

# ENTRETEJIDOS

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, año 3, volumen 1, No. 5, octubre 2016-marzo 2017, es una publicación electrónica semestral editada por ICONOS, Instituto de Investigación en Comunicación y Cultura, S.C. con dirección en Av. Chapultepec No. 57, segundo piso, colonia Centro, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06040 en México D.F. Tel. (55) 57094370, [www.iconos.edu.mx](http://www.iconos.edu.mx), [entretejidos@staff.iconos.edu.mx](mailto:entretejidos@staff.iconos.edu.mx).

Editor responsable: J. Rafael Mauleón R. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-073112002400-203, ISSN: 2395-8154, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número: J. Rafael Mauleón R., Av. Chapultepec No. 57, segundo piso, colonia Centro, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06040 en México D.F. Fecha de la última modificación 30 de septiembre del 2015.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes, siempre y cuando se den crédito a los autores y se licencien sus nuevas creaciones bajo condiciones idénticas y que siempre sean no comerciales.



El objetivo de esta publicación es exponer los hallazgos y las perspectivas de toda la comunidad afín al espíritu y temática de esta publicación electrónica digital, orientada a difundir aportaciones de investigaciones relacionadas con la epistemología del pensamiento complejo y que reflexionen entorno a la cultura, así como con las producciones del ámbito de las tecnologías digitales, desde diferentes campos de estudio y a través de artículos originales, artículos de divulgación, revisiones críticas, estudios de casos, trabajos históricos, actualizaciones, reseñas y críticas.

---

Aparición: octubre 2016-marzo 2017

Año: 3

Volumen: 1

Número: 4-2016-17

ISSN: 2395-8154

## Cómite Editorial

Dr. Jorge Alberto Manrique (UNAM)

Dra. Julieta Haidar (ENAH)

Dr. Julio César Schara (UAQ)

Dra. Teresa Carbó (CIESAS)

Dr. Diego Lizarazo (UAM-Xochimilco)

Dra. Graciela Sánchez (UACM)

Dr. Félix Beltrán (UAM- Azcapotzalco)

Dr. Ignacio Aceves (UAM- Azcapotzalco)

## Equipo Editorial

Editor en jefe: Dr. J. Rafael Mauleón

Editores Mtra. Adriana Barragán Nájera

Editor de desarrollo: ICONOS Diseño

Editora Web: Mtra. Roselena Vargas

Diseño Web: ICONOS Diseño

Corrección de estilo: Mtra. Ileana Díaz  
Ramírez

Relaciones públicas: Mtro. Francisco  
Mitre

Traducción: Diego Pineda Hernández

---

# Lectura y Mapas Mentales Estrategia Didáctica de Encauzamiento al Pensar Crítico

Fecha de Entrega:

14 de septiembre del 2016

Fecha de Aceptación:

28 de septiembre del 2016



# Resumen

El desarrollo del pensamiento crítico en el quehacer cotidiano de la labor educativa, es sin duda una tarea compleja que requiere ejecutar una serie de acciones que potencialicen la creatividad, inventiva y la toma de decisiones de los sujetos, a quienes se pretende introducir en los terrenos de dicho pensar. El desarrollo del pensamiento crítico desde esta arista, conlleva a disertar categorías teóricas enmarcadas dentro de las líneas de la pedagogía crítica, las cuales se convierten en posibilidad de entretejer articulaciones de pensar más complejas y de rebase de límites, para quienes se ejercitan en sus postulados desde la lectura y con base en posturas de Paulo Freire, David Perkins y Hugo Zemelman.

# Palabras clave

pensamiento crítico, lectura, dialogicidad, problematización, sujeto, potencia.

# Introducción

El objetivo de este escrito es describir el diseño y la construcción de una estrategia didáctica, para desarrollar un pensar crítico en estudiantes adolescentes, desde perspectivas que la pedagogía crítica propone, para orientar la práctica lectora en el aula.

Se considera a la práctica lectora en la escuela como ejercicio posibilitador para desarrollar pensamiento más complejo en el sujeto; lo cual requiere aplicar alternativas didácticas, que puedan potencializar el pensamiento analítico y evaluador del individuo lector. Esto como vía para fortalecer su toma de decisión, a partir de las probables experiencias y significados que genera su pensamiento al entrar en contacto con un texto escrito. Así la pregunta orientadora de la exposición argumentativa es: ¿cómo diseñar una estrategia didáctica desde los horizontes teóricos de la pedagogía crítica, para encauzar una práctica lectora en el aula, que potencialice el pensamiento crítico en adolescentes?

Al considerar dicha pregunta de investigación, el texto se desarrolla en el siguiente orden: en una primera línea expositora, se mencionan algunas definiciones y perspectivas del pensamiento crítico, así como su impacto en los sujetos. El segundo punto a desarrollar será la Didáctica de la Problematización, la cual se utiliza como una alternativa para generar cuestionamientos y actitudes reflexivas en el lector; ubicándolo ante un entorno que puede no ser ajeno a su realidad inmediata. La problematización en sí misma, exige la búsqueda de caminos y soluciones posibles; una estrategia

La práctica lectora, diseñada desde una didáctica problematizadora, será el tercer tema a tratar en este artículo. Describir una posible ruta que puede encaminar una práctica lectora en los adolescentes, con el fin de generar salidas y puntos de fuga en su pensamiento, será la intención de este apartado. Plantear la importancia de ejercer una lectura en el aula, que estimule y alimente la curiosidad, la perplejidad, lo imprevisible, en el sujeto lector, será la línea

Como cuarta línea temática, se describen las condiciones para diseñar una estrategia didáctica a partir del uso del mapa mental. Al mismo tiempo, el pensamiento irradiante y sus implicaciones, serán descritos como posibilidad de diseño y construcción de esta herramienta didáctica, la cual está en posibilidad de plasmar las significaciones que la lectura genera en el pensamiento de los estudiantes.

