

**TENSIONES QUE EMERGEN A PARTIR DE LA NATURALIZACIÓN DE LA
LECTURA CRÍTICA EN COLOMBIA: UNA MIRADA DESDE LAS PRUEBAS
ESTANDARIZADAS SABER 11.**

Sergio Hernán Vargas Jiménez

Dayana Alexandra Celis González

Andrea Julieth Gómez Hernández

**TRABAJO DE TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

DIRECTOR DE TESIS

Oskar Gutiérrez Garay


FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTÁ. D.C

2020

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: //-/--/	Página 1 de 73	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	TENSIONES QUE EMERGEN A PARTIR DE LA NATURALIZACIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA EN COLOMBIA: UNA MIRADA DESDE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS SABER 11.
Autor(es)	Sergio Hernán Vargas Jiménez Dayana Alexandra Celis González Andrea Julieth Gómez Hernández
Director	Oskar Gutiérrez Garay
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Lectura, Crítica, Pensamiento crítico, Formación, ICFES

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado enfocado desde el análisis documental y de información, recrea un estudio conceptual del documento: “<i>Alineación del lenguaje y filosofía en el área de Lectura Crítica</i>” expuesto por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), el cual presenta la fusión de la prueba de lenguaje con el examen de filosofía a partir del año 2014, haciendo de estas una nueva categoría evaluativa denominada, “<i>lectura crítica</i>”.</p> <p>La investigación presta especial atención por escudriñar la noción de la lectura crítica y por entender su naturalización en el discurso actual dentro de las evaluaciones masificadas como es el caso de las pruebas SABER 11, a través del estudio etimológico de las nociones de lectura y crítica se van entablando posibles tensiones, relaciones y distinciones desde los fundamentos que plantea el ICFES al presentar este tipo de evaluación. Durante el transcurso del trabajo se hace uso de las categorías conceptuales como lo son la Bildung, disciplina y voluntad desde Kant y Nietzsche entendiendo al proceso de lectura y la crítica desde un panorama filosófico; además, a partir de la postura del maestro Zuleta se traza el camino de la lectura bajo un ejercicio de trabajo e interés.</p> <p>Finalmente, las tensiones dentro del trabajo son expuestas y desarrolladas para generar aportes al campo conceptual de la lectura crítica y a sus prácticas evaluativas, teniendo en cuenta las implicaciones que conlleva al usar términos ligados a la subjetividad dentro de sus exámenes estandarizados y así se brindan posibles valoraciones que pueden adoptar las pruebas SABER 11 con relación a sus conceptos evaluativos.</p>

3. Fuentes
<ul style="list-style-type: none"> • Amaya, Tomas. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. • Bustamante, Guillermo, (2003) COMPETENCIAS Y EVALUACIONES MASIVAS EN COLOMBIA UNA MIRADA DESDE BOURDIEU. Pedagogía y Saberes N.º 18 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. • Baquero, M., & González, M., & Romero, I. (2017). “<i>Relaciones que se tejen entre lectura, saber y</i>

formación en el pensamiento de Kant y Nietzsche” (Trabajo de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.

- Carrasco, A. A. (2006). La lectura conquista adeptos en las escuelas de educación básica. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (comp). *Alfabetización: retos y perspectivas* (151 – 176). México: Fac. de Psicología, UNAM
- Cassany D.: (año desconocido) *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*, Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España.
- Castañeda, J. Reyes E. (2011) *Desarrollo Del Pensamiento Crítico A Través De La Lectura Del Cuento Infantil (Cuentos De Los Hermanos Grimm)*, Universidad Libre De Colombia, Bogotá.
- Espitia, J., & Reyes, E. (2011). *El desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (Cuentos de los hermanos Grimm)* (Tesis de pregrado). Universidad Libre de Colombia, Bogotá.
- García, E. (2016). *Evaluación de la comprensión crítica en los estándares de competencias básicas del lenguaje en Colombia*. Universidad Santo Tomas, Bogotá.
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Fuerza Nacional Magisterial, Paidós.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Amorrortu editores, 1era edición en español, Buenos Aires, 6-40.
- ICFES (1998) *Exámenes de Estado: Una propuesta de Evaluación por Competencias*. Hernández, Carlos Augusto; Rocha de la Torre, Alfredo; Verano Leonardo. Serie Investigación y Evaluación Educativa. Bogotá: ICFES
- ICFES (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11*. Bogotá: ICFES
- ICFES MEJOR SABER. (2014). *El antes y ahora del examen. 2017*, de ICFES Sitio web:
- <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/el-antes-y-ahora-del-examen>.
- ICFES (2014). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2*. Bogotá: ICFES
- ICFES (2015). *¿cuál es el objetivo de las pruebas SABER 11?*, Bogotá, Página oficial ICFES. <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/informacion-de-la-prueba-saber11>
- ICFES (2016) *Marco de referencia para la evaluación ICFES: Módulo de lectura crítica SABER 11 - Saber Pro*. ICFES, Bogotá.
- ICFES (2018). *Guía de orientación SABER 11.°, 2019-1, 1.ª edición*, Bogotá, ICFES Interactivo.
- <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/guias-de-orientacion>
- ICFES, *Mejor Saber* (2018). *Marco referencial para la prueba la evaluación ICFES: Modulo de lectura crítica SABER 11, Saber T y T y Saber Pro*. ICFES Saber Pro, Bogotá.
- Jaramillo V. (2014) “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?” *I. Kant*. En: *Señal que Cabalgamos*. No. 1005. Trad. Rubén Vélez. pp. 18-24. Bogotá, mayo de 2014: UNAL.
- Kalman, J. (2008): *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. Revista Iberoamericana de Educación - No. 46, Rio de Janeiro.
- Kant, I, *Pedagogía*, 1803, editorial Akal, 2003.
- Kant, I., *Crítica de la razón pura*, 1781, editorial Clásicos Bergua, tomo 1, segunda edición, Madrid, 1970.
- Leguizamón, H. (2016). *Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media*. (Trabajo de investigación). Universidad Nacional De Colombia, Bogotá.
- López, G. (2013). *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia e Investigación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos: México.
- Madrid de Forero, A, & Serrano Stella, (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*. *Acción pedagógica*, (16), p.58-68.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*
- Ministerio de Educación Nacional: (2017) *Los niveles de lectura, Maratones de Lectura, ¡Haz que tu cuento sea leer!*, Gobierno de Colombia, Bogotá.

- Nietzsche F. (2000). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Fabula Tusquets Editores S.A. 1era Edición, España.
- Real Academia Española (2019). Diccionario de la lengua española. Madrid, España. Página oficial RAE. <https://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>.
- Reale, G. (2009). Historia de la filosofía: de Nietzsche a la escuela de Frankfurt, vol.6, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Remolina, J. (2013) La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. vol. 36. Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil, p. 223-231.
- Saldarriaga-Vélez, J. A. (2016). Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1389-1404.
- Serrano, S. Madrid, A: (2007) Competencias De Lectura Crítica. Una Propuesta Para La Reflexión, Acción Pedagógica, N.º 16. Bogotá.
- Vidarte P. (2006) ¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía, Prosopopeya, Valencia.
- Zavala, V, (2008). LA LITERACIDAD O LO QUE LA GENTE HACE CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, No.47, 71-79.
- Zuleta Estanislao, (1982) Sobre la lectura.

4. Contenidos

Este trabajo investigativo está compuesto por tres capítulos y un apartado final donde se precisan las reflexiones del proceso desarrollado.

En el primer capítulo “*Aproximaciones a la comprensión de la Crítica y la Lectura*” se exponen los elementos históricos, analíticos y teóricos que conforman a los conceptos de la crítica y la lectura, a lo largo de la investigación se hace un análisis cualitativo desde una perspectiva filosófica en donde se generan consideraciones sobre los aportes conceptuales y teóricos desde autores como Kant, Nietzsche y el maestro Estanislao Zuleta. Finalmente se exponen los fundamentos teóricos, donde el ICFES describe la evaluación y concepción del área de Lectura crítica.

El segundo capítulo “*Pruebas SABER 11 y manifestación de la lectura crítica actual*” se desarrolla la historia, el contexto y el surgimiento de la prueba SABER 11, abordando así las fuerzas estructurales, económicas y culturales de las políticas públicas que influyeron en el cambio de la prueba de lenguaje y filosofía a la prueba de Lectura crítica; exponiendo así el diseño, los objetivos, y las singularidades de la prueba de la lectura crítica como modelo evaluativo. Desde la investigación se generan preguntas que direccionan el trabajo y permiten desglosar inquietudes y se expondrá la naturalización de la noción y las constantes tensiones tomando como referente contemporáneo a Daniel Cassany para ejemplificar la concepción de lectura crítica.

El tercer capítulo “*Tensiones entre lectura, filosofía y crítica en el ICFES*” se evidencian posibles tensiones y vacíos dentro del marco conceptual de la prueba, caracterizándolas desde: *la generalización, la fusión, la lectura comprensiva y la naturalización*; en ellas se sustenta la ambigüedad del peso teórico para nombrar la prueba como Lectura crítica. Así mismo se plantean algunas alternativas para cada tensión encontrada aportando al campo conceptual, evaluativo y pedagógico sobre la lectura y la crítica en términos formativos.

5. Metodología

La línea de exploración acogida dentro de esta investigación se encuentra dentro del paradigma cualitativo enmarcado en el análisis documental y de información, esto se hizo con el propósito de comprender las diferentes nociones que se buscaban abordar desde la lectura, la crítica, el pensamiento crítico y la formación a partir de la observación y la recuperación de las representaciones que proponen los distintos textos con relación a la lectura crítica y su evaluación propuesta por el MEN y específicamente por el ICFES.

Según María Dulzaides y Ana Molina (2004) en su texto, “*Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*”, describen a estas dos metodologías dentro de los distintos ámbitos propios de las ciencias; el análisis documental hace referencia a la búsqueda y recuperación de fuentes para darle un sentido descriptivo al texto que se pretende analizar y en cuanto al análisis de información se requiere un entendimiento mucho más profundo de los contenidos y su operación dentro de la estructura textual y contextual.

Desde este enfoque se intenta dar un entendimiento amplio al contexto en el que se ha realizado la evaluación y cómo cobra tanto la lectura como la crítica, vital importancia en la formación académica de los sujetos. Los textos en relación con la investigación sitúan el proceder, la comprensión, la lógica de su escritura y la propia relación con el contexto educativo colombiano desde los exámenes SABER y su modelo basado en evidencias. Los documentos para la profundización de la investigación abarcan las categorías a desarrollar dentro del proyecto (lectura, crítica, evaluación y formación)

6. Conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que la fundamentación teórica de las pruebas ICFES SABER 11 resultan ser ambiguas al tratar de definir lo que se entiende por Lectura crítica y su diferencia de la Lectura comprensiva. A partir de la investigación no fue posible encontrar indicios o posibles relaciones con en el marco de referencia que expone el módulo de la lectura crítica del ICFES, tampoco características similares que reflejaran una posible evaluación de la lectura con elementos que sitúan al sujeto dentro de actos filosóficos o críticos.

Existen efectos que se generan a partir de los resultados de las pruebas estatales en educación; como la reformulación de nociones, teorías, y perspectivas (como el caso de la Alineación) en pro de mejorar la evaluación y estándares. A través de la investigación se puede evidenciar una gran tensión en evaluar lo crítico, puesto que, al hablar de una lectura crítica, se debe tener en cuenta aspectos que surgen desde el sujeto y su educación, es decir desde su formación. La autonomía y la voluntad propia son el medio por el cual puede generar frutos del trabajo desde una formación y se va desarrollando por medio del crecimiento en todas las áreas del sujeto en donde termina siendo ambiguo su examen por medio de pruebas estandarizadas.

El reconocimiento de las raíces conceptuales, permitió concebir la importancia por entender los adjetivos que se otorgan a distintos procesos sociales, culturales y académicos en la actualidad, en muchas ocasiones las aspiraciones por recrear nombres llamativos y con carácter más profundo hacen que queden en el vacío nociones y términos que llevan un carácter epistemológico a través de la historia humana; la investigación no solo dio luces en como la lectura es tergiversada para poder utilizarse en cualquier campo del examen y la evaluación, sino contribuyo a entender la complejidad de examinar al acto de leer en un examen estandarizado.

La escuela como foco vital de formación del sujeto se encarga de socializar su universo con los elementos que lo conforman: los conocimientos, la cotidianidad, las experiencias, los saberes y todo lo que llega a la escuela en condición de la promulgar estos saberes. Las dinámicas educativas contemporáneas han roto con esquemas de entender al individuo tan solo como una tabula rasa a la cual hay que colmar de esquemas memorísticos y conocimientos tradicionales. La escuela de ahora está envuelta en contextos globalizantes, en donde las barreras comunicativas e informativas son cada vez menores y las conexiones habitan en la rutina de la mayoría de los sujetos. Así, la escuela intenta generar un equilibrio a partir de los conocimientos que han de ser llevados, por la manera de sobrellevar las cargas masivas de información y por reflexionar frente a las dinámicas que acarrea el sujeto cotidianamente.

Elaborado por:	Vargas Jiménez Sergio Hernán, Celis González Dayana Alexandra, Gómez Hernández Andrea Julieth.			
Revisado por:				
Fecha de elaboración del	27	02	2020	

Resumen:			
-----------------	--	--	--

Cualquier creación requiere de múltiples herramientas para llevarse a cabo, en el caso del pintor, este requiere de un lienzo, sus pinceles, una gama de colores y una inspiración, esta última, tal vez sea la más difícil de obtener. Las razones suficientemente fuertes para llevar a un ser humano a invertir su tiempo y energía en algo de lo cual no tiene certeza, proviene de lugares desconocidos, sin embargo, sea cual sea el motivo o lugar del cual provenga la inspiración, lleva al hombre a crear las más maravillosas obras conocidas.

Este trabajo fue posible gracias a las enseñanzas brindadas por todos los maestros que hicieron parte de nuestra formación durante el transcurso de nuestra carrera, a aquellos que estuvieron presentes a lo largo de su escritura y al apoyo de nuestras familias que siempre creyeron.

La inspiración para nosotros proviene de lo cotidiano, de cada experiencia acumulada y de cada aprendizaje, no se puede decir algo valioso, si no se han vivido cosas valiosas.

Finalmente, este trabajo es dedicado a todas las ganancias, a todos los fracasos y a todo aquello que generó una experiencia para aprender y nos dio las posibilidades para crear y decir algo valioso. En especial este grato estudio va dirigido a todas aquellas personas que aún creen en que la educación puede brindar espacios de transformación, libertad y emancipación.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	9
Justificación.....	12
Objetivos.....	14

Capítulo I: Aproximaciones a la comprensión de la crítica y la lectura

El advenimiento de la lectura crítica y elementos para el análisis del marco referencial de la prueba de lectura crítica.....	15
---	----

Parte 1: La crítica

La crítica desde el pensamiento crítico y la escuela de Frankfurt	15
Comprensión etimológica de la crítica.....	18
¿Qué es la crítica?: aproximaciones y nociones.....	21
¿Crítica como Bildung, autonomía y carácter?: Una mirada desde Kant y Nietzsche.....	22

Parte 2: Acercamiento a la noción de lectura

La lectura: Espacios, intenciones y nociones.....	31
¿Lectura como comprensión? Una mirada de las perspectivas contemporáneas de las pruebas SABER 11.....	32
Aproximaciones a la lectura desde la filosofía.....	36
La lectura como Trabajo: una mirada desde Zuleta y Nietzsche.....	39

Capítulo II: Pruebas SABER 11 y manifestación de la lectura crítica actual.

Generalidades de las pruebas SABER 11.....	43
Mutación de la de prueba: El surgimiento de la lectura crítica en la evaluación.....	47
Diseño y fundamentación del área de lectura crítica.....	49
Naturalización de la lectura crítica	53
Algunos postulados contemporáneos sobre la lectura crítica desde Cassany.....	54

Capítulo III: Tensiones entre lectura, filosofía y crítica en el ICFES

Entre la comprensión de lectura y la crítica: las tensiones.....	58
La objetivación de la lectura crítica: acercamiento a nuevas posibilidades en el marco evaluativo.....	62
Consideraciones finales.....	67
Hacia el fomento de la crítica en la escuela y su relación con los procesos de la lectura...	69
Referencias.....	71

Introducción

Las pruebas masivas y estandarizadas en Colombia han logrado instaurarse y ratificarse dentro del contexto nacional e internacional desde 1966 con el propósito de medir la calidad educativa. Con el fin de promover mejoras institucionales, individuales y territoriales, legitiman el uso de preguntas y saberes intentando evidenciar el aprendizaje de los sujetos que son examinados por medio de estos exámenes. Los diferentes conocimientos que se han pretendido visibilizar se enmarcan en áreas específicas como matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales e idiomas extranjeros, los cuales sostienen ser campos básicos y necesarios para alcanzar cierto tipo de saber en cualquier sujeto. Hacia la década de los noventa el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior se encarga de constatar estos conocimientos por medio de pruebas estatales como lo son las ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). Con el transcurso de los años, estas pruebas han sufrido distintas modificaciones atendiendo necesidades sociales, políticas, evaluativas y educativas que han surgido a nivel nacional como internacional. Las pruebas consolidaron su funcionamiento inicialmente como mecanismo para reglamentar el ingreso a la educación superior. Sin embargo, después de diversas indagaciones, se pudo identificar que permiten también asociar la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Así, las pruebas ICFES se establecen como parte fundamental para la medición de la calidad educativa y pasan a ser un eje central de las instrucciones evaluativas en todo el país.

Para el año 2000 las pruebas dieron lugar a la incorporación de las competencias, que fueron un aspecto fundamental para determinar los objetivos y metodologías de la prueba. Sus fines se desempeñan desde el apoyo a procesos de autoevaluación hasta ser base instrumental para estudios de corte cultural del contexto colombiano. Su continuidad dio pasos importantes para la evaluación nacional y con ello, para el año 2009, por medio del artículo 5014, se le instituye como ente autónomo y propio para evaluar la calidad de las instituciones educativas del país. Es decir, las pruebas consiguen un carácter propio para regular los contenidos evaluativos tanto de los grados iniciales hasta los últimos grados de las instituciones de carácter público como privado. Sumada a esta modificación, luego de evidenciar que a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes se pueden generar planes de mejoramiento para fortalecer los índices cuantitativos a través de los años y luego de pasar a ser fuente

principal de la medición educativa de las instituciones colombiana, las pruebas pasaron de ser “las pruebas ICFES” a “las pruebas Saber”. Estas últimas son las encargadas de evaluar la educación básica, la media y la superior, ya sea en sus modalidades técnicas, tecnológicas o universitarias.

Los núcleos comunes dentro del examen se distinguían entre las mismas materias que se impartían en los colegios, desde matemáticas, lenguaje, historia, geografía, biología, física, química, filosofía y lengua extranjera, hasta ejes de profundización y núcleos interdisciplinarios. Durante el transcurso del año 2013 se lanzaron comunicados acerca de la estructuración de la prueba y las distintas modificaciones que algunas áreas iban a sufrir. Así, en diciembre de ese año, de manera formal se publica el documento oficial del “Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, Alineación del examen SABER 11”. Allí se exponen de manera sustancial los estudios que aprueban la transformación del examen y se aborda la nueva manera en que se evaluará sus contenidos. Las alteraciones más relevantes se situaron en pasar de 8 núcleos a 5 áreas evaluativas en donde se fusionaron algunas de ellas: la articulación de las pruebas de biología, física y química quedaron enmarcadas entre la evaluación de ciencias naturales; historia y geografía quedaron como prueba de sociales y ciudadanas; matemáticas e inglés mantuvieron su estructura básica y floreció una nueva categoría con la combinación de la filosofía y el lenguaje que fue catalogada como *lectura crítica*.

