Domínguez Garrido  
(Universidad Nacional de Educación a Distancia – Spagna)  
Antonio Medina Rivilla  
(Universidad Nacional de Educación a Distancia – Spagna)  
Ramon F. Ferreiro Gravié  
(Nova Southeastern University – USA)  
Eufrasio Pérez Navío  
(Universidad de Jaén – Spagna)  
Eloy Martos Nuñez  
(Universidad de Extremadura / RIUL – Spagna)  
Mar Campos Fernández -Fígares  
(Universidad de Almería – Spagna)  
Sergey I. Boyko  
(Russian State University for the Humanities – Russia)  
Silvio Bolognini  
(UNITRE – Italia)  
Daniela Bosetto  
(CRIFU – Italia)  
Henry Chero Valdivieso  
(Universidad Católica Los Angeles de Chimbote – Perù)

Ernesto López Gómez  
(Universidad Nacional de Educación a Distancia – Spagna)  
Giovanni Sgro’  
(Università degli studi eCampus – Italia)  
Andrea De Giorgio  
(Università degli studi eCampus – Italia)  
Domingo J Gallego Gil  
(Universidad Camilo José Cela – Spagna)  
Jacques Fijalkow  
(Université de Toulouse – Francia)  
Roberto Faggion  
(Humanitas Innovation University – Italia)  
Alberto Basile  
(Australian National University – Australia)  
Massimiliano Barattucci  
(Università degli Studi di Bergamo – Italia)  
María Encarnación Carrillo García  
(Universidad de Murcia – Spagna)  
Linda Angélica Osorio Castillo  
(Universidad Autónoma de Nuevo León – Monterrey, Messico)  
Elías Said Hung  
(Universidad Internacional de la Rioja – Spagna)  
Thomas P. Mackey  
(SUNY Empire State University – USA)  
Enrique Encabo Fernández  
(Universidad de Murcia – Spagna)

## INDICE

### **Pedagogías del dolor: Representaciones literarias de la muerte y su abordaje educativo**

Claudio Moyano Arellano ..... 13

### **Literacidad, metaliteracidad, posliteracidad: Avances y desafíos de la población adulta hacia cuestiones de pedagogía crítica**

Enrico Bocciolesi ..... 39

### **Curaduría de Contenidos: Re-significación en la era del aprendizaje agéntico**

Sandra Pérez Hernández ..... 57

### **Ajustes razonables para fortalecer a los alumnos con déficit intelectual en educación primaria**

Lizabeth Janette Rivera González

Adriana Domínguez Saldívar

Oswaldo Ortíz Jaramillo ..... 75

### **Fortalecimiento de la competencia comunicativa en estudiantes universitarios del Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez, Unidad Académica Cocula**

Verónica Judith Gómez Barbosa ..... 101



**Desarrollo de literacidad en adolescentes mexicanos del sur de Jalisco en torno al imaginario de la migración permanente o de retorno al lugar de origen**

José Isabel Campos Ceballos ..... 119

**Crisis y transformación en la Educación Superior privada en el Estado de México**

Araceli Selene Dávila Robles ..... 133

**Teacher training and Gifted Education in Primary schools: a comparative study between Italy and Spain**

Erika Daria Torello

Eufrasio Pérez Navío ..... 157

**El método de proyectos en educación infantil: Investigando sus potencialidades como metodología activa**

Paula Martínez Enríquez ..... 179

**Alfabetización digital y pedagógica del profesorado universitario del SUAyED UNAM. Hacia una educación digital**

María Abigail Sánchez Ramírez ..... 205

**Stili di apprendimento e questioni di alfabetizzazione critica nelle scuole superiori italiane**

Elena Moretti ..... 219

**Perspectivas de la identidad profesional docente**

Marina García Valdecasas-Prieto ..... 241

**Critical AI Literacy: Democratizing Ethical Technology Through Educational Voices**

Dharmendra Ahuja ..... 255

**Más allá del aula: propuestas para una formación docente continua en Historia del Arte durante la Educación Secundaria**

Laura Illescas Díaz ..... 271

**Democratization as a Path to Inclusion through diversity**

Michela Calderone ..... 287







## INTRODUCCIÓN

Henry Alberto Chero-Valdivieso  
Enrico Bocciolesi

Las problemáticas contemporáneas están tensionando profundamente las dimensiones educativas, se culpabilizan los y las educadores, no se valoran los aportes que diariamente se ofrecen a nivel social, se discriminan en las tareas educativas, a veces hasta negativizar una profesionalidad fundamental y de primer orden en cualquier parte de nuestro globo.