# 01.

## El Pensamiento Crítico

Michel Peroni, sociólogo e investigador francés de la cultura, del acto lector y de sus impactos en los sujetos, reconoce que una práctica cotidiana del mismo, impacta evolutivamente en los lectores. Peroni, distingue también a la lectura como modificadora de gustos, elecciones y expectativas iniciales de quienes la practican; la califica de reactiva.

La lectura es reactiva, siempre está inserta en las necesidades de construcción de uno mismo, siempre se piensa como forma de ida y vuelta entre uno mismo y el otro [...] La lectura es eminentemente social, se describe siempre como algo que se sitúa en relación con una exterioridad. (Peroni 12)

Si la lectura se sitúa en relación con una exterioridad, ello implica que el sujeto lector se coloque ante el texto no como espectador, por el contrario, el texto le exige potenciar una capacidad de pensar y analizar los ángulos que construyen al discurso con lo exterior, porque: "... leer no aísla del mundo. Leer introduce en el mundo de forma diferente." (Petit 42) Leer en consecuencia, posibilita un pensamiento activador de imaginación, creatividad y construcción de sentido, que autodefina al individuo.

Colocarse ante el texto, pone en juego la aplicación de estrategias y habilidades mentales de discernimiento, las cuales pueden actuar como generadoras de ángulos de fuga activando el análisis y la reflexión del sujeto, reflexión desatada al contactar con los distintos lenguajes que expresan saber acerca del mundo. Dichos lenguajes, en la exigencia de no ser estereotipados, exigen un sujeto capaz de discernir sobre ellos, superando así, una actitud de simple espectador del texto. Jacques Ranciere califica a un espectador como un individuo que "... permanece inmóvil en su sitio, pasivo. Ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y del poder actuar." (Ranciere 10) Así el sujeto-lector, debe aspirar a posicionarse ante los desafíos de escenarios indeterminados incapaces de quedarse limitados en sus lógicas internas. Ello obliga a asumir actitudes de generación de pensamiento más crítico y abierto.

Pero, ¿qué es el pensamiento crítico? Para responder se exponen algunas líneas aclaratorias a continuación:

Yolanda Argudín y Maria Luna lo conciben como: "... un modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema- con el cual se mejora la calidad del pensamiento, al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al sometarlas a criterios intelectuales." (Argudín y Luna 2012 23) D. J. Kurland, relaciona al pensamiento crítico con la razón, con la amplitud mental como contraposición a lo emocional, a la pereza y estrechez mental (Garza y de la Garza 2010 3) Zechmeister y Johnson ven en el pensamiento crítico, un proceso activo que desencadena la acción. El pensamiento crítico para ellos, exige preparación y disposición para reflexionar los problemas y cuestiones

Considerando estos enfoques deriva la reflexión siguiente: el pensamiento crítico, conlleva al sujeto a instalarse para reconocer su contexto; esta instalación lleva al individuo a plantearse el mundo, al abrir la capacidad de pensar en torno a las vivencias y los imaginarios que el contacto con la lectura le puede otorgar. Este "modo de pensar sobre cualquier tema", incita a penetrar parámetros, los cuales se entienden como: "... construcciones simbólicas de sentidos y significados con los que articulamos nuestra subjetividad y nuestro ángulo epistémico de construcción del mundo." (Estela B. Quintar 40)

Estos parámetros, desde el pensar crítico y siguiendo la línea de Argudín, se ven en la necesidad de ser sometidos a criterios intelectuales para descubrir sus límites y posibles agotamientos. La "amplitud mental" de D. J. Kurland, al generar nuevas configuraciones, nos puede llevar a la "desparametrización."<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Hugo Zemelman entiende el término como un "... abrise a nuevas exigencias de la lectura de la realidad, así como repensar el propio pensamiento." (Hugo Zemelman en Estela B. Quintar 2006 164)

Desparametralizar implica tomar postura frente al conocimiento, por lo que una lectura crítica debe asumir procesos de construcción de realidades; implica saber diferenciar entre la simple adquisición de información y generar significaciones más complejas. El "Pensar no Parametral", para el mismo Zemelman "... consiste en pensar desde los significantes, transgrediendo la inercia [...] y distanciándose de las coordenadas empíricas y conceptuales." (Zemelman 2011 165)

Por lo tanto, el pensamiento crítico alimenta el análisis y la reflexión; coloca al sujeto ante un fenómeno o hecho, el cual puede ser diseccionado para localizar sus posibles sentidos<sup>1</sup> a partir de los significados generados; así los sentidos se pueden construir y reconstruir, cuando la práctica lectora no solo se aterriza como un canal de adquisición de información; por el contrario, la lectura desata el movimiento de significados, derivados de las interpretaciones que el sujeto lector se atreve a realizar. Al respecto Iván Egüez, Director General de la Campaña Nacional "Eugenio Espejo" por el Libro y la Lectura del Ecuador comenta:

Una obra, cualquiera que sea su género, existe porque alguien la abre y la interpreta. Al interpretar, el lector completa la obra, recordándonos los planteamientos de Umberto Eco. Cómo la interpreta es otro asunto. Infinitas representaciones, según sea la experiencia cognitiva del lector, habrán de constituir ese mundo interior, propio del pensamiento, en el acto dialógico de la lectura. (Iván Egüez 14)

<sup>2</sup> Luhmann entiende el sentido cómo: "... una estrategia selectiva mediante la cual se elige entre diversas posibilidades, pero sin eliminar definitivamente las posibilidades no seleccionadas." (Luhmann en Quintar 2006 26)

En un acto dialógico se articulan elementos: la articulación implica –como sostienen Zechmeister y Johnson- acción de reflexión ante los escenarios de la realidad; escenarios que se comunican por medio de la palabra escrita. Una acción reflexiva es ajena a la segmentación, por el contrario, los elementos en dicha acción, se estudian desde su complejidad, identificando los eslabones que los unen y ponen en movimiento. Así, la división, en la óptica de Hugo Zemelman, es “fragmentar el pensamiento”, es “perder visión ante los hechos y fenómenos” y al separar el pensamiento, el sujeto se convierte en un “sujeto fragmentado”.

