

Lectura crítica y enseñanza de la filosofía en la educación básica y media en Colombia (1994 – 2017)

CRITICAL READING AND TEACHING OF PHILOSOPHY IN BASIC AND SECONDARY EDUCATION IN COLOMBIA (1994 - 2017)

*Alexandra Patricia Cantillo Barrera**

*Martha Soledad Montero González***

RESUMO

El tema de este artículo es la lectura crítica como instrumento de enseñanza y evaluación del área de lenguaje entre 1994 y 2017 en Colombia, con la pretensión de responder ¿Cuál es el tipo y la finalidad social que se espera de la lectura crítica en la escuela contemporánea? Este problema es un acercamiento particular tratado en nuestro país de manera incipiente y reducido a análisis estadísticos y tendencias socioeconómicas. Por lo tanto, lo novedoso de esta investigación es la asociación del aspecto crítico con la metacognición. Así como, la identificación de la prevalencia de los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos en las pruebas de evaluación externa de la Lectura crítica, basadas en el estudio de una masa documental de archivo institucional proveniente del ICFES y los resultados de las pruebas Saber y PISA de 2014-2 a 2017-2.

PALAVRAS-CHAVE: Lectura crítica; enseñanza de la filosofía; lengua castellana; educación.

ABSTRACT

The theme of this article is critical reading as a teaching and evaluation tool in the language area between 1994 and 2017 in Colombia, with the aim of answering what is the type and social purpose expected of critical reading in contemporary school? This problem is a particular approach treated in our country in an incipient way and reduced to statistical analysis and socioeconomic trends. Therefore, the novelty of this research is the association of the critical aspect with metacognition. As well as, the identification of the prevalence of the syntactic, semantic and pragmatic components in the external evaluation tests of Critical Reading, based on the study of a documentary mass of institutional archive from the ICFES and the results of the Saber and PISA tests from 2014-2 to 2017-2.

KEYWORDS: critical reading; teaching of philosophy; Spanish language; education.

*Membro do grupo de pesquisa *Filosofia, educação y pedagogía*, categoría A. Doutoranda em Educação pela Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Bogotá, Colombia. alexandra.cantillo@upte.edu.co

**Lider do grupo de pesquisa *Filosofia, educación y pedagogía*, categoría A. Candidata a Doutora em Cultura e Educação na América Latina pela Universidad Nacional de las Ciencias y las Artes ARCIS, CHILE. Bogotá, Colombia. Gruplac.filoedup@gmail.com

Introducción

En el segundo semestre del año 2014 el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación¹, realizó unas modificaciones a la Prueba Saber 11° entre las cuales se encuentra, la articulación de las pruebas de lenguaje y filosofía que se aplicaban a los estudiantes en el último grado de escolaridad media, para introducir la evaluación de la lectura crítica en lugar de la filosofía. En ese sentido, el problema radica en que la enseñanza de la filosofía queda subsumida y al servicio del aprendizaje de la lectura crítica en la perspectiva de la formación y el desarrollo de las competencias específicas del área de lenguaje: competencias sintáctica, semántica, pragmática, textual, literaria, poética y enciclopédica² (MEN, 1998). Las cuales, considera el Ministerio de Educación Nacional³, serían condición para que los estudiantes se formen en una concepción determinada de lectura crítica en términos de su interpretación, argumentación y proposición⁴.

Ahora bien, según la política nacional en la lectura crítica se evalúan “las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbi-

1 En adelante Icfes.

2 Si bien las siete competencias específicas de lengua castellana se presentan como obligatorias en el marco de la política curricular, cuando se revisan los ejes referidos a la comprensión y producción de textos, se enfatiza en las competencias semántica, sintáctica, pragmática y textual.

3 En adelante MEN.

4 Es decir, se evalúa la interpretación, entendida como la capacidad del estudiante para responder preguntas sobre el qué, mientras, que la argumentación daría cuenta del porqué y la proposición del para qué de un texto.

tos académicos no especializados” (Icfes, 2017, p.15). De forma que, la lectura crítica constituye la meta de formación que se expresa en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* como un nivel de lectura avanzado, en las *Orientaciones Pedagógicas de Filosofía* como parte de una competencia específica y en la evaluación externa estandarizada como un componente que permite ver el desempeño de los estudiantes en una de las competencias genéricas⁵ de la educación básica y media en Colombia, la competencia comunicativa.

En este orden de ideas, en relación con la formación en competencias, el punto de vista teórico del componente pedagógico, que le da sentido al desarrollo de las competencias específicas⁶ y genéricas, son los elementos conceptuales del constructivismo de corte cognitivo⁷, el cual señala, que, el conocimiento se manifiesta en certezas, y se pone en circulación en redes significativas de relaciones sociales. Esto porque, según el Estado colombiano, es necesario que los estudiantes aprendan a problematizar para construir soluciones eficientes a las dificultades y necesidades de la vida diaria⁸. De ahí que, el Estado tome partido por la instrumenta-

5 Las competencias básicas o genéricas según el Ministerio de Educación constituyen lo que todos los niños y jóvenes deben saber y saber hacer en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad del sistema educativo. Es decir, se hace referencia a las competencias ciudadanas, científicas, matemáticas y comunicativas.

6 Las competencias específicas hacen referencia a las competencias propias de cada área de conocimiento.

7 La construcción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones donde aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin, construcción del significado. (MEN, 1998).

