



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

LITERACIDAD CRÍTICA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Critical Literacy and Teaching and Learning Social Studies in the Primary Classroom

BREOGÁN TOSAR BACARIZO¹

Universitat Autònoma de Barcelona. España

breogan.tosar@uab.cat

Recibido: 23.01.18 / Aceptado: 17.04.18

Resumen. La literacidad crítica es fundamental en una enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales orientada a leer, pensar y actuar en el mundo. Esta investigación tiene como objetivo identificar, analizar e interpretar en profundidad las prácticas letradas en clase de Ciencias Sociales de cinco grupos de sexto de primaria. Con este objetivo se recogieron datos a partir de cuestionarios, entrevistas y observaciones y se analizaron mediante un análisis cualitativo e interpretativo. Los datos fueron triangulados e integrados. Los resultados muestran que el alumnado de sexto de primaria no está acostumbrado a leer y a pensar críticamente los textos, ni a reflexionar los problemas sociales, pero que una intervención didáctica en literacidad crítica puede aportar conocimiento y mejorar las actitudes de aquellos que, en su libertad, se descubran protagonistas del cambio, conscientes de su identidad y ciudadanía.

Palabras clave: literacidad crítica, conciencia crítica, prácticas educativas, educación primaria, justicia social.

Abstract. Critical literacy is key in teaching and learning social studies, which are oriented to reading, thinking and acting in real-world contexts. This research aims to identify, analyze and interpret in depth the literacy practices in the social studies classes of five groups of children in Year 6. With this goal, data were collected from questionnaires, interviews and observations, and received a qualitative and interpretative analysis. The data were triangulated and integrated. The results show that children in Year 6 are not used to reading and thinking critically about texts or to reflecting on social issues; but they also show that a lesson plan on critical literacy can provide knowledge and improve the attitudes of those who freely discover themselves as protagonists of change, aware of their identity and citizenship.

Key words: critical literacy, critical consciousness, educational practices, elementary education, social justice.

INTRODUCCIÓN: LITERACIDAD CRÍTICA Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La literacidad crítica es la práctica social situada de la lectura y la escritura en un contexto, que se basa en la inter-

pretación del contenido, en el análisis de la ideología desde múltiples puntos de vista, así como en la reflexión y acción sobre las relaciones de poder que amagan los discursos. Este concepto sería sinónimo de alfabetización emancipadora. La lectura y la escritura se pueden

comprender como prácticas sociales situadas en un contexto que construye identidades y genera nuevas prácticas (Street, 1984) esenciales en la acción social (Levstik y Tyson, 2008). Todo texto —o, quizá mejor, todo discurso— ha sido creado por alguien, con una visión del mundo concreta, que produce significados y que tiene el poder de influenciar.

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, el principal objetivo de este tipo de literacidad es formar una conciencia crítica en un acto emergente de resistencia contra las injusticias sociales, una exigencia existencial, un diálogo que es «encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú» (Freire, 2008, p. 99). Se trata de aprender a pensar el mundo; de poder actuar en él a partir de un encuentro.

Lankshear y McLaren (1993) dibujan el concepto de literacidad en un enfoque social y crítico, que se basa en las relaciones de poder y dominación que subyacen en estas prácticas generadoras de identidades y, a su vez, de nuevas prácticas —que nunca son neutras, porque, de acuerdo con Apple (1993), tienen el poder de influir y de manipular. Esto conlleva no solo la formación de «lectores fuertes», sino, sobre todo, de «ciudadanos fuertes», como dirían Wood y Meier (2005). Hacen falta alumnos y alumnas «fuertes» para interpretar los textos y los contextos, reconocer la propia subjetividad y actuar de forma responsable y reflexiva. O, dicho de otro modo, no se trata solo de enseñar a identificar y a resolver problemas sociales relevantes, sino de educar en el espíritu crítico con un conocimiento del medio social y cultural. Este tipo de literacidad, pues, resulta esencial en la educación para la ciudadanía global (Santisteban *et al.*, 2016). No sirve de nada que el alumnado aprenda a leer mundo si no se tienen el conocimiento, las herramientas y las actitudes necesarias para mejorarlo.