El pensamiento crítico no experimenta dicha condición fragmentaria. Las definiciones anteriormente expuestas que de él hacen los autores así lo muestran. Ya que un sujeto que ejerce el pensamiento crítico explora alternativas, puede asombrarse ante la perplejidad y hasta ser consciente de lo imprevisible. Por lo tanto, un sujeto-lector no se desenvuelve en los terrenos de prácticas lectoras, que alimentan el Pensamiento Bonsái; pensamiento que desde la arista Zemelmaniana, se entiende y define de la siguiente manera:

Un sujeto fragmentado, delimitado, enclenque, enano [...] tiende a desarrollar un pensamiento enanístico, para decirlo en términos más claros, un Pensamiento Bonsái. Este pensamiento es propio de una formación Bonsái, de una educación para crear criaturas Bonsái. Figuras técnicas, armoniosas, sin capacidad de pensar, sin capacidad de búsqueda [...] que han abandonado la noción de camino, o sea la necesidad de caminar para encontrarse. (Hugo Zemelman 2010 21)

Así se infiere que, el Pensamiento Bonsái, coloca a los individuos como espectadores de situaciones con “identidades inmóviles” que funcionan como personas que: “no se arriesgan a tomar la palabra”, no presentan “desplazamientos reales o simbólicos”, y “no conjugan universos culturales plurales”, ello en el entendido de la antropóloga Michele Petit.

También existe el “Conocimiento Ritual” (Perkins 36), es decir, el estudiante solo reproduce y no relaciona lo aprendido con los fenómenos del mundo que le rodea. La realidad se inculca; no se activan procesos para producir sentidos y significados, característica propia de la subjetivación; así el “conocimiento ritual” se desenvuelve en las esferas del “pensamiento bonsái”, y el “conocimiento ritual” se puede generar cuando se trabaja con prácticas lectoras disciplinadas.

El pensamiento crítico tiene una actitud cuestionadora y de apertura para establecer diálogo con elementos diversos, propio de un sujeto activo, que detona reflexión ante las formas o modos en como se manifiestan los fenómenos. Dichas reflexiones implican indagar, analizar y contrastar la información adquirida con la experiencia. Un pensamiento crítico, lleva a confrontar con otras ideas y enjuiciarlas en cuanto a su relevancia, impacto y aportaciones. Además, busca soluciones a los problemas, facilita el pensar por sí mismo, reconociendo y evaluando ideas, implicaciones y consecuencias. El pensamiento se ve así, sometido a la aplicación de criterios intelectuales, que permitan la problematización de fenómenos que por su relevancia, disparan líneas de reflexión para evaluar desde otras alternativas a quien los observa o estudia. Iván Egüez sostiene al respecto:

La experiencia dialógica, propia de la interpretación, es interior primero y después exterior, porque no hay ninguna experiencia de lectura que no quiera ser exteriorizada, hablada a otros. La lectura existe también por eso: porque se requiere comentar el mundo a otros, y es sobre el mundo que hablan los libros. Entonces los libros también transcurren de boca en boca [...] los lectores somos prisioneros de los libros: hablamos no cuando queremos sino cuando nos presionan las voces de lo leído en interacciones con los otros. (Egüez 14)

Por consiguiente, diseñar una estrategia lectora con probabilidad de influencia para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes, requiere de una línea pedagógica definida y con actitud de apertura hacia la generación de pensamiento que posibilite una construcción de conocimiento desde horizontes más críticos, como el "Pensar no Parametral." Pero ¿cómo encauzar una didáctica en las líneas de esta pedagogía?

## 02.

### La Didáctica problematizadora en la lectura

La lectura de textos al ser puente de acercamiento entre el sujeto y la realidad, y como actividad probable que sitúa al lector en colinas de percepción, estudio y reflexión sobre su entorno inmediato, puede detonar posiciones en el sujeto, que lo lleven a indagar en profundidad, cómo se manifiestan los fenómenos de la realidad; fenómenos que en su complejidad, exigen ser diseccionados y comprendidos para generar mejores líneas de interpretación desde ángulos diversos.

Una postura de tal magnitud implica colocarse en el planteamiento de preguntas generadoras, que puedan explicar a partir de la articulación de significaciones y sentidos, un fragmento de la realidad contenida en los libros. Este cuestionamiento constante que el individuo hace de su entorno y condiciones, deriva de aquello que Freire ubica como curiosidad, reconociendo en ella, un detonante para desatar exploraciones y búsquedas articuladoras de pensamientos abiertos.

