

p-ISSN 1315-4079 Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 Depósito legal ZU2021000152

*Esta publicación científica en formato digital es
continuidad de la revista impresa*

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación

1994 - 2024

30 ANIVERSARIO



Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 31

Nº 2

Julio - Diciembre

2 0 2 4

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 31 (2) julio – diciembre 2024: 316-333

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14263354>

Hugo Zemelman y Matthew Lipman. En torno a la lectura, el aprendizaje, la investigación y el pensamiento epistémico

Jesús Alfredo Morales Carrero

Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela

lectoescrituraula@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

Resumen

Entender las complejas relaciones que hilvanan y entretienen el mundo, así como el conocimiento acumulado, requiere de la disposición de una serie de operaciones mentales asociadas con la comprensión profunda, con la capacidad para organizar la experiencia y la actitud de apertura para posicionarse frente a las circunstancias en un intento de ver lo inédito. Este artículo, como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo, se propuso la revisión de los aportes de Hugo Zemelman (2005, 2012, 2015) y Matthew Lipman (1998, 2004, 2016a) en torno a la lectura, el aprendizaje, la investigación y el pensamiento epistémico; procesos a los que se asumen con la posibilidad de formar ciudadanos competentes para trascender los parámetros explicativos del conocimiento acumulado, hasta lograr de su operar cognitivo la producción autónoma de conocimiento. Los resultados indican que el acceso significativo a las relaciones que entretienen la realidad, así como la revisión crítica del saber, exige el despliegue de habilidades del pensamiento superior a través de las cuales resignificar el mundo y atribuirle sentido a la experiencia de interactuar con las complejas unidades de significado que permean a los fenómenos objeto de estudio. En conclusión, zambullirse en la realidad para buscar elementos en función de los cuales problematizar los discursos, las afirmaciones hegemónicas y las posiciones teóricas en un intento por derivar planteamientos inéditos que amplíen el horizonte disciplinar, así como las posibilidades asociadas con el conocer.

Palabras clave: Resignificación; comprensión profunda; problematización; conocimiento acumulado; diálogo significativo.

Recibido: 26-09-2024 ~ Aceptado: 04-11-2024

Hugo Zemelman and Matthew Lipman. Around reading, learning, research and epistemic thinking

Abstract

Understand the complex relationships that weave and weave the world as well as knowledge accumulated, requires the disposition of a series of mental operations associated with the understanding, with the ability to organize experience and the attitude of openness to position oneself in the face of circumstances in an attempt to see the unprecedented. This essay as a result of a documentary review with a quality approach, it was proposed to review the contributions of Hugo Zemelman (2005, 2012, 2015) and Matthew Lipman (1998, 2004, 2016a) around reading, learning, research and epistemic thinking: processes that assumed with the possibility of train competence citizens to transcend the explanatory parameters of knowledge accumulated, until achieving the autonomous production of knowledge from its cognitive operation. Results indicate that meaningful access to the relationships that weave reality as well as critical review of knowledge, requires the deployment of higher thinking skills through which redefine the world and attribute meaning to the interacting with complex units of meaning that permeate the phenomena under study. In conclusion, diving into reality to look for elements based on which problematize discourses, hegemonic statements and theoretical positions in an attempt for deriving unprecedented approaches that expand the disciplinary horizon as well as possibilities associated with knowing.

Keywords: Resignification; deep understanding; problematization; knowledge accumulated; meaningful dialogue.

Introducción

Comprender el mundo y el conocimiento científico con sentido profundo constituye un cometido de los procesos educativos en la actualidad, entre otras razones, porque de esta competencia crítica depende significativamente la construcción de nuevos significados (Morales, 2024); de allí, que incurso-

nar en el ámbito académico implique la revisión acuciosa y profunda de los grandes entramados epistémicos que conforman los cuerpos teóricos (Zemelman, 1994), en un intento por determinar no solo su validez, sino el potencial que entrañan y del que depende la ampliación de la cosmovisión interpretativa de la realidad.

En tal sentido, aprender en la universidad no solo depende de la capacidad para descubrir ideas y de su sistematización, sino también de la investigación entendida como el proceso a través del cual se profundiza en la complejidad de los problemas sociales, con la intención de realizar aportaciones que rompan con los cánones establecidos en los discursos ya propuestos. Estas operaciones propias del pensamiento epistémico, permiten ir sobre lo desconocido, sobre lo escasamente explorado, no solo como un modo de superar el desfase del conocimiento acumulado (Zemelman, 2005), sino como la alternativa para lograr la teorización que sustancie el avance comprensivo en determinada área del saber.

Por consiguiente, la lectura y la investigación se precisan como experiencias en estrecha vinculación con la apropiación de ideas, así como con la producción de conocimiento (Morales, 2023); procesos que permiten resolver en el plano teórico los requerimientos analítico-interpretativos tanto de la realidad como de cada comunidad científica. Adherir al estudiante universitario a este proceder supone desarrollar la conciencia crítica respecto a su compromiso de resignificar el mundo, exigencia intelectual que conmina entre otros aspectos a abordar el desfase teórico, a la actualización de las afirmaciones y a la comprensión de las situaciones emergentes.

Lo referido supone trascender los marcos conceptuales hegemónicos con el propósito de profundizar en los vacíos teóricos y en las carencias explica-

tivas que exigen de quien participa de la vida universitaria, el diálogo acucioso que permita la valoración sensible y la significación “*más allá de sus contenidos manifiestos*” (Zemelman, 2005:6). Este trabajo, como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo, se propuso la revisión de los aportes de Hugo Zemelman y Matthew Lipman en torno a la lectura, el aprendizaje, la investigación y el pensamiento epistémico.

