



LECTURA CRÍTICA, SABIDURÍA PRÁCTICA, EXPERIENCIA Y FORMACIÓN

CLAUDIA PATRICIA FONNEGRA OSORIO*

doi: 10.11144/Javeriana.uph.39-79.lcef

RESUMEN

A partir de un enfoque filosófico interpretativo, este texto tiene por objetivo estudiar los alcances y limitaciones del modelo de lectura crítica propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Para abordar lo anterior, en primer lugar, se estudia cómo están diseñadas las pruebas de lectura crítica y qué significa interpretar un texto; en segundo lugar, se analiza la importancia de la lectura crítica para el fomento de la sabiduría práctica, y, en tercer lugar, se responde por qué es importante concebir la lectura como experiencia formativa desde perspectivas creativas y plurales.

Palabras clave: lectura; interpretación; sabiduría práctica; experiencia; formación

* Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Correo electrónico: patricia.fonnegra@udea.edu.co

Para citar este artículo: Fonnegra Osorio, C. P. (2022). Lectura crítica, sabiduría práctica, experiencia y formación. *Universitas Philosophica*, 39(79), 237-255. ISSN 0120-5323, ISSN en línea 2346-2426. doi: 10.11144/Javeriana.uph.39-79.lcef

Este artículo se inscribe en el grupo de investigación de Filosofía Política del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia.



CRITICAL READING, PRACTICAL WISDOM, EXPERIENCE, AND EDUCATION

ABSTRACT

Based on an interpretative philosophical approach, this text aims to study the scope and limitations of the model for critical reading proposed by the Ministry of National Education of Colombia. To address the above, first, it studies how the critical reading tests are designed and what it means to interpret a text; second, it discusses the importance of critical reading for the promotion of practical wisdom, and third, it responds why it is important to conceive reading as a formative experience from creative and plural perspectives.

Keywords: reading; interpretation; practical wisdom; experience; education

1. Introducción

¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?

Benjamin, *Discursos ininterrumpidos I*

MARTHA NUSSBAUM (2010) asegura que en la contemporaneidad crece a ritmos acelerados una inquietante tendencia hacia el fomento de una educación para la renta, en la que prima la tecnificación del conocimiento, su reproducción mecánica y su burocratización. Sin duda, esto es propio de una sociedad neoliberal y globalizada que se esfuerza en reproducir acríticamente saberes que contribuyen al afianzamiento de intereses mercantiles, en detrimento de apuestas formativas centradas en el cultivo de la imaginación, la sensibilidad, la argumentación y el respeto por las diferencias.

En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes defienden las políticas estatales en un momento en el que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en las mentes y en el corazón de padres e hijos (Nussbaum, 2010, p. 20).

Se trata de un creciente desprecio hacia los saberes que no tienen un fin instrumental y del debilitamiento de una pedagogía socrática que es reflexiva, dialógica, participativa, crítica e incluyente. En este contexto, las políticas educativas tienden a moldear a los educandos bajo la búsqueda del éxito, el temor al fracaso y las lógicas competitivas en las que se debilita el valor otorgado a las palabras, y se le resta importancia a la búsqueda de aquello que hace que *una vida sea digna de ser vivida*.

Nussbaum no vacila en denunciar modelos educativos que, al privilegiar la producción de bienes de consumo y el aumento de las riquezas de una nación, desconocen el fomento de la justicia social, la solidaridad, la compasión y la búsqueda de ideales de vida buena que sean colectivamente compartidos. Según Nussbaum, una de las herramientas utilizadas por el modelo educativo

neoliberal es la evaluación a través de pruebas estandarizadas en las que los estudiantes pierden su capacidad de asombro, su voz, sus preguntas, así como también los espacios para el fomento de las relaciones intersubjetivas.

En tanto los exámenes estandarizados se convierten en la norma para evaluar el desempeño de las escuelas, los aspectos socráticos de los programas curriculares y de los métodos pedagógicos corren el riesgo de quedar atrás. En efecto, la cultura del crecimiento económico presenta cierta inclinación por los exámenes estandarizados y cierta impaciencia con los contenidos y los métodos que no se adaptan a ese tipo de evaluación. En tanto la riqueza personal o nacional sea el núcleo de los programas curriculares, las capacidades socráticas corren peligro de quedar subdesarrolladas (Nussbaum, 2010, p. 76).