Este trabajo investigativo pretende ahondar en el análisis del surgimiento de esta reciente noción para ver cómo ha comenzado a configurar la enseñanza en las escuelas colombianas y para constatar el proceso evaluativo de la educación con relación a la estructuración de las pruebas masivas estatales, especialmente desde la prueba de la lectura crítica. Este fenómeno se ha instaurado en el discurso educativo cotidiano, pero ha pasado inadvertido el estudio de su raíz conceptual. Por tanto, la implicación en la comprensión epistemológica de los principios que abarcan a la lectura crítica que las pruebas Saber intentan examinar debe ser precisada.

El preguntarse por las raíces conceptuales e históricas del concepto tiene la finalidad de contemplar qué tipo de posturas y fundamentos tiene el ICFES frente al concepto de lectura crítica, pues es a partir de ello que estructura las preguntas de sus diferentes pruebas. Es decir, se hace necesario evaluar el término de lectura crítica pues parece como si se evaluara

esta competencia sin tener claras las bases conceptuales y metodológicas. Esto resulta ser en un problema práctico de gran envergadura, ya que los resultados de la prueba no solo afectan el puntaje de un estudiante para ingresar a la educación superior, también tiene incidencias claras sobre las instituciones educativas, por lo que si no se hace claro qué elementos prácticos se pretende evaluar sobre un tipo de conocimiento desde lo institucional. Es decir, no parece claro qué se espera de los estudiantes, de los maestros y en últimas instancias de las instituciones educativas. Es por ello que también nos preocupamos por analizar aquellos documentos que sustentan el modelo evaluativo de lectura crítica, para mostrar qué es y de dónde surge la lectura crítica propuesta por el ICFES.

La investigación está compuesta por tres capítulos que intentan establecer con claridad la carga conceptual que posee la noción de la lectura crítica. En el primero se hace un recorrido teórico y epistemológico donde se expone una relación de los aportes de las consideraciones filosóficas de autores como Immanuel Kant y Friedrich Nietzsche en la formación del sujeto dentro de procesos tales como lo son la de la lectura y la crítica. En el segundo se busca establecer la compatibilidad que tienen estos dos conceptos desde las aproximaciones a la comprensión de la crítica y la lectura desde el análisis de las pruebas SABER 11 y en su manifestación de la lectura crítica actual. Finalmente, en el tercero, por medio del análisis de las nuevas miradas frente a los procesos de la lectoescritura y el pensamiento crítico, se recrean posibles tensiones y alternativas que surgen desde el estudio conceptual de la crítica y la lectura y su relación con las dinámicas contemporáneas, intentado evidenciar las diferencias entre la criticidad en la lectura y la comprensión de lectura.

El escudriñar, analizar e investigar permite abrir un campo de discusión frente a los adjetivos que se le conceden al acto de leer y a la pregunta incesante por entender si los elementos presentes en el módulo de lectura crítica de la prueba SABER 11, pertenece a un campo de saber y si las terminologías como la de lectura crítica, poseen un fundamento claro y establecido. Así, se pretende dar una mirada tal que permita la creación de competencias y elementos evaluativos dentro de pruebas estandarizadas y establecer si estos se pueden diferenciar de elementos cercanos a la comprensión lectora.

Justificación

Una de las principales preocupaciones que presenta el sistema educativo colombiano es tratar de constatar el progreso de los estudiantes en todos los niveles y áreas académicas en pro de un ideal ya sea social, político, económico, educativo o pedagógico. Esta preocupación se manifiesta en reformas educativas, nuevos planes de estudio, y en la búsqueda de nuevas investigaciones que promuevan el desarrollo del país tanto a nivel nacional como internacional. La inquietud incesante por promover índices óptimos y mejoras institucionales recaen en la reformulación de políticas y estrategias pedagógicas que reduzcan el bajo rendimiento en la calidad educativa. La lectura, como uno de los principales procesos básicos para el desarrollo humano y de ciudadanía, se incorpora en estas mismas lógicas de desarrollo y calidad educativa ligadas a dinámicas globalizadas:

La OCDE (2002) define la aptitud para la lectura como la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre el texto escrito con el fin de lograr metas propias, desarrollar conocimiento y participar en diferentes actividades sociales. El lector eficiente se relaciona con el texto conforme a sus propósitos y son éstos los que guían la adopción de estrategias de comprensión y el consecuente entendimiento y utilización de lo leído. (Carrasco, 2006, p.8).

Para abordar las comprensiones actuales de la lectura es preciso suscitar cuestionamientos que surgen a partir del análisis de sus prácticas de enseñanza y ver cómo dichas prácticas han constituido el panorama de educación de la lectura en Colombia. A partir de lo anterior se pretende observar los distintos adjetivos que se le han otorgado a la lectura, logrando entender la constante necesidad que surge por parte del Estado y la sociedad en formar lectores competentes. Desde el panorama contemporáneo, la lectura crítica se manifiesta como un proceso novedoso que puede ser evidenciado dentro del modelo de evaluación por competencias, postuladas dentro de las pruebas estatales SABER 11, cartillas, guías y lineamientos curriculares, en donde se dictaminan distintos requisitos y habilidades, que dan cuenta y catalogan al sujeto como un lector crítico.

En consecuencia, se abre el campo reflexivo del fenómeno que se cataloga como lectura crítica, en donde se da por hecho que este componente existe y puede ser transmitido a todos los sujetos. Al hacer esto se omiten algunos elementos de la crítica y la lectura que son necesarios para la construcción de una noción de *lectura crítica*. Es por eso que el naturalizar propuestas innovadoras puede desencadenar lugares y propósitos sin contenido alguno, donde las finalidades no están a favor del contexto en que se aplican, sino que, por el contrario, son ejecutadas sin entender su naturaleza para su articulación adecuada en las prácticas educativas. Con ello no se pretende juzgar ni señalar los discursos que se dan actualmente frente a la lectura crítica. Por el contrario, se busca mostrar estos lugares naturalizados con el propósito de conseguir una mejor comprensión del término. Por tal motivo se hace necesario indagar por el papel que cumple el área de la lectura crítica propuesta por la prueba SABER 11 partir de una postura filosófica, que dé cuenta de las tensiones y relaciones que emergen de ambas nociones.

Desde la formación como licenciados en Psicología y Pedagogía, en conjunto con la responsabilidad de nuestras labores y campos de incidencia y acción, es importante estar a la vanguardia de la configuración de las nuevas perspectivas educativas, sobre todo frente a temáticas enmarcadas en ámbitos de la lectura y la escritura. Es propio desentrañar los diversos mecanismos que se le han adjudicado a estos procesos, suscitando así a la discusión y el análisis conforme a las dinámicas contemporáneas de formación en lectura y sus fundamentos epistemológicos, para así poder aportar a su construcción y análisis. Por tal motivo es de vital importancia situar las distintas miradas y enfoques que se han tenido frente a la lectura y a la crítica. Aquí se acudirá a una perspectiva filosófica basada principalmente en consideraciones de Friedrich Nietzsche y Estanislao Zuleta, abordadas desde categorías esenciales como las que encierra el término alemán *Bildung*, el cual se puede traducir al español como *educación, formación*. Pero también se acudirá a los aportes analíticos de Immanuel Kant y de la escuela de Frankfurt, teniendo a las pruebas SABER 11 como el eje central de referencia.

En virtud de lo señalado se hace fundamental plantear una reflexión tanto conceptual como pedagógica de las metodologías documentadas y de las construcciones conceptuales sobre la lectura crítica para así aportar en la construcción de una noción alterna de los procesos lectores y en su relación con la crítica.

Objetivos

General:

Analizar desde una perspectiva filosófica los conceptos de crítica y lectura con relación a la noción de lectura crítica expuesta en la prueba SABER 11 a partir del año 2014 para así evidenciar probables tensiones críticas que emergen a partir de la configuración de los fundamentos de esta noción.

Específicos:

- Examinar la noción y criterios que sustenta la prueba de lectura crítica a partir del marco referencial del ICFES.
- Formular posibles problematizaciones y consideraciones desde los postulados de Kant y Nietzsche que permitan abrir el horizonte a la comprensión de la noción.
- Realizar un rastreo histórico frente a la constitución de la lectura crítica desde autores contemporáneos y con relación a su influencia en el ámbito educativo.

Capítulo I: **Aproximaciones a la comprensión de la Crítica y la Lectura.**

El advenimiento de la lectura crítica y elementos para el análisis del marco referencial de la prueba de lectura crítica.

Las condiciones sociales, los estándares nacionales e internacionales, son elementos que llevan a diferentes instituciones educativas a determinar sus acciones, tal como lo hizo el ICFES al realizar una modificación estructural en sus pruebas. Esto, a partir de múltiples factores. Sin embargo, la mención y descripción de los documentos y contextos históricos es simplemente una contextualización de lo que verdaderamente incumbe a esta investigación. Un análisis riguroso no solo debe contar con los antecedentes históricos y contextuales. Es necesario contar con los elementos analíticos y teóricos, con los cuales se pueda observar el fenómeno de la lectura crítica. Por tal motivo, en este capítulo se desarrollarán la crítica y la lectura como conceptos individuales para generar elementos de análisis que permitan observar los documentos y fundamentos del módulo de lectura crítica propuesto por las pruebas SABER 11, que serán descritos dentro del segundo capítulo, donde se indagará las razones y motivos por los cuales surge el módulo de lectura crítica en la prueba SABER 11.

Parte 1: La crítica

La crítica desde el pensamiento crítico y la escuela de Frankfurt

Al momento de abordar cualquier concepto, es importante establecer un recorrido o un panorama del contexto bajo el cual surge. Es por ello que al intentar establecer y delimitar a la crítica como un concepto y como una categoría de análisis, es primordial observar desde

qué punto surge y qué antecedentes puede llegar a poseer. Si bien el pensamiento crítico le agrega otro carácter a la crítica, dentro de la investigación se considera que es importante mencionarlo, puesto que puede llegar a enunciar elementos que permitan entender el fenómeno contemporáneo de la lectura crítica, para luego entablar diferencias y similitudes. Es por ello que una de las fuentes primordiales de la noción de crítica se fecunda en los estudios realizados por la escuela de Frankfurt establecida en Alemania. Sus pioneros, como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Friedrich Pollock, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamín y diversos precursores más, intentan postular un pensamiento distinto con relación al contexto y al sujeto. Gran parte de esta escuela estaba basada en el estudio de los planteamientos de Karl Marx.

Para establecer qué funcionalidad tiene la crítica para la escuela de Frankfurt, es necesario contextualizar dónde nace la escuela y en qué periodo histórico se enmarca, ya que sin el entendimiento de esto no se puede comprender por qué algunos de estos postulados toman como referencia a Marx y contemplan a la sociedad como un todo. Estos aspectos tendrán serias repercusiones en muchos de los autores que han entendido las dinámicas del siglo XX como un período de transición que entrañó cambios en concepción del ser, la cultura y la sociedad.

Para los de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, etc.), la sociología no se reduce ni se dispersa en investigaciones especializadas y sectoriales (...) la investigación social es la teoría de la sociedad como un “todo”, una teoría puesto bajo el signo de las categorías de *totalidad* y *dialéctica*, orientada al examen de las relaciones que se establecen entre los ámbitos económicos, psicológicos y culturales de la sociedad contemporánea (Reale G, 2009, p.719)

Comprender que la Escuela de Frankfurt es una rama de la sociología que toma aspectos de varias disciplinas para nutrir sus teorías y postulados, evidencia que su enfoque está centrado en una sociedad como una totalidad y no en espacios ni campos de saber fragmentados. La filosofía, el psicoanálisis y la economía forman parte de las disciplinas que conforman parte de la Escuela de Frankfurt, la cual históricamente se establece como un referente obligatorio de las producciones del siglo XX. Sus posturas críticas y su manera de entender cómo los medios de producción ejercen control sobre la cultura y el ser humano fueron fundamentales para observar y estudiar los acontecimientos que tuvieron lugar durante el siglo XX. Sin

embargo, el aporte primordial de esta corriente sociológica será el entendimiento del ser humano como un agente de cambio de la sociedad y no solo un fenómeno de ella. Si bien la cultura y las relaciones del ser humano son un fenómeno que surge de la constitución e interacción del hombre en sociedad, el ser humano es quien establece la cultura y, por lo tanto, es posibilitador de la modificación de esta. Son los entes aislados del proletariado los que reprimen y encarcelan al espíritu humano, tales como el estado, la industria y el *mass-media*¹. En esta lógica entra en juego un concepto acuñado por Adorno —quien fue uno de los principales exponentes de la Escuela de Frankfurt—: el de industria cultural, que se establece como el concepto que acoge la transformación de los productos culturales en medios de consumo y control de la población. En palabras de Adorno se establece de la siguiente manera: “La industria cultural ha construido pérfidamente un hombre genérico. Cada uno existe sólo por aquello por lo que puede sustituir a otro” (Reale G, 2009, p.275)

Ejemplo como el anterior dan cuenta de que esta corriente sociológica centra sus estudios en problemáticas contemporáneas y reales. De esta forma se genera un pensamiento crítico a partir del estudio de este que procura el bienestar humano y la liberación del proletariado. Esta corriente se establece desde los años veinte y tiene un mayor impacto desde la llegada del director Max Horkheimer. Luego, con el comienzo de la segunda guerra mundial, la escuela se traslada a Ginebra y posteriormente a Estados Unidos, para finalmente retornar a Frankfurt luego de que la guerra terminara. Los Nazis, el fascismo, el capitalismo, la sociedad, el ser humano, la economía, entre otros muchos hechos, serán de interés de los pensadores de esta corriente, quienes, a través de la dialéctica histórica, generarán su postura crítica frente a la sociedad y el hombre. Para la investigación es de gran pertinencia desarrollar a profundidad la concepción de crítica que yace en la Escuela de Frankfurt. En la siguiente cita, tomada del libro titulado “Historia de la Filosofía”, en su tomo 6, se describe de manera concreta cómo esta teoría social concibe a un teórico crítico:

Esta teoría es crítica en cuanto por ella aparecen las contradicciones de la sociedad moderna industrializada y de manera particular de la sociedad capitalista. Para mayor precisión: el teórico crítico es “aquel cuya única preocupación consiste en un desarrollo que conduzca a una sociedad sin explotación” (Reale G, 2009, p.719)

¹ Adorno establece como *mass-media* todos los elementos que se establecen en la actualidad como cine, televisión, radio, discos, publicidad y entre otros.

Se puede exponer en un primer momento que la crítica para la Escuela de Frankfurt es un proceso por el cual se evidencia las problemáticas sociales dadas en el contexto. Es decir, la crítica es una herramienta que permite observar al mundo desde otro lugar; algo que evidencia las problemáticas y devela lo que no es obvio. Para tener mayor claridad sobre el concepto desde esta teoría, se podría conceptualizar de la siguiente manera: la crítica para la Escuela de Frankfurt es una herramienta y cualidad de la investigación social, que posibilita el análisis y las acciones sobre la sociedad, lo que le permite un sujeto en el campo de lo teórico tener una cualidad de observar y ejercer un cambio en la sociedad a partir del análisis del contexto que le rodee. Por lo tanto, no se trata solo de un elemento agregado estéticamente al nombre: se trata de una verdadera herramienta de investigación que permite delimitar, analizar y problematizar a la sociedad desde el sujeto. Es de vital importancia tener este antecedente como paradigma ya que la Escuela de Frankfurt es una institución que se ha caracterizado por marcar un componente crítico dentro de sus postulados. Por tal motivo, si se pretende tener elementos de análisis para examinar el concepto de la crítica dentro del ICFES, esta perspectiva será fundamental para ello. Sin embargo, es necesario indagar otras miradas sobre el concepto para tener un panorama más amplio. Por tanto, se hace necesario desarrollar a profundidad el concepto de la crítica desde otras disciplinas y perspectivas.

Comprensión etimológica de la crítica

El abordaje de cualquier objeto, fenómeno, situación o teoría implica que quien esté en la labor de realizarlo, tendrá por obligación que llevar a cabo un estudio o aproximación de sus orígenes e historia, para luego determinar qué época, modelo, enfoque o noción, tomará para su estudio a profundidad. Por tanto, si se pretende abordar el concepto de la crítica, es labor de esta investigación evidenciar algunas consideraciones etimológicas e históricas de “lo crítico”. A continuación, se dará una aproximación a estos orígenes etimológicos y una mirada del recorrido histórico. El siguiente apartado tiene el fin de ilustrar algunas consideraciones generales para entender el significado de la palabra.

Los orígenes etimológicos de la palabra *crítica* son variados, puesto que en esta palabra confluyen múltiples aspectos. La palabra puede dotar cualidades o hacer referencia a una acción. La palabra *crítica* está asociada tanto a personas como a objetos. Un texto, una obra de teatro, una composición musical, puede llegar a tener el carácter de críticos. Incluso elementos tan abstractos e intangibles como una teoría o el pensamiento mismo pueden ser

críticos, tal como se abordó en la Escuela de Frankfurt. Esto implica que delimitar lo crítico dependerá de la situación y lugar desde donde se observe. Sin embargo, esto no quiere decir que la crítica pueda ser usada en cualquier situación y bajo cualquier contexto. A continuación, se intentará delimitar la definición etimológica de *crítica* y también diferenciarla de términos similares como la sátira y lo analítico.

La palabra *crítica* proviene del griego κρίσις (*kritikos*), que significa capaz de discernir, y del verbo κρίνειν, que alude a separar, discernir y analizar. Por otro lado, su raíz latina, *criticus*, se asocia con el separar y con crimen, juicio y acusación². Como se puede observar, la palabra *crítica* contiene una serie de denotaciones y acciones dentro de sus orígenes etimológicos. Al separar, el juicio, el discernir y el analizar, se podría deducir, en un primer lugar y de manera un poco ingenua, que la palabra puede hacer referencia a separar y diferenciar objetos e ideas, como si la crítica fuera algo referido a la acción de determinar los límites de un objeto o pensamiento. No obstante, la etimología muestra la otra cara de la moneda pues la palabra *crítica* también hace referencia a los sustantivos juicio y crimen y al verbo analizar. Esto muestra que no solo se trata de un estado de separación y de la capacidad de discernir entre lo uno o lo otro. También el término denota una sujeción a un estado de lo subjetivo y normativo puesto que se habla del juzgar y el analizar, aspecto que implica el delimitar desde unos parámetros, ya sea desde lo institucional o lo subjetivo. Es decir, la crítica desde su etimología hace una referencia a delimitar un objeto o pensamiento a partir de un juicio y un análisis.

¿Será esto suficiente para delimitar y sustentar la crítica en términos investigativos y analíticos? Por supuesto que no, pues carece de contexto histórico y además las palabras guardan la especialidad de tener múltiples significados dependiendo del contexto y de las intenciones con que se las utilice. Como se mencionó anteriormente, las etimologías en ciertos casos acompañan a la definición a modo de profundización. En el caso de la palabra *crítica* se recurrirá a la definición, no para su profundización sino para su análisis, pues esta puede evidenciar elementos que ayuden a delimitar un poco más el término. Para la palabra crítica el diccionario de la Real Academia de la Lengua trae 13 entradas, algunas de las cuales (como, por ejemplo, como adjetivo, “muy difícil o de mucha gravedad”) nos alejan de la discusión. En cambio, resulta más consistente con las consideraciones hasta aquí hechas,

² La etimología de la crítica refiere a una serie de acciones como: separar, discernir, analizar, etc. Sin embargo, también está asociada con acciones de crimen y juzgar o analizar

indagar por su significado como acción (verbo). Las siguientes son las entradas que trae la RAE para la palabra *criticar*:

- “1. tr. Analizar pormenorizadamente algo y valorarlo según los criterios propios de la materia de que se trate.
2. tr. Hablar mal de alguien o de algo, o señalar un defecto o una tacha suyos. Lo critican por sus declaraciones. Le critican su ropa.” (RAE, 2018).

