

130

TEMA CENTRAL
**LA LECTURA CRÍTICA COMO
FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN**
JULIÁN DE ZUBIRÍA, HENRY SAMPEDRO

TEMA CENTRAL
**LEER: DE LA EXPLORACIÓN DEL CÓDIGO
A LA LECTURA TEXTUAL**
ZULENY CALDERÓN, BIBIANA RODRÍGUEZ

ENTREVISTA
DINO SEGURA

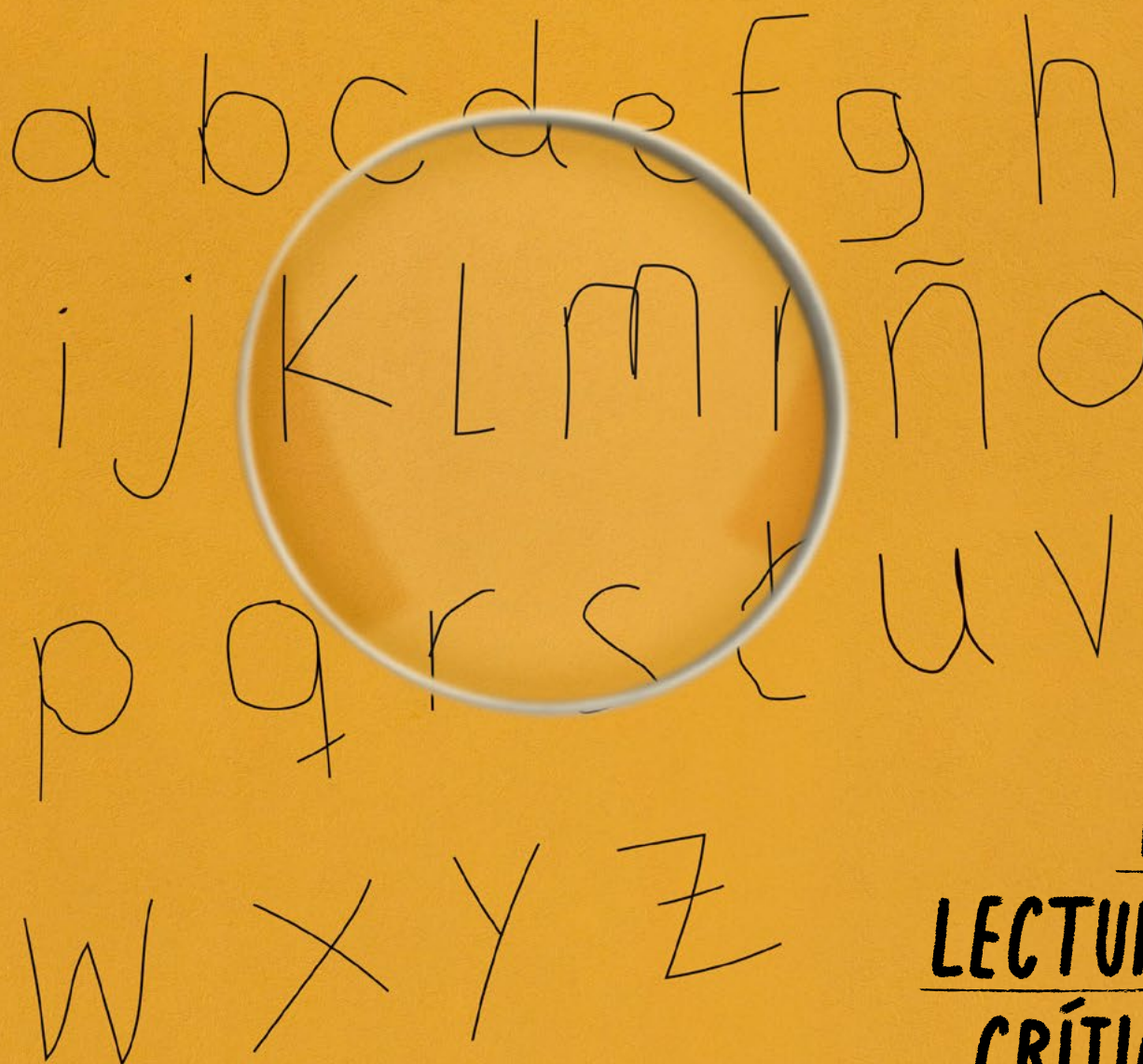
**LA EDUCACIÓN COMO
POÉTICA DE LA CRISIS
Y DE LA INCERTIDUMBRE**



REVISTA INTERNACIONAL

MAGISTERIO

EDUCACIÓN & PEDAGOGÍA



**LA
LECTURA
CRÍTICA**

APORTES DESDE LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE



130

Contenido

ENTREVISTA



10 Entrevista con el maestro Dino Segura. La educación como poética de la crisis y de la incertidumbre

Sandra Patricia Ordóñez Castro

TEMA CENTRAL



18 ¿A qué deberían ir las niñas y los niños a la escuela?

