

Lectura crítica y filosofía: ¿mutua implicación?

Ninfa Stella Cárdenas Sánchez*
Ángela Milena Niño Castro**

Leer es mucho más que lo que nos enseña la alfabetización; leer es mucho más que organizar las sílabas y reconocer las palabras. Leer es un arte, creador, sutil y excitante, es una fuente de información, de conocimiento y de sabiduría [...]. Hay personas desdichadas a las que se les enseña a descifrar lo que dicen las cartillas, y con ello se piensa que se les ha enseñado a leer. Pero es posible que nadie haya tenido la generosidad o la lucidez de iniciarlas en el placer de leer, [...] nadie las inició en el deleite de sentir la resonancia mágica de las palabras, el agrado de la frase bien construida, [...] la perplejidad de las resonancias inusitadas del lenguaje, y la gratitud de ver ideas pensadas con rigor y comunicadas con claridad y con belleza.

William Ospina

* Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: ninfacardenas@usantotomas.edu.co

** Coordinadora académica de posgrados, Departamento de Filosofía de Uniminuto. Correo electrónico: angelaninocastro@gmail.com

...el decir es el modo como el lenguaje se nos ofrece. Y lo que se muestra en él no es el decir mismo, esto es el lenguaje, sino lo dicho mediante él: la piedra, la flor, la estrella, los otros hombres y sus acciones y creaciones, etc. El lenguaje, por decirlo así, se oculta altruísticamente, para dejar aparecer ante nosotros todas esas cosas, que obviamente no son el lenguaje.

Danilo Cruz Vélez

Resumen

Este capítulo asume como punto de partida que el problema al que se enfrenta la filosofía (en el contexto de la decisión del ICFES del año 2014) no radica en discutir si la filosofía o la lectura crítica son los temas centrales de la educación media. Esta disputa, afirman las autoras, antes que resolver el problema, termina distorsionándolo. En ese sentido, el trabajo señala que el verdadero problema que atraviesa toda la discusión es el de tratar de mostrar y hacer evidentes las múltiples implicaciones que existen entre la enseñanza de la filosofía y la lectura crítica, ya que, según las autoras, cuando se consideran como elementos aislados o independientes es cuando se cristalizan los mayores riesgos de las transformaciones educativas.

Abstract

This chapter assumes as a starting point that the problem facing philosophy (in the context of the ICFES decision of 2014) does not lie in discussing whether philosophy or critical reading are the central themes of secondary education. This dispute, the author's state, rather than solving the problem, ends up distorting it. In this sense, the chapter points out that the original problem that crosses the whole discussion is trying to show the multiple implications between the teaching of philosophy and critical reading. According to the authors, if both aspects keep considering as isolated or independent elements, then the greatest risks of educational transformations will crystallize.

Desde 2014 el ICFES unificó la prueba de filosofía y lenguaje en la llamada prueba de lectura crítica para el caso de las pruebas Saber 11. Con la prueba se sustituye la prueba específica en filosofía y lenguaje para dar lugar a una prueba centrada en competencia lectora aplicada a textos de literatura, filosofía, publicitarios, periodísticos, entre otros. Esta modificación ha suscitado en la comunidad de

docentes y académicos de los saberes humanistas un prolongado debate sobre el significado y alcances que a largo plazo puede causar la desaparición de los saberes propiamente filosóficos, lingüísticos y literarios de las pruebas de Estado, pues como advierten algunas voces críticas de estos cambios, la prueba hace desaparecer las tradiciones, términos y lenguajes específicos de dichos saberes para considerarlos solo tipos de textos, entre otros.

En el marco de estos complejos cambios, consideramos que el asunto central no radica en discutir si es la filosofía o la lectura los temas centrales de la educación media. Más bien, creemos necesario mostrar las mutuas implicaciones entre estos términos, pues cuando se consideran elementos asilados o independientes se anidan los mayores riesgos en estas transformaciones educativas. Por ejemplo, se llega a considerar que la filosofía es un texto entre otros, comparable a los artículos de farándula y que, por tanto, no se trata sobre el qué leer sino solo sobre cómo leer. Otro aún mayor, se puede considerar la lectura como mera operación mental y computacional indiferente a la experiencia y saberes del lector. Finalmente, se corre el riesgo de considerar que la educación está al servicio de los resultados de las pruebas de Estado. Cuando se producen estos riesgos se instrumentaliza la lectura, se desdeñan los saberes humanísticos y la educación se convierte en una competencia por obtener estímulos y recompensas institucionales. Por lo menos hay dos implicaciones que consideramos significativas para evitar estos peligros. Primero, entender el lugar de la filosofía en la educación no como una cuestión de contenidos filosóficos, sino que la educación es ella intrínsecamente filosófica. Segundo, entender que la lectura no es un ejercicio meramente cognitivo y mental, sino que ocurre en horizontes de comprensión y sentido socioculturales y mundos vitales que demandan la apropiación de los saberes humanísticos sus tradiciones, conceptos y lenguajes particulares.

Fruto de un diálogo no exento de tensiones entre una lingüista y una filósofa, este capítulo hace parte de una investigación en torno a los alcances y límites de la lectura crítica como índice y resultado de la comprensión filosófica y por extensión de la educación humanística. Con tal marco de fondo, desde la filosofía abordaremos en primer lugar las discusiones a las que ha dado lugar la evaluación en lectura crítica como indicativo de los aprendizajes filosófico y humanístico. Desde los saberes del lenguaje y el texto, el segundo apartado delinearé un mapa sobre diferentes modos de entender la lectura, susceptibles de aplicarse en diferentes tipos de textos como los filosóficos. A manera de

problematización filosófica de lo logrado en la exploración lingüística, el ítem final se enfrenta a la comprensión de un texto filosófico sobre el lenguaje, mostrando así de manera recursiva que la “lectura crítica” sobre la filosofía no puede ser indiferente a la “lectura filosófica” sobre la lectura.