8 De esta forma se entiende el currículo en los Lineamientos curriculares de Lengua castellana, donde se produce un intercambio de saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo. (MEN, 1998)

lización de los saberes en esta dirección, preocupado por los comportamientos y las actitudes competitivas, respecto de otras cualidades propias de la cultura y de la sociedad.

Cabe señalar que, en el marco de los elementos teóricos y conceptuales que constituyen los lineamientos generales del modelo curricular colombiano, convergen conocimientos-competencias y desempeños académicos, por cuanto los Proyectos Educativos Institucionales acordados, planificados, aprobados, ejecutados y evaluados colectivamente por la comunidad educativa, ponen en relación la trayectoria pedagógica, la experiencia escolar y las técnicas didácticas resultado de la formación de las competencias de los estudiantes. Este proceso que se espera se construya entre estudiantes y profesores a la manera de un equipo de trabajo, responde al Proyecto Educativo Institucional, específicamente en el componente pedagógico, el cual es el eje articulador de la orientación curricular, materializado en el plan de estudios y el correspondiente plan de aula en la relación maestro-saber-aprendizaje. Entonces, el currículo estructurado a la manera de procesos pedagógicos de enseñanza complejiza el conocimiento y los saberes de la cultura de primero a onceavo grado y establece relaciones entre los grados y los ciclos según niveles, instancias y ejes de significación. Esto plantea una distancia teórica y conceptual a la concepción de currículo que venía circulando en los años setenta en el siglo XX, principalmente, cuando se ponía como referencia los programas centrados en el modelo de la tecnología educativa⁹.

⁹ Modelo adoptado por el Ministerio de Educación colombiano en la década del 70.

Desde esta perspectiva, se mide la formación intelectual, siempre y cuando respondan al modelo de desarrollo cognitivo. Según el profesor e investigador Carlos Eduardo Vasco (1990):

[...] el interés por el aprendizaje, el mantenimiento de la unión vital de los procesos reales, el acercamiento global a los problemas y la previsión de consecuencias de las alternativas de solución, que pueden estar muy dispersas en diferentes campos; permite la percepción de la totalidad, la síntesis que sigue al análisis y la ubicación de los problemas en los contextos ecológicos, económicos y sociopolíticos apropiados. (MEN, 1998, p.21)

Esto implica según el profesor Vasco, sustentar un currículo como el colombiano, en el acto educativo, en el aprendizaje tomando los problemas propios de la vida cotidiana y del mundo real para que la construcción de problemas y los cuestionamientos susceptibles de la formulación de soluciones y alternativas, redunden en el mejoramiento y la calidad de vida. Además, teniendo como base la teoría de la cognición, estos elementos se consideran propios del conocimiento y los puntos de vista interpretativo y argumentativo, lo que favorece construir proposiciones pertinentes en contextos situacionales del mundo de hoy, para lo cual la Lectura crítica, más que la escritura, es indispensable¹⁰.

Por consiguiente, el punto de vista del profesor Vasco, quien fuera consultado al respecto de la política curricular colombiana¹¹, tiene en cuenta en la construcción discursiva y de orientación en el currículo por

10 En la revisión de la política curricular vigente para el área de Lengua castellana, se puede observar el énfasis que tiene la habilidad de lectura en los procesos de evaluación por competencias.

11 Fue asesor de la *Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos* en el Ministerio de Educación Nacional desde el año 1979 hasta el año 1993. Posteriormente, coordinó la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo hasta el año 1995.

procesos, la relación de los saberes como la matemática, el lenguaje y las ciencias naturales y sociales, desestimando que se continúe enseñando materias aisladas unas de otras¹². De ahí que, lo que se pretenda en Colombia a partir de la década de los años noventa, en la perspectiva curricular de Vasco, es la necesidad de considerar un suelo epistémico en la perspectiva instrumental escolar de las competencias, lo cual no implica que no se enseñe el conocimiento, sino que se priorice el para qué sirve en la educación de los niños y los jóvenes. Por tal motivo, cuando se habla de la enseñanza de la matemática en la escuela se trataría, según el profesor investigador, más de pensar el conocimiento en el contexto social y cultural en su función constructiva que en el aprendizaje automático y memorístico de fórmulas y de operaciones desligadas de los enunciados lingüísticos problemáticos que se elaboran para la solución a los que estos dan lugar.

De modo similar, para el caso de la enseñanza del lenguaje, el desarrollo de la competencia comunicativa favorece, según la política nacional curricular, la función de la lectura crítica en un sentido verificable y evaluable. De modo que, las competencias específicas del área de lengua castellana en la perspectiva de la evaluación externa refieran a un desarrollo cognitivo que no se reduce a la enseñanza convencional del lenguaje. Es decir, a la enseñanza gramatical de la oración y el uso correc-

¹² Se puede decir que en su generalidad, atienden a un enfoque y una forma de entender el currículo, el cual refiere a la disposición de las nueve áreas obligatorias de la educación básica y media y los proyectos transversales, centrando su foco en el desarrollo de un problema práctico que resulte transversal para todas las áreas. Por lo tanto, se propone el diseño y la ejecución de diferentes proyectos: “Consideramos que el trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un alto nivel de integración, por cuanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan de ellos” (MEN, 1998, p. 18).

to de las reglas del lenguaje escrito y hablado, como se asumía antes de la renovación curricular de los años 80 en el siglo XX, la cual tenía una “orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando la lengua como centro de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaban gran parte de las acciones en la escuela” (MEN, 1998, p. 23). En contraste, la estructura curricular del área de lenguaje señalada en los Lineamientos curriculares, remite a los profesores a establecer la relación entre los ejes de significación¹³ y los niveles textuales¹⁴ que ponen en relación al niño no solo con lo que dice, sino con los otros en términos situacionales o contextuales¹⁵.

