ROBERTO RAMÍREZ BRAVO



SENSIBLE RAZÓN DE LEER Y DE ESCRIBIR

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
2020

Sensible razón de leer y de escribir

Roberto Ramírez Bravo

Universidad de Nariño

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas

2020

Sensible razón de leer y de escribir

Roberto Ramírez Bravo

Universidad de Nariño

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas

2020

No sé por qué los educadores de la juventud no se han decidido hace ya mucho tiempo a poner en práctica esta tendencia de la razón a ocuparse con placer examinando del modo más sutil las cuestiones prácticas planteadas, y, después de haber puesto por fundamento un catecismo puramente moral, no han indagado las biografías de los tiempos antiguos y modernos con el propósito de tener a mano ejemplos para los deberes expuestos, mediante los cuales pusieran a funcionar el juicio de sus alumnos sobre todo a base de comparar acciones semejantes en circunstancias distintas con el objeto de hacer observar su mayor o menor contenido moral.

Kant, 2003[1788]:196-197

Así, a través de los permanentes efectos de respuesta en sentido inverso, dentro del proceso de interacción, se estabiliza la relación entre texto y lector; se equilibran los factores impredecibles del texto. La cibernética designa tal hecho como servomecanismo, cuya tarea consiste en obtener un efecto prolongado en condiciones cambiantes. Este servomecanismo también actúa entre texto y lector, porque desarrolla el proceso activo del texto a través de las permanentes respuestas informativas, dirigidas en sentido inverso, de los efectos producidos en el lector. Consecuentemente, texto y lector se encuentran en tensión dentro de una situación dinámica que no les ha sido dada previamente, sino que surge en el proceso de lectura como condición de entendimiento con el texto.

Iser, 1987 [1976]: 113

DEDICATORIA

A todos los desencantados con las certidumbres que promueve la escuela y legitima el pueblo. A todos los maestros y estudiantes que con los signos desmitifican la realidad. A todos…

A mis hijos Camilo, David y Amelia quienes me orientan en la comprensión del mundo infantil y en la ciencia de lo humano

CONTENIDO

Introducción

I parte

1. SENSIBILIDAD, LECTURA Y PEDAGOGÍA

1.1. Lector sensible

1.2. Sensible oficio de leer

1.3. Senderos de la lectura

1.4. Maestro lector y lector maestro

1.5. Lectura en el ejercicio pedagógico

1.6. Desvanecimiento del autor y renacimiento del lector

1.7. Idea principal e idea secundaria

2. RUTAS DE LA INTERPRETACIÓN

2.1. Texto y arquitectura de la interpretación

2.2. Hermenéutica: comprensión e interpretación

2.3. Coherencia en la interpretación

2.4. Hermenéutica: teoría y práctica interpretativa

2.5. La formación del interpretante

2.6. El interpretante y el acto de crear universos

II parte

3. SENSIBILIDAD, ESCRITURA Y PEDAGOGÍA

3.1. Escritor

3.2. Oficio de escribir

3.3. Escritura

3.4. Maestro escritor y escritor maestro

3.5. Escritura y pedagogía

4. ESCRITURA DE ENSAYOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

4.1. Escritura en contextos multiculturales

4.2. Escritura de ensayos en contextos escolares multiculturales

4.3. Episteme de la escritura del ensayo

4.4. Didácticas para la escritura de ensayos en contextos escolares multiculturales

5. ESCRITURA Y CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS DE INVESTIGACIÓN

5.1. Descripción del problema y construcción de objetos de investigación

5.2. Argumentación y estructura de la pregunta

Conclusiones

Bibliografía

Índice de figuras

Figura 1. Laberintos por transitar en el texto
Figura 2. Reciprocidad lector-texto
Figura 3. Decurso interpretativo funcional
Figura 4. Proyección de la hermenéutica
Figura 5. Operaciones mentales que favorecen la interpretación
Figura 6. Heurística e interpretación
Figura 7. Discurrir de la escritura
Figura 8. Elementos que intervienen en la construcción de ensayos
Figura 9. Estructura del ensayo
Figura 10. Estructura embudo de la descripción del problema

Índice de tablas

Tabla 1. Decálogo del maestro escritor
Tabla 2. Motivaciones para la elección del tema de ensayo
Tabla 3. Reconocimiento de la estructura escrita del ensayo
Tabla 4. Insumos para la escritura de ensayos
Tabla 5. Proceso de escritura del ensayo
Tabla 6. Revisión y edición del ensayo
Tabla 7. Evaluación de ensayos

Índice de fotografías

Fotografía 1. Maestros lectores
Fotografía 2: cuy artista
Fotografía 3. Entresijos del libro y universos en su lectura
Fotografía 4. Maestro escritor

INTRODUCCIÓN

El poder del lenguaje, sin lugar a dudas, se ha manifestado todo el tiempo, no obstante, ahora es más apreciable que antes. La sociedad se mueve, se crea y se recrea en los diversos usos que le da a los signos. En las distintas actividades humanas se ostentan los juegos desarrollados con el lenguaje: las lecturas y las escrituras que se producen cotidianamente configuran las formas y los deseos en los que se anhela vivir. Leer y escribir el propio mundo y el entorno son ilusiones constantes que permiten organizar las realidades.

El libro que tiene entre manos es el resultado de la investigación, la confrontación y el desarrollo sistemático de diversas teorías que encaran los oficios de leer y escribir; contiene ponencias realizadas en algunas universidades nacionales y extranjeras que con el pasar del tiempo, las revisiones permanentes y las sugerencias de los lectores toman fuerza para ser propuestas como alternativas procedimentales que viabilizan caminos para comprender y para interpretar un discurso, contemplan sendas para incursionar desprevenidamente, en la cimentación del documento.

Las consideraciones bosquejadas confrontan la sensibilidad y la razón del lector, convocan al desciframiento de los laberintos en los que se mueve el pensamiento en los avatares lectores y escritores. Se asiste a posiciones autocríticas en las que las propias limitaciones o las del otro se someten a escrutinio de manera justa, honesta y democrática. La reflexión incondicional sobre el yo, el otro y lo otro facilita las decisiones juiciosas, en esta panorámica, se provocan los oficios de leer y de escribir con trayectos que incrementen los imaginarios del vivir para la placidez o para el desasosiego de unos en función del bienestar de otros. Es un escenario de recurrencias y de evocación de saberes en el que se ausenta la imposición de un pensamiento y se atrae la conjugación de modos de atisbar las chocarrerías del mundo.

El escrito está dirigido a estudiantes de educación superior y a docentes sin distingo del nivel de escolaridad o del área en la que profesen. Los transcursos lectores y escritores son potestativos de todos y demandan la interacción lector-texto en función de la recuperación de ideas que impactan y tientan la posición humana. El texto es la coartada para manosear los saberes previos, es la noosfera en la que se respiran las voluntades que espolea

el pensamiento; los signos son perfiles fortuitos sugestionables por el lector y el escritor comprometidos, que se especifican cuando el sujeto los interioriza y los hace parte de la fortuna personal. Los mejores instantes anímicos son los que suministran la fe en sí mismo, en la lectura y en la escritura.

La interpretación del hábitat y del texto concita la construcción del ser; en este decurso, el sujeto se ve así mismo ya que funda el acontecimiento lector marcado por el albedrio y la argumentación; a través de ella, el lector penetra las ocurrencias semánticas que emanan de los sujetos, los objetos y las acciones del texto. Las significancias y las experiencias significativas derivadas del documento arrastran la seguridad y la sapiencia lectoras, planeadas o no.

