
Cuatro ideas para enriquecer y decolonizar la mediación de la lectura

Dafne Rodríguez González

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Resumen. Este texto plantea cuatro ideas para enriquecer la labor docente, de mediación y de investigación de la lectura desde una perspectiva decolonial y horizontal. Reconoce la lectura como una práctica social que reproduce ideologías e impacta identidades. Primero analiza cómo se concibe la enseñanza-aprendizaje de la lectura en México. En segundo lugar, examina la reproducción de perspectivas hegemónicas a través del sistema educativo y cultural. Después, invita a ampliar nuestra episteme desde una perspectiva decolonial y horizontal. Finalmente, propone pautas para investigar, de manera dialógica, las prácticas letradas de las comunidades, basándose en la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC) y la literacidad.

Abstract. This text outlines four ideas to enhance teaching, research and reading mediation through a decolonial and horizontal perspective that conceives reading as a social practice that shapes ideologies and identities. First, it analyzes how reading is taught and learned in Mexico. Second, it examines the reproduction of hegemonic perspectives in education and culture. Third, it calls for expanding epistemic frameworks with decolonial, horizontal approaches. Finally, it provides guidelines to study community literacy practices dialogically, based on Horizontal Knowledge Production (PHC) and literacy concepts.

Cuando los medios de comunicación hablan de lectura en México refieren a los últimos lugares en evaluaciones internacionales o al número reducido de libros leídos al año (Alonso Viña, 2023; Quiroga, 2023). Sin embargo, ¿en México no se lee? ¿O estamos mirando la lectura desde la visión de un sistema-mundo dominante que excluye e invisibiliza a las prácticas sociales que no compaginan con sus intereses?

Para reflexionar sobre ello, es relevante mirar la lectura como una práctica social cargada de significados socioculturales que trasciende la alfabetización. El fin es proponer ideas para enriquecer la labor docente, de mediación y de investigación del lenguaje escrito desde una mirada horizontal y decolonial.

En este ensayo el concepto de “alfabetización” refiere a un nivel de competencia óptimo funcional para el uso utilitario de la lengua escrita (Scribner, 1984). Por tanto, la primera idea que se propone es analizar la perspectiva dominante de la enseñanza-aprendizaje de la lectura que puede llegar a ser fragmentada, descontextualizada y estandarizada.

Hasta antes de la reforma de los planes y programas de estudio en México (DOF, 2022), el currículum trazaba una trayectoria uniforme para aprender a leer. Asumía que el estudiantado tenía determinados saberes previos y que alcanzaría las metas al ritmo estimado con guía

docente. Esta dinámica bancaria de la educación (Freire, 2005) concibe a las personas como recipientes vacíos donde se depositan conocimientos sin dar relevancia a las prácticas sociales diversas que apoyan la asignación de significados de lo que se lee.

Esta mirada reproduce una visión estandarizada del mundo y de la educación que depende de ciertos capitales sociales y culturales para desarrollarse en la escuela. Limita el acceso a algunos recursos en ausencia de ellos. Esto ocurre bajo un discurso tecnocrático en las políticas públicas en el que la calidad educativa es estandarizada y la igualdad de oportunidades es inalcanzable (Zavala, 2019).

Un ejemplo de ello fue el Programa Nacional de Lectura (2001-2013) el cual priorizó la producción y distribución de materiales de lectura para

garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la cultura escrita para todos los estudiantes y docentes de educación básica y normal [preparando al estudiantado para] las exigencias contemporáneas respecto del nivel de competencia necesario para integrarse y desarrollarse socialmente (DOF, 2005).

Además, se capacitó al personal educativo para el fomento de la lectura en las escuelas con base en propuestas internacionales sin llegar a tener datos concretos de su alcance y el impacto en la población estudiantil (Morales Herrera *et al.*, 2008).

Si bien en años más recientes la Estrategia Nacional de Lectura y la Nueva Escuela Mexicana han apostado por un enfoque transversal para el fomento de la lectura y la escritura, se requiere de un reconocimiento las prácticas propias de enseñanza-aprendizaje de la lectura que se han heredado desde décadas atrás (Greaves, 1997) para, entonces sí, transitar del discurso a prácticas horizontales y decoloniales de enseñanza y mediación de la lectura.

