



Principios teóricos y estrategias para el fomento de la lectura crítica¹.

Theoretical principles and strategies for the promotion of critical reading.

DOI: 10.32870/sincronia.axxvii.n83.29b23

Patricia Córdova Abundis

Departamento de Letras / Universidad de Guadalajara (MÉXICO)

CE: patricia.cordova@academicos.udg.mx / ID ORCID: 0000-0002-6115-7904

Gabriel Barrón Pérez

Departamento de Letras / Universidad de Guadalajara (MÉXICO)

CE: gabriel.barron@academicos.udg.mx / ID ORCID: 0000-0002-9266-305X

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Recibido: 06/03/2023

Revisado: 31/03/2023

Aprobado: 03/05/2023

RESUMEN

Este artículo explora principios teóricos y estrategias para fomentar la lectura crítica como forma de incidir positivamente en la baja comprensión lectora que distintas evaluaciones muestran acerca de los mexicanos en general y, puntualmente, de los estudiantes de grados básicos e intermedios. Ante un panorama marcado por precarizaciones estructurales que inhiben la lectura crítica, los autores examinan los conceptos de pensamiento crítico y de experiencia detonadora como plataformas epistémicas y experienciales y a los contextos multimodales, la lectura ética de textos literarios; y a las metodologías horizontales como estrategias de lectura crítica para desarrollar creencias y valores más plurales y abiertos.

Palabras clave: Lectura crítica. Pensamiento crítico. Experiencia. Contextos multimodales. Lectura ética. Horizontalidad.

ABSTRACT

¹ El presente artículo se concibió en parte dentro del contexto de los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) promovidos por CONACyT, específicamente en el PRONAI 309708, *Estrategias lingüísticas y literarias para el fomento de la lectoescritura crítica y creativa* cuyos integrantes fueron, además de los autores de este artículo, las doctoras Mayra Margarito Gaspar, Pamela Esmeralda Padilla Martínez y Diana Sofía Sánchez Hernández.



This article explores theoretical principles and strategies to promote critical reading as a way to positively influence the low reading comprehension that different evaluations show about Mexicans in general and, specifically, about basic and intermediate grade students. Faced with a panorama marked by structural precariousness that inhibits critical reading, the authors examine the concepts of critical thinking and detouring experience as epistemic and experiential platforms; and multimodal contexts, the ethical reading of literary texts and horizontal methodologies as strategies of critical reading to develop more plural and open values and beliefs.

Keywords: Critical reading. Critical thinking. Experience. Multimodal contexts. Ethical reading. Horizontality.

Precariedad lectora y precariedad social

La historia de México muestra un avance en la alfabetización básica a lo largo del siglo XX. Según se observa en las *Estadísticas históricas de México 2014* del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, mientras que en 1895 el 82.1 % de la población era analfabeta, en 2010 sólo lo eran el 6.9 % (INEGI, 2015). En la actualidad, el censo de 2020 muestra que sólo el 4.7 % de los habitantes no saben leer ni escribir. Si apreciamos los años promedio de escolaridad de la población, encontramos que en 2020 los años de escolaridad promedio eran 9.7 años (INEGI, 2023). Lo que significa que la mayor parte de la población ya cuenta con las habilidades lectoras que se aprenden, a más tardar, en primero o segundo de secundaria. No obstante, a pesar de este enorme salto cuantitativo en términos del número de personas habilitadas para decodificar grafías, pronunciarlas y reproducirlas, es conocido que nuestro país muestra al menos dos rasgos de nuestra mala relación con los libros y la lectura: los mexicanos leemos poco y leemos mal.

El Módulo de Lectura (MOLEC) del INEGI explora y mide el comportamiento lector de los mexicanos alfabetas mayores de 18 años. En tanto índice, no sólo califica como lectura a la lectura de libros, también incluye en su medición la lectura de revistas, periódicos, historietas, páginas de internet, foros y blogs. De este modo, en la medición correspondiente a febrero de 2022 (INEGI, 2022), sólo el 71.8% de los mexicanos alfabetas mayores de 18 años leyó alguno de los materiales antes consignados, el 43.2 % leyó al menos un libro y el promedio de libros leídos entre este porcentaje fue de 3.9.



Para cobrar perspectiva de los anteriores datos, por ejemplo, en el 2020, en España -según datos de la Federación de Gremios de Editores de España- el 95.7% de la población mayor de 14 años lee al menos una vez al trimestre; de ellos, el 68.8 lee libros, con una media de 11 libros al año (Conecta, 2021).

Como un signo más de lo poco que leemos los mexicanos, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, auspiciado por la UNESCO, señaló que en 2012 México era el país de la región con menos lectores de libros, con un 73% de la población; mientras que, por ejemplo, en Chile sólo el 20% se declaraba no lectora de libros (CERLARC-UNESCO, 2012, p. 72).

Respecto de la mala comprensión lectora, al cotejar los datos de la prueba PISA dados a conocer en 2018 (PISA, 2018), vemos que los resultados estuvieron por debajo del promedio OCDE de lectura y sólo el 1% de los jóvenes de 15 años obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más alto. Esto quiere decir que sólo ese 1% puede comprender textos largos, utilizar conceptos abstractos y ser capaces de diferenciar hechos de opiniones (p. 3). Los resultados contrastan con los de países en que el 10% de sus estudiantes lograron ese nivel de competencia alto. Si bien estos resultados son recientes, una evaluación histórica del sector educativo en México lleva a la conclusión de que

[...] las sucesivas reformas educativas de los últimos cuarenta años acentuaron los niveles de desigualdad. La educación básica, con una cobertura de más del 98% de la población, no ha logrado superar el analfabetismo funcional en el país [...] (De la Peza, 2020, p. 150).

Los datos muestran pues una precariedad lectora que es urgente atender con un aliento más hondo y sostenido que los cambios de las políticas sexenales.

En cuanto a la precariedad socioeconómica y su correlación con el rezago educativo, según datos de CONEVAL, en 2020 el 43.9% de la población vive en pobreza, en tanto que el 8.5% lo hace en pobreza extrema. La población con ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos suma el 52.8% de los mexicanos (CONEVAL, 2020). (Ver Tabla 1).



Medición multidimensional de la pobreza

Indicadores	Porcentaje	Millones de personas
	2020	2020
Pobreza		
Población en situación de pobreza	43.9	55.7
Población en situación de pobreza moderada	35.4	44.9
Población en situación de pobreza extrema	8.5	10.8
Población vulnerable por carencias sociales	23.7	30.0
Población vulnerable por ingresos	8.9	11.2
Población no pobre y no vulnerable	23.5	29.8
Privación social		
Población con al menos una carencia social	67.6	85.7
Población con al menos tres carencias sociales	23.0	29.2
Indicadores de carencia social		
Rezago educativo	19.2	24.4
Carencia por acceso a los servicios de salud	28.2	35.7
Carencia por acceso a la seguridad social	52.0	66.0
Carencia por calidad y espacios de la vivienda	9.3	11.8
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	17.9	22.7
Carencia por acceso a la alimentación nutritiva y de calidad	22.5	28.6
Bienestar económico		
Población con ingreso inferior a la línea de pobreza	17.2	21.9



extrema por ingresos

Población con ingreso inferior a la línea de pobreza por

ingresos

52.8

66.9

Realizado con base en la Medición multidimensional de la pobreza.