Fundamentación teórica

En torno a la lectura

La construcción de conocimiento como un proceso asociado con la participación dentro de la vida académica, exige de quien se forma el despliegue de competencias crítico-reflexivas que le permitan integrar información, poner en relación múltiples posiciones epistémicas y teóricas, así como deducir posturas subyacentes en los contenidos consultados (Lipman, 2016a). Lo referido implícitamente deja ver un acercamiento conceptual a la lectura, proceso que se entiende como la orquestación de una serie de habilidades cognitivas de orden superior a través de las cuales elaborar, reelaborar y resignificar el conocimiento con el que se interactúa (Paredes, 2014).

La lectura, puede entenderse como un modo de interactuar significativamente con el saber, procurando reconocer desde una actitud analítica los nodos de conocimiento implícitos y explícitos que integran los cuerpos teóricos (Morales, 2023; Zemelman, 2015). Este

acercamiento acucioso e intencional procura establecer un diálogo crítico a través del cual entender los vínculos entre la información que se maneja y la nueva, en un intento por reformular, confirmar o sustanciar las representaciones que se tienen con respecto a determinados contenidos.

Este proceso académico pretende instar al sujeto a asumir el cuestionamiento racional como una práctica recurrente (Lipman, Sharp y Oscanya, 1992), desde la que es posible reconocer falacias, planteamientos tendenciosos o carentes de consistencia lógica (Maita, 2017), que al ser precisados favorezcan la apropiación de ideas ciertas y válidas cuya solvencia tanto epistémica como teórica den lugar a la resignificación de la realidad.

Según Lipman y Gazard (2001:39), la lectura tiene como propósito *“buscar razones, plantear preguntas, determinar vaguedades y ambigüedades e identificar contradicciones en el conocimiento con el que se dialoga”*. Esta conceptualización reitera las bondades de la lectura como práctica académica cuyo propósito es propiciar no solo la agudización del sentido crítico, sino la disposición cognitiva para cuestionar, juzgar con criterios y descubrir puntos de coincidencia y diferenciación entre posiciones teóricas.

El aprendizaje. Un proceso permanente

Aprender desde el punto de vida cognitivo se entiende como proceso que involucra operaciones asociadas con la adquisición de ideas, con la transforma-

ción de los conocimientos previos, la determinación de lo que se conoce y lo que se comprende (Lipman, 1998). Aprender, también se precisa como el resultado de la apropiación de conocimiento que no solo modifica los esquemas mentales, sino que amplía la forma de ver el mundo y de entenderlo. De acuerdo con Paredes (2014), el aprendizaje involucra dos operaciones mentales medulares; por un lado, permite la apropiación de la interacción sensible con la realidad y, por el otro favorece su representación.

Desde la perspectiva de Lipman (1998), el aprendizaje como proceso de significación del conocimiento precisa el establecimiento de conexiones entre lo conocido y lo que novedoso, como elementos que al ser integrados operativamente permiten la potenciación del pensamiento de orden superior para ir sobre información densa e ininteligible. El aprendizaje también puede entenderse como el resultado de una relación interactiva e intencional con la realidad, que permite a través de organización consciente de la experiencia formular con autonomía razonamientos explicativos que estructurados en premisas den lugar la construcción del andamiaje conceptual en torno a determinados contenidos.

Por su parte Zemelman (2005), propone que aprender supone enfrentarse a lo desconocido a través del manejo de referentes teóricos y epistémicos desde los cuales le es posible al sujeto apropiarse de nuevos razonamientos permeados por la complejidad. En palabras de Lipman (1998), este puente cogniti-

vo entre los conocimientos previos y lo novedoso supone la posibilidad de acceder a un mundo de ideas que al ser procesadas significativamente sustentan percepciones, posibilidades interpretativas y acercamientos comprensivos a la realidad.

La investigación

El acercamiento comprensivo a la realidad exige de quien se forma la disposición cognitiva para indagar sobre los porqués de los problemas propios de cada disciplina. Por ende, investigar como ejercicio académico e intelectual supone ir sobre lo indeterminado y lo desconocido con la finalidad de responder interrogantes, generar hipótesis y motivar el desarrollo del pensamiento divergente.

Lo propuesto deja ver implícitamente un concepto de investigación, al cual se entiende desde el punto de vista cognitivo como el proceso de exploración y descubrimiento que permite acceder profundamente al mundo (Lipman, 1998), en un intento por precisar respuestas a inquietudes que potencien la afiliación disciplinar derivada de la construcción de articulaciones conceptuales y el establecimiento de vínculos epistémicos entre la teoría y la realidad (Morales, 2023).

Desde la perspectiva de Paredes (2014), investigar supone un ejercicio intelectual que combina la indagación creativa y el razonamiento profundo como operaciones mentales que favorecen el diálogo constructivo de mundos posibles. Por su parte Zemelman (2011), indica que la investigación co-

mo proceso al servicio de la comprensión sensible de contextos involucra la interacción reflexiva, que al ser operativizada coadyuva en la tarea de reconocer nodos de conocimiento que sometidos a la problematización sistemática permite ampliar la visión teórica, formular nuevos planteamientos y posiciones interpretativas.

Pensamiento epistémico ¿Cómo opera?

Producir conocimiento como un desafío al que se enfrenta quien se encuentra afiliado a alguna comunidad científica, supone un ejercicio cognitivo complejo en el que participan una serie de operaciones mentales vinculadas con la búsqueda de lo inédito, de lo no dado o de lo escasamente trabajado. Este compromiso académico refiere implícitamente al pensamiento epistémico, como el modo de pensamiento sustentado operativamente en lo pre-teórico; es decir, en el plano de lo no construido que requiere para su organización el distanciamiento que conduzca no solo a la determinación sino del establecimiento de referentes en razón de los cuales definir una relación de conocimiento.