Este artículo se propone mostrar la importancia de la lectura como un proceso amplio de formación que no se reduce a los resultados de aprendizaje propios de evaluaciones estandarizadas, puesto que la lectura moldea la subjetividad, permite ampliar el horizonte de la experiencia y propicia reflexiones sobre sí mismo, los otros y el mundo. Para argumentar lo anterior, en primer lugar, se describirá cómo están diseñadas este tipo de pruebas en Colombia (particularmente las pruebas Saber 11.º) y se analizará, de la mano de Paul Ricœur, qué significa interpretar un texto. En segundo lugar, a partir de la apuesta por una educación sin fines de lucro que defiende Martha Nussbaum, se presentará la importancia de la lectura crítica para el fomento de la sabiduría práctica. Finalmente, a partir de algunos postulados de Jorge Larrosa sobre la lectura, se hará énfasis en la necesidad de posibilitar su experiencia formativa desde perspectivas creativas y plurales.

2. ¿Qué es interpretar un texto?

EN COLOMBIA, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece las “políticas de calidad” que rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica, media y superior. A partir de sus orientaciones, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES) elabora las pruebas estandarizadas que evalúan las competencias adquiridas por los estudiantes a lo largo de sus procesos formativos. Una de estas pruebas es la de Saber 11.º, la cual presentan los jóvenes al culminar el grado undécimo (siendo esta un

requisito para el ingreso a la educación superior). Este examen se compone de cinco pruebas: Lectura crítica, Matemáticas, Ciencias naturales, Inglés, Sociales y ciudadanas. Cabe señalar que se trata de una evaluación por competencias que, más que estar dirigida hacia la evaluación de saberes enciclopédicos o declarativos, busca que se afiancen conocimientos, habilidades, destrezas, disposiciones (afectivas o cognitivas), que posibilitan a un estudiante “utilizar lo que ha aprendido” (MEN, 2021, p. 36).

Obtener buenos resultados en este examen no implica solamente conocer conceptos o datos; significa saber cómo servirse de ellos para resolver problemas en las situaciones nuevas y “retadoras” que se presentan en la vida cotidiana. Ahora bien, conforme al MEN, la prueba de Lectura crítica evalúa competencias genéricas, esto es, que no se reducen a un ámbito particular del conocimiento, puesto que son transversales en tanto contribuyen al desarrollo de una “vida exitosa”, al fomento de una sociedad “democrática”, “cohesionada”, “pacífica” y al desarrollo de “una economía productiva” en la que los individuos pueden “alcanzar una satisfacción general con la vida propia” (MEN, 2021, pp. 37-38).

Pero ¿cómo están diseñadas las pruebas de lectura crítica?, ¿qué es lo que concretamente evalúan? Se trata de abordar tres competencias, que van desde la identificación de elementos locales de un texto (microestructura), pasando por la comprensión de su sentido global (macroestructura), hasta llegar a su revisión crítica (superestructura).

En principio podríamos señalar que esta es una apuesta evaluativa sensata que, más que evaluar saberes disciplinares específicos o promover una evaluación memorística, se centra en afianzar tanto la interpretación de textos continuos (aquellos que se leen de manera secuencial) como discontinuos (gráficas, cómics, diagramas, tablas, infografías). De esta manera, se busca fomentar un modelo de lectura en el que se tengan presentes las particularidades de los elementos constitutivos de un texto (lectura literal) y su comprensión como un todo con sentido (lectura inferencial), así como la posibilidad de revisarlo de manera amplia y reflexiva (lectura crítica)¹. Sobre la competencia crítica el MEN (2021) dice lo siguiente:

1 Citando a Gray y Alderson, Cassany (2017) habla de la importancia de reconocer diversos planos de lectura en los que se tiene presente: leer líneas (lectura literal), leer entre líneas (lectura

Las preguntas que la evalúan piden a los estudiantes que se aproximen al texto de una manera crítica, considerándolo desde distintas perspectivas. Se pide, por ejemplo, que establezcan la validez de argumentos, que identifiquen estrategias retóricas y argumentativas y que adviertan presupuestos y deriven implicaciones (pp. 39-40).

La prueba de lectura crítica, elaborada a partir de preguntas de selección múltiple con única respuesta, parte de la interpretación de textos informativos (descriptivos, expositivos o argumentativos) o literarios (textos narrativos y poéticos)², de tal modo que explora el lenguaje denotativo y connotativo. Por lo tanto, la prueba se pregunta por referentes explícitos de un texto y por la presencia de elementos metafóricos y simbólicos. Así que, en términos generales, podríamos señalar que es una apuesta evaluativa pertinente que aspira a forjar una evaluación loable.