Con base en el encuadre de la "... pedagogía de hacer preguntas..." (Freire y Faundez, 2013 69) es posible hacer intervención didáctica desde la problematización. La práctica educativa puede adoptar dicha línea de ejecución, convirtiéndose así en posible estrategia para trabajar y desarrollar práctica lectora en el aula con intención de potencializar el pensamiento crítico de los estudiantes. "En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta [...] la curiosidad es una pregunta." (Freire y Faundez, 69)

Cuando la práctica lectora tiene la intención de potencializar el pensamiento crítico de los sujetos, el texto como contenedor de escenarios y experiencias podrá convertirse en pieza clave para detonar una curiosidad con intención de rebase de límites y que no da posibilidad de agotamiento de perspectivas, por el contrario, es apertura a otras para descubrir y estudiar complejidades en los procesos históricos, en la herencia y tradición cultural de la que somos parte. Hugo Zemelman al reconocer la importancia del texto dice:

... la literatura [...] es una gran episteme, mucho más potente a veces que las ciencias sociales, sin embargo no sabemos qué hacer con ella. Creemos que la literatura es propia de la gente que no tiene capacidad analítica o que es propia de los escritores, de los poetas, de los que hacen exégesis, de los críticos literarios y yo creo que es más que eso. Creo que allí hay una episteme importante que nos está mostrando realidades que a veces los lenguajes denotativos de las ciencias sociales no nos permiten expresar y que en la literatura sí se muestran. Se muestran en términos de ser realidades que se conforman desde el individuo como desafío de despliegue de su propia vida, que los objetos científicos no siempre logran formular en toda su complejidad (Zemelman 2010 22)

Hugo Zemelman, reconoce en el texto una oportunidad de ver más allá y nos invita a salir de las realidades no determinadas. Emerge así la seducción para estudiarlas y confrontarlas con otras posibles; dándose la intención para problematizarlas a partir de la interrogación: "... la mayor virtud de un libro no es lo que nos enseña por sí mismo en sus páginas, sino las interrogantes que propicia en nosotros para mirar la vida de otra manera." (Domingo, 2004 54) Dichas interrogantes, son pilares esenciales en el diseño y planteamiento de una didáctica problematizadora, cuando se pretende trabajar la práctica crítica en la lectura, lo cual nos interroge para comprendernos en medio de los demás.

... el hábito de la lectura, si verdaderamente ha prendido, si verdaderamente no tiene marcha atrás, es un vicio, una adicción, una perdición. Una perdición donde por paradójica, el individuo se encuentra así mismo y se pierde para la masa, para la muchedumbre, para la uniformidad. (Domingo 2003 61)

Una práctica lectora con tendencia a la libertad de consulta, motiva al diálogo y a la construcción de diversos temas, pues el lector es un constructor de experiencias, sentidos y significados.

El docente, al diseñar y ejecutar una estrategia didáctica, con intención para desarrollar pensamiento crítico partiendo de la pregunta y la problematización en la lectura, tendrá que permitir la expresión de dichas experiencias, sentidos y significados, porque ellos son aprendizajes derivados de la confrontación y la comparación del sujeto con su entorno. Las experiencias adquiridas deberán tener voz, pues son posibilidades para articular ideas que deriven en concepciones más amplias, más abarcadoras que develen la complejidad de un fenómeno. Pep Aparicio Guadas, miembro del Consejo Gestor del Instituto Paulo Freire en España reconoce lo siguiente:

... la lectura de la realidad traslada a la interrogación, como perspectiva abierta al vector dialógico, la génesis de un modelo educativo [...] ha de anular la excepcionalidad y unilateralidad del acto de aprender y enseñar bancario y, al mismo tiempo, ha de potenciar y valorizar al sujeto del conocimiento. (Aparicio en Freire y Faundez, 2013 16)

La experiencia de la lectura desde una didáctica problematizadora, se ve en la necesidad de recuperar esas experiencias previas y que son significativas en la vida de los sujetos lectores; experiencias adquiridas a través de otros ejercicios lectores o vivencias otorgadoras de sentidos. La lectura trabajada y recuperada desde la diversidad de temas o tópicos, complementa y articula los elementos que explican un fenómeno o problemática ante la cual se coloca un sujeto lector, activando su pensamiento para generar posibilidades o alternativas. La lectura no puede cerrarse sólo a memorizar e identificar fechas, datos, personajes, desenlaces; no puede trabajarse sólo como una narración y descripción de hechos que hay que conocer y dominar de memoria para el momento de la evaluación, porque, "... si no superamos la práctica de la educación como mera transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, bloquearemos la emergencia de la conciencia crítica, reforzando así el analfabetismo..." ( Freire 2011 76)

La práctica lectora desde las líneas de la pedagogía problematizadora, fortalece la acción dialógica del individuo con el entorno. La búsqueda y la curiosidad por conocer y aprender más allá de los límites y perspectivas que la escuela establece, se convierten en agente generador de preguntas, dudas e inquietudes.

La visión educativa del trabajo lector, debe ir acompañada de reconocimientos que tienen que ver con fenómenos sociales y culturales, los cuales desafían el entendimiento de los lectores. La lectura de textos, desde una arista problematizadora en el aula, puede aterrizarse como experiencia de vida. Por el acto lector, el individuo puede encontrarse con sus errores, vacíos, aciertos; puede reflexionar su vida y realidad, para generar nuevas ópticas.

La lectura en dicha arista, no puede ser ya solamente una actividad propia y exclusiva del ámbito académico, sino todo lo contrario, es una actividad escolar que aterriza en la historia de vida de cada lector, pues es posibilidad de reinención de nuevas experiencias, conocimientos y saberes. Decía Ortega y Gasset: "... lo que importa de los libros no son los objetos en sí, sino lo que contienen, del mismo modo que lo que importa del diálogo es que enriquezca y dinamice nuestra experiencia vital, nuestro espíritu y nuestra inteligencia..." (Ortega y Gasset en Domingo Argüelles, 2011 97)

Dinamizar la experiencia y la inteligencia desde la lectura de textos en la institución escolar, supera la visión "Bancaria" (Freire 1999 72) de la educación porque los sujetos leen no sólo para hacer depósitos de información en ellos; el ejercicio lector como actividad dinamizadora de pensamiento, conlleva a realizar interconexiones de información que se filtran en la experiencia de los sujetos. La información así adquiere sentido y desata posibilidades de significación para enriquecer las interpretaciones de los lectores. Al respecto, un teórico de la lectura dice:

Si la lectura no despierta en nosotros inquietudes o no nos ilumina con alguna idea o con alguna imagen, el conocimiento y la información que se consiga de ella difícilmente se integra a la propia existencia. Son solamente elementos acumulados, adicionales, que a veces incluso nos impiden disfrutar lo que estamos leyendo. Cuando se insiste demasiado en que el fin de la lectura es la información se está limitando esa capacidad al dominio de destreza y habilidades. (Domingo Argüelles, 2006 99)

Un trabajo lector en el aula con intención de desarrollar pensamiento crítico en los adolescentes, puede direccionarse desde la consideración y recuperación del valor de la curiosidad, la pregunta y el diálogo que posea y genere el estudiante; ello como posible herramienta constructora de sentidos y significados, que emergen de la experiencia previa y del nuevo conocimiento adquirido; convirtiendo así al acto lector en una experiencia grata que adquiere otro sabor desde el momento en que es posibilidad de encuentro con deseos, sentimientos, emociones, saberes, que pueden otorgar nuevas comprensiones y direcciones de vida a los sujetos lectores.

## 03. **Práctica lectora y didáctica problematizadora**

El sujeto al intentar comprender una realidad, plantea preguntas y puede experimentar la necesidad de ejercer una acción transformadora en ella. Paulo Freire sostiene que: "... el hombre como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa, y es capaz de reflexionar, sobre sí mismo, y sobre su propia actividad [...] es un ser de praxis. Un ser de relaciones en un mundo de relaciones. (Freire 2010 41)

La relación con el mundo, lleva a cuestionar las expresiones y movimientos que en él se generan; el individuo al preguntarse sobre los fenómenos de su entorno, activa rutas de indagación que puedan explicar los dinamismos que presentan los mismos; así, la realidad no puede ser estática. El educador -desde la mirada de Freire- no debe llenar sólo al educando con "retazos de esa realidad" que lo desvinculan de ella, por el contrario, debe inducirlo a problematizarla para interpretarla desde aristas diversas. A esta forma de llenado, él mismo Paulo Freire la denomina "Educación bancaria", y la explica así:

La narración cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado, [...] la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados por el educador". Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. [...] Tal es la "concepción bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. (Freire 1999 72)

La realidad no puede ser solamente depositada, por el contrario, su tratamiento implica desenvolverse en sus periferias para poder estudiarla, y convertir el conocimiento en motor de problematización. Un conocimiento generador, es un conocimiento que: "... no se acumula sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo, [...] nos permita seguir investigando [...] y que a la vez capacite a las nuevas generaciones para que vayan aun más lejos. (Perkins 18)

Desde esta postura, se clarifica más la necesidad de generar una pedagogía problematizadora de fenómenos para activar un pensar más allá de los escenarios con los cuales el lector contacta al ejercer la práctica lectora. Juan Rulfo refiriéndose a la literatura sostenía que: "... en ella hay que buscar la certeza del mundo que las restricciones nos han vedado." (Argüelles 2003 22)

La curiosidad de un estudiante invita a diseñar caminos didácticos que superen la concepción bancaria de la educación. La didáctica de la problematización implica: búsqueda, contradicción, duda, incertidumbre, sospecha, alternativa, imprevisibilidad. Una práctica pedagógica en esta línea, puede abrir posibilidades también para el diálogo, la inventiva, y la creatividad. "Esa capacidad de captar la objetividad del mundo, proviene de una característica de la experiencia vital que nosotros llamamos curiosidad [...] sino fuera por la curiosidad no conoceríamos. La curiosidad nos empuja, nos motiva a develar la realidad a través de la acción." (Paulo Freire, 2004 21)

Una Didáctica de la Problematización, -aparte de activar la curiosidad del sujeto-, requiere también que el docente diseñe y los sujetos lectores trabajen, con actividades detonadoras de operaciones metacognitivas, es decir, de actividades didácticas que hacen reflexión sobre el pensar y sobre el mismo aprendizaje; es el mismo Freire quien propone: "una cultura del aula reflexiva", entendiendo a ésta de la siguiente manera:

Mientras que en la práctica "bancaria" de la educación, antidialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación [...], en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es "depositado", se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus "temas generadores". Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose. (Paulo Freire 1999 132)

Problematizar es una condición que la "escuela inteligente" considera necesaria para educar en la reflexión y en el ejercicio del pensamiento crítico. Problematizar, implica ejercer eso que Perkins denomina "pasiones intelectuales", las cuales involucran una carga de emociones cognitivas que aterrizan en el pensar y en el aprendizaje "... enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción." (Paulo Freire, 2006 46) Problematizar implica generar y lanzar preguntas reflexivo-problematizadoras para abrir campos. Una pregunta reflexivo-problematizadora, explora y genera sentidos, problematiza experiencias y vivencias cotidianas del sistema de representaciones, que configura el imaginario social.