¿Filosofía en las escuelas o educación filosófica?

En lo que sigue daremos un breve repaso al marco general de la prueba según se declara en los documentos del ICFES. En el *Módulo de lectura crítica para las pruebas Saber 11 y Saber Pro* (2015), entre los principales motivos que conducen a la aparición de la prueba en lectura crítica se encuentran la necesidad de alinear las pruebas de Estado aplicadas en los diferentes niveles para poder estandarizar los resultados obtenidos por una persona a lo largo de su educación formal. En ese sentido, en todos los niveles, desde el preescolar hasta la universidad, la prueba en lectura busca evaluar una competencia transversal que se desarrolla en diferentes grados de complejidad. Desde la perspectiva de la evaluación externa, la estandarización y seguimiento a los logros alcanzados en el desarrollo de las competencias de los niños y jóvenes debe convertirse en una base objetiva para revisar la orientación de los planes nacionales de educación y determinar la agenda educativa del país. Por supuesto, la evaluación externa se enfrenta a cuestionamientos que no entraremos a discutir, pero sin duda, entre los más serios está la pregunta por los objetivos del aprendizaje; en otras palabras, aquello que se debe aprender para desempeñarnos exitosamente en la vida académica, laboral, social y cívica. La respuesta a este difícil interrogante ha sido para las pruebas estandarizadas, las competencias.

Las competencias y no los conocimientos declarativos son actualmente la principal apuesta educativa de los estados y agencias internacionales. Frente a un mundo marcado por innumerables incertidumbres y por un acelerado ritmo de cambios tecnológicos, sociales y económicos, los aprendices del siglo XXI requieren desarrollar un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, así como de habilidades interpersonales que les permitan responder adecuadamente a los múltiples retos que deberán encarar. Como señala el informe, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* (2010), una educación por competencias implica acrecentar la capacidad de los aprendices para aprender a aprender, para pensar por sí mismos, y especialmente una capacidad para aplicar flexiblemente su conocimiento y habilidades en la resolución de problemas y toma de decisiones en contextos.

Contra la tendencia a una educación excesivamente academicista, una educación por competencias pretende cerrar la brecha entre la escuela y los contextos concretos. Desde esta perspectiva, un verdadero aprendizaje trasciende y se transfiere a contextos diferentes al aula y a los aprendizajes específicos de las disciplinas. Sin embargo, este enfoque en competencias tiene un acento marcadamente instrumental de una educación que solo pretende disponer de los medios adecuados pero que no está dispuesta a reflexionar sobre los fines a los que están enfocadas estas capacidades y habilidades de los aprendices.

En el caso colombiano, la prueba de lectura crítica está concebida fundamentalmente como una prueba de competencia en lectura aplicada a diferentes tipos de textos, entre los que se incluyen textos filosóficos, literarios, publicitarios, por mencionar algunos. Se considera que se trata un nivel de lectura superior o con mayor criticidad porque implica la puesta en ejercicio de niveles superiores de interpretación y razonamiento. De acuerdo con el marco referente de esta prueba, la prueba de lectura crítica recoge la anterior prueba de lenguaje y filosofía, dado que estas últimas se consideraban pruebas enfocadas en el dominio y ejercicio del lenguaje escrito. En este sentido, la prueba de lectura crítica, según se declara en el documento marco del ICFES, es adecuada para evaluar las competencias necesarias tanto en filosofía y literatura como en la vida laboral y social. Cabe resaltar que la prueba de lectura crítica no pretende evaluar el pensamiento crítico, sino competencias lectoras, entendidas desde un enfoque meramente cognitivo que desconoce la importancia del bagaje sociocultural del lector.

Sea suficiente esta fugaz alusión para comprender las dudas y las preocupaciones que han surgido entre las comunidades de filósofos e intelectuales, de profesores de literatura y en general de humanidades sobre la tendencia que muestran estas pruebas a la estandarización de la formación escolar en busca de su pretendida medición objetiva; en el fondo, la preocupación por el enorme peso que se les está concediendo a los resultados de dichas pruebas, hasta el punto de convertirse, como arriba anotamos, en el referente, si no único, sí el más importante en cuanto a las determinaciones y derroteros de formación de las nuevas generaciones de colombianos adoptadas por los gobiernos y ministerios de Educación. Otra deriva de ese valor casi absoluto de la evaluación externa concierne a directivos, docentes y, más allá, al currículo escolar. Como ya se viene denunciando, las disciplinas o áreas que no son objeto de dichas mediciones, y por tanto que no tienen un peso directo en las mentadas pruebas,

paulatinamente ven reducidos sus espacios académicos, disminuidas las horas asignadas en el plan de estudio y mermada o sustituida la carga académica de los respectivos docentes. No nos puede extrañar que tales cambios hayan contribuido a la reducción cada vez más pronunciada del número de aspirantes a cursar programas de licenciatura en filosofía y humanidades ofrecidos por los centros de educación superior; de contera, esto lleva a que las universidades y facultades de Educación estén poco dispuestas a invertir esfuerzos y recursos para elevar la calidad formativa de dichos programas.

