

LEER EL MUNDO DESDE EL CATATUMBO: LECTURA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA

Carmen Ingrid Parada¹
ingridbramar@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2056-0871>
Centro Educativo Rural KM 15
del corregimiento Reyes Campo Dos,
municipio de Tibú, Norte de Santander,
Colombia

Recibido: 15/11/2024

Aprobado: 05/02/2025

RESUMEN

En Colombia, fomentar la lectura crítica en la educación básica rural reviste una importancia estratégica, especialmente en regiones como Tibú y el Catatumbo, marcadas por condiciones sociopolíticas complejas. Este ensayo explora cómo los enfoques de Paulo Freire, Daniel Cassany e Isabel Solé dialogan con las problemáticas pedagógicas de estos contextos. La idea central propone que una pedagogía de la lectura crítica –apoyada en la conciencia social freireana, las nociones de literacidad crítica de Cassany y las estrategias de comprensión lectora de Solé– puede empoderar a docentes y estudiantes rurales para “leer” su realidad y transformarla. Se argumenta, primero, que la lectura crítica trasciende la mera decodificación de texto para convertirse en un acto de entendimiento profundo del mundo circundante. Luego, se examinan desafíos específicos del ámbito rural colombiano: aulas multigrado, rezago en formación docente, violencia y carencias de infraestructura, que obstaculizan el desarrollo de competencias lectoras avanzadas. Frente a ello, se presentan propuestas pedagógicas fundamentadas teóricamente: vincular el currículo con la realidad local (Freire), enseñar a cuestionar e “leer entre líneas” (Cassany) y aplicar estrategias metacognitivas de comprensión (Solé). En conjunto, estos argumentos subrayan la

¹ Maestría en Educación. Especialista en pediatría vigía y Docencia Universitaria. Especialista en Gerencia informática. Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Educación Matemática. Normalista Superior.

necesidad de contextualizar la enseñanza de la lectura para formar lectores críticos capaces de interpretar su entorno y participar activamente en la sociedad. El ensayo concluye que empoderar a los estudiantes rurales mediante la lectura crítica no solo mejora sus competencias académicas, sino que fortalece su conciencia y agencia frente a las injusticias que los rodean, invitando a una reflexión final sobre el rol transformador del docente rural.

Palabras clave: lectura crítica; educación rural; pedagogía crítica; literacidad; comprensión lectora

READING THE WORLD FROM CATATUMBO: CRITICAL LITERACY IN COLOMBIAN RURAL EDUCATION

ABSTRACT

In Colombia, promoting critical reading in rural basic education holds strategic importance, particularly in regions such as Tibú and Catatumbo, which are marked by complex sociopolitical conditions. This essay explores how the pedagogical approaches of Paulo Freire, Daniel Cassany, and Isabel Solé engage in dialogue with the educational challenges of these contexts. The central idea suggests that a pedagogy of critical reading—rooted in Freire’s concept of social awareness, Cassany’s notion of critical literacy, and Solé’s reading comprehension strategies—can empower rural teachers and students to “read” their reality and transform it. The essay argues, first, that critical reading goes beyond mere text decoding to become a deep act of understanding the surrounding world. It then examines specific challenges of the Colombian rural context: multigrade classrooms, teacher training gaps, violence, and infrastructure deficits, all of which hinder the development of advanced reading skills. In response, theoretically grounded pedagogical proposals are presented: connecting the curriculum to local realities (Freire), teaching how to question and “read between the lines” (Cassany), and applying metacognitive comprehension strategies (Solé). Together, these arguments highlight the need to contextualize reading instruction in order to develop critical readers who can interpret their environment and actively participate in society. The essay concludes that empowering rural students through critical reading not only enhances their academic competencies but also strengthens

their awareness and agency in the face of surrounding injustices, calling for a final reflection on the transformative role of the rural educator.

Keywords: critical reading; rural education; critical pedagogy; literacy; reading comprehension

INTRODUCCIÓN

La formación de lectores críticos en la escuela básica se ha convertido en una prioridad educativa para Colombia, dado su potencial para impulsar la participación ciudadana y la transformación social. En contextos rurales –como los municipios de Tibú y la región del Catatumbo, en Norte de Santander– esta necesidad cobra especial relevancia. Estas zonas enfrentan históricamente condiciones adversas: aislamiento geográfico, violencia armada, economías ilegales y abandono estatal. Tales factores han impactado la calidad educativa y, en particular, el desarrollo de la comprensión lectora. Las estadísticas revelan brechas preocupantes: por ejemplo, en 2021 alrededor del 63,2% de los estudiantes del Catatumbo se ubicaban en niveles mínimos o insuficientes de lectura crítica, empeorando frente a años anteriores. Esta realidad plantea preguntas guía que orientan el presente ensayo: *¿Por qué es importante promover la lectura crítica en las escuelas rurales del Catatumbo? ¿Cuáles son los principales retos que enfrentan allí los docentes para desarrollar esta competencia? ¿Cómo pueden las teorías de Paulo Freire, Daniel Cassany e Isabel Solé fundamentar propuestas pedagógicas contextualizadas para superarlos?*

