

Filosofía y lectura crítica

Alfonso Cabanzo*

Santiago Wills**

Resumen

Una forma en la que se manifiesta la llamada “crisis de las humanidades” se da a través de la escisión entre la educación humanística y la educación tutelada por el Estado. Así, tal y como aparece señalado en otros capítulos de este volumen, el papel que ha desempeñado el ICFES en toda esta coyuntura ha sido fundamental. En ese orden de ideas, este capítulo aborda el problema de la enseñanza de la filosofía y su relación con la evaluación de la lectura crítica. Según los autores, a partir de la definición adoptada por el ICFES para la implementación de su módulo de lectura crítica en los exámenes de Estado, Saber 11 y Saber Pro, se puede apreciar la relación entre ambos aspectos. Sin embargo, lo que no resulta tan claro, según los autores, es la relación del desarrollo de habilidades requeridas para la vida diaria y el mercado laboral, y aquellas habilidades alcanzadas mediante la práctica de la filosofía.

* Profesor asistente en la Facultad de Humanidades del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: alcabanzo@hotmail.com

** Profesor de cátedra en del Centro de Periodismo de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: swillsp@gmail.com

Abstract

One way in which the so-called “Humanities crisis” manifests itself is through the split between humanistic education and state-supported education. In this context, the role that ICFES has played in all this situation has been fundamental. This chapter deals with the problem of philosophy teaching and its relation to the evaluation of critical reading. According to the authors, since the ICFES implementations of the “critical reading module” in the state exams (Saber 11 and Saber Pro), the relationship between both aspects can be appreciated. However, according to the authors, what is not so clear is the relationship between the development of skills required in daily life and the labor market and those skills achieved through philosophy.

Filosofía, competencias y cotidianidad¹

Hoy en día se ha creado una escisión entre las humanidades y la educación tutelada por el Estado. Para muchos críticos la introducción de los currículos y la evaluación enfocados en competencias obedece a fines eminentemente prácticos, buscando dotar a los estudiantes de habilidades necesarias en la vida cotidiana, y sobre todo laboral, dejando de lado su formación en aspectos críticos, necesarios para la vida social en una democracia. Al menos en Colombia, el Estado, por intermedio del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), evalúa la competencia en lectura crítica tanto al finalizar la educación secundaria como al terminar la universidad. Este texto aborda justamente el problema de la lectura crítica y su relación con la enseñanza de la filosofía. A partir de la definición adoptada por el ICFES para la implementación de su módulo de lectura crítica en los exámenes de Estado Saber 11 y Saber Pro se puede apreciar la relación entre ambos aspectos. Pero no es perfectamente clara la relación del desarrollo de habilidades requeridas en la vida diaria y un mercado laboral y aquellas habilidades alcanzadas mediante la práctica de la filosofía, una materia cuyos contenidos suelen percibirse como sumamente

¹ Las especificaciones de la prueba Diseño centrado en evidencia, afirmaciones y evidencias (DCE) son estipuladas por el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN); la exposición aquí realizada de manera informal está basada en los documentos oficiales publicados y citados en este trabajo. Las posiciones filosóficas y demás opiniones, así como los posibles errores en la interpretación de los documentos son responsabilidad exclusiva de sus autores, sin comprometer al ICFES o al MEN.

abstractos y alejados de cualquier actividad de la vida cotidiana. Esta es una percepción típica y, aunque entendible, algo injusta.

La práctica en matemáticas, física y biología se concentra en definir conceptos de manera rigurosa para deducir ciertas consecuencias aplicables a la vida diaria: “tiempo” o “conjunto” son ejemplos de términos fundamentales en estas materias, cuya interpretación se determina según los avances disciplinares. A pesar de los cambios teóricos en estas ciencias sistemáticas y rigurosas, o quizá gracias a ellos, se puede diseñar una evaluación que permita determinar qué sabe alguien al respecto y cómo aplica dichos conocimientos. Por supuesto, tal evaluación supone que hay un núcleo básico y común de saberes y habilidades más o menos invariables que debe tener alguien para que se diga de él que sabe física, matemática, biología, etc. Además, estas disciplinas ayudan a configurar un grupo de habilidades mínimas que no son exclusivas de los profesionales en estas materias. La matemática, por ejemplo, enseña a los niños los ejercicios aritméticos que serán usados durante el resto de la vida para una gran cantidad de tareas: desde comprar helados hasta determinar el monto de los impuestos a pagar. La física nos enseña que la velocidad se calcula dividiendo el espacio recorrido por el tiempo gastado en recorrerlo; es así como el joven puede deducir cuánto demorará en llegar a su destino si el autobús viaja a 50 km/h y le faltan por recorrer 10 km, y saber cuánto demorará en llegar a su entrevista de trabajo.

La filosofía parece no brindar conocimiento y habilidades similares a las anteriormente descritas. El niño no se preguntará en el desarrollo de sus actividades cotidianas si está en un sueño o no, si hay vida después de la muerte, por qué hay algo y no más bien nada... No parece —y recalamos la presencia del término “parece” — que Descartes, Leibniz o Heidegger puedan desarrollar en los estudiantes destrezas que faciliten su quehacer cotidiano: no le permitirán pagar sus impuestos ni llegar puntual a una cita. Aquellas son cuestiones que los filósofos han trabajado de manera rigurosa y profunda durante milenios. A veces, incluso, sin llegar a una conclusión definitiva el respecto. Sin embargo, los filósofos llegan a plantear estos problemas y a intentar solucionarlos con herramientas que, como mostraremos, también son usadas en la vida diaria, aunque en principio la conexión entre estas elucubraciones y el trabajo cotidiano no sea evidente. El propósito de este texto es justamente mostrar que desde una perspectiva puramente práctica las mismas herramientas que los filósofos usan para sus reflexiones abstractas se usan en la lectura cotidiana de textos. Incluso

sucede que la reflexión filosófica está o debería estar más cercana al común de la gente de lo que habitualmente se cree.