Las agremiaciones de filósofos, educadores e intelectuales reciben con justa alarma de esta ola de cambios, los ajustes y reorientaciones por los que está atravesando la educación formal colombiana. Su empeño no es defender el anquilosamiento o los cambios meramente cosméticos a que nos han acostumbrado por muchos años los gobiernos y ministerios de Educación. Apunta más bien a un fenómeno que se viene dando desde hace ya décadas en otros países de la región, incluso ahora mismo en España; se trata de la creciente reducción de la franja que en los planes de estudio de educación básica y media se aplica a las asignaturas de filosofía, literatura y artes. Ante las crecientes presiones de distintos sectores de la opinión pública a favor de darle en el currículo escolar el espacio y la atención que se merecen los nuevos saberes que a todas luces determinarán cada vez más los cambios acelerados de la vida personal, la sociedad y la cultura, el valor formativo que secularmente se les ha reconocido a las disciplinas humanísticas al parecer se va quedando sin justificación ni defensores.

Al menos en el caso colombiano desde mediados del pasado siglo se ha venido imponiendo en el quehacer educativo, de forma más bien soterrada, una concepción marcadamente instrumental de la formación y en general de la formación cultural. Entre los que se percataron de esta insidiosa mutación ocupa un lugar central el filósofo y educador antioqueño Estanislao Zuleta (1995). Él mismo había sido víctima del carácter obtuso y estéril de la enseñanza escolar. Esa ingrata experiencia y su profunda formación autodidacta acaso le permitieron convertirse en el crítico implacable y avizor del rumbo que estaban imprimiendo a la escuela y al currículo las sucesivas reformas educativas decretadas por los gobiernos en el último tercio de siglo xx. Él mismo, en aras de entender ese rumbo y de buscarle apropiados correctivos formuló dos modelos de educación: uno, que veía indiscutiblemente triunfante, lo caracterizaba como el tipo de educación idóneo para formar sujetos competitivos y productivos. El otro modelo lo denominó educación filosófica; ciertamente no porque se

dedicara a enseñar filosofía y humanidades, sino porque tenía como fin primero la formación de personas críticas y libres, ciudadanos responsables, democráticos y solidarios; una educación abierta a todos nuestros niños y niñas, cultora de las más altas capacidades humanas. En este último tipo la formación técnica y científica no puede estar reñida con la educación humanística; por el contrario, están llamadas a fecundarse mutuamente.

En este siglo XXI, cuando presenciamos entre punzante incertidumbre y grandes esperanzas el surgimiento de una nueva edad histórica, un tipo de educación como el que postulaba el maestro Zuleta es del todo oportuno y urgente. Aquí no se trata de regatearle espacios en el plan de estudios escolar a los contenidos filosóficos, que por supuesto los deben tener, sino más bien de devolverle a la filosofía su función central y rectora de todo el proyecto educativo desde el nivel primario hasta el universitario y más allá. La cuestión central a que debe responder toda propuesta educativa digna de tal nombre es definir los fines últimos que la orientan y dinamizan, solo así estaremos en franquía de saber qué tipo de persona, de sociedad y de cultura anhelamos formar y lograr. Solo así las competencias que los organismos internacionales y el propio Gobierno le están fijando a la educación de nuestras niñas y niños, tales como el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación, como el trabajo colaborativo y el diálogo o el autoaprecio y la autonomía, adquieren todo su valor formativo. En este empeño la formación humanística está llamada a brindar aportes fundamentales.

Una lectura de la lectura

La preocupación por la lectura —por definirla, describirla, explicarla, implementarla, aprovecharla, cuestionarla, aplicarla, disfrutarla— no es reciente. Hay una larga tradición que, según Alberto Manguel, en *Una historia de la lectura*, se remonta al Egipto del siglo XI —convertido en un “Estado cosmopolita”, bajo el gobierno de los fatimíes—, hasta donde llegó el astrónomo y matemático Abú al-Wafá Buzjani, quien fue invitado por el califa al-Hakim, con la tarea de crear un método para regular las caudalosas aguas del río Nilo, lo que no logró. Pero sí escribió un tratado de óptica que da cuenta de cómo se percibe el mundo. Entre sus logros se halla la distinción entre la “pura sensación” y la “percepción”; desde esta última, establece una especie de gradación que va del “ver” al “descifrar” y, finalmente, al “leer”. Actividad que, según lo intuyó el científico musulmán y lo asintió dos siglos más tarde Roger Bacon, requiere

de la participación y coordinación de múltiples y complejas habilidades, tales como “inferencia, juicio, memoria, reconocimiento, conocimiento, experiencia y práctica” (Manguel 1999, 54).

Está claro que desde preguntas como ¿qué es leer?, ¿qué procesos participan en la lectura?, ¿cómo se lee?, ¿para qué se lee?, ¿qué factores interfieren en los procesos de lectura?, ¿es la lectura un proceso?, ¿qué se lee?, ¿existen niveles de lectura?, ¿qué ventajas tiene leer?, ¿cómo se construyen hábitos de lectura?, ¿cómo se hace un lector?, ¿cuál es el papel de las instituciones educativas en el desarrollo de la lectura?, ¿cuál es el valor social de la lectura?, etc., se ha discutido y escrito mucho; desde aquellas primeras preocupaciones sobre la lectura como actividad visual de percepción hasta lo que hoy se propone bajo la denominación de literacidad, entendida, según Virginia Zabala, como “el conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.)” (2009, 27).