Al situarnos desde la perspectiva de una acción, tal como en la perspectiva etimológica, la crítica es concebida como un acto que tiene que ver con el analizar. Sin embargo, la definición va más allá y le agrega un aspecto que resultará crucial durante toda la investigación: la crítica implica un tipo de análisis muy específico, muy detallado y minucioso o, como lo expresa la RAE, *pormenorizadamente*. Por lo tanto, se puede establecer por ahora que la crítica constituye el análisis detallado de un objeto o pensamiento.

En la definición aparecen además dos términos, *valorar* y *criterio*. El valorar hace referencia a que la crítica debe estar situada desde un lugar específico. Por lo tanto, esto descarta que la crítica pueda llegar a ser algo absoluto debido a que el valor que se le da a un objeto o pensamiento, solo se puede establecer de manera relativa desde lo subjetivo. El segundo término, *criterio*, postula un límite desde un lugar más estricto. Aunque todavía en el plano subjetivo, para postular y generar un criterio se debe tener una argumentación desligada de lo emocional y se debe partir desde otro lugar del pensamiento. Finalmente, la RAE, delimita aún más la *crítica* adjudicándole al término a una materia específica, lo que implica que la crítica está sujeta a un lugar del conocimiento.

A partir del análisis de la etimología y de la definición de la palabra crítica, se pueden inferir algunas consideraciones. Primero, la crítica en sus orígenes está asociada con el discernir y el separar. Segundo, está relacionada con la acción de analizar y de juzgar. Tercero, la crítica desde su definición contempla un valor y un criterio efectuado de manera detallada sobre algo, lo que la limita a estar situada en un lugar y en un momento determinado, Cuarto, los criterios y valores de la crítica dependen de la materia bajo la cual se emplee (esta será otra delimitación de gran importancia, puesto que a partir del análisis de la definición, no será lo mismo ser crítico desde la filosofía que desde la sociología), Quinto, la crítica será un

término que siempre estará en una posición de dependencia de algo, sea de un sujeto, una institución, una ciencia o un objeto.

¿Qué es la crítica?: aproximaciones y nociones

Después de realizar el análisis de la etimología y de la definición de la palabra crítica y del verbo criticar, se plantean una serie de consideraciones, que delimitaron la noción de crítica bajo una serie de palabras y conceptos relacionados con ella. Sin embargo, aún quedan múltiples interrogantes: ¿Qué es la crítica? ¿Desde dónde se puede observar la crítica? ¿Qué elementos debe tener un sujeto, institución o situación para que sean considerados críticos? ¿Tiene que ser la crítica una acción detallada y pormenorizada? No es posible que con esta investigación se delimite a profundidad lo que implica la crítica debido a que esto implicaría otro tipo de análisis y el uso de otros recursos académicos. No obstante, el realizar unas aproximaciones a posibles respuestas a estos interrogantes puede orientar una postura bajo la cual se pueda efectuar el análisis adecuado del corpus de la investigación. Más aún, se pueden determinar posturas y autores pertinentes. No es interés de esta investigación el delimitar la crítica como concepto, pero se puede comenzar con algunas nociones de la palabra y a partir de allí llegar a establecer el contexto actual de la lectura crítica de las pruebas SABER 11.

Las múltiples nociones en las cuales se emplea la crítica dependen del campo de conocimiento bajo el cual se efectúe su uso. Además, la crítica es diversa y multidisciplinar, lo que puede resultar en un análisis tedioso y extenso para dar cuenta de todo el espectro de disciplinas que abarcan a la crítica. Por tanto, solo se observará la crítica desde tres áreas de conocimiento, que no solo pueden ilustrar cómo es empleada y desarrollada la crítica en varias disciplinas, sino que, además, contribuyen a delimitar una postura que ayuda a desarrollar el objetivo del trabajo. A continuación, se detallará brevemente cómo la crítica se emplea en la filosofía, la sociología y el lenguaje.

- *Filosofía*: Desde esta área de conocimiento es posible que se evidencie el estado más diverso de la crítica. Se pueden ver por ejemplo los trabajos de los antiguos griegos con la ética y la estética, o de los filósofos de la ilustración, como Kant con sus obras *crítica de la razón pura* y *crítica de la razón práctica*. La crítica se posiciona como un asunto de extrema relevancia en la filosofía, incluso considerándose un aspecto

que posibilita la filosofía. Es empleada para delimitar y generar criterios bajo los cuales se construyan argumentos e ideas. Incluso estos elementos pueden ser usados para observar una obra, una situación o una persona, y para para efectuar un juicio.

- *Sociología:* A partir de la escuela de Frankfurt se establece a la crítica como un aspecto que posibilita una nueva sociología. Se parte de la idea de que, aplicando una sociología crítica, o siendo crítico frente a esta ciencia, se pueden llevar a cabo cambios sociales. En esta área del conocimiento se expresa el concepto de manera tal que la crítica gira alrededor de una teoría y no de manera subjetiva, como se observa en la filosofía.
- *Lenguaje:* Desde la lingüística, se observa a la crítica como un nivel de comprensión y un tipo específico de escritura. Si bien el concepto no siempre es expresado como crítica, hace referencia al nivel de lectura donde se observan y analizan los argumentos de un autor desde los criterios del sujeto y a partir de ello puede desencadenar un proceso de escritura, donde se expresan los criterios bajo los cuales el sujeto dictamina un juicio y análisis del texto o autor. Autores como Cassany y Van Dijk, expresan esto teóricamente, desde lugares distintos, pero con fundamentos similares, generando un proceso que va más allá de lo literal y suscitando así reflexiones en el sujeto.

El carácter multidisciplinar de la crítica representa una gran ventaja a la hora de referirse a una acción que requiera desmenuzar e indagar algo a profundidad. Pero a la vez puede ser una desventaja pues su uso puede darse sin el debido cuidado. Teniendo en cuenta el contexto de la prueba SABER 11, que desde la llamada *alineación* fusiona la prueba de filosofía y de lenguaje, lo que produce el surgimiento del término de lectura crítica, se considera que un enfoque de la crítica desde la filosofía puede generar un análisis pertinente de los planteamientos realizados dentro del marco referencial del ICFES. En el siguiente apartado se desarrolla a profundidad la crítica desde la perspectiva de dos autores, Nietzsche y Kant, quienes aportan más elementos para delimitarla desde un enfoque filosófico.

¿Crítica como Bildung, autonomía y carácter?: Una mirada desde Kant y Nietzsche

La crítica desde la filosofía es compleja debido a que las posturas de cada filósofo varían, tanto en su argumentación como en su uso, lo que dificulta el recurrir a múltiples autores dentro de una producción académica. Por tal razón puede resultar más sencillo recurrir a un único autor o autores con planteamientos similares. Sin embargo, desde esta investigación observamos que el recurrir a autores de gran similitud, no alimenta y expresa elementos que posibiliten el análisis riguroso del módulo de lectura crítica. No es fácil entablar un diálogo entre el pensamiento de Kant y Nietzsche debido a las diferencias en las épocas históricas bajo las cuales se desarrolla su trabajo. Además de sus posturas y argumentaciones sobre lo que significa el ser crítico y el ser en educación, se aborda un concepto que es recurrente dentro de la filosofía alemana, “Bildung, entendido como formación y centro de concepción del ser humano y la cultura. Este apartado intentará, de manera muy breve, realizar un acercamiento de la palabra crítica a los fundamentos de la Bildung, expresado en las ideas de Kant y Nietzsche y observando posibles similitudes y elementos que permitan delimitar a la crítica desde una postura filosófica.

Los aportes reflexivos de Kant en términos educativos y pedagógicos no solo son fundamentales para la comprensión de la *crítica* en la educación, sino que es indispensable retomar sus planteamientos desde la *razón* y la *formación*, y el papel que estos juegan en la *voluntad*, facultad gracias a la cual se puede determinar la conducta del hombre.

Es necesario primero comprender el lugar de la educación y la formación del hombre para Kant, especialmente desde libro *La pedagogía*, donde describe el acto educativo como un arte importante y fundamental en la sociedad, indispensable para transmitir la cultura acumulada a la siguiente generación. Es decir, la educación como un hecho sociocultural y transgeneracional. El lugar del campo formativo para Kant se concibe de dos formas: la negativa (disciplina, impedimento de las faltas) que es básicamente la domesticación del salvajismo y, precisamente por eso, dice Kant, debe iniciarse a edad temprana. Kant concibe la disciplina en la educación como fundamental para moldear de manera racional los rasgos instintivos del hombre en pro de formar un futuro sujeto autónomo. La segunda forma de llevar a cabo el acto formativo es el positivo (la instrucción, dirección), que puede a su vez darse de dos formas: el *instructor*, como aquel profesor que solo guía los procesos en la escuela; y el *ayo*, aquel que educa para la vida.

La formación es aquello que debe continuar ininterrumpidamente. El niño debe aprender a soportar privaciones y a mantener al mismo tiempo el ánimo sereno. No debe ser obligado a simular sentir horror, y un horror inmediato, a la mentira, aprender a respetar el derecho de los hombres, de forma que sea para él un muro infranqueable. Su instrucción debe ser más negativa. No debe aprender religión antes que moralidad. (Kant, 1987, p.33)

Dado que la instrucción positiva deviene al hombre que está en plena libertad de decidir y contribuir a la sociedad, la instrucción negativa corresponde aquel que aún necesita domesticar sus impulsos primarios. Este proceso educativo es mecánico. Pero mecánicamente se cometen muchos errores. Entonces el proceso educativo debe ser racional. Esto significa que lo mecánico debe transformarse en ciencia. La educación es un arte cuya aplicación debe ser perfeccionada por muchas generaciones y en múltiples dimensiones. En este sentido la educación abre el horizonte para que la humanidad pueda realizarse plenamente: así surge la Pedagogía, uno de cuyos principios es que no se debe educar con base en el estado actual de la especie, sino teniendo en cuenta un posible mejor estado del futuro.

Desde la *Crítica de la razón pura* publicada en 1787, Kant intenta la conjunción de racionalismo y empirismo, haciendo una crítica de las dos corrientes filosóficas que se centraban en el objeto como fuente de conocimiento. De esta manera cambia el modo de concebir la filosofía, pues toma al sujeto como la fuente que construye el conocimiento del objeto, a través de la representación que el sujeto, mediante la sensibilidad ligada a la naturaleza, toma del objeto. Sin embargo, percibir no es aún comprender los objetos. Comprender los fenómenos es poder referirlos a un concepto, y esta es la función propia del Entendimiento para Kant. Kant distingue dos tipos de conceptos: los empíricos, que proceden de la experiencia y son a posteriori; y los conceptos puros o categorías, que no proceden de la experiencia y son a priori. Las categorías (sustancia, causalidad,) son nociones que no se refieren a datos empíricos, pero tampoco son construidas empíricamente por el hombre, pues pertenecen a la estructura del entendimiento.

Los conceptos puros para Kant son entonces las condiciones necesarias del conocimiento de los fenómenos, ya que el entendimiento no puede pensarlos si no es aplicándolo y llevándolo a una acción. Es así que en la filosofía según Kant existe una gran distinción y discrepancias entre dos formas de ver el mundo y de pensar: desde el dogmatismo se encuentra aquella

teoría o filosofía donde los que la practican no se cuestionan si pueden obtener el conocimiento en sí de lo que están hablando. Mientras que el desarrollo de la razón crítica se plantea hasta dónde se puede llegar con el conocimiento, qué capacidad hay, qué límites existen en el conocimiento. Según Kant no existe una crítica de lo individual hacia las teorías, los libros, etc. Existe un *tribunal de la crítica general*. Kant da un ejemplo de ello:

Por tanto, si se compara la filosofía dogmática y crítica puede hacerse evidente por la comparación: pensemos en un ojo humano que contempla desde cierto punto de vista; el ojo ve la imagen, los objetos diversos que se reflejan en su retina; pero no se ve a sí propio [...] la filosofía crítica puede ver al otro ojo, observar y determinar en qué lugar se encuentra y su ángulo visual” (Pelrojo, año desconocido p,85)

A partir del último ejemplo se hace fundamental, entablar el análisis de lo expuesto hasta el momento. Para ello se recurrirá a tres conceptos que fueron mencionados con anterioridad, la *voluntad*, la *disciplina* y la *filosofía*. Estos tres conceptos serán los elementos que enmarcarán el análisis desde Kant dentro de la investigación. Es decir, los objetos sobre los cuales se dará una mirada sobre la lectura crítica expuesta en el marco referencial de la prueba de lectura crítica.

Al observar el primer concepto, la voluntad, es pertinente preguntarse si esta se encuentra relacionada con la crítica y si podría tener algún fin formativo en el sujeto. La voluntad como se mencionó con anterioridad es lo que lleva al sujeto a los actos, por sus propios medios, determinando su hacer en el mundo. Esta facultad determina la conducta y actos de un sujeto. Por lo tanto, la voluntad dentro de los actos formativos será el impulso intrínseco que motive al sujeto a seguir sus intereses y deseos. Al estar basada en una fuerza puede llegar a ser volátil y en muchos casos de poca duración; y dependiendo de cómo se establezca en el sujeto, también se puede establecer por medio de unas bases bien fundadas a través de una formación. En consecuencia, la voluntad será uniforme y duradera. La funcionalidad de esto en el sujeto será primordial, puesto que la toma de decisiones y criterios en ámbitos como lo social, afectivo, académico, etc., se verán permeadas en todo momento por su voluntad. La fuerza y estabilidad de estas decisiones y principios será igualmente proporcional a la voluntad en él, por lo que se puede concluir que es importante fomentar en todo acto educativo la construcción de una voluntad fuerte y duradera. Esto con el fin de que el sujeto tenga las herramientas para mantener unos principios, criterios y posturas frente al mundo.

Desde la disciplina, Kant establece el principio del trabajo arduo y del sometimiento necesario en todo ser humano. Es obligatorio para todo ser humano someterse a la cultura y a la sociedad. La disciplina será el medio por el cual se logra un florecimiento en el sujeto, esto por medio de la consistencia durante un período prolongado y por la imposición de límites en el sujeto. Es por ello que un proceso formativo demasiado blando y permisivo tendrá consecuencias desastrosas en el sujeto, al no darle el tiempo ni las herramientas necesarias para que pueda servirse de su propio entendimiento, o como lo establece Kant para *llegar a la mayoría de edad*. Por tanto, la disciplina y la voluntad están estrechamente relacionadas. Es a través de la disciplina que se llega a una voluntad fuerte, es decir, si en el sujeto se genera un proceso formativo que promueva la disciplina y el trabajo arduo, este podrá conocerse y establecerse bajo unos principios que se expresarán en su voluntad. Sin embargo, ¿esto qué tiene que ver con la lectura crítica?

La respuesta a esta pregunta se encuentra dentro del tercer criterio, la filosofía, en la analogía del ojo que puede ver los objetos y no a sí mismo, y que la crítica es lo que permitiría verse a sí mismo. Kant describe de manera no explícita lo que entiende por crítica en este apartado. Según lo que se expresa en la cita, la crítica es aquello que nos permite tener un panorama mejor del mundo, del cual somos parte. La crítica será entonces no solo un proceso externo hacia las cosas, sino un proceso que involucra al ser en el contexto. De esta forma, si la crítica nace e involucra lo que el sujeto percibe, la voluntad y la disciplina jugarán un papel fundamental en el establecimiento de la crítica en el sujeto, pues a partir de ella podrá percibir y expresarse en el mundo.

Si bien Kant nos plantea consideraciones importantes sobre la crítica y procesos que la pueden preceder, Nietzsche nos permitirá entrar en profundidad en la *Bildung* brindando más criterios de lo que se puede esperar de un sujeto en la cultura y de los procesos e instituciones que pueden surgir en los procesos formativos de los sujetos. Para comenzar el abordaje filosófico de Nietzsche, es importante tener presente que este autor será usado desde dos perspectivas. Una de ellas es la filosofía, donde aportará elementos para delimitar a la crítica como un proceso de la formación o *Bildung*. Por otro lado, siguiendo a Estanislao Zuleta, se abordará la lectura como trabajo. Un texto primordial que conjunta las dos perspectivas será *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (Nietzsche F. 2000) bajo el cual se extraerán principalmente los elementos que permiten el análisis de los documentos del ICFES.

Después de abordar a Kant, se debe observar a profundidad el aspecto de la formación y la cultura que trabaja Nietzsche. La lectura de este autor alemán es muy exigente y debe hacerse con extremo cuidado. Solo se recurrirá a un texto del autor, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*³, para comprender la noción de Bildung. Allí, desde una crítica a las instituciones de educación superior, se ve cómo Nietzsche entiende a la verdadera cultura y desde qué lugar se debe comenzar la formación. Para ellos se recurrirá a una breve contextualización de cómo se desarrollan los apartados del libro, describiendo y analizando los planteamientos que aporten a la investigación y al propósito del apartado.

En este texto Nietzsche realiza un análisis de las instituciones de educación alemanas, tal como lo es el Bachillerato y la Universidad, resaltando aspectos como la cultura, el lugar del maestro, el lugar del estudiante y la autonomía. Se tomarán algunos de sus planteamientos como herramientas analíticas que permitan entender la crítica y la formación desde otro lugar, tomando en consideración las instituciones educativas y los actores en ella como aspectos que también pueden brindarle al sujeto herramientas para que pueda llegar a tener un algún tipo de pensamiento crítico. Para dar inicio al desarrollo del texto se plantea en un primer momento una consideración sobre la cultura que el autor expresa de la siguiente manera:

El verdadero secreto de la cultura debe encontrarse en eso, en el hecho de que innumerables hombres aspiran a la cultura y trabajan con vistas a la cultura, aparentemente para sí, pero en realidad sólo para hacer posibles a algunos pocos individuos.» (Nietzsche, 1887, p.34)

Para Nietzsche la cultura no es algo a lo que todos los hombres puedan llegar. La función de una la sociedad es generar un suelo fértil para que florezcan aquellas personas que puedan aportar la verdadera cultura. Para este filósofo es importante dejar esto en claro ya que durante gran parte del texto se dedicará describir a través de su anécdota cómo las instituciones alemanas se plantean como generadores de cultura. Según él, todos los estudiantes son seres que poseen la cultura, lo que para Nietzsche será el principal error de la

³ El texto consiste en la recopilación de tres conferencias que realizó Friedrich Nietzsche, en el año 1872, donde expone su sentir y pensar sobre el futuro de las instituciones educativas de la época, específicamente sobre las instituciones de enseñanza alemanas, el propósito del texto no es profético ni predicadorio, es un análisis de las dinámicas educativas de la época, criticando el lugar del maestro, del estudiante y de la universidad como institución.

universidad. La cultura solo se puede generar a partir del propio sujeto y de sus experiencias. El papel del maestro en este punto será el de un acompañante, no el del aquel que porta la cultura, tal como lo expresa en el siguiente apartado:

Muchas veces el profesor lee mientras habla. En general, quiere tener el mayor número posible de oyentes de esa clase; en caso de necesidad, se contenta con pocos, y casi nunca se dirige a uno solo. Una sola boca que habla y muchísimos oídos (...) Por lo demás, aquel a quien pertenece esa boca está separado y es independiente de aquellos a quienes pertenecen los numerosos oídos: y a esa doble autonomía se la elogia entusiásticamente como “libertad académica”. Por otro lado, el profesor - para aumentar todavía más esa libertad- puede decir prácticamente lo que quiere, y el estudiante puede escuchar prácticamente lo que quiere. (Nietzsche, 1872, p.188)

Con esta cita el filósofo alemán pone en cuestión cómo la llamada libertad académica pretende reposar sobre la autonomía y el derecho de decir lo que se piensa sobre cualquier tema, sin tener una argumentación para dar sustento a ello. El maestro para Nietzsche no tendrá la delicadeza que es necesaria para guiar a los estudiantes a desencadenarse de la institución y de las palabras de sí mismo. El autor plantea que los estudiantes escuchan y copian lo que pueden y lo que quieren, mientras que el maestro realiza dos funciones independientes como si fueran actos complementarios, siendo esto un acto burdo y poco riguroso según Nietzsche, pues se pierde la seriedad de mostrar la cultura alemana y los clásicos griegos.