Fuente: Estimaciones del CONEVAL con base en la INEGI 2018 y 2020. (CONEVAL, 2021)

El rezago educativo que estima CONEVAL considera la no conclusión de los niveles educativos básicos obligatorios marcados por la *Ley General de Educación*, según la edad correspondiente². Pero si retomamos los datos de desempeño escolar de la evaluación PISA en 2018, podría colegirse que el rezago en cuanto a capacidad lectora se extiende más allá de la población limitada económicamente, lo que significaría que el favorecimiento económico no ha coincidido necesariamente con una ventaja educativa.

La precariedad lectora antes mostrada implica también una precariedad social en la medida de que inhibe a los individuos de tener mejores oportunidades laborales, más ingresos, una mayor autoestima y, en conjunto, una habilidad más razonada e informada para tomar decisiones importantes en su vida cotidiana (*World Literacy Foundation*, 2018). La llana capacidad para decodificar signos lingüísticos no sólo impacta negativamente en la dificultad para desarrollar competencias profesionales e individuales, también dificulta la construcción de ciudadanías y de experiencias de comunalidad. Tal como lo apunta el documento de la CEPAL *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe*:

Un proceso democrático precisa de personas que participen activamente y en ello es fundamental contar con individuos debidamente alfabetizados, según los estándares actualmente aceptados. Sin una población consciente y demandante de sus derechos y organizada en torno a organizaciones políticas, gremiales y civiles en sentido amplio, no es posible que se desarrollen políticas públicas adecuadas que beneficien al conjunto de la población y fortalezcan el estado de derecho (Martínez, Trucco y Palma, 2014).

² El documento en que se puede consultar cómo mide el rezago educativo Coneval es el siguiente:

https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_sobre_el_rezago%20educativo_2018_2020.pdf



Ante este horizonte de precariedades que caracterizan la lectura de los mexicanos, consideramos que habilitar a las personas para leer con estrategias críticas de comprensión permite construir bases para que se desarrollen no sólo competencias profesionales e individuales más razonadas sino también más comprometidas con sujetos y entornos socioculturales aparentemente ajenos al horizonte vital de los propios lectores. Así, en línea con la exploración interdisciplinaria en torno de la lectura crítica y su aplicación en aulas de estudiantes de niveles básicos e intermedios que nuestro grupo de trabajo, *Estrategias lingüísticas y literarias para el fomento de la lectoescritura crítica y creativa*, realizó durante los años 2020 y 2021, enseguida los autores proponemos al pensamiento crítico y a la experiencia detonadora como marcos epistémicos, y a los contextos multimodales, la lectura de textos literarios y a las metodologías horizontales como estrategias de intervención en aula; este conjunto articulado de insumos que dan sentido y forma a la lectura crítica puede ser un medio para contrarrestar la precariedad lectora y para desarrollar competencias profesionales e individuales con una vocación más comprensiva, social y comunitaria.

Pensamiento crítico

Una cuestión que en las últimas décadas resuena imperativa en el orbe educativo mexicano es desarrollar el pensamiento crítico entre los estudiantes. Artículos académicos, programas de gobierno, programas de estudio, proyectos de investigación o discursos políticos urgen, estudian o proponen al pensamiento crítico como un recurso epistémico para disciplinar, aprender o desarrollar habilidades cognitivas superiores y dilógicas, y como un recurso político para desarrollar sujetos comprometidos con su entorno. Un signo que asoma como la punta del iceberg de este orbe, es la reciente reforma al artículo 3º donde se lee que entre los criterios que orientarán la educación de los mexicanos está la “excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (2019, fracción II, inciso i).



Aun con el empuje y las esperanzas que desde la década de los ochenta [...] se han colocado en esta categoría epistémica en el ámbito de la educación, es plausible que, en nuestros días, tal como refería Díaz Barriga a principios de este siglo, todavía “resulta difícil conceptualizar el término de pensamiento crítico a pesar de que se encuentra presente en las metas o intenciones educativas de muchos proyectos curriculares” (2001, p. 2).

De origen, no consideramos que lo idóneo sea que una sola concepción teórica de pensamiento crítico regule su operativización dentro de los modelos educativos, cursos, manuales o actividades dentro del aula. Esto supondría justo la falta de perspectiva crítica. En cambio, sí pensamos que es necesario, parafraseando a Daniel Cassany, seguir pensando y evaluando “lo crítico” (cfr. 2016, p 113) como medida de vigilancia epistemológica; sobre todo -como sucede en el aspecto que enseguida exponemos- cuando se menoscaba el sentido emancipatorio que reside en el núcleo semántico de esta noción.

En este sentido, como resultado de la revisión de literatura académica, pero también de la atención a otros insumos heurísticos durante la vida cotidiana, podemos advertir que una parte de su apropiación ofrece evidencia de que el pensamiento crítico ha sido semantizado para hacerlo entrar, por un lado, a la lógica de producción y consumo propias del capitalismo postindustrial y, por otro, se emplea como dispositivo de una subjetividad autoregulada que se apropia, como dice el propio Artículo 3º (2019), de una lógica de automejora y optimización constante.

Al introducir “pensamiento crítico” en el sistema de búsqueda de Coursera, proveedor masivo de cursos abiertos en línea, la plataforma oferta 45 cursos donde este tópico aparece³. Es de destacar que sólo 2 (“Pensamiento crítico, lógica y argumentación”, impartido por la Universidad Estatal de Campinas, en Brasil; y “Comprender las dimensiones interculturales de la vida cotidiana”, impartido por la Universidad de los Andes, en Venezuela) son de índole filosófica o sociocultural. En los demás cursos, el pensamiento crítico aparece abrumadoramente como una estrategia para la toma de decisiones en el campo de los negocios (por ejemplo “Pensamiento crítico: toma de

³ La búsqueda se realizó el 19 de febrero de 2023:

<https://es.coursera.org/search?query=pensamiento%20cr%C3%ADtico&>



decisiones razonadas”, impartido por el Tec de Monterrey; “Contratación y mercado digital”, impartido por la Universidad Autónoma de Barcelona; o “Hacer negocios con multinacionales y empresas en América Latina”, de la Universidad de los Andes). También destaca que el pensamiento crítico se considere como una habilidad a desarrollar en cursos vinculados a disciplinas científicas como la medicina, la física o la química (por ejemplo “Más que Química”, de la Universidad Nacional de Colombia; o, de la misma institución, “Uso prudente de antimicrobianos en el entorno hospitalario”).