La literacidad se centra en cómo utilizamos el lenguaje, en interpretar lo que sucede en el mundo, construir relatos e imaginar futuros (Pagès y Santisteban, 2014). Para ello, hay que aprender a leer entre líneas, a un nivel inferencial que requiere habilidades de comprensión; pero también a «leer detrás de las líneas», como diría Gray (1960), no solo a comprender, sino también a interpretar los discursos, que varían según los contextos y que generan nuevas prácticas.

El discurso se podría definir como la unidad básica de comunicación humana que proyecta ideologías y construye identidades, es decir, que examina relaciones de poder; porque es una «práctica social que construye lo

social» (Fairclough, 2009). Se evalúa la ideología y el contenido de los discursos desde la problematización, para estudiar la acción social que se pone en práctica. Como bien decía Giroux (2011), solo unos estudiantes capaces de cuestionar tanto este último como sus propias experiencias pueden dar el primer paso para construir una sociedad más justa.

En clase de Ciencias Sociales, resulta imprescindible la literacidad de la información, que nace de la bibliotecología y de las ciencias de la información, y se conoce como Alfabetización de la Información (ALFIN). También es importante la literacidad mediática, que implica el análisis de los contenidos y del poder en los medios de comunicación. Cabe señalar, pues, que las literacidades son múltiples porque incluyen la comunicación de una experiencia del mundo. Por ejemplo, existe una literacidad visual, una económica, otra matemática, etcétera. Lo interesante, de acuerdo con Giroux (1993), es saber diferenciar las que se dan a un nivel funcional (que trabajan de forma inferencial, cognitiva e individual) de las críticas (que evalúan las relaciones de poder). De hecho, según Gee (2008), las que son críticas se sustentan en los conceptos de poder, justicia social y acción transformadora. La relevancia de la literacidad crítica en la enseñanza de las ciencias sociales se basa, por consiguiente, en analizar la naturaleza ideológica del conocimiento social y las creencias y valores que vehicula (Pagès, 1997). Es importante que el alumnado aprenda a dudar de las informaciones que recibe, a analizar los diferentes discursos de forma crítica, y a tomar decisiones por él mismo. Según Ross (2014), la formación de un pensamiento crítico dialéctico es clave en el contexto educativo que no debe separar habilidades cognitivas del conocimiento social.

En definitiva, este tipo de literacidad requiere una conciencia crítica para leer la ideología subyacente en los discursos y para poder reescribir el mundo a través de una acción participativa individual y social, que solo se da a través del encuentro, como abogaba Freire (2008). La interpretación subjetiva de los valores ideológicos implica estudiar una mirada situada, unos intereses y un contexto social y cultural, para intentar dar respuesta a los problemas del mundo.

METODOLOGÍA

En este artículo expongo una parte de mi tesis doctoral, que se basa en el estudio interpretativo de cinco grupos de Educación Primaria en torno al problema de la literacidad crítica en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Esta investigación se centra en las dimensiones

de este tipo de literacidad, a partir de la observación de una intervención didáctica sobre la guerra y la infancia en sexto de primaria.

Finalidades de la investigación y la Dialéctica

Esta investigación educativa se ubica en el paradigma crítico de la didáctica de las ciencias sociales. De alguna manera, las finalidades se corresponden con una enseñanza y un aprendizaje de la historia, la geografía y las ciencias sociales para pensar y actuar en el mundo desde la educación primaria.

La Dialéctica es una metodología que se enmarca en el paradigma crítico (Rowan, 1981), apunta a la emancipación (Fay, 1987) y lleva a la transformación (Crotty, 1998). Se empieza con el estudio en profundidad de un tema relevante, se buscan conexiones con la realidad del presente, se analizan los contextos, se piensa en un futuro y, finalmente, se planea una acción basada en razones y argumentos (Ollman, 2003).