La cercanía en relaciones internacionales de los autores que firman esta introducción y que han podido coordinar la estructuración de esta obra científica de investigación, ha favorecido la comprensión de las cuestiones que se envuelven en el amplio debate alrededor de la educación, la literacidad y la polifonía educativa. Ante la presencia masiva de la Inteligencia Artificial, el pensamiento crítico se hace cada día más necesario e imprescindible. La coexistencia entre sujetos humanos y sistemas tecnológicos no implica la sustitución del ser humano por la máquina; por el contrario, abre nuevas posibilidades de acción y conocimiento, al tiempo que plantea desafíos complejos y estimulantes. En este volumen científico se entrelazan

cuestiones académicas, de investigaciones internacionales, reflexiones densas y argumentadas con experiencias docentes y de resistencia educativa y social.

La fatiga conceptual y cognitiva, va avanzando dentro de un marco de difusión masiva, de los últimos años en su especificidad. Las cuestiones pedagógicas que atraviesan la cotidianidad, se están vinculando cada día más al problema emergente, de un analfabetismo de vuelta. La poslitteracidad va enraizándose en el conjunto de problemas sociales y educativos que, durante décadas, fueron minimizados bajo el lema del cambio histórico, o de la mejora incitada, que nunca ha llegado, sino ha convertido en más frágiles los y los numerosos sujetos que hoy en día no logran encontrar respuestas. La debilidad de y en las palabras, la brevedad del razonamiento, la posibilidad de confutación, la incapacidad de argumentar se vio adelantar por numerosos filósofos educativos y analíticos. Este año se cumplen diez años del fallecimiento del reconocido semiólogo italiano Umberto Eco, y aprovechamos para recordar algo, que él dijo, en uno de sus últimos eventos, y recordó en distintas ocasiones respecto a la necesidad de fortalecer la capacidad de razonamiento, capacidad crítica de actuar y encontrar informaciones. La persona capaz de recurrir a su inteligencia, y a su razonamiento, es la persona que en la era de Internet, hoy de la IA, sabe dónde buscar las informaciones, cómo interpretarla y cómo analizarla críticamente.

En un marco de filosofía analítica, nosotros necesitamos volver a dudar, para entender lo que estamos desarrollando, y cómo estamos avanzando, en este entorno social tan difícil de concebir, y tan bien estructurado a nivel hegemónico. El dominio del pensamiento va paralelamente con el dominio del lenguaje. Como sostuvieron filósofos como Bertrand Russell y Ludwig Wittgenstein, y también Antonio Gramsci, que el dominio intelectual, se repercute en la población, a partir del dominio de las palabras. Porque si es verdad que el lenguaje, se desarrolla dentro de un marco social, y adquiere distintas interpretaciones, a partir de cómo los está utilizando, según cómo nosotros, estamos entendiendo la realidad, esta va cambiando y definiéndonos. Esta relevante reafirmación del poder del lenguaje y de

la capacidad de argumentación y alfabetización crítica, conocida con el lema literacidad, es lo que nos permite entender nuestro mundo según la clave de Wittgenstein. Debido al hecho de poder entender el mundo, nosotros necesitamos redescubrir, y reapropiarnos de una alfabetización crítica, en su especificidad, de la literacidad, como marco general, y de las distintas literacidades para volver a entender y reaccionar para enfrentar los cambios profundos de nuestro entorno social. Emancipación es conocimiento crítico, es capacidad de discriminar, evaluar y analizar en autonomía y compartiendo informaciones, conocimientos y reflexiones, generando comunidades.



## LITERACIDAD, METALITERACIDAD, POSLITERACIDAD

Avances y desafíos de la población adulta hacia cuestiones de pedagogía crítica

CRITICAL LITERACY, METALITERACY, POSTLITERACY

Progress and Challenges for Adults from the Perspective of Critical Pedagogy

Enrico Bocciolesi<sup>1</sup>

### Abstract

In official rhetoric, we live in the ‘information age,’ but many educational diagnoses describe a time when large sectors of the population are technically literate and, at the same time, unable to understand, argue, and decide autonomously. This tension between mass literacy and impoverished judgement opens the field to what we want to understand and develop under the slogan of literacy (Bocciolesi, 2018, pp. 17-19). Together with metaliteracy and the post-literate society, a triangulation of different facets of the same cultural issue is manifested. In this context, schools can no longer limit themselves to ‘teaching reading and writing,’ but must train individuals capable of critically inhabiting a saturated, fragmented textual environment governed by opaque logics of power (Hornung and Høge, 2019). Hence the need for a philosophical approach to literacy that integrates Morin’s complexity, Wittgenstein’s linguis-

---

1 Universidad de Urbino ‘Carlo Bo’ enrico.bocciolesi@uniurb.it

tic reflection, Russell's critical rationalism, Chomsky's ideological critique and José Mujica's sober ethics, articulating them with recent developments in literacy pedagogy (Bocciolesi, 2016, pp. 25-30; Gembillo, Anselmo, and Morin, 2017, pp. 31-35).