Esta muestra genérica ejemplifica al menos dos fenómenos ya parcialmente anunciados pero que enseguida desarrollamos como estrategia de contrapunteo para discernir y plantear un mapa teórico del pensamiento crítico en tanto matriz de sentido para el acto de leer críticamente.

El primer fenómeno es que, si bien comenzó por ser una cuestión filosófica, aquí ya se muestra la amplitud multidisciplinaria de la apropiación y cómo esta circunscribe al pensamiento crítico como una habilidad cognitiva que actúa dentro y para el campo laboral. Si estos mismos principios se observan desde la perspectiva de las personas, se deduce que el pensamiento crítico opera como un dispositivo para el autocontrol y para una exitosa inserción en el campo laboral. En su descripción, el curso “Liderazgo y pensamiento crítico”, impartido por el Tec de Monterrey, describe a dicha subjetividad en estos términos: “Programa especializado dirigido a líderes que estén interesados en consolidar sus habilidades de liderazgo y pensamiento crítico dentro de una organización, impactando de manera positiva el comportamiento organizacional y el florecimiento humano” (Coursera, 2023).

El segundo fenómeno subyace en el primero, pues para que el pensamiento crítico se convirtiera en material educativo fácilmente transmisible, aplicable y transversal, hubieron de crearse o “descubrirse” el núcleo semántico y las categorías a través de las cuales fuera evaluable y replicable en el horizonte de múltiples disciplinas. En este sentido, aunque los trabajos de Linda Elder y Richard Paul (2003), y de Robert Ennis (2005) son muy importantes y han permeado el imaginario docente mexicano, pensamos que la caracterización de pensamiento crítico que ha cifrado Peter Facione es paradigmática en su modo de incorporarlo prescriptiva y positivamente a



un mercado de consumo y producción de ideas y por el eco teórico que muestra en el orbe educativo mexicano donde su teoría y herramientas de evaluación son frecuentemente empleadas. Sirvan de modelo los artículos de Hernández (2015); Molina, Morales y Valenzuela (2016); Núñez, Ávila y Olivares (2017); y la presentación de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (2021).

A finales de 1987, la *American Philosophical Association*, a través de su *Committee on Pre-College Philosophy*, solicitó a Peter Facione que elaborara una investigación acerca del pensamiento crítico y su evaluación. Empleando la metodología *Delphi* para la construcción de consensos entre expertos, el doctor Facione publicaría el reporte *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* (1998) y al menos siete actualizaciones del artículo *Critical Thinking: What It Is and What It Counts* (2015). En síntesis, la propuesta de Facione refiere que el pensamiento crítico “es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, (así) como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (2007, p. 21); que está integrado por seis habilidades cognitivas (analizar, inferir, explicar, interpretar, autorregularse y evaluar) y por siete disposiciones personales (ser inquisitivo, juicioso, buscador de verdad, confiado en el razonamiento, de mente abierta, analítico y sistemático).

Es importante destacar que este autor fundó en 1986 *Insight Assessment* (<http://www.insightassessment.com>), una empresa que se dedica a ofrecer asesoría y *coaching* a organizaciones, empresas e individuos para emplear el pensamiento crítico como una estrategia para lo toma de decisiones. En su página la empresa se describe como

We are a value-driven company. Everyone at Insight Assessment is committed to and inspired by the value of advancing critical thinking. We believe in the power of a strong critical thinking skillset and a positive critical thinking mindset to produce better individual and group problem-solving and better decision-making (Insight Assessment, 2023).



[Somos una empresa impulsada por el valor. Todos en Insight Assessment están comprometidos e inspirados por el valor de promover el pensamiento crítico. Creemos en el poder de un fuerte conjunto de habilidades de pensamiento crítico y una mentalidad de pensamiento crítico positivo para producir una mejor resolución de problemas individuales y grupales y una mejor toma de decisiones]

Consideramos que esta forma transparente, positiva y ofrecida al mercado que ha permeado la construcción y apropiación didáctica del pensamiento crítico omite la complejidad y carácter ideológicamente emancipatorio, negativo y experiencial que históricamente ha suscitado esta noción; además de que inhibe, paradójicamente, su condición crítica, dado que dicha positividad naturaliza doxas y dispositivos a través de las que nos convertimos en sujetos del trabajo, del orden económico predominante y de la idea de que nuestros procesos psíquicos, emocionales e intelectuales han de ser transparentes, procesuales y decibles (Han, 2013 y 2014; Illouz, 2010 y 2014; Eherenreich, 2011).

El Prefacio de *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental* (2001), de Giorgio Agamben, da el tono de la tensión negativa, dinámica y abierta que consideramos nucleares a la noción de pensamiento crítico y, por ende, de lo que anima la lectura crítica. En él, el filósofo italiano alude a la *Crítica de la razón pura* como la obra que hace aparecer en el vocabulario de la filosofía occidental a la crítica como una “indagación sobre los límites de la conciencia, es decir, sobre aquello que no es posible asentar ni asir” (2011, p.9) y que es indicio “de la decadencia de esta tradición de pensamiento el que sean hoy tan numerosos, entre los que se autorizan más o menos conscientemente en ella, los que reivindican el carácter “creativo” de la crítica” (p. 10). Desde esta perspectiva -además de oponerse al carácter productivo y de mercado que representa la teoría de Facione- pensar críticamente no es un acto de origen asentado en una teleología prescriptiva, positiva y económica, sino que -parafraseando al propio Agamben- pensar críticamente implicaría asegurar las condiciones para que aquello que es pensado -diríamos que también aquello que se lee y que se escribe- se mantuviera todavía como inacabado y abierto (v. pp. 9-15).



La tradición filosófica sobre el pensamiento crítico y sus implicaciones se asienta sobre la noción de negatividad en tanto motor dialéctico y epistémico que asegura la inapropiabilidad de lo pensado: la irreducibilidad del otro en el yo. Esta estructura negativa aparece en Hegel (1966) como aquello que anima la vida del espíritu (1966, pp. 7-48), en Heidegger como la estructura ontológica de la finitud que asegura la inapropiabilidad y autofundamento del ser-ahí (1971, pp. 304-314), en la Escuela de Frankfurt como una dialéctica que, opuesta a la dialéctica afirmativa de la Ilustración, apunta a la emancipación por el espíritu que escapa de la identidad entre el yo y lo real (Adorno, 1984) o en el decolonialismo latinoamericano como un modo de reclamar la irreducibilidad del otro a las ideologías identitarias del yo occidental (Quijano, 1992; Mignolo, 2007).