La mirada hegemónica en la lectura

Definamos el concepto de hegemonía. Según Gramsci, es la estrategia de un grupo social para promover sus posiciones ideológicas entre otros grupos. Opera en el ámbito social mediante la persuasión para lograr un liderazgo ideológico (Ruiz Sanjuán, 2016). Un discurso hegemónico suele ser sutil, y tiende a normalizarse y a reproducirse de manera natural entre los grupos sociales no hegemónicos.

En consecuencia, la segunda propuesta es mirar cómo reproducimos esta perspectiva en la lectura mediante dos sistemas que se nutren entre sí: el escolar y el cultural. Desde el primero, se prioriza un aprendizaje centrado en habilidades y hábitos adquiridos durante horas lectivas, aparentemente desprovistos de significados culturales, sociales o políticos para dar relevancia a un enfoque utilitario (Hull, 1997). Por su parte, el segundo promueve la “alta cultura” (Giménez Montiel, 2005), la cual etiqueta como personas “incultas” a quienes no consumen materiales seleccionados según criterios estéticos y científicos frecuentemente eurocéntricos.

Por ejemplo, en el Módulo sobre Lectura (INEGI, 2025) observamos una mirada librocéntrica y cuantitativa del comportamiento lector de la población mexicana. El librocentrismo

“procede de un conjunto de presuposiciones fijadas por la ilusión de que la única cultura es la letrada [estableciendo] que leer es leer en papel —por encima de todo libros, revistas, cómics— y además leer en forma lineal y secuencial” (García Canclini, 2015:31). Esto último refiere a la idea de que, si no se lee de principio a fin, no cuenta como lectura. El meollo del asunto es que las estadísticas resultantes de la encuesta son un referente para la toma de decisiones en torno a políticas sobre la lectura, que excluyen la diversidad de formas de leer que no se centran en materiales tradicionales como publicaciones en redes sociales, podcasts, conversaciones con chatbots, entre otros.

No obstante, cabe preguntarse: ¿qué lectura es la que buscamos fomentar? Es relevante reconocer que todo texto está producido por un pensamiento cargado de ideología, ligado a una sociedad específica; ningún texto es neutral. Los productos escritos tienen poder y alcance por su persistencia en el tiempo y presteza para difundirse. Por ello, su consumo debe ser crítico, consciente del impacto que tienen en la identidad de quienes los leen.

Conviene enfatizar que en este escrito no se busca la polarización, ni calificar como malintencionadas a las teorías lingüísticas, pedagógicas, ni las nociones estéticas de artes. La idea es evidenciar las relaciones de poder que se reproducen mediante la promoción y enseñanza de la lectura.

Es crucial reconocer que aprender la lengua escrita es un proceso cultural y político (Freire, 2005) que transforma la identidad de las personas. Como señala Freire (1996: 17), “saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo es un esfuerzo mayor”

En consecuencia, se plantea la necesidad de enriquecer la enseñanza, mediación e investigación de la lectura al poner énfasis en las prácticas sociales en las que está inserta la lengua escrita, mientras se cuestionan los símbolos y perspectivas dominantes que históricamente han regido la lectura.

El pensamiento decolonial ofrece una oportunidad para propiciar la reconfiguración de nuestra mirada para identificar prejuicios y concepciones excluyentes que han sido parte de nuestra formación. Esto implica establecer un diálogo horizontal con quienes participan en los procesos, en la búsqueda de alejarnos de una lectura que reproduce el clasismo, el racismo y otros -ismos.

Ampliando la episteme

La episteme se entiende como la base de conocimientos que apoya nuestra interpretación del mundo y que está ligada al saber teórico o científico de las sociedades. En otras palabras, es el conjunto de conocimientos que utilizamos para determinar que algo es válido o no. Así, la tercera propuesta busca ampliar nuestra episteme mediante el reconocimiento de *formas otras* de leer que no implican un libro, un texto premiado o leer por placer.