Lo que importa fundamentalmente, a la educación, como una auténtica situación gnoseológica, es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, el mundo de la cultura, y de la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores. (Freire, 2010 96)

Así, un modo de enseñanza y de aprendizaje, que excluye el uso del pensamiento crítico en los estudiantes, los niega como sujetos, pero también, niega la realidad donde estos se desenvuelven y contactan a través de la lectura. El pensamiento se subordina a las informaciones que ella ofrece; ya no se indaga ni se cuestiona. Excluir el pensamiento crítico en la enseñanza y en las prácticas lectoras, sería como mutilar formas de construcción de conocimiento, que intentan explicar y dar respuestas desde otros horizontes a diversidad de fenómenos. La etnóloga Francesa Joëlle Bahloul, reconoce que: "... el lector capitaliza la lectura en su vida social." (Bahloul 30)

Una situación problemática invita a descubrir caminos que pueden trazarse desde la recuperación de las experiencias. El sujeto se coloca y reflexiona ante una realidad diversa que le ha otorgado significados y sentidos y con los cuales puede generar nuevas interpretaciones de esa realidad con la que convive, porque:

... el pensamiento se conforma [...] a partir de la polémica, la crítica y la reflexión, pero un pensamiento no surge de la nada, surge del contacto con el contexto, a través de la vista, de la palabra o del sonido [...] el pensamiento no es monolítico, es dinámico y multiverso, pero principalmente es un producto sociocultural (Alanís Huerta 52)

El aprendizaje ya no es el dominio mecánico y sin sentido de información. El aprendizaje se convierte así, en una experiencia de diseño, innovación y creatividad hacia una problemática que desafía la comprensión y el entendimiento y en la cual, el estudiante no se coloca como espectador, por el contrario, la reflexión sobre sus experiencias, le pueden abrir nuevas posibilidades de entendimiento a dicha problemática o a los fenómenos que son de su interés y con los cuales contacta por medio de la lectura. El escritor mexicano Jose Agustín dice al respecto:

... vivir los libros o la lectura es un término correcto, porque desde que me inicié en ellos, yo sentí que me transfiguraban, que me hacían salir distinto, que era otro: un ser con más experiencia de la vida [...] si el libro es muy bueno, sales diferente de él: muchísimo más enriquecido en todo sentido; te da discernimiento, te hace conocerte mucho más a ti mismo, te permite establecer una relación entre lo que tú eres y te es afín, y entre lo que te repele. Además te muestra la realidad en su justa dimensión. (José Agustín en Domingo, 2011 38)

La enseñanza desde la estrategia problematizadora es generadora de iniciativa que apunala caminos, procesos de construcción de conocimiento e interpretación. El significado, el sentido, la subjetividad del sujeto se recupera para recrear nuevamente estos elementos. La didáctica de la problematización, apuesta por una articulación de elementos y diversidades que permitan explicar o trazar una solución. La búsqueda de nuevas alternativas forjadas desde el pensar mismo, alimenta esa curiosidad y la curiosidad permite contrastar una información con la experiencia; por consiguiente, hay que dar salida a esos pensamientos, significados, emociones que puedan crear los sujetos estudiantes, con una estrategia didáctica adecuada para tal fin. He ahí al valor del aprendizaje para construir desde la colocación ante la realidad, no desde la memoria sin sabor y sentido. Hugo Zemelman dice que colocarse ante la realidad "... significa construir una relación de conocimiento, que es un ángulo desde el que comenzamos a plantear los problemas susceptibles de teorizarse." (Zemelman, 2005 70)

Así, la didáctica de la problematización, llevará a diseñar y proponer una alternativa para desarrollar la práctica lectora en el aula, con fin de posibilitar el detone de pensamientos, significados, experiencias y emociones de los sujetos lectores. Efraín Bartolomé, poeta Chiapaneco a pregunta expresa de ¿para qué sirve leer? responde:

... aprendes, conoces y te conoces mejor.  
Vives más intensamente lo que de otro modo no podrás vivir [...] Ejerces tus habilidades: tu sensopercepción, tus actividades cognoscitivas, tu capacidad de pensar e imaginar, afinas o refinas tu capacidad de emocionarte [...] ves más lejos. (Efraín Bartolome en Domingo, 2011 60)

La lectura, como puente de colocación entre el sujeto y la realidad, no puede agotarse sólo en prácticas que persigan la velocidad o una comprensión lectora como sinónimo de calidad y eficiencia. La lectura, desde una perspectiva didáctica problematizadora, debe ser más ambiciosa en sus propósitos y verse como una herramienta de goce que nos oferta conocimiento, saber, experiencias, y que invita a una profunda reflexión para otorgarle sentido.

# 04.

## El mapa mental: estrategia didáctica detonante de pensamiento crítico

La práctica docente actual requiere diseñar y proponer alternativas didácticas con posibilidad para potencializar la generación de aprendizajes en los sujetos. La estrategia didáctica involucra el uso de procesos cognitivos, procedimentales y emocionales, se puede convertir en un detonante de reflexión y análisis para lograr aprendizaje; pero también, como un mecanismo de asimilación, consumo y reproducción de información carente de significado y sentido para los estudiantes.

Reconociendo que la lectura de textos no puede ir separada de acciones de análisis y reflexión, se plantea una posibilidad didáctica fundamentada en el uso del mapa mental, como estrategia de acercamiento y desarrollo de pensamiento crítico en los adolescentes lectores. Pero, ¿qué es un mapa mental? Tony y Barry Buzan lo entienden así: es una técnica gráfica que "... moviliza toda la gama de habilidades corticales, incluyendo palabra, imagen, número, lógica, ritmo, color y percepción espacial, en una técnica única y especialmente poderosa." (Buzan 2002, 97)

Desde esta perspectiva, podemos apreciar que el mapa mental teje elementos que superan la expresión única de la palabra. El mapa mental, recurre a otros recursos discursivos para manifestar ideas o concepciones sobre un tema determinado; activando así, mecanismos que pueden potencializar el pensar, desde aperturas de construcción que involucren la palabra, la imagen, la percepción espacial y temporal.

Considerando lo expuesto líneas atrás, se propone una estrategia didáctica para trabajar la lectura de textos en la escuela, que lleve intención de generar aprendizajes desde una arista más reflexiva y crítica al ejercer la práctica lectora. Sería aplicable para trabajar textos de disciplinas de corte humanista. La propuesta didáctica, se desenvuelve a partir de las siguientes actividades:

A.- Como entrada al análisis de la lectura y al diseño y construcción del mapa mental, se propone leer el texto (de manera individual, por binas, trinas, en equipo) y seleccionar gracias a un subrayado, las ideas o conceptos clave sobre la lectura.