La idea central que se defiende es que la lectura crítica –concebida no solo como habilidad académica sino como práctica sociocultural emancipadora– puede y debe ser cultivada incluso en las condiciones difíciles de la ruralidad colombiana. Para ello, es imprescindible articular los fundamentos teóricos de Freire, Cassany y Solé con estrategias didácticas sensibles al contexto local. En las secciones siguientes, primero se abordan los conceptos clave de lectura crítica desde una perspectiva pedagógica, estableciendo un marco teórico. Luego, se describen las problemáticas pedagógicas específicas de Tibú y el Catatumbo que dificultan la enseñanza de la lectura, vinculándolas con los desafíos señalados en la literatura sobre educación rural. Posteriormente, se discuten orientaciones y estrategias didácticas –informadas por los autores mencionados– que podrían ayudar a los docentes rurales a fomentar competencias lectoras críticas en sus estudiantes. Finalmente, a modo de conclusión, se responderá a las preguntas planteadas y se presentará una reflexión personal sobre cómo la lectura crítica puede convertirse en una herramienta de cambio en contextos vulnerables.

La Lectura crítica

El término lectura crítica suele emplearse con connotaciones positivas, asociadas al pensamiento independiente y la capacidad de “leer entre líneas”. Sin embargo, conviene precisar su significado a la luz de aportes teóricos. De entrada, Solé (1992) recuerda que leer implica mucho más que decodificar palabras: es “un proceso

mediante el cual [el lector] intenta satisfacer –obtener una información pertinente para– los objetivos que guían su lectura” (p. 21). En otras palabras, la comprensión lectora es un proceso activo de construcción de significado donde intervienen el texto, los conocimientos previos del lector y sus propósitos de lectura. Ahora bien, cuando se habla de lectura crítica, referimos a un nivel más profundo de comprensión en el cual el lector no solo entiende la información, sino que la cuestiona, la pone en contexto y toma postura frente a ella.

Freire (2008) ofrece un punto de partida imprescindible para concebir la lectura crítica como práctica liberadora. En su pedagogía crítica, Freire sostiene que aprender a leer no consiste únicamente en aprender las letras, sino en leer el mundo. Su célebre máxima “la lectura del mundo precede la lectura de la palabra” (p. 94) subraya que la comprensión del texto escrito está indisolublemente ligada a la interpretación de la realidad. Leer críticamente implica entonces relacionar el lenguaje con la realidad, de modo que el acto de leer se transforme en un proceso de toma de conciencia. El citado autor argumenta que ningún acto de lectura es neutral: cada texto refleja “el enfrentamiento de [su autor] con el mundo” (Freire, 2008, p. 51). Por tanto, formar lectores críticos supone formar sujetos capaces de desenmascarar ese enfrentamiento, de entender qué visiones del mundo subyacen en un escrito y cómo se conectan con las propias experiencias del lector.

En Cartas a quien pretende enseñar, Freire profundiza en esta idea al vincular directamente la lectura de palabras con la lectura de la realidad. Plantea que estudiar

es “desocultar”, es alcanzar una comprensión cabal del objeto, percibiendo sus relaciones con otros objetos. En sus palabras:

Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea. Es por eso también que enseñar no puede ser un simple proceso de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.” (Freire, 2009, pp. 38-39)

En este pasaje, Freire enfatiza dos puntos centrales. Primero, que el verdadero aprendizaje exige una actitud crítica y exploratoria por parte del alumno (“arriesgarse, aventurarse” en la investigación del objeto de estudio). Segundo, que la enseñanza de la lectura debe asumir un carácter igualmente crítico, articulando la lectura de la palabra con la lectura del mundo. La interpretación de un texto escrita no puede dissociarse del análisis de la realidad que ese texto refleja o pretende transformar. Este postulado es sumamente pertinente en contextos rurales colombianos, donde la “realidad del alumno” –sus vivencias cotidianas en una comunidad afectada por la violencia y la pobreza– no debería quedar al margen del currículo escolar.