Preguntas y objetivos

Los objetivos de esta investigación y los resultados que se presentan en este artículo forman parte de mi tesis doctoral, en la que analicé la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, en educación primaria. Los objetivos son los siguientes:

- a) Interpretar cómo el alumnado responde a la literacidad crítica en clase de Ciencias Sociales.
- b) Identificar los obstáculos y las contradicciones en este proceso de aprendizaje.
- c) Señalar los cambios o las mejoras que se observan cuando se hace una intervención didáctica en este tipo de literacidad.

¿De qué modo la literacidad crítica puede ayudar a los estudiantes a promover acciones de justicia social desde el aula de primaria? Esta pregunta de investigación plantea un entramado de cuestiones relativas sobre cómo el alumnado puede aprender a leer la palabra y el mundo, que diría Freire (1984).

El diseño de la investigación

La tesis doctoral se centra en el estudio de cinco grupos de Educación Primaria, que, a través de una intervención didáctica, presentan un aprendizaje de las ciencias sociales a partir de la literacidad crítica y del problema socialmente relevante de la guerra y la infancia.

El diseño de esta investigación se basa en una intervención didáctica que, mediante la Dialéctica, explora las dimensiones de la literacidad crítica en la práctica educativa. De acuerdo con Lewison, Flint y Van Sluys (2002), las cuatro dimensiones fundamentales son: la disrupción de lo común, para examinar aquello que un texto dice y no dice y cómo lo dice; la evaluación de múltiples perspectivas, para observar y contrastar diferentes miradas; el estudio de asuntos sociopolíticos, para analizar el contenido e interpretar con argumentos; y la acción social, para posicionarse activamente y proponer alternativas a los problemas planteados.

Estas cuatro dimensiones, a mi entender, podrían ligarse con cuatro tipos de pensamiento que deben formarse en clase de Ciencias Sociales: el pensamiento crítico que implica la disrupción de lo común; el pensamiento holístico que es propio de la evaluación de múltiples perspectivas; el pensamiento social que estudia los problemas socialmente relevantes; y el pensamiento creativo que lleva a la respuesta de la acción social, como podemos ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones y preguntas de la literacidad crítica

Disrupción de lo común (pensamiento crítico)	Estructuración de múltiples perspectivas (pensamiento holístico)
¿Es un hecho o una opinión? ¿Qué intereses hay ocultos? ¿A quién beneficia?	¿Qué visión del mundo está representada? ¿Cómo sería el texto desde otro punto de vista? ¿Qué voces faltan?
Evaluación de asuntos sociopolíticos (pensamiento social)	Aplicación y acción (pensamiento creativo)
¿Qué conocimiento se necesita para interpretar el texto?	¿Cómo te sientes al leerlo? ¿Te posicionas a favor o en contra? ¿Propones alguna acción concreta?

Fuente: elaboración propia.

La intervención didáctica se estructura a partir de estas cuatro dimensiones y de los siguientes objetivos didácticos: la distinción de hechos y opiniones, la evaluación de la fiabilidad de las fuentes de información, la detección del grado de veracidad de los textos, el cuestionamiento de las intencionalidades y parcialidades, la interpretación de los silencios relevantes en los discursos, y, finalmente, la acción social responsable en base al análisis reflexivo.

La investigación se divide en dos fases: de diagnóstico y de experimentación. En la primera, se hizo un retrato de la situación con una muestra de 286 estudiantes de sexto de primaria procedentes de siete escuelas. En una segunda fase, propiamente de intervención didáctica estructurada en seis sesiones, se profundizó en los objetivos con una muestra de 194 estudiantes de sexto de cinco escuelas de Barcelona, Terrassa y Rubí. El análisis fue global, no comparativo.