El término “competencia” surge justamente en el contexto laboral, y hace referencia a las habilidades concretas de las personas, habilidades requeridas en situaciones específicas que necesitan de la aplicación de ciertos conocimientos y destrezas para la solución de problemas puntuales. Es así como pueden encontrarse mecánicos, soldadores o gerentes competentes, pues ante ciertas situaciones son capaces de resolver problemas relacionados con estas prácticas. Es más raro oír hablar de esto en filosofía: “Nietzsche fue un filósofo bastante competente, mientras que Derrida fue más bien incompetente” es, de hecho, una frase que carece de sentido en el ámbito de la filosofía. Esto puede llevar a pensar, quizás erróneamente, que el asunto no es de filósofos.

En la década de 1970 el término “competencia” se introduce en educación enfocado hacia la evaluación del proceso de aprendizaje, y se define como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aplicables en los ámbitos personal, social y laboral. La intención de importar una palabra del ámbito empresarial al educativo obedecía más a motivaciones filosóficas que de otro tipo. En efecto, se buscaba refrescar la reflexión pedagógica revaluando el imaginario de que la labor educativa consistía en una transmisión pasiva de datos, e introduciendo la idea revolucionaria de que el conocimiento no es un *sabe qué*, sino en un *saber hacer* (*knowledge-how/knowledge-that*). Esta distinción surge justamente del trabajo del filósofo británico Gilbert Ryle (2005). Él afirma que expresiones como “ser inteligente” y otras relacionadas con términos mentales no se refieren al contenido que tenga una persona en su cabeza, sino justamente a las habilidades observables que demuestra. Dicha distinción captura una división que podemos rastrear incluso hasta la filosofía griega: la oposición entre *epistêmê* (conocimiento) y *technê* (técnica o arte). Para Platón la vida virtuosa consiste ante todo en el conocimiento de la idea de Bien y el vicio en su desconocimiento. Aristóteles define el conocimiento como la posesión de una teoría científica, mientras que la técnica consiste en el arte que permite generar un objeto a partir de un saber normativo. También hay un vínculo entre su teoría del razonamiento práctico y estas técnicas o artes. La idea destacable de Ryle, retomada después por muchos pedagogos, consistió justamente en criticar la importancia que daban los griegos a la posesión de ciertos contenidos teóricos, propios de la aristocracia, por encima de las habilidades técnicas que poseían, por ejemplo, los esclavos. Aplicado al tema que

nos ocupa, la adopción del término en cuestión buscaba darle más importancia a la práctica, a la interiorización de los contenidos mediante un aprendizaje significativo, que a la memorización. Actualmente, muchos críticos ven en el término “competencia” el síntoma de una peligrosa adopción de doctrinas económicas.² Tristemente las críticas a este concepto se basan en su mayoría solo en un rastreo histórico desde su nacimiento, y de manera más triste aún son en su mayoría variaciones de la *falacia genética*. Pero, como sabe cualquier estudiante de primer semestre de Filosofía, el origen de una idea no implica *a priori* que esta sea falsa. Y aunque dicho origen tampoco implica *a priori* su verdad, quizá mejore ante los ojos de los censores si recordamos que el enfoque por competencias goza de títulos nobiliarios dentro de la realeza filosófica, como mostraremos unos párrafos más adelante.

En el país, la educación por competencias se adopta hacia la década de 1990 y dicha adopción, como consta en muchos de los documentos oficiales citados en este trabajo, obedece justamente a la idea de dar más prelación al desarrollo del *saber hacer* que al del *saber qué*. En efecto, lo que se buscaba —entre otras cosas— era evitar que la enseñanza continuara siendo ese proceso medieval en el cual el profesor dictaba unos contenidos y el estudiante los copiaba, los memorizaba y los recitaba posteriormente en un examen, muchas veces sin comprender realmente de qué iba eso “aprendido” en el aula de clases, olvidándolo todo días después. Con ese mismo espíritu el ICFES inicia un proceso de rediseño de sus instrumentos de evaluación. En esta misma década se hacen las investigaciones para diseñar las pruebas Saber. En el nuevo siglo, en el año 2006, se evaluaban competencias en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y actitudes y percepciones ciudadanas, no sin abandonar un enfoque curricular. Dicho proceso ha continuado revisándose en esta década y se ha ampliado hasta abarcar la educación superior: ahora existen pruebas Saber al finalizar la educación de pregrado, ya sea técnica, tecnológica o profesional.

Por “competencia” el ICFES entiende hoy en día, adoptando la posición del Ministerio de Educación Nacional (MEN), un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de

² Para ver un ejemplo típico de este tipo de críticas véase, por ejemplo, al artículo de Angélica del Rey y José Sánchez-Parga (2011).

cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (Vasco 2003). Hay de dos tipos: las genéricas, relacionadas con aquellas que son necesarias para lograr una vida satisfactoria en sociedad, y las *específicas*, propias de cada disciplina. Las primeras se evalúan solo al terminar la educación secundaria, y al finalizar la universidad se evalúan estas y además un conjunto de competencias específicas para cada grupo de referencia.

Ahora bien, lo que se mide en las pruebas de Estado no está determinado por el ICFES, sino por el Ministerio de Educación Nacional, que establece unos *lineamientos* que determinan los contenidos de los currículos cursados en las instituciones educativas. En tales lineamientos, específicamente los que dictan los contenidos de lenguaje y filosofía (MEN 1998, 1999, 2006, 2010, 2011), se afirma categóricamente que se buscará, con estas asignaturas, desarrollar el *pensamiento crítico*.