Antes bien, partir de esa realidad, incorporarla en los textos y debates en clase, es condición para que la lectura adquiera sentido y para que surja la conciencia crítica en los estudiantes. Como resume Cassany, Freire propone “una educación comprometida, liberadora y empoderadora” que entiende la lectura como actividad política y emancipadora, con capacidad de “revertir la realidad injusta”. Bajo esta visión, la analfabeta o el lector incipiente no es ignorante por incapacidad, sino un oprimido al

que la escuela tradicional no ha sabido (o querido) darle voz. La misión del docente crítico será, entonces, vincular palabra y realidad en la alfabetización para que el acto de leer permita “nombrar el mundo, reflexionar sobre él y, por ello, modificarlo”

Cassany, investigador contemporáneo de la literacidad, complementa y amplía la perspectiva freireana adaptándola a los entornos y textos del siglo XXI. Cassany observa que “lectura crítica” se ha convertido en un término ubicuo en educación, a veces utilizado sin suficiente profundidad teórica. En su análisis, distingue varias acepciones. Una de ellas –la más común desde los años setenta– equipara lectura crítica con comprensión lectora avanzada, como la que se practica en el comentario de texto tradicional. Otra acepción, influenciada por la pedagogía crítica y el Critical Literacy, concibe la lectura crítica como lectura ideológica o sociopolítica del discurso. Aquí retoma explícitamente la herencia de Freire y de la Escuela de Frankfurt: parte de reconocer que “la realidad social y cultural no es neutra, sino que beneficia a unas clases” en detrimento de otras.

Por ende, corresponde al lector crítico desentrañar las relaciones de poder que operan en los textos y contextos. Desde las ciencias del lenguaje, esta aproximación se articula con el Análisis Crítico del Discurso (ACD), cuyo principio es que “nuestra percepción del mundo está mediada por el lenguaje y que este no es neutro”, pues las palabras cargan los significados e ideologías de quienes las producen. Un lector verdaderamente crítico adopta una postura analítica frente a los mensajes: no los toma nunca como verdades absolutas, sino que busca lo implícito, lo omitido y lo intencional en ellos. En palabras de Cassany (2021),

hacer análisis crítico del discurso significa desenmascarar los puntos de vista (la ideología) que se esconden detrás de cada discurso, especialmente de los que nos intentan convencer de cuestiones políticas, como los derechos individuales, la igualdad de género, etnia u orientación sexual, etc. (p. 3).

Esta definición subraya que la lectura crítica involucra detectar sesgos y agendas ocultas en todo tipo de textos: desde un artículo periodístico hasta un mensaje publicitario o un libro de ciencias. Se trata de enseñar al lector a preguntarse “¿Quién escribió esto y con qué intención? ¿Qué perspectiva o intereses representa este texto? ¿Qué voces están ausentes?”. Cassany (2005) ya advertía que “lo crítico” atraviesa muchas disciplinas –filosofía, pedagogía, antropología, lingüística– y que no siempre se usa con el mismo sentido. En el ámbito educativo, su significado más potente es aquel que conecta la comprensión lectora con la reflexión autónoma y la conciencia social. Así, lectura crítica no equivale simplemente a entender mejor un texto, sino a entender mejor el mundo a través del texto y a entender el texto a la luz del mundo.

En síntesis, Freire nos lega la noción de lectura como acto de conciencia y liberación, mientras Cassany amplía ese marco al terreno práctico de la alfabetización contemporánea, enfatizando la necesidad de analizar críticamente cualquier discurso para descubrir sus implicaciones ideológicas. Ambos enfoques coinciden en que la lectura crítica empodera al sujeto: le permite cuestionar la realidad dada y vislumbrar posibilidades de cambio. Pero, ¿cómo se traduce esta visión en las aulas rurales de Colombia? Antes de plantear respuestas, examinemos las condiciones concretas de la educación en Tibú y el Catatumbo, para comprender los obstáculos que allí enfrentan docentes y alumnos en el camino hacia una lectura más crítica.

Retos pedagógicos en contextos rurales: el caso de Tibú y el Catatumbo

Las escuelas rurales colombianas presentan características y necesidades muy distintas a las urbanas, derivadas de su entorno socioeconómico y cultural. En localidades como Tibú y los corregimientos del Catatumbo, estas diferencias se agudizan por factores históricos de conflicto armado y abandono institucional. Comprender dichos contextos locales es esencial para contextualizar la problemática de la lectura crítica.

Un primer rasgo a destacar es la organización multigrado de muchas escuelas rurales. Dada la baja densidad de población y la dispersión geográfica, es común que un solo docente atienda al mismo tiempo a estudiantes de diferentes edades y grados en un aula unitaria. Estas aulas multigrado son la norma en veredas y corregimientos campesinos. Como señala Ibarra (2013), un aula multigrado implica que el maestro “atiende de forma simultánea a varios grados escolares dentro de un mismo salón de clases”. Este formato supone un enorme desafío pedagógico: el docente debe planificar y guiar procesos de enseñanza diferenciados, adaptados a niveles de madurez y competencias diversos, todo ello en paralelo. En términos de enseñanza de la lectura, el reto es doble.