Aunque coincide con Díaz-Barriga en considerar que el “pensamiento crítico carece de una definición estricta” (2017, p. 53), Raymundo Mier ofrece un conjunto de características de esta categoría que incorporan la estructura negativa y que son importantes de tener en cuenta en formulaciones pedagógicas y didácticas del pensamiento o la lectura crítica. Uno, “la interrogación es esencialmente su sustento” (p. 53); dos, “asume la exigencia de señalar las vacilaciones, los límites, los umbrales, de todo régimen normativo” (p. 54); tres, “involucra un diálogo y una confrontación de sí mismo con los marcos instituidos que imponen un ordenamiento conceptual, un modo de acción, una calidad del vínculo, un régimen de las afecciones, y un modo de comprender el entorno y el sentido de la transformación de ese entorno en un universo de valores” (p. 54); cuatro, “surge de la disipación de la doxa”; y cinco, la experiencia es el vértice:

[...] el impulso originario de la acción crítica [...], el nodo fundamental en el que convergen y del que surgen acciones que hacen patente el extrañamiento de las formas de vida reducidas a formaciones convencionales, instituidas, intemporales, ahistoricas. La experiencia aparece como la fuerza de desplazamiento entre regímenes de inteligibilidad. (pp. 62-63).

Este conjunto de características epistémicas que se articulan en la experiencia y que apuntan a detectar, examinar y desnormalizar estructuras de comprensión naturalizadas nos parecen nucleares en la formulación de estrategias didácticas de lectura crítica. Como anteriormente se



anunció, aquí se proponen las anticipaciones híbridas, la lectura de textos literarios y las metodologías horizontales como estrategias lectoras que preservan la estructura negativa del pensamiento crítico y la serie de características epistémicas referidas por Mier. Antes de exponerlas brevemente, enseguida describimos la noción teórica de experiencia como momento que detona el aprendizaje y la incorporación del pensamiento y, en este caso, de la lectura crítica.

Experiencia detonadora

La noción de “experiencia” es doblemente incierta. Primero, porque históricamente su significado vacila entre las distintas corrientes filosóficas y los distintos autores que la han abordado (Jay, 2009). Segundo, porque autores como Benjamin, Agamben, Han han señalado la pobreza y la imposibilidad de que los sujetos contemporáneos podamos tener y transmitir experiencias, ya sea por la mudez con que se regresa de la guerra (Benjamin, 2021), por la imposibilidad arqueológica de que medie la relación con el mundo (Agamben, 2004) por el *burn out* neoliberal (Han, 2014) o por el fin de los rituales (Han, 2020)

A pesar del pesimismo generalizado, el propio Martin Jay articula un elemento común que aparece en la historia del concepto: “una experiencia no puede limitarse a duplicar la realidad previa de quien la sobrelleva y dejarlo, por decirlo así, en donde estaba antes; es preciso que algo se modifique, que acontezca algo nuevo para que el término sea significativo” (2009, p. 21). Dicho de este modo, y a pesar de que la cultura parece condicionarnos para no tener y para no poder transmitir experiencias, pensamos que los niños y jóvenes tienen la posibilidad de recomenzar con formas distintas de tenerlas y compartirlas. La educación habría de proveer marcos teóricos y propuestas didácticas para ello.

Consideramos a la experiencia como un núcleo subjetivo y epistémico que cristaliza el aprendizaje. A través de ella, el estudiante logra articular, dar sentido, permanencia y eco a aquello que aprende. Decimos que la lectura crítica es una experiencia detonadora porque algo se modifica en nuestras estructuras de comprensión con ella.



En *El arte como experiencia* (2008), John Dewey propone una imagen de la experiencia estética que sienta bases para una articulación didáctica de la lectura crítica. En este libro, originalmente publicado en 1936, Dewey concibe a la experiencia en términos de experiencia estética, como el proceso catártico que va del equilibrio al desequilibrio y finalmente al desenlace. A diferencia de la experiencia anestésica -que cesa y cuya vivencia es desarticulada y dispar- en la experiencia estética las acciones ordinarias o extraordinarias están pautadas por una emoción que les da tono y las organiza para que, en lugar de solamente cesar, tengan un desenlace. Como la noción de experiencia sintetizada de Jay, tras la experiencia estética y catártica del desenlace, algo se ha modificado en las estructuras de comprensión porque el conjunto de acciones se incorpora con sentido y permanencia en las personas.

Desde esta perspectiva, consideramos que la lectura crítica puede entenderse como experiencia estética en la medida de que la lectura ponga en desequilibrio las doxas normalizadas y proponga una visión más abierta, plural e indeterminada del mundo.

En los siguientes apartados abordamos tres estrategias a través de las que se procura alimentar y sostener la experiencia de la lectura crítica.

Contextos multimodales

El desafío que implica comprender un texto en el que existe conocimiento con el que el lector no ha tenido contacto previo, implica un reto que se acentúa en la medida en que el lector carece de suficientes herramientas contextuales, cognitivas y lingüísticas que le permitan aprehender la nueva abstracción. Aunque la aproximación intuitiva a los textos no puede desdeñarse del todo, la invitación entusiasta a leer un relato, o cualquier otro tipo de texto, nunca será suficiente. Si nos encontramos en espacios educativos, en que los objetivos de lectura están curricularmente definidos, se debe apelar a la investigación aplicada y a los conocimientos que ésta provee para proponer marcos experienciales propicios.

Para desafiar la brecha de conocimiento que siempre existirá en un lector en proceso de ensanchamiento de sus propias expectativas, o de las correspondientes a la institución, es



conveniente que se haga uso de las anticipaciones (Lerner, 2001), o preparaciones previas y posteriores, al momento de la lectura. El propósito es que el lector se introduzca al tema que abordará en el texto de manera previa y multimodal. Un primer contacto con el tema se puede dar a través de cortometrajes, secuencias cinematográficas u obras pictóricas seleccionadas estratégicamente, sobre las que se podrá dialogar entre los compañeros de grupo y sobre las que podrán dispararse preguntas, reflexiones y discusiones tendientes a desestabilizar los prejuicios o doxas. Más allá de la provisión aislada de información, los que denominamos como “contextos multimodales” proveen de marcos de experiencia y conceptos aplicados al lector y a su entorno. Se produce de manera intencional una memoria episódica, experiencial, con el objetivo de incidir en la memoria semántica, que funciona a largo plazo y que conformará un correlato contextual y cotextual en la mente de los aprendices de lector. Las investigaciones interdisciplinarias sobre cognición y discurso han probado el apabullante rol que juega el conocimiento previo en la comprensión lectora (van Dijk, 2016). Así mismo, investigaciones recientes como la de Pamela Padilla (2020) han venido a corroborar el inquietante surco que se ahonda, en la comprensión lectora, cuando se seleccionan mal los textos y cuando el joven lector solo cuenta con un conocimiento desvirtuado que se forma de prejuicios y estereotipos que los estudiantes lectores poseen y que, sin anticipaciones, son la única herramienta para interpretar erróneamente la lectura. El impacto de este conocimiento desvirtuado es tal que el lector puede no leer lo que dice el autor y comunica el texto, sino “leer” sus propios clichés y marcos de sentido sobre el tema que se aborda en la lectura.