En la primera fase, los métodos de análisis de datos son: un análisis documental del currículo y de los libros de texto que se utilizaban en esas escuelas; un cuestionario exploratorio en torno al problema social de la contaminación, a partir de la diferenciación de hechos y opiniones, evaluación de las fuentes de información, de la intencionalidad y la veracidad, de los silencios discursivos, y de la acción social; y, finalmente, unas entrevistas con veinte alumnos que, divididos en grupos de cuatro, tenían que discutir y analizar una imagen relacionada con el mismo problema.

En la fase de la intervención didáctica, los métodos son: un dossier sobre el análisis e interpretación de textos, inspirado en un trabajo didáctico de Pagès y Santisteban (1994); una transcripción de las intervenciones orales que se grabaron durante las seis sesiones; un diario de campo que exponía mis reflexiones *in situ*; y, por último, unas entrevistas finales semiestructuradas con las maestras. Nos interesaba saber, en definitiva, cómo respondían los estudiantes de último curso de primaria a la literacidad crítica en clase de Ciencias Sociales.

RESULTADOS DE LA DIAGNOSIS: UN RETRATO DE LA SITUACIÓN EN LAS AULAS DE SEXTO DE PRIMARIA

En el cuestionario inicial se planteó la diferencia entre hechos y opiniones a partir de un texto relacionado con el problema de la contaminación marítima. Según los resultados, el 27% de los estudiantes no acertaron en distinguir los hechos de las opiniones.

Este resultado, sin embargo, no nos dice mucho. Todo depende de la complejidad y del tipo de preguntas que hagamos. Lo que sí se puso de relieve, en las entrevistas grupales, fue la importancia de distinguir hechos y opiniones en el aprendizaje de las ciencias sociales y la ausencia de este hábito en el aula ordinaria.

En las entrevistas grupales, el alumnado reconoció que no está nada acostumbrado a revisar ni analizar las fuentes de información. Parece ser que estas siete escuelas, como muestra quizá de muchas otras, no trabajan habilidades de lectura crítica tan fundamentales como la distinción de hechos y opiniones o el análisis de las fuentes de información de los textos que reciben.

Tampoco están muy habituados a detectar el grado de veracidad de los textos. Según los resultados, todos los entrevistados juzgan la credibilidad por los detalles, por el diseño, por la fotografía, pero no llegan a preguntarse por la intencionalidad del autor, ni por la fuente de información. Si se les acompaña, sin embargo, sí pueden cuestionar esas intencionalidades más o menos ocultas. Por ejemplo, ante la imagen de unas bolsas de plástico en el mar en forma de medusa, comprendieron que esto no era un simple truco fotográfico, sino una denuncia social muy clara contra la contaminación de los océanos que implica la destrucción de la fauna y flora marina.

Otra habilidad de lectura crítica que consideramos fundamental es la interpretación de los silencios relevantes, de los vacíos de información, de aquello de valor que no dice el texto. El 83% de las respuestas de los cuestionarios acertaron en interpretar los silencios de un fragmento sobre el problema de las bolsas de plástico. Por consiguiente, existen indicios de que los estudiantes saben hacer una lectura inferencial, entre líneas. Pero la lectura más profunda y pausada, sobre el análisis de la ideología que hay detrás de las líneas, parece que no es tan frecuente.

Los resultados indican que estas siete aulas de último curso de primaria se preocupan más en resolver problemas que en plantearse los. La acción social, para ser responsable, debe salir del trabajo del aula, no de la imposición, más o menos directa, del maestro. «No nos lo proponen [participar de forma activa para denunciar una injusticia social] y tampoco nos dejarían», dijeron los niños en las entrevistas. También afirmaron que «la escuela no quiere que las cosas cambien» para criticar el inmovilismo, y que «es arriesgado escribir al Ayuntamiento» si pretenden denunciar las injusticias sociales e implicarse como grupo en la acción social.

El análisis de los datos obtenidos en la diagnosis nos permitió situar la investigación en el campo de la literacidad crítica, ya que, en un principio, pretendía tan solo examinar las habilidades cognitivas de pensamiento crítico, que son esenciales, pero no suficientes para formar una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida.