Por un lado, debe garantizar la alfabetización inicial de los más pequeños (enseñanza de la decodificación y comprensión básica) y, por otro, estimular la comprensión avanzada y crítica en los mayores, sin poder dedicar toda su atención exclusivamente a ninguno de estos procesos. Investigaciones recientes sobre

educación rural colombiana destacan que trabajar en un aula multigrado “plantea retos en el trabajo con todos sus componentes y exige la reflexión constante sobre cómo abordar el contenido, qué forma de organización utilizar, qué métodos...”. La pandemia de COVID-19 añadió complejidad a esta situación, al forzar periodos de educación remota para los cuales muchas comunidades rurales no estaban preparadas. En suma, la limitación de personal docente especializado y la naturaleza multigrado del aula rural dificultan la implementación de metodologías de lectura sostenidas y graduadas según la edad, que son habituales en colegios urbanos.

Un segundo desafío tiene que ver con la pertinencia cultural y curricular. Tradicionalmente, el currículo nacional y los materiales de lectura escolares han estado concebidos con un sesgo urbano, desconectados de la vida rural. Beltrán (2023) señala la “tensión pedagógico-curricular” que sufre la educación rural en Colombia al estar “regida por condiciones urbanas” ajenas al contexto campesino. Esto se traduce en contenidos poco relevantes para los niños rurales y en una falta de reconocimiento de sus saberes locales. Por ejemplo, un estudiante del Catatumbo difícilmente se verá reflejado en lecturas sobre entornos citadinos o experiencias de vida completamente distintas a las suyas.

Al contrario, su realidad cotidiana –el cultivo agrícola, la convivencia con comunidades indígenas, la presencia (a veces amenazante) de actores armados, etc.– raramente aparece en los textos escolares. Esta desvinculación limita la motivación por la lectura y dificulta que el alumno lea críticamente, pues no encuentra puentes entre el texto y su propio mundo. Idealmente, el currículo debería “insertarse en la realidad

cotidiana de los sujetos” rurales para ofrecer respuestas a sus situaciones concretas. Sin embargo, en la práctica muchos docentes rurales carecen de materiales contextualizados o de la autonomía para adaptar significativamente el currículo a su entorno.

En relación con lo anterior, la formación docente constituye otro punto crítico. La mayoría de los maestros rurales han sido formados en programas genéricos, sin especialización en educación rural. Existe una brecha importante en la preparación recibida: a los futuros docentes de básica primaria raramente se les capacita para manejar aulas multigrado, integrar la comunidad en el proceso educativo o desarrollar proyectos productivos escolares, todas competencias muy necesarias en lo rural. Asimismo, suelen carecer de formación específica en didáctica de la lectura más allá de lo convencional. Esto significa que enfrentan solos la tarea de innovar estrategias para fomentar la lectura crítica en circunstancias únicas, muchas veces sin un acompañamiento técnico adecuado. Pese a su dedicación, es un desafío enorme ser “todólogo”: profesor de todas las asignaturas, gestor comunitario y orientador pedagógico especializado, al mismo tiempo.

A estas condiciones estructurales se suman problemáticas derivadas del conflicto armado y la inequidad social. Tibú y el Catatumbo han sido escenario de violencia por décadas. La inseguridad ha provocado desplazamientos de familias, interrupciones frecuentes de las clases y una atmósfera de tensión psicológica que dificulta el aprendizaje. En febrero de 2025, por ejemplo, más de 2.000 estudiantes de la zona de La Gabarra (Tibú) cerraron su colegio en protesta por las precarias

condiciones: falta de 15 docentes, ausencia de personal administrativo, obras inconclusas de infraestructura y solo una persona de aseo para toda la institución. Los propios alumnos denunciaron que la violencia histórica en la región los ha afectado profundamente y ahora se sienten olvidados por la Secretaría de Educación.

Este caso ilustra hasta qué punto las carencias materiales (plantas físicas inadecuadas, carencia de luz eléctrica o internet, escasez de bibliotecas) y humanas (déficit de maestros) siguen siendo una realidad cotidiana en el Catatumbo. Un ambiente escolar tan precario dificulta incluso la instrucción básica, y más aún la realización de proyectos lectores enriquecidos. Si no hay docentes suficientes, los grupos quedan hacinados; si no hay bibliotecas ni libros actualizados, las posibilidades de exponer a los niños a diversidad de textos (condición necesaria para formar lectores críticos) son muy limitadas. Además, la pobreza y la inseguridad llevan a que muchos estudiantes deban trabajar desde temprana edad o que presenten ausencias prolongadas, minando la continuidad de los procesos lectores.