¿Cómo definir, en este escrito, el pensamiento crítico *desde la filosofía*, enfocado en la definición de competencias evaluables de acuerdo con el MEN y el ICFES? La determinación de tal concepto no se hizo institucionalmente consultando solo a un grupo de filósofos expertos en una escuela específica, sino mediante los comités técnicos establecidos por ley para tal fin y validando los resultados a lo largo y ancho del país, aunque sí participaron en su evaluación varios filósofos (ICFES 2013a, 2013b).³ Por ello no podemos asumir de entrada que prime una u otra escuela en dicha definición, ni que una sola escuela defina claramente qué significa “crítica”. Tampoco podemos asumir que la posición de una escuela filosófica es representativa de toda la crítica en general para las demás vertientes de la filosofía. Mucho menos podemos asumir que conocer solo una manera de tratar los problemas epistemológicos, ontológicos y éticos, de la manera abstracta en que se supone que lo han hecho una o dos escuelas, permitirá el desarrollo de competencias para uso de la vida diaria. Sin embargo, trataremos de ilustrar en lo que sigue las ideas comunes que subyacen tras la

³ Por ejemplo, en el grupo de asesores que fijó los estándares del MEN estuvo Carlos Eduardo Vasco. En el grupo que asesoró la creación de las orientaciones pedagógicas del MEN para la enseñanza de la filosofía estuvieron Guillermo Hoyos Vásquez, Álvaro Corral, Carlos Cardona, Julio Cesar Vargas, Luis Hernando Fernández, Miguel Ángel Pérez, Orlando Londoño, Rubén Darío Vallejo y Sergio Orozco. En el ICFES participaron Rafael Quintana y Reinaldo Bernal en el proceso de adaptación de los currículos para las pruebas. Todos de diferentes universidades del país y de diferentes corrientes filosóficas.

práctica filosófica en general para definir la lectura crítica y que aparecen en las especificaciones.

Lectura crítica como prueba de Estado

Ante todo, es importante aclarar que el componente de la lectura crítica de las pruebas Saber 11 y Saber Pro no pretenden evaluar solo a filósofos ni a estudiantes de filosofía, sino a estudiantes en general, tanto de último grado de sus estudios secundarios como a aquellos que están a punto de terminar su carrera profesional. Desde la filosofía, la crítica ha sido definida de muy diversas formas: la trascendental de Kant pretende establecer las condiciones de posibilidad de ciertos fenómenos; la de Horkheimer se inspira en los trabajos de Marx, y pretende elucidar las estructuras sociales que determinan las relaciones entre sus individuos; la fenomenología, la hermenéutica, incluso la escuela deconstruccionista, cada una asume el ejercicio de análisis y crítica de acuerdo con su propio conjunto de criterios.

Podría pensarse que cada representante de alguna de estas corrientes defenderá, naturalmente, que la forma correcta de crítica es la que él suscribe y ninguna otra. Por lo mismo, el intento de definir qué es leer críticamente, con miras a realizar una prueba estandarizada, parece ya una tarea filosóficamente condenada. En efecto, tales pruebas son conocidas también como pruebas “objetivas”, y este es un concepto que, aunque se usa cotidianamente, es típicamente problematizado. De ahí en adelante todo puede ser cuerpo de debate. Esto no impide, sin embargo, atender a ciertos elementos comunes.

En los lineamientos mencionados del MEN, la entidad encargada de definir el papel del ICFES en la evaluación, se espera que los cursos de lenguaje y filosofía ayuden a desarrollar las competencias *genéricas*; específicamente, la competencia en *lectura crítica*. Según esta definición, el ejercicio de enfrentarse a un texto

no se limita a decodificar los signos del lenguaje escrito para extraer los significados capturados en palabras y frases. La aproximación crítica a un texto incluye comprender su estructura formal; reconocer estrategias retóricas, argumentativas o narrativas; advertir los propósitos que subyacen al texto y el tipo de audiencia al que se dirige; advertir la presencia de supuestos y derivar implicaciones; y sobre todo tomar distancia y evaluar su contenido, ya sea la validez de argumentos, la claridad de lo que se exponga, la adecuación entre las características del texto y su propósito. (ICFES 2016)

Así definido, el papel de la filosofía queda claro. Todas estas acciones son, independientemente de la corriente que se abraza, prácticas asociadas al ejercicio filosófico. En efecto, si bien Platón, Kant, Heidegger, Rawls o Gómez Dávila en nuestro medio, lo que hicieron fue pensar sobre ciertos problemas, también es cierto que dicha reflexión quedó consignada en textos más o menos articulados. El estudiante que se acerca a la filosofía puede haber hecho ciertas reflexiones propias sobre ciertos temas típicos: su existencia, la existencia de los dioses, cómo puede estar seguro de que sus creencias son ciertas, cómo determinar si sus acciones son buenas o no, etc. A pesar de esto, su primer acercamiento a la filosofía *como disciplina* se hace mediante los textos que los autores clásicos escribieron pensando en abordar estos problemas. En sus escritos los autores exponen un problema y arrojan hipótesis para solucionarlo. El neófito debe tener la capacidad de identificar y comprender la manera como se estructura el texto, las ideas que presenta, los argumentos que las sostienen, sus supuestos e implicaciones. Esto es justamente lo que evalúa la prueba de *lectura crítica* de las pruebas Saber de acuerdo con los lineamientos.

Como mencionamos anteriormente, las pruebas Saber son un conjunto de exámenes que buscan, entre otras cosas, determinar las competencias alcanzadas a lo largo del proceso educativo. El realizado al finalizar la educación media, en grado 11, se centra en competencias genéricas; el realizado al finalizar la universidad, evalúa el desarrollo de competencias específicas, aunque también continúa revisando las genéricas. Estos instrumentos de evaluación son diseñados, como ya mencionamos, a partir de los lineamientos y otros documentos rectores del MEN, de la revisión de currículos de diferentes instituciones y del intercambio académico con asesores de diferentes universidades del país. En este punto es pertinente explicar las bases teóricas de la construcción de la prueba y su relación con los elementos mencionados en el apartado anterior.