Ahora bien, en relación con la enseñanza de la filosofía, el Ministerio de Educación Nacional, considera que no se necesita una formación intelectual de los estudiantes preocupados por teorías y sistemas conceptuales problematizadores de la concepción de mundo. Esto porque, la enseñanza de la filosofía en la educación media se preocupa de presentar una serie de preguntas relacionadas con la tradición filosófica¹⁶, pero que favorezcan a partir de esta enseñanza una formación de las competencias

13 “El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla”. (MEN, 1998, P. 38)

14 En el marco de las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza de la filosofía, se elaboran unas preguntas que siguen la denominada tradición filosófica y que serían la base para la enseñanza de esta área, a saber, preguntas acerca del conocimiento humano, de la estética y de la moral.

15 “El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla”. (MEN, 1998, P. 38)

16 En el marco de las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza de la filosofía, se elaboran unas preguntas que siguen la denominada tradición filosófica y que serían la base para la enseñanza de esta área, a saber, preguntas acerca del conocimiento humano, de la estética y de la moral.

comunicativa y ciudadana. De manera que, en las *Orientaciones curriculares para la enseñanza de la filosofía*, esta se toma desde el punto de vista del fortalecimiento de dichas competencias en relación con los ejercicios propios de la argumentación que exige la formación en filosofía sobre todo en lo referido a la autonomía y la comunicación.

De forma explícita, el Estado colombiano señala que la función de la enseñanza de la filosofía en la educación media implica el fortalecimiento de las competencias básicas articuladas al lenguaje. Por ende, realmente lo que interesa de la filosofía es aquello que sirve para formar un ciudadano crítico y capaz de dialogar. Además, entre la crítica y el diálogo debería surgir la capacidad creativa individual y colectiva para solucionar problemas de la vida social, económica y política de cada individuo. Sin embargo, cabe preguntarse ¿Qué se entiende por crítico en estas *Orientaciones curriculares*? Para responder es necesario acudir a lo que se ha denominado el pensamiento crítico el cual sirve de marco para entender la competencia crítica, pues implica el desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión, sin perder de vista los valores morales que tienen que ver con el pensamiento autónomo en el sentido de la capacidad de elegir, en el marco de las leyes y de asumir responsabilidades. Siempre y cuando se ciña a las condiciones propias de la democracia, la sociedad, la legitimidad y la eficiencia en relación con los problemas de la vida cotidiana.

Por esta razón, en esos puntos precisos, considera el MEN que el ejercicio filosófico contribuye a la comprensión cognitiva y lingüística, dado que, responde a los constructos epistémicos del sistema de signi-

ficación constructivista¹⁷ y eje transversal de la política curricular de la educación básica y media en los últimos veinticinco años en Colombia. De forma que, en esta política educativa no interesa estudiar los sistemas de pensamiento filosófico y sus autores, sino la enseñanza de la filosofía bajo la condición de orientarla en el sentido de la lectura crítica, la cual se convierte en la meta de enseñanza para la comprensión de enunciados significativos problemáticos. Por consiguiente, la lectura sirve como instrumento de análisis y evaluación de los estudiantes de la educación media en la perspectiva de la comunicación¹⁸, pues, en esa dirección se organiza el sistema educativo colombiano¹⁹. Es en esta perspectiva que se plantean los planes de estudio y de aula, en relación con cada una de las áreas básicas del conocimiento²⁰.

17 Así se puede leer en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana en el apartado que se refiere a la relación del currículo con el Proyecto Educativo Institucional “Tal vez uno de los logros del constructivismo cognitivo es haber mostrado que la construcción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones; que aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin, construcción del significado”. (MEN, 1998, p. 20)

18 La cual ha sido uno de los enfoques que se ha adoptado en la política educativa nacional para la enseñanza de la lengua castellana. Esta perspectiva define que los estudiantes deben desarrollar las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar. (Herrera, 2015)

19 Organiza la educación básica y media en los niveles preescolar, primaria, secundaria y media siguiendo una secuencialidad de grados, que van del preescolar al grado once, conformando cinco ciclos escolares a la manera de espacios pedagógicos que se abren como un único proceso de formación de competencias básicas y genéricas para el desempeño productivo y la vida social.

20 Las áreas del conocimiento son denominadas en la ley 115/94 por el MEN, eligiendo esta conceptualización sobre otras que ponen en discusión los límites del conocimiento como si este pudiese ser objeto de alguna medida; o su equivalencia como unidad de superficie.