Ahora bien, aunque las orientaciones del MEN indican que se trata de una prueba externa que no va en contra de que los maestros construyan en sus clases cotidianas otros modelos de evaluación que promuevan el diálogo, la creatividad y el trabajo en equipo, es necesario tener presente que, con la prueba de lectura crítica, también se miden las instituciones educativas y se establecen “estímulos” a aquellas que obtengan resultados de “calidad”. Además, dado que la prueba tiene entre sus objetivos “monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional” y “servir como fuente de información para la construcción de

inferencial) y leer detrás de líneas (lectura crítica). Para Cassany leer de manera crítica exige la formación de un pensamiento crítico y beligerante, pero respetuoso de la otredad, esta es una condición necesaria para permitir “la circulación libre de ideas” (p. 117). Leer críticamente es entonces “un tipo complejo de lectura –el que exige niveles más altos de comprensión–; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)” (p. 117). Así que, la lectura crítica supone salir del texto a los contextos en los que se inscribe la vida del lector e invita a tomar posturas sobre un tema, a escribir, a debatir y a dialogar.

- 2 Desde el segundo semestre del 2014 el ICFES fusionó en una sola prueba denominada Lectura crítica el componente de lenguaje y el de filosofía, que anteriormente se evaluaban de manera independiente.

indicadores de calidad de la educación, así como para el ejercicio de la inspección y vigilancia del servicio público educativo” (MEN, Decreto 869 de 2010), un número significativo de docentes (por exigencias administrativas) terminan centrando sus clases en la preparación de dicha prueba.

De esta manera, la lectura deja de concebirse como un encuentro creativo con la cultura y se reduce a la tiranía de las evaluaciones cuantitativas que buscan la excelencia y el progreso de los estudiantes. Estos últimos deben aprender a “ser útiles” para la sociedad: “Los ciudadanos que leen eficiente, amplia y críticamente tienden a ser miembros más productivos de la sociedad, lo que se expresa tanto en su participación comunitaria y establecimiento de acuerdos como en su trabajo” (MEN, 2021, p. 37).

En el ámbito universitario se espera algo similar. La prueba *Saber Pro* evalúa Razonamiento cuantitativo, Competencias ciudadanas, Comunicación escrita, Inglés y Lectura crítica. Esta última guarda la misma estructura de las pruebas Saber 11.º, con lo que se busca medir el avance en la evaluación de los educandos al transitar por la educación superior.

Una de las razones principales para incluir pruebas de Lectura crítica que comparten su estructura en Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro es posibilitar la comparación de sus resultados y garantizar mediciones confiables del valor agregado de la educación superior frente a la educación media (MEN, 2021, p. 19).

Pese a que se trata de pruebas muy bien diseñadas, que buscan evaluar competencias básicas de un estudiante universitario, estas tienden a convertirse en parámetros de medida desde los cuales se podrían cuantificar “resultados de aprendizajes”.

Pero, ¿qué es un texto?, ¿cómo interpretarlo?, ¿cómo promover y cultivar espacios para la lectura? Para Paul Ricœur (1999), un texto es “un discurso fijado por la escritura” (p. 59), cuya interpretación no corresponde a un proceso ni mecánico ni instrumental, ni irresponsable ni caprichoso. En el habla cotidiana alguien pronuncia un discurso (acto locutivo) en el que dice algo del mundo de una manera particular (acto ilocutivo) buscando persuadir a otros sobre la fuerza del decir (acto perlocutivo). A su vez, el destinatario o interlocutor de ese discurso puede acudir a los mismos actos para afirmar sus visiones del mundo, asentir o replicar.

El diálogo presupone que el que habla, en la medida en que tiene la intención de decir algo, pretende que su interlocutor tenga, a su vez, la intención de reconocerle como aquel que le dirige la palabra. Esta intención de una intención de reconocimiento constituye la intimidad del diálogo y motiva que lo que dice alguien se convierta en una pregunta dirigida a otro que reclama una respuesta (Ricœur, 1999, p. 45).

De modo que hay una “situación común” que permite a los hablantes interactuar, participar de preguntas y respuestas de manera activa y dinámica, en la que no solo las palabras vivas sino también los gestos o el tono de la voz aportan elementos que contribuyen a hacer efectivo el acto comunicativo. El lector de un texto, en cambio, no puede acudir a su autor para preguntarle por el sentido de lo escrito, sus motivaciones o finalidades. Por lo tanto, resulta imposible recuperar “la intención de un texto”, su significado primario y original.

Para Ricœur, un buen proceso de lectura implica, en primer lugar, centrarse en el desciframiento del texto con disciplina y dedicación y, en segundo lugar, propiciar la restitución de su referencia. En este proceso se involucran dos actividades fundamentales: explicar y comprender. Ambos momentos configuran un arco hermenéutico en el que, de un lado, está en juego el reconocimiento de las estructuras lingüísticas de un texto que contribuyen a explicitar su “arquitectónica” y, de otro lado, se busca adquirir una visión global del texto que permita descifrar su sentido y conectarlo con un mundo real o posible.