Julián de Zubiría Samper



24 La lectura crítica como finalidad de la educación

Julián de Zubiría, Henry Sampedro



32 La lectura contextual como competencia comunicativa de los adolescentes en la escuela

Iván Montoya, Ángel Pérez, Melissa Susi Vera



40 Leer para comprender: ¿cómo desarrollar la lectura inferencial en la escuela?

Ariel Ardila, Manuel Valdivieso



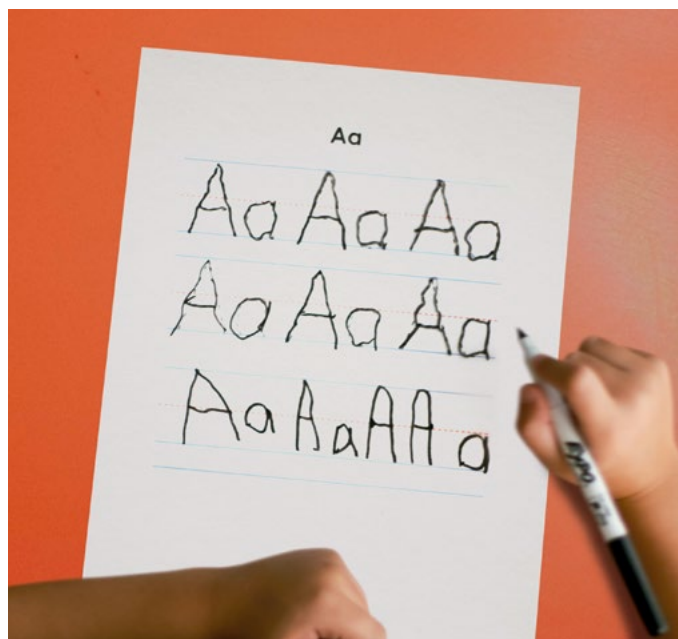
46 Leer: de la exploración del código a la lectura textual

Zuleny Calderón, Bibiana Rodríguez



52 El Programa de Apoyo a la Modificabilidad: una apuesta por la transformación estructural y el desarrollo integral

Laura de Zubiría, Nicolás Cediel, Henry Sampedro



58 Pienso, luego escribo. La enseñanza de la escritura a través de la mediación de estrategias metacognitivas

Aleida Yepes, Bibiana Rodríguez, Jissell Velásquez, Jeaneth Yepes

Editorial

Como decía Carl Sagan en *Cosmos*: “*Un libro es la expresión de que los humanos somos capaces de hacer magia*”. Es increíble que podamos ver las ideas de un autor conservadas a lo largo del tiempo y dialogar con él a pesar de que posiblemente hablaba otro idioma, vivía en otra región, tenía otra cultura o nació en otra época. ¿Qué lo hizo posible? Estamos tan habituados a leer y escribir que no nos detenemos para ver el impacto que han tenido estos inventos en la cultura durante los últimos seis mil años de vida humana. Son tan importantes que, para muchos historiadores, con ellos se inicia propiamente la historia humana.

Lectura y escritura nos permitieron, a cada nueva generación, dejar las huellas de nuestras ideas, valores, códigos, leyes, descubrimientos y prácticas. Condensamos en palabras nuestros mitos, creencias e ilusiones. Nuestros conocimientos y sueños. También escribimos cartas de amor, de navegación, declaraciones políticas, constituciones, cuentos, historias, artículos y novelas. ¿Cómo sería la vida sin ellos? Como destacan Van der Veer y Valsiner (citado por Baquero, 2001, pág. 40): “*El dominio de los medios culturales, transformará nuestras mentes. Un niño que ha dominado la herramienta cultural del lenguaje nunca será el mismo niño*”. Sucedió exactamente lo contrario de lo que preveía Sócrates: estos mágicos inventos favorecieron el pensamiento, la memoria, la empatía, los diálogos, el aprehendizaje y los sueños.

Los hallazgos recientes de la neurociencia han permitido concluir que nuestro cerebro no estaba diseñado para acceder a la lectura. Debido a eso, recicló algunas áreas y especializó neuronas para poder cumplir la tarea de leer (Dehaene, 2019 y 2021; Wolf, 2024). Eso significa que leer cambia nuestros circuitos neuronales. Eso lo sabemos hoy

mediante el uso del TAC, que nos permite ver las partes del cerebro que se activan en adultos que dominan la lectura y en otros analfabetos. Para complejizar el tema, los estudios de neurociencia también indican que son diferentes los circuitos que se activan cuando la lectura se realiza en medios digitales.

La lectura y escritura en papel tiene rutas y efectos muy diferentes de los de la digital y todo indica que, en el caso de los menores de edad, se debe privilegiar la primera, contrario a lo que dijeron las grandes empresas tecnológicas dos décadas atrás. Ellas lograron convencer a escuelas, países y regiones enteras de comprar pantallas y computadores para los niños, niñas y adolescentes. Hoy sabemos que solo estaban interesadas en su negocio y que lo hicieron a costa del deterioro en los procesos cognitivos, afectivos, comunicativos y sociales de miles de millones de niñas y niños en todo el planeta. Lo peor es que lo siguen haciendo utilizando plataformas que todavía la sociedad y los gobiernos no logran regular ni controlar.

Es de resaltar que en las últimas décadas hemos avanzado de manera generalizada en la alfabetización básica. En 1890, tan solo el 10% de la población podía hacer uso básico del alfabeto. Hoy, más del 92% de la población puede hacerlo. Aun así, falta mucha reflexión, innovación, investigación científica y trabajo pedagógico en equipo para que una buena parte de la población alcance altos niveles de lectura inferencial, contextual y crítica, muy especialmente en África y América Latina.

En Colombia, por ejemplo, solo el 1% de los bachilleres y el 2% de los futuros docentes alcanza la lectura crítica. La mitad de los estudiantes apenas alcanza la lectura fonética. No son capaces de extraer ideas de los textos, captar sus matices, mucho menos organizar las ideas generales

de pequeños textos de dos párrafos, con los cuales ICFES, PISA o UNESCO construyen sus pruebas para evaluar el nivel de consolidación de las competencias comunicativas de nuestros estudiantes. La razón principal de esto es que seguimos enfatizando en aspectos formales del desarrollo del lenguaje –como la gramática, la ortografía y la sintaxis– y no hemos dado el salto pedagógico hacia el trabajo en competencias comunicativas. Esa sigue siendo una tarea pendiente en la gran mayoría de los colegios en Colombia.