Se requiere, pues, analizar la práctica social de la lectura y la escritura, de modo que la acción social debe recaer en el trabajo cooperativo y reflexivo de los niños y las niñas, no en la orientación ideológica, más o menos consciente y deliberada, del maestro que les dirige.

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: LA NECESIDAD DE LA LITERACIDAD CRÍTICA PARA LEER EL MUNDO Y TRANSFORMARLO

En primer lugar, hay que subrayar que se observa en el alumnado una precaria capacidad crítica que incorpore el hábito de verificar la información, contrastar las fuentes, distinguir hechos y opiniones, verdades y mentiras, silencios y vacíos, etcétera.

La distinción entre los hechos y las opiniones apenas se educa en las escuelas de educación primaria, de acuerdo con las respuestas de maestros y alumnos. Además, esta habilidad cognitiva se confunde a menudo en el campo de las emociones y los sentimientos. Por ejemplo, algún niño dijo que, para él, es un hecho que «las guerras son inevitables», o que «los chilenos son unos ladrones (sic)». La inevitabilidad de la guerra no puede considerarse un hecho, pero si el niño cree que lo es, todo se vuelve relativo. En realidad, esto es una opinión, es decir, una pretensión de verdad, que es, por tanto, subjetiva. La opinión puede ser más o menos verdadera, pero hace falta un criterio racional para contrastar la verdad de las opiniones. El problema es aprender a argumentar por qué un hecho tiene que ser probado con razonamientos sólidos y no solo con emociones —que configuran nuestra mirada, pero no, por ello, deben limitarnos. La racionalidad es esencial en este punto.

Los resultados apuntan a que no evalúan las fuentes de información porque no se les enseña. «No se paran a pensar», reconoce una maestra. Se les preguntó, en los dossieres, qué diarios eran los más fiables, los tradicionales o los de Internet. El 73% contestó que los primeros, de papel, y el 10% los digitales. Solo el 14% señaló que ninguno es más fiable que otro. También se les preguntó por qué hay que contrastar dos noticias opuestas: el 43% res-

pondió porque era importante; el 42% dijo que para saber más; y únicamente el 15% escribió que los textos nos pueden influir, de alguna manera, porque hay silencios, intencionalidades e informaciones sesgadas y, por esta razón, debemos contrastarlas. Para todo eso, hace falta el conocimiento.

Se contrastaron puntos de vista y se compararon dos noticias sobre los desfiles paramilitares y nacionalistas que se celebran cada año en escuelas infantiles y primarias de Chile y Bolivia, para conmemorar la Guerra del Pacífico, que enfrentó ambos países (y Perú) en el siglo XIX. Después de analizar toda la información y estudiar el conflicto, se les preguntó qué harían ellos si les obligaran a desfilar en uno o en otro país. El 32% reconoció que lo haría por obligación. El 4% solo desfilaría con Bolivia porque creen que es el país que tiene más motivos para recordar la guerra y reivindicar lo que perdió en ella. El 34% intentaría callarse y no intervenir en el desfile. Y, finalmente, el 30% dijo que jamás desfilaría y que, además, argumentaría sus motivos de desobedecer y no participar en ese acto poco educativo. Es relevante señalar este último dato porque permite saber la opinión de los estudiantes, que no tienen nada que ver con ese conflicto lejano en el tiempo y en el espacio. Sin embargo, hay que tener en cuenta que una cosa es lo que dicen y otra lo que en verdad harían si se vieran en la situación.

En la última sesión de la intervención didáctica, el 26% del alumnado propuso alguna acción social que se podía llevar a cabo desde la escuela, como, por ejemplo, escribir al ayuntamiento o colgar un vídeo en la red. Sin embargo, la inmensa mayoría, el 74%, no propuso ninguna acción concreta.