Leer exige, según Ricœur, reconocer los signos de un texto, sus reglas de uso, su semántica. Conforme a lo anotado, se podría asegurar que se parte de un nivel básico de lectura en el que se debe dar cuenta de qué dice un texto, cómo lo dice, a través de qué estrategias dice lo que dice: “explicar consiste en poner de relieve la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto” (Ricœur, 1999, p. 78). Los textos exigen diferentes niveles de lectura y de análisis. En un nivel lógico, por ejemplo, prima un lenguaje denotativo, que tiene por referente la búsqueda de la verdad. En un texto poético, en cambio, prima un lenguaje connotativo, desdoblado, celebrativo, y su referente es la construcción de un mundo, no real, sino posible. La explicación permite descifrar los niveles de ambos tipos de textos, los deconstruye en aras de construirlos de nuevo, para pasar así de un nivel básico de comprensión a uno más profundo y elaborado. En esto consiste justamente el arte de interpretar, que

Ricœur (2006a) concibe como un “proceso completo que engloba la explicación y la comprensión” (p. 86).

Según Ricœur, para Dilthey la explicación se concibe como un trabajo específico de las ciencias exactas y naturales, mientras que la comprensión remite a un procedimiento de las llamadas ciencias del espíritu. Para el filósofo francés, en cambio, esta distinción, en lugar de clarificar las particularidades de dos ámbitos del conocimiento humano, afianza de manera inadecuada una división tajante y dicotómica entre un saber que se ufana de ser objetivo y riguroso frente a un saber que se tilda de subjetivo y caprichoso. Ahora bien, desde la perspectiva hermenéutica de Ricœur, no existe una dicotomía entre la explicación y la comprensión, puesto que es posible establecer entre ambos momentos una relación de complementariedad. De igual manera lo explica Vicente Balaguer (2002):

La oposición entre explicar (*Erklären*) y comprender (*Verstehen*), como actividades propias –y no intercambiables– de las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu respectivamente, recorre el pensamiento de los dos últimos siglos, bien en la formulación de Dilthey, bien en la versión de la filosofía del lenguaje de corte anglosajón. Sin embargo, Ricœur observa un puente entre ambas actividades en el análisis estructural; este acoge la metodología de la explicación, propia por tanto de las ciencias de la naturaleza, y la aplica a un objeto, la lengua, que forma parte de las ciencias del espíritu. Ciertamente esta transposición es abusiva si no va acompañada de otros procedimientos, ya que este análisis, por definición, podrá ofrecer una explicación del texto y de sus elementos, pero no podrá llegar a la comprensión. Sin embargo, si se toma como objeto la comprensión del texto, y el análisis estructural se entiende como camino para la comprensión y también como camino para verificar que esa comprensión no sea arbitraria, entonces los procedimientos explicativos y comprensivos se complementan: la explicación se abre a la comprensión de la misma manera que la comprensión reclama la explicación (p. 14).

A partir de lo anterior se podría decir que el trabajo hermenéutico que propone Ricœur presenta algunas coincidencias con las apuestas de lectura crítica planteadas por MEN, en tanto que en ella se sugiere la exploración de distintos niveles que enriquecen la explicación de un texto. Sin embargo, se podría afirmar que para Ricœur la lectura no es un proceso clausurado, fijo y monótono, que

podiera evaluarse mediante la ejecución de una prueba cuantitativa. La lectura es como la interpretación de una partitura, en la que siempre hay algo singular y único que les da vida a las obras y las actualiza:

es el acto de lectura el que acaba la obra, que lo transforma en una guía de lectura, con sus zonas de indeterminación, su riqueza latente de interpretación, su poder de ser reinterpretado de manera siempre nueva en contextos históricos siempre nuevos (Ricœur, 2006b, p. 16).

Para Ricœur, es necesario restituir la referencia del texto al mundo de la vida, a las preguntas fundamentales del lector, en un proceso en el que tanto la explicación como la comprensión conduzcan hacia la formación de la propia subjetividad. En esto consiste justamente la tarea de interpretar: “es seguir la senda abierta por el texto, su pensamiento, es decir, ponerse en camino del texto, su pensamiento, es decir, ponerse en el camino hacia el oriente del texto” (Ricœur, 1999, p. 78). Quien lee no sólo conoce más, también se conoce más. A través de los procesos de lectura, el ser humano se reconoce como un ser con competencias lingüísticas, que le permiten interactuar con los otros, con el mundo y consigo mismo. Al descifrar los signos de un texto pero también al restablecer su referencia, el lector reconoce fenómenos culturales, acontecimientos, acciones, principios morales y axiológicos que le eran desconocidos, y, al juzgarlos, construye sus propias apuestas valorativas, su manera de ser y aparecer en el mundo. Una buena lectura conduce entonces a la apropiación de las obras:

Entiendo aquí por apropiación el hecho de que la interpretación de un texto desemboca en la interpretación de sí de un sujeto que, a partir de ese momento, se comprende mejor, de otra manera o, sencillamente, comienza a comprenderse [...]. Por un lado, la comprensión de sí ha de dar un rodeo por la comprensión de los signos culturales en los que uno mismo se documenta y forma. Por otro, la comprensión del texto no carece en sí misma de fin. Mediatiza la relación consigo mismo de un sujeto que no encuentra en el cortocircuito de la reflexión inmediata el sentido de la propia vida. Por ello, hay que señalar con la misma intensidad que la reflexión no es nada sin la mediación de los signos y de las obras, y que la explicación tampoco lo es, si no media en el proceso de comprensión de uno mismo. En resumen, en

la reflexión hermenéutica –o en la hermenéutica reflexiva– la constitución de *uno mismo* y la del *sentido* se dan al mismo tiempo (Ricœur, 1999, p. 75).

Ricœur (1999) encuentra en la lectura procesos de configuraciones identitarias y apuestas éticas y políticas que son formativas, las cuales, en lugar de concebirse de manera sustancialista, se crean y recrean de manera libre y performativa. Siguiendo lo anotado por Ricœur, la profesora Luz Gloria Cárdenas (2012) señala que una obra, al completarse en el acto de la lectura, involucra una actitud dinámica, que también invita a la escritura y al diálogo: “pues sólo con otros podemos poner a prueba nuestras propias interpretaciones” (p. 57). No basta, entonces, con dar cuenta de lo comprendido, es necesario problematizarlo en compañía de otros lectores que contribuyan a comprender más y mejor. Con ejercicios de lectura, de escritura y con espacios de discusión se amplía el horizonte abierto por el texto y, con ello, las experiencias que el lector puede construir sobre su mundo, sobre los otros y sobre su propia subjetividad. Conforme a lo anotado, un buen proceso evaluativo debe considerar los momentos mencionados prestando especial atención a la posibilidad del despliegue de una formación plural y creativa.

3. La lectura crítica como cultivo de la sabiduría práctica

AL IGUAL QUE PAUL RICŒUR (1999), Martha Nussbaum (1995) asegura que la lectura implica descifrar la estructura de un texto, sus elementos constitutivos, lo que requiere de un ejercicio serio y riguroso que siga las marcas y caminos sugeridos por el texto. Por lo tanto, leer no es fruto de una actividad simple o caprichosa. No se trata de “ver figuras en las nubes”, sino de estar atentos a la lógica interna de un texto, al tejido de sus signos, lo cual se constituye en una condición necesaria para posibilitar su comprensión.

Una mirada de mundo aparece en cada texto, y quien atiende a su seguimiento debe prestar atención tanto a su forma como a su contenido, tanto a lo que dice como a sus silencios, ya que cada apuesta estética y formal tiene una intención y sentido que no puede decirse de otro modo. Cada concepto, categoría, secuencia, imagen, metáfora o símbolo es un universo pletórico de posibilidades que el lector debe interpretar. Particularmente, para Nussbaum (1995), los

textos literarios y filosóficos permiten actualizar los problemas más acuciantes de un individuo o de una comunidad:

Nuestra relación con los libros que amamos ya es confusa, compleja, erótica. Leemos “como si nos fuera en ello la vida”, traemos a los textos literarios que amamos (así como a los textos que son decididamente filosóficos) las preguntas y las dudas que más nos acosan, buscando imágenes de lo que podríamos ser y hacer, y contrastándolas con las imágenes que derivamos de nuestro conocimiento de otras concepciones, bien sean literarias, filosóficas o religiosas (p. 74).

Para resaltar la importancia de “leer para vivir”, Nussbaum (2005a) habla de una relación erótica que es cultivada entre el lector y los libros. Quiero destacar que no se trata de vivir para leer, lo que supondría configurar un proyecto de vida erudito basado en el afán de conocer y de mantener, a través del asombro, el interés por el mundo. Se trata, en cambio, de presentar la lectura como vía que posibilita perseverar en el ser, cultivar el florecimiento de la vida y el cuidado del mundo.

Para la escritora norteamericana, la lectura supone la alteridad: presencias, otredades que no se dominan, pero que, al estar ahí, movilizan e interpelan. Esto se debe a su concepción de la lectura tanto como refugio y compañía, pero también como puente que une a seres humanos en condiciones sociales diferentes. La lectura permite reflexionar sobre la grandeza de las potencialidades humanas, sobre sus errancias y fracasos; en este sentido la lectura (particularmente de textos literarios) posibilita el cultivo de la sabiduría práctica.