Según Zemelman (1994), el pensamiento epistémico puede conceptualizarse como la conjugación de una serie de actividades mentales que procuran organizar la experiencia de estar frente a las circunstancias (realidad), propósito que es posible lograr mediante el despliegue de operaciones asociadas con la teorización libre de condicionamientos, es decir, no sometida a los encuadres conceptuales que pretenden

circunscribir el acercamiento interpretativo del mundo a los parámetros propios del conocimiento acumulado.

De allí, que se le considere al pensamiento epistémico como el operar cognitivo que no contiene elementos teóricos precisos o concretos y, por consiguiente, se le adjudique en su sentido funcional la identificación de contenidos diversos que libres de juicios anticipados y de determinaciones preconcebidas permitan hilvanar posibilidades vinculadas con el conocer. Este modo de pensamiento asume que el distanciamiento de la realidad comporta un requerimiento *sine qua non* para resolver las exigencias explicativos tanto de la realidad como una comunidad científica que procura dar cuenta de lo inédito.

Estas operaciones cognitivas suponen una posibilidad para trascender los discursos hegemónicos y las limitaciones propias de las teorías en su rol de enfrentar las particularidades de cada contexto. De allí, que el pensamiento epistémico procure ir más allá de lo dado intentando cuestionar desde la racionalidad crítica los argumentos, las ideas y las afirmaciones disciplinares con la finalidad de superar los umbrales de las teorizaciones organizadas y rígidas propias del conocimiento acumulado (Torres, 2019).

En sentido estricto, este modo de pensar se entiende como la alternativa intelectual desde la cual establecer nuevas conexiones teóricas con la realidad, permitiendo renovar las viejas posturas científicas a través de la sustanciación

derivada tanto de la experiencia como de la interacción profunda con el mundo y las relaciones que en este se entretajan. Este acercamiento sensible deja ver al pensamiento epistémico en su sentido operativo como el resultado del diálogo renovador del conocimiento acumulado, que si bien es cierto no se encuentra ceñido a referentes anteriores si los considera como el punto de partida para replantear la comprensión explicativa de la realidad.

Metodología

Esta investigación documental, con enfoque cualitativo, se propuso la revisión de los aportes de Hugo Zemelman y Matthew Lipman en torno a la lectura, el aprendizaje, la investigación y el pensamiento epistémico, como procesos cognitivos de los que depende el acercamiento a la tanto a la realidad como al conocimiento acumulado; esto condujo a la revisión (textos originales) así como la valoración de fuentes complementarias (revistas científicas y especializadas).

Se utilizó como técnica el análisis de contenido con la finalidad de precisar las aportaciones teóricas y operativas, así como las actividades cognitivas involucradas en el proceso de producir conocimiento. Como criterios de análisis se consideraron sus referentes directos o focalizados en la aprehensión comprensiva de la realidad. Con respecto al criterio axiológico se procuró determinar cómo estos procesos cognitivos le permiten al sujeto en formación posicionarse frente a las circunstancias.

El criterio de complementariedad se usó para precisar conexiones teóricas y conceptuales producto del contraste entre textos principales y fuentes secundarias, en un intento por establecer un diálogo teórico-conceptual y epistémico que dejara ver las implicaciones de dichos procesos en la tarea de leer e investigar, modos a través de los cuales trascender hacia lo inédito, lo subyacente.

Resultados y discusión

Lectura y aprendizaje en Zemelman y Lipman en la universidad

La lectura, como proceso al servicio del aprendizaje, constituye no solo una de las premisas asociadas al acercamiento profundo al conocimiento que circula en las disciplinas, sino como un modo de precisar los elementos teóricos y epistémicos que las comunidades científicas dejan explícita e implícitamente al sentido acucioso de su lector. En tal sentido, la interacción significativa con el saber se precisa como un requerimiento en función del cual construir relaciones interpretativas sobre el mundo y el saber, permitiendo así tanto la ampliación de la cosmovisión como la integración de nuevos significados (Zemelman, 2010).

Esta actitud implica dialogar con sentido profundo con el saber y con la realidad, en un intento por buscar ideas ciertas, sólidas y consistentes epistémicamente. Sugiere el deslinde de las premisas falaces que pudieran conducir a explicaciones erradas, así como a

interpretaciones cuyos contenidos no responden a los criterios de la credibilidad y solvencia lógica. Ello supone acceder a conjuntos de significados (Lipman, 1998) y a redes de sentidos que, una vez organizados coherentemente, sustentan la comprensión profunda de la realidad.

Este sentido acucioso involucra una serie de operaciones mentales asociadas con la denominada construcción conceptual de nuevas aportaciones, proceso que supone la integración de hallazgos y el descubrimiento de ideas que, puestas en relación dialógica, permitan ir con intencionalidad profunda sobre los propósitos subyacentes que permean los discursos académicos. Este proceder frente al conocimiento acumulado (Retamozo, 2015; Zemelman, 2005), tiene como propósito la apropiación de nuevos enunciados que, junto al manejo de ideas, dan lugar a la tarea de significar la realidad.

Leer en la universidad es, entonces, reconocer los elementos teóricos e ideológicos que subyacen en el conocimiento acumulado, precisando en estas posturas disciplinares en razón de las cuales reconstruir una visión propia de la realidad, así como romper con los esquemas monádicos y los encuadres rígidos que imposibilitan la emergencia de procesos comprensivos novedosos, que le dan preeminencia a planteamientos cuyas premisas carecen de vigencia y, por consiguiente, de correspondencia con los criterios interpretativos propios de una realidad cambiante.