Es por ello que la principal crítica del texto será hacia la autonomía, porque esta tiene que ser cultivada, al igual que la crítica. Ambas parten de un estado de sometimiento del sujeto a la cultura y la educación y es con este acto de pérdida que el sujeto puede florecer para generar su propio pensamiento. Si bien puede parecer un poco contradictorio que cita aparentemente exprese una crítica hacia las actitudes del estudiante que escucha y del maestro que habla, su reparo es al acto de escuchar y escribir al mismo tiempo, y de la libertad ingenua que hay en eso, ya que el estudiante solo escucha lo que quiere y no lo que debería. Esa es la verdadera crítica a la libertad académica y a la autonomía realizada por Nietzsche.

Así, que os repito, amigos míos: cualquier clase de cultura se inicia con lo contrario de todo lo que hoy se elogia como libertad académica, es decir, se inicia con

la obediencia, con la subordinación, con la disciplina, con la sujeción. (Nietzsche, 1872, p.211)

El asunto toma un tono claro-oscuro. Se tiende a pensar desde lo contemporáneo que cualquier clase de sometimiento y obediencia es un acto negativo y represivo. Sin embargo, Nietzsche dirá lo opuesto. Incluso le dará un lugar privilegiado, posicionando el inicio de la cultura con un sometimiento, con una disciplina y con la obediencia. Las palabras de Nietzsche no se deben tomar a la ligera, pues este autor realiza una crítica contundente a las instituciones educativas y desmonta el discurso de la autonomía y la libertad del saber reduciéndolo a habladurías sin fundamento. Si bien la cita no expresa la idea en su totalidad, esta será explicada a continuación en detalle, conformando una relación con el tema de la lectura como trabajo.

Para Nietzsche las instituciones educativas, los maestros y los estudiantes, en el contexto alemán, son aspectos sin una verdadera cultura. Según él, la cultura es lo que surge de los genios y prodigios, lo que eleva el conocimiento y hace progresar a una sociedad. Por lo tanto, la cultura alemana tendrá como referente a los clásicos griegos, siendo su amor por la naturaleza, lo bello y la filosofía, la base para fundar esta cultura alemana. Es importante tener en cuenta esto debido a que el filósofo alemán argumentó que todo aquel que intente hablar y elevar la cultura griega sin tener las herramientas para ello solo degenerará a los clásicos y no permitirá que la cultura surja. Debido a esto, el estudiante se debe someter a escuchar, analizar y a aprender del texto para poder decir algo que valga la pena. Es decir, sin una base bien fundada el sujeto no puede establecerse en ningún lugar del pensamiento. Si el estudiante se sostiene en el lugar del maestro, en lo que éste pronuncie y le muestre como verdadero, sólo estará reproduciendo palabras y no pensamientos y no estará asumiendo la cultura dentro de sí. Por tal motivo, la libertad académica en estas circunstancias entra en tensión, ya que, si el estudiante decide por sí mismo el cuándo, el cómo, el cuánto y el porqué de su formación, se establecerá en una situación cómoda y facilista, lo cual no le permitirá progresar en su formación. De esta manera, exigir en el sujeto un trabajo y esfuerzo, logra que este desarrolle fundamentos y elementos para asumirse frente a la cultura.

Precisamente la *Bildung* contempla todos los aspectos mencionados anteriormente: la disciplina, la cultura y la autonomía. Teniendo en cuenta que conceptualiza una autonomía formada, con unas bases establecidas, resulta un punto crucial para la investigación entender

que la formación del sujeto requiere un proceso arduo de trabajo y sometimiento frente a la rigurosidad del estudio del tema en cual se debe formar. Por lo tanto, asumir un lugar en el mundo desde una postura crítica no resulta fácil y no se logra a través de actividades instrumentalizadas. Es necesario que el sujeto cuestione su entorno por sí mismo para que pueda percibir en qué lugar de su contexto se encuentra. Tal como se mencionó con el ejemplo de Kant, la crítica no es solo lo que permite a un sujeto ver al mundo, sino también lo que le permite verse a sí mismo y tener una perspectiva de su lugar en mundo. Exponer los planteamientos de Nietzsche sobre la disciplina y la cultura tiene la finalidad de mostrar qué debe hacer el sujeto para poder ser acreedor de una postura crítica o incluso de una autonomía en su pensamiento, lo cual no es una tarea fácil y siempre va a involucrar algo de pérdida en el sujeto. Frente a otros aspectos que incumben a esta investigación, *la lectura* será similarmente asumida como trabajo, entendiendo la formación como un proceso de disciplina y voluntad y no de autonomía y derecho. Esto debido a que la formación en el sujeto es una obligación, pues es por medio de la formación que dicho sujeto ingresa a la cultura y se establece como ser humano. No se debe tomar como punto de partida lo que quiera hacer o no el sujeto, sino de unas reglas y hechos históricos que el sujeto debe conocer y asumir para cumplir un papel dentro del mundo. Según esta lógica, la crítica será un proceso por el cual el sujeto puede ver al mundo de manera singular, desde su construcción y su formación, a partir de lo que muestran los demás. Estos maestro, escuela, familia o Estado le ayudarán a tomar un lugar y una postura estableciendo principios y hablando desde la razón y el saber que ha construido con el tiempo.

Parte 2: Acercamiento a la noción de crítica

La lectura: Espacios, intenciones y nociones.

La lectura se puede contemplar desde múltiples contextos, teorías, didácticas y voces, pero al igual que la crítica es un concepto que debe ser delimitado para su estudio y para el objetivo de la investigación. Este apartado tendrá la intención de mostrar cómo la lectura es un campo que contempla diferentes aspectos y funciones. Se podría mostrar la lectura como una acción de la decodificación de palabras para luego remitirse a la definición y etimología de la palabra, tal como se realizó con la crítica. Sin embargo, al igual que con la crítica, el asunto de la lectura involucra diversas voces que a su vez responden a diversas corrientes de pensamiento y de época.

Desde la teoría psicolingüística el fenómeno de la lectura se puede explicar como un proceso mental que va desde la representación escrita a la oralidad, estando ambos procesos enmarcados por articulaciones perceptuales, biológicas, y fisiológicas que unen la sucesión de varios pasos entre el lenguaje y el cerebro. La sociolingüística por su lado asume la lectura como un proceso que se enmarca en las variables del contexto del sujeto: religión, cultura, estrato socioeconómico, educación. Es decir que el niño entra como un sujeto en demanda del otro (padres, maestros, compañeros, etc.) y este es en definitiva un interlocutor que debe estar para él. Esta experiencia social configura las estructuras cognitivas del niño haciendo que lea de determinada forma. Por su parte, la perspectiva filosófica asume la lectura como un punto de encuentro, reunión, diálogo, de pérdida y de adquisición de algo en disputa que seguirá siendo inacabado. Por ende, siempre llevará consigo un trabajo, un esfuerzo de ese algo que no se ha dicho:

La lectura nace del texto mismo, si la textualidad ha conseguido abolir la idea tradicional de autor, de transmisión de un mensaje, de linealidad del exento}...{Sin duda, hay lecturas que no son más que simple consumo: aquellas a lo largo de las cuales precisamente se censura la significación; la lectura plena, por el contrario, es aquella en la que el lector no es nada menos que aquél que quiere escribir, porque entre otras cosas, sabe que no existe algo así como el mero comentario, una suerte de metatexto por encima de la obra y exterior a ella, sino que tiene conciencia de que su lectura ya es reescritura del propio texto que lee/reescribe. (Vidarte, 2006 p,174)

Es por eso que la perspectiva filosófica en esta investigación ayudará a esclarecer las tensiones que se dan entre la lectura y la crítica desde sus propios interrogantes y los que ya se ha planteado la misma filosofía. La noción de lectura en estas tres perspectivas se ve permeada indiscutiblemente por sus raíces epistemológicas; sin embargo, aunque todas son muy contrarias, sería inapropiado determinar que alguna es más aceptable que la otra. Aquí, por el contrario, se intenta mostrar que la perspectiva filosófica puede facilitar el entendimiento hacia la crítica y la lectura, y si ambos (lectura y crítica) pueden o no tener una relación entre sí y si, de darse esta relación, bajo qué tensiones estarían inmersas. Por eso, a continuación, se expondrá de forma detallada la visión que tiene el ICFES de estas perspectivas para luego llevarlas al punto de discusión desde una visión filosófica más detallada.

¿Lectura como comprensión? Una mirada de las perspectivas contemporáneas de las pruebas SABER 11

Dentro del mundo de la lectura y de lo académico, se observan múltiples perspectivas y teorías sobre cuál es el método más efectivo para que el sujeto llegue al acto de la lectura. Por supuesto esto depende de la finalidad que se busque en el acto de leer. Si se busca generar una conciencia del mundo y del otro, tal como lo plantea Paulo Freire, se genera una lectura desde lo contextual y hasta casi crítico. Si se observa desde las pruebas del ICFES, la lectura será planteada en función de unas competencias y estándares establecidos para que el sujeto llegue a ellas. Si se observa una lectura desde Barthes, se buscará que el sujeto se desprenda del placer y llegue al goce. Incluso, si se toma a Freud, el acto de leer se basa en interpretar y analizar al sujeto y sus palabras en función de representar lo no dicho. Es por ello que toda

teoría posee una intención y un discurso explícito o intrínseco en sí, y estará al servicio de dar sustento y credibilidad a la teoría o modelo

Por lo tanto, para delimitar la postura del ICFES frente a la lectura es indispensable remitirse a sus fundamentos. Se hace necesario comprender la fuente del concepto de lectura y el objeto de la lectura crítica. Al final del apartado se generarán cinco consideraciones de lo expuesto en el marco referencial con el fin de analizar el modelo que toma la investigación sobre la lectura. De la misma manera que se procedió en el apartado de crítica, con la definición de la RAE y su etimología, se replanteará la noción desde su fuente y usos.

Este ejercicio puede asimilarse a una “ingeniería inversa”⁴, con la excepción de que se aplica a términos conceptuales y académicos. Por otro lado, el marco referencial de la prueba de lectura crítica expone cómo desde el modelo de Van Dijk y Kintsch se asume la comprensión de una lectura crítica, aunque no hay mención a la palabra crítica dentro de sus teorías. Esto plantea demasiados interrogantes e incertidumbres, aunque se puede anticipar que la afirmación de que el ICFES expone construye y evalúa una prueba a nivel nacional sobre un objeto sobre el cual hay pocas claridades cuyos fundamentos teóricos se encuentran totalmente fuera de contexto y no hablan del concepto en sí mismo no es descabellada. Existe la posibilidad de que el ICFES realice unas inferencias de los planteamientos de Van Dijk y Kintsch, en las que estos observan una lectura crítica dentro de las teorías. Pero si así fuese, no se expresa esto en ningún momento dentro del documento. Por esta razón se procederá a observar algunos de los planteamientos del marco de referencia del módulo de lectura crítica para su análisis y a determinar si es posible que exista alguna argumentación de peso sobre la cual se pueda construir una lectura crítica desde las micro y macroestructuras de los autores de referencia. El ICFES, dentro del marco referencial de la prueba de lectura crítica, establece un apartado dedicado a explicar cómo y desde donde entiende la comprensión lectora:

El estudiante debe demostrar la capacidad de *omitir* información de poca importancia o no esencial para el texto en su globalidad; de *seleccionar* información, es decir, de identificar lo esencial e ignorar lo redundante; de *generalizar* una secuencia de proposiciones, mediante la sustitución por una nueva proposición que implique

⁴ La ingeniería inversa según Chifofsky es “El análisis de un sistema para identificar sus componentes actuales y las dependencias que existen entre ellos, para extraer y crear abstracciones de dicho sistema e información sobre su diseño”

conceptualmente lo esencial de las reemplazadas; y de realizar operaciones del tipo *integración -construcción* (ICFES, 2018, p.18)

Se exponen lo que se espera que un participante logre a través de la prueba. Además retoman tres competencias y estrategias que buscan activar ejes transversales de la lectura, la correlación entre el texto, el contexto y el sujeto, están fuertemente marcadas por las macro y micro estructuras (teorías expuestas por Van Dijk y Kintsch), que son consistentes durante todo el documento.

A partir de lo anterior, se pueden extraer elementos para analizar y generar las consideraciones de este apartado. Se observan cuatro exigencias que hacen referencias a unas acciones y procesos específicos sobre un texto. La primera de ellas es “*omitir*”. La prueba busca que el estudiante sepa diferenciar aquellos aspectos dentro del texto que no aportan a las ideas o intenciones principales de lo escrito. Esto se puede entender como un mecanismo de extracción: se observa únicamente los fragmentos que son útiles para el objetivo del lector con el texto. Este proceso es de gran importancia a la hora de acercarse a un texto debido a que su lectura será más focalizada en los aspectos que busca el lector. Continuando con los elementos expuestos en el apartado, se encuentra la acción de “*seleccionar*”. El ICFES expone que la acción de seleccionar hace referencia a extraer aquellos elementos fundantes de un texto, donde se evidencian ideas principales y palabras claves, que pueden ayudar a identificar la estructura y tipo de un texto.

Agregado a ese proceso se encuentra la capacidad de “*generalizar*”, que sería tomar la selección de ideas y estructuras principales del texto para transformarlo en palabras y concepciones propias del lector. Es reducir el texto a sus bases fundantes y exponerlo en mediación a través del bagaje cultural del sujeto. Por último, se encuentra un proceso de “*integración -construcción*”, donde se espera que a partir de la reducción y mediación del texto se haga una integración del mismo y a partir de ello generar una construcción. Puede ser que lo anterior sea redundante, por lo que será explicado a profundidad. El texto al ser reducido a través de las tres primeras acciones se encuentra en un estado donde es digestible para el lector. Manteniendo ideas y momentos principales del texto, se culmina en una claridad en el significado y por lo tanto en una mejor comprensión lectora.

El objetivo que se propone el ICFES al exponer la comprensión lectora es claro y eficiente. Sin embargo, no expresa cómo se puede articular con un proceso reflexivo, planteado estrategias que busquen poner en evidencia una postura por parte del lector. Se podría inferir que al realizar una construcción a partir del texto se infiere un carácter crítico debido a que articulan elementos que van más allá del texto. Pero a crítica, históricamente, se basaba en una tradición filosófica que expresa que ser crítico requiere de unos procesos de reflexión y postura frente a un objeto, persona o lugar. Además, para que se pueda hablar en términos estrictos de una lectura crítica, debe darse plantearse como una manera de abordar el acto de la lectura, es decir, un teoría que involucre no solo el hecho de decodificar códigos y comprender las articulaciones entre estos, sino que además integre aspectos donde a medida que el lector decodifique y comprenda el sentidos de las frases, realice una reflexión del texto, analizando a partir de las construcciones y conocimientos previos que éste posee.

Realizar simultáneamente los procesos de decodificación, comprensión y reflexión puede resultar de extrema complejidad, incluso para un lector experimentado. Esto deja al término de lectura crítica en un nivel de exigencia muy alto para el lector. La lectura crítica solo se puede llevar a cabo cuando el lector tiene un dominio completo sobre la lectura inferencial. Es por ello que el generalizar un grado de abstracción tan alto en un adolescente a punto de terminar la formación secundaria, es por lo menos un acto fuera de contexto, pues este no cuenta con la experiencia y saberes necesarios para poder siquiera asumir una postura frente a sí mismo. Exigir que el joven exprese una postura argumentada sobre un texto que en primer lugar le cuesta comprender no tiene sentido formativo alguno; solo lograría generar una ilusión en el joven, haciéndole creer que posee algún sentido crítico, cuando probablemente lo único que ha logrado es reproducir las palabras y esquemas ideológicos con lo que convive. Puede que sea más sensato seguir el esquema cognitivo planteado por el ICFES, aplicando un tipo de lectura comprensiva e inferencial, más que integrar términos críticos a los cuales el joven no puede acceder aún. Dejando estos aspectos claros se puede proceder a exponer las cinco consideraciones sobre este apartado.

- *Primero*, la comprensión y las teorías cognitivas son transversales a la prueba de lectura crítica propuesta por el examen estatal SABER 11.
- *Segundo*, el ICFES implementa estrategias evaluativas con base en unas habilidades o competencias donde se busca evidenciar la comprensión lectora del sujeto.

- *Tercero*, las habilidades que busca evidenciar la prueba en el sujeto están relacionadas con un acto de reduccionismo y organización de la información. Esto en función de facilitar la comprensión de los contenidos de los diferentes tipos de texto.
- *Cuarto*, la importancia que cobra el generalizar, seleccionar e integrar elementos del texto, son observados como el proceso de lectura o de un tipo específico de lectura. Es por ello que implícitamente el ICFES expresa su postura sobre qué espera del sujeto cuando realiza el acto de leer, lo cual se puede resumir en un acto de selección y organización de la información contenida en un tipo de texto.
- *Quinto*, no se evidencia relación alguna con un acto reflexivo o de posicionamiento de una mirada propia del sujeto durante el proceso de la lectura. Si bien sí se da un proceso de construcción e integración, en un momento posterior al acto, pero no como un proceso integrado desde un principio, ¿se podría considerar eso como lectura crítica?

Aproximaciones a la lectura desde la filosofía.

La principal fuente que se utilizará en este apartado será un texto titulado “¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía” de Paco Vidarte. Este autor realiza un recorrido por los autores que fundamentan la lectura desde la filosofía. Su principal interés dentro del texto radica en mostrar cómo la filosofía puede valerse del acto leer para fundamentarse. Es decir, el sujeto, al asumirse frente a un texto, puede hacerlo a través de un pensamiento de tipo filosófico observando y reflexionando sobre las ideas que presenta el texto. Lo anterior está fuertemente marcado por un contexto no solo literario o lingüístico; también implica un factor social y contextual que varía de autor en autor dependiendo de qué finalidad o qué pensamiento se aplique sobre el acto de leer. Al final de este apartado se realiza una reflexión sobre lo que implica leer en filosofía y que caracteriza al enfoque. “No es la lectura, evidentemente, el patrimonio exclusivo de la filosofía actual, pero si es conveniente caer en la cuenta de sus peculiaridades (...) desde Nietzsche y Freud leemos de otra manera” (Vidarte, 2006, p.11)

El texto expone el desarrollo de varios autores que presentan a la lectura desde la vertiente filosófica como una herramienta para acercarse al autor y a sus contenidos. Vidarte asocia las distintas ramas que tiene el acto de la lectura con el enfoque filosófico y su importancia

dentro del rigor lector que va más allá de los actos técnico. Uno de los principales autores referidos es Roland Barthes, quien plantea a la lectura como goce. Tomando una postura psicoanalítica, expresa que el placer del texto se encuentra en ese lugar de comodidad y conformación por parte del lector, lo que le implica al lector salir de su lugar y adentrarse desde la incomodidad y la duda. Desde esta perspectiva la lectura se concibe como aquel proceso que desliga al sujeto de la zona de comodidad, haciendo de este un actor partícipe de los párrafos que lee, convirtiéndolo en protagonista y ente principal de las letras que transcurren en la lectura. Esto no solo debe hacer del sujeto un simple receptor sino lograr que su esencia se mueva el dentro de la conformidad que lo permea:

Leer es dejar que le hablen a uno» es decir, la lectura implica la apertura al diálogo a entablar una conversación, a entrar en una dinámica de preguntas y respuestas tal y como se produciría efectivamente en el diálogo vivo entre dos interlocutores. (Vidarte, 2006, p.78).