También se les preguntó qué harían, en una situación hipotética, si vieran a un maestro con una camiseta de simbología racista. El 42% no contestó. El 25% dijo que no haría absolutamente nada. El 17% le denunciaría al director de la escuela, a sus espaldas, para no verse perjudicado. Y solo el 16% se sentaría a dialogar con él, a preguntarle sobre los motivos que le habían llevado a vestir esa prenda con una imagen tan poco apropiada para un maestro en la escuela. Esto parece indicar que un porcentaje muy pequeño de estudiantes están dispuestos a dialogar con el docente que saben que les va a evaluar. Muchos de los jóvenes dijeron que tenían «miedo» de jugarse su nota si se «enfrentaban» con los profesores. La relación de poder aquí es importante, porque indica la incapacidad de diálogo como uno de los obstáculos o problemas que nos encontramos al proponer una intervención didáctica en torno a este tipo de literacidad.

Otro obstáculo es el desencanto del profesorado o las dificultades en interpretar el currículo. Apenas trabajan problemas sociales y, si lo hacen, lo relegan a la hora semanal de tutoría. «No tenemos estos temas en el currículum», opina una maestra de Barcelona. Además, los que sí enseñan a partir de cuestiones socialmente vivas reconocen: «Si una escuela no trata problemas sociales, ¿qué está haciendo?», como se preguntó una maestra de Terrassa en las entrevistas finales.

El principal problema para desarrollar la literacidad crítica en las escuelas de primaria no es didáctico, ni tampoco pedagógico, ni siquiera epistemológico, sino antropológico. ¿Qué idea de ser humano se postula como horizonte de sentido en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde este tipo de literacidad? Por ejemplo, después de analizar un vídeo sobre una niña refugiada en el contexto actual, se pidió a los estudiantes que le escribieran una carta: el 52% le dio ánimos; el 37% se limitó a describir la situación de manera más o menos objetiva y realista; el 6% dijo que otros, con más poder, ya la ayudarían; y, finalmente, el 5% la invitó a su propia casa. La cuestión, a nivel de sexto de primaria, puede ser el debate sobre las fronteras y, en especial, la empatía tanto para ponerse en la piel del otro como para reconocer la propia responsabilidad.

La conciencia crítica, de pertenencia, es necesaria para saber mirar el bien y luchar contra las injusticias sociales. La idea de ser humano como persona es la clave antropológica que subyace en una literacidad crítica, entendida como lectura de un mundo que hay que cambiar con nuestras decisiones.

DISCUSIÓN

El estudio de los datos muestra que existen unos puntos en común, en los cinco grupos de sexto de primaria, en una intervención didáctica basada en este tipo de literacidad. De acuerdo con Mathison (1988), la triangulación en el análisis no es una solución tecnológica para validar datos en la investigación educativa, sino una construcción de posibles explicaciones por parte del que investiga.

Por un lado, los puntos de unión, que dan validez al trabajo, fueron, sobre todo, la ineficacia de aplicar mecánicamente las estrategias de pensamiento para formar ciudadanos críticos y la necesidad de estudiar problemas y conflictos como ejes de construcción del conocimiento social.

Por otro, los puntos de divergencia, que se escapan a lo proyectado, fueron los testimonios, el hecho de que algunos estudiantes dijeran lo políticamente correcto, o se

rebelaran y expresaran lo contrario sin basarse en argumentos, o, simplemente, se contradijeran ellos mismos.

El análisis de datos presenta, así, una serie de cuestiones para la discusión. Primero de todo, parece que hoy en día la escuela primaria se queda, en general en una literacidad funcional, es decir, en el aprendizaje de la lectura de los significados más evidentes: en la decodificación y, como mucho, en las inferencias. En segundo lugar, parece ser que la escuela no siempre favorece ni la formación de un pensamiento crítico dialéctico ni el estudio de problemas sociales cercanos al alumnado. Y, en tercer lugar, el supuesto es que una buena intervención didáctica puede mejorar las actitudes de los estudiantes, como protagonistas del cambio, al tomar conciencia de su propia ciudadanía, ubicarse en el mundo, e intervenir en él (Pagès y Santisteban, 2014).