Trascender los discursos cerrados no es más que una invitación a la adopción

de actitudes irreverentes frente a las afirmaciones que procuran erigirse infalibles, a las cuales es posible desmontar a través de la valoración acuciosa de sus premisas; en un intento por determinar la solvencia epistémica y la solidez teórica que la sustenta, requerimientos *sine qua non* que no solo hacen posible la ampliación de las posibilidades para enfrentar las circunstancias, sino además, para acceder a un mundo de significaciones que, organizadas de manera lógica y coherente, favorecen el enriquecimiento del diálogo profundo con el mundo.

Para Zemelman (1994:6), la lectura se precisa como un modo de interactuar con el conocimiento en un intento por “reconocer las nuevas formas, las formas emergentes de la realidad socio-histórica”. Esta habilidad cognitiva refiere a la posibilidad de estimar lo no visto antes; es decir, los elementos subyacentes e implícitos que permean los discursos, con el propósito de identificar categorías en razón de las cuales construir una posición consistente que no solo asuma la distancia de las viejas afirmaciones, sino que, además, fundamenten la integración de los diversos modos como se presenta la realidad.

Entonces, leer en la universidad no es más que un ejercicio intelectual y científico, que consiste en ampliar las posibilidades de pensar y entender el mundo, de ir sobre las ideas con sentido acucioso, para desentrañar las intencionalidades que procuran conducir hacia interpretaciones erradas y tendenciosas; de allí, que se le estime a la lectura como el proceso asociado con la deter-

minación de ideas a través de las cuales enriquecer el propio discurso, como de “*las categorías que pueden ser posibilidades de contenido, pero no son contenidos demarcados, perfectamente identificables con una significación clara, unívoca, semánticamente hablando*” (Zemelman, 1994:7).

Más adelante, Zemelman (2012), propone que la lectura, como potenciadora del espíritu crítico, procura deslindar lo falso de lo verdadero, lo falible de aquello que por su rigidez se admite infalible. Lo referido no es más que el operar de habilidades propias del pensamiento superior (Lipman, 2016a), entre las que se precisa preguntar y repreguntar, resistirse a asumir lo dado como cierto, redireccionar el razonamiento hacia la búsqueda del verdadero trasfondo y superar los marcos referenciales establecidos en un intento por buscar lo implícito, lo inédito.

Desde esta perspectiva, la lectura en la universidad se precisa como un modo académico para articular planteamientos e integrar posiciones epistémicas y conceptuales ciertas, que puestas en relación interpretativa, permitan acceder a los múltiples ángulos que conforman la realidad, a sus dimensiones y al carácter dinámico que las permea. Consolidar estos propósitos implica instar al sujeto en el compromiso de teorizar mediante la articulación de ideas que, libres del razonamiento condicionado, ayuden en la tarea de esclarecer aspectos del conocimiento acumulado y problemas de las disciplinas no trabajadas con suficiente rigurosidad (Zemelman, 2011).

Según Lipman (2004), interactuar con el conocimiento supone asumir con especial énfasis la proclividad falaz de su contenido, el cual solo puede ser determinado desde la revisión intencional que establece conexiones entre afirmaciones a través del denominado contraste, que pretende dejar por sentada la consistencia de las ideas y su carácter falible. Entonces, leer en la universidad se entiende como el diálogo fecundo desde el que es posible reconstruir el conocimiento, con la finalidad de sustentar posiciones renovadas, firmes y razonables que respondan a los criterios de pertinencia que demandan las comunidades discursivas.

Implica, desde el punto de vista educativo, el despliegue de habilidades analítico-interpretativas asociadas con la deducción de contenidos y el reconocimiento de lo subyacente, como operaciones a través de las cuales es posible que el sujeto en formación logre construir un acercamiento comprensivo que integre lo explícito; es decir, las ideas dadas con lo derivado de la valoración profunda que desentraña intencionalidades ideológicas, teóricas y epistémicas no expuestas tácitamente.

Operar de este modo frente al conocimiento acumulado implica asumir con sentido acucioso la tarea de superar los condicionamientos teóricos y los saberes acumulados, en un intento por resignificar contenidos en función de los cuales generar una reconstrucción articulada de razonamientos que potencien la función explicativa e interpretativa. En palabras de Zemelman (2011), este proceder intelectual le permite al lector

reconocer relaciones así como apropiarse de contenidos específicos que integrados permiten construir nuevas determinaciones.

La investigación y el pensamiento epistémico en la universidad

Investigar en la universidad comporta la operativización de una serie de actividades mentales que problematizan el mundo, en un intento por determinar relaciones causales, conexiones existentes entre situaciones y posibles campos temáticos no trabajados con suficiente rigurosidad. En su estrecha relación con el pensamiento epistémico, entraña “*un esfuerzo de sistematización que no puede considerarse concluido, sino que es el inicio de una labor que pretende alcanzar, en el futuro, formulaciones más precisas*” (Zemelman, 2005:33).

En tal sentido, el acercamiento profundo a las múltiples dimensiones que conforman la compleja realidad social exige de quien se forma en la universidad el despliegue de una actitud acuciosa para ir sobre la realidad; con la finalidad de superar los reduccionismos y, por consiguiente, asumir el mundo desde una postura integradora, capaz de relacionar elementos, actores y eventos a partir de los cuales no solo derivar contribuciones pertinentes, sino de trascender hacia posibles horizontes que ayuden a sustentar la comprensión interpretativa que sustancie el avance del conocimiento científico.