Siguiendo a Aristóteles, Martha Nussbaum (1995) asegura que la sabiduría práctica no es *episteme*. No tiene que ver con la pregunta acerca de qué es el mundo o cómo es posible conocerlo, sino con la pregunta de cómo vivir bien. La sabiduría práctica cultiva la capacidad de juzgar, la ponderación acerca de lo correcto y lo incorrecto; por lo tanto, se pregunta por cómo tomar decisiones oportunas en un momento y en un tiempo preciso. La sabiduría práctica busca la revisión de experiencias singulares y se sirve del cultivo de imaginación de alternativas diversas que contribuyan a alcanzar lo que llamaron los griegos la *eudaimonía*³.

3 En “Martha Nussbaum: la relación entre literatura y filosofía desde una perspectiva aristotélica” presenté una reflexión más amplia sobre este tema. Véase Fonnegra, 2013.

A pesar de que una comunidad puede contar con normas y principios valorativos que regulen la acción, debe reconocerse que no existen manuales precisos o reglas universales para deliberar cotidianamente sobre cómo vivir. Por lo tanto, la sabiduría práctica tiene que ver con particulares, con situaciones siempre nuevas que exigen juicios reflexionantes que no subsumen lo nuevo en axiomas previamente preestablecidos. Esta forma de sabiduría asume, pues, el reto de pensar la singularidad.

Ahora bien, para el fomento de la sabiduría práctica, Nussbaum (2010) defiende una educación “sin fines de lucro”, en la que es imprescindible el encuentro con los libros (tanto con los canónicos, que posibilitan el mantenimiento de la tradición, como aquellos que irrumpen los hábitos y saberes establecidos), puesto que la lectura permite afianzar la riqueza espiritual de una comunidad y darle lugar de manera reflexiva al encuentro con lo extraño y diferente. Por lo tanto, Nussbaum reivindica ideales de educación cosmopolita, que, al reconocer la importancia de formas de vida comunitarias, le dan cabida al encuentro con el diálogo intercultural.

Leer contribuye a la ampliación de experiencias del mundo, permite superar la parcialidad del propio pensamiento, invita a explorar mundos desconocidos. En este proceso pueden producirse sentimientos como el agrado y el placer. Sin embargo, en ocasiones, la lectura perturba, duele, inquieta, incomoda, obliga a detener la mirada en elementos sociales complejos que demandan atención y cuidado. Nussbaum (2010) invita a prestar atención a las emociones del lector, ya que estas pueden arrojar información sobre lo que es importante cultivar, renovar o transformar. Hay textos, como los narrativos, que posibilitan (gracias a la imaginación) la identificación con sus personajes. Aquí están presentes las historias que invitan a la compasión, al cultivo de la empatía, a ponerse en el lugar de los otros y a reconocer, en su vulnerabilidad, la fragilidad de la vida propia. Sin embargo, hay textos que seducen y exigen del lector asumir frente a ellos una postura atenta y distante, ya que pueden cultivar estereotipos, inducir a la exclusión y al fomento de visiones monistas del mundo.

Una lectura que realmente se llame crítica invita a la reflexión y a la escritura, necesita ser contextualizada, dialógica, activa. Asimismo, obliga a detener la mirada “en puntos ciegos de la cultura” (Nussbaum, 2010, p. 145): aquellos que desde el prejuicio y desde diferentes dinámicas hegemónicas del poder se invisibilizan.

En efecto, todas las sociedades en todos los tiempos tienen un punto ciego en particular, es decir, algún grupo dentro o fuera de la cultura que suele ser tratado con ignorancia o necedad. Puede utilizarse una selección de obras de arte, ya sea literarias, musicales o teatrales, para estimular la crítica de esa necedad y promover una visión más propia del punto ciego (Nussbaum, 2010, p. 145).

Nussbaum (2005b) promueve la lectura de textos que posibilitan el análisis de asuntos particulares, cuyo juicio y discernimiento permiten la pregunta por la justicia social: “este compromiso con la construcción de un mundo social y de una comunidad deliberante que reflexione críticamente sobre él es lo que torna tan fascinante y tan urgente la aventura de leer” (p. 139). Es importante resaltar que, aunque los procesos de lectura requieren de un conjunto de competencias lingüísticas y gramaticales, no se limitan a estas últimas. El compromiso de la lectura puede ser entonces estético, social y político.

En este sentido debería ir de la mano una lectura empática y la lectura crítica, en la medida en que nos preguntemos cómo se está distribuyendo y enfocando nuestra simpatía. Aprendemos algo sobre el texto cuando formulamos estas preguntas críticas: captamos su estructura interna con una nueva agudeza, y hacemos más precisa nuestra relación con él (Nussbaum, 2005b, p. 136).