En el plano estrictamente pedagógico, investigaciones nacionales han detectado bajos niveles de desempeño en lectura crítica en las zonas rurales. Los resultados de las pruebas Saber 11 consistentemente muestran brechas entre estudiantes urbanos y rurales en el componente de Lectura Crítica. Mientras en ciudades principales una proporción significativa de alumnos alcanza niveles altos de comprensión, en subregiones como Catatumbo la mayoría apenas llega a niveles mínimos. De hecho, como se mencionó, en 2021 casi dos tercios de los estudiantes del Catatumbo estaban en nivel “mínimo o insuficiente” en lectura crítica. Esto evidencia que los estudiantes no

están desarrollando adecuadamente habilidades de inferencia, análisis y evaluación de textos. Las causas son multifactoriales (incluyen factores socioeconómicos y familiares), pero desde la perspectiva escolar obligan a cuestionar las metodologías de enseñanza empleadas y los apoyos brindados a los docentes y alumnos.

Se infiere que, los docentes rurales de Tibú y el Catatumbo enfrentan retos formidables para formar lectores críticos: trabajan en aulas multigrado con falta de recursos, siguen currículos poco contextualizados, tienen escasa formación especializada y lidian con entornos marcados por la violencia y la pobreza. No obstante, estos desafíos no son insuperables. Lejos de ello, constituyen el marco en el que una intervención pedagógica creativa y comprometida –informada por los enfoques de Freire, Cassany y Solé– puede marcar una gran diferencia. A continuación, exploraremos estrategias pedagógicas concretas para el desarrollo de la lectura crítica en contextos rurales, demostrando cómo los fundamentos teóricos se pueden aplicar para transformar la práctica educativa local.

Hacia una pedagogía contextualizada de la lectura crítica

Frente a las dificultades descritas, es preciso articular soluciones pedagógicas viables que permitan a los docentes rurales fomentar la lectura crítica en sus estudiantes. Aquí convergen las visiones de Freire, Cassany y Solé en un punto: la necesidad de adaptar la enseñanza de la lectura al contexto y al estudiante, haciéndola relevante, participativa y estratégica. Abordaremos tres ámbitos clave de intervención:

(1) la contextualización del currículo y los textos, (2) la promoción de la actitud crítica y el diálogo en el aula, y (3) la enseñanza explícita de estrategias de comprensión.

En primer lugar, contextualizar el currículo y los materiales de lectura es fundamental para cerrar la brecha entre la escuela y la vida del estudiante rural. Tal como señalan expertos en educación rural, “la ruralidad hace que la escuela y el currículo [...] adquieran características propias” y es función de este “insertarse en la realidad cotidiana” de los alumnos. Para desarrollar lectura crítica, los docentes pueden aprovechar al máximo el entorno inmediato como recurso. Esto implica incorporar en clase textos pertinentes al contexto local: por ejemplo, artículos sobre problemáticas agrícolas de la zona, crónicas históricas del Catatumbo, testimonios de líderes comunitarios, incluso documentos orales de la tradición local convertidos en material escrito. Al trabajar con contenidos que reflejan la realidad del estudiante, se sigue el consejo freireano de partir de las “situaciones significativas” del educando para generar conocimiento. Un estudiante de Tibú puede aprender a leer críticamente analizando un panfleto de un grupo armado (con la debida orientación del docente) o un cartel gubernamental sobre sustitución de cultivos; estos textos reales, discutidos en un ambiente seguro, le permiten ejercer la duda, la interpretación y la toma de postura sobre asuntos que afectan a su comunidad. Del mismo modo, problemas sentidos –la falta de agua potable, la migración, la violencia local– pueden convertirse en temas generadores alrededor de los cuales se lea y se escriba críticamente, siguiendo la metodología de Freire de educación basada en la realidad y el diálogo.

Un ejemplo práctico de contextualización lo ofrecen iniciativas donde los estudiantes crean periódicos murales o boletines locales. Al investigar y escribir sobre su comunidad, luego leen sus textos y los de sus compañeros de manera crítica, discutiendo causas y soluciones a las problemáticas narradas. Esta integración de lectura y escritura con contexto desarrolla en ellos una conciencia de su entorno y les muestra el poder de la palabra para entender y transformar su realidad. Asimismo, vincular la escuela con actores de la comunidad (familias, mayores, autoridades locales) en proyectos de lectura –como círculos de lectura comunitarios o bibliotecas campesinas itinerantes– refuerza la relevancia social de la lectura. Cuando los alumnos ven que la lectura sirve para algo concreto (informar a la vereda, rescatar la memoria local, difundir derechos ciudadanos), su motivación y pensamiento crítico crecen.