Comencemos con un análisis del sistema-mundo “moderno” que reproduce las colonialidades: del poder (Quijano, 2019), que subordina las culturas locales a un orden mundial en torno a

la concepción europea de civilización; del saber, que se apropia de los saberes de poblaciones dominadas para beneficio del mercado (Mignolo, 2000); del ser, que valida la racionalidad tecnocientífica como modelo único, y fuerza su adopción en otras culturas para sostener las dinámicas de dominación (Maldonado-Torres, 2018).

De esta manera, podríamos distanciarnos de la tradición científica para permitirnos sentir, pensar y dialogar con quienes viven las realidades en las que laboramos; personas que tienen mucho que decir y enseñar sobre ellas. Con todo, alejarnos no significa desechar la perspectiva en la que nos formamos, sino ampliarla al (re)conocer lo invisibilizado.

Esto implica comprender que las personas leen de alguna manera, y que el poco o nulo contacto con productos culturales y educativos dominantes no les ha impedido relacionarse con la cultura escrita. Por ejemplo, podemos conectar con los saberes de quienes prefieren leer en voz alta porque confían más en su canal auditivo; o quienes, sin acceso a materiales de lectura, comprenden el mundo porque lo experimentan.

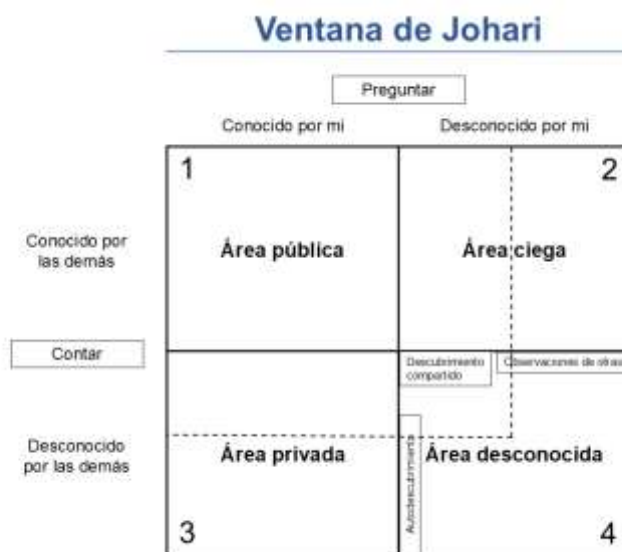
El encuentro del “yo” con el “otro”

Reconfigurar nuestra episteme en soledad es complejo; necesitamos de otra persona. Por eso, la cuarta propuesta es permitirnos el diálogo con quienes participan en los procesos que guiamos o producimos. En este diálogo es donde podemos (re)conocernos¹.

El modelo de la ventana de Johari (Luft, 1982) ayuda a ilustrar cómo se produce ese conocimiento mediante cuatro áreas desde las que nos percibimos (Figura 1). Dos de ellas son conocidas por mí: 1) la pública, es observable por las demás personas; 2) la privada, parcialmente conocida por otras. Las otras dos, las desconocemos parcialmente, pero son accesibles mediante la pregunta: 3) la ciega, más conocida por las demás que por mí, 4) la desconocida por todas, a la que accedemos escasamente por medio de hallazgos compartidos.

¹ Escrito así para referirnos al acto de volver a conocer a través del diálogo, diferenciándose de “reconocer” que implica distinguir algo entre varios similares.

Figura 1. Ventana de Johari



Fuente: Elaboración propia a partir de Luft (1982)

De este modo, para (re)conocernos como docentes, mediadores o investigadores no basta con ser conscientes de las colonialidades. Es necesario iniciar un diálogo horizontal para observar, ser observados y compartir ideas para enriquecer nuestras perspectivas.