En primer lugar, todos los instrumentos del ICFES se basan en el modelo de diseño centrado en evidencias. Brevemente explicado, dicho modelo consiste en una estructura estratificada que permite hacer aseveraciones, sustentadas en los datos que provee la prueba, sobre las competencias alcanzadas por el evaluado. Esta estructura, que puede verse en la figura 1. Argumento evidencial de la evaluación según el modelo de Toulmin, se conoce como *argumento evidencial* y consiste en un razonamiento configurado según el modelo del filósofo Stephen Toulmin (2007). Es decir, la *competencia* es descompuesta en términos de un conjunto de *afirmaciones* que deben ser sustentadas mediante *evidencias*. Estas

evidencias se recogen durante la prueba mediante la realización, por parte del estudiante, de un conjunto de *tareas*, que consisten básicamente en las preguntas realizadas (Mislevy et ál. 2003, 2017; Mislevy y Risconscente 2015).

En la figura 2 se aprecia la organización estratificada del modelo, donde cada tarea se asocia con una única evidencia y cada evidencia con una única afirmación.

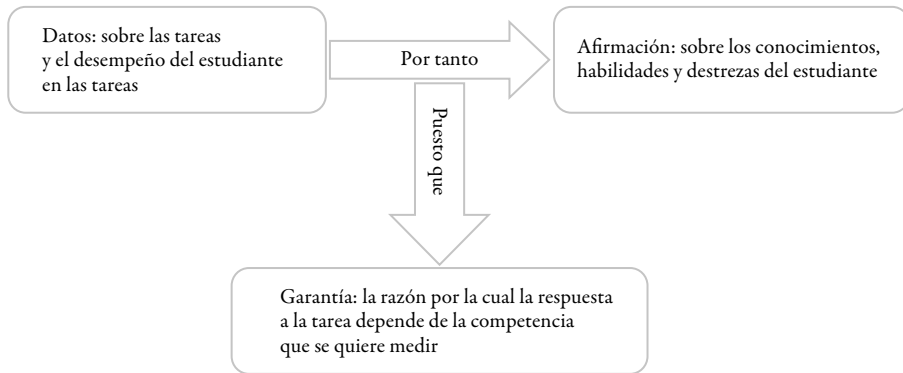


Figura 1. Argumento evidencial de la evaluación

Fuente: tomado de Toulmin (2007).

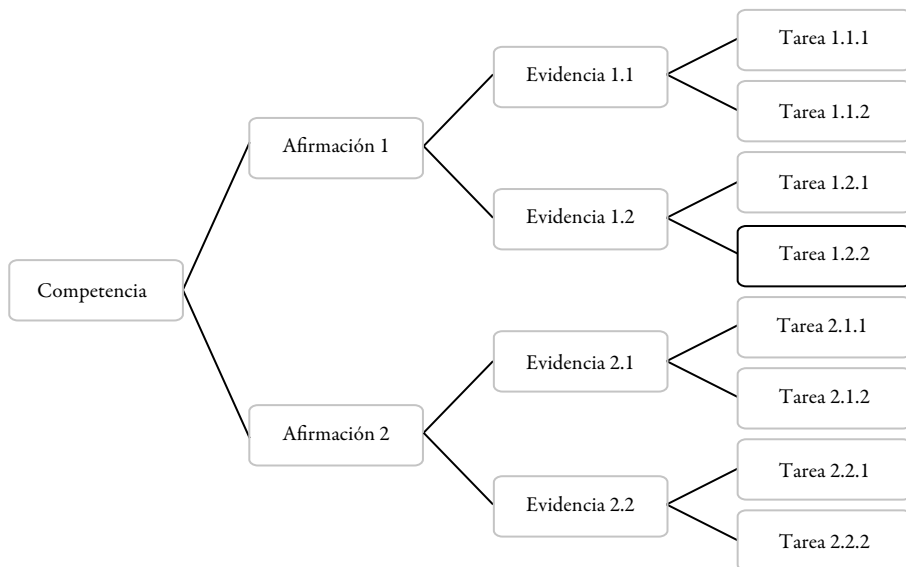


Figura 2. Estructura de estratos del DCE

Fuente: adaptado de Mislevy (2003).

La definición de la competencia a evaluar se determina tras un *análisis del dominio* de la prueba, esto es, mediante revisión curricular, consulta con expertos y escrutinio de los lineamientos oficiales. En este punto se especifican los conocimientos, las habilidades y las destrezas que se pretenden medir en el estudiante. Se busca evaluar la competencia en *lectura crítica*. Es a partir de este proceder que definimos un grupo de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten caracterizar la competencia en lectura crítica: conocimiento sobre argumentación, tipos y propiedades textuales, habilidades en comprensión de lectura y destrezas en identificación de ciertas estructuras de los textos. De este análisis se extraen las afirmaciones que dan cuenta de esta competencia.

Entre las especificaciones de la prueba⁴ la primera afirmación estipula que un estudiante competente en lectura crítica *identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto*. Esta versa sobre la capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases aisladas que aparecen explícitamente en el texto. No indaga por conocimientos propios de la gramática, pero sí por la comprensión de las relaciones semánticas que existen entre los diferentes elementos que constituyen una frase: el uso de conectores lógicos; de indicadores de premisa y conclusión como “por tanto”, “dado que”; la construcción de oraciones cohesionadas, necesarias para entender un texto, etc. Como es sabido, el inicio del estudio de la filosofía se vale del reconocimiento de estos elementos particulares: en lógica se estudian los conectores y en argumentación es clave detectar este tipo de indicadores. Casi que al enfrentarse a un texto difícil los profesores recomiendan exclusivamente buscar primero estos conectores, e incluso si se desea contrastar una traducción dudosa con el escrito en su lengua original —griego antiguo o alemán, que en los primeros años de estudio suelen no dominarse— se recomienda esta práctica puramente sintáctica.