B.- Posteriormente se giran instrucciones a los estudiantes para plantear una pregunta o problema generador, que intentará interrogar algo del hecho a estudiar o que coloque al sujeto-lector, en un escenario real de su entorno y que sea similar al fenómeno o tema de estudio que se describe en el texto, porque: "... la educación puede y debe ser un espacio de reencuentro con nuestras realidades." (Beatriz Quintar 2008 46) La pregunta o problema generador, puede construirse a partir de plantear interrogantes de definición y resumen como: ¿qué?, ¿cuándo?, ¿cuánto?, ¿cómo?, ¿quién?, ¿cuál?, ¿cuáles?

C.- Después de tener la pregunta o problema generador identificado, se pasa a una etapa de análisis, confrontación y contraste de la información adquirida por medio de la lectura, con la realidad que vive el sujetos-lector; esto con el propósito de afirmar certezas y descubrir negaciones y contradicciones. Este análisis integrará significaciones y sentidos derivados de las experiencias previas del estudiante y de las tesis y conceptos expuestos en el texto. Las posibles interrogantes que pudieran detonar un ejercicio de análisis, confrontación y contraste del fenómeno o tema de estudio, serían las siguientes: ¿por qué?, ¿qué tesis o argumentos se exponen en la lectura?, ¿cómo se da el proceso y cómo se manifiesta en el texto y en la realidad?, ¿qué función tiene? ¿qué elementos y factores intervienen?, ¿qué diferencias y semejanzas encuentro entre el escenario descrito en el texto y en el entorno?, ¿a dónde se dirige o encamina el proceso?, ¿qué evidencias se ofrecen?, ¿cómo y de qué forma impacta al pensamiento, actuar y vida de los sujetos?, ¿qué evidencias ofrece el texto escrito y lo real?, ¿qué se argumenta y cómo se construye el argumento?, ¿qué tesis o argumentos manejan otros autores en relación al fenómeno motivo de estudio?

En este punto, sería importante recalcar al estudiante, que los conceptos o ideas expresadas, derivarán de reflexiones donde existan asociación de elementos y factores, abordando así, el estudio del fenómeno en su totalidad porque "... el mapa mental permite una secuencia infinita de "tanteos" asociativos que investigan en extensión o en profundidad cualquier idea o cuestión." (Buzan y Buzan 2006 45) Esas posibilidades distintas de construcción, emanan de las colocaciones y confrontaciones que el sujeto lector experimenta al enfrentarse con el texto y el entorno; estableciendo así, relaciones y conexiones que conjugarían dos lógicas: "la lógica del saber" y "la lógica del alumno". (Astolfi 12)

D.- El pensamiento crítico es un pensamiento que anticipa causas y consecuencias; además, crea conceptos y argumentos, he ahí la importancia de su consideración en esta propuesta de trabajo didáctico.

En la construcción de un mapa mental, se puede inducir al estudiante a considerar planteamientos hipotéticos en sus reflexiones derivadas de la lectura, que sean apertura para plantearse y diseñar otras formas posibles. Así podemos activar su pensar al proponerle considere planteamientos tales como: si ocurriera tal o cual evento... ¿qué pasaría entonces?, ¿cómo se presentarían los hechos?, ¿qué pudiera presentarse si tal o cual cosa sucediera?, ¿si considero tal o cual postura [...] las probables consecuencias serían?

F.- La confrontación del texto escrito, con la realidad que experimenta el sujeto-lector, lleva a considerar también un momento de evaluación de situaciones y posiciones, que expresen la síntesis reflexiva del sujeto. Para ello, puede encaminarse acciones reflexivas a partir de considerar cuestionamientos como: ¿cuál es tu argumento final?, ¿qué pros y contras se localizan?, ¿es correcto o incorrecto?, ¿es ético o no ético?, ¿qué ventajas y desventajas se encuentran?, ¿qué soluciones son las mejores al problema?, ¿eso es correcto o incorrecto? entre algunas otras.

El sentido encaminará una pregunta en específico, de modo que las respuestas se construirán con razonamientos lógicos o en lo imaginario. Los sentidos y significados adquiridos en la lectura-reflexión, pueden basarse en representaciones simbólico-subjetivas, porque "... las imágenes responden a necesidades simbólicas; es decir, constituyen una manera de establecer la mediación entre el hombre y el mundo: las imágenes son símbolos, pueden actuar como representantes de las cosas del mundo." (González Ochoa 1997 32)

En el diseño y construcción del mapa mental, habría dispares en líneas de estudio, análisis e interpretaciones diversas del fenómeno. Una perspectiva va en concordancia con la óptica del pensamiento irradiante; pero: ¿qué es el pensamiento irradiante? "Con la expresión (de "irradiar", en el sentido de dispersarse o moverse en diversas direcciones, o a partir de un centro determinado) nos referimos a aquellos procesos de pensamiento asociativos que proceden de un punto central o se conectan con él." (Buzan y Buzan 67) También habría tolerancia al "error creativo". Jean Pierre Astolfi lo ve así: "... muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los alumnos." (Astolfi 24) porque el aprendizaje es producto de una articulación de operaciones intelectuales que se desarrollan procesualmente.

## CONCLUSIÓN

Después de disertar perspectivas teóricas y didácticas en torno a la práctica lectora como formadora de pensamiento crítico en los sujetos, retomemos la pregunta inicial: ¿cómo diseñar una estrategia didáctica a partir de horizontes teóricos de la pedagogía crítica para encauzar una práctica lectora en el aula que potencialice el pensamiento crítico en adolescentes?