Jacques Derrida es otro exponente claro para entender el rigor de este proceso. Tal como lo comprendemos, la lectura va ligada a procesos de exigencia y de voluntad, llevando a los párrafos a otros niveles tanto dialécticos como comprensivos. Se asumirán los textos desde una perspectiva que desajusta y disloca distintas posibilidades con el lector otorga así nuevas hipótesis de entendimiento y trascendencia dentro de las letras expuestas por el escritor y sus verdaderas intenciones, asumiendo así a estas acciones como una relación de producción tanto del escritor, lector y texto.

«Producir», por lo tanto, indica la intervención de nuestra lectura en un texto que, desde su origen, sólo ha podido funcionar como un campo de fuerzas heterogéneas. Dichas fuerzas dan forma al texto, a la vez que lo fisuran, impidiendo cualquier tipo de homogeneidad. Y será en las fisuras que estos nudos o puntos ciegos van marcando donde la lectura deconstructiva comience su intervención y producción, de forma minuciosa. (Derrida, 2006, p.206)

No se habla de actos reproductivos; la cuestión es dar sentido más allá de lo explícito dentro de la lectura, trascender los significados e ir un poco más lejos de los límites impuestos por las letras brindadas. Deconstruir los textos permite al sujeto recobrar una gama de sentidos propios con relación a la historia que lo rodea: “La lectura interviene, no en una totalidad ya

constituida ni en un producto por ella creado, sino desde marcas significativas que desestabilizan y arruinan toda homogeneidad” (2006, p.209). La acción de leer se asume desde aspectos diferenciados o contradictorios, tal como lo afirma Derrida, de manera activa, interpretativa, performativa y firmada.

Leer desde el enfoque filosófico trasciende las técnicas, las metodologías y los actos mecánicos. La gama filosófica recorre el ser y es inherente al despliegue de lo dado dentro de los párrafos; es punto de alcance dentro de lo escrito y lo que el sujeto aporta desde sus conocimientos. El sujeto debe estar cargado de incomodidad, de deseo y de rigurosidad. De acuerdo con Vidarte, leer es un acto meramente de responsabilidad, elección y apuesta. Estas formas de llevar la lectura en distintas ocasiones pueden verse con matices cargados de prejuicios, creencias, saberes y posibles tradiciones que encaminan a la persona a través del proceso lector. Y son precisamente estas cargas las que se deben aislar al momento de asumir las diferentes lecturas. Empezar desde la ingenuidad e ir sin ningún tipo de desencanto hace posible trazar el camino firme en lo que se anhela y pretende hallar junto al texto y la formación que va desarrollando el sujeto.

Afrontar las letras se enmarca desde la apuesta, la repetición y la viscosidad. Vidarte afirma que el acto de leer es tan peligroso como tomar agua bendita o arrodillarse. Quien acostumbra a llevar una manera de leer se la apropia de tal manera que ésta encamina todos los abordajes de la lectura: “Basta con leer demasiadas veces del mismo modo para acabar creyéndonos, no sé si quizás lo que leemos, pero sí, ciertamente, el modo ritualizado como leemos” (2006, p. 240). De esta manera el lector asume una personalidad y una identidad que va más allá de una gama reproductiva. Por el contrario, es un proceso que finalmente definirá el comportamiento lector en el sujeto. Apostar por asumir la lectura desde la perspectiva formativa y posibilitadora permitirá expandir el horizonte de conocimiento y carácter ante todos los aspectos literarios expuestos. La repetición, a pesar de ser un término que debe ser asumido con cautela, permite forjar en el sujeto el hábito, su costumbre, su identidad y todo lo que lo hace cómo ser lector. Siguiendo esta línea de acción repetitiva, el lector debe formar algo novedoso cada vez que se efectúe: “*repetición generadora de diferencia*”. Así es como el porvenir siempre surgirá de la repetición y la manera en cómo se asume a la lectura: “hay que tener cuidado con lo que se lee. Hay que tener cuidado con lo que se lee más de una vez. Pero, sobre todo, hay que tener cuidado con el modo en que se lee.” (2006, p. 241).

Cambiar de postura, leer de modos que permitan avanzar al sujeto lejos de lo literal, que lo mueva y conmueva de su conformidad, leer de distintos modos, configurando y dando silueta a cada acto de lectura, forjando disciplina y escapando de la reproducción que sumerge al lector dentro del aburrimiento, permite asumir la responsabilidad de entender la lectura como un acto de ejercicio, de formación, que conlleva tiempo, idas y regresos y posibilitará generar aquella alteridad que necesita cada párrafo que conforma los textos: “¡Quisiera leer de otro modo! ¡De muchos otros modos!” (Vidarte, 2006, p.242). Entender a la lectura desde el enfoque filosófico va más allá del análisis expresivo y psicologizante, pues se concibe como un método forjador de carácter; es decir, la lectura no es una técnica, es un modo de asumir una actitud ante el mundo.

La lectura como Trabajo: Una mirada desde Zuleta y Nietzsche

La postura de la investigación en lo referente a la lectura está basada en una perspectiva filosófica como se mencionó anteriormente y esto trae implicaciones de carácter conceptual, metodológico y analítico. Es por ello que antes de abordar y generar elementos que permitan observar la lectura crítica propuesta por el ICFES será importante generar un contexto de las ideas expuestas por Estanislao Zuleta y Friedrich Nietzsche con relación a la lectura, ¿Qué entiende Estanislao Zuleta por lectura? ¿Por qué utilizar a Nietzsche como principal referente?, ¿A qué se refiere el autor cuando habla de *Trabajo*? ¿Se podría asumir esta postura como lectura crítica?

Estanislao Zuleta en de su texto *Sobre la lectura* (1982) menciona que ningún autor ha sido tan meticuloso y delicado como Nietzsche.⁵ Es por ello que toda su postura sobre la lectura estará basada en ideas y textos del famoso filósofo alemán. Zuleta toma y analiza postulados de textos como *Así habló Zaratustra*, *La genealogía de la moral*, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, entre otros. Además, en múltiples ocasiones, hace uso de ejemplos de autores y textos populares para sustentar sus argumentos. Sin embargo, se centra en conceptos que permiten explicar desde dónde se asume la lectura dentro de la investigación. Es por ello que el trabajo, la interpretación y la cultura serán los tres ejes sobre los que se desarrolla el análisis del marco referencial de la prueba de lectura crítica para que generen

⁵ “Acaso ningún escritor haya hecho tan conscientemente como Nietzsche de su estilo, un arte de provocar la buena lectura, una más abierta invitación a descifrar y obligación de interpretar”. (Zuleta., pág. 2, 1982)

elementos que, junto a las consideraciones que se realizaron sobre la crítica, constituyan elementos de análisis del módulo de lectura crítica planteado por el ICFES.

El primer elemento a desarrollar será el concepto de trabajo en el ámbito de la lectura, concepto que se toma de Nietzsche para referirse a ese tipo de lector detallista, minucioso y paciente. Es así como el filósofo alemán considera el lector ideal. Alguien que pueda ser capaz de detenerse y tener la habilidad de adentrarse e indagar dentro de los textos para encontrar aquello que el texto quiere decir, su significado: “Al poner el acento sobre la “interpretación” Nietzsche rechaza toda concepción naturalista o instrumentalista de la lectura: leer no es recibir, consumir, adquirir, leer es trabajar.” (Zuleta, pág. 4, 1984). Es por ello que pensar en el tipo de lector que busca Nietzsche —o en la manera que él buscaba que sus lectores abordarían sus textos— es casi como pensar en un aventurero, que escala montañas e indaga dentro de las más profundas cuevas que se le presentan dentro de lo que implica leer.

El decir que leer es trabajo. No solo implica el esfuerzo de fijarse en los detalles; es también ponerse en interrelación con el texto. Para Nietzsche, el lector no debe dejar que su persona interfiera en el texto. Las formas y momentos en que los autores conciben los textos, el lector se encuentra en una total incertidumbre y aún más si el autor desconoce en sí mismo que fue lo que quiso decir en verdad, por lo cual es imposible generar una verdad absoluta de los textos. Se pueden generar acercamientos, hipótesis o una interpretación, por lo que es tan difícil llegar a asumirse como un lector desde Nietzsche, pues, según él, no solo hay que ser paciente y leer detalladamente, sino que el lector debe ponerse en el lugar del texto.

Que leer es trabajar, quiere decir ante todo que no hay un tal código común al que hayan sido “traducidas” las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros “lenguajes”, el trabajo consiste pues en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos. (Zuleta, 1984, p.4)

Con la cita anterior se esclarece totalmente qué es la lectura como trabajo. Esto implica el interpretar no desde el lector sino desde el texto mismo. Cada texto posee su estilo único, su

propio código, lo que conlleva a problemas de grandes magnitudes para el lector y problemáticas en el sentido de cómo se asume la palabra. Si se dice que el libro de un autor está escrito en un mismo idioma, sobre el cual un lector desprevenido solo tiene conocimientos vagamente de algunas palabras, la respuesta de un lector cuando le pregunten: ¿qué quiso decir el autor?, será vaga y poco precisa. De la misma manera se entiende la lectura desde Nietzsche: se plantea que no existe un código único y que el trabajo consiste en leer en el sentido del código que el texto exija. Frente a este primer eje, se puede concluir que para determinar lo que quiere decir un texto, es importante entender que la complejidad de un texto radica en que la interacción entre sus estructuras y palabras generan un significado propio al interior del texto. Esto es sustentado por Zuleta por medio de ejemplos de textos como “La metamorfosis” de Kafka.⁶ Zuleta explica que la palabra “alimento” posee otro significado dentro del contexto del libro pues no hace referencia a la acción de dar alimentos a un ser vivo, sino que se transforma y hace alusión a la fuerza de vida, lo que cambia totalmente el significado de la historia. Por tal motivo, la primera exigencia que se espera de un lector es que este deje de lado su persona y esté en una posición abierta a descifrar el código que arroja cualquier texto. Ese será el trabajo en la lectura, aspecto que marcará de manera significativa los otros dos ejes.

Si bien dentro del primer eje del apartado se mencionó que la interpretación de los códigos que cada texto plantea hace referencia al trabajo, se trata de un asunto más profundo. ¿Desde dónde se interpreta? ¿Qué le sucede a las experiencias y conocimientos previos del lector? ¿Es posible leer desde un lugar neutral? Para responder a estas preguntas es necesario retomar un fragmento del texto de Zuleta (I) y otro de un texto de Nietzsche titulado “*Sobre el porvenir de nuestras escuelas*” (II)

I. Pero si queremos saber qué significa interpretar, partamos de una base: interpretar es producir el código que el texto impone y no creer que tenemos de antemano con el texto un código común, ni buscarlo en un maestro. ¡Ah! es que todavía no tengo elementos, dicen los estudiantes; el estudiante se puede caracterizar como la personificación de una demanda pasiva. (Zuleta, 1984, p.8)

⁶ Si nosotros no llegamos a definir qué significa para Kafka el alimento, entonces nunca podremos entender La metamorfosis, (...) cuando nosotros vemos que alimento significa para Kafka motivos para vivir y que la falta de apetito significa falta de motivos para vivir y para luchar, entonces se nos va esclareciendo la cosa. (Zuleta, pág. 6, 1984)

Esta cita pone en relación lo que Zuleta expone como el lugar del lector. Para Nietzsche el lector será un sujeto que está dispuesto a enfrentarse al texto por sus propios medios, sometiéndose al código presente en el texto, siguiendo las “reglas del juego” que éste le plantee. Se puede decir entonces que el lugar del lector se encuentra en el medio de lo pasivo y lo activo. Pasivo, en la medida que éste obedece al lugar donde el texto lo sitúe; y activo, en la medida que en que el lector asuma la interpretación desde las herramientas que tenga a su disposición.

Al mencionar Zuleta que interpretar es asumir el código que está implícito en el texto y no el que el lector cree tener, hace referencia a que lo que el sujeto cree saber del texto es solo una ilusión; lo que cree entender es solo un producto de la falta de entendimiento y profundización en los términos y la lógica del autor. Por eso el trabajo de la interpretación del código se hace necesario para generar un acercamiento y una indagación más profunda. Con respecto a que el estudiante resulta en un papel pasivo, a partir de esto, se puede realizar la inferencia de cómo el estudiante puede apoyarse en el maestro y tomar una posición cómoda, asumiendo todo lo que el maestro diga como verdadero, evitándose para sí mismo el esfuerzo de leer en clave de las exigencias del autor. Para finalizar y realizar una recapitulación de lo expresado hasta el momento frente a la lectura como trabajo, es pertinente observar un pequeño apartado que Nietzsche plantea en el segundo prefacio de su texto “*Sobre el porvenir de nuestras escuelas*”, donde casi a manera de advertencia expresa a sus lectores lo que espera de ellos:

II “El lector del que espero algo debe tener tres cualidades: debe ser tranquilo y leer sin prisa, no debe hacer intervenir constantemente su persona y su cultura, y, por último, no tiene derecho a esperar —casi como todo resultado— proyectos.” (Nietzsche, 2000, p.27) Las ideas principales de este fragmento que son transversales son la de sometimiento y voluntad, sometimiento frente al código del texto y a la cultura como un proceso necesario para llegar a un entendimiento. Lo anterior es el principio fundante de la lectura como trabajo. La lectura no es un acto de libertad ni de diversión: es un acto que requiere en el sujeto un esfuerzo de gran envergadura para lograr comprender que expresa el código del texto. Es en la voluntad que recae toda esa fuerza que lleva al sujeto a asumirse en el trabajo de interpretar y llevar a cabo la tarea de indagar a fondo las conexiones y relaciones entre las palabras de un texto, teniendo la paciencia y la calma para ello.

Capítulo II:

Pruebas SABER 11 y manifestación de la lectura crítica actual.

Generalidades de las pruebas SABER 11

La década de los años 90 trajo consigo grandes cambios a nivel nacional e internacional. En esta época Colombia entraba en una profunda crisis, enmarcada por los altos índices de pobreza, violencia, el fortalecimiento de los grupos armados, que ejercían control en vastas regiones, la violación de los derechos humanos, la corrupción al interior de las instituciones públicas y el narcotráfico, entre muchas otras. Es así que la educación emerge como elemento estratégico del Estado para promover el desarrollo humano socialmente rentable. Se realizaron esfuerzos en el país para avanzar de modo significativo en la universalización de la educación básica, incorporando el mejoramiento de la calidad como elemento fundamental para asegurar iguales oportunidades educativas a los más pobres y para ser incluyentes, como parte de los planes de desarrollo y de los lineamientos de política de los gobiernos de la década de los años 90.

Por lo anterior, la Constitución de 1991 trajo consigo cambios estructurales positivos, expresados en las reformas del Estado y la apertura económica, que aseguraban esperanzas en la aceleración del desarrollo socioeconómico, político y cultural del país en pro de una democracia participativa. En esta constitución se define la educación como un servicio

público y como un derecho para toda persona. Asimismo, la constitución define de manera general propósitos y finalidades del sistema educativo a cumplir en torno a niveles de enseñanza y de formación. Por lo anterior, esta nueva constitución inicia el surgimiento de distintas herramientas (manuales, libros, televisión, radio, pruebas masivas) que ayudan al mejoramiento y seguimiento de las distintas áreas y niveles educativos en el país. El examen obligatorio para los estudiantes de educación superior fue reglamentado por la ley 30 de 1992. Esta ley surge para remediar errores del pasado y posibilitar una autonomía institucional que se extienda a espacios académicos y administrativos. Es así como el examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11° surge en 1968 con el propósito de apoyar a las instituciones de educación superior en sus procesos de selección y admisión de estudiantes. En 1980, adquirió carácter de obligatoriedad, por lo cual llegó a evaluar a casi todos los estudiantes de último año cursado en bachillerato. En la segunda mitad de los años 90, se concibe como una herramienta para la evaluación individual, la admisión a la educación superior, la participación de beneficios (becas) y por último como un instrumento de información sobre la calidad educativa del país. El ICFES, asume el rol de empresa pública regulada por el Ministerio de Educación Nacional y se encarga primordialmente de procesos tales como: brindar servicios evaluativos en todos los grados de la educación colombiana, promover investigaciones sobre los elementos que inciden en la calidad educativa, ofrecer asesoría para potenciar el rendimiento en la calidad educativa y formalizar proyectos evaluativos que tengan relación directa con estándares tanto nacionales como internacionales en empresas públicas y privada. Por tanto, es el ICFES quien regula el rendimiento escolar masificado y se encarga además de puntualizar los quiebres y alcances en materia de resultados educativos. Es una organización que está sujeta al control gubernamental y a las políticas públicas vigentes al orden educacional; su misión esencial se centra en estar en función de evaluar los contenidos y la calidad educativa de cada institución del país: “Ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigaciones sobre factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorarla.” (Portal ICFES, 2019). Esto determina al ICFES como eje referencial en la toma de decisiones entorno a los procesos de educación en Colombia, siendo este uno de los mayores guías en novedades, modificaciones y reformas que se manifiestan a lo largo de las dinámicas educativas vividas en escuelas, colegios, universidades y en todas las instituciones encargadas de la educación formal nacional.

De un lado, las evaluaciones masivas en Colombia comparten la perspectiva “intelectualista” que Bourdieu encuentra en la mirada estructural sobre el lenguaje, que lo sitúa por fuera de una teoría general de la cultura, que lo ignora como una herramienta de acción y de poder, y que hace de él un mero objeto de intelección. Y, de otro lado, estas evaluaciones masivas son herederas de la “investigación” estadística, en la medida en que, más allá de las sustentaciones teóricas y de la variabilidad de sus objetos de evaluación, se trata de psicometría: acerca de lo que pueden hablar son datos obtenidos con instrumentos psicométricos. (Bustamante, 2003, p.3)

Los exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior cuantificaban el conocimiento del sujeto determinando quién era apto para continuar en línea hacia la educación superior. Para el año 2000 las pruebas transformaron su evaluación y estructuraron su enfoque hacia los contenidos por competencias. Este ajuste se llevó a cabo con el fin de responder a las exigencias nacionales e internacionales, con la pretensión de fortalecer el desarrollo óptimo del sujeto en el campo del “Saber-Hacer”, enfocándose principalmente en la aplicación de conocimientos y habilidades. Los propósitos fundamentales para este nuevo modelo de prueba se sustentaron en:

Servir como un criterio para el Ingreso a la Educación Superior, informar a los estudiantes acerca de sus competencias en cada una de las áreas evaluadas, con el ánimo de aportar elementos para la orientación de su opción profesional, apoyar los procesos de autoevaluación y mejoramiento permanente de las instituciones escolares, constituirse en base e instrumento para el desarrollo de investigaciones y estudios de carácter cultural, social y educativo y servir de criterio para otorgar beneficios educativos; la globalización llegaba con gran prisa y es allí donde el Estado decide apostar por este moderno modelo que intentaba adecuarse a los currículos, las prácticas pedagógicas y en este caso a la evaluación. (ICFES, 2019)

El modelo por competencias es ahora el principal enfoque de evaluación de las pruebas estatales, las cuales antes del año 2009 eran conocidas como las “pruebas ICFES” y posteriormente fueron nombradas “Pruebas SABER 11”. En las guías de orientación para las pruebas se afirma que “Es importante aclarar que estas pruebas evalúan competencias, entendidas como las habilidades necesarias para aplicar de manera flexible los conocimientos

en diferentes contextos.⁷ En ese contexto, bajo esas estructuras, surge la lectura crítica como término no solo decorativo, sino que además se establece como un punto esencial dentro de las pruebas de estado. Su transmutación a competencias, preguntas y métricas lo convierte en objeto de investigación, análisis y en mayor medida en un objeto en duda. Continuando con la descripción de los cambios y estructuras de la prueba SABER 11, los conocimientos que se han venido evaluando dentro de estos exámenes se han desarrollado dentro de áreas como: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, filosofía, biología, química y física. Sin embargo, a partir del año 2014, emerge una modificación estructural en las pruebas en donde quedan enmarcados los núcleos de matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales, inglés y la lectura crítica. Todas estas pruebas son creadas y reguladas por el ICFES.