El maestro intelectual y el estudiante perspicaz emulan las virtudes subsumidas en los: deber ser, saber hacer, poder hacer; querer hacer y saber convivir; saber, querer y poder comunicarse, para hilvanar esplendores. El maestro y el estudiante escritores crean los imaginarios ideales en escrituras fraguadas en la ética, la ciencia y la estética; levantan la profesión como sinónimo de existencia y de conquista de atmósferas que ligan la escritura y la pedagogía con donaire indisoluble.

El presente escrito trasgrede la teoría ortodoxa, imagina elegías a los acomodos del lector o del escritor; percibe razonabilidades en la sensiblería de instintos y de ánimos juveniles o maduros; sondea la experiencia letrada y personal con dispositivos apasionados y racionales que inspiran conclusiones alternativas; encara la naturaleza del signo como el linaje de cielos mitológicos; convida a la concienciación de la sabiduría subyacente en la sinrazón fingida. El documento estipula algunas lexías fraccionadas, con el anhelo de que el lector deleite, rivalice y re-cree nuevas significancias veladas en el término, algunas con tendencia a calambures, agrupamiento de sílabas que modifican el sentido escrupuloso de la palabra o de la frase.

La escuela multicultural es una oportunidad que ampara la autonomía del estudiante, y la emergencia de saberes desde las circunstancias formativas y culturales desemejantes. Suministra las conveniencias y las inconveniencias del signo, la complacencia de combinar habilidades argumentativas inauguradas en la discrepancia. La argumentación de posturas multiculturales en la elaboración de escrituras circunda una alternativa didáctica que soporta la transparencia de planteamientos y la perseverante vigorización de realidades

interculturales. A pesar de los bullicios que engendra el pensamiento cismático, también forja prácticas lingüísticas y discursivas que vigilan los diálogos académicos y la semilla del conocimiento intercultural. Las actividades didácticas para la escritura de ensayos en el entorno descrito, destacan la autenticidad para la crítica argumentada a las artes, la ciencia y las humanidades, en función de las premuras socioculturales.

A partir de la lectura y la escritura rigurosas se crean los objetos de investigación, tipificados como discursos argumentativos que conceptúan, delimitan, justifican y definen un propósito específico por conseguir, a través de una metodología. Es dable conjeturar que investigar es experimentar y degustar formas sígnicas, es espulgar los fenómenos simbolizados para resolver una duda o para identificar los niveles de correspondencia entre variables subyacentes en el suceso particular. Así, los objetos de investigación elaborados a través del argumento motivan y armonizan el planteamiento de problemas.

Con base en las pistas referidas, el documento se organiza en dos partes: en la primera se reflexiona de aquello que concebimos como lectura y su relación con la enseñanza, se hace un despliegue conceptual de los ribetes que integran al proceso de lectura; en esta andadura se toca lo sensible del ser y del hacer en el signo, se armoniza la significatividad del vocablo con la ternura que ampara al lector; se entrevén los posibles talantes del texto que dan cuenta de los sentidos que alberga; se sumerge al lector en una danza y en una convulsión de espejismos que emiten las palabras y los mensajes cuando se los mima con la devoción de un incrédulo.

En la segunda parte, se alude a la escritura como proceso de encantamiento que encara el embarazoso tránsito de plasmar la idea en la traza. Se promueve la satisfacción que representa la suerte de incursionar en la escritura y se reflexiona en la validez de escritos que desacralizan los cánones. El oficio de escribir y de edificar saberes constituye una de las modalidades que legitiman la cualidad de sujeto pensante; complementa atributos éticos y estéticos de la función política y cultural de la sociedad; reinventa las mediaciones recurrentes entre el yo, el otro y la naturaleza que los reboza.

Finalmente, el documento pone en discusión las complejas bondades escritoras en contextos multiculturales. Se promociona la escuela multicultural, en particular, porque las realidades y los objetos de estudio adquieren una trayectoria polifónica, en la que los ángulos de discernimiento ocasionan significancias opcionales a las instituidas por la tradición, el

hábito o por la estandarización científica; en este campo, se fragua la escritura de ensayos como ejercicio escritor que demuestra las características de las habilidades argumentativas que el sujeto tiene para justificar un asunto en particular. Como corolario del documento se proyecta algunos indicios apropiados para la cimentación de objetos de investigación, especialmente en ciencias sociales.

Es meritorio agradecer a los estudiantes de las distintas promociones de los niveles de maestría y de doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño y de otras universidades del país que contribuyeron con sus apreciaciones sobre los contenidos que se exponen en este escrito.

I parte

1. SENSIBILIDAD, LECTURA Y PEDAGOGÍA

> Así, a través de la negatividad, circula también aquí la interacción entre texto y lector. Mientras se aprende a ver lo dado, en cuanto es la propia virtualidad de sentido, aquello se muta. Tal cambio, ciertamente, no discurre hacia lo difuso, sino de nuevo a una virtualidad de sentido.
> (Iser, 1987:348)

Este acápite es un poema a la naturaleza de la lectura, muestra la faceta sensible que tiene el oficio de leer y, de esta manera, logra la puesta en escena de diversos planteamientos que hacen que la lectura florezca como la dimensión más humana de todo ser pensante. La teoría de la lectura que se expone se subsume en el campo de la semántica discursiva con el propósito de vitalizar, fundamentalmente, los sentidos y la polifonía significativa que los signos albergan; y, se incrusta en los procesos pedagógicos con la finalidad de exponer la relación de coexistencia entre estos dos fenómenos humanos.

Cada uno de los enunciados propuestos despliegan un sin número de emociones que conducen al lector hacia el redescubrimiento de sí mismo; son disculpas que llevan al sujeto hacia la confrontación de las propias formas de ver al otro, a la materia y a la existencia en general.

1.1. Lector sensible

No es una utopía, tampoco es una aventura conceptual asumir que, gran parte de la confusión y de las complejidades humanas radican en la condición de sujeto lector. El humano construye y deconstruye sus sentimientos y su razón en el acto de leer, en el acto de callar y de oír cuando los signos naturales o artificiales le hablan, cuando el cosmos lo interpela con sus infinitas formas de manifestarse, cuando el otro y los otros lo llaman con sempiternos íconos y grafías de sentido; es decir, la emoción y la razón se reconstruyen cuando las despabiladas y siniestras brisas del alma se traman con las confusas formas de manifestarse el universo.

El humano es el incansable lector que transita por los secretos de los signos, es el amante que se sacrifica en imaginarios y en ilusiones indeterminadas y cifradas en códigos; es el apasionado que ve en las representaciones la imprescindible construcción de la propia

forma de vida; es el mortal que quiere, mientras pueda, vivir en los aciertos y en los engaños que le proveen los textos, en la pureza y en la impureza de las palabras, en lo evidente y en lo sugerente de las letras, en lo indudable y lo dudable de los milagros que le ofrece la naturaleza: el sol, la luna, los vientos, el fuego, el agua, la selva, el mar, los ríos, las flores, las plantas, los pájaros, las nubes y toda esa gama de prodigios que le ofrece la existencia. Dicho de otra manera, el ser quiere ser y estar permanentemente en las inescrutables escrituras y gramáticas que le proporciona el ambiente.