La segunda afirmación expresa que el estudiante competente en lectura crítica *comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global*. Es decir, quien comprende el texto como un todo entiende cómo se relacionan formal y semánticamente sus elementos, de manera que este adquiera un sentido (a nivel del párrafo, sección, capítulo, etc.). En esa medida, las preguntas correspondientes a esta competencia involucran, por ejemplo, reconocer un párrafo en tanto que *introducción*, identificar ciertas frases como las *premisas*

⁴ Dichas especificaciones se encuentran publicadas en los lineamientos del ICES (2016) y nos ceñimos a dicha presentación.

o *conclusiones* de un *argumento*, determinados pasajes como la presentación de una *tesis* contraria a la que pretende defender el autor, etc.

Hasta este momento no se habla de la capacidad crítica. Esta consiste, como lo expresa claramente la tercera afirmación de las especificaciones, en que quien es crítico *reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido*. Las dos anteriores se referían a la comprensión, pero la última exige establecer cierta distancia entre lo escrito y la opinión que se pueda tener o no sobre el mismo. Se espera que en este punto el lector pueda sopesar las razones dadas en un escrito a favor de cierta postura, que pueda identificar, sino revisar si los argumentos dados son sólidos, si la estructura argumentativa descansa sobre supuestos o implicaciones indeseables. Se espera que el lector pueda identificar la estructura compleja del tipo textual, esto es, que sepa si el escrito se vale de una reducción al absurdo o de un argumento por analogía, si se trata más bien de una exposición pormenorizada de un asunto o un informe.⁵ Es deseable también que el lector pueda descubrir cuál es el propósito o la intención, en el sentido más técnico de la palabra, de un texto, esto es, si busca convencer, persuadir, incluso confundir o engañar al lector.⁶ Es deseable que pueda reconocer y tomar distancia de los sesgos ideológicos y prejuicios que aparecen de manera muchas veces velada en los textos. Cierta familiaridad con las estrategias discursivas o retóricas pueden ayudar a reconocer estas cosas, no necesariamente porque se hayan estudiado, sino precisamente porque la práctica lectora habitúa a tal ejercicio.

Crítica y filosofía

¿Qué relación tiene la filosofía con la competencia definida por el ICFES? Como hemos dicho en las secciones anteriores, la prueba no es de filosofía, pero el ejercicio de esta disciplina puede ayudar, y de hecho ha ayudado, a definir este *dominio*. En efecto, hay ciertas prácticas habituales, ciertamente no exclusivas del ejercicio filosófico, pero sí fundamentales para ejercerlo; de modo que, reconocer estas prácticas, materializadas en el acercamiento a los textos, permite identificar los conocimientos, habilidades y destrezas mínimas que debe tener una persona que lee críticamente. Como parte del ejercicio se hace evidente el

⁵ Sobre este tipo de estructuras la exposición más influyente del tema la ha hecho Van Dijk (2005).

⁶ Sobre este tema nos remitimos a autores como Austin (1998) y Searle (1994), pero también a Van Eemeren (1984) y Habermas (2008).

análisis de los argumentos. Desde los presocráticos como Parménides, pasando por Aristóteles, Kant y Frege hasta llegar a Alain Badiou, los pensadores se han valido de la lógica para llevar a cabo estos análisis, llegando incluso a desarrollar sistemas formales que han influido en el desarrollo de otras disciplinas como la aritmética y la teoría de conjuntos. Quizás apelando al prestigio que esta rama de la filosofía ha alcanzado desde la Edad Media, Hegel, Heidegger, Deleuze y otros autores alejados del pensamiento formalista escribieron grandes obras bajo el título de “lógica”. Libros formales especializados en esta disciplina, como la *Introducción a la lógica* (Copi 2015), y otros centrados exclusivamente en el trabajo filosófico como la *Introducción a los argumentos y problemas filosóficos* (Cornman, Pappas y Lehrer 2006) o los *Argumentos trascendentales* (Cabrera 1999) son muestra de la importancia del análisis lógico de los argumentos dentro de la formación en filosofía y de la intensidad con que se estudian la lógica formal y la argumentación. Y precisamente lo que se busca con tal estudio es desarrollar una *competencia* argumentativa, como *condición necesaria* del ejercicio filosófico. Cornman et ál. lo expresan de manera contundente: “Las cuestiones estudiadas en filosofía se encaran mediante métodos dialécticos de argumentación y contraargumentación” (2006, 13).

En ocasiones dicha práctica decanta en una forma personal de argumentar, achacable casi que con nombre propio a un autor, pero que influye de manera contundente en la tradición, como bien lo escribe Isabel Cabrera:

Un “argumento trascendental” es un argumento que busca concluir condiciones trascendentales, es decir, condiciones *a priori* de la posibilidad de un cierto tipo de experiencias, de conocimiento o del lenguaje. Estos argumentos son un recurso valioso para cualquier racionalista que pretenda distanciarse no solo del escéptico, sino también del convencionalista o del pragmatista: de aquí que los defensores de esta estrategia suelen afirmar que las condiciones que se concluyen mediante estos argumentos no son solo útiles sino asimismo indispensables o necesarias.