Un ejemplo de ello son los talleres de literacidad que realizaron Ayora Vázquez y Medina-Melgarejo (2016) con infancias maya-yucatecas de educación inicial. En estas actividades promovieron el desarrollo de habilidades de participación a través de narrativas y la experimentación de la lectura desde los propios referentes sociales para propiciar un uso crítico del espacio escolar. Reflexionaron sobre el encuentro escuela-comunidad en la educación de niños de 0 a 3 años. Los talleres propiciaron un diálogo con las infancias en las que intercambiaron saberes que enriquecerán las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura con la niñez de educación inicial.

Para guiar este diálogo y propiciar la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC), Corona Berkin (2020) propone tres elementos: la autonomía de la propia mirada, para construir una identidad propia frente a las etiquetas dominantes; el conflicto generador de conocimiento, alejado de la idea de conflicto como origen de diferencias; la igualdad discursiva, para que quien se exprese lo haga bajo sus propios términos.

Estos conceptos fundadores pueden servir para diseñar estrategias y contenidos que generen conocimiento al entrar en contacto con las personas. Es otras palabras, lo que se diseña no es sólo para enseñar, sino también para aprender de los individuos participantes y unxs mismxs.

De esta manera es posible encontrar conflictos generadores de interés común, situarnos en el contexto e identificar prácticas letradas relevantes.

El concepto de prácticas letradas resulta esencial en esta propuesta, refiere a “formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida” (Barton y Hamilton, 2004: 113). Estas prácticas trascienden lo cognitivo para abarcar sentimientos, actitudes y relaciones sociales. Su identificación permite orientar estrategias, materiales y metodologías específicas para la enseñanza-aprendizaje y mediación de la lectura, y así promover el consenso entre lxs participantes para definir acciones para mediar lectura y la escritura.

De esta forma se puede transitar de una práctica de enseñanza o promoción de la lectura a la mediación. Al alejarnos de la idea de adquirir conocimientos letrados y nos adentramos en la de comunicación a través del lenguaje escrito, nos acercamos al concepto de mediación de Martín-Barbero:

la comunicación se nos tornó cuestión de mediaciones más que de medios, cuestión de cultura y, por tanto, no sólo de conocimientos sino de re-conocimiento [...] re-ver el proceso entero de la comunicación desde su *otro* lado, el de la recepción, el de las resistencias que ahí tienen su lugar, el de la apropiación desde los usos (1991: 10).

De esta forma, las prácticas de mediación de la lectura no sólo se pueden enfocar en fomentar, promover o animar a leer, sino que también en propiciar un diálogo entre el texto y el contexto de la persona que lee para situar y enriquecer la experiencia de lectura.

A modo de conclusión: pluralidad de literacidades

Las cuatro ideas desarrolladas en este texto proponen que los procesos de enseñanza, mediación e investigación decolonial y horizontal de la lectura sean holísticos; es decir, como lenguaje escrito. De esta manera puede cumplir su función como tecnología de la lengua que mantiene la cultura viva y acompaña la integración social de los individuos.

Para este propósito, podemos apoyarnos en los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad que exploran cómo integrar la perspectiva decolonial en la investigación sobre el lenguaje escrito (Hernández Zamora, 2019). Estos estudios promueven el término “literacidad” como un concepto paraguas para referirse al conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas vinculadas al uso del lenguaje escrito en contextos específicos.

Estas aristas son fundamentales para identificar los espacios donde se practica la lectura de manera que incluyan aquellos fuera de los ambientes escolares y culturales tradicionales - como iglesias, mercados y parques- que son parte esencial de las comunidades que los promueven y las prácticas que en ellos se gestan. Esta pluralidad de literacidades necesita ser reconocida, estudiada y legitimada.

Finalmente, no podemos dejar de fomentar la motivación intrínseca de (re)conocer nuestra propia relación con la lectura de las siguientes formas: cuestionar las prácticas y etiquetas que

promueve el mercado cultural; desafiar la premisa de que la literatura debe leerse por placer y no porque sirve de espejo para reconocernos como seres humanos; permitir adentrarnos en un texto sin sentir la presión de comprenderlo; contrastar los saberes y prácticas de las personas con las que interactuamos para descubrir prejuicios, divergencias y puntos de encuentro.