El propósito principal de esta revista es explicar los lineamientos que la Pedagogía Dialogante (de Zubiría, 2006 y de Zubiría *et al*, 2009) propone para el área de competencias comunicativas. Queremos que los maestros de Colombia y América Latina conozcan algunas de sus raíces, desarrollos e investigaciones, así como experiencias didácticas que la respaldan. Hace cuarenta años concluimos que la escuela debería dedicarse a desarrollar el pensamiento antes que a trabajar las informaciones propias de cada una de las ciencias. Estábamos convencidos de que la educación tendría que concentrarse en la adquisición de conceptos e instrumentos del conocimiento y que los aprendizajes solo deben ser el medio para alcanzar este noble propósito.



La educación no puede seguir centrada en consolidar aprendizajes fragmentados e informativos. Necesitamos escuelas que enseñen a los estudiantes a pensar, comunicarse y convivir; es decir, escuelas que prioricen el desarrollo humano integral frente al aprendizaje. Para lograrlo, es necesario hacer profundos cambios curriculares y pedagógicos frente a lo que actualmente se enseña en el país.

Esta propuesta fue denominada inicialmente Pedagogía Conceptual. Desde aquel entonces, el seguimiento riguroso, las investigaciones y la praxis nos llevaron a revisar los fundamentos de este modelo pedagógico, poner a prueba sus hipótesis, validar algunos de sus principios y renunciar a otros. Abandonamos por completo la idea de trabajar con niños y jóvenes de capacidades intelectuales excepcionales, así como el predominio que dimos en los años iniciales al enfoque cognitivo, dos de los pilares con los que nos conoció la comunidad académica durante nuestra primera década de existencia. A su hijo, producto de las ideas y la praxis, lo hemos denominado Pedagogía Dialogante para dar cuenta de su finalidad esencial, tal como la refirió Merani: una propuesta pedagógica que contribuya a humanizar a las personas y les permita cualificar sus maneras de pensar, amar y actuar. Esta propuesta se viene implementando en el Instituto Alberto Merani desde 1998.

La Pedagogía Dialogante es una propuesta pedagógica que reconoce las diferentes dimensiones humanas y el carácter contextual –cultural, histórico, social– y mediado del desarrollo. Esta propuesta ubica como principal tarea de la escuela el desarrollo de competencias transversales desde la perspectiva del desarrollo humano (de Zubiría, 2012). Al mismo tiempo, postula que esto solo es posible gracias a un proceso de mediación interestructurante, es decir, reconociendo de manera simultánea el carácter esencial y activo de la cultura, así como de los estudiantes, en el proceso de desarrollo, poniendo énfasis en las diversas interacciones sociales como ejes de la formación.

La educación no puede seguir centrada en consolidar aprendizajes fragmentados e informativos. Necesitamos escuelas que enseñen a los estudiantes a pensar, comunicarse y convivir; es decir, escuelas que prioricen el desarrollo humano integral frente al aprendizaje. Para lograrlo, es necesario hacer profundos cambios curriculares y pedagógicos frente a lo que actualmente se enseña en el país.

En este momento, aspiramos a compartir una experiencia que ha tenido un amplio proceso de seguimiento e investigación, no para que otras instituciones la copien o la transfieran directamente a sus contextos, sino para que muchas sean conscientes de que sí es posible enseñar con propósitos y contenidos diferentes. Nos anima el deseo de inspirar a otros a impulsar o consolidar procesos innovadores en sus colegios, entendiendo que eso solo será posible si colectivamente se definen nuevos propósitos,

si trabajan en equipo para alcanzarlos y si garantizan muy buen seguimiento e investigación para corregir la senda que debemos caminar.

El lector de la Revista Internacional del Magisterio tiene en sus manos una síntesis de la rica experiencia del Instituto Alberto Merani en el área de competencias comunicativas a lo largo de estos cuarenta años. La revista incluye la fundamentación de la tesis central de la Pedagogía Dialogante, explicada en el primer artículo bajo el título *¿A qué deberían ir niños y niñas a la escuela?*, a cargo de Julián de Zubiría, miembro fundador y director del Merani durante los últimos treinta y cinco años. En el segundo artículo se aborda uno de los propósitos centrales de la educación: la lectura crítica. Este artículo estuvo a cargo de Julián de Zubiría y Henry Sampedro, coordinador del área de competencias comunicativas. Su título es muy dicente: *La lectura crítica como finalidad de la educación*. El tercer artículo está dedicado a fundamentar la propuesta de involucrar los diversos contextos al leer. Estuvo a cargo de los profesores Melissa Vera, Ángel Pérez e Iván Montoya, de las áreas de ciencias sociales y competencias comunicativas. El título de este trabajo evidencia un aporte de la Pedagogía Dialogante al trabajo en esta área: *La lectura contextual como competencia comunicativa de los adolescentes en la escuela*. El cuarto artículo analiza una de las tareas esenciales en la enseñanza de la lectura: favorecer la comprensión mediante la consolidación de la competencia inferencial. Un estudiante que no comprende lo que lee difícilmente será capaz de entender los conceptos fundamentales de las ciencias naturales o sociales. De allí que la lectura inferencial sea una condición necesaria para alcanzar el aprehendizaje en la escuela. Este artículo estuvo a cargo de dos profesores del área de competencias comunicativas que trabajan en el ciclo Conceptual: Manuel Nieto y Ariel Ardila. El quinto artículo aborda el trabajo del área de competencias comunicativas en el ciclo inicial: ¿cómo enseñar a leer y cómo pasar de la exploración del código a la lectura textual? El trabajo estuvo a cargo de la coordinadora y de una profesora de competencias comunicativas del ciclo Exploratorio: Bibiana Rodríguez y Milena Calderón.