Según Zemelman (2005), la investigación no solo procura construir una representación más o menos válida de la realidad, sino, organizar en unidades

de significado las particularidades de cada contexto; es decir, su funcionamiento y las relaciones subyacentes que entretengan la realidad, permitiendo así el despliegue de la función explicativa que dé paso a la formulación de estructuras conceptuales que integren los múltiples planos como se conforma el mundo social.

El resultado de la capacidad de pensar con independencia (Lipman, 2004), se precisa como requerimiento para participar de la resignificación de lo dado, como andamiaje a partir del cual tender el puente que favorezca el acceso a lo complejo, a lo inédito; logrando atribuirle sentido, mayor amplitud comprensiva y la profundidad requerida que abone el camino hacia el diálogo epistémico y que sustente, no solo la apropiación de lo novedoso, sino la disposición cognitiva e intelectual para enfrentar las exigencias analítico-interpretativas propias de cada comunidad discursiva.

De acuerdo con Zemelman (2012), el pensamiento epistémico procura ir sobre lo no explorado, sobre lo escasamente abordado y sobre aquello de lo que se tiene limitados referentes. Este modo de pensar, por lo general, se asume como una respuesta inquieta de la mente que no se conforma con lo dado, con lo que la realidad muestra explícitamente, sino que pretende, a través de la ruptura con las lógicas hegemónicas, construir respuestas que, como resultado del razonamiento y del distanciamiento de la realidad, posibilitan la emergencia de otras maneras de adjetivar el mundo.

Investigar, en opinión de Lipman (1998), no es más que una práctica no solo asociada con la búsqueda de lo inédito, sino con la construcción de sentidos, resultado de la autocorrección del conocimiento dado, al que se asume como susceptible de equivocación. Esto refiere a la operativización del razonamiento para ir sobre lo conocido, sobre los argumentos consistentes que, transformados en premisas verdaderas, entretengan afirmaciones renovadas que coadyuven en el proceso de ampliar y sustanciar lo conocido con lo inédito.

Lo planteado presenta a la indagación como una experiencia asociada con la precisión de lo nuevo (Zemelman, 1994), con la deducción de contenidos que, sistematizados y organizados en unidades de significado, respondan a las interrogantes no resueltas por las comunidades discursivas. Se entiende como una competencia asociada con la integración de ideas que articulen construcciones novedosas, y como parte del proceder del pensamiento epistémico, amplíen la visión del mundo mediante la estimación de lo inédito (Márquez y García, 2007)

Así, la investigación es un proceso al servicio del cultivo del razonamiento crítico, de la curiosidad y del diálogo reflexivo con la realidad, como operaciones de las que deriva el alcance del denominado buen juicio; es decir, del posicionamiento epistémico que le permita al sujeto construir argumentos consistentes sobre su propia experiencia interactiva con el mundo. Esto supone ejercitar, a través del quehacer interactivo con la realidad, la capacidad para

formular afirmaciones válidas, así como generalizaciones que sustancien la construcción de nuevos significados (Lipman y Sharp, 1988).

Lo referido, desde el punto de vista educativo, posiciona al aprendiz frente al desafío de operativizar su razonamiento crítico para construir con autonomía nuevos significados, lo cual supone la apertura del pensamiento para precisar en la realidad contenidos inéditos que al ser sistematizados le permitan enfrentar los reduccionismos, las posiciones fragmentadas y las afirmaciones irrefutables que permean el conocimiento acumulado.

Esta actitud debe entenderse como un modo de potenciar la dimensión cognitiva del aprendiz, al insertarlo en el compromiso de disponer sus competencias crítico-reflexivas y las habilidades mentales asociadas con el descubrimiento de hallazgos inéditos, que no solo rompan con los límites establecidos por los cuerpos teóricos, sino que sustancien la capacidad para problematizar la realidad en la búsqueda de relaciones posibles (Fonseca, Quinto y Urrea, 2023).

En consecuencia, investigar como una experiencia asociada con el desarrollo de criterios científicos, le aporta al sujeto en formación la inquietud por profundizar acuciosa y comprensivamente en el mundo, en un intento por establecer el diálogo sensible que conduzca al establecimiento de relaciones explicativas que articulen ideas e hilvanen planos de la realidad fragmentados (Zemelman, 2021). Esta competencia investigativa de integrar dimensiones y

planos de la realidad, se entiende como una forma de reconstruir lógicamente unidades complejas de significado a partir de las cuales formular afirmaciones concretas.

Según Morales (2024), involucrar al sujeto en la praxis autónoma de la indagación se precisa como una experiencia que permite potenciar la vida cognitiva y el sentido operativo frente a los desafíos que impone la realidad cambiante y dinámica, de la cual es posible participar mediante el despliegue de habilidades comprensivas que aunado a mejorar la capacidad reflexiva favorezcan el establecimiento de criterios organizadores de la experiencia.

Por consiguiente, la investigación como proceso de acercamiento sensible al mundo se deja ver como un modo de orientar la estructuración lógica de las relaciones que en este se entreteje y, en las que se encuentran contenidas unidades de significado desde las que es posible trascender del reconocimiento de sentidos al establecimiento de nexos interactivos entre las partes y el todo (Paredes, 2014).

Discusión

Participar de la interacción significativa con el conocimiento que circula en las disciplinas constituye uno de los desafíos complejos a los que se enfrenta quien se forma en la universidad. Esto refiere, entre otros aspectos, a la disposición intelectual para apropiarse de las ideas medulares y ciertas que, como parte del conocimiento acumulado, requieren del compromiso académico para determinar su validez, su pertinencia

cia y su potencial para responder a los requerimientos analítico-interpretativos de la realidad.