En el afán de comprender y de interpretar los interrogantes: ¿De dónde viene? ¿Quién es? y ¿Para dónde va?, el individuo construye resonancias y evocaciones semánticas; encausa los sentidos para oír lo que quiere escuchar, para ver lo que quiere mirar, para probar lo que quiere saborear, para tocar lo que quiere palpar, para oler lo que quiere olfatear, para digerir lo que quiere degustar; procesa significancias que justifican la procedencia, la supervivencia y la transcendencia de sí mismo. Actúa en el paraíso simbólico, el cual le suministra las herramientas y los detalles conceptuales para erigir los propios mitos y satisfacer las incertidumbres.

Ser lector, en cualesquiera de las manifestaciones, es congraciarse con lo triste, con lo radiante o con lo solitario y lo fusionado del caos sideral. En especial, cuando se configura el lector de las letras, de las palabras, de los discursos, en general de la lengua, se fundan gustos y deseos simples, se instauran sueños y anhelos complejos, se asientan realizaciones y se registran las partes de la historia individual y social. El lector de la lengua o del vocablo alinea el cosmos mental y lo recrea en cada nueva dicción; implanta los ocurrentes órdenes de vida y actúa según las memorias, las ilusiones y las ficciones alegóricas.

El lector del vocablo adquiere profundo respeto por la vida, es un encantador que siembra esperanzas y un profeta que cree en el amor; es un visionario que indisolublemente se reconcilia consigo mismo, con el otro y con la naturaleza. Este tipo de lector se exalta con el texto presumiblemente baladí o con el texto presuntamente enmarañado; se encumbra con la palabra transitoria o con la letra perpetua; se ennoblece con el discurso que agrieta a la persona o con la disertación que alimenta el espíritu. Este sujeto es quien encuentra la tranquilidad o el desasosiego en la grafía o detrás de ella; es quien desvela los lenguajes parcos o inspiradores y concibe la traza como posibilidades de vida invisibles.

El lector se transforma incesablemente, no muere con la desesperanza o con la frustración, concluye con el cerebro y el corazón abiertos. Cada letra que pase por los ojos o por las manos es la coartada para la readecuación de los entusiasmos; cada simbología extraña hace que las neuronas vibren y configuren nuevos bocetos de vida conceptual: es la estancia del permanente descubrirse.

1.2. Sensible oficio de leer

Esta faena es comparable con el acto de enamorar, especialmente en el sentido de seducir y de encantar; esta ocupación inunda la enredada sensibilidad humana y desacomoda las emociones y las pasiones instauradas; es la mezcla de ritual y de algarabía, de reposo y de barullo; de sosiego y de barahúnda, de placidez y de algazara; es la argamasa en la que la ternura, el sentimiento y la pasión florecen; en la que los afectos y los desamores se congregan, en la que la fogosidad y la exaltación irrumpen en las nostalgias. En otros términos, la labor de leer presume bordados conceptuales permanentemente desiguales; compone, malicia y descompone ideales y sueños perdidos.

En el acto de leer se recorren caminos, unos ya transitados, otros en circulación y otros por transitarse; se peregrina por el pasado cuando los grafos[1] reaniman los recuerdos; se anda por el presente cuando las letras impulsan el siguiente paso y se viaja por el futuro cuando las figuras forjan las fantasías. En la jornada lectora se levantan nuevas calzadas y se revisan las ya edificadas; se apartan las aguas para dejar ver los nuevos lechos; se inventan y se improvisan nuevas cascadas, profundos y superficiales saltos; se sufre la alegría que produce el surgimiento a la vida del anónimo sentido; es decir, en el acto de leer se marcha y se trajina por distintos recorridos semánticos.

El suceso lector aviva trayectos lineales en los que hay andadura conceptual, pero también, empuja travesías en las que es inexcusable doblar esquinas, iniciar rumbos múltiples sin cortar el hilo umbilical que ata las costumbres: es girar las miradas para ganar otra apariencia de las señas vividas, es virar los significados para saborear las acepciones que brindan las travesuras del lenguaje. El hecho lector acelera el saber rectilíneo y, de igual manera, precipita los vuelcos semánticos que insinúan las palabras o las combinaciones de

[1] Los grafos se asumen desde las ciencias naturales o sociales

las mismas; apremia el reconocimiento de sí mismo en los signos y, del mismo modo, apura ideales simbólicos extraviados.

Leer con discreción posibilita el asomo a encrucijadas conceptuales, lo que quiere decir que, la lectura circunspecta, por su condición de ser discreta, facilita el hallazgo de concurrencias simbólicas, provee encuentros semánticos, suministra intersecciones de sentido que hacen que las palabras sean una sola. Las encrucijadas conceptuales se pueden ver como opciones alegóricas que reflejan las tramas de la naturaleza del signo, en ellas se manifiestan las relaciones intrínsecas que se suscitan en los sentidos teóricos de los objetos de estudio, en las mismas es factible la detección de los hilos que encadenan de manera sutil o determinante una entidad con otra.

El proceso en cuestión alimenta el enfrentamiento o el encuentro inesperado con los imaginarios desconocidos; ceba las ganas del sujeto por estar y construirse en el riesgo; aviva la condición humana de descubridor o de inquisidor de lo desconocido y de lo probablemente ignorado. Algunos actos de lectura resuelven la cuestión prevista o imprevista, otros fomentan el titubeo y el desconsuelo por la pregunta no resuelta o por la respuesta insatisfecha. Dichos encuentros imprevistos son los que encrespan y llenan de devoción al espíritu por lo desconocido y lo secreto; son los que alborotan y alientan las ganas de saber y de salir de la inopia.

Probablemente, el acto de leer se concreta en la forma más condescendiente de ser humano; es decir, se define en el errar y en el acertar con las cosas de la vida; tal vez, este trance por las distintas manifestaciones de representación es el pretexto para aceptar que la vida está construida desde la base de indiscreciones y de corduras. Dicho de otra forma, el acto de leer se clasifica como misericordioso o maléfico cuando el actor del mismo siente las consecuencias que le mueven la comprensión de las imágenes o de las grafías abstraídas, cuando este registre las secuelas del evento acaecido.

Cuando se afirma que leer es resbalar y acudir al arrepentimiento se entiende como la metáfora que consiente señalar al lector como el personaje ingenuo que se aproxima al texto para, en un primer momento, manosearlo, acariciarlo e intentar aproximarse al significado y, para, en un segundo instante, inquietarse por la profundidad o la ambigüedad del contenido expuesto y aceptar la fragilidad conceptual del ser humano para agotar la dimensión de la significancia que contienen los objetos leídos (figura 1).