### **Keywords**

Literacy, critical pedagogy, complexity, post-literacy, analytical philosophy

### **Resumen**

En la retórica oficial habitamos el “siglo de la información”, pero muchas diagnósticas educativas describen un tiempo en que amplios sectores están técnicamente alfabetizados y, al mismo tiempo, incapacitados para comprender, argumentar y decidir de manera autónoma. Esta tensión entre alfabetización masiva y empobrecimiento del juicio abre el campo a lo que queremos entender y desarrollar bajo el lema de literacidad (Bocciolesi, 2018, pp. 17-19). Conjuntamente a la metaliteracidad y la sociedad posliterata se manifiesta una triangulación de distintas facetas de una misma cuestión cultural. En este marco, la escuela ya no puede limitarse a “enseñar a leer y escribir”, sino que debe formar sujetos capaces de habitar críticamente un entorno textual saturado, fragmentado y gobernado por lógicas de poder opacas (Hornung y Høge, 2019). De ahí la necesidad de una aproximación filosófica de la literacidad que integre la complejidad de Morin, la reflexión lingüística de Wittgenstein, el racionalismo crítico de Russell, la crítica ideológica de Chomsky y la ética sobria de José Mujica, articulándolos con los desarrollos recientes de la pedagogía de la literacidad (Bocciolesi, 2016, pp. 25-30; Gembillo, Anselmo y Morin, 2017, pp. 31-35).

### **Palabras clave**

Literacidad, pedagogía crítica, complejidad, posliteracidad, filosofía analítica

## Introducción entre complejidad, literacidad y fin de la simplificación

Morin ha insistido en que buena parte de la educación moderna se ha construido sobre una simplificación excesiva: separamos lo que en la realidad está indisolublemente tejido - contexto y dato, parte y todo, sujeto y sistema - y luego pretendemos que los estudiantes comprendan problemas que, por definición, son complejos (Morin, 2008, pp. 10-14). En la escuela, esto implica currículos fragmentados, evaluaciones basadas en respuestas rápidas y descontextualizadas. El resultado es una forma de caracterización del pensamiento que se enfoca en la *descomplejización*, que se refleja en la incomprensión del entorno cotidiano (Morin, 2001, pp. 87-90). En este punto, la alfabetización se puede leer como una respuesta pedagógica a ese déficit de complejidad. La alfabetización técnica no es simplemente la capacidad de leer, sino que consiste en la capacidad de leer, escribir e interpretar el mundo según las complejidades estructurales socioculturales que presenta: sin duda alguna, para conectar los textos con prácticas e identidades y estructuras de poder (Street, 2008, pp. 42-44; Zavala, 2009, pp. 24-27). Cuando un estudiante compara una noticia con su propia experiencia de barrio, cuando discute cómo se nombran ciertos grupos sociales en los medios o cuando reescribe una consigna burocrática en un lenguaje accesible, está ejercitando una literacidad que va más allá del “saber leer” escolar y se acerca a la comprensión de los sistemas en los que esos textos circulan. Esta perspectiva se articula con la distinción de Baldacci entre conocimientos y competencias: mientras la alfabetización entendida en sentido estrecho apunta a la adquisición declarativa de contenidos, la literacidad remite a un saber que se traduce en acción consciente en contextos significativos (Baldacci, 2015, pp. 22-25; Baldacci, 2017, pp. 35-40). No basta con que el alumno pueda repetir la definición de *fake news*; es necesario que sea capaz de detectar una noticia manipulada, contrastarla y tomar posición frente a ella. En este sentido, la literacidad crítica se presenta como una competencia de segundo orden: no sólo permite descifrar textos, sino también situar los discursos en redes de poder, ideologías y exclusiones, reinsertando cada enunciado en el tejido global que lo hace posible (Boccioli,

2020a, pp. 145-148; Vargas, 2015, pp. 139-143). El entramado que se está sistematizando en la restitución de informaciones manipuladas y la incapacidad de profundizar hacia un razonamiento crítico y complejo, demuestra una vez más como el control hegemónico de la sociedad sigue siendo constantemente presente y en su relevante expansión.

Morin ha hablado de la necesidad de “pensar el pensamiento” como eje de una educación para el futuro (Morin 2001b, pp. 19-24). La alfabetización crítica es un ejemplo concreto de esto: les pide a las personas que no solo sepan qué leen, sino también cómo lo hacen. En qué moldes interpretativos, con qué costumbres de atención, y cuál es el fondo de sus intereses éticos. ‘Cuando la escuela se centra por completo en operaciones mecánicas con los textos, lo que produce son individuos capaces de manejar señales, pero no de entender la partida donde esas señales están involucradas, sino que creen plenamente lograrlo. Allí donde se cultiva la literacidad como competencia compleja, en cambio, se abre la posibilidad de formar lectores que reconozcan la complejidad del mundo sin renunciar a transformarlo.

### **Pensar el pensamiento: hacia una democracia cognitiva**

Cuando Morin habla sobre pensar el pensamiento, no formula un eslogan abstracto, sino un programa político-epistemológico muy preciso. En su crítica a la compartimentación del saber, muestra cómo una inteligencia que “sabe sólo separar” termina por “atrofiar las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando la posibilidad de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo” (Morin, 1999, pp. 20-21). Esta inteligencia reducida al análisis fragmentario es funcional a una sociedad donde los problemas se presentan como técnicos y sectoriales, y donde las conexiones globales - entre economía, medios, ecología, desigualdad - quedan invisibilizadas.