Por otra parte, en “De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica”, Van Dijk afirma:

En 40 años de estudios modernos del discurso, se han estudiado muchos y diferentes géneros discursivos, en muchos dominios sociales: política, medios, educación, salud, legislación, etc. Los niveles y las dimensiones, así como las categorías analíticas, se han multiplicado, de modo que el análisis contemporáneo del discurso es incomparablemente más complejo y empírico, más exacto que hace cuatro décadas. (2006, 40)

Hace cuatro décadas, en los años setenta, se publicaron los primeros trabajos de la lingüística textual o gramática del texto, que se caracterizaron por dar el paso hacia el estudio del texto, de sus estructuras. Simultáneamente, cobraban fuerza los estudios de la enunciación, que reconocían la dimensión discursiva, en cuanto el texto se identificaba como un espacio en el que el sujeto se inscribe, se hace presente, al producir un discurso mediante el uso que hace de su lengua. Fueron los trabajos de las primeras intuiciones y los primeros proyectos; de la proposición de objetivos, la delineación de un método y la definición de un objeto: es así como, en el panorama de los estudios de la lengua, el signo y la oración dan paso al texto y al discurso.

En *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*, Daniel Cassany afirma que la fundamentación teórica del enfoque crítico de la lectura es pluridisciplinaria:

Dentro de las ciencias del lenguaje, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) aprovecha buena parte de las aportaciones de los recientes estudios sobre el texto (análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación, etc.) para definir los propósitos y la metodología del análisis crítico (véase Fairclough 1995, Van Dijk 1993 y 1999; Martín Rojo y Van Dijk 1997). El aparato teórico elaborado por estas disciplinas constituye un excelente método para analizar el componente crítico en la actividad lectora. Conceptos como fuerza ilocutiva, relevancia e inferencia, máximas de conversación y cortesía, orientación argumentativa, etc., resultan útiles para analizar tanto los textos desde una óptica teórica como la comprensión que de ellos construyen en la práctica los sujetos lectores. (2006, 114)

Este apartado, siguiendo a Cassany, más allá de reconocer el valor del análisis crítico del discurso en el análisis de la lectura crítica como actividad, pretende establecer una relación entre los desarrollos de los estudios sobre la lectura y las orientaciones educativas que se producen desde estos enfoques. Nuestra intención es mostrar la complejidad del proceso de lectura que impide igualar el proceso de lectura a un ejercicio meramente mental. Especialmente de interés es la perspectiva sociocultural con la reciente propuesta del análisis crítico del discurso en la que aparece la importancia del bagaje cultural y social en el que es imprescindible la apropiación de los saberes humanistas.

La orientación lingüística de la lectura y la lingüística estructural

Según la orientación lingüística, “el significado está en el texto, en sus palabras, en la suma del valor semántico de cada palabra que lo compone. Leer es una operación gramatical y léxica: es descodificar” (Cassany 2008, 15) eso que está en el texto y que se mantiene inmutable en el tiempo y en el espacio, para lectores que habitan en distintas épocas y geografías.

De acuerdo con Cassany, al entender la lectura como el procesamiento de las letras de manera técnica, esta tiene como objetivo “aprender el código escrito

y su correspondencia con el habla” (2009, 18) y, a partir de este aprendizaje, enriquecer el vocabulario y acercarse a las estructuras sintácticas de la lengua. De esta manera, la lectura es una labor individual en la que, a partir de la relación entre sonido y grafía, se reconoce el sentido que se transmite a través de las palabras y de las oraciones que configuran el texto.

Esta concepción de la lectura se corresponde con la visión de la lengua propuesta por los lingüistas de comienzos del siglo xx (Saussure, Bloomfield, Hjelmslev, Martinet, entre otros) y desarrollada a lo largo de este por la lingüística que, de manera general, ha sido llamada estructural: una visión que, desde la perspectiva actual, atomizó la lengua en aras de su descripción. Así, los signos, como unidades de la lengua —y con estos la palabra y la oración— fueron analizados en su configuración fonético-fonológica, morfológica, sintáctica y semántica; cada disciplina se ocupó de un aspecto particular sin preocuparse por lo que las otras hacían y lograban explicar. No obstante, es ineludible reconocer que esas divisiones de la lingüística lograron dar cuenta de la constitución interna de las lenguas. Según Maurice Leroy, los estructuralistas

al referirse a la noción dimensional de los segmentos lingüísticos, han hecho un notable esfuerzo para explicar el lenguaje por sí mismo; para hacerlo, se han dedicado al examen atento de las relaciones [...] que unen los elementos del discurso y sus investigaciones han tendido a determinar el valor funcional de esos diferentes tipos de relaciones. [...] De manera general, los estructuralistas, desentendiéndose de los hechos de evolución, se han refugiado resueltamente en la sincronía; pero, en tanto que unos permanecen fieles a conceptos heredados de la gramática general, otros separan claramente forma y sustancia, y otros más llevan la abstracción tan lejos que no se interesan más que por el sistema, independientemente de su manifestación concreta. (1996, 114)

Desde esta perspectiva, podría afirmarse que, en cuanto la lengua es vista como sistema de signos, cuyos componentes (sonidos, morfemas, significado, palabras, frases, etc.), y su funcionamiento, son estudiados por disciplinas lingüísticas distintas, es consecuente considerar la lectura como una actividad que desintegra el texto en grafemas que “suenan”, elementos léxicos, oraciones, significados. Una lectura que descodifica lo que se ha codificado a través de los elementos y recursos de la lengua.