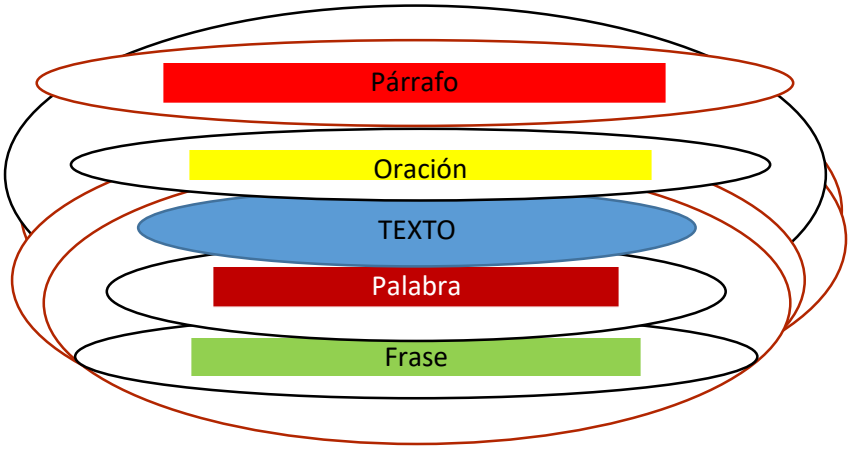


Figura 1. Laberintos por transitar en el texto

Fuente: construcción propia

Como se quiera ver, el proceso de lectura supone dejar que el tiempo se vaya sin reprochar su ausencia; dejar que las rendijas textuales no contemplen la hora de llegada, sino que vislumbren tiempos vastos que colman esperanzas y siembran anhelos. El decurso lector se expande en lapsos ilimitados en los que no se cuentan los minutos gastados sino los ciclos gozados; no se define en etapas prescritas, se perpetra a través de periplos que no necesariamente tienen arribo; no se consume en la literalidad, se cumple en las trochas abiertas de las estaciones.

En esta perspectiva, dicho acto surge como la resina que fortalece la vida, aunque en momentos debilite a la misma; emerge como el lenitivo que rejuvenece los impulsos a pesar de que ralentice el organismo. Leer y vivir es lo mismo, son acontecimientos consustanciales: se vive porque se lee y se lee porque se vive; desde el origen hasta la expiración el individuo lee y lo hace porque la vida se alimenta de la cotidianidad lectora y porque la cotidianidad lectora se alimenta del transcurrir de la vida y, además, porque no queda otra alternativa.

Los sucesos manifiestos en el acto de leer fecundan efímeramente el equilibrio entre las emociones y la razón. Los alarmes causados por lecturas pasadas o añejas se aquietan o se alebrestan con las nuevas; estas, probablemente inciten al juicio cercano, al deseo o al marasmo que disloca las pasiones. Así las cosas, el proceso en discusión provoca ponderación de las propias acciones, fenómenos, expectación de la conciencia y la sabiduría de la vida misma.

1.3. Senderos de la lectura

La lectura es como el orbe lleno de angostillos y de trampas, en la que los buenos lectores saben que tienen que estar listos para la partida, estar listos para la caída, para levantarse y para seguir transitando. Es sonreír con las palabras, amarlas con la sencillez del respiro para que no hagan daño; es usar la cabeza y el corazón para ser bondadoso con los sentidos y con los significados que ellas proveen; es usar la tranquilidad de la conciencia y la dignidad del espíritu para escuchar y para descifrar las hendeduras o los silencios del texto.

La lectura se la puede entender como la oportunidad para sumar, restar, dividir y multiplicar oportunidades simbólicas; esto es, entender el caso como la circunstancia que facilita el incremento de significancias apropiadas a las expectativas, la merma de incoherencias de sentido, la fragmentación del entendimiento de la realidad y la duplicación de oportunidades para fantasear en otras naturalezas. La lectura es la forma y el prodigio que suministra herramientas para ampliar el panorama de abstracción de la realidad.

En la lectura es inevitable caminar despacio para asirse al sendero que mejor halague las condiciones de coexistencia; recorrer sosegado las armonías y las desarmonías de los caracteres y de los códices para poder alojar substancias diferentes y complementarias a las existentes; recurrir a viajes y a regresos permanentes para conseguir penetrar los engaños que nos ofrecen las entrelíneas de los textos; finalmente, jugar al gato y al ratón, jugada en la cual no hay espacio para la oferta de la lectura rápida, especialmente, para aquella que es promocionada por los mercaderes del saber.

La lectura ayuda a caminar sin temor, aun con la sospecha efímera que es posible equivocarse; también asiste el viaje con la duda permanente de que el proceso contribuye a la búsqueda de aciertos. Los procesos cognitivos que se desarrollan con los textos pueden ser desprevenidos y fugaces cuando se desarrollan desprovistos de saberes previos, pero también pueden ser inmarcesibles cuando se acude al cuidado conceptual que se posee desde la base de la experiencia. Así mismo, las habilidades metacognitivas utilizadas en el reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades son meritorias para garantizar el éxito del proceso.

La tarea lectora induce la búsqueda de recuerdos incompletos: en las trazas o en los bosquejos más insignificantes se hallan huellas del pasado y en las mismas se topan y se llaman remembranzas imperfectas. Esta solivianta la memoria y con ello se rearman tejidos vividos y deseados, se reaniman las formas desfiladas, muchas de ellas para ser manipuladas

y otras tantas para nuevamente ser olvidadas. La labor impuesta en la lectura se cataloga como el álbum que eterniza las reminiscencias.

En este discurrir, la lectura es susceptible de curar nostalgias con ternura, en la medida en que el lector sublimice las evocaciones de los traspiés que le traen los significados descifrados. Es posible remediar los infortunios, además de completar los apetitos irresueltos; es permisible enmendar los añejos desengaños y fundamentar los triunfos añorados. El desarrollo de la labor lectora adecúa y asienta las fortalezas en función de subsanar las privaciones.

La lectura hace que el alma entone sonidos sistémicos, resonancias diversas, ecos desiguales; es decir, hace que la esencia de la persona se confronte con distintas andaduras conceptuales y se proyecte por sendas alternas, crea en el espíritu la necesidad de armonizar asonancias semánticas disímiles; rebasa la parquedad para representar los desacuerdos y las analogías entre los fenómenos, implanta diseños de representación tolerantes para ver en las desavenencias y en las afinidades iniciativas de aprendizaje.

El proceso como tal requiere de la pesquisa en lo menudo, demanda de la identificación de los detalles que están escondidos en el texto; exhorta a que el texto se asuma como el enmarañamiento en el que es inexcusable la concreción de procedimientos que lleven a espulgar los enigmas más ocultos. Pretende que el objeto de reflexión sea considerado como un galimatías en el que la función del lector consiste en desenredar la interminable gama de texturas significativas.

Para el logro de los anteriores ideales es imperioso enamorarse de aquello que inquieta y perturba la existencia, es imperioso que se acaricie los mensajes o los signos con infinita ternura, es preciso que el texto sea estimado como el abalorio que recuerda y revive los sentimientos y las nobles emociones del ser, como el collar en el que cada eslabón alberga asombros por descifrar. Finalmente, cada lectura es un penetrar de amaneceres dispersos que, a su vez, se tornan en subterfugios para construir las ficciones de vida, para desarrollar los mitos y las fábulas que embelesan o que fatigan la conciencia humana

1.4. Maestro lector y lector maestro

La concepción básica de maestro es reconocerse en el otro a través del acto de formación; particularmente, mostrarse como el alma que provoca la construcción de saberes y se

manifiesta como cómplice de las variadas y celestiales sinfonías que proveen los escenarios de formación. Esencialmente, el maestro se hace visible cuando se configura en el lector ideal (Eco, 1993[1979]) de las diversas realidades que le proporciona la vida académica, cuando asume la responsabilidad de leer la vida social en sus disparejos órdenes y cuando interpreta estos escenarios para argumentar la construcción de otros lugares de interacción humana. Es el protagonista, que no necesariamente decreta a sus estudiantes la orden de leer, sino que les sugiere lecturas a través del propio ejemplo.