Al decidir tomar distancia de la mirada hegemónica, las personas aceptamos ser observadas, confrontadas, politizadas o alteradas. (Re)conocernos en el diálogo horizontal implica dejar ser quienes éramos antes.

Abrirse a una perspectiva decolonial y horizontal de la lectura implica (re)conocerla no sólo como una forma de desarrollo cognitivo y social, sino también como una manera de resistir la estandarización de la lengua, la cultura, la educación y el pensamiento. Un acto de afecto hacia nuestra sociedad.

Fuentes

- Alonso Viña, D. (2023). La lectura cae en México un 12% en siete años. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2023-04-20/la-lectura-cae-en-mexico-un-12-en-siete-anos.html>
 - Ayora Vázquez, G., & Medina-Melgarejo, P. (2016). Reflexiones metodológicas: interculturalidad, horizontalidad, co/labor epistémica y de/colonialidad. Taller de literacidad en educación inicial con niñez maya-yucateca. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 8(16), 49–78.
 - Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. In V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
 - Corona Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Universidad de Guadalajara.
 - Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2022). *ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
 - Freire, P. (1996). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno Editores.
 - Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*.
 - García Canclini, N. (2015). Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. In *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 1–37). Ediciones Culturales Paidós.
 - Giménez Montiel, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura* (Vol. 1). CONACULTA.
 - Greaves, C. (1997). La secretaría de educación pública y la lectura. 1960 - 1985. In Seminario de Historia de la Educación en México (Ed.), *Historia de la lectura en México* (pp. 338–372). Colegio de México.
 - Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala*, 24(2), 363–386. <https://doi.org/10.17533/UDEA.IKALA.V24N01A10>
 - Hull, G. (1997). *Changing work, changing workers. Critical perspectives on language, literacy, and skills*. Suny Press.
 - Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2025). *Módulo sobre Lectura (MOLEC)*. Inegi.Org.Mx. <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/#documentacion>
 - Luft, J. (1982). The Johari Window: A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations. In *The Reading Book for Human Relations Training* (pp. 1–7). NTL Institute.
 - Maldonado-Torres, N. (2018). Sobre la colonialidad del ser: Aportes al desarrollo de un concepto. In *Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo* (pp. 565–610). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jr5.23>
 - Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili.
-

- Mignolo, W. D. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 34–52). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Morales Herrera, L., Hernández Juárez, M. del C., & Reyes Gaytán, E. A. (2008). *Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007*. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4483/2/images/eva_consist_resul.pdf#:~:text=El%20PNL%20surge%20en%202001%20en%20un,organizarlas%20en%20un%20programa%20de%20%C3%ADndole%20nacional.&text=Su%20prop%C3%B3sito%20se%20deriva%20directamente%20de%20este,de%20la%20lectura%E2%80%9D%20\(Matriz%20de%20marco%20%C3%B3gico\)](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4483/2/images/eva_consist_resul.pdf#:~:text=El%20PNL%20surge%20en%202001%20en%20un,organizarlas%20en%20un%20programa%20de%20%C3%ADndole%20nacional.&text=Su%20prop%C3%B3sito%20se%20deriva%20directamente%20de%20este,de%20la%20lectura%E2%80%9D%20(Matriz%20de%20marco%20%C3%B3gico))
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255–301. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12262976015>
- Quiroga, R. (2023). A la baja, la población lectora en México: Inegi. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/A-la-baja-la-poblacion-lectora-en-Mexico-Inegi-20230420-0132.html#:~:text=La%20poblaci%C3%B3n%20lectora%20est%C3%A1%20disminuyendo,poblaci%C3%B3n%20a%2068.5%25%20en%202023>.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2005) REGLAS de Operación Del Programa Nacional de Lectura. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2042986&fecha=04/05/2005#gsc.tab=0
- Ruiz Sanjuán, C. (2016). Estado, sociedad civil y hegemonía en el pensamiento político de Gramsci. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 47(e002), 1–18. <https://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RfYTPe002/pdf>
- Scribner, S. (1984). Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, 93(1), 6–21. <http://www.jstor.org/stable/1085087>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, 24(2), 1–18. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02axx>