Los dos últimos artículos han sido presentados en los seminarios de docentes del Instituto Alberto Merani, en 2024 y 2025, por equipos de profesores de áreas y ciclos diversos. Se trata de dos proyectos de investigación. El primero realiza un seguimiento a un programa institucional conocido como Programa de Apoyo a la Modificabilidad

(PAM). El artículo evalúa el impacto que ha tenido realizar un acompañamiento especial a estudiantes del Merani que han presentado dificultades estructurales en el desarrollo de sus competencias transversales para pensar y comunicarse. La investigación ha estado a cargo de Laura de Zubiría, coordinadora académica, Nicolás Cediell, coordinador del ciclo Proyectivo, y Henry Sampedro, coordinador del ciclo Conceptual. El segundo artículo aborda la relación que existe entre pensar y comunicarse. Se titula *Pienso, luego escribo. La enseñanza de la escritura a través de la mediación de estrategias metacognitivas* y estuvo a cargo de cuatro profesoras del ciclo inicial: Bibiana Rodríguez, Aleida Yepes, Jeanneth Yepes y Jissell Velásquez.

Como decía el cineasta argentino Fernando Birri: “*La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. Entonces, ¿para qué sirve? Para eso, para caminar*”. Ojalá las experiencias pedagógicas condensadas en estos siete artículos inspiren y consoliden procesos de transformación en instituciones educativas de Colombia y América Latina. ■

Julián de Zubiría Samper
Septiembre de 2025

La lectura crítica como finalidad de la educación

Julián de Zubiría¹, Henry Diego Sampederó²



Contextualización

En Colombia, la mayoría de docentes creen favorecer la lectura crítica y suponen hacerlo desde los primeros años de escolaridad. Aun así, cuando observamos los niveles de lectura alcanzados por los estudiantes colombianos al culminar la educación básica, es preocupante que tan solo el 1% logra consolidarla. La mitad de los jóvenes no logra superar un nivel literal y escasamente un 49% logra hacer inferencias indirectas. En términos de Casany (2020), diríamos que un 50% lee “las líneas” (Nivel 1 y 2 según PISA), un 49% lee “tras las líneas” (Nivel 3 y 4 según PISA) y tan solo un 1% lee “detrás de las líneas” (Nivel 5 y 6 según PISA). En términos de Van Dijk (1997), podemos afirmar que, para la mitad de los estudiantes, a pesar de haber pasado por todo el proceso de escolaridad, es imposible comprender el significado global de los discursos, identificar su intención comunicativa o elaborar las ideas centrales (macroproposiciones) para organizarlas jerárquicamente en un esquema de representación.

Si solo el 1% de los estudiantes desarrolla lectura crítica y escasamente el 50% logra niveles adecuados de lectura inferencial, entonces con dificultad uno de cada cien jóvenes puede elaborar una postura sustentada sobre los dilemas y preguntas que los textos le proponen, así como apenas uno de cada dos puede identificar las ideas principales. Si eso sucede con textos de dos párrafos, imaginemos lo que ocurre con la comprensión de la realidad social o la vida económica, política y cultural de sociedades diversas, pues esta interpretación requiere de procesos mucho más complejos y consolidados.

La competencia para interpretar las realidades y los contextos sociales ejemplifica cómo se relacionan la lectura y el pensamiento, pues al leer comprensivamente una realidad o un fenómeno social, continuamente hacemos inducciones, deducciones y analogías; recurrimos a lo que Van Dijk llama *modelos mentales*. En consecuencia, mientras no se fortalezcan estas competencias cognitivas y comunicativas en la gran mayoría de estudiantes, será casi imposible desarrollar una verdadera democracia participativa y tenderemos a tomar decisiones sociales y políticas impulsados por la manipulación emocional y el engaño. El contraste entre diversas posturas, contextos y realidades sociales para tomar decisiones y elaborar posturas argumentadas, es la base de cualquier proceso

democrático. Este objetivo únicamente puede lograrse a través del desarrollo de la lectura crítica en nuestros jóvenes.

¿Por qué son tan bajos los niveles alcanzados? ¿por qué son tan similares a los obtenidos veinte años atrás y por qué los maestros creen que sus alumnos alcanzan un desarrollo elevado, contrario a lo que nos indican las múltiples pruebas nacionales e internacionales que se han aplicado en Colombia? Diversas razones pedagógicas, curriculares y formativas explican la enorme dificultad que presentan los estudiantes para consolidar la lectura comprensiva.