La Ley 1324 de 2009 le confiere al Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (ICFES) la misión de evaluar, mediante exámenes externos estandarizados, la formación que se ofrece en el servicio educativo en los distintos niveles. También establece que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define lo que debe evaluarse en estos exámenes.⁸

El Ministerio de Educación Nacional es quien establece qué se debe aprender, qué competencias debe desarrollar el sujeto, los diseños que deben tener los planes de estudio, entre otros, para que así el ICFES se encargue de la evaluación. Por lo anterior, las pruebas ICFES SABER 11 en lenguaje antes del 2014 (cambio estructural, no teórico) continúan con el paradigma de las competencias, retomando postulados de varios teóricos, como por ejemplo Noam Chomsky y Dell Hymes, hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar. Esta significación se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje. Por otra parte, esta orientación del lenguaje hacia la significación es el marco de trabajo de evaluación en lenguaje del Servicio Nacional de Pruebas ICFES en la actualidad.

Primero, se retoma la competencia lingüística desde Chomsky que está referida a un hablante oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea y al conocimiento tácito de la

⁷ Guía de orientación Saber 11. °, 2019-1, primera edición, pág.10.

⁸ Guía de orientación Saber 11. °, 2019-1, primera edición. pág. 8.

estructura de la lengua, lo que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no. Frente a esta área surge la competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972), referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. De este modo, Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, con la competencia y con las actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico, en el sentido de atender a la construcción del significado; y comunicativo, en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo. Se piensa entonces en darle importancia a la idea de la significación, desde Umberto Eco y Bustamante, como dimensión importante del trabajo pedagógico sobre el lenguaje y como prioridad del desarrollo cultural de los sujetos. Esto está muy cerca de la concepción Vygotskyana al respecto, en el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre la mente del sujeto y la cultura. En ese diálogo, en ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto.

Mutación de la prueba: El surgimiento de la lectura crítica en la evaluación.

Desde el año 2014 se realiza un cambio estructural y se fusionan la prueba de lenguaje y filosofía. Sin embargo, esto no responde al por qué o desde qué punto se empieza a hablar de crítica en el examen SABER 11. Parte de la respuesta se encontró en el documento: “*Marco referencial de la prueba de lectura crítica SABER 11 y saber pro*” del año 2018. En este documento se expresa la historia, el contexto, las razones y los motivos que llevaron a establecer una lectura crítica como centro de concentración de las competencias relacionadas con el área de la filosofía y el lenguaje. A manera de introducción al desarrollo del documento, planteamos algunas percepciones sobre lo que éste establece en primer lugar como lectura crítica. El documento concibe la lectura crítica de diversas maneras, pero primordialmente como una competencia, la cual tiene la característica de llevar al sujeto más allá de lo inferencial y sintáctico, poniéndolo así en el campo de lo pragmático.

Se busca que el sujeto identifique estructuras, intenciones, propósitos en los textos, con la finalidad de generar procesos de reflexión en él. Por lo tanto, el comprender y el analizar de manera crítica los argumentos y entornos resultan fundamentales al momento de determinar los aspectos que puede llegar rodear a un texto, así como su incidencia social. En esta perspectiva, para el ICFES, la lectura crítica tiene un contraste en su funcionalidad. Se trata de dotar al sujeto de una capacidad de comprensión y, por otro lado, potenciar las capacidades de integración social y laboral de manera productiva. La argumentación establecida para ello reposa en documentos del MEN. El plan nacional de lectura y escritura y pruebas internacionales como las pruebas PISA, a su vez toma postulados cognitivos desde Van Dijk, utilizando las macro y micro estructuras como metodología en la estructuración de preguntas y objetivos del módulo de lectura crítica, estimulando así el uso de competencias como reemplazo del conocimiento anticuado y acumulativo que se evidenciaba en la década de los 80.

La creación de la prueba de lectura crítica, es decir la fusión de la prueba de filosofía y de lenguaje, es el resultado de un proceso evolutivo, que tal como lo plantea el ICFES viene gestándose desde hace varios años, específicamente desde el año 2000. En este año se genera un cambio estructural de gran importancia. Las competencias se establecen como la medida base para evaluar los conocimientos escolares en la educación media y por lo tanto en el área de lenguaje y filosofía se establecen competencias para evidenciar que el estudiante adquiere y emplea de una manera determinada unos conocimientos. Además, se encuentra que es en el área de lenguaje y filosofía donde se empieza a utilizar la palabra “crítica”, como medida para asociar un proceso reflexivo en el sujeto: “la prueba de filosofía del examen SABER 11 era, fundamentalmente, una prueba de lectura crítica apoyada en textos filosóficos⁹” (Oliveros H, pág. 10). Pero la utilización de competencias en estas áreas no explica por qué se genera un cambio estructural en la prueba para luego crear el módulo de lectura crítica. Algunos de los factores que incidieron para la creación del área evaluativa se dieron a partir de los cambios de políticas públicas, factores económicos, sociales y la implementación de nuevas pruebas como la saber 3 y saber 9. Es por ello que a continuación se expondrá de manera detallada desde cuándo, por qué y cómo se comienza a hacer uso del término de lectura crítica en la prueba SABER 11 del ICFES.

⁹ Tesis: Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media.

En el año 2014 aparece por primera vez el módulo de lectura crítica. La razón de ello radica en dos factores. El primero se encuentra en la creación de un sistema nacional de evaluación estandarizada (SNEE); y el segundo, en una reestructuración de los diferentes exámenes del ICFES. El primero de estos exámenes, el SNEE, se concibe como parte del sistema educativo que busca generar un sistema único de evaluación con el fin de poder hacer comparativas y análisis de la calidad educativa en el país a través de competencias y estándares evaluativos. mientras que el segundo aspecto responde a la evolución del ICFES como institución. La creación de otros exámenes para una población alternativa tuvo repercusiones en el SABER 11, como fueron la creación del saber pro, el saber 3 y saber 9. Finalmente se llegó a un punto en que el examen SABER 11 estaba desactualizado en comparación con los otros exámenes. Además, otro factor que influyó profundamente en la desactualización fue la aparición del *Plan nacional de lectura y escritura* y de los estándares básicos de competencias del lenguaje.

Todos estos factores inciden en la fusión de la prueba de lenguaje y filosofía pues, al fusionar estas dos pruebas, el examen logra una alineación con el SNEE, los otros exámenes y los estándares básicos de competencias. Por lo tanto, al realizar la alineación del examen SABER 11. °, se retomaron aspectos de los estándares básicos de competencias en lenguaje y es así que surge en primera instancia el concepto de crítica como competencia o como saber específico. Para ello se toman como referencias posturas cognitivas del lenguaje de pruebas internacionales y finalmente las competencias genéricas. En conclusión, los orígenes del módulo de lectura crítica son el resultado del conjunto de factores que tiene como finalidad generar un sistema coherente frente a los conocimientos y competencias implementadas en el sistema educativo y a los medios para evaluarlas, generando un criterio de calidad educativa para el país y para los organismos internacionales.

Diseño y fundamentación del área de la lectura crítica

Dentro de este apartado se observarán los elementos que conforman y estructuran el módulo de lectura crítica por medio de sus fundamentos teóricos y sus estructuras evaluativas, como lo son las competencias y los enunciados presentes en el marco referencial. No es interés de esta investigación indagar por los orígenes y efectos que pueda llegar a tener una evaluación por competencias. Nuestro interés en cambio se centra en indagar por el lugar de la crítica y la lectura a partir de esta prueba de una forma conceptual y no práctica. Por tanto, el

propósito del siguiente apartado es describir la estructura de la prueba de lectura crítica, junto con los fundamentos y autores que utiliza el ICFES para su fundamentación.

El modelo incorporado por las pruebas SABER 11 se caracteriza por ser un diseño centrado en las evidencias. Tal como lo afirman, este examen se organiza por medio de enunciados que el sujeto puede resolver desde unas tareas específicas que se despliegan dentro de sus enunciados. Las preguntas van enlazadas principalmente a las competencias que se quieren comprobar, y con ello se exponen diversas situaciones para poner en evidencia la adquisición competitiva que posee cada individuo. Las competencias que busca evaluar la prueba se basan en tres categorías generales que van desde la comprensión literal del texto, la construcción e interpretación del sentido del texto y la aproximación al sentido de una manera crítica, siendo estas las que definen el carácter del lector tanto a nivel literal como comprensivo.

Identificar y entender los contenidos locales que conforman el texto: La singularidad de la primera competencia se basa en la información local del texto que puede identificar el sujeto. Se centra específicamente en cosas generales que van desde una frase hasta una palabra. La comprensión básica es el punto de partida de la evaluación ya que esta constituye al texto como un conjunto literal e inseparable. La veracidad de esta competencia se hace por medio de dos evidencias entendidas desde la significación y la identificación explícita.

1. El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto
2. el estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto y los personajes involucrados (si los hay)¹⁰. (ICFES, 2018)

Comprender cómo se articulan las partes de un texto para dar sentido global: El abordaje de la segunda competencia, que se regula desde la comprensión de la macroestructura, se caracteriza por visibilizar la relación que hace el sujeto con la diversidad de elementos que se hallen dentro del texto o con relación a diferentes textos. Entre las generalidades se pide ubicar resúmenes, detallar tesis, hallar conclusiones, argumentos y relaciones lógicas, entendiendo así que todo lo que compone al texto es una espiral que construye el sentido del escrito. Para confirmar este tipo de competencia la

¹⁰Afirmaciones y evidencias, marco referencial módulo lectura crítica, pág. 23

prueba se desglosa en cinco evidencias, que van desde la comprensión estructural hasta la identificación que relacionan elementos en un texto discontinuo.

1. El estudiante comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes
2. El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes de un texto
3. El estudiante comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados del texto
4. El estudiante identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo
5. El estudiante identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo)¹¹ (ICFES, 2018)

La *cultura escrita* que se postula desde Judith Kalman (2008) se expresa como aquella que procede del trascender de textos simples o básicos, que son limitados, a la acción sonido-letra a través de ejercicios mecánicos. Es por ello que se hace importante el significado en el sujeto letrado más allá de acceder al texto. Para el ICFES resulta importante comprender lo que se lee. Asimismo, estos exámenes contemplan su énfasis “crítico” desde los distintos tipos de textos.

A partir de algunas pruebas internacionales el ICFES retoma cinco propuestas sobre conceptualización de la lectura. Por ejemplo, desde La Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP), toma a la lectura como un proceso que debe llevar consigo una Comprensión, interpretación y uso del sentido. Desde la Corporación RAND se enfatiza en la importancia de la interpretación y construcción de significado. Así mismo PIRLS (Progreso internacional en comprensión lectora) rescata la lectura como la capacidad de comprender y construir significado a partir de una variedad de textos y así mismo participar de la sociedad. Luego retoma la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos, quienes postulan la lectura como la capacidad de usar información escrita para funcionar en el medio social. Finalmente, el Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (PISA) y la OCDE definen la lectura como el desarrollo de conocimiento y como herramienta de participación. Por lo tanto, el ICFES asume que entre estas hay diferencias, pero se relacionan en concebir la lectura como “Un proceso activo, que incluye procesos de comprensión, de reflexión, de

¹¹ Afirmaciones y evidencias, marco referencial módulo lectura crítica, pág. 23

construcción de conocimiento y de aplicación de esos conocimientos con distintos propósitos en ámbitos tanto personales como laborales y sociales” (ICFES p,16). Puede evidenciarse que, para el ICFES, entonces, en el ámbito de la lectura, es importante la comprensión, interpretación y participación. Sin embargo, todos estos referentes internacionales y el mismo concepto final del ICFES se construyen a partir del concepto de *lectura* a pesar de que el objeto que convoca este proyecto es *lectura crítica*.

El marco referencial de la prueba de lectura crítica expone desde qué teorías postulan la lectura y la escritura. Por lo tanto, se debe analizar los postulados que presenta el documento para entender de qué manera estos se establecen como competencias que se evalúan en la prueba, es decir, es preciso determinar desde dónde el ICFES propone un entendimiento teórico de la lectura y la crítica.

La concepción del ICFES sobre la lectura recae plenamente sobre un enfoque cognitivo, incluso en lo evaluativo, donde toman a O`Reilly y Sheehan, quienes sustentan la evaluación por medio de la cognición. Continuando con la perspectiva del análisis del texto como una serie de estructuras semánticas, el ICFES plantea, desde la teoría de Van Dijk y Kintsch, que las estructuras son superposiciones: la microestructura como un sistema de frases o proposiciones interconectadas, la macroestructura como un significado global de un texto, una representación semántica del texto a nivel general y por último, la superestructura, el conjunto de significados generales que denotan la singularidad del texto. Seguido a esto, el ICFES retoma cómo el texto o la información extraída de él, se puede transformar, reconstruir y almacenar, lo que al momento de leer se traduce como:

Se considera que el lector, a medida que lee, construye una base textual (proposicional) coherente por medio de procesos secuenciales que se superponen, que están gobernados por las capacidades de memoria a corto plazo y que están determinados por una serie de reglas macroestructurales. (ICFES, 2018, p.17).

Frente a las macrorreglas, el texto menciona tres básicas: supresión, generalización, y construcción. El ICFES plantea que partir de estas consideraciones teóricas, sobre Van Dijk y Kintsch, se estructuran las tres competencias que se establecen para la prueba de lectura crítica, por medio de las cuales se busca evidenciar la activación de mecanismos cognitivos que le permiten al sujeto llegar a una comprensión. Finalmente, el ICFES, menciona los

requisitos que un sujeto debe poseer para dar cuenta de una comprensión lectora o por lo menos, para la superación del módulo de lectura crítica: la omisión de información no necesaria para la tarea que le sea requerida, la selección de información que resulte esencial dentro del texto; y, por último, generalizar una secuencia de proporciones, siendo capaz de sustituir la proposición dada por una nueva. Con estos tres requerimientos queda establecido desde qué lugar teórico se establece la lectura crítica, y las competencias que conforman el módulo de lectura crítica. Sin embargo, el ICFES involucra otros aspectos frente a la funcionalidad de estos conocimientos en la sociedad. Se espera que las instituciones colombianas preparen al estudiante para su participación en la sociedad, que de tal manera una vez concluida su formación académica, pueda conseguir un empleo productivo y demostrar su responsabilidad como ciudadano, “Los ciudadanos que leen eficiente, amplia y críticamente tienden a ser miembros más productivos de la sociedad” (ICFES, 2018, p. 14)

Todo lo que esté dentro del módulo de lectura crítica estará sustentado desde la perspectiva de Van Dijk y Kintsch. Se puede concluir entonces que el ICFES asume una postura cognitiva y estructural del asunto de la lectura. Sin embargo, ¿Qué papel entra a jugar la crítica dentro de una perspectiva cognitiva? Más aún, teniendo en cuenta que esta perspectiva tiene la cualidad de observar al sujeto como ser mecanizado, ¿será entonces la lectura crítica un proceso mecánico? ¿o un nivel de lectura? Es importante dejar claridad sobre cómo el ICFES plantea la lectura crítica. Una de las definiciones se encontró dentro del marco de referencia de la lectura crítica, la cual se establece de la siguiente manera:

la lectura crítica supone la presencia de diferentes habilidades que resultan de la activación de mecanismos específicos para la apropiación y la generación de conocimiento, que son propios de una mente orientada hacia el aprendizaje y que puede servirse de texto para este propósito (ICFES, 2018, p. 16)

A través de esta definición, se evidencia la clara influencia de una perspectiva cognitiva, al mencionar una *activación de mecanismos* y de *habilidades*, tal como lo plantean Van Dijk y Kintsch. Por otro lado, se evidencian otros términos que no se muestran de manera clara en los fundamentos, ¿Un joven bachiller puede generar conocimiento?, ¿Que entiende el ICFES por conocimiento? Son estos algunos de los interrogantes que surgen de esta primera definición y son variados los elementos que puede ser extraídos de ella. Por lo tanto, esta definición y otros elementos serán objeto de análisis.

Naturalización de la lectura crítica

La lectura crítica ha comenzado a ocupar un espacio importante dentro de los campos de la enseñanza y la educación. Partiendo desde postulados de formación y participación ciudadana, su definición se ha instaurado desde propósitos que van hacia la búsqueda de la verdad y la necesidad por entender el contexto real que rodea al sujeto. Sus características la implican como una de las máximas expresiones de la lectura, pues es este nivel el que alcanza el lector cuando permea su comprensión mucho más allá de lo literal del texto. Diversos trabajos e investigaciones han querido señalar a la lectura crítica como un componente esencial dentro del aprendizaje de los sujetos, pues es esta la que potencia la creación de conciencia crítica y fomenta la exploración incesante de la libertad intelectual. La postura de las diferentes miradas ha recreado en este trabajo interpretaciones de gran utilidad a la hora de naturalizar un término novedoso dentro del discurso educativo que son relevantes al momento de intentar aproximarnos a su base conceptual.

El material con relación a la enseñanza, talleres, ejercicios y exámenes de la lectura crítica ha aumentado con el pasar de los años. La investigación de dicho elemento ha incrementado a partir de la exigencia local, estatal y global de incluir procesos ligados a la criticidad. Proyectos tales como el plan nacional de lectura y escritura *Leer es mi cuento* y entidades como el Ministerio y el Magisterio de educación recurren a esta noción como un elemento vital desde la educación primaria de las personas.

La comprensión literal, la inferencial y la crítica intertextual son ‘niveles’ de la lectura por los que un lector puede pasar, de manera indistinta, a medida que recorre un texto. No hay necesariamente una gradación en ellas; una no es mejor que otra porque cumplen funciones diferentes.¹² (MEN, 2017)

Es por ello que el concepto de la naturalización debe ser entendida como un proceso fundamental para comprender los procesos que se gestan al interior de la prueba SABER 11. Además, es un fenómeno que se constituye como consecuencia del desconocimiento y posible mal uso de un términos, teorías y perspectivas sobre un término dado. Dentro del

¹² Maratón de lectura, leer es mi cuento,

tercer capítulo se trabajará de manera extensa cómo la naturalización de la lectura crítica configura muchos aspectos incoherentes que se observan con referencia a los fundamentos del módulo de la lectura crítica.

Algunos postulados contemporáneos sobre la lectura crítica desde Cassany.