El mentor de lectura utiliza contextos multimodales que neutralizan el desconocimiento o el conocimiento desvirtuado. Estos funcionan como calzadores afectivos y cognitivos que ensanchan las expectativas del lector⁴ y que garantizan la adquisición de habilidades complejas de lectura.

⁴ Consideremos que el tema en cuestión es la minusvalía y los problemas sociales y personales que ésta acarrea. El tema se abordará a través de la lectura de la novela corta *Los cachorros* de Mario Vargas Llosa. Previamente se puede ver y discutir un cortometraje sobre minusvalías seleccionado por el profesor. La lectura de esta novela implica también un reto lingüístico porque ahí se recrea el habla mirafloresina de Lima, Perú. Se puede planear, también previamente, una mesa redonda sobre las lenguas originarias, la diversidad cultural en el Perú y su influencia en el español de Lima. En el



La creación de contextos multimodales estratégicos requiere tiempo de preparación y tiempo para extender el tema y la lectura en diversas sesiones. Incluso, es posible combinar distintas lecturas con temas afines para generar asociaciones significativas en los aprendices de lectura⁵. Estos requerimientos impactan en la cultura de los profesores porque su labor se extiende más allá del aula y porque implica investigaciones en repositorios bibliográficos, de arte y audiovisuales correlativos al tema en cuestión. Para ello será necesario un compromiso profesional multidisciplinario y humano. En ese sentido, la cultura institucional debe enfocarse en sesiones de desarrollo profesional que contribuyan a fortalecer un sentido de pertenencia comunitaria y una convicción sobre la importante función social de la lectura literaria.

Con los contextos multimodales que se disponen alrededor de la lectura se logra generar la disposición hacia experiencias detonadoras que desestabilicen los marcos conceptuales previos mediante asociaciones significativas que aseguran integrar los conocimientos nuevos, cuestionar los previos, desarrollar la curiosidad y generar expectativas propias hacia la lectura, los temas abordados y la cultura en general.

momento de llegar a la lectura del texto, los estudiantes deben realizar anotaciones como estrategias de su lectura: subrayado, notas, inventario de palabras nuevas, apostillas con comentarios, correspondencias con experiencias personales acerca de la amistad o la violencia, etcétera. Posteriormente a la lectura, se puede realizar un sociodrama sobre minusvalías distintas, por equipos. Lo que implica discutir la lectura, el conflicto, los móviles, imaginar otros escenarios, compararlos y realizar un esquema de acción para la representación. Cada equipo elegirá una minusvalía distinta.

⁵ Así, por ejemplo, para hacer comprender a jóvenes adolescentes la complejidad de las relaciones paternas y filiales en la cultura latinoamericana y, por tanto, en sus hogares, se pueden leer una triada de relatos cortos: “No oyes ladrar a los perros” de Juan Rulfo, “El hijo” de Horacio Quiroga y “La tona” de Francisco Rojas González. Previamente, se podrán apreciar y comentar fotografías de Juan Rulfo, de la selva uruguaya y de la cultura zoque. Con ello se genera un preámbulo con el que se disparan las asociaciones temáticas y afectivas. Estas asociaciones de imágenes con el contenido de las lecturas se verán enriquecidas si, posteriormente, a la discusión se realizan escenificaciones cortas de una, o dos secuencias, seleccionada, por los lectores, de uno de los cuentos. Estos relatos cuentan con nudos climáticos que estremecen y reflejan la dificultad de la crianza. Estas experiencias permiten que los lectores asocien lo verbal leído con los puntos de vista vertidos y con la recreación teatral realizada. Bajo estas condiciones, la lectura habrá combatido la posible precariedad cognitiva previa de los lectores y se enriquecerán visiones más abiertas, en este caso, de lo que significa ser hijo, hermano o padre.



El mentor debe estar consciente de que de él depende el proveer contextos y asociaciones ricas en significación que sean capaces de competir con los prejuicios con los que el lector no instruido llega al espacio educativo. Integrar contextos multimodales y asociaciones lectoras es el recurso infalible.

Lectura de textos literarios y contingencias éticas

A través de la ficción, el texto literario logra un excedente de sentido que no se encuentra en ningún otro lado. En el texto literario, el lenguaje adquiere un poder único a través del cual, el lector refigura el mundo del texto y su propio mundo (Ricoeur, 2017). Este planteamiento es determinante no sólo como principio para la interpretación del texto literario. El mundo significativo que este proporciona no se encuentra en ningún otro lugar y es a través de él que el lector puede refigurar críticamente el mundo con mayor profundidad y empatía. Esta nueva comprensión del mundo, además de ser tener un carácter crítico y experiencial, confiere al lector la posibilidad de adquirir una complejidad psíquica (Ong, 2016) indispensable para navegar en entornos elaborados y contradictorios como los de nuestro tiempo.

La literatura es un instrumento de pensamiento y de discurso, cuya lectura es insoslayable en el siglo XXI. Por ello, no es suficiente saber identificar las palabras y los enunciados que se despliegan en la página. La lectura del texto literario puede disparar la inteligencia porque se vale de contextos, asociaciones, analogías e integraciones que amplían panópticamente la conciencia y la sensibilidad.

Gracias a esta posibilidad significativa de la literatura, es en el discurso literario en donde la comprensión de momentos históricos, planteamientos filosóficos y realidades psicosociales se transmiten de manera más fehaciente y pueden conmover afectiva e intelectualmente a los lectores. Por ello, para Ricoeur, "El lenguaje literario parece capaz de aumentar el poder de descubrir y de transformar la realidad." (2017, p. 32). Un lector de literatura ensancha su horizonte de experiencias y su comprensión no sólo del texto, sino del mundo; en ese sentido, el lector es transformado. Esta transformación se convierte en también en nuevas maneras de intervenir en su



entorno de vida. Las mediaciones literarias permiten que el lector inicie su observación de lo otro y de los otros. Antes de ese desarrollo de la conciencia, no le es posible ver e intervenir el mundo más equitativa y justamente.

En *Vidas precarias*, Judith Butler (2006) alude a la pérdida de la autoridad moral de los intelectuales. Una autoridad constantemente amenazada, en el área de las humanidades, si no existe un compromiso de reivindicación con los grupos marginados. Para Butler, existe la posibilidad de recuperar dicha autoridad si se presta atención a los grupos sociales tradicionalmente invisibilizados.