En este sentido, pensar el pensamiento significa tomar conciencia de las condiciones cerebrales, mentales y culturales de nuestro conocer: de sus tendencias al error, a la ilusión y a la simplificación (Morin, 1999, p. 18; Morin, 2001a, pp. 15-19). Cuando la educación no enseña a interrogar estos procesos, produce lo que el propio Morin

llama una “inteligencia ciega”: una forma de racionalidad que multiplica informaciones y especializaciones, pero que es incapaz de “considerar el contexto y el complejo planetario”, volviendo a los sujetos “ciegos, inconscientes e irresponsables” frente a las grandes crisis del mundo contemporáneo (Morin, 1999, pp. 22-23). Esta ceguera organizada es el terreno perfecto para la hegemonía: allí donde los ciudadanos no pueden articular los hilos que conectan sus problemas cotidianos con estructuras económicas, mediáticas y políticas más amplias, otros lo hacen por ellos.

Morin llega a hablar de una “regresión de la democracia” asociada a esta situación cognitiva. El saber *hiperespecializado* se vuelve esotérico - accesible sólo a expertos -, mientras que la mayoría de la población queda reducida a consumir una “vulgarización mediática” que simplifica y banaliza los problemas (Morin, 1999, pp. 24-26). De este modo “el ciudadano pierde el derecho al conocimiento” y se ve obligado a elegir entre dos opciones igualmente problemáticas: o bien “subir el bombardeo de informaciones” que llegan en forma de lluvia diaria a través de los medios, o bien refugiarse en doctrinas cerradas que sólo aceptan los datos que las confirman (Morin, 1999, pp. 27-28). En ambos casos, la capacidad de juicio autónomo se debilita, y con ella la posibilidad de una auténtica deliberación democrática. Morin llama a esto un desafío histórico: la necesidad de construir una “democracia cognitiva”, imposible mientras el saber permanezca compartimentado y expropiado a los ciudadanos.

Desde la perspectiva de la literacidad, este diagnóstico permite entender porque los déficits de lectura crítica no son simplemente un “problema escolar”, sino un mecanismo profundo de control hegemónico. Cuando no hay literacidad -o cuando ésta consiste en una simple decodificación-, los sujetos se ven sometidos al doble movimiento que describen tanto Morin como Chomsky: por un lado, la fragmentación disciplinar y mediática impide ver los sistemas; por otro, la industria cultural y los filtros informativos producen consenso en torno a determinadas agendas (Chomsky y Herman, 1988, pp. 1-3; Morin, 1962/2016, pp. 55-60). Sin prácticas sistemáticas de reflexión sobre el pensamiento, la sobreabundancia de mensajes se



convierte en basura escrita. Muchos tomos, pocos instrumentos para interrogarlos. En esta brega se impone la hegemonía, que ya no tiene que imponer silencio sino que sólo necesita administrar saturación y distracción.

Por lo tanto, una pedagogía de la literacidad compleja no puede limitarse a la adición de ciertos transportes e informaciones que se generan fuera de un sistema algorítmico existente. Debe asumir explícitamente la tarea moriniana de enseñar a los estudiantes a observar cómo piensan, cómo leen, cómo se dejan afectar por los discursos y cómo podrían reorganizar sus propias categorías. Es decir, a reapropiarse de su derecho al conocimiento como condición para cualquier proyecto de justicia social y de democracia real.

### **Wittgenstein, Russell y los juegos de lenguaje de la literacidad**

Si Morin nos invita a pensar la complejidad, Wittgenstein nos obliga a mirar de cerca la cotidianeidad lingüística en la que esa complejidad se juega. En las Investigaciones filosóficas, el segundo Wittgenstein sostiene que el significado de una palabra es su uso en el lenguaje; comprender un enunciado no consiste en reproducir una definición abstracta, sino en saber qué se hace con él en un determinado juego de lenguaje y en una forma de vida concreta (Wittgenstein, 1953/2001, pp. 23-24). La intuición es avalada por los Nuevos Estudios de Literacidad, que consideran las distintas literacidades como prácticas sociales concretas en lugar de cualidades técnicas neutras (Street, 2003, pp. 79-81; Street, 2008, pp. 44-46). Un estudiante que lee un comunicado oficial, o un meme, o un manual de instrucciones y en verso, no entra en la misma “técnica de lectura”: comprende juegos de lenguaje diferentes con sus normas, normas y relaciones de poder específicas con arreglo a los cuales los textos de comunicación escrita se pueden hacer y significar. Street ha argumentado que es necesario reconocer una variedad de temas para la alfabetización (escolar, familiar, pública, académica, y digital), cada uno de ellos vinculado a diferentes percepciones de conocimiento, imagen y autoridad (Street, 2003, p. 79-81; Street, 2008, pp. 44-46). Wittgenstein permite que esa diversidad se convierta en una lectu-