La filosofía de Kant está marcada por este tipo de argumentos: “sin espacio y tiempo no podríamos individuar y diferenciar objetos”, “sin permanencia no podríamos hablar de cambios”, “sin causalidad no podríamos distinguir entre experiencias objetivas y subjetivas”, “sin experiencia externa no tendríamos experiencia interna”, “sin libertad no podríamos atribuir responsabilidad moral”, etcétera, son algunas de las líneas de argumentación

desarrollada por su filosofía. Pero los argumentos trascendentales no son exclusivos de la perspectiva kantiana; aparecen también en Wittgenstein, Strawson, Habermas y otros filósofos contemporáneos. (Cabrera 1999, 7)

Como se aprecia en este pasaje, es Kant quien ha hecho uso de esta estrategia, y casi que podríamos decir que “la inventó”, o al menos le puso el nombre de ‘trascendental’; y se aprecia también la influencia que ha tenido en autores disímiles, ya sean ‘analíticos’ o ‘continentales’. Lo remarcable y común a todos ellos, insistimos, es la importancia del ejercicio argumentativo.

De la mano de esta técnica nos encontramos justamente con la posición específicamente crítica de la filosofía. En carreras menos abstractas las teorías son enseñadas casi siempre como herramientas de trabajo, como marcos que permiten el ejercicio de una profesión. En filosofía las teorías de tal o cual autor se estudian ante todo con espíritu crítico, incluso bajo el supuesto de que se está haciendo un estudio histórico. Es así como se leen Platón o Aristóteles —o Kant, o Habermas— no solo con el ánimo de recordar su antigua doctrina, sino revisando su estrategia argumentativa con el fin de encontrar problemas o fallos y ver cómo fue abordada la cuestión filosófica desde la perspectiva de sus antecesores tanto como desde la de sus sucesores. Quizás en los estudios de matemática pura se suele hacer el ejercicio de estudiar una teoría o sistema formal con el fin de encontrar fallos, pero incluso es en semestres avanzados que se hace tal cosa, mientras que en los primeros niveles se busca afianzar los conocimientos en teorías ya totalmente consolidadas. En filosofía el ejercicio mismo de leer los clásicos implica entrar en contacto con la presentación de una teoría para acto seguido leer sus críticas y encontrar sus defectos, como Sócrates en los *Diálogos* o como hace Aristóteles en sus tratados.

Ahora bien, resta por mostrar un ejemplo específico de tal proceder. Tal cosa es, por supuesto, una tarea titánica que excede con mucho el alcance de un trabajo como este. Podemos dar un par de ejemplos sobre el papel que desarrolla el estudio de la filosofía en las competencias de lectura crítica. Tomemos primero un texto de Tales de Mileto. Este, considerado el primer filósofo de la Antigua Grecia, es mencionado en prácticamente cualquier manual estudiado en la educación media. En general la instrucción filosófica se basaba en repetir ciertas frases a él atribuidas —sus obras se perdieron— esperando en un examen seleccionar una opción correcta sobre la autoría de esta. Esto tiene poco que ver con el trabajo filosófico, así como con la lectura crítica. ¿Qué hace el

filósofo en este caso? En primer lugar, ir a una fuente primaria, por ejemplo, el siguiente fragmento: “Parece que también Tales —a juzgar por lo que de él se recuerda— supuso que el alma es un principio motor si es que afirmó que el imán posee alma puesto que mueve al hierro” (*De Anima*, II, 405a).

Posteriormente se hace una lectura para identificar el sentido literal del escrito. Se indaga por aquello de lo que se habla: “alma”, “piedra magnética”, “hierro”, “principio motor”, tratando de entender estos términos. Así sabemos que el “alma” es *el principio de vida*, aquello que diferencia a los seres vivos de lo inerte; que el término “imán” se refiere a la piedra que atrae metales; que el hierro es ese mineral de uso cotidiano; que el “principio motor” es algo que mueve.

Pero una lectura crítica del texto no es solo entender qué dice, entender, en este caso, que Tales afirma que el imán atrae al hierro. Esto es una lectura literal. La lectura crítica va más allá. En un segundo paso, el lector debe captar que la intención del texto no es solo afirmar que los imanes atraen el hierro, sino además extraer *consecuencias* de este hecho. En este punto el lector debe reconocer que el autor del fragmento está ofreciendo un *argumento*: el imán tiene alma *porque* mueve al hierro.

Es así como debe saber que “el imán tiene alma” es una afirmación que trata de ser *justificada* mediante otras afirmaciones, en este caso, mediante la afirmación de que el imán mueve al hierro. En suma, el segundo paso es reconocer la *demonstración* presentada en el texto; relacionar las diferentes partes para hallar esta estructura, no siempre fácil de reconocer, del razonamiento.

El tercer paso para hacer una lectura crítica consiste en *evaluar* dicho argumento. Aquí se hace necesario ir un poco más allá de lo escrito. El lector debe seleccionar información relevante, eliminar la irrelevante y construir de nuevo una versión adecuada de la idea expresada. En este caso, debe saber que el texto original *asume* como verdadera una premisa adicional que *no está explícita*: todo lo que mueve tiene alma.

El argumento completo presentado en el fragmento sería el siguiente: todo lo que mueve tiene alma, el imán mueve, *por tanto*, el imán tiene alma.

Una vez establecido, el paso final sería determinar su validez y solidez: ¿la conclusión se sigue de las premisas? ¿Son estas premisas suficientes para probar la conclusión? ¿Podrían objetarse las premisas o hacerse más fuerte el argumento de alguna manera? Es criticable, por ejemplo, el supuesto de Tales: que todo lo que mueve tiene alma. Para justificar una crítica a tal tesis podría esperarse que el lector dé un *contraejemplo*: hay cosas que mueven y sin embargo no tienen

alma, como el agua. También podrían extraerse consecuencias de estas premisas que ayuden a reconsiderar estas objeciones: dado que lo que mueve tiene alma y todo, de una u otra forma mueve, se concluiría que *todo* tiene alma, conclusión inaceptable para muchos otros filósofos. A partir de las consecuencias implícitas que se siguen del razonamiento construido de Aristóteles podría relacionarse el fragmento con el *hiloísmo*, y compararlo con otras doctrinas, por ejemplo, la expresada por el materialismo francés del siglo XVII: J. B. R. Robinet publicó un libro con el título de [*Acerca de la naturaleza*], donde reconocía que toda la materia estaba viva e incluso consideraba que las estrellas son cuerpos orgánicos vivientes (Bedau y Cleland 2016).