Ahora bien, como se expresó al comienzo de este artículo, en nuestro tiempo hemos visto el ascenso de una educación para la renta, que privilegia el éxito, el progreso y la competitividad. Esta tendencia educativa busca resultados de aprendizaje medibles y cuantificables, que poco o nada dicen sobre procesos lectores realmente formativos. En contraste, una educación sin fines de lucro como la que propone Nussbaum (2010) es aquella que, prestando importancia al pasado, a la tradición y a su riqueza cultural, se preocupa por lo nuevo, lo desconocido, lo que no se puede asir de manera preconcebida. Por ello defiende la importancia de las artes y las humanidades como vías para cultivar el encuentro con los otros y el cuidado del mundo.

4. Lectura, experiencia y formación

PARA JORGE LARROSA (1996), ante el auge de la educación neoliberal, resulta absolutamente necesario mantener viva la pregunta *¿qué es leer?* Según el autor,

ya no se hace parte de una época en la que la tradición conserva y acumula saberes proyectándolos hacia el futuro en una línea de progreso constante. En la contemporaneidad, el lector no se presenta como sujeto autoconsciente y soberano que se apropia de lo leído y guarda en la interioridad de su alma la sustancialidad de las palabras. Luego la pregunta es: ¿qué deben hacer los maestros y las instituciones educativas para cultivar la lectura?

Para Larrosa (1996), el auge de la industria del entretenimiento ha conquistado el ámbito de la cultura, de manera que la producción de los libros se ha masificado, mientras su exhibición prolifera en mercados que ofrecen alternativas heterogéneas para públicos con diferentes gustos, tendencias y capacidades adquisitivas. Asimismo, las nuevas tecnologías han modificado las maneras leer y de apropiarse de los libros. Sin embargo, pocas veces el encuentro con los textos configura una experiencia auténtica.

Ahora bien, Larrosa (1996) no pretende retornar nostálgicamente hacia la edad dorada de un pasado lector en el que el sujeto se apropiaba soberanamente de la tradición; tampoco pretende caer en una postura apocalíptica que niegue las potencialidades prácticas de la lectura. Lo que busca más bien es explorar en el clásico concepto de *formación* la posibilidad de comprender el carácter experiencial y disruptivo de la lectura. Para Larrosa (1996), la lectura es un acontecimiento, una experiencia extraordinaria que altera la subjetividad, la transforma, le da forma e incluso puede correr el riesgo de deformarla.

Lo que intento no es romper una lanza a favor de la reintroducción de las humanidades en el currículum o a favor de la restauración de los viejos ideales de la educación. Lo que me gustaría hacer es repensar la idea de formación teniendo en cuenta los planteamientos que, desde el interior mismo de las humanidades, han cuestionado sus supuestos básicos. La idea clásica de formación tiene dos caras. Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones pre-existentes. Por otro, llevar al hombre hacia la con-formidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano. Mi apuesta sería pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su

resultado, de eso que los clásicos llamaban “humanidad” o llegar a ser “plenamente humano” (Larrosa, 1996, p. 21).

La lectura como experiencia de formación no admite el dogmatismo e invita al lector a lanzarse a lo desconocido, a la búsqueda de comprensión y de sentido. De ahí los famosos símiles de la lectura como viaje, fármaco o traducción.

La lectura como viaje reconoce en la travesía y en el encuentro con las palabras su potencial formativo. Es justamente en el camino desplegado por un texto donde tiene lugar la experiencia de la lectura. En lo no previsto, en lo que no se controla, se encuentra la posibilidad del advenimiento de lo nuevo que le da forma a la subjetividad. Empero, esta concepción de la lectura acoge el riesgo del extravío, de la ausencia de Norte y de dirección.

La lectura como fármaco remite a su potencial terapéutico, por una parte, como antídoto que se introduce en el alma para permitir su salud, sanación y crecimiento y, por otra, como veneno destructor que puede inmovilizar al sujeto lector.

Finalmente, la lectura como traducción alude a su pluralismo y riqueza inagotable. La multiplicidad de lenguajes existentes, en constante mutación y crecimiento, exige de la construcción de puentes que permitan la interacción de diferentes culturas. La traducción apunta a hacer familiar lo extraño, a domesticar una voz ajena que se busca descifrar. No obstante, en este proceso también aparece el riesgo de dejar vacíos insondables entre un lenguaje original y su correlato interpretativo. Asimismo, la lectura admite el encuentro con diversidad de mundos, pero deja abierto un espacio de incertidumbre y de polivalencias comprensivas.