Conviene, pues, acabar con el concepto de «ciudadanía global» como parte esencial de la literacidad crítica en clase de Ciencias Sociales (Santisteban *et al.*, 2016). El alumnado es capaz de proponer acciones de justicia social en la construcción de su propia identidad y ciudadanía. Los resultados de esta investigación señalan que, después de estudiar el problema de la guerra y la infancia, los jóvenes han empezado a preguntarse su rol como ciudadanos en el mundo global que les ha tocado vivir. La educación es un riesgo porque queda la libertad de cada estudiante para decidir qué hacer ante la realidad de los conflictos armados y de la responsabilidad de los gobiernos para acoger al Otro.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

No se trata de implementar un método de modo mecánico, sino de ofrecer la experiencia de introducir a una realidad concreta al joven. De acuerdo con una de las maestras entrevistadas al final de la intervención didáctica, las bases de la literacidad crítica son el «conocimiento, el criterio y la acción». No obstante, parece que en la actualidad prevalece en los centros de enseñanza un modelo hipercognitivo de competencias, de resolver problemas en lugar de saber plantearlos; en definitiva, de aprender a hacer en vez de aprender a ser. Se aboga por el espíritu crítico y la creatividad, pero no se puede despertar la capacidad crítica sin el conocimiento. Lo contrario sería aplicar categorías ideológicas, prefijadas, al mundo, de forma apriorística. ¿Cómo es posible juzgar aquello que no se conoce?

Durante las sesiones en literacidad crítica, el alumnado opinaba de todo e, incluso, a veces, se contradecía. Pero

lo interesante era reconocer que nadie, en toda la etapa escolar de primaria, les había enseñado a estos estudiantes pensar y argumentar sobre cuestiones controvertidas y polémicas, cercanas a sus intereses, como la prohibición de llevar armas de juguete en un carnaval del colegio o el análisis de personajes de ficción.

La educación ha de ser de persona a persona, para evitar caer en rutinas o en dogmatismos de lo políticamente correcto, situaciones que castran el espíritu crítico y que, por tanto, fomentan lo contrario que se pretende. Las maestras señalaron que muchos estudiantes «dicen lo que escuchan en casa», sin saber dar argumentos, o se limitan a «lo que la maestra quiere escuchar». Pueden aprenderse el discurso, ¿pero llegan a interiorizarlo?

La única manera de aprender es cuando no se transmiten discursos, sino que se vincula el conocimiento social con la vida. La relación educativa es humana en este sentido, al comunicar la vida como conjunto de saberes que nos unen. Para ello, se requiere testimoniar la relación con la realidad, y generar autoconciencia de la experiencia. De otra forma, se corre el peligro de caer en el cinismo. «Cogen el chip de criticarlo todo. Todo lo encuentran injusto. Defienden sus derechos, pero no quieren saber nada de sus deberes», dice una maestra de Terrassa.

Otro gran peligro es el adoctrinamiento, cuando la ideología del maestro se impone, de algún modo, para dirigir acciones sociales en el grupo, o, simplemente, para que sus estudiantes piensen, o digan, lo que él piensa. La relación con el saber ha de huir de todo dogmatismo porque, en realidad, nace de una preocupación humana por lo

que sucede, sin apriorismos ni esquemas más o menos subjetivos y cerrados.

¿Es posible desligarse de la ideología que uno tiene? Todos tenemos una manera de ver lo que nos rodea; pero esta va variando a medida que se avanza en verdadera experiencia. La escuela debe ser un lugar seguro donde se muestre el mundo real y se abran, también, nuevos universos. El conocimiento social debe ser aquí objeto capaz de despertar la curiosidad y la participación de cada estudiante; en definitiva, de crear las condiciones idóneas para un diálogo fructífero, una reflexión sincera y una acción social responsable. La dialéctica no les rescata. Es la experiencia lo fundamental para poder aprender a leer el mundo, con la compañía de un adulto que sea presencia de la relación con la realidad.