ra filosófica: aprender a leer es darse cuenta de cuándo el juego de lenguaje cambia, de qué manera y con qué consecuencias con base en todo lo demás. Queda claro que no es lo mismo “comentar” una noticia en la red que “comentarla” en un examen escrito; ni siquiera es el mismo tipo de acción “corregir” el contenido publicado por un amigo que “corregir” un cuestionario oficial. En cada caso, las posiciones del que habla y del que escucha sufren un cambio; igualmente varían los márgenes admitidos para discrepar y las formas de cortesía o negación. En el contexto escolar una pedagogía de la literacidad que ignore estas derivaciones advierte Street, corre el riesgo de tratar todos los textos como si fueran simples objetos en busca poder crítico o batalla lingüística hegemónica en ciernes. Russell, por su parte, sostiene que sin perder de vista su necesidad de ofrecer claridad racional, la educación no debe dejarse llevar por el dogmatismo. En el libro *On Education* escribe: “una verdadera educación democrática debiera formar a individuos en condiciones de distinguir entre aquello que saben y aquello que creen”, así como de revisar sus creencias en la luz de nuevas evidencias. (Russell, 1926/1985, pp. 7-12) Su racionalismo crítico no aspira a formar especialistas en lógica simbólica, sino a personas que desconfían de la retórica engañosa, oyen trucos racionales y distinguen entre hechos aceptables y opiniones. Traducido al campo de la literacidad, esto conlleva pasar de ser el lector “descifrado” –eso que, en los términos de Ferreiro, se queda en el nivel literal del texto–. a ser un lector que interpela las suposiciones, las lagunas y las implicaciones de lo que lee. (Ferreiro, 2016, p. 15)

Con la literacidad crítica surgida en las últimas décadas, tanto arte y ficción, historia e ideología son objeto de reflexión (Freire, 1991b). El trabajo de la literacidad crítica puede realizarse desde cuatro dimensiones compendiadas por Lewison, Flint y Van Sluys (2002): interrogar la construcción de la realidad, analizar las relaciones de poder, focalizar la perspectiva de los grupos marginados y promover posibilidades para la acción transformadora (pp. 382-386; Luke, 2012, pp. 4-7). Por este ángulo, el foco crítico no consiste solamente en presentar una gama más amplia de géneros y estrategias de comprensión; también es una invitación a que los estudiantes se fijen en cómo algunos juegos de lenguaje proporcionen voz a algu-



nas personas y se la nieguen a otras, cómo algunas formas de hablar claramente sean una ventaja para ciertas personas y no para otras. Wittgenstein provee nuestro método: mirar los usos, los contextos, las reglas no dichas de los juegos de lenguaje; Russell, nos indica de no aceptar como obvio lo que se repite y exigir razones. Juntos brindan un base filosófico para una alfabetización que no se limita a adiestrar, sino que libera.

### Chomsky y la fabricación del consenso posliterato

La investigación de Chomsky sobre los medios puede arrojar luz, por ejemplo, sobre cómo una sociedad formalmente alfabetizada puede funcionar, al mismo tiempo, como una sociedad posliterata, es decir, saturada de palabras e imágenes, pero con capacidad cada vez menor para interrogarlos críticamente. En *Manufacturing Consent*, Herman y Chomsky arguyen que los grandes medios de comunicación de las democracias capitalistas no son un “cuarto poder independiente.” Más bien se trata de instituciones ideológicas que, en suma, “sirven a los intereses económicos, sociales y políticos de los privilegiados que gobiernan en el hogar, el Estado y el mundo” (Herman y Chomsky, 1988/2002, pp. 1-2). No emplean para ello la censura directa, sino una larga serie de filtros estructurales - la propiedad corporativa, la dependencia de la publicidad, la limitada oferta de fuentes oficiales, el castigo al disenso y la invención de amenazas extranjeras - que sistemáticamente precisan de antemano lo que constituye una noticia, qué enfoques resultan válidos y qué puntos de vista queda fuera de cuadro. Chomsky diría que esta fabricación del consenso no opera tanto mediante la falsificación burda como a base de selección y jerarquización de la información: ciertos hechos se enfatizan, otros se minimizan o se omiten, e ideologías particulares se imponen como naturales a tal extremo que ya no son visibles (Herman y Chomsky, 1988/2002, pp. 35-39). De este modo, poblaciones capaces de leer y escribir fácilmente pueden acabar por digerir dócilmente políticas abiertamente regresivas, pues los marcos interpretativos verdaderamente empleables y críticos han sido previamente filtrados o descalificados. Un sujeto expuesto a un torrente de informaciones que aparentan ser multiformes pero terminan por