Uno de los factores esenciales es que seguimos enfatizando en aspectos formales del desarrollo del lenguaje como la gramática y la ortografía y no hemos dado el salto pedagógico hacia el trabajo en *competencias comunicativas*. La mayoría de las clases y de los docentes del área de Lenguaje enfatizan en aspectos particulares de gramática, sintaxis, ortografía y caligrafía. La enseñanza se sigue concentrando en los tipos de verbos, en sus conjugaciones, en adverbios, preposiciones y en reglas ortográficas. En el mejor de los casos los estudiantes se acercan de manera aislada y descontextualizada a la comprensión de algunas obras de la literatura universal, que suelen ser excesivamente complejas y distantes de los intereses, contextos y competencias lectoras de los propios estudiantes. Siguiendo el pensamiento de Vygotsky (1983), podríamos afirmar que muchas de estas obras superan con creces la *zona de desarrollo potencial* de los jóvenes. Esto pasa porque la mitad de los estudiantes ha desarrollado apenas un nivel fragmentario de lectura y tienen muy pocas herramientas conceptuales y contextuales para comprender e interpretar autores tan complejos como Shakespeare, Cervantes, García Márquez o Dante, entre otros. Como es fácil de entender, sin niveles de lectura crítica consolidados, es imposible adquirir los conceptos fundamentales de cada una de las ciencias abordadas en la escuela. Tampoco es posible diferenciar las acepciones de los conceptos según marcos teóricos o contextos socio-culturales distintos y se generan serias dificultades para pensar en términos científicos y para analizar la realidad social e histórica que estamos viviendo.

¿Qué es la lectura crítica?

Para superar esta dramática situación necesitamos comprender que solo es posible la *lectura crítica* si previamente hemos consolidado las competencias de *lectura contextual, inferencial y contextual*. En este sentido, debe entenderse la lectura crítica como un punto de llegada en el proceso formativo porque es un proceso extremadamente exigente. Demanda conocimientos previos, independencia y una actitud investigativa. También requiere de procesos de pensamiento consolidados y sofisticados procesos de lectura y metacognición. Para alcanzarla, previamente debemos estar en capacidad de elaborar la estructura semántica de un texto, es decir, captar su intención comunicativa, sus ideas principales y la manera como los argumentos se entretajan con la idea central. Van Dijk afirmaba, en la misma línea, que la tarea más compleja era *reconstruir cognitivamente la base textual implícita*, es decir, su macroestructura. Esto quiere decir que sin leer entre líneas es imposible leer de manera crítica y aun así la lectura de matices es una condición necesaria, pero no suficiente.

La lectura crítica debe entenderse como el proceso mediante el cual elaboramos juicios de valor sustentados sobre las ideas, preguntas o cuestionamientos planteados por un discurso. La primera condición es consultar fuentes y perspectivas ideológicas diversas, con el fin de encontrar matices, tonalidades, puntos en común, grados y diferencias. La segunda condición es el distanciamiento de las ideas centrales planteadas por el texto, para que nuestro juicio sea más equilibrado, reflexivo, matizado y argumentado.



La lectura crítica exige distanciamiento antes de emitir cualquier juicio de valor, por eso los fanáticos no pueden realizarla. Cualquier dogmático o fanático se considera poseedor de la verdad absoluta y concluye que todo aquel que diga algo diferente, debe estar equivocado.

El lector crítico también debe reconocer que los conceptos tienen acepciones diferentes según el contexto en el que se utilicen y el marco teórico del cual partan los autores. Entiende que los discursos tienen historias, matices y contextos, porque son prácticas socioculturales. Los lectores acriticos, por el contrario, se quedan con una sola definición y con su interpretación personal y única. A ellos hay que recordarles que “*leer -como decía Estanislao Zuleta- no es recibir, consumir, adquirir. Leer es trabajar...*”. Al decirlo, Zuleta retoma la figura del lector camello planteada por Nietzsche, quien nos recordaba que necesitamos rumiar muy lentamente los textos como un primer paso antes de poder interpretarlos. En educación, por ejemplo, conceptos como competencias, ciclos, desarrollo, integralidad, calidad, autonomía o constructivismo, son altamente polisémicos, es decir, tienen múltiples acepciones según los marcos teóricos que estemos utilizando. Por eso, se debe precisar el significado que el autor ha adoptado para cada uno de ellos y, de esta manera, entender de qué estamos hablando antes de iniciar cualquier reflexión pedagógica. Sin conceptos bien delimitados histórica, cultural y conceptualmente, es imposible entender e interpretar un discurso. Lo complejo, como decía Mijaíl Bajtín, es que los textos son polifónicos porque en ellos se mezclan múltiples voces que es preciso desentrañar, de eso se trata en últimas la lectura contextual.

Buena parte de los lectores incumple la mayoría de las condiciones anteriores. Suelen preferir leer textos que ratifican sus posturas y descalificar fácilmente aquellos que las cuestionan. Suelen seguir en redes a autores y personas que piensan como ellos o tienen sus mismas creencias, visiones e ideologías. Al hacerlo, desconocen las perspectivas diversas y eliminan la duda e incertidumbre en sus lecturas. Por eso el filósofo Jonathan Lear (1999) afirma que comúnmente las personas no leen, sino que se corroboran. Ratifican sus prejuicios e ideas previas y, al hacerlo, aprehenden muy poco de sus lecturas y experiencias. Esto pasa porque el aprehendizaje es un proceso de reestructuración de ideas previas y los lectores que no comparan perspectivas no pueden profundizar en los contraargumentos, no relativizan sus puntos de vista, no matizan y no modifican sus ideas iniciales. La gran mayoría de lectores leen para confirmar sus ideas y buscan fuentes de información con ese propósito. Esto implica que no pueden distanciarse del texto. Este problema se ha agudizado en el mundo de hoy pues predominan las lecturas digitales y los videos cortos tienden a sustituir

los textos. En redes, leemos, seguimos y nos siguen -casi siempre- personas que piensan muy similar a nosotros. Tendemos a conformar tribus, lo que frena y dificulta la lectura crítica.