El ejercicio anterior, siendo casi una caricatura de lo que se hace al enfrentarse a un autor, no agota la práctica filosófica, pero en líneas generales atrapa la esencia de lo que significa encontrarse con un problema filosófico y un texto que lo expone. A pesar de su especificidad —el asunto de la naturaleza del alma— el proceso de identificar el argumento central e iniciar una reflexión a partir de este no difiere, o no debería diferir, de la manera en que se leen otros textos. Este método, como hemos repetido hasta la saciedad, no es exclusivo de la filosofía, aunque esta manera primigenia de abordar un autor le es típica, y se aprende desde el momento mismo en que se inicia su estudio. Y tal método, si bien supone algunos elementos básicos de argumentación, no es exclusivo tampoco de alguna corriente: la fenomenología, la analítica o la hermenéutica. Hasta los enemigos acérrimos del formalismo lógico justifican sus posiciones, y para ello se valen de argumentos, así como de otras estrategias discursivas, incluso falacias, que el alumno debe estar presto a descubrir. Por supuesto, cualquier actividad donde surja una diferencia de opiniones y donde se trate de llegar, si no a la verdad del asunto debatido, al menos sí a un consenso, se vale de estas estrategias argumentativas.

Si hablamos de la relación entre la filosofía y la prueba de lectura crítica en las pruebas de Estado, hay que reconocer que en otros tipos de textos también es necesaria la crítica. ¿Qué puede aportar el método filosófico al enfrentarse, por ejemplo, a la literatura? He aquí el segundo ejemplo:

Un gitano corpulento, de barba montaraz y manos de gorrión, que se presentó con el nombre de Melquíades, hizo una truculenta demostración pública de lo que él mismo llamaba la octava maravilla de los sabios alquimistas de Macedonia. Fue de casa en casa arrastrando dos lingotes

metálicos, y todo el mundo se espantó al ver que los calderos, las pailas, las tenazas y los anafes se caían de su sitio, y las maderas crujían por la desesperación de los clavos y los tornillos tratando de desenclavarse, y aun los objetos perdidos desde hacía mucho tiempo aparecían por donde más se les había buscado, y se arrastraban en desbandada turbulenta detrás de los fierros mágicos de Melquíades. “Las cosas tienen vida propia —pregonaba el gitano con áspero acento—, todo es cuestión de despertarles el ánimo”. (García Márquez 2010, 9)

En este fragmento encontramos una figura literaria, la personificación: la desesperación de los clavos, y la desbandada de las cosas presentan a objetos inanimados como si estuviesen vivos. En este caso estaríamos haciendo una lectura localizada, determinando el significado de ciertas frases. Sin embargo, si tomamos el texto de manera global nos damos cuenta de que está pasando algo más. No es, como el fragmento de Tales, un escrito argumentativo: no hay afirmaciones que probar ni razones para dar. Sin embargo, la comprensión de los elementos del texto nos ayuda a captar la intención general. En primer lugar, la mención a Macedonia: antiguamente hacía parte de los territorios griegos, de donde era también Tales, pues Mileto era un puerto griego. En segundo lugar, la mención al alma de todas las cosas. Esta afirmación no aparece justificada en el escrito, pero unida a la personificación y a la referencia a Grecia nos lleva a inferir que este fragmento alude también al hilozoísmo: es una referencia implícita a las ideas del filósofo griego. El fragmento citado de *Cien años de soledad* pertenece, de acuerdo con esta interpretación, a una especie de “cosmogonía”, un relato de los orígenes del mundo, el resumen de la historia occidental disfrazado de relato costumbrista caribeño. Esta *hipótesis de interpretación* se ve reforzada cuando leemos todo el capítulo y encontramos las referencias bíblicas a los días en que las cosas carecen de nombre, como en el *Poema babilónico de la creación*; las alusiones a Eratóstenes y la forma como descubrió la redondez de la Tierra comparando sombras; a Arquímedes y su espejo gigante que quemaba ejércitos. Por supuesto, la habilidad para tomar distancia del texto presupone un aprendizaje no solo de conocimientos, sino más bien de habilidades que se desarrollan a lo largo de un proceso. Eventualmente es necesario cierto contenido declarativo —saber dónde queda Macedonia, quién era Tales, etc.—, pero la postulación de hipótesis de significado, poder encontrar este tipo de relaciones, es una competencia de lectura crítica que enriquece la lectura no

solo de la filosofía, sino de la literatura e incluso de textos más cotidianos como los artículos periodísticos.

Consideraciones finales

A la luz de lo anterior, hay que practicar la filosofía. No como hace años la aprendimos en el colegio, memorizando una larga serie de nombres y frases célebres, sino enfrentado a las fuentes primarias y diseccionando su estructura argumentativa y retórica, además de reflexionando sobre los problemas que nos abruma o nos sorprenden al despertarnos y debatiendo sobre la forma de asumirlos y entenderlos. Hay que hacerlo porque, desde un punto de vista meramente utilitario, desarrolla una *technê* necesaria para el desempeño laboral los futuros asalariados, la capacidad de leer críticamente; ello, aunque se deje de lado la aristocrática *epistêmê*. Pero, yendo los alcances de este escrito, hay que practicar la filosofía porque enseña más que una técnica, o más que un conocimiento exclusivo de intelectuales aislados de la sociedad. Hay que practicarla porque el ejercicio de leer críticamente nos brinda *trascendencia*, no en el sentido kantiano, sino como una forma de pensamiento que está en la base de toda sociedad democrática. Esto ya lo sabían los griegos, quienes veían en el ejercicio dialéctico la condición misma de la ciudadanía.