Aunque bien podemos considerar la historia de la literatura como la historia de los aciertos y desaciertos de la humanidad, en sus distintos momentos y espacios, la literatura del siglo XXI muestra puntos de vista críticos, personajes y formas narrativas inéditas porque las mujeres, los indígenas, las personas con orientaciones sexuales diferentes, se han ganado un lugar auténtico, crítico e inédito. Sus voces dan visibilidad, desde el propio yo, al otro por tanto tiempo ignorado y acallado. De tal manera que el texto literario, además de proporcionar una complejidad comprensiva del mundo única, es un objeto potencialmente transformador de la inequidad e injusticia que le es propio al pensamiento crítico.

La naturaleza emancipadora de la literatura es quizá la principal causa de que exista un silencioso acuerdo en no querer atribuirle una función ética. Sin embargo, la percepción del texto literario debe ser actualizada acorde a los tiempos. Si la literatura fue por mucho tiempo un objeto de consumo suntuoso, reservada a las élites, en nuestro tiempo, --según he planteado--, la literatura es un discurso constitutivo de la conciencia que requerimos para afrontar la complejidad de nuestra actualidad. La incorporeidad de la conciencia individual resta evidencia a la importancia de su desarrollo, pero es en ella en donde habitan las subjetividades, los proyectos de vida y los preceptos que otorgan, o niegan, coherencia a la vida comunitaria. De ahí la importante vinculación entre la lectura del texto literario y la cartografía de nuestras vidas.

Dentro de esas posibilidades conceptuales, el texto literario puede considerarse como portador de contingencia ética que sus personajes ponen en acción. Tal contingencia ética se da en



el constante hacer, o no hacer de los personajes. Cómo asumir la libertad, o su opuesto, parece ser la motivación constante. Y en esa dinámica de acciones aparecen los desconciertos, preceptos, mundos de vida, circunstancias, la semántica e implicación ética de la acción de los personajes. Para Ricoeur, la ética es una respuesta natural a la existencia de la violencia: “Porque hay la violencia hay la moral con sus prescripciones y sus prohibiciones, y la obsesión por el otro.” (2017, p. 58). La violencia genera dolor y desconcierto; de ahí que, a través de la deliberación moral o ética, encarnada en el individuo y sus instituciones, sea que busquemos erradicar la violencia.

Los personajes y voces de textos literarios en los que se visualizan los grupos tradicionalmente marginados pueden ser analizados como respuesta al entorno de violencia en que se desarrollan. Esa respuesta implica una contingencia ética en la que está de por medio el porqué de las acciones, los motivos de la inacción, los conflictos generadores, las circunstancias, la viabilidad o inviabilidad del proyecto de vida.

En el caso de la literatura sobre la violencia en contra de las mujeres, escrita por mujeres, existen narraciones de extensión diversa que permiten la reflexión ética de los personajes que nos parece necesaria para leer críticamente y generar experiencias detonadoras. Enseguida describimos algunos ejemplos.

El cuento “Las medias rojas” de Emilia Pardo Bazán, no obstante haber sido escrito a principios del siglo XX por una española, es un texto decolonial, reivindicador de las mujeres jóvenes que son sometidas por la violencia del padre. Ildara, una adolescente inquieta que busca migrar a América, es condenada porque gusta de verse en el espejo, peinarse, planear su futuro y comprar unas medias rojas que la protegen y embellecen. El padre aplaca los deseos de Ildara, desfigurándola, porque así ya no podrá ser aceptada en el barco que la llevaría a atravesar el Atlántico. “La sunamita” de la sinaloense Inés Arredondo es un relato en el que el proyecto de vida de la joven Luisa se ve también acotado por la astucia de un tío decrepito que, con engaños, la lleva a casarse con él. Aunque todo apuntaba a que el tío Polo moriría pronto, con la boda parece revitalizarse; su desdentado rostro y enjuto cuerpo persigue el joven cuerpo de la temblorosa Luisa. En ambas historias el pacto ético de respeto a la vida propia de las mujeres jóvenes se ve



empantanado por la violencia, ya sea física o emocional, hacia las mujeres. En la novela *La hija única* de Guadalupe Nettel, recién publicada en 2020, el análisis ético puede abarcar conflictos como la decisión de las mujeres a vivir sin pareja y a no tener hijos, la dificultad de las relaciones entre madre e hija, la amistad y el amor entre mujeres, el feminismo, el desafío de criar a una pequeña recién nacida con minusvalía y las relaciones poliamorosas. *Catedrales*, de la escritora argentina Claudia Piñeiro, es también una impactante novela de 2020 en la que se expone la rivalidad mortal entre hermanas, los claroscuros familiares, el amor, el aborto y el feminicidio. *Cometierra* de Dolores Reyes, novela corta de 2019, plantea el dolor de las desapariciones, la cultura marginal y suburbana de Buenos Aires y diversas problemáticas juveniles. *Casas vacías* (2019) de la escritora mexicana Brenda Navarro refleja el acercamiento interior de una mujer que ha perdido a su hijo y cuyo mundo se derrumba emocionalmente.

El análisis de cada una de las acciones, de sus causas, de su carácter voluntario o involuntario; las circunstancias que las rodean, los planes, o proyectos de vida, las limitaciones, la viabilidad, suceden en contextos de violencias tácitas o explícitas, que deberían llevar a una discusión ética, crítica y horizontal entre lectores. Lo mismo podría suceder con texto de escritores de lenguas maternas originarias, que configuran conflictos de sus entornos. Tal es el caso de obras de Sol Ceh Moo y Jorge Miguel Cocom Pech, escritores mayas; o Hubert Martínez Calleja, escritor mè'phàà.

Horizontalidad y lectura crítica

Una vez planteada la importancia y medios para atajar la brecha cognitiva existente entre el momento previo a la lectura y el contenido del texto; la capacidad constitutiva de consciencia existente en el texto literario; y, después de haber expuesto cómo el texto literario, que visibiliza a grupos sociales marginales, puede ser analizado en la resonancia ética de los personajes, analicemos cómo la horizontalidad consubstancial en el contenido de algunos relatos literarios puede aplicarse también en estrategias de enseñanza que conducen a la lectura crítica y su experiencia detonadora.



La lectura y experiencia de relatos literarios que reflejan la interacción de grupos sociales diversos tiene el mérito de enseñarnos a observar las acciones de los personajes en horizontalidad, en contexto y con una proyección ética susceptible de ser analizada: inmersos en la violencia de los más diversos tipos, tácita o explícita, los personajes actúan de acuerdo a una lógica moral que puede ser la del justiciero liberal, la de la víctima, o la del verdugo. Sin embargo, no todo relato literario tiene ese mérito; los hay planos, o muy descriptivos; o existen textos cuya impronta ideológica los acerca al panfleto y pierden la autenticidad de la proyección ética de los personajes y su proyecto de vida desglosado. Parte de la formación del lector crítico es precisamente llegar a ser capaz de deslindar, a través del diálogo con otros lectores, las cargas tendenciosas de un texto. Se trata de un diálogo en el que los participantes se esfuerzan por imaginar y comprender lo que otro comunica sobre el texto y los temas que ahí se plantean. Si este diálogo se logra entre los lectores se estará replicando esa natural composición del relato literario logrado cuando los personajes se exponen a sí mismos e interactúan en contextos más, o menos, específicos.