Entre los compromisos del maestro que lee está el de insinuar en sus estudiantes otras oportunidades de supervivencia, inspirar la reconstrucción permanente del nos-otros, dado que la condición de lector le proporciona los componentes científicos para trasegar los requiebros manifiestos en los variados ambientes. El maestro lector, además de formarse como intelectual, adquiere capacidades para dirimir los linderos y los senderos más apropiados para los restablecimientos individual y social.

Cuando el maestro lee vivifica las propias urgencias, reanima las conveniencias y las inconveniencias cercanas y remotas, refresca los buenos y malos recuerdos; es decir, vuelve reciente lo lejano y en este proceso discierne las acciones, revuelve los procederes y toma decisiones; en cada lectura, él adquiere objetos de análisis que lo convierten en perito para abordar los desafíos cotidianos, gana entidades de reflexión que lo llevan a emprender cometidos electivos a los cotidianos.

En este discurrir, el maestro logra juzgar los amores perdidos, alcanza a dimensionar las proporciones de su existencia como formador, como edificador de futuros, como constructor de esperanzas y especialmente como arquitecto del legado de un mundo mejor para las generaciones por venir. Las pasiones de este protagonista se desenredan en los acontecimientos de vida, pero especialmente en el acontecimiento lector.

Realmente, cuando el maestro lee junta glorias y grita frustraciones, congrega encantos, pero también ahuyenta fracasos; en cualquier sentido, él rastrea su integridad y conquista parámetros y dispositivos que lo autorizan para proponer derroteros de estudio y de vida para sus estudiantes. En esta perspectiva, la autoridad del maestro no emerge de la persona como tal sino del conocimiento que posee de la savia lectora, de la sensatez que le proporciona los viajes vividos en las lecturas.

Es substancial señalar que, en estos éxodos lectores, el maestro triunfa sin competir, derrota la soledad de la ignorancia y se arroga la presea del conocimiento. Quizá rivaliza consigo mismo, con el constante designio de ganarles a los propios demonios que no le permiten avanzar en las metas; probablemente desea evaluarse en los propios estatutos, en los propios preceptos. O, tal vez, suspira por encontrarse en sus interrogaciones, en sus perplejidades y en sus aserciones.

De todos modos, en los escenarios lectores, el maestro concibe la gracia de construirse y deconstruirse así mismo; le apuesta a la permanente renovación del ser, del saber, del hacer y del poder. Del ser, porque posee los insumos para justipreciar la propia existencia; del saber, ya que, cada estría leída es un rasgo más que opaca al oscurantismo; del hacer, dado que, el conocimiento alterno modifica las perspectivas y los ángulos de acción; y, del poder, puesto que, los méritos del sujeto se sustentan en la calidad, en la cantidad y en la forma de aplicar el conocimiento: no hay cabida para el experto que ordena a sus estudiantes que lean sin replicar con creses este mandato.

Por otra parte, el lector maestro se depura en los contenidos y se refina en la perfectibilidad de los textos, logra inaugurar distintas convenciones de ver los grafos y los fenómenos para darles representación en las ficciones y en las acciones; propone distintas modalidades de acercamiento a los objetos de estudio, sugiere las singularidades en las que los documentos adquieren precio, muestra caminos creados por su experiencia lectora, no para ser replicados por los discípulos, sino para convertirlos en expedientes que motivan procesos alternos (fotografía 1). El lector maestro es la persona que purga constantemente las inagotables maneras de ver los lugares lingüísticos o icónicos.



Fotografía 1. Maestros lectores

Fuente: construcción propia

El lector maestro averigua todas las posibilidades para el encuentro de sentidos textuales, se inventa vías y derroteros por doquier que le faciliten la evocación de imaginarios y simbologías. Es el saltimbanqui que juega con los indicios, con los síntomas, con las señales, en general, con los detalles, con los intersticios y con los pormenores proporcionados por las formas expresivas leídas.

1.5. Lectura en el ejercicio pedagógico

La pedagogía entendida como la dimensión política de la educación supone algunas exigencias para el maestro, entre ellas se destaca la actividad lectora como ineludible manía o experiencia de vida académica; por tanto, el ejercicio lector no únicamente justifica y dignifica la profesión docente, es el argumento que transversa cada una de las prácticas desarrolladas en la escuela y fuera de ella. Cada disciplina o recodo del saber se funda y se visibiliza en la lectura, cada tarea demandada en estos pasajes se concreta en las maniobras lectoras, ninguna diligencia que tenga tenor pedagógico se excluye de las acciones lectoras.

No es accidental la propuesta que integra la pedagogía y la lectura, guardando las proporciones, en una misma dimensión; dado que, en uno y en otro campo, por un lado, el propósito central radica en descifrar y en comprender las relaciones del hombre consigo mismo y con la naturaleza en la que está inscrito; y, por otro lado, la intención subyacente en estos oficios se establece como la condición y la estrategia política del personaje que quiere

la reivindicación del propio ser y del actuar en la sociedad. Probablemente, se lea sin la intención de hacer pedagogía, pero no es posible hacer pedagogía sin leer e interpretar la vida del texto y el texto de la vida. Sin embargo, cualquier trazado sugerente de una opción de pensamiento alternativo admite un evento pedagógico.

Considerar la pedagogía como la dimensión política de la educación presume, entre otros aspectos, ver en esta la arista posibilitadora de la libertad para reflexionar y criticar las hegemonías establecidas en el orden científico y en el nivel de pensamiento. Así mismo, crea la atmósfera para que el sujeto se mire en su condición de responsable para con el bien vivir social; instaura procedimientos teóricos facilitadores para que la ciencia tenga referentes concretos en la cotidianidad. Dicho de otra manera, la pedagogía es el marco teórico visualizador de los niveles del deber ser, del deber pensarse, del deber cultivarse y del deber social de la educación (Gramsci, 1976; Kemmis, 1989; Stenhouse, 1981, 1987): es la comarca de la dignificación del humano.

En dicha biósfera la lectura tiene direcciones políticas, puesto que, hacer política y realizar lecturas presume plantear y ejecutar proyectos para el desarrollo de la sociedad y de los entornos; florece el compromiso con los problemas y con las soluciones requeridas por los mismos en los distintos ambientes que afectan al protagonista. La lectura encara las responsabilidades políticas del profesional, en particular, cuando el proceso se lo entiende como acto sensible de percepción, de abstracción y de simbolización de los textos lingüísticos e icónicos ofrecidos por las disparejas realidades.

El ejercicio pedagógico, al igual que los acontecimientos descritos, siempre ha sido y es un encargo político, por cuanto, en este medio es donde se forjan las conciencias futuristas y los adalides que guiarán apropiadamente los destinos de los pueblos; ha sido y es una obra social, en la cual el acontecimiento lector se establece como la rutina académica en todas sus manifestaciones. Así las cosas, las prácticas pedagógicas tienen asiento en el efectivo y el eficaz desarrollo del hábito lector, en los eventos de comprensión y de interpretación trascendentales de los establecimientos internos y externos del lenguaje.

Lo señalado hasta ahora da píe para afirmar que la lectura es el suceso poético que enmienda un sinnúmero de frustraciones pedagógicas; es la margen cadenciosa de la vida moderadora de amarguras académicas extremas y leves, es la esquina estratégica desde la cual la imagen de sí mismo se hace visible e interroga quiénes somos y cuánto sabemos; es

la saliente bucólica en la que el relajamiento conceptual llega para solventar dudas o para generar nuevas preguntas, para resaltar las nociones ya manifiestas o para replantear y reordenar los conceptos. En cualquier caso, los procesos de lectura vigorizan al ejercicio pedagógico y este, a su vez, hace de la lectura la ocurrencia nutritiva para su desarrollo.