Se puede concluir que la estrategia didáctica pretende ser una alternativa creativa de autogestión del aprendizaje de los sujetos lectores, por ser ella, vía de expresión de experiencias, ideas adquiridas y conceptos construidos en acciones reflexivas, con intención de evaluar en distintas perspectivas un fenómeno o hecho de estudio. La estrategia didáctica se diseña en posibilidad para encontrarse con uno mismo y con el pensamiento. La dinámica del mapa mental fundamentada en preguntas y problemas, permite hacer exploraciones y propuestas desde mi capacidad de significar e interpretar el mundo; condición urgente y necesaria en el espacio escolar, que apuesta por formar sujetos autónomos arriesgados a tomar otros caminos de entendimiento, en una realidad compleja, que oculta sus dinámicas a quien no se mueve en periferias de ruptura con lo dicho.

El desarrollo de un pensamiento crítico en estudiantes desde la práctica lectora no puede ser sujeto de medición a ciertos estándares de calidad impuestos. El trabajo de los docentes requiere tarea intelectual para rebasar la definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. Un intelectual deberá poseer condiciones ideológicas y prácticas necesarias que persigan acciones reflexivas de los sujetos a quienes dirige su práctica.

Analizar los diferentes discursos educativos abre posibilidades de actuación y rediseño de prácticas educativas al docente para definir de mejor manera los sentidos de su profesión. Así, la intención de trabajar con una propuesta didáctica lectora que recupere el pensamiento del estudiante, para desplegar sus capacidades desde sus espontaneidades, partiendo de la imprevisibilidad de sus reflexiones e ideas; requiere de un atrevimiento y diseño adecuado de acciones pedagógicas que tengan como prioridad la acción reflexiva y creativa del sujeto. Así, los profesores pueden ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones sobre lo que ellos mismos enseñan y sobre los objetivos que se persiguen.

La educación al ser una práctica cultural, se ve en la necesidad de redefinir sus alcances y límites. Las acciones educativas se deben encaminar críticamente, e intentar dejar huella en los individuos que se forman en los espacios escolares. Una práctica educativa puede seguir trayectorias que superen a las señaladas en una política educativa oficial para no ahogarse en directrices oficiales. La escuela como espacio donde se articulan relaciones sociales, podrá diseñar estrategias de acción pedagógica con toques de "diferencia", al proponer y desarrollar perspectivas didácticas más críticas en su hacer y en la formación de los estudiantes.

La orientación didáctica de la propuesta pudiera estudiarse también desde el impacto que genera en la esfera afectiva y emocional del sujeto; ello por trabajar con una alternativa pedagógica que le otorga seguridad, confianza, recuperación de autoestima, pues el sujeto-lector propone, diseña sus líneas y rutas analíticas de la situación problemática.

Concluyo reconociendo la necesidad de generar intervención educativa a partir de la pedagogía crítica para tomar decisiones desde el aula y también como una forma de recuperar la colocación del sujeto, ante una realidad que en su complejidad, necesita diversos modos de ser entendida e interpretada.

# FUENTES DE CONSULTA

- Alanís Huerta, Antonio. Docencia y construcción de pensamiento. México: Trillas. 2013. Impreso.
- Argüelles, Juan Domingo. ¿Qué leen los que no leen? México: Paidós. 2003. Impreso.
- Argüelles, Juan Domingo. Estado educación y lectura. México: Ediciones del Ermitaño. 2011.
- Argüelles, Juan Domingo. Historias de lecturas y lectores. México: Paidós. 2011. Impreso.
- Argüelles, Juan Domingo. Leer es un camino. México: Paidós. 2004. Impreso.
- Argüelles, Juan Domingo. Ustedes que leen. México: OCEANO. 2006. Impreso.
- Bahloul, Joëlle. Lecturas precarias. México: SEP/FCE. 2003. Impreso.
- Boisvert, Jacques. La formación del pensamiento crítico. México: FCE. 2004. Impreso
- Buzan, Tony, Buzan Barry. El libro de los mapas mentales. Barcelona: Urano. 1996. Impreso.
- Egüez, Iván. La lectura, esa íntima batalla. Quito: Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura. 2006. Impreso.
- Freire Paulo, Faundez, Antonio. Por una pedagogía de la pregunta. Buenos Aires: Siglo XXI. 2013. Impreso.
- Freire, Pablo. El Grito Manso. México: Siglo XXI. 2004. Impreso.
- Freire, Paulo. ¿extensión o comunicación? México: Siglo XXI. 2010
- Freire, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI. 2011. Impreso.
- Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI. 1999. Impreso.
- Garza Cervantes, Rosa María, De la Garza Escamilla Rebeca. Pensamiento crítico. México: CENGAGE Learning. 2010. Impreso.
- González Ochoa, César. Apuntes acerca de la representación. México: UNAM. 1997. Impreso.
- Perkins, David. La Escuela Inteligente. México: SEP/Gedisa. 2001. Impreso.
- Peroni, Michel. Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura. México: SEP/FCE. 2003. Impreso.
- Petit, Michele. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: SEP/FCE. 1999. Impreso.
- Pierre Astolfi, Jean. El "error", un medio para enseñar. Sevilla: DIADA. 1999. Impreso.
- Quintar, Estela B. La enseñanza como puente a la vida. México: IPN/IPECAL. 2006. Impreso.
- Ranciere, Jacques. El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial. 2010. Impreso.
- Zemelman, Hugo. Configuraciones críticas. Estado de México: CREFAL, Siglo XXI. 2011. Impreso.
- Zemelman, Hugo. Lenguaje y producción del conocimiento en el pensamiento crítico. México: IPECAL. 2010. Impreso.

Zemelman, Hugo. Voluntad de conocer. Barcelona: ANTHROPOS. 2005. Impreso.