De este modo, la enseñanza de la filosofía en concreto, cuando se preocupa de la enseñanza de los sistemas de pensamiento, deberá situarse en la historia de las ideas, de la reflexión y la comunicación. Punto de inflexión que para el currículo nacional articula la filosofía con la lectura crítica en el área de lenguaje, pues lo que importa es contar con las competencias comunicativas para la vida social. Esto es, cómo se puede entender, comprender y explicar el mundo en la relación consigo mismo, con el saber y con los otros, según épocas históricas en las que se construyen puntos de vista que no necesariamente son divergentes, pero que pueden señalar contradicciones, coincidencias y oposiciones sobre la manera de existir.

Si bien el MEN no discute explícitamente los argumentos anteriores y de cierta manera los acepta, considera la filosofía un instrumento de saber que contribuye al aprendizaje de las competencias básicas comunicativas, porque sitúa el diálogo como lo propio de la convivencia humana y el desarrollo de un pensamiento crítico. De ahí que, se pueda ubicar el punto de cruce de lo crítico entre enseñanza de la filosofía y enseñanza de la lectura, sin que se desarrolle el adjetivo crítico más allá de la indicación de una actitud y una competencia que permitiría tomar las mejores decisiones a partir de una evaluación de los argumentos. Adicionalmente, de alguna forma conllevaría a la transformación social, siempre y cuando se recurra al diálogo y a la creatividad, pero sin que se garantice cómo estas

competencias específicas; dialógica, creativa y crítica²¹ podrían ser objeto de verificación y medición.

Por eso, la pregunta del Estado colombiano, sobre si ¿realmente se necesita la enseñanza filosófica? La respuesta sería positiva en la perspectiva de la formación de la competencia comunicativa, pues lo que interesa a la política curricular es cómo el rigor filosófico ayuda a construir prácticas de lectura. En este sentido, es pertinente y relevante cuestionamientos como ¿Cuál es la finalidad social de la enseñanza de la lectura crítica en la escuela contemporánea en Colombia? Además ¿Qué se entiende por lectura crítica?

1. La lectura crítica en la escuela colombiana contemporánea

La práctica de la lectura asociada al espacio escolar se ha determinado según unas condiciones sociales específicas, referidas a la época, el tipo de lector, el tipo de texto, la finalidad y el modo de lectura. Esta construcción práctica social se sitúa en referencia a Roger Chartier y Guglielmo Cavallo en el texto *Historia de la lectura en el mundo occidental*²², donde presentan los resultados de una investigación que se ocupa

21 La competencia dialógica se fundamenta en un diálogo filosófico que pondera la argumentación como lo fundamental en la conversación. La competencia creativa hace referencia tanto a la forma como se formulan y solucionan problemas desde la filosofía como a la “abstracción de las formas estéticas producidas y percibidas” (MEN, 2010, p.35) La competencia crítica que hace parte del objeto de estudio de esta investigación va en la descripción desde Kant hasta Freire, indicando el carácter de autonomía en el pensamiento, de auto-crítica, opera sobre conceptos y reglas comunicativas y finalmente la transformación de las condiciones de vida para los ciudadanos en la perspectiva de Freire.

22 La Serie Lineamientos Curriculares, los cuales se entienden como las “[...] orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre

de señalar cuáles han sido las formas de lectura en este mundo desde la Grecia clásica hasta la contemporaneidad. En esta investigación se presta especial atención a sus singularidades, dado que, la lectura se constituye en una práctica social, la cual con el tiempo llega a la escuela, según un proyecto de sociedad moderno.

Muestra de lo anterior es que solo en la modernidad y la primera parte del siglo XIX se expandió la enseñanza formal²³ de la lectura a los niños²⁴ a través de cartillas, cuentos y manuales sobre todo en función de la vida productiva de los futuros obreros²⁵. De forma que, en la investigación se retoma este punto de vista, pero centrados en los elementos constitutivos de la política nacional sobre las prácticas de la lectura en la escuela colombiana contemporánea. Esto es, estudiar la lectura y la lectura crítica en el marco de la política curricular vigente en Colombia²⁶ que, la

nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas” (MEN, 1998, p.3), son orientaciones y criterios nacionales que responden al principio de autonomía institucional respaldada legalmente por la Ley General de Educación de 1994, y el marco de acción de las Secretarías de Educación municipales, distritales y departamentales, aun hoy en día.

23 Teniendo en cuenta la claridad que se hace en el capítulo titulado Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños y obreros escrito por Martyn Lyons. “El progreso educativo tendía a seguir más que a preceder a la expansión del público lector. En Inglaterra y Francia, la educación primaria sólo llegó a ser efectivamente libre, general y obligatoria a partir de la década de 1880, cuando dichos países estaban ya prácticamente alfabetizados. (Cavallo y Chartier, 2004,p.565)

24 Así queda expresado en los Estándares Básicos de Competencias:[...] en la educación media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demanda el interlocutor y el contexto comunicativo. (MEN, 2006, p. 11)

25 “Los nuevos lectores, pues, incluían también las clases medias y bajas, los aprendices de artesanos y a los trabajadores de cuello duro que pasaron a engrosar la clientela de las bibliotecas de préstamo”. (Cavallo y Chartier, 2004,p.570)

26 La Serie Lineamientos Curriculares, los cuales se entienden como las “[...] orienta-

posiciona como una práctica de enseñanza que garantiza la comprensión y la interpretación de textos en el marco de la significación. Para lo cual se requiere una organización y una propuesta curricular como la presentada en los Lineamientos curriculares.