De hecho, el distanciamiento es el proceso mediante el cual el lector evita identificarse con la ideología del discurso para poder desarrollar una perspectiva más analítica y reflexiva. La lectura crítica exige distanciamiento antes de emitir cualquier juicio de valor, por eso los fanáticos no pueden realizarla. Cualquier dogmático o fanático se considera poseedor de la verdad absoluta y concluye que todo aquel que diga algo diferente, debe estar equivocado. Como decía Estanislao Zuleta en el Elogio de la dificultad: *“No se puede respetar el pensamiento del otro, tomarlo seriamente en consideración, ejercer sobre él una crítica, cuando creemos que la verdad habla por nuestra boca”*. La distancia emocional y afectiva favorece un juicio de valor más reflexivo e independiente. La duda y el escepticismo alimentan el pensamiento y la reflexión crítica. Quien duda poco es porque piensa y lee de manera poco crítica. La lectura crítica es entonces una invitación a mantener siempre una perspectiva abierta al debate, la contradicción y el cambio. Por el contrario, en Colombia hay exceso de dogmatismo, razón por la que Edelman concluyó que para 2023 éramos la segunda nación más polarizada del mundo. Somos un país en el que las personas no han aprendido a discutir, controvertir, matizar y reelaborar sus ideas. Cada polo cree ser el poseedor de la verdad absoluta, descalifica al contrario y desconoce los matices y las tonalidades.

En suma, la lectura contextual es el nivel de desarrollo anterior a la lectura crítica y es el proceso mediante el cual se establecen relaciones entre el sentido global del discurso, su autor o lugar de enunciación y el marco económico, político, social, histórico y cultural en el que se gestaron las ideas en comparación con el contexto social que viven los lectores. La lectura contextual nos permite adquirir la conciencia de que tanto el texto como la lectura deben entenderse como procesos social, histórica y culturalmente determinados.

Tanto la lectura crítica como la lectura contextual son procesos indispensables en el mundo actual, pues en las redes sociales circula información de manera casi infinita sin pasar por criterios de verificación y validación. La llamada “era de la información” es al mismo tiempo la época histórica con mayores niveles de desinformación y engaño, porque cualquiera puede publicar casi cualquier contenido

a través de múltiples medios. Abundan las opiniones sin fundamento, las noticias falsas y la mentira. La lectura crítica es nuestra mejor defensa contra la manipulación, el fanatismo, los sesgos y la desinformación.

Dado lo anterior, sigue siendo muy común que en nuestro medio una persona o un grupo social induzcan a otras a sentir, pensar o actuar de determinada manera valiéndose de engaños o estrategias indirectas con el propósito de obtener algún beneficio. Algunas personas son fácilmente manipuladas porque carecen de la autonomía necesaria para pensar, actuar o sentir de manera independiente y, debido a eso, los recursos de persuasión engañosos pueden actuar directamente sobre ellos.



La lectura crítica es un proceso de interpretación que no solo se manifiesta en la comprensión de textos escritos, sino que se pone a prueba en los diversos tipos de discursos a los que nos enfrentamos diariamente. Interactuamos cotidianamente con un abanico innumerable de posibilidades que ponen a prueba nuestro criterio.

Como han destacado múltiples filósofos desde Platón y Sócrates hasta nuestros días, una sociedad que no logre consolidar la autonomía cognitiva y la lectura crítica entre sus habitantes, en sentido estricto, no se podría llamar democrática. Sin lectura crítica los ciudadanos carecen del criterio y la autonomía necesaria para participar en los procesos políticos, socioculturales y electorales de manera independiente y argumentada. De hecho, desde un punto de vista estrictamente epistemológico, la democracia podría ser entendida como la posibilidad de participar argumentativamente y con criterio de los constantes procesos de toma de decisiones colectivas que implica la ciudadanía (Habermas, 2010 y Landemore, 2023) y esto sólo es posible si la lectura crítica se ha consolidado.

Por lo anterior, es conveniente diferenciar el lector crítico de uno criticón o prejuicioso. Los primeros escasean y los segundos abundan. Los lectores críticos leen lentamente y a profundidad los textos para reelaborar su estructura semántica y ponerla en diálogo con diversos contextos sociales. Los criticones, por el contrario, opinan antes de comprender las ideas, pues pasan muy rápidamente de la lectura al juicio de valor. Como decía Gaston Bachelard, quien opina *piensa mal porque traduce sus necesidades*

en pensamientos. Un lector crítico, por el contrario, se adentra en la profundidad de la estructura ideativa del texto y en el contexto en el cual fue elaborado. Los criticones opinan inmediatamente y, al hacerlo, plasman sus prejuicios sobre los textos. El lector crítico se cuestiona constantemente de manera reflexiva y mantiene una perspectiva abierta al cambio, mientras que el criticón siempre intenta corroborar sus propias ideas que considera como verdades inapelables.

El lector crítico desentraña los nexos entre el texto y los contextos socioculturales que condicionan y potencian su sentido. Sabe que una idea, un párrafo, un video, una película o un mensaje, no se pueden interpretar a profundidad sin analizar con detenimiento el contexto sociocultural en el que se produjeron. Tiene en cuenta en qué contexto social, histórico, económico, político y cultural se generó el discurso. Eso lo lleva a hacer lecturas más reflexivas, contextuales y relativas, así como interpretaciones más cautelosas y matizadas. Por el contrario, el lector prejuicioso desconoce los diversos contextos y, por eso, hace lecturas ahistóricas, literales y absolutas: lanza juicios de valor apresurados y sin evidencias, que rápidamente convierte en verdades absolutas.