Como parte de las competencias asociadas con la lectura, supone participar del conocimiento disciplinar como aliado para sustanciar discusiones epistémicas y procesos de construcción de conocimiento, en los que operativizar el pensamiento emerge como el medio para acceder a los complejos cuerpos teóricos en un intento por determinar la información necesaria para establecer conexiones explicativas con otras realidades (Lipman, 1993; Morales, 2024).

En tal sentido, leer en la universidad se precisa como un proceso al servicio de la comprensión profunda, de la valoración crítica y sensible que le permita al sujeto en formación apropiarse de planteamientos que vistos desde diversos ángulos le permitan un acercamiento razonado; de allí, que Zemelman (2012) asuma a la lectura como el modo de zambullirse con sentido profundo en la realidad, en el conocimiento hasta identificar elementos clave que, integrados en relación lógica, permitan ampliar las posibilidades de entender los fenómenos propios de la disciplina a los que se encuentra afiliado.

En estos términos, aprender a leer y leer para aprender refiere a requerimientos asociados con la potenciación de la capacidad crítica que involucra la disposición para problematizar, para identificar relaciones causales y posiciones epistémicas que, junto al operar del razonamiento riguroso no solo dan

paso a la formulación de afirmaciones novedosas, sino a la actitud autónoma para superar las imposiciones hegemónicas que permean el conocimiento y, que en sus intencionalidades estiman implícitamente la reproducción pasiva de ideas y no la transformación del conocimiento acumulado.

Este énfasis en el uso de la lectura como recurso movilizador de competencias crítico-reflexivas guarda estrecha relación con los procesos de investigación en la universidad, pues en su sentido operativo pretende la profundización comprensiva sobre el funcionamiento, dinámica y constitución de los fenómenos propios de la disciplina a la que académicamente se ha afiliado; en un intento por construir afirmaciones propias que como resultado del operar del pensamiento epistémico aporten sentido a la interacción con el mundo y le atribuyan significado a lo que sucede, emerge y deriva de experiencias significativas e intencionales con la realidad.

Es en el operar del pensamiento epistémico que se logra acceder a la teorización como respuesta académica frente a la realidad no explorada, a la cual organizar de manera que responda a los vacíos existentes en determinadas exigencias explicativas, a las que investigaciones previas no han logrado resolver (Zemelman, 2003); posiciona al sujeto que se forma en la universidad como el responsable de analizar con rigurosidad la realidad, con la finalidad de determinar qué enunciados responden a los criterios de veracidad y credibilidad, pertinencia y potencial explica-

tivo-interpretativo para revisar los que sucede en el mundo.

Este compromiso con la profundización en los problemas propios de la disciplina a la que se afilia quien participa de la vida académica, le conmina a asumir la una postura fundada en el razonamiento profundo (Lipman y Gazard, 2001); como habilidad cognitivo-lingüística necesaria para superar los discursos hegemónicos, a los cuales someter a revisión para determinar sus posibles contradicciones, falacias e inconsistencias características a las que se le adjudica la reproducción de afirmaciones erradas que derivan en planteamientos carentes de solvencia científica.

Estas habilidades propias del pensamiento de orden superior se entienden como operaciones cognitivas de las que se vale la lectura académica en el proceso de ir sobre lo fundamental (Lipman, 1998), sobre lo válido, lo cierto y lo verificable con la finalidad de sustanciar los referentes necesarios para abordar comprensivamente la realidad; lo que en palabras de Zemelman (1994) sería colocarse frente a las circunstancias a través del lente teórico-conceptual que permita determinar los atributos particulares de cada fenómeno. Esta actitud acuciosa como parte de la racionalidad científica, sugiere ir sobre lo nuevo en intento por trascender las certezas que atan el acercamiento epistémico a contenidos superados que solo favorecen la adopción de reduccionismos o posiciones segadas.

Visto lo anterior, el quehacer epistémico de quien investiga en la univer-

sidad debe girar en torno a la confrontación de sus propias representaciones, de sus propias afirmaciones y verdades, así hasta lograr la verificación de su certeza, además de la pertinencia de las significaciones que estas comportan y, que del potencial que aportan a la problematización de las situaciones que desean conocer en profundidad.

Para Lipman (1998), problematizar como una habilidad propia del pensamiento de orden superior, consiste en la búsqueda de relaciones causales y de nuevos referentes que ayuden en la superación de lo fragmentario. Esto debe entenderse como el resultado del dialogar profundamente analítico (Morales, 2023), que posibilita no solo la emergencia perspectivas epistemológicas, sino la ampliación de las posibilidades para teorizar la experiencia con la realidad.

Pensar de modo epistémico es dar curso a la producción de conocimiento novedoso, es precisar sentidos e integrar hallazgos que, una vez organizados de manera lógica, sistemática y coherente, permitan al estudiante hacerse de un discurso propio; el cual, por estar sustentado en premisas válidas y en referentes confiables, le sirvan como parte de los fundamentos teóricos necesarios para sostener posiciones renovadas sobre los problemas propios de la disciplina de afiliación (Harada, 2012; Lipman, Sharp y Oscanya, 1992; Zemelman, 1989).

Según Zemelman (2015), sortear estas falacias que permean el conocimiento acumulado se precisa como una inquietud *sine qua non* que se procura

transmitir a quien se forma en la universidad, en un intento por fortalecer su potencial cognitivo para construir no solo lógicas de razonamiento, sino además, precisar de cada experiencia interactiva con la realidad una posibilidad para apropiarse de significados renovados, novedosos y fiables que coadyuven en el compromiso de sustanciar una nueva visión sobre los fenómenos de estudio.