condensarse en un abanico muy estrecho de puntos de vista, no es ciudadano autónomo, que juzgue a partir de informaciones múltiples. Así emerge, dado el punto de vista de la literacidad, estas ideas nos permiten precisar qué significa hablar de analfabetismo crítico en situaciones de enseñanza masiva. Allí donde la escuela limita sus esfuerzos a garantizar un nivel funcional de alfabetización -es decir, la competencia para decodificar y escribir textos simples- sin enseñar a los sujetos a analizar cómo están hechos los discursos públicos (sus marcos, sus intereses y sus silencios), estos quedan expuestos de un modo muy especial a los sistemas de filtro de los medios de comunicación. Investigaciones latinoamericanas muestran que muchos estudiantes que realizan con éxito tareas de comprensión literal no logran identificar estereotipos, sesgos o relaciones de poder en noticias, campañas publicitarias o discursos políticos, lo que refuerza la figura del lector “descifrador” funcional al *statu quo* (Tejada y Vargas, 2011, pp. 197-201; Vargas, 2015, pp. 145-150). La educación para la lectura crítica de los medios de comunicación ha intentado responder a esta situación mediante el cruce de la pedagogía crítica con los estudios económicos sobre la comunicación. Los alumnos deben desarrollar un tipo de alfabetización interpretativa crítica que implica nuevas concepciones sobre lo que es leer y escribir, no limitadas fórmulas verbales adquiridas al final de la escuela primaria. Kellner y Share (2008) proponen esta alfabetización mediática de forma más extensa, incluyendo no sólo la cultura audiovisual, sino también las tecnologías digitales y las nuevas plataformas. Insisten en que lo más importante no es tan sólo entender mensajes sino analizar las relaciones entre medios, audiencias e instituciones de poder (pp. 687-690). Un ejemplo pueden ser los trabajos recientes en el mundo de habla hispana (Nogales-Bocio, 2023), los cuales utilizan este tipo de metodologías, no solo como guías para que estudiantes aprendan a reconocer la relación entre las estructuras informativas y elites político-económicas, sino también de esta manera alfabetizan los medios para ellos resultando en una “educación más crítica y consciente. Desde este modus operandi, la sociedad posliterar no es una sociedad sin palabras, sino más bien un conjunto hegemónico donde la plétora de los mensajes coexiste con la inexistencia



de herramientas para hacerles frente. La combinación de los filtros mediáticos explicados más arriba por Herman y Chomsky y el déficit en alfabetización crítica llevará a individuos que consuman grandes cantidades de información, pero tengan poca habilidad para reescribirla, recontextualizarla o rechazarla. Por ello, una pedagogía de la literacidad, la metaliteracidad y la posliteracidad debe concebirse también como respuesta a la fabricación del consenso: formar lectores capaces de analizar las mediaciones, nombrar los intereses en juego y ejercer, en la medida de lo posible, una democracia cognitiva que dispute la naturalización del orden vigente.

### **Metaliteracidad y sociedad posliterata: entre Morin y Mujica**

Incluso en la era de las huellas digitales se puede seguir preguntando: qué constituye leer y escribir cuando los sujetos no sólo consumen sino también producen constantemente y difunden información a través de equipos participativos o entornos digitales. En su obra fundacional, Mackey y Jacobson definen la metaliteracidad como “un marco general y autorreferencial que incorpora las tecnologías emergentes e integra diferentes tipos de alfabetismo” (Mackey y Jacobson, 2011, p. 62). Esta reconceptualización extiende la noción de alfabetización en información clásica y “amplía el campo de las habilidades tradicionales relacionadas con la búsqueda de información [...] para incluir la producción colaborativa y la difusión de información en entornos digitales participativos” (Mackey y Jacobson, 2014, p. 1). Así las cosas, más que localizar y evaluar fuentes, un individuo metaliterado debe reflexionar, metacognitivamente, sobre cómo busca, produce y comparte información, dando forma a todo ello como autor, co-autor y conservador de un ecosistema en constante cambio (Mackey y Jacobson, 2011, pp. 68-71). Desde la perspectiva moriniana, la metaliteracidad puede interpretarse como un intento de incorporar en la lectura y la información, lo que denomina mediaciones y cilindros entre sujeto, técnica y contexto. Morin ha insistido en que una educación que “sólo sabe separar” y que no enseña a pensar “los tejidos contextuales” produce una inteligencia ciega, incapaz de “aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (Morin, 2001a, pp. 15-19;