En segundo lugar, fomentar una actitud crítica y dialógica durante las actividades de lectura es esencial. Según Freire, la educación liberadora se basa en el diálogo y en preguntar, más que en la narración unilateral del maestro. Para trasladar esto al aula de lectura, el docente debe asumir el rol de mediador y provocador de reflexión, en lugar de simple transmisor de información sobre el texto. Una estrategia eficaz es practicar rutinariamente la lectura reflexiva guiada mediante preguntas abiertas: ¿Qué opina cada quien sobre lo que dice este texto? ¿Por qué creen que el autor afirma esto? ¿Están de acuerdo o qué otra perspectiva podría haber? Tales preguntas invitan a los estudiantes a tomar una postura informada y a escuchar la de sus compañeros, construyendo colectivamente interpretaciones más ricas. Freire insistía en que el profesor debe evitar la tentación de imponer su lectura como la correcta; más bien ha

de proporcionar “instrumentos de reflexión crítica” y crear un clima en el que las aportaciones de los alumnos sean valoradas. Por ejemplo, en lugar de presentar un cuento y luego preguntar datos literales, un docente en el Catatumbo podría pedir a sus alumnos que relacionen la historia con situaciones de su entorno (“¿Le recuerda a algo que hayan visto en su vereda?”) o que imaginen qué habría pasado si los personajes fueran de su comunidad. Esto abre espacio para el pensamiento crítico y la participación.

Otra técnica útil es la discusión de textos contrapuestos. Cassany recomienda exponer a los lectores a fuentes múltiples y diversas para ejercitar la comparación y la detección de sesgos. En contextos rurales con acceso limitado a bibliografía, el docente puede recopilar dos versiones de un mismo hecho (por ejemplo, una noticia oficial del gobierno vs. un relato de un líder campesino sobre un conflicto de tierras) y leerlas con sus estudiantes, analizando las diferencias de lenguaje, énfasis o ausencia de información. Esta actividad desarrolla en los alumnos la habilidad de contrastar fuentes y darse cuenta de la multiplicidad de perspectivas, piedra angular de la lectura crítica según Cassany. Incluso con recursos escasos, se pueden usar fotocopias, transcripciones de radio o contenido descargado previamente de internet para mostrar tales contrastes. La premisa es enseñar que ningún texto agota “la verdad” y que el lector activo siempre debe buscar otras voces y evidencias.

Además, en contextos como Tibú, aprovechar la oralidad y la tradición narrativa local en clase puede ser muy poderoso. Invitando a los abuelos o a cuenteros locales a compartir historias, y luego discutiéndolas críticamente (¿qué nos enseña este relato?

¿qué visiones transmite?), se incorpora la lectura del contexto de manera práctica. La lectura crítica no se limita a textos impresos; incluye también “leer” discursos, prácticas y costumbres de la comunidad. Un docente consciente puede guiar a los estudiantes a cuestionar, por ejemplo, ciertos refranes o creencias populares a la luz de principios de derechos humanos o equidad de género, en un ejercicio de reflexión crítica sobre la cultura propia.

Finalmente, el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora propuestas por Isabel Solé y otros pedagogos cognitivos puede integrarse eficazmente para apoyar la lectura crítica. Solé enfatiza que para comprender (y por ende criticar) un texto, el lector debe activar sus conocimientos previos, fijar propósitos claros de lectura y monitorear su comprensión mediante la metacognición (Solé, 1998). Enseñar de forma explícita estas estrategias en la ruralidad es igual de importante que en cualquier contexto, aunque requiere adaptaciones didácticas creativas. Por ejemplo, se puede enseñar a los alumnos a hacer predicciones sobre el contenido a partir del título o ilustraciones, a formular preguntas mientras leen, a resumir lo leído en sus propias palabras y a detectar las ideas principales y secundarias. Estas habilidades básicas sientan la base para luego poder evaluar el texto críticamente. Un estudiante que sabe resumir e identificar la idea principal podrá luego juzgar si está de acuerdo con ella o si el autor la sustentó bien.