Cuadro No. 1: La diferencia entre el lector crítico y el acrítico

Lector criticón, acrítico o prejuicioso	Lector crítico
Siempre prefiere leer fuentes y autores que ratifican su visión del mundo. No consulta diversas fuentes y no reconoce la polisemia de los conceptos.	Reconoce que los conceptos tienen acepciones diferentes y consulta fuentes diversas para cualificar sus interpretaciones.
Lee desde sus posturas ideológicas y está de afán. Antes de haber leído, hace las inferencias sobre el texto y llega a sus propias conclusiones.	Prefiere leer los artículos completos, ir a las fuentes. Sabe que la lectura es una actividad reflexiva que requiere de mucho tiempo y esfuerzo.
Lee desde sus prejuicios. Quiere que el texto reafirme siempre sus ideas y aísla los fragmentos que le permiten hacerlo.	Reflexiona y se distancia del texto para poder analizarlo científicamente, esto le permite comprender las ideas centrales.
Sus lecturas suelen ser textuales, se queda en ideas particulares y no va a lo general.	Establece una relación entre las ideas del discurso y los contextos del discurso para poder interpretar.
Sus posturas no cambian, ve las ideas de los otros como enemigas que pueden hacerlo pensar de forma contraria a sus ideas.	Luego de una lectura reflexiva, sus posturas pueden cambiar, se deja afectar por el texto y emite juicios de valor argumentados después de un análisis detallado y profundo.

¿Cómo estamos los docentes en lectura crítica?

Es sencillo vislumbrar que si los docentes no han consolidado sus propias competencias de lectura crítica es imposible que los estudiantes las desarrollen. Esto ha sido ampliamente demostrado en investigaciones mundiales (SERCE, 2006 y McKinsey 2008) al comprobar que los estudiantes sólo llegan hasta donde sus docentes los puedan llevar.

Como dice el dicho: “Nadie da de lo que no tiene” y tristemente quienes en Colombia eligen la profesión de docentes son quienes tienen un menor nivel de comprensión de lectura, competencias ciudadanas y argumentación entre todos los egresados de las carreras universitarias. Así se puede verificar al revisar las estadísticas de SABER PRO entre los años 2012 y 2022 (ASCOFADE, 2023 y De Zubiría, 2023). Entre todas las profesiones, y prácticamente todos los años, los niveles de lectura crítica más bajos los alcanzan los futuros docentes. Durante la última década, tan solo un 2,5% de los egresados de las facultades de educación alcanzan el nivel de lectura crítica. Cerca del 40% de los futuros docentes apenas alcanzan el nivel de lectura inferencial (nivel 1 en las pruebas Saber Pro) y el 80% demuestra bajos niveles de comprensión lectora (permanecen en nivel 1 y 2 en las pruebas Saber Pro). Con los niveles que demuestran los futuros docentes es entendible que no se promueva la lectura crítica en los estudiantes y que no se comprenda que sigue faltando mucho trabajo pedagógico, formativo y curricular para superar una de las mayores dificultades del sistema educativo colombiano: el bajo nivel de desarrollo de la lectura comprensiva tanto en estudiantes como en maestros. Como puede concluirse, cualificar la formación docente en Colombia, es una condición para poder mejorar la calidad de la educación.

Conclusiones y derivadas

La lectura crítica es un proceso de interpretación que no solo se manifiesta en la comprensión de textos escritos, sino que se pone a prueba en los diversos tipos de discursos a los que nos enfrentamos diariamente. Interactuamos cotidianamente con un abanico innumerable de posibilidades que ponen a prueba nuestro criterio. Así lo expresaba Alberto Manguel en “Una historia de la lectura” (1998):

“Leer letras en una página es sólo una de sus muchas formas. El astrónomo que lee un mapa de estrellas que ya no existe; el arquitecto japonés que lee el terreno donde se va a edificar una casa con el fin de protegerla de fuerzas malignas; el zoólogo que lee las huellas de los animales en el bosque; la jugadora de cartas que lee los gestos de su compañero antes de arrojar sobre la mesa el naípe victorioso; el bailarín que lee las anotaciones del coreógrafo y el público que lee los movimientos del bailarín sobre el escenario; el tejedor que lee el intrincado diseño de una alfombra que está fabricando; el organista que lee simultáneamente líneas de música orquestada; (...) todos ellos comparten con los lectores de libros la habilidad de descifrar y traducir signos (...) Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde estamos” (Manguel, 1999)

Lo anterior implica que la competencia crítica solo se puede consolidar si se ejercita por medio de contenidos y textos en todas las demás áreas curriculares. No puede ser responsabilidad exclusiva de los docentes del área de Lenguaje. El profesor de matemáticas tiene que ejercitarla en la lectura de gráficas y series, el profe de educación física tiene una gran oportunidad al enseñar a sus estudiantes a leer las tácticas y estrategias en los diversos deportes. El docente de naturales tiene la ventaja de ponernos frente a plantas y organismos para diferenciar sus rasgos, su funcionamiento y su aporte al ecosistema; el de sociales puede orientarnos al leer y comprender las diferencias de la vida social entre culturas y épocas diversas para ayudarnos a relativizar nuestros juicios y concepciones. Todos deben garantizar que sus estudiantes entiendan que las acepciones de los conceptos son diversas, que deben conocer cuál de ellas está siendo utilizada en el discurso particular que están leyendo y que deben contrastarlas en sus lecturas, sin dogmatismo ni fanatismo: todos los maestros deberían ayudarnos a mantener una perspectiva abierta al contraste y el cambio.