En este sentido, la función del área lengua castellana queda expresada en estos Lineamientos como la evidencia de “una serie de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares” (MEN, 1998, p. 28). Es decir, el desarrollo de la competencia comunicativa. De igual forma, se indica el enfoque teórico desde el cual se entiende la lengua castellana, donde se sitúa la construcción de significación como “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los seres humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y de significados” (MEN, 1998, p. 26). Este punto de vista implica, según la política curricular actual, ir más allá del enfoque semántico comunicativo propuesto en los años 80²⁷.

Esa es la trayectoria estatal para la formación de un lector crítico, cuyas capacidades se desarrollan en la reflexión y la evaluación de la forma y el contenido de un texto, para que el sujeto escolar pueda dar cuenta de la intencionalidad del autor, de la veracidad de los argumentos usados ciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas” (MEN, 1998, p.3), son orientaciones y criterios nacionales que responden al principio de autonomía institucional respaldada legalmente por la Ley General de Educación de 1994, y el marco de acción de las Secretarías de Educación municipales, distritales y departamentales, aun hoy en día.

27 En el programa conocido como Renovación curricular se plantea para la enseñanza de español y la literatura, el énfasis comunicativo, entendiendo la lengua como un instrumento de comunicación para construir y expresar pensamientos y sentimientos (Herrera, 2015).

y de la estructura argumentativa. Espacio abierto para que el estudiante aprenda a desarrollar capacidades para las operaciones cognitivas derivadas del aprendizaje de la lectura, en condiciones de la vida cotidiana, real y productiva, en términos de la comunicación de discursos significativos y con sentido. Entonces, en el modelo de evaluación de competencias básicas, el Estado colombiano, evalúa lo correspondiente al desarrollo cognitivo y el uso que se hace del conocimiento en tanto instrumento de formación de competencias en la escuela²⁸.

En consecuencia, se considera a nivel de esta política, la práctica de la lectura crítica, derivada de la noción de texto en tanto unidad de análisis del pensamiento, como lo pertinente a la construcción de significado, al desarrollo de capacidades y a la actuación intelectual en el campo social, económico, estético y físico de la escuela. (MEN, 1994). Lo mismo sucede, con la evaluación nacional de las competencias genéricas en la comprensión de los procesos del lenguaje, lo que permite a los profesores tener un referente para la construcción de prácticas pedagógicas instrumentalizadas en el aula de clase; elementos didácticos que darían cuenta del sistema de significación, cuyo centro de análisis y herramienta de la enseñanza del lenguaje es el texto y en correspondencia la lectura crítica de textos, los cuales no se identifican, únicamente, con la escritura, sino con la iconografía, o los textos que denominan discontinuos²⁹.

28 Así queda expresado en los Estándares Básicos de Competencias: [...] en la educación media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demanda el interlocutor y el contexto comunicativo. (MEN, 2006, p. 11)

29 Según el Icfes en las Orientaciones pedagógicas de filosofía “destacan el pensamiento

Así pues, para situar de qué se habla cuando se hace referencia a la lectura crítica en la política educativa, es necesario dar cuenta del cambio en la evaluación externa nacional del área de lenguaje a la lectura crítica en la prueba Saber 2014-II³⁰, dado que, la lectura ya era un proceso que se evaluaba en el área de lenguaje en los grados tercero, quinto, noveno y once³¹. En esta área de conocimiento se entiende la lectura como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998, p. 27). Entonces ¿cómo relacionar un proceso complejo significativo y semiótico con la lectura crítica, para que, una vez culminado el nivel de educación media, esta sea objeto de medición en términos de aprendizaje y operación cognitiva?

El pasaje por el cual se llegaría a esa criticidad en la lectura, se entiende en los referentes curriculares de 1998 y 2006 como un proceso paralelo donde la decodificación va unida a la comprensión desde los primeros grados de la escolaridad, es decir, que si bien los procesos de comprensión y explicación de la lengua tienen un mayor énfasis finalizando la educación básica primaria y la totalidad de la educación básica secundaria, el uso de la lengua en los primeros grados de escolaridad garantizaría que el lenguaje se apropiara como un elemento que le permite al estudian- crítico como una de las competencias principales del ejercicio filosófico” (ICFES, 2017a, p.11).

30 Para el segundo semestre del año 2014 se presentaron las modificaciones de la prueba Saber y se aplicó la primera prueba con los cambios.

31 Ese era el planteamiento que se proponía y operaba en la prueba de lenguaje de los grados 3°,5°,9° y 11° las cuales fueron objeto de estructuración y alineación en los años 2009 y 2014 respectivamente para obtener correspondencia con los EBC y lograrla fusión de las áreas que comparten competencias genéricas según el acuerdo.

te entender su realidad y a su vez relacionarse con esta. De igual forma, la disposición de la formación de las siete competencias específicas del área de lengua castellana desde primer hasta onceavo grado, buscaría que no se relegara ningún aspecto de los que se entienden como constitutivos de la competencia comunicativa. Por lo tanto:

A partir del año 2000, la prueba fue orientada a la evaluación por competencias en lugar de la evaluación de conocimientos y aptitudes. Esto se hizo en concordancia con lo establecido por los Lineamientos y posteriormente, por los Estándares Básicos de Competencia del Ministerio de Educación Nacional (ICFES, 2018, p.7).