En razón de lo expuesto, la investigación en la universidad parte de la promoción de la inquietud por conocer, por dialogar con la realidad, por explorar mundos posibles (Parra y Medina, 2007; Zemelman, 2012), esto refiere al fortalecimiento de la inconformidad y de la resistencia frente a las afirmaciones que no admiten otras miradas igualmente válidas o con mayor pertinencia; a las cuales es posible acceder desde la actitud no solo minuciosa sino contestaria que permita transformar, sistematizar y organizar lo subyacente con la finalidad de precisar hallazgos que abonen el campo de lo inédito (Morales, 2021; Zemelman, 2006).

Constituye, entonces, un complejo desafío que insta al sujeto a asumir lo no reconocible, lo que no se muestra totalmente prístino, claro o explícito como cualidades necesarias para asumir actitudes asociadas con la exploración profunda y el acercamiento acucioso, las cuales como operaciones mentales suponen la trascendencia de la realidad externa. Es decir, lo evidente para ir sobre lo que requiere zambullirse con sentido crítico para *“romper con los contenidos ceñidos a los límites de lo*

real, para así dar cuenta de lo real” (Zemelman, 2012:18).

En palabras de Lipman (2004), no es más que el resultado de la apropiación de un nuevo discurso, en el que se integran los contenidos esenciales que traducidos en interpretaciones tanto objetivas como imparciales, procuran desvelar lo inédito. Este operar cognitivo sugiere motivar el descubrimiento de lo subyacente desde la acogida de la racionalidad que permiten pensar intencionalmente la realidad, en un intento por profundizar sobre lo no dado, al cual es posible acceder desde la conjugación del razonamiento crítico y el entendimiento sensible como operaciones cognitivo-lingüísticas que permiten profundizar sobre las relaciones que entretengan el mundo con el que se interaccúa.

Conclusiones

El acercamiento comprensivo al conocimiento y a las relaciones que entretengan la realidad supone, además de un desafío complejo, una de las operaciones cognitivas e intelectuales de las que depende la búsqueda de significados inéditos. Por ende, leer en la universidad como proceso al servicio de la identificación de lo subyacente, de lo implícito constituye la manera de desentrañar sentidos, posiciones teóricas e intencionalidades tanto epistémicas como ideológicas que al ser integradas le permiten a quien participa de la vida universitaria una posibilidad para asumir postura autónoma frente al mundo.

Desde el punto de vista educativo, la lectura como proceso al servicio del aprendizaje permite no solo ampliar la comprensión acuciosa del mundo sino además, un modo de ampliar significativamente la apreciación sobre el mundo. Para el que se forma esta operación cognitiva supone una posibilidad para potenciar su quehacer académico e intelectual así como su pensamiento crítico para discutir con el conocimiento, descubrir afirmaciones subyacentes y examinar con sensibilidad la validez de los pensamientos propios en torno a determinada temática.

Esta actitud valorativa se precisa en su vinculación con la investigación como una oportunidad para redimensionar la autonomía del aprendiz, al instarle a asumir con responsabilidad el compromiso con la construcción de juicios propios, precisar contradicciones e inconsistencias el saber dado y desentrañar posiciones ideológicas tendenciosas que pudieran condicionar la producción de afirmaciones fiables y consistentes. Este proceder como resultado de la interacción pedagógica guiada por el docente favorece no solo el deslindar lo cierto de lo falaz, sino además el lograr con sentido agudo determinar qué ideas son mejores que otras.

Entonces, consolidar estos cometidos asociados con la formación competitiva y crítico-reflexiva precisa en Zemelman y Lipman referentes, cuyas implicaciones no solo reiteran la necesidad de estar frente a las circunstancias como parte del conocer, sino además, como requerimiento en función del cual

zambullirse en los entramados teóricos desde una actitud dialógica; sino desde el despliegue de habilidades propias del pensamiento de orden superior que permitan el cuestionamiento, el buen juicio y la construcción de argumentos sólidos.

Las habilidades cognitivas ampliamente compartidas por ambos autores reiteran el compromiso de la educación con la potenciación de pensamiento de quien se forma, al considerar que es a través de éste que se logra no solo impulsar procesos reflexivos que pongan a prueba la credibilidad de la información y la determinación de las vaguedades, ambigüedades y falacias presentes en muchos de los argumentos que sustentan el conocimiento.

Si bien es cierto, estas operaciones mentales representan un modo de acceder a la armazón epistémica propia de cada disciplina, Zemelman indica que no es sino a través del uso la criticidad que se logra aprehender con sentido profundo a los planteamientos válidos, relevantes y de cuya pertinencia depende la trascendencia comprensiva hacia unidades de significado más complejas. Por su parte Lipman precisa su énfasis en la operativización de habilidades orden superior asociadas con el pensamiento crítico, el cual procura ir sobre la determinación de las razones últimas, las contradicciones e inconsistencias, así como las inconsistencias de las afirmaciones dadas por las comunidades científicas en torno a los problemas teóricos y de la realidad.

En síntesis, la lectura y la investigación en el contexto universitario no solo

se precisan como procesos asociados con la aprehensión de la realidad, sino que se asumen en su sentido operativo como experiencias que redimensionan operaciones cognitivas importantes para el estudiante, a decir: promoción de la capacidad para razonar, indagar y formular conceptos novedosos, organización de sentidos y significados, así como el desarrollo de criterios en función de los cuales abordar comprensivamente el mundo.