1.6. Desvanecimiento del autor y renacimiento del lector

Este epígrafe es lapidario y causa escozor, pero lo dicho hasta ahora lo justifica en parte; en las siguientes líneas se sustenta desde otra mirada, especialmente, reflexionando en la imagen del autor del texto; para el caso se recurre a los desemejantes derroteros de la teoría de la recepción (Husserl, 1994, 2002; Eco, 1999[1968], 1992; Jauss, 2012 [1994]; Iser, 1976), en la que el autor se convierte en el constructor y el gestor de universos y de imaginarios simbólicos, los cuales, una vez producidos ya no le pertenecen, son constructos reanimados o deteriorados en el poder de la colectividad. La versatilidad del signo, la dinámica del lenguaje y la flexibilidad con los cuales los asume el usuario de los mismos, hace que los significados y los sentidos de las formas lingüísticas e icónicas adquieran valores supeditados a la noosfera en un nivel macro: al tiempo, al lugar, a las circunstancias físicas y a las angustias intelectuales de los interlocutores de las expresiones (figura 2).

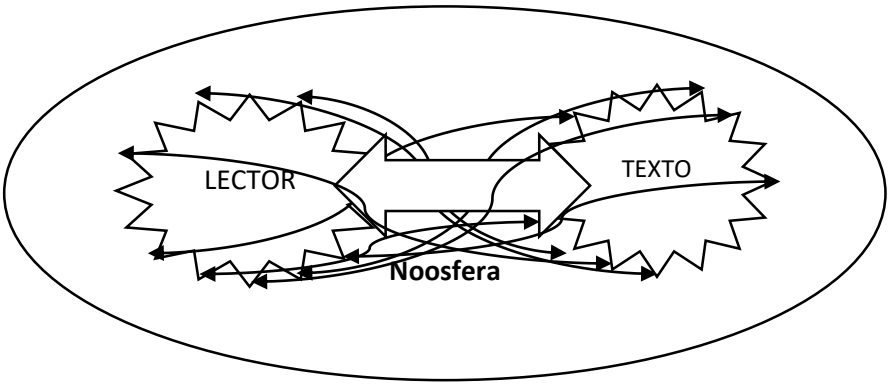


Figura 2. Reciprocidad lector-texto

Fuente: construcción propia

Los autores de los textos científicos y técnicos, esencialmente aquellos que hacen aportaciones al mundo de la ciencia y la tecnología, viven en la memoria de los pueblos, son parte de la historia y difícilmente se puede negar las contribuciones elaboradas en los

mismos; no obstante, la mayoría de estos aportes son superados por las distintas lecturas y las desiguales formas de significar aplicadas por el lector o los lectores, incluso el mismo autor, quien, releyendo el texto, detecta nuevos sentidos que lo impulsan a reestructurar lo señalado en la escritura propuesta. Probablemente, si Einstein (1879-1955) no hubiese leído de manera diferente las escrituras de Newton (1643-1727), las teorías de la física no hubiesen evolucionado de la forma como lo han hecho en los últimos tiempos.

El lector del texto, como se repara en el capítulo dos de este documento, comparte mundos simbólicos y en ese compartir surgen nuevos imaginarios que hacen oscurecer la imagen del autor; probablemente, es otra forma de volver inmortal el nombre del escritor y de evitar la fosilización y el dogmatismo de las propuestas. Es claro que, en la variabilidad del mundo actual, los dogmas no tienen cabida[2], incluso las tradiciones y los principios fundamentales establecidos por una sociedad determinada sufren modificación por las necesidades de los pueblos. Así, por ejemplo, las teorías socráticas, platónicas, aristotélicas se recuperan en la medida de las conciliaciones semánticas formadas y, así, se las acomoda a los objetivos del proyecto y a las condiciones de vida actuales.

Con lo señalado hasta ahora, no se insinúa la desaparición total del autor, se sugiere un ente que aparece y desaparece en el berenjenal simbólico del documento; se trata de concebirlo como el progenitor de ideas instauradoras y de disculpas, para el surgimiento de nuevos abanicos de tendencias conceptuales[3]. El desvanecimiento del autor es una forma de representar la situación, en la que el lector no remacha los conceptos expresados en el texto; por el contrario, está en la disposición de recrearlos y deleitarlos sobre la base de los saberes previos, a partir de los propios campos disciplinares o desde las necesidades y de los sueños; de cualquier modo, el autor que no quiere morir viendo la obsolescencia de sus escrituras requiere de un lector ideal (Eco, 1979, 1995), un lector permanente y reconstructor de los imaginarios sugeridos.

[2]La Iglesia Católica ha tenido que reformular muchos de sus principios establecidos como dogmas, con el propósito de adecuarlos a las nuevas exigencias de la sociedad creyente y sortear la deserción de sus fieles.

[3] Confrontar las teorías filosóficas inmersas en la poesía de Sor Juana Inés de la Cruz “El sueño” (Beuchot, 1997)

1.7. Idea principal e idea secundaria

Tradicionalmente, en las prácticas lectoras desarrolladas en la escuela se insiste en las nociones de idea principal y de idea secundaria, aun en los libros de texto o textos guías del área de lengua o de otras disciplinas se enfatiza en estos preceptos; los docentes y los académicos de los distintos niveles de escolaridad recomiendan a sus estudiantes "sacar o extraer" la idea principal y las ideas secundarias del texto planteado como tarea, los especialistas también utilizan dichos términos para subrayar, según ellos, el mensaje que quiere explicar el autor y aquello que presumiblemente es "relleno o ideas secundarias".

Como queda dicho, la gran mayoría de docentes, académicos, profesionales de distintas áreas y estudiantes utilizan las estructuras "idea principal e idea secundaria", en algunos casos, para referirse a aquello que es importante y relevante en el texto o para señalar, según dichos lectores, qué es secundario o poco pertinente en el documento. Estas posturas se sintetizan con preguntas, tales como: "qué quiso decir el autor del texto", "cuál es la intención del autor", "cuál es la idea principal del escrito"; también se producen mandatos tales como: "saque o identifique la idea principal del texto y las ideas secundarias del mismo", "en pocas palabras exprese lo dicho por el autor", entre otros. Estas preguntas reclaman la postura conceptual del escritor, reivindican los aspectos teóricos específicos en los que se origina el documento y demandan la igualdad de sentidos entre los propuestos por el autor y los que desea el lector.

En general, existe la tendencia a catalogar la estructura semántica del texto en el marco de estas instancias, ocurrencia que se puede justificar parcialmente, si el documento se asume en el nivel de la literalidad y con la unicidad del significado de las dicciones. Probablemente sea oportuno para textos que requieren repetirse, mas no interpretarse y crearse; se diría que es el primer nivel de lectura, en el que se consume la decodificación superficial del documento. La lectura literal tiene la particularidad de ceñirse a la estructura superficial del texto, se preocupa por subrayar los datos visibles que pueden configurar la idea principal del párrafo o del texto; identifica las secuencias de los hechos y las relaciones de causa o efecto explícitas. Admite recordar o repetir las manifestaciones del autor o, supuestamente, aquello que quiso decir el autor; es el tipo de lectura que, a lo largo de los años, se mantiene como una forma de sostener la sumisión al escrito del autor, y, en general,

a las tendencias científicas, ideológicas, políticas, culturales y disciplinares de los países que tienen tradición escritora.