Resulta pertinente en este apartado abordar autores contemporáneos que constantemente han hablado de la importancia de la *lectura crítica* para la sociedad, la educación y el propio sujeto. Cassany por ejemplo¹³ reconoce que el origen de la perspectiva crítica es tanto histórica como ambigua, y con ello nombra a Marx y Freire como ejemplo de dualidades del propio término. Nombra además la preocupación que existe actualmente por la crítica y por docentes en distintos discursos, instituciones, argumentando que esta preocupación se da como respuesta ante el mundo globalizado, diverso, y conflictivo que necesitaría de seres autónomos y democráticos, Allí Cassany define:

La persona crítica es la que: Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean; toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos; puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores; utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.(Cassany, 2003. p. 114)

Para Cassany un lector crítico está dispuesto al conflicto y a la hostilidad que demanden sus propósitos. Pero a la vez debe ser una persona que participe en pro de la comunidad y apoye el desarrollo de esta. Para ello fundamenta la perspectiva crítica desde un sentido pluridisciplinario, comenzando por las ciencias del lenguaje desde el Análisis Crítico del Discurso y de autores como Fairclough y Van Dijk. Para él, esta perspectiva permite el análisis del discurso desde la pragmática, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, y la teoría de la enunciación, lo que permite el análisis profundo de la

¹³ Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa

actividad lectora. Por otra parte, la pedagogía crítica y el pensamiento crítico según Giroux y Kanpol se caracterizan por comprender que el conocimiento no es un fin sino un medio. De esta forma ningún conocimiento es carente de valores e intereses humanos, por lo que es necesario entender una diversidad de puntos de vista para desarrollar el pensamiento dialéctico. Kanpol rechaza la enseñanza tradicional de la alfabetización (carteles, señalamientos de la calle, periódicos) y por el contrario apuesta por el empoderamiento del análisis de los acontecimientos culturales. Como última disciplina desde la lectura como tal, Cassany expone que los manuales hispanoamericanos y españoles no incluyen el término de la *crítica* y justifica ello en la prioridad que se le da al cognitivismo y a los procesos psicológicos de cada individuo; resalta que las propuestas metodológicas de lectura (manuales, libros, etc.) abusan del término *crítico* utilizándolo como una especie de *reclamo publicitario* y donde no se da una explicación a lo que significa *crítico*.

Desde una aproximación histórica, Cassany toma múltiples posturas para realizar un rastreo de la crítica como concepto, incluyendo la escuela de Frankfurt, el pensamiento crítico de Freire y el análisis crítico del discurso de Foucault. Frente a la escuela de Frankfurt, realiza una exposición de los elementos de mayor importancia, tales como el rechazo de la naturalización de la sociedad y sus dinámicas, siendo la crítica el elemento que permite analizar y accionar en el entorno. Frente al autor de nacionalidad brasileña y padre de la pedagogía crítica, Paulo Freire, menciona que dinámicas como el analfabetismo, son resultado de sociedades opresoras e injustas que hacen al sujeto víctima de discriminaciones, desplazamientos e injusticias, lo que Freire comprende como sujetos oprimidos. Se observa que el sujeto puede llegar a ser consciente de esto por medio del diálogo y de prácticas educativas. Los procesos de opresión son ejecutados por parte de instituciones, entidades y estados, que en lo referente a las prácticas de lectura buscan una lectura instrumentalizada, es decir, técnica y eficaz. A partir de Giroux entra en cuestión el pensamiento dialéctico, dictaminando que todo tipo de pensamiento esconde en sí un tipo de importancia. Por tanto, el pensamiento crítico lleva en sí la posibilidad de analizar y cambiar dinámicas y prácticas sociales que afectan y generan consecuencias en los sujetos. Esto se asemeja a lo que Foucault plantea desde el análisis crítico del discurso puesto que en éste se evidencia una importancia para comprender los saberes de una comunidad y el poder de cada individuo desde cada tipo de pensamiento. Cassany, desde otra perspectiva, hace uso de diferentes recursos académicos para sustentar su llamada lectura crítica, que resulta en un nivel de comprensión lectora. Al respecto, Cassany menciona:

Es un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión—; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.). (Cassany, 2003. p.5)

Se puede establecer que Cassany adopta una postura de la lectura desde la comprensión. Por ello entra en concordancia con los planteamientos del ICFES, donde la lectura crítica existe y es un nivel de lectura avanzado, de forma similar a lo que se podría entender como una lectura comprensiva. Además, esto es posible debido a niveles de lectura previos (inferencial, literal, etc.), por lo que se trata de un proceso secuenciado. En consecuencia, Cassany dirá que la lectura crítica requiere de una respuesta desde el individuo; es decir, que el sujeto puede ser consciente de los elementos que subyacen en el texto, conociendo las intenciones, contextos y finalidades que un texto tiene en su discurso. Finalicemos este apartado resaltando que Cassany asume la lectura crítica como un elemento que, al igual que la Escuela de Frankfurt y la pedagogía de Freire, permite al sujeto observar de manera detenida qué aspectos en la sociedad no son justos y de cuáles instituciones e intenciones provienen estas disonancias, por lo que se puede establecer que Cassany conceptualiza un tipo de lectura avanzada desde la singularidad y las posibilidades sociales que posee el sujeto. El principal y único actor de esta lectura será el sujeto en función de que se asuma como un lector crítico.

Capítulo III:

Tensiones entre lectura, filosofía y crítica en el ICFES

Este capítulo tendrá como principal objetivo evidenciar las tensiones y vacíos que se observan dentro del marco referencial que sustenta el módulo de evaluación de la lectura crítica. Se retomarán aspectos que se mencionaron en el primer capítulo frente a la crítica y la lectura. Utilizando los elementos extraídos de cada apartado se procederá a enunciar posibles vías de reorientación del concepto de lectura crítica teniendo en cuenta los objetivos y características encontradas en la prueba de lectura crítica. Así, finalmente, se realizarán unas consideraciones sobre cómo se puede llegar a efectuar la crítica dentro de los ámbitos educativos y qué posibilidades se hacen visibles para su aplicabilidad frente al ámbito de la lectura.

Entre la comprensión de lectura y la crítica: las tensiones

Varios autores ponen en cuestión la lectura crítica como un acto que contribuye a la formación del sujeto desde la perspectiva que lo presuponen estas pruebas desde una manera masificada y estandarizada. En última instancia, la finalidad de esta investigación no es refutar o aprobar dichas acciones evaluativas. En realidad, el interés es entender las posibles

tensiones que pueden surgir y que han surgido desde que el ICFES empezó a examinar un campo adscrito a la subjetividad. Por lo tanto, en este apartado se procederá a evidenciar las tensiones encontradas y que pueden llegar a dismantelar aquel componente crítico de la prueba. Cada de una estas tensiones están relacionadas con algún aspecto mencionado durante toda la investigación, desde ámbitos tales como la lectura, la crítica o desde las generalidades expuestas del ICFES y su conformación del modelo evaluativo en la lectura crítica. Al final se procederá a generar una reflexión o consideración que podrá efectuar un direccionamiento prudente que genere nuevas posibilidades de entendimiento frente al panorama de la lectura crítica.

La primera tensión que se evidencia se halla a partir del aspecto inicial del examen. La prueba SABER 11 es una prueba estandarizada a nivel nacional, necesaria para toda persona que desee ingresar a la educación superior o para que pueda obtener el título de bachillerato. Es por ello que su carácter esencial se caracteriza por *generalizar* toda pregunta, saber y área expuesta dentro de las pruebas. Esta última se establece dentro de unos parámetros que deben ser alcanzados por todos aquellos que la presenten. Este aspecto, más allá de ser debatible o cuestionado, tiene que ser tomando como una característica misma de la prueba. No es posible generar un examen especializado para cada estudiante en grado once de cada institución educativa del país. Sin embargo, la mayoría de los saberes que son evaluados tiene un carácter exacto y medible. Las pruebas de matemáticas o física pueden ser evaluadas bajo un parámetro generalizado, ya que pertenecen a un campo exacto y universal ligado a un ambiente que transcurre dentro de datos medibles y cuantificables. Campos como las ciencias sociales, la filosofía y el lenguaje, mientras tanto, no pertenecen al ámbito científicista y positivista. Además, son propensos a ser debatibles y a estar fundados bajo teorías comprobables. Con esto entra en juego el análisis de la lectura crítica y su relación con su ejercicio dentro de los exámenes ¿Hasta qué punto la evaluación y la medición de ciencias no exactas es posible dentro de una prueba estandarizada?

Un posible acercamiento a la respuesta puede encontrarse dentro de las mismas ciencias exactas, donde es posible medir un conocimiento generalizado y exacto. Es posible evaluar si un estudiante tiene conocimiento de alguna fecha histórica o personaje relevante. En el ámbito de la lectura es posible preguntar por aspectos exactos sobre determinado texto, tal como lo puede ser el nombre de algún personaje o evento que acontezca dentro del texto. Hasta ese punto es posible evaluar una ciencia inexacta dentro de una prueba estandarizada,

por lo cual es pertinente la pregunta ¿es posible evaluar la lectura crítica? Teniendo presente que se realizó un rastreo del concepto a través de varias perspectivas, donde se estableció que la crítica hace referencia al análisis detallado de un objeto desde una postura específica y que esta postura es establecida a través de la disciplina y el trabajo arduo realizado en la escuela, donde el sujeto es acreedor de un lugar y mirada hacia al mundo desde unos fundamentos, es ingenuo pensar que la crítica pueda ser examinada y cuantificada desde un aspecto generalizado. O por lo menos ser entendida desde el uso estricto de la palabra, ya que este recae sobre un acto individual y una mirada singular sobre algún aspecto, más aún si se habla de una lectura crítica. Lo anterior se establece como la primera tensión encontrada: el generalizar un aspecto individual y casi personal del sujeto dentro de una prueba estandarizada. En el siguiente apartado se mencionarán las posibles maneras de hacer este componente crítico más viable desde un cambio de paradigma a partir de la lectura crítica y hacia la lectura comprensiva, en concordancia con lo planteado dentro de los documentos del ICFES.

La segunda tensión hallada radica en el acontecimiento de la alineación de la prueba SABER 11, a partir de la fusión de las pruebas de lenguaje y filosofía, a partir del módulo de lectura crítica. El lenguaje y la filosofía son dos áreas del conocimiento totalmente independientes que convocan características y metodologías distintas, tanto en su enseñanza como en su aprendizaje y por lo tanto también en su evaluación. Si el ICFES expresara de manera explícita que la denominada fusión de las áreas se debe a un proceso por el cual se agrupan bajo un mismo módulo la filosofía y el lenguaje de manera independiente, se lograría mantener las competencias y habilidades que se buscan en cada área, logrando una mejor evaluación de estos conocimientos. Sin embargo, el ICFES realiza la combinación de las dos áreas en una misma, tal como lo expresa en el marco referencial del área de lectura crítica, “A partir del segundo semestre de 2014 se evalúan en una sola prueba las competencias de lenguaje y de filosofía bajo la denominación de lectura crítica” (ICFES, 2018, p.11. Es claro que se evalúan los conocimientos de las dos áreas en una misma prueba, lo que deja muchos interrogantes en cuestión, ¿Es posible que a partir de la fusión se pierdan elementos de importancia de las áreas de lenguaje y filosofía? ¿Lo crítico del módulo hace referencia a un proceso enlazado con la filosofía? ¿Qué es lo crítico y cómo se caracteriza en el módulo? ¿Cómo se evalúa?

El marco referencial expresa que lo crítico está presente durante todo el ciclo escolar, que abarca tanto primaria como bachillerato. Por lo tanto, se argumenta que esta es la principal razón por la que se cambia de denominación el módulo. Es decir, todos los currículos escolares del país están estructurados bajo misma la premisa: el sistema educativo colombiano enseña a leer críticamente. Conceptos básicos de la filosofía están explícitos en esta lectura crítica, por lo que se puede concluir que, según el ICFES, se están formando sujetos críticos en el sistema educativo escolar. “Tanto la prueba de lenguaje como la de filosofía evaluaban la lectura crítica. Se diferenciaban por el tipo de textos que presentaban y las competencias que enfatizaban”¹⁴ (ICFES, 2018. p. 11)

La fusión trae consigo múltiples beneficios, entre ellos el aumento de preguntas, lo que permite unos resultados estadísticos más confiables. Además, permite comparar dichos resultados con los de las pruebas de Saber Pro, las cuales son presentadas por estudiantes de la educación superior. Por lo tanto, la fusión entre otros aspectos tiene un interés de generar resultados más confiables a nivel estadístico, pero dentro de los contenidos de la prueba se descuida tanto el carácter conceptual de las áreas como su contenido. Por tal motivo, se puede sospechar una posible pérdida de contenido relevante dentro de las pruebas, sobre todo allí reducir el área de filosofía a una serie de conceptos básicos.¹⁵ De esta manera se delimita y encarece el desarrollo de los sujetos que están en los colegios, ya que si se tiene claro que es el ICFES quien basa sus pruebas a partir de los currículos escolares, la enseñanza de la filosofía solo se estaría apoyando en algunos conceptos básicos de esta disciplina dentro del plan de estudios de grado 10° y 11°. Y así se pone en duda la calidad educativa que se promueve dentro de las diferentes instituciones nacionales. Hasta este punto se puede evidenciar una segunda tensión, la cual se puede concretar bajo el concepto de la alineación que sufrió la prueba. Esto implica la reducción de las áreas para generar resultados estadísticos más exactos y no en a favor de la formación de los sujetos. En el siguiente apartado se detallará cómo esta tensión puede evidenciar un vacío conceptual dentro de la

¹⁴ “En particular, se explica que: 1) la reducción del número de pruebas de Saber 11. o —que permite incluir más preguntas por prueba— contribuye al mejoramiento de la confiabilidad estadística de los resultados; 2) la alineación de Saber 11. o y Saber Pro, que se traduce, entre otras cosas, en la existencia de pruebas de lectura crítica que comparten su estructura en los dos exámenes, permite la evaluación del valor agregado de la educación superior frente a la media.” (ICFES, pág. 11, 2018)

¹⁵ “Se espera una familiaridad con algunos conceptos básicos y con el tipo de reflexión propio de la filosofía, lo cual es parte de la formación que debió haber recibido un estudiante que cursó grado 10. o” (ICFES, pág. 11, 2018)

noción de crítica debido a que no se expresa con claridad en qué consiste el acto crítico y mucho menos el acto crítico al momento de leer.

Un posible acercamiento al concepto de lectura crítica puede evidenciarse en el marco referencial del módulo de la prueba del ICFES. Dentro de este documento se puede entender cómo se concibe la lectura crítica y desde qué competencias, habilidades y teorías se sustenta esta concepción. El ICFES postula una mirada de la lectura desde un aspecto cognitivo, tomando la teoría de las macro y micro estructuras de Van Dijk y Kintsch. Sin embargo, partir de esta postura del ICFES, surge la tensión, pues en el momento en que de plantear una fusión de la prueba de filosofía y de lenguaje, sería evidente y funcional mantener un componente filosófico en la lectura. Es decir, abarcar la lectura desde un componente reflexivo y analítico. Partiendo de lo expuesto anteriormente acerca de la lectura como trabajo y disciplina, de acuerdo con las propuestas de Zuleta y Nietzsche, es evidente que la postura sobre las lecturas adoptada por el ICFES no tiene concordancia ni similitud alguna con las características del aspecto filosófico. Por el contrario, se evidencia una posición y una dinámica similar y cercana a lo que se entiende por *lectura comprensiva*, teniendo en cuenta que las competencias y las estructuras de la prueba busca dar indicios de una omisión, una selección, una generalización y una integración-construcción, expresadas desde el documento como los elementos necesarios para constatar un ejercicio de lectura a partir de la acción comprensiva. El ICFES nombra al componente de la lectura con la connotación de crítica, pero dentro de sus metodologías y estructuras muestra una lectura desde la comprensión. En consecuencia, no existe claridad alguna sobre si el ICFES evalúa una lectura crítica o una lectura comprensiva. Además, sigue sin ser claro el lugar que ocupa en la prueba la crítica. Por tanto, la tensión puede establecerse como lectura comprensiva, pues el documento que sustenta la prueba de lectura crítica evidencia un fuerte componente comprensivo y utiliza la postura cognitiva como fundamento. Es por ello que se distancia y muestra un vacío en la utilización del componente crítico que está denominado en la prueba.

La cuarta y última tensión que se encontró recae sobre un concepto clave y de importancia para comprender a la lectura crítica como un fenómeno y no como un aspecto existente y evaluable; el concepto de la *naturalización*. Este es concebido como el medio por el cual se enmarcan todas aquellas acciones que dan un objeto por hecho, que le otorga una legitimidad en su uso y que es usado sin tener en cuenta sus implicaciones históricas y conceptuales. Por lo tanto, la naturalización de la lectura crítica dada por el ICFES hará referencia a todas

aquellas políticas, metodologías, guías y exámenes que den por hecho que la lectura crítica existe y que cuenta con un fundamento para ser aplicable. Teniendo claro esto, es posible afirmar que lo ocurrido en el año 2014 bajo la denominación alineación de la prueba SABER 11, es una naturalización de la lectura crítica.

La objetivación de la lectura crítica: acercamiento a nuevas posibilidades en el marco evaluativo.

El establecer tensiones dentro de un objeto de investigación tiene como finalidad evidenciar aspectos que están fuera de lugar o que carecen de un orden lógico. Si se habla de tensiones que surgen a partir de la naturalización de la lectura crítica, se debe tomar por el hecho de que el concepto da por sentado su existencia y no se halla trascendencia en su significado evaluativo, lo cual implica poner en cuestión la legitimidad de un objeto partiendo de la falta de fundamentos y de su claridad.

Este apartado tendrá la intención de exponer las posibles vías alternas de desarrollo para las tensiones mencionadas, si bien estas vías alternas no se exponen como soluciones y verdades absolutas. Se plantean como recomendaciones y consideraciones para todo aquel que disponga de cierto interés en el tema de la crítica y los enfoques de lectura, más aún si se plantea un desarrollo a profundidad sobre el tema de la lectura crítica. Futuras investigaciones pueden darle un tratamiento más adecuado al concepto, indagando a profundidad si lo que se establece como lectura crítica puede llegar a tener legitimidad conceptual y metodológica

Cada tensión tendrá su correspondiente desarrollo desde el trabajo teórico expuesto en los capítulos anteriores. Siguiendo ese orden de ideas, las cuatro tensiones que surgen de la investigación, *generalización*, *fusión*, *lectura comprensiva* y *naturalización*, corresponderán a un subtítulo teniendo sus correspondientes desarrollo y propuestas. Partiendo de las posturas teóricas que ha adoptado esta investigación, manteniendo los conceptos de crítica, lectura y formación que conforman toda la mirada del objeto de investigación, las consideraciones y reflexiones expresadas serán expuestas en concordancia con dichas teorías y concepciones.

Generalización: Esta tensión es entendida como el carácter inicial de la prueba, es lo que caracteriza la prueba SABER 11. Es por ello que establecer las consideraciones que pueden elaborarse resulta un trabajo complejo, ya que entrar a cuestionar las metodologías de una

prueba que se ha establecido de manera tan profunda en el sistema educativo colombiano puede acarrear consecuencias para la investigación, ya que no se cuenta con los elementos sustanciales para hacerle frente a una prueba con una organización y metodología fuertemente estructurada. Por eso, atendiendo a la prudencia académica, no se cuestionarán las características y fundamentos de estandarizar un saber. Sin embargo, se puede cuestionar, desde los elementos existentes dentro de la prueba, su lógica por efectuar un examen dentro de procesos inherentes a la subjetividad, como lo son la lectura y la filosofía:

Las pruebas de lectura crítica se basan en el modelo de las tres unidades semánticas mencionadas (microestructura, macroestructura y superestructura) y, en consecuencia, reconocen tres niveles generales de comprensión lectora: comprensión literal del texto, construcción e interpretación del sentido del texto y aproximación al sentido de manera crítica. (ICFES, 2018, p. 17)

Los fundamentos de la prueba de lectura crítica mencionan unos fundamentos desde la lectura comprensiva y cognitiva, lo que evidencia el gran vacío que yace dentro de los pilares que sustentan el evaluar a los sujetos desde lo crítico. Si se asume que la lectura crítica es un nivel de comprensión y una manera de leer y aproximarse al texto, tiene un mayor orden lógico, en consideración con lo expuesto en el marco de referencia; pero si se habla de lectura crítica como un objeto generalizador que abarca todo el módulo evaluativo, se pierde la objetividad de considerar a la lectura crítica como una parte de una teoría de la lectura. Es por ello que se genera la tensión. No se hace uso adecuado del término, adjudicando características y funciones que no corresponden. Esto, considerando que la lectura crítica se puede observar como un nivel de comprensión, aspecto que puede llegar a ser cuestionado de igual manera, ya que de la investigación surge otra tensión que pone en cuestión los fundamentos y la legitimidad del término de la lectura crítica.