Las Competencias Comunicativas son una de las tres áreas transversales propuestas por la Pedagogía Dialogante y por eso deben ser trabajadas como un área central en el currículo. Sin embargo, también deben ser consolidadas y desarrolladas en cada una de las áreas disciplinares. Así lo hemos hecho en el Instituto Alberto Merani desde 1988. Las Competencias Comunicativas que trabajamos en el primer año de cada uno de los cuatro ciclos del desarrollo, son ejercitadas y desarrolladas en todas las asignaturas durante el segundo y tercer año del mismo ciclo. La Lectura

Crítica, por ejemplo, se trabaja por parte de dos docentes de manera simultánea en el primer año del ciclo Proyectivo (homologado al grado noveno), pero en los dos años siguientes (homologados a décimo y once) se consolida en las asignaturas de Modelos Matemáticos, Proyectos de vida, Seminario Intercolegiado o en Metodología de la Investigación, también durante la elaboración de la Tesis de Grado que realizan los estudiantes en grupos durante los dos últimos años en la institución.

La lectura crítica nos protege contra el fanatismo, el dogmatismo y la manipulación, algo muy importante en la era de la desinformación, las noticias falsas y las redes. Como destacaba Carl Sagan en su última entrevista: “*Si nosotros no somos capaces de hacer preguntas escépticas, para interrogar a quienes nos dicen que algo es verdad, para ser escépticos de quienes ejercen la autoridad, entonces estaremos a merced del próximo charlatán, político o religioso que aparezca*”. Todo indica que muchos ciudadanos en Colombia y América Latina siguen a merced de charlatanes y eso sucede porque un ciudadano sin lectura crítica es presa fácil de estafadores, mentirosos y manipuladores. La lectura crítica también es nuestra mejor defensa contra los populistas y contra quienes han optado por construir gobiernos cada vez más autoritarios, cerrados, excluyentes y basados en la reiteración de mentiras. El problema es que para leer críticamente se requiere dominar plenamente la lectura contextual e inferencial, algo que muy pocas veces cumple la mayoría de la población.

Como puede concluirse, para fortalecer los niveles de lectura crítica en Colombia, necesitamos importantes cambios pedagógicos que nos permitan pasar a un modelo que enfatice el desarrollo integral y que deje de estar centrado en el aprendizaje. Necesitamos cambios curriculares que nos lleven a precisar cuál es la competencia comunicativa que trabajaremos todos los docentes de todas las áreas en cada uno de los ciclos del desarrollo. Mientras no hagamos esos cambios curriculares y pedagógicos será imposible alcanzar buenos niveles de lectura crítica en nuestros estudiantes.

Para terminar, es importante tener en cuenta que si los sistemas educativos no desarrollan la lectura crítica en la mayoría de la población, seremos más propensos al ascenso de formas de gobierno autoritarias que tienden al totalitarismo y que necesitan de la obediencia ciega, así como de la eliminación del criterio y de la autonomía cognitiva, práxica y moral, necesarias para proteger la diversidad. Los países con menores niveles de lectura

crítica son sociedades con democracias más débiles. En consecuencia, fortalecer la lectura crítica también implica proteger y avanzar en la consolidación de la débil democracia colombiana. ■

Referencias

- ASCOFADE, 2023. Estudio del desempeño de las pruebas Saber Pro de las áreas en Ciencias de la educación entre los años 2016 y 2021. <https://ascofade.co/ascofade-presenta-el-estudio-del-desempeno-en-las-pruebas-saber-pro-de-los-programas-en-las-areas-de-ciencias-de-la-educacion-o-nucleo-basico-entre-los-anos-2012-2021/>
- De Zubiría, J. (2023a). ¿Estamos formando lectores críticos o criticones? Columna en el periódico El Espectador del 15 de mayo de 2023.
- _____. (2023b). La reforma a la educación y el acuerdo nacional. Columna en el periódico El Espectador del 6 de noviembre de 2023.
- _____. (2025). ¿Qué es leer de manera crítica? Columna en el periódico El Espectador del 24 de febrero de 2025.
- De Zubiría, et al. (2010). Los ciclos del desarrollo desde la perspectiva de la Pedagogía Dialogante. Bogotá: Magisterio.
- Habermas J. (2010). Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Editorial Trotta.
- McKinsey (2007). ¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos? https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- Landemore, H (2023). Open Democracy. Princeton University Press.
- Lear, Jonathan (1999). Open Minded: working out the logic of the sun. Harvard University Press.
- Manguel, A. (1998). Una historia de la lectura. Madrid: Editorial Alianza.
- Van Dijk, T. (1997). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.

Notas

- 1 Miembro fundador y director del Instituto Alberto Merani desde 1990. Ha recibido doctorado *honoris causa* de la Universidad Nacional de Educación “La Cantuta” y de la Universidad Federico Villarreal en Perú, así como maestría *honoris causa* en Desarrollo Intelectual de la Universidad Católica del Ecuador. Autor de diez y siete libros y cientos de artículos en educación. Ha sido asesor de las reformas educativas en Ecuador y República Dominicana. Columnista del diario El Espectador (@juliandezubiria).
- 2 Candidato a Doctor en Filosofía, Magister en Filosofía y Profesional en Estudios Literarios de la Pontificia Universidad Javeriana. Recibió la distinción de tesis laureada y el grado Cum Laude. Se ha desempeñado durante más de una década como coordinador del área de Competencias Comunicativas en el Instituto Alberto Merani y como coordinador de los ciclos Conceptual, Contextual y Proyectivo. Ha participado en programas de formación docente en Pedagogía Dialogante en Magdalena, Tunja, Cereté y Valle del Cauca y ha sido profesor universitario.