Referencias bibliográficas

- Fonseca, Candy; Quinto, Shirley y Urrea, Gloria. (2023). Las posibilidades para propiciar el pensamiento epistémico desde el paradigma sociocrítico en el investigador doctoral. *Revista Dialogus*. N° 11, pp. 155-163. Disponible en <http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3264631009/> Recuperado el 20 de junio de 2024.
- Harada, Eduardo. (2012). **La filosofía de Matthew Lipman y la educación Perspectivas desde Universidad Autónoma de México**. Primera Edición, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lipman, Matthew. (1993). **Asombrándose ente el mundo**. Segunda Edición, Madrid, Ediciones de La Torre.
- Lipman, Matthew. (1998). **Pensamiento y educación**. Primera Edición, Madrid, Ediciones La Torre.
- Lipman, Matthew. (2002). **Matthew Lipman: filosofía y educación**. Primera Edición, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew. (2004). **Natasha: aprender a pensar Vygotsky. Una teoría narrada en clave ficción**. Primera Edición, Editorial Gedisa.
- Lipman, Matthew. (2016a). **El lugar del pensamiento en la educación**. Primera Edición, Madrid, Ediciones Octaedro.
- Lipman, Matthew. (2016b). **Escribir: cómo y por qué**. Primera Edición, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew y Sharp, Ann. (1988). **Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a LISA**. Primera Edición, Madrid, Ediciones de La Torre.
- Lipman, Matthew y Gazard, Anne. (2001). **Poner en orden los pensamientos**. Segunda Edición, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew; Sharp, Ann y Oscanya, Philip. (1992). **La filosofía en el aula**. Primera Edición, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Maita, Maryianela. (2017). Estilos de pensamiento y enfoques epistemológicos. *Revista Científic*. Vol. 3, N° 17, pp. 374-393. Disponible en http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai Recuperado el 21 de junio de 2024.

- Márquez, Álvaro y García, Jessica. (2007). El valor de educar en la filosofía para niños y niñas e Matthew Lipman. **Revista Episteme**. Vol. 27, N° 1, pp. 83-96. Disponible en http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ens/article/view/13221. Recuperado el 15 de mayo de 2024.
- Morales, Jesús. (2021). Lectura crítica e investigación. Aportaciones de Hugo Zemelman al Aprendizaje en la Universidad. **Revista Latinoamericana de Difusión Científica**. Vol. 4, N° 6, pp. 94-121. Disponible en <https://www.difusioncientifica.info/index.php/difusioncientifica/article/view/47/89> Recuperado el 30 de julio de 2024.
- Morales, Jesús. (2023). Lectura e investigación en Matthew Lipman. Prácticas al servicio del aprendizaje en la educación del siglo XXI. **Yachay. Revista Científico Cultural**. Vol. 12, N° 1, pp. 58-64. Disponible en <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/672/291>. Recuperado el 12 de julio de 2024.
- Morales, Jesús. (2024). Los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de complejidad. Sugerencias desde la perspectiva de Matthew Lipman. **Revista Investigación y Postgrado**. Vol. 39, N° 1, pp. 9-27. Disponible en <https://doi.org/10.56219/investigacionypostgrado.v39i1.2697>. Recuperado el 18 de agosto de 2024.
- Paredes, Juan. (2014). Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social. **Revista de Estudios Sociales**. N° 48, pp. 125-138. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81530018010> Recuperado el 20 de mayo de 2024.
- Parra, Reyber y Medina, Jesús. (2007). La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos. Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire. **Revista Telos**. Vol. 9, N° 1, pp. 80-89. Disponible en <https://redalyc.org/pdf/993/99314566006.pdf>. Recuperado el 25 de mayo de 2024.
- Retamozo, Martín. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). **Revista Estudios Políticos**. N° 36, pp. 35-61. Disponible en <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/52704>. Recuperado el 25 de mayo de 2024.
- Torres, Alfonso. (2019). **Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa**. Primera Edición. Editora Nómada.
- Zemelman, Hugo. (1989). **De la historia a la política. La experiencia de América Latina**. Primera Edición, Ciudad de México, Siglo XXI.

- Zemelman, Hugo. (1994). **Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas**. Primera Edición, Bogotá, Instituto Pensamiento y Cultura en América.
- Zemelman, Hugo. (2003). **Horizontes de la razón: un criterio de la teoría**. Primera Edición, Barcelona, Anthropos.
- Zemelman, Hugo. (2005). **Voluntad de conocer**. Primera Edición, Barcelona, Anthropos.
- Zemelman, Hugo. (2006). **El conocimiento como desafío posible**. Tercera Edición, Ciudad de México, EDUCO.
- Zemelman, Hugo. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. **Polis. Revista de la Universidad Bolivariana**. Vol. 9, N° 27, pp. 355-366. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000300016. Recuperado el 14 de mayo de 2024.
- Zemelman, Hugo. (2011). **Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente**. Primera Edición, Ciudad de México, Editorial JSTOR.
- Zemelman, Hugo. (2012). **Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico**. Primera Edición, Chiapas, Siglo XXI editores.
- Zemelman, Hugo. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico una exigencia para el hacer futuro. **Revista El Ágora USB**. Vol. 15, N° 2, pp. 343-362. Disponible en: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/1618>. Recuperado el 05 de mayo de 2024.
- Zemelman, Hugo. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. **Revista Espacio Abierto**. Vol. 30, N° 3, pp. 234-244. Disponible en [https:// produccioncientificaluz.org/index.php/espacio](https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio). Recuperado el 21 de junio de 2024.