Los pueblos y los lectores que se sostienen en el nivel de lectura literal están condenados a repetir información, a mantener la hegemonía de saberes, a sustituir las propias sospechas por las de los escritores, sin derecho a confrontar las ideas y las intenciones inmersas en las escrituras. Conviene tener en cuenta que se refiere al primer nivel de lectura, lo cual dista mucho de la lectura juiciosa de la que se discute en este texto, es decir, en el marco de la semántica discursiva (Ramírez, 1999).

Las estructuras señaladas, "idea principal e idea secundaria", no caben en la teoría planteada: en primer lugar, minimizan el esfuerzo que hace el autor cuando construye el texto, restan importancia al rastreo conceptual y lexicográfico que plasma el mismo, tratando de explicitar de la mejor manera qué quiere expresar en el documento. El autor, normalmente, pugna por las ideas más apropiadas, más expresivas y más claras y esta actividad la lleva a cabo en todos los niveles del texto, ya sea en el párrafo, en la oración o en la palabra; en este sentido, es injusto que el lector mengue el valor de algunas ideas con la aserción de secundarias o de poco importantes.

Las supuestas "ideas secundarias" suelen ser los argumentos o los principios que justifican una afirmación; probablemente, son ideas que desbordan en otras expresadas con anterioridad o con posterioridad o se constituyen en ideas que permiten generar los ejercicios de intertextualidad o transtextualidad (Genette, 1989). Se aclara que estos planteamientos son aplicables para todo tipo de texto, ya sea literario o científico. En los textos estéticos la propuesta tiene claridad irrefutable, dado que, son más sensibles a las subjetividades e intersubjetividades interpretativas, por ejemplo, si se lee "El patito feo" de Andersen (1843), en principio, y por referencia del mismo autor, se dice que es una autobiografía; pero, además de ello, el texto subsume temas susceptibles de explicar aspectos, tales como: el discurso de la exclusión que, a su vez, concita un problema jurídico; considera los extremos de la gracia física como la condición de aceptación social: la belleza y la fealdad, la primera como condición de éxito, la segunda como marca de fracaso y de humillación; es decir, incluye un problema, eventualmente, económico y psicológico. De esta manera, se puede continuar extrayendo distintas temáticas que esconde el cuento en mención, defendidas con los respectivos argumentos del caso, ya sea a través de analogías o con el registro del valor

semántico que contienen las palabras. Aun, en el nivel de la literalidad concurre el tratamiento de este ejercicio, con el despliegue de las acepciones que poseen los códigos y, especialmente, la creatividad del lector.

No obstante lo manifestado, los textos científicos, de igual modo, requieren de la sensibilidad argumentada del lector para revolucionar los principios y las leyes; de lo contrario corren el riesgo de convertirse en dogmas y fosilizarse en el tiempo. El texto científico también se detalla en la naturaleza de las relatividades semánticas y de las limitaciones de sentido. Para aludir un ejemplo particular, la teoría de la relatividad leída por el matemático, el físico, el químico, el filósofo, el lingüista, etc., adquiere sentido y valor diferenciado en cada uno de los profesionales citados. Potencialmente, cada uno de ellos aplica la teoría de la relatividad a sus saberes y en consonancia con los mismos; en tal caso, es peligroso certificar cuál de estos lectores es el más acertado que los otros; en cada profesional hay un motivo que mueve la lectura, en cada uno de ellos se reivindican determinadas estructuras lexicales que, de manera hipotética, se diría, no son las mismas. La interpretación e incluso la comprensión de dicha lectura son desiguales en el mismo lector, dependen de las intenciones de la lectura (información, investigación), del estado de ánimo (afligido, alegre), del nivel de escolaridad (estudiante, profesional), de la edad, en general, de los entornos académico o social en los que se mueve.

La noción que se tiene hasta ahora de “ideas secundarias” puede catalogarse, en primer lugar, como una teoría y como una práctica que desdibuja los conceptos de lectura y de escritura del texto. En el proceso es dable detectar como los aspectos que son secundarios para un lector, lo son principales para otro lector; o eso que en una primera lectura fue secundario en una segunda lectura es relevante; o aquella idea que fue secundaria para un propósito es de suma importancia para otro proyecto.

En segundo lugar, contradice lo sublime que, desde la perspectiva propuesta, se le adjudica a cada uno de los párrafos, los enunciados y las señales del texto, en las que, como se dijo, siempre hay un sentido por descubrir y describir, eternamente hay una nostalgia que revivir para contarla. Como se quiera ver, cada idea es un universo de sentidos que según el lector son vitales y relevantes para determinados propósitos (Ramírez, 1999); en otros términos, el fin o la intención que tenga el lector con el texto es el que determina el valor de los caracteres o el texto en general.

El escritor tiene un tema que comunicar y su objetivo es que este sea comprendido plenamente por el interlocutor; no obstante, el propósito que subyace en la escritura es crear nuevos universos conceptuales. El escritor emite información relevante y pertinente de un tema que lo considera de interés para la audiencia o para él; el lector es corresponsable de identificar las referencias subsumidas en el documento, es requerido para contextualizar y relacionar la información a los intereses y a los propósitos personales.

Lo anterior respalda la idea de que los lectores pueden proponer múltiples mensajes, principios, conceptos, nociones, etc., de la lectura realizada, e incluso, evidenciar las contradicciones que subyacen en algunos de ellos, siempre y cuando lo propuesto se desarrolle en el marco de la argumentación ética, en procesos que se sustenten con discursos razonados (lógicos) y razonables (sensatos); el sentido común ayuda, pero el mismo debe apoyarse en el argumento manifiesto en el discurso de la verosimilitud y en el discurso de la demostración o de la evidencia. No se hostiga la anarquía interpretativa, se gratifica la construcción del conocimiento desde la complejidad humana.

En conclusión, los transcursos lectores exigen pasión y reconocimiento del yo en el texto; instan decisión del sujeto para el reconocimiento de la versatilidad del signo; demandan la interacción lector-texto en función de la recuperación de ideas que impactan y tocan la condición humana. El texto es la excusa para hurgar en los propios saberes previos, es la noosfera o el lugar en el que se liberan la conciencia universal y las energías vitales del acontecer que azuza el pensamiento (Vernadsky, 1997); los signos son representaciones circunstanciales y efímeras moldeables por el lector comprometido y las ideas son imágenes que se concretan cuando el sujeto las hace parte de él, en especial, de las prácticas colectivas y de las propias quimeras. Los mejores momentos espirituales son los que proporcionan la fe en sí mismo y en la lectura.

2. RUTAS DE LA INTERPRETACIÓN

> "La vida es, ciertamente, solo una fugaz armonía originada por el contacto entre lo pasado y lo eterno; el hombre, empero, es una obra de arte permanente […]
> Schleiermacher (1955[1813]:28).

En este apartado se visualiza la dimensión epistemológica de lo que representa la interpretación en los procesos de lectura. Se hace un rastreo conceptual básico que facilita descifrar las distintas relaciones que el verbo interpretar insta en la construcción del ser y del objeto del ser. Para que el texto sea didáctico, se recurre a la utilización de una terminología y de un discurso comprensibles de la filosofía trascendental, entendida como la posibilidad que tiene el sujeto de verse así mismo, de conocer al otro y lo otro.