En ese sentido, el punto de encuentro entre la formación en competencias y la evaluación por competencias se configura a partir de la evaluación externa estandarizada. Para lo cual, se propone una alineación usando los términos del Icfes. Aunque, se indica que la formación de las siete competencias en lengua castellana no puede darse de forma aislada, y que necesariamente en la formalización de las prácticas pedagógicas es necesario tener esta orientación en consideración, las pruebas Saber solamente evalúan tres componentes específicos del área de lengua castellana; el sintáctico, el semántico y el pragmático³². Dado que, solo se puede evaluar en términos de competencias el aspecto cognitivo. En consecuencia, en estas pruebas se ubica en un puntaje mayor y en el nivel avanzado al estudiante que:

³² Es necesario diferenciar que para los Lineamientos curriculares la pragmática es una competencia, y para la prueba estandarizada es un componente para evaluar en el marco de la competencia comunicativa y del proceso de lectura. En cuanto a competencia está referida al uso de reglas contextuales de la comunicación, de la intencionalidad y de los códigos sociolingüísticos.

[...] hace inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad de un texto; deduce información implícita de partes del contenido; define palabras a partir del contenido; explica las relaciones entre las partes, el propósito y la intención del texto. Puede juzgar el contenido, el uso de recursos retóricos y la forma de los textos [...] (ICFES, 2012, p.34).

Entonces ¿podría decirse, que el objetivo de la evaluación externa estandarizada modificó la formación de competencias a partir de la adopción de la prueba denominada Lectura crítica en lugar de la enseñanza de la lengua castellana y la filosofía en grado once? pues no realmente. Dado que, los componentes sintáctico, semántico y pragmático tienen correspondencia con las competencias local, global y crítica, las cuales se entienden como constituyentes de la competencia lectora crítica, cuya meta se expresa en el dominio de estos mismos componentes. En suma, el estudiante requiere demostrar en la evaluación externa que comprende la globalidad de un texto, y para esto debe necesariamente, haberlo entendido a nivel local, y para que se le reconozca como un lector crítico debe probar el dominio del componente local y global. Esto es, “evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar contenidos con variables contextuales, etcétera” (ICFES, 2017a, p.11).

Por consiguiente, si la finalidad de formación de competencias y por tanto de evaluación en grado once, en correspondencia con la prueba de lenguaje y lectura crítica es el mismo, es pertinente preguntarse, según el Estado colombiano ¿Qué aporta la enseñanza de la filosofía a la competencia de la lectura crítica y cómo sostener en la educación media que ese cambio en la mirada de la política curricular, la sitúe como subsidiaria

del área de conocimiento del lenguaje? Para el MEN y el Icfes es el adjetivo crítico el que permite justificar la decisión tomada, puesto que, en las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, el objetivo de formación es el pensamiento crítico³³.

Pero, aún así, no hay un sustento claro en las decisiones de la institución evaluadora de las competencias, pues lo que afirma es la noción común teórica que comparte el pensamiento filosófico y el lenguaje, en tanto sistema de significación³⁴. Para el caso del lenguaje la preocupación no pasa por la formación de un pensamiento crítico, sino, que se ocupa de la instrumentalización de la competencia comunicativa a partir de unos procedimientos de orden metacognitivo, enunciado propio de la lectura crítica como es “reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido” (ICFES, 2017a, p.11).

En suma, la lectura y la escritura se consideran en el marco de los referentes curriculares de lenguaje, factores que aportan a la comprensión de los procesos de significación. Por lo tanto, la experiencia de la lectura se entendería como un factor social que contribuye al desarrollo de la inteligencia y pone en condiciones al lector para que pueda comprender

33 Según el Icfes en las Orientaciones pedagógicas de filosofía “destacan el pensamiento crítico como una de las competencias principales del ejercicio filosófico” (ICFES, 2017a, p.11).

34 Relacionada como se indica en los lineamientos con “[...] la concepción de lenguaje [...] la orientación [...] a través de múltiples códigos y formas de simbolizar y significar[...] (28) Además, queda claro que se entiende como una ampliación del enfoque semántico-comunicativo, y que el autor en el que se paran es Luis Ángel Baena en el artículo el lenguaje y la significación.

diferentes tipos de textos. Es decir, son los procesos cognitivos y lingüísticos³⁵, los que subyacen al ejercicio de la Lectura crítica.

2. Configuración de la Lectura crítica a modo de Lectura en PISA

La relación que se establece entre la alineación de la prueba Saber 11° para el segundo semestre del año 2014 en Colombia y las pruebas internacionales PISA para la evaluación de la lectura³⁶, se puede entender a razón de la clasificación que: “denomina *las dimensiones del dominio de la lectura* [...] por el tipo de proceso³⁷ que se evalúa en el alumno” (OCDE, s,f, p.8) En estos procesos se tiene en cuenta la recuperación de información, la interpretación de textos y la reflexión y evaluación. De forma que, el dominio de la lectura se expresa en el tipo de ejercicios que puede hacer el lector desde lo básico que sería la recuperación de información hasta poder reflexionar y evaluar un texto.