En las prácticas escolares, cuando se sigue esta orientación propiamente lingüística de la lectura, Cassany reconoce tres tareas: la oralización del texto escrito, el manejo de las pausas que separan las palabras, que se identifica con el nivel fonético-fonológico de la lengua; la identificación correcta de las letras y de las palabras, que corresponde al nivel morfológico, y la resolución de preguntas de comprensión, que apuntan a una lectura más mecánica y superficial, a la descodificación, asociada con el nivel semántico.

La perspectiva psicolingüística de la lectura y la lingüística textual

Al proponer la perspectiva psicolingüística sobre la lectura, en *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*,¹ Kenneth Goodman afirma que “toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” (1998, 18). En otro momento, al referirse a las estrategias de lectura (muestreo, predicción e inferencia), asegura que “los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera de poder construir significado, o comprenderlo. Se usan estrategias en la lectura, pero también las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura” (1998, 21). Así, la perspectiva psicolingüística da un paso más adelante de la mera descodificación, al poner el énfasis en el lector, en sus capacidades para responder a las exigencias del texto, en su posibilidad de reconstruirlo.

Al analizar esta propuesta, Cassany considera que leer “requiere aportar los significados que el texto presupone, pero no detalla, completar las elipsis, darles sentido a las anáforas, darse cuenta de lo que se sugiere entre líneas... en definitiva: rellenar los huecos semánticos que todo texto tiene” (2008, 17). De esta manera, el significado no está en el texto, lo construye el lector gracias a los procesos cognitivos que es capaz de desarrollar y a su “conocimiento previo”, el cual varía de una persona a otra; de ahí la posibilidad de construir significados particulares y parcialmente diferentes.

Según esta orientación, la descodificación (reconocimiento de las formas gráficas que representan los sonidos de la lengua, de acuerdo con las normas ortográficas, de las estructuras sintácticas y de las semánticas) es el primer

¹ Este texto se incluye en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, compilación de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio.

paso de la lectura, la cual se perfecciona en cuanto se reconstruye la base del texto en la que se aloja su significado completo (segundo paso); lo que se logra a través de estrategias de lectura como las inferencias y las interpretaciones. Seguidamente, es necesario “construir el modelo de situación referencial, que representa el contexto comunicativo en el que se sitúa” (Cassany 2009, 15) el texto (tercer paso), lo que implica la inferencia de algunos implícitos y contar con los datos almacenados en la memoria. Finalmente, el proceso se cierra al elaborar un significado (cuarto paso).

Desde esta perspectiva, la lectura como proceso asume la complejidad del texto escrito (estructuras sintácticas, micro y macroestructuras semánticas, recursos cohesivos, etc.) y exige la participación decidida del lector. Perspectiva que se empareja con la noción de discurso desarrollada por Van Dijk en *Estructuras y funciones del discurso*. Para el lingüista holandés, el discurso es “un evento empírico inmediato en un contexto particular y único” (1995, 20); es decir, una pieza lingüística observable y, por tanto, analizable de acuerdo con criterios como la “continuidad de emisión o de hablante” y la coherencia definida y explicada desde los aspectos semántico y pragmático.

La textolingüística retomó, redefinió y se valió de los logros de la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica así como de los estudios lexicológicos para dar cuenta de lo que es el texto; de tal modo que este se define, describe y explica a partir de sus componentes lingüísticos. Así se configuró esa primera noción de texto —pensado y entendido como la oración, su correlato en la gramática generativa transformacional—, como una unidad abstracta, como una de las posibles emisiones que un hablante, también posible, podría producir en una situación igualmente posible. Así, esta consideración sobre el texto fue la base para plantear una gramática que diera cuenta de “las estructuras” lingüísticas (sintácticas y semánticas) que subyacen tras el texto; es decir, de aquello que se realiza y concreta en los discursos y que el lector descubre, reconstruye y comprende a través de la implementación de estrategias cognitivas.

De acuerdo con estas consideraciones, seguir la orientación psicolingüística de la lectura en las prácticas escolares implica poner el énfasis en “el desarrollo de herramientas cognitivas para construir el significado. El estudiante debe aprender a recuperar el conocimiento previo requerido de la memoria a largo plazo, a formular hipótesis sobre lo que va a encontrar en el texto, a inferir los significados no literales y reformular sus hipótesis [...]; en definitiva, a elaborar la coherencia global” (Cassany 2009, 19). Aquí lo importante es identificar y

entender las ideas principales del texto, así como la intención del autor, a través de inferencias, del planteamiento de hipótesis, de la recuperación de implícitos entrañados en las estructuras sintácticas y semánticas del texto y, por supuesto, del conocimiento previo (de carácter cultural y asociado a determinadas formas de vida) que el lector puede aportar mientras realiza la lectura.

El enfoque sociocultural de la lectura y el análisis crítico del discurso

De acuerdo con el enfoque sociocultural, la lectura es una práctica social, ya no individual, “vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden preestablecidos” (Cassany 2009, 20); de este modo, quien lee no solo comprende un significado, sino que adopta un papel, elabora una imagen y es partícipe de una organización determinada de la sociedad. En otras palabras, “cada lector actualiza en cada momento y lugar un significado particular” (Cassany 2008, 29), el cual tiene su origen en la comunidad cultural tanto del autor como del lector. Desde esta perspectiva, la lectura está determinada por, mínimo, cuatro aspectos: a) la situación del discurso, que implica reconocer el autor y, con este, una particular perspectiva de la vida, una ideología; b) la comunidad cultural de significados, en la que se origina el significado del texto y a la que pertenecen el autor y el lector; c) la retórica de cada comunidad, asociadas a sus prácticas comunicativas orales y escritas; y d) “la diversidad de interpretaciones”, que determina la imposibilidad de un consenso sobre la comprensión (2008, 21).