Pensamos que la lectura literaria crítica no es a una voz. Si consideramos las pautas que propone la Producción Horizontal del Conocimiento (PHC), en el sentido de mirar y escuchar a los otros, de tratar de descolocarse de los prejuicios heredados, de dialogar e identificar un conflicto generador (Corona, 2019), el lector puede hacerlo con respecto a los personajes y con respecto a otros lectores. Cuando los lectores dialogan acerca de ¿por qué los personajes actúan de tal manera, ¿cuál es su proyecto de vida? ¿cuáles son las circunstancias en que actúan? ¿qué otras opciones eran viables?, etcétera, se colocan ellos mismos como personajes. En ese sentido, se ficcionalizan y tal creatividad les permite indagar sobre el sentido de la acción humana en el mundo. Este hecho es transformador y explica por qué el lector puede sentir tan cercanos a los personajes, al grado de asumirse como uno. Por ello, la literatura es detonadora natural de la horizontalidad: a través de la ficción permite la acción crítica de ponerse en los zapatos del otro. Atrás debe quedar la mitificación del texto literario como propiciador de soledades, o de la lectura como una práctica estrictamente solitaria. La literatura es un medio para socializar, observar la horizontalidad de los personaje-sujetos y ejercer la crítica. La narrativa literaria puede ser dialógica, gracias a la puesta en



escena del habla y de la conciencia de los personajes, tal como encuentra Bajtin en la novelística de Dostoievski (Bajtín, 2003). De esa manera se ensanchan las perspectivas de vida de los lectores, de una manera transgresiva y emancipadora.

Si la aplicación intuitiva de estrategias para lograr la comprensión lectora (Peredo, 2004; Peredo, 2011) ha sido una de las tendencias y limitantes para formar lectores críticos, que es decir para acabar con el analfabetismo funcional, sólo un conocimiento teórico básico sobre el funcionamiento del texto literario y la aplicación reflexiva de las ciencias del discurso literario, puede alejarnos de esa enseñanza intuitiva de la lectura literaria y llevarnos a un uso de estrategias fundamentadas y sólidas para la comprensión lectora.

La fijación del texto y su respectiva apropiación como experiencia, por parte del lector, en sus primeras etapas de formación, debe ser un objetivo principal; pues, de lo contrario, en su falta de consideración radicaré el obstáculo de origen que impedirá al lector ser capaz de distinguir las diversas voces y puntos de vista que radican en los discursos, así como el percatarse del contraste - no siempre claro- que existe entre exponer un hecho o una opinión (van Dijk, 2016).

Fijar el texto es un concepto de base filológica (Lázaro y Correo, 1987; Marcos, 1981), pero aplicado a la enseñanza de la lectura, en niveles básicos, se refiere a la necesidad de que el niño, o joven, sepan realizar una lectura pausada y anotada. Las herramientas son tan sencillas como elevado es su impacto en el aprovechamiento. Por un lado, el lector debe identificar la coherencia del texto siendo capaz de sintetizar las macroestructuras semánticas de la lectura (van Dijk, 1983). Cuál es el tema y subtemas, con qué intención se plantean dichos temas. Quiénes hablan, qué diferencias expone cada voz. Cuál es el argumento subyacente en la macroestructura. En cuanto a la cohesión, el lector debe ser capaz de identificar los sujetos, acciones y complementos de los enunciados, siempre que sea necesario. Aquí la gramática es coadyuvante elemental. Lejos de desdeñar la gramática del enunciado porque ella se refiere a la identificación de constituyentes aparentemente intrascendentes, es conveniente recordar que tanto la oración como la palabra son estructuras semánticas básicas que resumen lo que será la arqueología más elevada de la lengua que lleva a la composición del discurso propio. La lengua es el detalle del lenguaje literario y,



aunque éste se despliega en el esplendor de su dimensión simbólica, rechazar la atención a la sintaxis y semántica elemental de un texto contribuye a la incapacidad posterior de distinguir entre lo sólido y evanescente de las palabras, entre el significado y la significación, entre lo cotejable y especulativo del lenguaje, entre los hechos y opiniones, y entre la atribución de punto de vista expresados. Por ello, tanto los elementos de coherencia como de cohesión se pueden anotar en los márgenes del texto, o en un cuaderno, tarjetas de papel, o archivo electrónico de apuntes. El uso continuo de estas herramientas, implican un dominio de la atención y un aprendizaje para la fijación del texto. Sólo cumpliéndose estas habilidades básicas, el lector podrá experimentar y apropiarse del texto de tal manera que distinga lo que se plantea en el mismo, de lo que él, o ella, son capaces de pensar y decir sobre el mismo.

La lectura anotada del texto es el diálogo fundacional del lector con el discurso literario. Omitir esta etapa imposibilita el desarrollo crítico y creativo de la lectura. De ahí que la invitación a la lectura impresionista o de gozo, en etapas posteriores, de poco servirá si no se ha aprendido a fijar y apropiarse del texto. A la lectura de placer del texto debe anteceder este proceso de lectura formativa que incluye estrategias sencillas, pero claras y fundamentadas en conocimientos sólidos del ejercicio filológico y discursivo.

No obstante, la heterogeneidad de niveles de capacidad lectora que un profesor puede enfrentar en un grupo, puede ser desafiante. En esos casos, la horizontalidad será siempre una gran aliada. El diálogo genuino permite atender la diferencia y propiciar que no sólo el profesor sino los estudiantes se apoyen entre sí. Así mismo, el manejo del tiempo es otro factor que puede no siempre estar a favor de los procesos de enseñanza aprendizaje. Ante ello, es recomendable la búsqueda de experiencias detonadoras bien estructuradas y fundamentadas que propicien y garanticen prácticas de lectura crítica.

Conclusiones

Para atender el rezago en lectura crítica es necesario considerar los contextos de precariedad de conocimiento y de precariedad social que caracterizan la actualidad en México. No es sólo la



fragilidad socioeconómica la principal limitante, también lo es una profunda precariedad de conocimientos estrechamente ligada con las limitaciones culturales, dialógicas y de atención a los niños y jóvenes en distintos entornos sociales. Ante estos contextos, en este artículo hemos propuesto dos marcos epistémicos y tres estrategias didácticas como forma de enriquecer el estudio y la aplicación de la lectura crítica como un medio para contrarrestar la precariedad lectora en México.

En oposición a la apropiación positiva y de mercado con que se está naturalizando el término en la academia mexicana, el pensamiento crítico es una estructura epistémica negativa y emancipatoria que desnaturaliza las doxas y cuyo nodo de articulación es la experiencia. Así, siguiendo el principio general de que la experiencia es significativa y estética porque se articula catárticamente y porque se modifican las estructuras de comprensión, se caracterizó a la lectura crítica como una experiencia detonadora que exhibe y cuestiona las doxas normalizadas proponiendo una visión más abierta, plural e indeterminada del mundo.