La acción que se espera después del análisis crítico del discurso, de la reflexión sobre un problema socialmente relevante, de la interpretación de informaciones contrapuestas en torno a una cuestión latente, no puede nacer de aplicar un conjunto de habilidades, a un nivel puramente mecánico, sino que se engendra en el hábito de estudio y en la concienciación en la justicia social.

La escuela ha de ofrecer modelos de acción social en un encuentro de libertades, en el que el maestro es testimonio del deseo de saber, de la construcción del conocimiento social, y de los procedimientos y actitudes de la vida cotidiana en relación con los problemas sociales. La acción social participativa sale del trabajo de los estudiantes para intentar mejorar la sociedad más allá de los discursos. Esto no se reduce a algo abstracto o teórico. Porque se trata de recibir y acoger al Otro. Se trata de un encuentro.

NOTAS

¹ Breogán Tosar Bacarizo es maestro de educación primaria en una escuela pública y profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. Este artículo es una parte

de la investigación de su tesis doctoral titulada *Leer la palabra y el mundo. Literacidad crítica en los estudios sociales en Educación Primaria*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. (1993). Between moral regulation and democracy: the cultural contradictions of the text. En C. LANSKEAR y P. MCLAREN (eds.), *Critical Literacy. Politics, praxis and the postmodern* (pp. 193–216). New York: State University of New York Press.

CROTTY, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: SAGE.

FAIRCLOUGH, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. En R. WODAK y M.

MEYER (eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 162–186). London: SAGE.

FAY, B. (1987). *Critical social science: Liberation and its limits*. New York: Cornell University Press.

FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D.F.: Siglo XXI.

- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (1ª ed., 1968).
- GEE, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. New York: Routledge.
- GIROUX, H. (1993). Literacy and the politics of difference. En C. LANSKEAR y P. MCLAREN (eds.), *Critical Literacy. Politics, praxis and the postmodern* (pp. 367–377). New York: State University of New York Press.
- GIROUX, H. (2011). *The spectacle of illiteracy and the crisis of democracy. In Zombie Politics and culture in the age of casino capitalism*. New York: Peter Lang.
- GRAY, W. S. (1960). The major aspects of reading. En H. ROBINSON (ed.), *Sequential development of reading abilities* (vol. 90) (pp. 8–24). Chicago: Chicago University Press.
- LANKSHEAR, C., y MCLAREN, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- LEVSTIK, L. S., y TYSON, C. A. (2008). *Handbook of research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- Lewis, M., Flint, A., y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382–392.
- MATHISON, S. (1988). Why triangulate? *Educational researcher*, March, 13–17.
- OLLMAN, B. (2003). *Dance of the Dialectic: Steps in the Marx's method*. Chicago: University of Illinois Press.
- PAGÈS, J. (1997). Las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. BENEJAM y J. PAGÈS (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- PAGÈS, J., y SANTISTEBAN, A. (1994). *Els conflictes bèl·lics al món actual. Lluïsa Sagalés: corresponsal de guerra*. Barcelona: Graó.
- PAGÈS, J., y SANTISTEBAN, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB y AUPDCS.
- SANTISTEBAN, A., TOSAR, B., IZQUIERDO, A., LLUSÀ, J., CANALS, R., GONZÁLEZ, N., y PAGÈS, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En C. R. GARCÍA, A. ARROYO y B. ANDREU (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550–560). Las Palmas: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSS, E. W. (2014). *The Social Studies Curriculum: purposes, problems and possibilities* (4a ed.). Albany: State University of New York Press.
- ROWAN, J. (1981). A dialectical paradigm for research. En P. REASON y J. ROWAN (eds.), *Human Inquiry: a sourcebook for a new paradigm research* (pp. 93–112). New York: Routledge.
- WOOD, J., y MEIER, D. (2005). Moses's Story. Critical Literacy and Social Justice in an Urban kindergarten. *Voices of practitioners. National Association for the education of young children*. Recuperado de <https://zone.biblio.laurentian.ca/bitstream/10219/312/VoicesWood.Moses.Final.pdf>