Cassany afirma que, desde este enfoque, la lectura va más allá de la descodificación y de la comprensión: se configura como una “práctica social”, “una manera establecida histórica y socialmente de llevar a cabo algunas tareas en el día a día, en un mundo letrado” (2009, 48); así, hay otros dos aspectos que complejizan aún más la lectura: uno, la posibilidad que tiene cada comunidad de desarrollar “sus propias prácticas discursivas” como parte de sus prácticas sociales, las cuales se convierten en el marco para descifrar intenciones, sarcasmos, connotaciones y otros aspectos del significado propios de los discursos; y dos, la exigencia de una actitud crítica que permita “comprender la ideología o el punto de vista que adopta el autor en el texto” (2009, 49).

Atendiendo a estos aspectos que caracterizan la orientación sociocultural de la lectura, se evidencia su intermediación con el análisis crítico del discurso (ACD).

Según Van Dijk, los analistas del discurso admiten que este es una forma de uso del lenguaje, alrededor del cual es pertinente precisar *quién* utiliza el

lenguaje, *cómo* lo utiliza, *por qué* y *cuándo* lo hace (2008, 22). Preguntas que conllevan a la consideración del discurso como un *suceso de comunicación* (una práctica letrada) en el que se reconocen, fundamentalmente, tres dimensiones: el uso del lenguaje, la comunicación de creencias y la interacción en situaciones sociales particulares. De ahí que el análisis del discurso asuma como tarea dar cuenta, a través de una construcción teórica, del *discurso* en sus tres dimensiones, así como de *los diversos discursos* que se producen en igualmente diversas situaciones sociales.

En *El discurso como interacción social*, Van Dijk propone el discurso como “un fenómeno práctico, social y cultural” (2008, 21), puesto que quien hace uso de la lengua realiza un acto social y participa de la interacción social, la cual está situada en contextos sociales y culturales distintos. Pero ¿qué significa definir el discurso de esta manera? Significa, siguiendo a nuestro autor, abrir las perspectivas del análisis y “poner en evidencia las *funciones* sociales, políticas o culturales del discurso dentro de las instituciones, los grupos o la sociedad y la cultura en general”; es decir, develar y explicar las relaciones que se entretajan entre el discurso, el contexto, el poder social y las ideologías. En términos de los analistas de la lectura: hacer lectura crítica, ubicar la lectura en el contexto sociocultural.

Según Ruth Wodak, el ACD se ocupa del lenguaje “como práctica social y considera que el contexto de uso del lenguaje es crucial. Además, el ACD se interesa de modo particular por la relación entre el lenguaje y el poder” (2003, 18). Por su parte, Van Dijk (2003) lo define como “una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es por así decirlo, un análisis del discurso efectuado ‘con una actitud’”; es decir, se proyecta hacia los problemas sociales que existen y se mantienen en los discursos, por cuanto a través de estos se produce o reproduce el abuso del poder. De ahí que el ACD adquiera dos rasgos particulares: primero, toma explícitamente partido por “los grupos oprimidos” (las minorías, las negritudes, las mujeres, los indígenas, etc.) y manifiesta abiertamente su oposición contra quienes ostentan el poder, contra quienes abusan de este para ejercer el dominio sobre los otros; segundo, se hace más “amplio, diverso, multidisciplinar y orientado a los problemas” (146). Así, el análisis ha de dar cuenta de las estructuras cognitivas (creencias, objetivos, valoraciones, emociones, representaciones o procesos mentales) y sociales (microestructuras locales, globales, societales, políticas..., así como de esos rasgos más abstractos de las sociedades y de las culturas) que hayan participado tanto en el discurso como en la interacción.

En las prácticas educativas, el enfoque sociocultural de la lectura, según Cassany, se orienta a, en primer lugar, la lectura y discusión de textos propios del ámbito del estudiante, lo que permitiría reconocer el interés y la “utilidad social de la lectura” (2009, 21); en segundo lugar, la integración de la escritura y de distintos tipos de textos —multimodales, por ejemplo—; en tercer lugar, la adopción de una actitud crítica, que conlleva tanto la construcción del contenido como la identificación de la ideología que subyace tras el texto; por último, la discusión de “las prácticas letradas establecidas”, en la medida en que “reflejan las relaciones de poder y las jerarquías sociales” (2009, 21). Así, se propone que leer críticamente significa tomar conciencia de que sobre un mismo texto pueden existir múltiples interpretaciones y la propia, que es una más de esas posibles y es tan válida como las otras, por cuanto son producto del mundo personal, las experiencias y los conocimientos de cada lector, lo que repercute en una actitud más crítica y al mismo tiempo más sensible frente a la diversidad social y cultural de las comunidades humanas.

Una comprensión crítica de la lectura

Terminado este recorrido por las orientaciones acerca de la lectura en paralelo con las propias, que llevaron los estudios del lenguaje —del estructuralismo al análisis crítico del discurso—, es pertinente plantear algunas reflexiones.