En cuanto estrategias expusimos tres que alimentan el sentido experiencial y crítico de la lectura. Uno, los contextos multimodales entendidos como textos, películas, videos, u otro tipo de productos culturales que anticipan, preparan y proveen de contextos, experiencia y conceptos aplicados que ayudan a discernir de manera más informada y personal el conocimiento proporcionado por la lectura. Dos, la lectura crítica de textos literarios debido a que, en su excedente de sentido, la literatura puede refigurar el mundo del texto y el mundo del lector: los significados del texto se refiguran en un lector que se desempeña también como personaje de su propia vida. Los personajes, como los lectores, articulan constantemente contingencias éticas porque ésta es la respuesta natural a cualquier forma de violencia. Así mismo, la literatura permite la visualización de grupo y de situaciones vulnerables que permiten la identificación experiencial de los lectores que viven en distintas formas de precariedad. Tres, en el ejercicio de la lectura de textos literarios también propusimos la alternativa de orientar al lector hacia la horizontalidad, pues la literatura por sí misma posee un despliegue horizontal de personajes que interactúan entre sí. A su



vez, señalamos cómo la horizontalidad puede ser cultivada en la discusión dialógica con otros lectores y con sus entornos.

Con base en estos principios, nos parece que la lectura crítica puede generar experiencias detonadoras que fomenten formas de comprensión más abiertas, más plurales y que cuestionen valores y creencias que han naturalizado las precariedades, la inequidad y la violencia.

Referencias

Adorno, T. (1984). *Dialéctica negativa*. Taurus: Madrid

Agamben, G. (2001). *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Valencia: Pre-Textos.

Agamben, G. (2004). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo

Bajtín, M. M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Benjamin, W. (2021). Experiencia y pobreza, en *La obra de arte en la era de la reproducibilidad técnica y otros ensayos sobre arte, técnica y masas*. Madrid: Alianza

Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Argentina: Paidós.

Cassany, D. (2016). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*. 32.

CERLARC-UNESCO (2012). *El espacio iberoamericano del libro 2012*. Bogotá: CERLARC-UNESCO.
https://cerlarc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_El-espacio-iberoamericano-del-libro-2012_v1_011112.pdf

Conecta (2021). *Hábitos de lectura y compra de libros en España / 2020*. Federación de Gremios de Editores de España. https://www.gremieditores.cat/wp-content/uploads/2021/02/Ha%CC%81bitos-de-Lectura-y-Compra-de-Libros-2020-ESPAN%CC%83A_150221.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2020). *Medición de pobreza 2020*.



https://www.coneval.org.mx/Medicion/PublishingImages/Pobreza_2020/Pobreza_2018-2020.jpg

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2021). *Nota técnica sobre el rezago educativo 2018-2022*.

https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_sobre_el_rezago%20educativo_2018_2020.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2019). Artículo 3. 15 de mayo de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Corona, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld: Bielefeld University Press, Editorial Universidad de Guadalajara, Editorial UCR, UNSAM Edita y FLACSO Ecuador.

Coursera (2023). *45 resultados para "Pensamiento crítico"*. <https://es.coursera.org/search?query=pensamiento%20cr%C3%ADtico&>

De la Peza, M. del C. (2020). Interpelaciones de las metodologías horizontales para pensar las condiciones de posibilidad de una ciencia mexicana. En I. Cornejo y M. Rufer (eds.) *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. Buenos Aires y México: CLACSO/CALAS. 147-178.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós

Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenido histórico en alumnos de bachillerato, en *Revista Mexicana en Investigación Educativa*. 3(13).

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM) (2021). *Pensamiento crítico*. <https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/08/9zbCEGiCBH-4.%20Pensamiento%20cr%C3%ADtico.pdf>

Elder, L. y Paul, R. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de psicología y educación*. 1(1) 47-64



- Facione, P. (1998). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Insight Assessment.
<https://www.researchgate.net/publication/242279575> *Critical Thinking A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*
- Facione, P. (2015). *Critical Thinking: What It Is and What It Counts*. Insight Assessment.
<https://www.insightassessment.com/article/critical-thinking-what-it-is-and-why-it-counts>
- Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder
- Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder
- Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales*. Barcelona: Herder
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica: México
- Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Hernandez, C. (2015). El pensamiento crítico en los planes y programas gubernamentales en México, en *Estrategias educativas para la alfabetización informativa en México*. México: UNAM
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma contemporánea. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (2014). *El erotismo de autoayuda. Cincuenta sombras de Grey y el nuevo orden romántico*. Buenos Aires: Katz.
- Insight Assessment. (2023). *About Insight Assessment. Why We Do What We Do*.
<https://www.insightassessment.com/aboutus>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2015). *Estadísticas históricas de México 2014*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/HyM2014/EHM2014.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2022). *Modulo sobre lectura (MOLEC)*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2023). *Indicadores de bienestar por entidad federativa*. Consultado en <https://www.inegi.org.mx/app/bienestar/default.aspx>



- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Lázaro, F. y E. Correo. (1987) *Cómo se comenta un texto literario*. México: Publicaciones Cultural.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marcos, F. (1981). *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, R.; Trucco, D.; Palma, A. (2014). *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe*. CEPAL-Naciones Unidas.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36781/S2014179_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mier, R. (2017). Expresiones y relevancia contemporánea del pensamiento crítico, A. Polidori y R. Mier (Eds.). *Nicht für immer! ¡No para siempre!*. Vol. I, (pp. 99-102). México: Gedisa.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonia y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa
- Molina, C.; Morales, G.; Valenzuela, J. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria en México. *Revista electrónica Educare*. 20(1).
- Núñez, S.; Ávila, J.; Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del aprendizaje basado en problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 3(23)
- Ong, W. J. (2016 [1982]). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Padilla, P. (2020) *El texto y el contexto como herramienta para fomentar la comprensión de los textos argumentativos*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación, Universidad de Guadalajara.



- Peredo, M. A. (2004). Las estrategias de la lectura que utilizan los alumnos en la identificación de información central en el texto escolar. En: M. A. Peredo Merlo (coord.). *Diez estudios sobre lectura*. Guadalajara: Editorial Universitaria. 123-169.
- Peredo, M. A. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16(48) 221-242.
- Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) (2018). *PISA 2018 / Resultados*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*. 13(29)
- Ricoeur, P. (2017). *Escritos y conferencias 2. Hermenéutica*. Madrid: Trotta.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*. Barcelona: Gedisa.
- World Literacy Foundation (2018). *The economic and social cost of Illiteracy*. <https://worldliteracyfoundation.org/wpcontent/uploads/2021/07/TheEconomicSocialCostofIlliteracy-2.pdf>