Morin, 2001b, pp. 55-60). El foco de la metaliteracidad que si busca concienciar a uno sobre sus procesos de búsqueda, producción y distribución de información, justamente introduce esa dimensión de pensamiento sobre el pensamiento mismo, más que en los distintos entornos digitales. La infraestructura que fomenta la metaliteracidad, la misma que hace posibles estas prácticas, también puede alentar el surgimiento de una sociedad posliterata. La sobreabundancia de textos y estímulo, la lectura por fragmentos, la rápida trasmisión de las imágenes por encima de la argumentación y la personalización algorítmica de los contenidos van destruyendo paulatinamente tiempo y atención dedicados para una lectura profunda y una reflexión crítica (Bauman, 2005, pp. 1-5; Martos, 2013, pp. 3-8). En este sentido, la metaliteracidad corre el riesgo de reducirse a un conjunto de herramientas - utilizar las plataformas, producir contenido atractivo, optimizar la visibilidad en redes - sin cuestionar aquellas lógicas de consumo, aceleración y desigualdad que estructuran el entorno digital. La advertencia de Morin sobre la “barbarie del especialismo” se traduce aquí, y en el campo digital, en capaces especialistas en herramientas que no ven los sistemas de poder en los que sus propias prácticas se inscriben (Morin, 2000). Es en este momento cuando la figura ética de José Mujica aporta una dimensión que a menudo eludía la teoría de las literacidades. En *La oveja negra al poder*, Danza y Tulbovitz muestran cómo Mujica presiona por una vida sobria, por la necesidad de liberarse de la lógica en que “el consumo consume nuestras vidas”, y por el empalme entre tiempo, deseo y libertad (Danza y Tulbovitz, 2013, pp. 197-201). Su crítica al consumismo puede muy bien leerse como una directa interpelación de la cultura digital contemporánea: si cada minuto de atención se convierte en una mercancía, el tener tiempo para leer reflexivamente y dialogar es ya un acto de resistencia. La integración de la sobriedad ética con la complejidad de Morin y la metaliteracidad de Mackey y Jacobson permite que imaginemos una pedagogía que no sólo forme individuos competentes en la producción de tecnología, sino que sea capaz de hacer inteligibles tipos de vida y sociedad implican para su lectura, escrituras prácticas en línea.



## Pedagogía de la literacidad en épocas posliteratas

La investigación reciente sobre literacidad muestra que las prácticas sostenidas de lectura, cuando se organizan como experiencias compartidas y dialógicas, tienen un impacto significativo en el desarrollo de competencias críticas. En el volumen *Educación y literacidad*, Herrera (2020) analiza talleres de lectura orientados a la discusión y concluye que “la promoción de la lectura, cuando se estructura como proceso continuo y reflexivo, eleva de manera apreciable los niveles de literacidad crítica de los participantes” (Herrera, 2020, pp. 59-61). De acuerdo con lo que acabamos de citar, Yepes, Ceretta y Díez (2013) dejan ver que los programas de formación de jóvenes lectores, que combinan mediadores significativos, selección cuidada de textos y espacios de conversación abierta, favorecen la formación de prácticas de lectura activa y apropiación crítica de la cultura escrita. Pero en ambas variantes la lectura se traslada de ser sólo una tarea escolar a una práctica social, en la que el afecto, el conocimiento y la participación están articulados. Los estudios sobre promoción de la lectura en bibliotecas públicas refuerzan esta perspectiva. Del Ángel y Rodríguez (2007) y las investigaciones desarrolladas en Medellín destacan que las iniciativas más eficaces no se limitan a “animar” puntualmente, sino que conciben la biblioteca como espacio de encuentro donde se forman “lectores críticos y autónomos” a través de acciones sistemáticas y de largo plazo (Del Ángel y Rodríguez, 2007, pp. 11-15; Betancur, Yepes y Álvarez, 1994, cit. en Betancur et al., 2008). Petit (2018) subraya, en la misma línea, que los espacios de lectura que respetan la intimidad del lector, permiten la elección y abren posibilidades de conversación, contribuyen a que la lectura se convierta en un recurso simbólico para pensar la propia vida y la vida colectiva (Petit, 2018, pp. 104-106). Estas experiencias apuntan hacia una pedagogía de la literacidad que combina acompañamiento cercano y confianza en la capacidad interpretativa de los sujetos.

Sin embargo, informes internacionales como PISA 2018 muestran que muchos estudiantes, aun superando umbrales básicos de alfabetización, tienen dificultades para evaluar la credibilidad de fuentes, distinguir entre hechos y opiniones o integrar informaciones pro-

cedentes de textos múltiples (OCDE, 2019, pp. 96-101). A ello se suman diagnósticos sobre discriminación estructural y desigualdad, como los elaborados en el contexto mexicano, que evidencian cómo ciertos grupos sociales encuentran barreras sistemáticas para acceder a una educación de calidad y a bienes culturales escritos (CONAPRED, 2018, pp. 25-27). En este sentido, el sujeto posliterato es un deslizamiento conceptual del analfabeto, como individuo que ha transitado por procesos de escolarización pero que carece de las herramientas para leer críticamente los discursos discriminatorios, entender las fake news o las narrativas de odio como dicen Tejada y Vargas (2011, pp. 209-212).