Solé (2008) sostiene que “comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no sólo para superar la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas” (p.12). Por ende, la

escuela debe asegurarse de que todos los niños aprendan efectivamente a comprender; de lo contrario, se les niega una herramienta de supervivencia cultural. En el contexto rural, esto puede requerir metodologías flexibles. Por ejemplo, dado que muchos alumnos de zonas rurales presentan rezagos en comprensión, el maestro puede implementar talleres de lectura en voz alta donde modela el proceso cognitivo: va leyendo un párrafo y pensando en voz alta (“A ver, ¿qué entendí? ¿Qué quiere decir esta palabra? ¿Esto cómo se relaciona con lo anterior?”). Esta técnica de modelado ayuda a los estudiantes a ver cómo un lector experto procesa la información y enfrenta dificultades. Luego, poco a poco, se invita a los alumnos a verbalizar sus propios procesos (“¿Qué imagen te hiciste de esta parte? Cuéntanos”). Con práctica, los estudiantes aprenden a autorregularse, releyendo cuando algo no quedó claro, buscando pistas contextuales o preguntando significados.

En cuanto a la ampliación del vocabulario y conocimiento del mundo, es fundamental en contextos donde la exposición a textos puede ser limitada. La escuela rural debe volverse una ventana al mundo exterior: a través de lecturas variadas (literatura infantil, noticias nacionales, textos científicos básicos) se puede compensar en parte la escasez de estímulos letrados en el hogar. Cada nuevo texto es una oportunidad para enseñar no solo palabras nuevas, sino también para discutir conceptos y realidades diferentes, fomentando una mentalidad abierta. Un lector crítico necesita bagaje amplio para comprender matices y referencias; por eso, aunque sea un reto llevar materiales a las veredas, el docente puede colaborar con bibliotecas

municipales, usar radio escolar, o proyectos como maletas viajeras de libros que algunas ONG proveen, con el fin de enriquecer el repertorio textual de sus alumnos.

Otro aspecto a considerar es la evaluación formativa de la lectura crítica. En lugar de exámenes memorísticos, se pueden diseñar actividades evaluativas donde el estudiante deba emitir juicios o solucionar problemas a partir de lo leído. Por ejemplo, tras leer un texto sobre agricultura sostenible, pedirles que redacten un breve ensayo con su opinión sobre si tal práctica sería viable en su comunidad, citando elementos del texto que apoyen o refuten su postura. Ejercicios así obligan a movilizar comprensión profunda y pensamiento crítico, y demuestran al docente qué tan bien están integrando esas habilidades. La retroalimentación debe enfocarse no solo en qué comprendieron, sino en cómo llegaron a esa comprensión y cómo argumentaron su posición, para reforzar los procesos correctos o corregir estrategias ineficaces.

Por último, aunque el peso recae muchas veces sobre el maestro individual, es deseable promover comunidades de aprendizaje profesional entre docentes rurales. Compartir experiencias y tácticas exitosas de fomento de la lectura puede ser muy enriquecedor. Por ejemplo, un maestro de Tibú que haya implementado círculos literarios con padres y estudiantes podría intercambiar ideas con otro de El Catatumbo que trabajó proyectos de periodismo escolar. Estas redes (posibles gracias a reuniones de zona, o grupos virtuales de WhatsApp donde comparten recursos) contribuyen a difundir innovaciones y sostener el ánimo docente en entornos difíciles. La formación continua mediante diplomados o talleres específicos en didáctica de la lectura crítica con enfoque rural también sería un apoyo valioso –una recomendación que surge de

las investigaciones y políticas recientes sobre educación rural (Acero, 2016; MEN, 2018)—, pero mientras esta se materializa, los mismos docentes pueden liderar su desarrollo profesional colaborativo.

CONCLUSIONES

La pregunta inicial que motivó este escrito científico fue cómo desarrollar la lectura crítica en la educación básica de contextos rurales como Tibú y el Catatumbo, articulando los fundamentos teóricos de Freire, Cassany y Solé con la realidad pedagógica local. A la luz de la argumentación presentada, se pueden delinear varias conclusiones. En primer lugar, la lectura crítica emerge como una competencia clave para empoderar a los estudiantes rurales. No se trata únicamente de mejorar sus puntajes en comprensión de lectura, sino de formar sujetos pensantes, capaces de interpretar su mundo e incidir en él. Como afirmaba Solé, comprender y usar un texto es indispensable para desenvolverse en la vida cotidiana; en el ámbito rural colombiano, esto cobra un cariz político y emancipador en línea con Freire, dado que muchos de estos jóvenes han sido históricamente silenciados o marginados. Enseñarles a leer críticamente es, en el fondo, darles voz y herramienta para cuestionar la opresión, ya sea en la forma de desigualdad social, violencia o simple olvido estatal.