Es por ello que para cerrar la consideración de esta tensión se plantea que el carácter generalizador de la prueba es un aspecto de importancia para la medición y el cálculo de los resultados obtenidos por los participantes de esta. Sin embargo, el generalizar características y habilidades como la crítica no tiene una funcionalidad significativa en la prueba, ya que se basa en los aspectos personales y singulares de cada sujeto. Eso sería tan objetivo como preguntar una opinión a cualquier persona en un espacio público. Es por ello que se cuestiona la manera en que el ICFES generaliza aspectos críticos y subjetivos en una prueba llena de

exactitud. Además, se intenta establecer múltiples interrogantes frente a cómo se podría redireccionar el desarrollo de la prueba sin recurrir a términos explícitos como la crítica, ya que este no posee un lugar dentro de la prueba.

Fusión: La segunda tensión contempla un aspecto metodológico y organizativo que tuvo lugar en el año 2014 con la alineación de la prueba SABER 11. Esta alineación trajo consigo consecuencias para el desarrollo del examen, ya que se encuentran las evaluaciones de dos áreas en un mismo módulo. Esto conlleva la pérdida de información pertinente para el sujeto y no permite que este proceso evaluativo determine a cabalidad las habilidades y conocimientos del sujeto, impidiendo así que se establezca un promedio adecuado y realista de la calidad de la educación en el país. Además, el no tener el debido cuidado con las áreas de conocimiento, aún más si son parte fundamental de la base curricular de la mayoría de las instituciones de educación en el país, lleva a una limitación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las instituciones y planes escolares.

Se incluyen en la prueba de lectura crítica SABER 11, en particular, textos representativos del pensamiento filosófico que involucran conceptos típicos de la filosofía. Sin embargo, en la prueba no se piden definiciones de estos u otros conceptos ni conocimientos de las teorías o sistemas que los involucran. (ICFES, 2018, p. 11).

El ICFES plantea que la fusión se realizó en términos de calidad. Tal proceso estaría enmarcado en una contradicción, ya que deja al aire muchas dudas sobre si las metodologías y decisiones tomadas por el ICFES y el Ministerio de Educación fueron las adecuadas para el evaluar el sistema de educación del país. La razón de la tensión yace en otro lugar, pues esta surge desde la pérdida de elementos que dan importancia y valor en cada área. Dentro del módulo de lectura crítica no se expresa un componente filosófico con claridad. Se hallan textos que tienen matices de la vida cotidiana y contienen elementos de filosofía en su interior. Este aspecto es preocupante en la medida que, si se pierden elementos fundamentales de la filosofía, reduciendo características históricas, epistemológicas y valorativas que ha tenido dentro de la formación del sujeto, el ICFES pierde credibilidad al momento de argumentar que la lectura cuenta con un carácter reflexivo tomado de la filosofía, pues en realidad no hay un componente crítico dentro de este tipo de lectura.

Claramente el ICFES establece que no se piden definiciones ni otros temas puntuales de filosofía. Entonces, si no se evalúan conceptos, autores, escuelas filosóficas, ni temas que competan al marco conceptual de la filosofía, ¿qué filosofía está evaluando el ICFES? Los frutos que puede llegar a tener un sujeto en el reconocimiento de palabras sin contenido serán limitadas y de carácter instrumental. El carácter de la filosofía en buena parte es hacer que el sujeto dude y reflexiones sobre su realidad. Lo que la prueba muestra es lo contrario, pues es una mecanización de información. Todo lo anterior da fundamentos para decir que el ICFES y la prueba SABER 11, tienen una noción filosófica precaria y mecanizada con relación a lo que ha sido la filosofía tradicionalmente. Por tanto, la crítica tampoco se encuentra bien fundamentada a partir de su componente epistemológico.

Lectura Comprensiva: El desarrollo de esta tensión se realizará de manera breve, ya que muchos de los elementos que conforman las consideraciones ya fueron mencionados en la ampliación de las tensiones previas. Además de retomar elementos de otras tensiones, se esclarecerá por qué se menciona un vacío en el orden de lo metodológico más que en términos de lo conceptual.

La evaluación de lectura crítica en el ICFES se constituye a partir de unas competencias que buscan demostrar que el estudiante cuenta con las habilidades y conocimientos requeridos por la prueba. Dentro del módulo de lectura crítica se establecen tres competencias, las cuales dan cuenta de diferentes niveles de abstracción de la lectura. Estos niveles están en concordancia con una lectura de tipo comprensiva. Sin embargo, en la tercera competencia surge un elemento de gran importancia y que hace referencia a un acto reflexivo por parte del sujeto. Esta competencia se establece de la siguiente manera:

El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido: (...) Las preguntas que la evalúan piden del estudiante que se aproxime al texto de una manera crítica, considerándolo desde distintas perspectivas. Se pide, por ejemplo, que establezca la validez de argumentos, que identifique estrategias retóricas y argumentativas, y que advierta presupuestos y derive implicaciones. (ICFES, 2018, p. 5)

La competencia expresa un carácter crítico, ya que según esta expone al estudiante a observar y mirar el texto desde su perspectiva, identificando y analizando detalladamente sus

estructuras y secuencias argumentativas, elementos que están en concordancia con el trabajo teórico que se realizó en el primer capítulo. Es por ello que esta competencia es el elemento más cercano que se ha encontrado a una perspectiva crítica dentro de la prueba. Pero no puede llegar a ser considerado verídicamente crítico pues lo que muestra esta competencia es el acercamiento a un tipo de pensamiento crítico (considerado como único para la prueba) y de abstracción avanzada sobre la lectura, pero desde un parámetro establecido. Es decir, el sujeto no es libre de pensar por sí mismo y de expresar sus ideas, porque siempre debe haber una respuesta correcta en la prueba, lo que desvirtúa todo principio de la crítica. Si el ICFES estableciera este parámetro no como crítico, si no como un nivel avanzado de la lectura, donde su función es establecer las secuencias lógicas y el contexto bajo el cual se sitúa el texto, conllevaría un mejor uso del trabajo teórico que sustenta el módulo de lectura crítica. Por esta razón se hace énfasis en que la tensión de lectura comprensiva recae sobre una problemática basada en el uso de dinámicas y metodologías que dispone el ICFES, y no sobre algún aspecto conceptual o fundamental, como es en el caso de la crítica, la filosofía y en su defecto de la lectura crítica.

Naturalización: La importancia con la cual se debe tomar la creación y diseño de una prueba de estado es por lo menos un asunto de interés público y social. Todas las políticas, decretos y acciones educativas que preceden a una prueba tan masiva deben estar estructuradas con el mayor detalle y minuciosidad posibles, puesto que esto no solo representa que los resultados de la prueba evidencien mediciones coherentes, sino que tengan un verdadero aporte frente a la calidad de las instituciones educativas de un país, región o continente. Es así como las pruebas realizadas por el ICFES entran en escena, ocupando un lugar protagónico en cuanto a la medición de las instituciones educativas en Colombia. Por tal razón, cuestionar e interrogar sus estructuras, metodologías y fundamentos, es una cuestión no solo académica. Más que representar una importancia pedagógica habla de una pertinencia social y teórica, pues es a partir de los resultados de esta prueba que todos los actores del sistema educativo son estructurados. Los diseños de estándares curriculares, planes de lecturas, políticas y financiamiento de entidades privadas y públicas recaen en gran parte en el resultado que obtenga en pruebas del Estado.

Las posibles alternativas a la naturalización de la lectura crítica en las pruebas SABER 11 pueden establecerse a partir de un cambio de paradigma frente a la concepción del término de crítica y al uso inadecuado de términos que puede no corresponder con lo establecido en los

fundamentos. Partiendo de este principio, se puede efectuar una modificación a la forma como se entiende al módulo de lectura crítica. Si bien la denominación establecida dentro de la prueba como lectura no cambie, puede ser que esta investigación ayude a entender al término de lectura crítica encontrada en la prueba SABER 11, como aquel proceso que solo se limita a la abstracción de un texto.

Consideraciones finales:

Desde ciertos vacíos en cuestiones teóricas, desde la ambigüedad frente al concepto de crítica y la escasa argumentación de las implicaciones evaluativas que conlleva la lectura crítica en las pruebas SABER 11, se intentó hacer un rastreo del concepto de la crítica desde su propia etimología y las múltiples posturas que ésta ha tenido en distintos espacios históricos. Se puede observar e indagar las implicaciones de la crítica desde la filosofía; incluso observar el enfoque de la lectura desde ámbitos y raíces filosóficas, siguiendo las dinámicas propias que el ICFES plantea. Sin embargo, después de la investigación y el análisis de las posturas de la lectura y la crítica desde la filosofía, no fue posible encontrar indicios o posibles relaciones con en el marco de referencia que expone el módulo de la lectura crítica del ICFES. Tampoco características similares que reflejaran una posible evaluación de la lectura con elementos que situaran al sujeto dentro de actos filosóficos o críticos, como tampoco ver la existencia que hay dentro de las competencias o los estándares por evidenciar en el sujeto un tacto con sentido crítico.

Es importante mencionar que pruebas de lectura crítica efectuadas a partir de preguntas cerradas con respuesta de selección múltiple o preguntas abiertas de respuesta corta, tal como las que aplica el ICFES, no pueden evaluar todos los aspectos de la lectura crítica. (ICFES,2018, p.18)

El ICFES expresa dentro de sus planteamientos que la lectura crítica, situada en un contexto de una prueba como la SABER 11, tiene sus limitaciones. Esto es debido a que la crítica y la lectura desde la filosofía expresan unas acciones y metodologías desde lo individual y lo subjetivo, por lo que generalizar la subjetividad se vuelve un aspecto contrario y antagónico con la finalidad mismas de las pruebas. Sin embargo, la institución solo realizará la mención de esto, pero no tomará acciones al respecto. Es decir, el ICFES es consciente y entiende que

la lectura crítica no es evaluable en una prueba propuesta por el Estado. Pero aun sabiendo las implicaciones continúa asignándole competencias, estándares y preguntas a sujetos para medir sus capacidades y analizar los resultados masificados.

Siendo el ICFES una institución de gran reconocimiento a nivel Latinoamericano frente a la evaluación y medición de la calidad educativa, es evidente que incluir una terminología dentro de su estructura le otorga validez y legitimidad, por lo que incluir a la lectura crítica como un módulo evaluativo fortalece y da validez al concepto. Así se configura la mencionada naturalización de la lectura crítica. ¿Realmente la lectura crítica puede tener un carácter teórico? ¿Puede plantearse como un objeto de estudio que pueda ser evaluable o examinado? Y si existen las posibilidades, ¿cuáles serían sus fundamentos y particularidades que se puedan identificar?

Si el ICFES efectuará una evaluación desde la concepción de la lectura crítica, debería expresar qué enfoques y qué teorías recoge para así poder diseñar metodologías, técnicas y lineamientos curriculares que puedan ser trabajados en escuelas y colegios. Sin embargo, lo que se logra observar es un vacío conceptual, pues no existe teoría evidente y clara sobre la cual se sustente. De esta forma se establece la tensión más latente dentro de la investigación, ya que muestra la gran problemática de evaluar un objeto sobre el cual no se tiene claridad suficiente desde su fusión hasta su función.

Hacia el fomento de la crítica en la escuela y su relación con los procesos de la lectura

El interés total por entender la concepción de la crítica radica en promover que no es propio adjudicar este adjetivo a todo proceso que se involucre dentro de las dinámicas de la lectura y la escritura. La crítica, como se planteó en los capítulos anteriores, se proyecta como aquella que va ligada a la interpretación de las cosas desde una postura consciente. Esta debe hacer que el sujeto se ocupe de procesos de resignificación en los ámbitos que lo permean, ejerciendo así el análisis y la reflexión que se va desarrollando sustancialmente a medida que la persona se apropia de su entorno. Esto, claro, adherido a la subjetividad, al contexto y a la historia que hacen del sujeto.

La escuela como foco vital de formación del sujeto se encarga de socializar su universo con los elementos que lo conforman: los conocimientos, la cotidianidad, las experiencias, los saberes y todo lo que llega a la escuela en condición de la promulgar estos saberes. Las dinámicas educativas contemporáneas han roto con esquemas de entender al individuo tan solo como una tabula rasa a la cual hay que colmar de esquemas memorísticos y conocimientos tradicionales. La escuela de ahora está envuelta en contextos globalizantes, en donde las barreras comunicativas e informativas son cada vez menores y las conexiones habitan en la rutina de la mayoría de los sujetos. Así, la escuela intenta generar un equilibrio a partir de los conocimientos que han de ser llevados, por la manera de sobrellevar las cargas masivas de información y por reflexionar frente a las dinámicas que acarrea el sujeto cotidianamente. La forma de poner en manifiesto la concepción de la crítica dentro de estas apuestas es entendiendo los hechos de una manera neutral, generando así un proceso de autonomía en cometidos que impliquen la toma de decisiones y la defensa de discursos aislados de las maniobras dominantes. La soberanía que desarrolla cada sujeto con relación a sus determinaciones y sus elecciones se potencia a partir de acciones de *subjetivación*:

Proceso estructural de movilización de relaciones sociales o de relaciones de poder, como resistencia a las relaciones de dominio, como ruptura con “viejos dispositivos” de saber y poder, como potenciación de la construcción del sujeto por sí mismo en nuevas relaciones (ni solo interior ni solo exterior). Procesos que acontecen tanto en el mundo íntimo y privado como en la escena pública¹⁶. (Saldarriaga, 2016, p. 4)

Generar rupturas, crear líneas de salidas, romper esquemas de dominación, determinar un proceso de empoderamiento y de autonomía con formación, es lo que suscita el desarrollo de la crítica dentro de los sujetos. También ir más allá de lo que se ve, ir detrás de los fenómenos que expone la vida y la naturalización de lo habitual y formar una postura ante la existencia y el devenir de los sucesos. La crítica no es una técnica dada, como en varios formatos y guías se ha mostrado. Por el contrario, es la marcha evolutiva consciente de la autonomía entendida desde Nietzsche como un proceso que requiere, en primer lugar, el sometimiento a la escuela y a la cultura; y luego, en una segunda instancia, el planteamiento de sus ideas y mirada sobre el mundo. Por lo tanto, la crítica implica la formación como seres razonables ante todos los

¹⁶ La subjetivación hablada dentro del texto: Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación es entendida siguiendo a los filósofos Gilles Deleuze (2003) y a Étienne Tassin (2012)

campos de la vida y la determinación de las relaciones de poder entre las diferentes entidades, instituciones e industrias, que permean a la sociedad contemporánea,

Es por ello que un sujeto crítico es necesario para afrontar los retos y cambios de la sociedad del siglo XXI. Un siglo donde la tecnología ha permeado las más íntimas relaciones entre los seres humanos, bombardeando con información a los jóvenes, a quienes se les tendrán que brindar las herramientas necesarias en la escuela para que formen una postura crítica por sí mismos, y no frente al rendimiento de una prueba estandarizada que encasilla el pensamiento crítico dentro de una respuesta única y correcta, desvirtuando no solo la crítica, sino la filosofía como un saber que le permite a los sujetos pensar y cuestionar el contexto que les rodea. Es decir, la prueba, tal como está planteada, hace dejar de lado las seguridades y certezas sobre la realidad que rodea a los estudiantes, empezando a desnaturalizar prácticas y fenómenos en el mundo.

Referencias Bibliográficas:

- Amaya, Tomas. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos
- Bustamante, Guillermo, (2003) COMPETENCIAS Y EVALUACIONES MASIVAS EN COLOMBIA UNA MIRADA DESDE BOURDIEU. Pedagogía y Saberes N.º 18 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.
- Carrasco, A. A. (2006). La lectura conquista adeptos en las escuelas de educación básica. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (comp). Alfabetización: retos y perspectivas (151 – 176). México: Fac. de Psicología, UNAM
- Cassany D.: (año desconocido) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones, Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España.
- Castañeda, J. Reyes E. (2011) Desarrollo Del Pensamiento Crítico A Través De La Lectura Del Cuento Infantil (Cuentos De Los Hermanos Grimm), Universidad Libre De Colombia, Bogotá.
- García, E, (2016). Evaluación de la comprensión crítica en los estándares de competencias básicas del lenguaje en Colombia. Universidad Santo Tomas, Bogotá.

Giroux, H. (1997) Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Fuerza Nacional Magisterial, Paidós.

Horkheimer, M. (2003). Teoría crítica. Amorrortu editores, 1era edición en español, Buenos Aires, 6-40.

ICFES (1998) Exámenes de Estado: Una propuesta de Evaluación por Competencias. Hernández, Carlos Augusto; Rocha de la Torre, Alfredo; Verano Leonardo. Serie Investigación y Evaluación Educativa. Bogotá: ICFES

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

ICFES MEJOR SABER. (2014). El antes y ahora del examen. 2017, de ICFES Sitio web: <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/el-antes-y-ahora-del-examen>.

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

ICFES (2015). ¿cuál es el objetivo de las pruebas SABER 11?, Bogotá, Página oficial ICFES. <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/informacion-de-la-prueba-saber11>

ICFES (2016) Marco de referencia para la evaluación ICFES: Módulo de lectura crítica SABER 11 - Saber Pro. ICFES, Bogotá.

ICFES (2018). Guía de orientación SABER 11.º, 2019-1, 1.ª edición, Bogotá, ICFES Interactivo. <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/guias-de-orientacion>

ICFES, Mejor Saber (2018). Marco referencial para la prueba la evaluación ICFES: Modulo de lectura crítica SABER 11, Saber T y T y Saber Pro. ICFES Saber Pro, Bogotá.

Jaramillo V. (2014) “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?” I. Kant. En: Señal que Cabalgamos. No. 1005. Trad. Rubén Vélez. pp. 18-24. Bogotá, mayo de 2014: UNAL.

Kalman, J. (2008): Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Revista Iberoamericana de Educación - No. 46, Rio de Janeiro.

Kant, I, Pedagogía, 1803, editorial Akal, 2003.

Kant, I., Crítica de la razón pura, 1781, editorial Clásicos Bergua, tomo 1, segunda edición, Madrid, 1970.

López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos: México.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas

Ministerio de Educación Nacional: (2017) Los niveles de lectura, Maratones de Lectura, ¡Haz que tu cuento sea leer!, Gobierno de Colombia, Bogotá.

Nietzsche F. (2000). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Fabula Tusquets Editores S.A. 1era Edición, España.

Real Academia Española (2019). Diccionario de la lengua española. Madrid, España. Página oficial RAE. <https://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>.

Reale, G. (2009). Historia de la filosofía: de Nietzsche a la escuela de Frankfurt, vol.6, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Remolina, J. (2013) La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. vol. 36. Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil, p. 223-231.

Saldarriaga-Vélez, J. A. (2016). Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1389-1404.

Serrano, S. Madrid, A: (2007) Competencias De Lectura Crítica. Una Propuesta Para La Reflexión, Acción Pedagógica, N.º 16. Bogotá.

Vidarte P. (2006) ¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía, Prosopopeya, Valencia.

Zavala, V, (2008). LA LITERACIDAD O LO QUE LA GENTE HACE CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, No.47, 71-79.

Zuleta Estanislao, (1982) Sobre la lectura.