## Conclusiones

Una pedagogía de la literacidad posliterata, en este marco, no puede limitarse a la formación en habilidades técnicas sino que necesariamente debe integrar explícitamente una dimensión ética y política de la lectura. Freire recordaba que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 2005, p. 72); leer críticamente es una forma privilegiada de participar en esa educación mutua, de desnaturalizar relaciones de opresión y de imaginar alternativas. Se propone reconsiderar el término literacidad como “competencia de libertad” (Bocciolosi, 2018, 2020a), es decir, como capacidad de “re-escribir el mundo” a partir de la apropiación crítica de los discursos que pretenden fijarlo. En contextos de desigualdad y sobreinformación, esta pedagogía exige articular promoción de la lectura, trabajo sobre juegos de lenguaje y reflexión sobre las propias prácticas lectoras, de modo que los estudiantes no sólo comprendan textos, sino que también se reconozcan como sujetos capaces de intervenir sobre ellos y, con ello, sobre la realidad que ayudan a configurar.

## Bibliografía

- Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., y Doyle, B. E. (2013). Reading: What else matters besides strategies and skills? *The Reading Teacher*, 66(6), 440-448.
- Baldacci, M. (2015). *Replantear el currículo*. Universitas.
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Carocci.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Polity Press.
- Betancur, A., Yepes, L. B., & Álvarez, D. (2008). La promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31 (1), 13-32.
- Bocciolesi, E. (2016). *Humanidad y complejidad. Polifonía de la educación*. UniversitasUNED.
- Bocciolesi, E. (2018). *Pedagogía de la literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una nueva competencia compleja*. Editorial Universitaria.
- Bocciolesi, E. (2019). Transformational and critical learning: Towards an educational literacy. *EspressivAmente*, 1, 2536.
- Bocciolesi, E. (2020a). Pedagogía de la literacidad como competencia de libertad. En P. Rosas Chávez (Ed.), *Educación lectora y justicia social* (pp. 141-160). CELEI.
- Bocciolesi, E. (2020b). *Pedagogía entre metáforas y literacidad. Logros y desafíos narrativos*. Ledizioni.
- Chomsky, N. (2000). *Rogue states: The rule of force in world affairs*. Pluto Press.
- Chomsky, N., y Herman, E. (1988). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. Pantheon.
- CONAPRED. (2018). *Discriminación estructural y desigualdad social en México*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

- Del Ángel, M., & Rodríguez, C. (2007). *La promoción de la lectura: Conceptos, materiales y autores*. Fondo Editorial Comfenalco.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garrido, F. (2014). *Letras para el cambio. Lectura, escritura y transformación social*. Fondo de Cultura Económica.
- Gembillo, G., Anselmo, A., y Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Le Lettere.
- Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora hacia una enunciación investigativa. *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95107.
- Herman, E. S., y Chomsky, N. (2002). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media* (Updated ed.). Pantheon. (Obra original publicada en 1988).
- Herrera, S. (2020). The reading promotion to the development of the critical literacy competencies. En E. Bocciolesi et al. (Eds.), *Educación y literacidad* (pp. 4461). MilanoBergamo: CIELIT University Press.
- INEGI/CONAPRED. (2018). *Discriminación estructural y desigualdad social*. INEGICONAPRED.
- Kellner, D., y Share, J. (2008). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. *Educação & Sociedade*, 29(104), 687–715. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300002>
- Kress, G. (2011). Discourse analysis and education: A multimodal social semiotic approach. En R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 205226). Routledge.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Open University Press.

- Lewisson, M., Flint, A. S., Van Sluys, K., y Henkin, R. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382392.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 411.
- Mackey, T. P., y Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72(1), 6278.
- Martos, E. (2013). Lectura y patrimonio cultural en la era digital. *Platero*, 193, 324.
- Morin, E. (1962). *Lesprit du temps*. Grasset.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano, Italia: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001a). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Morin, E. (2008). *On complexity*. Hampton Press.
- Mujica, J. M. (2015). *Una oveja negra al poder*. Sudamericana.
- Naranjo, M. (2005). La lectura como práctica social. En L. B. Yepes (Ed.), *La promoción de la lectura* (pp. 115120). Fondo Editorial Comfenalco.
- NogalesBocio, A. I. (2023). Alfabetización mediática crítica desde la metodología hemerográfica estructural: Un estudio aplicado. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 135–150. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.23927>
- OCDE. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.

Petit, M. (2018). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.

Rosas Chávez, P., y Bocciolesi, E. (2019). Literacidad a lo largo del currículo: Un enfoque interdisciplinario. En P. Rosas Chávez y E. Bocciolesi (Eds.), *Literacidad a lo largo del currículo* (pp. 1532). Morlacchi U.P.

Russell, B. (1985). *On education: Especially in early childhood*. Routledge.

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 7791.

Street, B. (2008). Nuevos estudios de literacidad: Implicaciones para la educación. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(1), 4053.

Street, B. V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.

Tejada, H., y Vargas, A. (2011). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197–219.

Vargas, A. F. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿Una relación necesaria? *Revista Folios*, 42, 139160.

Wittgenstein, L. (2001). *Investigaciones filosóficas*. UNAM. (Obra original publicada en 1953).

Yepes, L. B., Ceretta, M. G., & Díez, C. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. Ministerio de Educación y Cultura/CERLALC

Zavala, V. (2009). *Literacidad, cultura escrita y poder*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