Es preciso señalar que, aunque los investigadores de la lectura afirman y reconocen la no exclusión de las tres perspectivas sobre la lectura, hay cierta actitud peyorativa frente a la propuesta lingüística, en la manera como se define y como se explican sus alcances. Está claro que, a la luz de los estudios recientes y de propuestas tan amplias y tan abarcantes como las del ACD, una lectura meramente lingüística se queda corta; no obstante, leemos textos. Leemos textos que se rigen por el criterio de aceptabilidad de la lengua o rompen con sus normas y sus estructuras, que se escriben con palabras que, a través de relaciones sintagmáticas, van configurando no solo un sentido sino también ese producto final al que llamamos texto. De ahí que más que afirmar el carácter no excluyente de las orientaciones lingüística, psicolingüística y sociocultural de la lectura, podría pensarse en un proceso de lectura que parta del texto mismo y que se vaya abriendo desde su interpretación hasta su contextualización y a la comprensión de los puntos de vista que subyacen tras la voz desde la cual se escribe. Así, sí es posible una lectura crítica soportada en el texto, abierta y relacionada con la comunidad cultural que los produce y los pone en circulación.

Lo que afirmamos es que la formación de lectores para toda la vida, la disposición para seguir leyendo no puede fundamentarse privilegiando una forma de leer, desplazando ejercicios clave de lectura; no puede sacrificarse ninguna dimensión de la lectura pensando en que hay una mejor forma de leer: es necesaria, entonces, la integridad de los enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural de la lectura.

Veamos, por ejemplo, cómo podría desarrollarse la lectura de este párrafo (apenas un párrafo) de *El misterio del lenguaje*, del filósofo colombiano Danilo Cruz Vélez, cuyo asunto es precisamente el lenguaje, algo tan cercano y propio de la existencia de todo ser humano:

El lenguaje no pertenece a la naturaleza, porque no brota de ella como la planta o el animal... Tampoco pertenece al mundo histórico-cultural, del cual, por su parte, lo deriva el llamado evolucionismo histórico. Sin embargo, esta hipótesis contradice el hecho de que la creación de dicho mundo supone el lenguaje como su condición de posibilidad... Aunque nos rodea por todas partes y nos acompaña en todos los actos de nuestra vida, cuando intentamos establecer una relación cognoscitiva con él, se escapa a nuestra mirada. La causa de ello es que el decir es el modo como el lenguaje se nos ofrece. Y lo que se muestra en él no es el decir mismo, esto es el lenguaje, sino lo dicho mediante él: la piedra, la flor, la estrella, los otros hombres y sus acciones y creaciones, etc. El lenguaje, por decirlo así, se oculta altruísticamente, para dejar aparecer ante nosotros todas esas cosas, que obviamente no son el lenguaje. (1995, 19)

Está claro que en este párrafo Cruz Vélez hace una serie de afirmaciones sobre el lenguaje; pero ¿qué acepción de lenguaje está manejando? Lenguaje puede entenderse, de manera general, como el sistema de comunicación humana que se identifica con las lenguas naturales; o especializada —que se identifica con el objeto de la lingüística cognitiva—, que considera el lenguaje, siguiendo a Tobón de Castro, como la facultad o “aptitud biológica privativa del ser humano que le permite crear y asociar ideas para generar pensamientos [y que] permite llevar a cabo procesos cognitivo- experienciales o cognitivo-abstractivos que hacen posible la transformación de la realidad en conceptos” (2001, 58). La claridad sobre este término es clave para entender las ideas que se plantean a lo largo del párrafo. Igualmente, habría que preguntarse ¿a qué se

refiere con mundo histórico-social?, ¿qué es eso del evolucionismo histórico y de una relación cognoscitiva?

Cabe reconocer que la puntuación (que corresponde a las pausas de la lectura oral) propone en la primera parte tres oraciones, cada una compuesta, relacionadas entre sí, no solo por la coma y los puntos suspensivos, sino por la presencia de negaciones: “*no pertenece a la naturaleza, porque no brota de ella como la planta o el animal... Tampoco pertenece al mundo histórico-cultural, del cual, por su parte, lo deriva el llamado evolucionismo histórico*”; en las que la segunda es una explicación de la primera, lo que es indicado por el conector *porque*; y la tercera oración, que inicia por *tampoco*, incluye el segundo elemento al cual no pertenece el lenguaje. Reconocida esta hipótesis inicial, vienen algunos planteamientos adversos, indicados por el conector *sin embargo*: la hipótesis es una contradicción de la idea de que la creación del mundo histórico-social (nombrado por *dicho*) *supone el lenguaje como su condición de posibilidad*. Esta contradicción se atenúa con otro conector adversativo: *aunque*, que introduce la dificultad de una relación cognoscitiva con el lenguaje, cuyas causas se exponen en las oraciones finales del párrafo, en las que reaparecen negaciones: “Lo que se muestra en él *no* es el decir mismo, esto es el lenguaje, *sino* lo dicho mediante él... todas esas cosas, que obviamente *no* son el lenguaje”.

Esta breve lectura permite reconocer cómo se relacionan los sentidos de las oraciones que configuran el párrafo, al mismo tiempo que se infieren relaciones y se anticipan ideas: se prevén afirmaciones finales luego de las negaciones iniciales; así el lector habría de preguntarse por ejemplo “si el lenguaje no es lo que se expone al inicio, entonces, ¿qué es?” y si tampoco es lo consignado en el párrafo, se anticiparía, por oposición, una definición y se esperaría que aparezca más adelante en el texto.