Como bien escribe Martha Nussbaum, la filosofía nos enseña tres valores básicos en una sociedad. El primero es la capacidad socrática de autocrítica y reflexión sobre las tradiciones que configuran la identidad de los ciudadanos. Esta capacidad de cuestionar quiénes somos, como personas o como grupo, para fijar a partir de ahí un rumbo personal o social, no debe hacer concesiones a la supremacía de la costumbre o la fuerza. Debe ir más allá de la simple negociación de principios y abrazar el análisis de los argumentos de parte y parte, y desarrollarse la capacidad de dialogar con gentes de diferente etnia, casta, religión o partido. El segundo valor es la pluralidad, la capacidad de entenderse como miembro de una nación y un mundo heterogéneos, con diversas historias y diferentes maneras de ver aquello que nos rodea. Esta pluralidad nos permite evitar la ignorancia, causante del miedo y el odio. El tercero es la empatía, la capacidad ya no solo de comprender de manera racional lo que el interlocutor afirma, sino la capacidad de conmiseración, de sentir lo que alguien diferente a mí puede estar sintiendo en este momento. Por supuesto, nada más racional que el ejercicio filosófico, que puede rayar incluso con la falta de empatía, y este no garantiza que se desarrollen los tres valores, si no se va del lado de otras

disciplinas como las artes. Pero en general el estudio de las ideas va acompañado de un paso por la pintura, la música y la poesía, como lo atestigua el hecho de que no pocos pensadores hayan reflexionado sobre estos tres aspectos de la humanidad. El conocimiento así ganado no es garantía de una vida virtuosa, pero, siguiendo a Nussbaum y a Platón, la ignorancia es la vía más rápida para llegar al mal comportamiento.⁷ El surgimiento de los tres valores presupone la habilidad racional entendida como la capacidad de reconocer y evaluar argumentos, y si bien no es una capacidad exclusiva de la filosofía, al basarse en tales habilidades, más que en otras técnicas como la matemática o la experimentación, esta se convierte casi en una condición de posibilidad de la democracia misma.

Referencias

- Almod, Russell, Lukas, Janice y Mislevy, Robert. 2003. *A brief introduction to evidence-centered design*. Educational Testing Service. Nueva Jersey: Education Testing Service.
- Aristóteles. 2010. *Acerca del Alma*. Traducido por Tomás Calvo Martínez. Madrid: Gredos.
- Austin, John. 1998. *Cómo hacer cosas con palabras*. Traducido por Genaro Carrió y Eduardo Rabossi. Barcelona: Paidós.
- Bedau, Marc y Cleland, Carol. 2016. *La esencia de la vida: Enfoques clásicos y contemporáneos de filosofía y ciencia*. Traducido por Mariano Sánchez-Ventura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabanzo, Alfonso. 2012. *Lógica básica*. Bogotá: La Salle.
- Cabrera, Isabel. 1999. *Argumentos trascendentales*. México: UNAM.
- Copi, Irving. 2005. *Introducción a la lógica*. Traducido por Edgar Antonio González Ruiz. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Cornman, James, Pappas, George y Lehrer, Keith. 2006. *Introducción a los problemas y argumentos filosóficos*. Traducido por Gabriela Castillo Espejel, Elizabeth Corral Peña y Claudia Martínez Urrea. México: UNAM.
- Del Rey, A., y Sánchez-Parga, J. 2011. "Crítica de la educación por competencias". *Universitas* 15: 233-246.

⁷ Estas ideas fueron expuestas por Martha Nussbaum durante su discurso al recibir el doctorado *honoris causa* en la Universidad de Antioquia (Nussbaum 2015).

- García Márquez, Gabriel. 2010. *Cien años de soledad*. Bogotá: Santillana.
- Habermas, Jürgen. 2008. *Teoría de la acción comunicativa*. Traducido por Manuel Jiménez Redondo. México: Taurus.
- ICFES. 2013a. *De los ECAES a las pruebas SABER PRO*. Bogotá: Dirección de Evaluación, ICFES.
- ICFES. 2013b. *Consolidación del sistema nacional de evaluación estandarizada. Alineación de Saber 11*. Bogotá: Dirección de Evaluación, ICFES.
- ICFES. 2016. *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11*. Dirección de Evaluación, ICFES.
- MEN. 1998. *Lineamientos curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. 1999. *Sistema nacional de evaluación de la educación: Saber, resultados nacionales y departamentales. Primer informe, plan de seguimiento 1997-2005*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. 2006. *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. 2010. *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. 2011. *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de Fomento y Competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mislevy, Robert, Haerte, Geneva, Ziker, Cinty, Riconscente, Michell y Wise Rutsrein, Daisy. 2011. *Assessing Model-Based Reasoning using Evidence-Centered Design: A Suite of Research-Based Design Patterns*. Nueva York: Springer.
- Mislevy, Robert y Riconscente, Michell. 2005. *Evidence-centered design: Layers, structures, and terminology*. Menlo Park: SRI International.
- Nussbaum, M. 2015. Discurso de Martha Nussbaum al recibir el doctorado Honoris Causa. <http://reservas.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>
- Ryle, Gilbert. 2005. *El concepto de lo mental*. Traducido por Eduardo Rabossi. Barcelona: Paidós.
- Searle, John. 1994. *Actos de habla*. Traducido por Luis Valdés Villanueva. Madrid: Cátedra.
- Toulmin, Stephen. 1958. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Van Dijk, T. 2005. *Estructuras y funciones del discurso*. Traducido por Myra Gann. México: Siglo XXI.
- Van Eemeren, Frans y Grootendorst, Rob. 1984. *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Ámsterdam: Foris.
- Vasco, Carlos. 2003. *Estándares básicos de calidad para la educación*. Bogotá: Mimeo.