Desde esta perspectiva, se señala cómo la prueba de lectura crítica propone las competencias local, global y crítica ajustadas a lo que se entiende por el tipo de proceso en la prueba de lectura PISA, donde la lectura

35 El objetivo es medir el dominio de los estudiantes de los procesos involucrados en la lectura.

36 Los autores de referencia para el marco de entendimiento de la lectura en la prueba PISA provienen de la psicología y la psicolingüística principalmente de las universidades estadounidenses: “(Britt, Goldman y Rouet, 2012; Kamil, Mosenthal, Pearson y Barr, 2000; Perfetti, 1985, 2007; Rayner y Reichle, 2010; Snow and the Rand Corporation, 2002), los modelos de comprensión del discurso (Kintsch, 1998; Zwaan y Singer, 2003) y las teorías del rendimiento en la solución de problemas de información (Kirsch, 2001; Kirsch y Mosenthal, 1990; Rouet, 2006)”. (Icfes, pisa 2018, 9)

37 “El término “procesos cognitivos” se alinea con la terminología utilizada en la investigación psicológica sobre la lectura y es más consistente con una descripción de las habilidades y destrezas del lector” (Icfes, 2017b, p. 20)

se entiende como una capacidad³⁸ que consiste “[...] en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad” (PISA, 2000, p. 38). Así se expresa en la primera delimitación teórica del año 2000, donde interesa señalar qué se evalúa cuando se habla de la competencia en lectura. Posteriormente, en el año 2018 se agrega a la definición anteriormente citada los términos uso y evaluación, ya que, permiten dar el carácter interactivo³⁹ que es propio de la lectura (ICFES, 2017b).

En este sentido, la evaluación implica una serie de procedimientos determinados que refieren específicamente a las categorías con las cuales un lector se ubica dentro del texto. Sin embargo, lo que interesa no es la definición de esa categoría, sino la habilidad que ha desarrollado el lector. Específicamente se está hablando de evaluar la valoración que hace el lector de los argumentos, las inferencias que realiza y la articulación de sus conocimientos previos a la información que se presenta en el texto (ICFES, 2017b). Por lo cual, un lector competente o crítico para el caso de la educación media en Colombia, dadas las analogías presentes en la política de evaluación de la comprensión lectora nacional e internacional, comprende un texto en su nivel básico de forma literal e inferencial, reconoce el uso del texto acorde con una tipología textual, evalúa el contenido a partir de su comprensión global, de la estructura y de la intencionalidad y finalmente reflexiona sobre el contenido y la forma de un texto.

38 Concibe la competencia lectora como la base para la plena participación en la vida económica, política, comunitaria y cultural de la sociedad contemporánea. (Icfes, 2017b)

39 Referido a la interacción entre lector, texto y contexto.

De esta forma, el desarrollo de una competencia lectora crítica está circunscrita al cumplimiento de una serie de tareas del pensamiento deductivo. Pues, se indica que el dominio de la lectura tiene que ver con las “estrategias complejas de procesamiento de la información, incluyendo el análisis, la síntesis, la integración y la interpretación de información relevante de múltiples fuentes de textos (o información)” (ICFES, 2017b, p.8).

En resumen, el enfoque privilegiado para la evaluación del lenguaje es el que refiere los “procesos lingüístico-cognitivos involucrados en la lectura y su naturaleza interactiva” (ICFES, 2017b, p.9). Puesto que, hay una clasificación de las habilidades de nivel inferior⁴⁰ y superior para la lectura, las cuales un lector competente domina en menor o mayor medida. Donde en un nivel inferior se ubicaría “Lectura fluida decodificación, reconocimiento de palabras y análisis sintáctico de textos”. (ICFES, 2017b, p.22) y las tareas de acceso y recuperación de la información⁴¹. Y en un nivel avanzado el lector identifica y evalúa la fuente de la información, y reflexiona sobre su forma y contenido.

Es así como este supuesto se ajusta a la prueba de lectura en la evaluación PISA, dado que, aunque no se mencione la palabra crítica, como en la prueba colombiana, un lector competente, hace exactamente lo mismo, es decir, evaluar y reflexionar sobre el contenido y la forma de

40 En este modelo de lectura se presta mayor atención a la fluidez en la lectura, pues considera que si no se ha consolidado puede desviar recursos de la comprensión hacia procesos de nivel inferior necesarios para procesar el texto impreso (Icfes, 2017b).

41 Esta forma de entender la lectura busca la automaticidad en los procesos de lectura básicos porque considera que pueden ser un obstáculo para abordar los de nivel superior y “se asocia con una comprensión pobre” (ICFES, 2017b, 35)

un texto, a partir de estrategias metacognitivas. De esta forma, se puede indicar que la lectura crítica es una lectura metacognitiva⁴².

Conclusiones

A partir de la justificación del Estado colombiano sobre el cambio de las pruebas de lenguaje y filosofía por la evaluación de la lectura crítica, que realiza la entidad nacional evaluadora de competencias, se puede afirmar que el modelo de evaluación externa estandarizada evalúa solamente una parte de las competencias que deberían desarrollar los estudiantes en la educación básica y media, según la política curricular vigente. Esto, teniendo en cuenta las características propias del modelo de examen, la formulación y distribución del porcentaje de las preguntas y el funcionamiento de las competencias local, global y crítica en términos de su relación con las competencias básicas y específicas.