En segundo lugar, quedó evidenciado que los retos pedagógicos en Tibú y el Catatumbo son significativos: infraestructura deficiente, falta de docentes, aulas

multigrado, currículo poco contextualizado, entre otros. Sin embargo, lejos de justificar la resignación, estos desafíos demandan creatividad y compromiso reforzado. La esencia de la pedagogía crítica freireana es precisamente transformar las dificultades en oportunidades educativas. Un aula multigrado puede volverse un espacio de aprendizaje colaborativo intergeneracional; una comunidad afectada por la violencia puede canalizar sus heridas a través de la palabra, convirtiendo la lectura y la escritura en actos de catarsis y denuncia. Mi postura personal, nutrida por esta investigación, es optimista: creo firmemente que un docente rural dotado de las estrategias adecuadas y una perspectiva crítica puede marcar la diferencia incluso en contextos adversos. He sido testigo de casos donde, con recursos muy escasos, maestros han logrado motivar a sus alumnos a leer y pensar críticamente –por ejemplo, mediante periódicos escolares en zonas apartadas– generando en ellos cambios de actitud notables, más autoestima intelectual y más interés por su comunidad.

En tercer lugar, el diálogo entre Freire, Cassany y Solé en este ensayo nos dejó lecciones complementarias. De Freire tomamos la convicción de que la educación debe partir de la realidad del educando y orientarse a su liberación; aplicado al tema, esto significa que la enseñanza de la lectura en el Catatumbo debe nutrirse de la lectura del mundo del Catatumbo. De Cassany extrajimos herramientas para enfrentar los textos con lupa analítica, destapando ideologías ocultas y comparando fuentes; esto es sumamente útil para cultivar el escepticismo sano de los futuros ciudadanos rurales ante informaciones sesgadas (piénsese en la desinformación en redes sociales, a la que hoy también están expuestos). De Solé incorporamos la importancia de dotar al

alumnado de estrategias cognitivas concretas para comprender mejor; sin comprensión no hay base sobre la cual edificar la crítica. En síntesis, una pedagogía de la lectura crítica en lo rural requiere amalgamar lo sociopolítico con lo cognitivo: ni solo conciencia sin técnica, ni solo técnica sin conciencia.

A modo de cierre, vale la pena enfatizar que el desarrollo de la lectura crítica en contextos rurales no es únicamente un asunto escolar, sino un proyecto de justicia social. Cada niño campesino que aprende a leer su realidad críticamente es un ciudadano que podrá tomar decisiones más informadas, defender sus derechos y contribuir a la construcción de paz en territorios golpeados por la guerra. La escuela es el semillero de esa conciencia. Como educadores (y aquí me incluyo), tenemos la responsabilidad de no ser “acomodados o conservadores” –en palabras de Cassany sobre la escuela tradicional–, sino de asumir una postura comprometida. Esto implica abogar por políticas públicas que cierren las brechas urbano-rurales: inversión en bibliotecas rurales, formación docente especializada, mejora de condiciones laborales para atraer y mantener maestros en zonas apartadas. Implica también reflexionar críticamente sobre nuestra propia práctica, cuestionar por qué y para qué de cada actividad de lectura que proponemos.

En última instancia, concibo la labor del docente rural como la de un mediador de lecturas del mundo: traduce el mundo externo en experiencias de aprendizaje y devuelve al mundo jóvenes capaces de leerlo con ojos nuevos. Lograr que un estudiante de Tibú comprenda un texto es importante; lograr que además se pregunte por qué ese texto dice lo que dice, a quién beneficia y cómo se relaciona con su vida,

es verdaderamente transformador. Ese es el horizonte al que debemos aspirar. Formar lectores críticos en el Catatumbo es sembrar las semillas de una ciudadanía crítica en el Catatumbo. Y tal vez, en el largo plazo, esas semillas germinen en cambios sociales que hagan de la región un lugar más equitativo, donde las nuevas generaciones no solo lean sobre la paz y la democracia, sino que las vivan y las escriban en su propia historia.

REFERENCIAS

- Beltrán, P. (2023). Retos para la enseñanza de la lectura en el contexto rural de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 4893–4909. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8084
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9). Disponible en <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Estupiñán, V. (17 de febrero de 2025). Estudiantes de La Gabarra, en Tibú, cierran colegio por falta de docentes. *W Radio Colombia*. <https://www.wradio.com.co/2025/02/17/estudiantes-de-la-gabarra-en-tibu-cierran-colegio-por-falta-de-docentes/>
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 20(1), 6-13

Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó

Subregión Catatumbo – PDET: Agencia de Renovación del Territorio. (2023). Informe de seguimiento educativo PDET Catatumbo 2018-2021. Recuperado de <https://centralpdet.renovacionterritoio.gov.co> (indicadores de Lectura Crítica y Matemática).