En los anteriores símiles se deja ver que “la experiencia de la lectura es otra cosa que descifrar el código de un texto” (Larrosa, 1996, p. 30). Por supuesto, como ya hemos visto, la lectura requiere del desarrollo de competencias lingüísticas y de estrategias explicativas de los textos, pero para concebirse como experiencia formativa debe dar lugar a la “construcción de sentido” (p. 31), esto es, a una apuesta creativa en la que no hay resultados únicos o proyectos teleológicos claros, sino caminos, experiencias y posibilidades.

El maestro de hoy se encuentra ante múltiples retos para que la lectura advenga como acontecimiento, por tanto, no debe claudicar en su vocación. Esta última, más que ofrecer teorías consolidadas, verdades últimas o dogmas, se concibe como un don que busca mantener viva la relación con los textos y con sus preguntas fundamentales:

Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. Y eso no es limitarse a una posición pasiva, no es meramente administrar el acto de la lectura durante la clase. No es solo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible. La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o, en general, personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud (Larrosa, 1996, p. 33).

Se trata de propiciar el “encuentro” con los libros y de cultivar con ellos el sostenimiento de una “relación” que dé lugar a “una escucha atenta”. Para Larrosa (1996), en la concepción de la lectura como experiencia de formación, se deja abierta la posibilidad de una configuración de la subjetividad que no responde a una imagen preconcebida de lo que sea el hombre y que permite su performatividad permanente. A diferencia de Ricœur (1999) y de Nussbaum (1995), Larrosa no traza de manera explícita un compromiso entre la lectura y la sabiduría práctica, pero sí reivindica una relación con la lectura que no es pura exterioridad ni pedantería, ya que la lectura compromete preguntas fundamentales de la existencia, que admiten la protección y cuidado de nuestras pequeñas bibliotecas.

5. A modo de cierre

SEGÚN LO ESTUDIADO, se puede afirmar que las pruebas estandarizadas que propone el MEN, aunque están bien diseñadas y no parten de una educación memorística, sí conciben de manera parcial la importancia de la lectura. Puesto que no solo se lee para afianzar un proceso lector orientado a construir individuos “útiles” a la sociedad; no solo se lee para “obtener información” que permite adquirir conocimiento sobre el mundo; no solo se lee para “desarrollar competencias” que posibiliten saber hacer algo en un contexto específico; no solo se lee para “alcanzar la autosatisfacción con la propia vida”. Se lee para vivir, para cultivar el pensamiento, para transformar sociedades injustas, para soñar, para configurar experiencias formativas amplias que moldeen y transformen permanentemente la propia subjetividad, para ampliar visiones del mundo, para encontrarnos con formas de vida diferentes a las nuestras, para entablar diálogos

interculturales, para relacionarnos con los otros y para buscar responder nuestras más fundamentales preguntas. Sin embargo, nada de esto está dado de antemano, y en el ámbito educativo el maestro necesita (para propiciar la lectura como experiencia) suspender por momentos su voz, para permitir que emerja la autenticidad de la voz de sus estudiantes. ¿Cómo lograrlo?, ahí está, paradójicamente, la potencialidad de las palabras del maestro y las iniciativas propias de su vocación lectora.

Referencias

- Balaguer, V. (2002). *La interpretación de la narración. La teoría de Paul Ricœur*. EUNSA.
- Bejamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Taurus.
- Cárdenas, L. (2012). La lectura y la escritura: Hermenéutica y argumentación. En *Didácticas de la filosofía. Experiencias, instrumentos y métodos* (pp. 45-60). Universidad de Antioquia.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132.
- Fonnegra Osorio, C. P. (2013). Martha Nussbaum: la relación entre literatura y filosofía desde una perspectiva aristotélica. *Katharsis*, 16, 245-265. <https://doi.org/10.25057/25005731.472>
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de la cultura económica.
- MEN (2010, 17 de marzo). Decreto 869 de 2010. *Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES-SABER 11°*. Diario Oficial 47.655. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=39636>
- MEN (2021). *Marco de referencia para la evaluación, ICFES: Módulo de lectura crítica* [en línea]. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1252696/31+mayo_marco+de+referencia+-+m%c3%bdulo+lectura+critica+saber+11+tyt+pro++2021.pdf
- Nussbaum, M. (1995). Introducción: forma y contenido, filosofía y literatura. *Estudios de Filosofía*, 11, 43-105.

- Nussbaum, M. (2005a). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Antonio Machado libros.
- Nussbaum, M. (2005b). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Ricœur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ricœur, P. (2006a). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Fondo de la Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2006b). La vida: un relato en búsqueda de narrador. *Ágora*, 25(2), 9-22.