Para el área de lengua castellana, es claro que hay una priorización de las competencias sintáctica, semántica, pragmática y textual, las cuales corresponden además con los ejes referidos a la producción y la comprensión de textos, donde se indica que son estas competencias las que determinarían quién es un lector competente. De forma que, las competencias literaria, enciclopédica y poética tienen un carácter accesorio o

⁴² Para el Icfes la metacognición esta referida a “la capacidad de un individuo para controlar y pensar acerca de sus estrategias de lectura y comprensión, tiene una correlación significativa con la aptitud para la lectura, respondiendo a su vez a la enseñanza y el aprendizaje “asocia con una comprensión pobre” (ICFES, 2017b, p. 35). La metacognición, según el Icfes, es importante porque influye en el éxito y progreso de la lectura, además de impulsar el aprendizaje permanente.

son inexistentes para la evaluación externa estandarizada, ya que, solo se retoman en la tipología textual que divide los textos en literarios o informativos. De igual forma, en la enseñanza de la filosofía las competencias dialógica, creativa y crítica no entrarían en el marco de la evaluación estandarizada y no darían cuenta del amplio matiz que implica cada una de estas, pues solo se enfatiza en las habilidades relacionadas con los procesos cognitivos y lingüísticos. Es así como de la competencia crítica interesa que le brinde herramientas al estudiante para evaluar los argumentos y tomar las mejores decisiones, pero no sobre su cotidianidad, sino en el marco del contexto textual.

Ahora bien, aquí no se trata de pedirle al Estado que evalúe las siete competencias de lengua castellana como si se tratara de una sumatoria o una secuencia que las valora como competencias principales y secundarias, sino cuestionar por qué, si la enseñanza de la lengua castellana está inscrita en el modelo de significación, según los ejes que la estructuran, estos mismos no se toman como referente para la evaluación de competencias. Es evidente, que para la Lectura crítica este tipo de evaluación se circunscribe solo a la lectura metacognitiva, es decir, a una sola de las condiciones que hace posible la construcción de significado, entonces ¿Dónde queda la lectura como un proceso complejo, situado histórica y culturalmente, y que configura al lector? Esta cuestión es la que nos permite concluir, el uso instrumental que hace el MEN de sistemas de pensamiento y producción cultural como medios para alcanzar un fin: la constitución de modos de pensar operativos y eficientes. Además, tomando en consideración que este desplazamiento de la evaluación externa nacional

corresponde al modelo de lectura implementado por las pruebas PISA, donde se habla literalmente del modelo cognitivo y lingüístico como el preponderante en la evaluación de un lector competente, cuya finalidad última esta inscrita en ser un ciudadano que participe en la vida económica, política, comunitaria y cultural contemporánea.

No obstante, dada la diferencia que se puede establecer entre los sistemas de pensamiento filosófico y de lenguaje y del sistema de significación y puesto que se toma la Lectura crítica como la actividad propia de la evaluación estandarizada nacional, se afirma que la filosofía asume un papel como subsidiaria de la enseñanza de la lectura. De forma que, pierde la filosofía, el lenguaje y la escuela la posibilidad de formar estudiantes o colectividades capaces de pensar por sí mismos. Pues, si la filosofía es el diálogo, y el lenguaje la comunicación, la política curricular nacional vigente recorre distintos caminos para llegar a un mismo punto: formar la población escolar para comunicarse en el diálogo.

Referências Bibliográficas

CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger. Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid: Taurus 1997.

Congreso de la República de Colombia. (MEN) (1994) Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). 8 de Febrero de 1994. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article85906.html>

HERRERA, Claudia. Política curricular actual en Colombia: Enseñanza del lenguaje en Filosofía y educación: en la punta de la lengua. Tunja: Editorial UPTC 2015.

ICFES. Guía de orientación examen de estado -2009. Bogotá: ICFES 2009.

ICFES. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación y Alineación del examen SABER 11. Bogotá: ICFES 2013a.

ICFES Pruebas Saber Guía para la lectura e interpretación de los reportes de los resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011. Bogotá: ICFES 2013b.

ICFES Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2. Bogotá: ICFES 2014a.

ICFES SABER 11° 2014. Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas grado 11°. Bogotá: ICFES 2014b.

ICFES Guía de orientación Saber 11° 2017-1. Bogotá: ICFES 2017a.

ICFES Marco de referencia preliminar para competencia lectora PISA 2018. Bogotá: ICFES 2017b.

ICFES Informe nacional: Resultados nacionales 2014-II- 2017-II Saber 11. Bogotá: ICFES 2018a.

ICFES Resultados nacionales: Saber 3°,5° y 9° 2012-2017. Bogotá: ICFES 2018b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998) Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Recuperado de: www.mineduccion.gov.co.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006) Estándares básicos de competencias de lenguaje. Recuperado de: www.mineduccion.gov.co.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2015) Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje V1. Recuperado de: www.mineduccion.gov.co.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016) Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje V2. Recuperado de: www.mineduccion.gov.co.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016) Vamos a aprender Lenguaje. Bogotá: SM.

Alexandra Patricia Cantillo Barrera
Martha Soledad Montero González

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2018) Rendición de cuentas 2018. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co.

OCDE (s,f) El programa PISA de la OCDE qué es y para que sirve. París: OCDE.

PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. España: OCDE 2000.

VASCO, Carlos. Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. 2015. Retomado de https://www.researchgate.net/publication/267962137_ALGUNAS_REFLEXIONES_SOB

VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. México, Siglo XXI 1989.

VYGOTSKI, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica 1989.