Es posible que mientras se lee el párrafo surjan preguntas como ¿es tan complejo el lenguaje?, ¿somos conscientes de su presencia y de su importancia en la vida individual, social, cultural de cada ser humano... de la propia vida?, ¿es clara esa concepción del lenguaje?, ¿existen otras? ¿esas otras concepciones se identifican con esta o son distintas?, ¿cómo veo el lenguaje en mi propia existencia individual, social...? Así las cosas, a la luz de este ejercicio, hemos hecho confluir las tres dimensiones de la lectura en un proceso que se reconoce complejo, que exige la participación del lector, su apropiación de saberes, su bagaje sociocultural, que también involucra tanto competencias lingüísticas, como cognoscitivas y críticas; lo que permite reafirmar que los tres enfoques

sobre la lectura no se pueden reconocer ni como excluyentes ni sucesivos, uno no tiene mayor peso o valor que los otros y tampoco uno ha desplazado al otro.

Algunas consideraciones finales

¿Qué importancia tienen los saberes humanistas en esta visión integral de la lectura? Una visión de la lectura que reconoce que los textos no son una simple fijación de signos que se deben decodificar nos muestra que sin una adecuada apropiación de los trasfondos, legados culturales, lenguajes y saberes humanistas, el acto de leer se empobrecería. Los saberes humanistas y, en especial la filosofía, no son simples tipos de textos equiparables a los textos de farándula. En los textos filosóficos aparecen sentidos que nos fundan, lenguajes a través de los que se ha instituido la interpretación que hacemos de nosotros mismos y de los que depende de forma importante la actualización de nuestras posibilidades. En ese sentido, como enseña la hermenéutica, hay que tener presente el carácter mediado de nuestra relación con el mundo y nosotros mismos, y el lugar central del lenguaje en esa mediación que nos permite habitar en una realidad con sentido. De ahí que donde el lenguaje se empobrece o se corrompe también ocurre un agotamiento de nuestra propia humanidad. Los textos filosóficos son realizaciones privilegiadas del lenguaje, no solo por su riqueza de términos o sutilezas estilísticas, sino porque constituyen ese proceso de diálogo del ser humano en la reflexión sobre sí mismo. Instauran una profundidad y una intimidad con el ser que somos que no puede ser sustituida, sino que con ello no renunciemos a entablar un diálogo fecundo con nuestra propia historia y condición humana.

Referencias

- Bernárdez, Enrique. 1982. *Introducción a la lingüística textual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. 2002. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, Daniel. 2008. *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Cassany, Daniel, ed. 2009. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. 2003. "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones". *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación* (32): 113-132.

- Cassany, Daniel. *Tras las líneas*. <https://docs.google.com/file/d/.../edit>
- Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique. 2002. *Diccionario de análisis del discurso*. Traducido por Irene Agoff. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dubois, María Eugenia. 1984. "Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura". *Lectura y vida*, 5(4), 14-19.
- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita. 1998. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (14 ed.). México: Siglo XXI.
- Freeman, Yvonne. 1988. Métodos de lectura en español ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y vida*, 9 (5) Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Freeman.pdf
- Goodman, Kenneth. 1990. El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Revista Lectura y Vida* 11 (2) Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf
- González, Josefina. 2000. "Las estrategias de lectura: su utilización en el aula". *Educere: Revista Venezolana de Educación* (11): 159-163.
- Instituto Cervantes. 2010. *Saber leer*. Giovanni Parodi, coord. Bogotá: Aguilar.
- Jouini, Khemais. 2005. "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora". *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas* (13)10: 7-29.
- Leroy, Maurice. 1976. *Las grandes corrientes de la lingüística*. Traducido por Juan José Urtilla. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lozano, Jorge, Peña-Marín, Cristina y Abril, Gonzalo. 1999. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción social* (6.ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Manguel, Alberto. 1999. *Una historia de la lectura*. Bogotá: Norma.
- Martínez, María Cristina. 1994. *Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Editorial Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- OCDE. 2010. "Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE". *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf
- Ortiz, Ferley y Montoya, Juny. 2015. "Transformación de la evaluación estandarizada en Colombia: una ruta para promover el pensamiento crítico". En

- Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en evaluación.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ospina, William. 2004. "Lo que entregan los libros". En *Colombia, la alegría de pensar*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Otaola Olano, Concepción. 1989. *El análisis del discurso. Introducción teórica*. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-A5A13C65-BB0B-AD3B-0EDD-B730C88C7A17&dsID=Documento.pdf>.
- Peña, Luis Fernando. 2002. *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia. Un marco de referencia para el estudio PIRLS*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Ramírez, Luis Alfonso. 2008. *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Van Dijk, Teun. 2006. *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica*. Disponible en: <http://www.discourses.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20analisis%20critico%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, Teun. 1980. *Estructuras y funciones del discurso* (9.^a ed.). Traducido por Myra Gann Madrid: Siglo XXI.
- Van Dijk, Teun. 1983. *La ciencia del texto* (5.^a ed.). Traducido por Sibila Hunzinger. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, Teun, comp. 2001. *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Traducido por Sibila Hunzinger. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun. 2003. *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Traducido por Sibila Hunzinger. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, Teun, comp. 2008. *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun. 2012. *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, Ruth y Michael Meyer. 2003. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Traducido por Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Barcelona: Gedisa.
- Zuleta, Estanislao. 1995. *Educación y democracia un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.