Para el logro del cometido se apela a la teoría hermenéutica como espacio teórico y como suceso metodológico en los que se subsumen el transcurso y la interacción interpretativos. Se habla de trans-curso, por cuanto se desentraña lo que ocurre en el periodo y el espacio de lo leído y lo interpretado, o mejor, se descifran las ocurrencias semánticas del lector en el tiempo y en los intervalos del texto; y, de interacción dado que es la búsqueda de encuentros entre el lector, el texto, el contexto y el autor del documento. En una o en otra dirección, se proponen principios digeribles para la liberación de las significancias y las vivencias potenciales que suscita la actividad interpretativa (Bengoa, 1992), mediada por integración de lo lingüístico y lo filosófico.

2.1. Texto y arquitectura de la interpretación

Se inicia con aclaraciones conceptuales de algunas categorías recurrentes en el presente tejido teórico. Así, el texto se asume como toda forma permisible de ser leída e interpretada; es decir, cualquier representación, incluyendo la icónica, es texto en la medida en que admita una interpretación permanente o efímera. El texto es forma y de allí su función, la forma determina los órdenes del sentido, los que, a su vez, dis-ponen empleos, funciones o destinos del signo; es imagen en la que se esconden discursos de otras imágenes; según la lectura que se realice, el texto entendido como signo es permanentemente multiforme y por su dinámica social, no se deja encasillar (De Saussure, 1982 [1916]).

El texto es representación que alberga a otros textos, es esencialmente intertextual y heterotextual por la integralidad y la diversidad de textos que refiere respectivamente. En

este panorama, desde el cosmos hasta la cabeza de un alfiler son textos, en los que confluyen un infinidad de textos[4]; son significados que re-vierten en otros y estos, a su vez, en otros, los cuales forman una cadena interminable de significados que di-funden sentidos, de tal manera que el objeto adquiere mayores significancias secuenciales visibles como discursos.

Conviene precisar que la versatilidad, la variabilidad y la mutabilidad significativas del texto se establecen según la idoneidad del usuario del mismo; la significancia no es visible en el objeto o en la representación, está en el sujeto que percibe las formas, las desglosa y las ajusta a sus intereses. Esta concepción básica presume considerar al hombre como interlocutor de textos pre-dispuestos para leerse en medios específicos, de igual modo, invita a asumir al sujeto y su naturaleza como textos o signos que evocan a otros.

En esta dimensión, texto y signo adquieren similares concepciones, las dos categorías surgen de la existencia de un interpretante o de un usuario; se construyen y florecen condicionadas al tiempo, al espacio y a las circunstancias físicas en las que aparecen; en uno y en otro caso, albergan significados y sentidos diversos. Texto y signo son formas que resultan del entorno o son construidas convencionalmente por el sujeto; son elementos que comunican y configuran significancias de acuerdo con las expectativas de los interesados; son construcciones o mundos conceptuales que representan un fenómeno determinado en entornos delimitados.

Los textos y los signos son cosas, como se consideran cosas los objetos que son útiles según los intereses, los usos o las aplicaciones. Por ejemplo, silla es un signo-cuerpo, un objeto que puede adquirir variadas aplicaciones: asiento si el interés es sentarse y descansar, cama si el deseo es dormir; escalerilla si se requiere alcanzar un objeto ubicado en un espacio que sobrepasa la propia estatura, arma si se manipula para defenderse de una agresión, leña si se utiliza como combustible para producir fuego, arte si es para pintarla estéticamente, e incluso símbolo de resistencia si es para protestar por la inadecuada educación. En general, los signos se entienden como entidades que mencionan otras entidades y admiten contemplarse en diferentes grados (Heidegger, 2006[1952]).

Por su parte, el símbolo (del griego *symbolon* = conjetura*; syn y ballo;* arrojar o yacer) se lo asume como la máxima forma de representar un acontecimiento significativo; se lo

[4] Conviene preguntarse cómo se construye la cabeza de un alfiler, cuáles son los materiales y las herramientas utilizados, quienes intervienen, cuáles son los tipos y los usos que puede tener, entre otros.

concibe como la construcción semiótica que mueve sentidos a partir de las circunstancias y de las narraciones de la vida misma, de allí que se lo juzgue y se lo interprete mejor siendo parte de él. Es el referente de las formas, a través del cual se forja la existencia en una sociedad específica.

El símbolo es conocimiento y es afecto, es razón y emoción circunscritas a la esencia del sujeto. Conocimiento, porque con base en determinadas razonabilidades, organiza y sintetiza ideologías y realidades socioculturales; afecto, puesto que surge de la sensibilidad y la simpatía que causan los fenómenos en el sujeto; razón, dado que integra los juicios sensatos de las acciones y las circunstancias de vida individual y social de la persona; emoción, de cara al sentimiento y al desconcierto conceptuales que causan las representaciones de los objetos.

Los ejemplos más claros del símbolo pueden ser el mito o la tradición entendidos como construcciones sociales multidimensionales. Del mito se dice que es la forma que representa el origen, la existencia o la ausencia de un fenómeno trascendental para la vida cultural de un grupo social (teogonía, cosmogonía, etiología, escatología y valores morales); la tradición se entiende como la representación constitutiva de la cultura, como el acumulado de legados formativos que identifican y tipifican a una comarca. En uno y en otro caso se evidencia la significancia de las simbologías que refieren.

Conviene preguntarse por los rumbos significativos que toma un símbolo en la configuración de una cultura específica y demostrar los aspectos que determina; veamos un ejemplo: el cuy[5] es un símbolo de Nariño - Región Andina del Suroccidente de Colombia; forma parte indispensable de: la gastronomía típica, la economía, el deporte, el arte y los diversos ritos familiares (religiosos, amorosos, académicos, comerciales, políticos, etc.); en esta realidad vale la pena los interrogantes ¿Por qué el habitante sureño festeja con este roedor las diversas alegrías y emocionalidades afectivas?; ¿Por qué el cuy agrada y refrenda en un pueblo las formas de ser y de estar en el mundo?. Las respuestas a estos cuestionamientos están en la historia. La creación de la tradición y la creencia en la misma es viable

[5] El cuy es autóctono de los Andes **(del quechua quwi < [‘qowi])**. C**uyo** en el sur de México y Guatemala, **curiel** en Cuba, **cuy** en Colombia Ecuador y Perú, **cuye** en el sur del Perú y Bolivia, **cuis** en Argentina y Chile. La raíz común de los vocablos es la onomatopeya del chillido de los cuyes, **cui cui.** Cobaya, conejillo de indias, curí es la comida típica de la región sur de Colombia, Perú y Bolivia. Mascota en Europa, Norte América, Australia y otras partes del mundo.

comprenderla e interpretarla en sus dimensiones complejas, es decir, en correspondencia con los imaginarios de los sujetos y con las condiciones socio-históricas en las que se produce.

En el ejemplo citado, el nariñense andino posiciona al cuy en diversas extensiones de la vida, como se dijo, en: la gastronomía, el arte, el deporte, la investigación científica, la política, la economía formal o improvisada, etcétera; complementa el posicionamiento simbólico con el enlucido artístico y coreográfico de los sitios donde se consume dicho roedor (fotografía 2). Este símbolo es el ícono de la vida de un pueblo, reúne y confronta el ser y el pensar, trasciende la razón y se entronca con la sensibilidad. No obstante, el foráneo (extranjero o de otras regiones del país) que desconoce la cultura andina, probablemente, concibe al nariñense de la serranía como persona insensible, cruel e inhumana que ingesta a la mascota o como el sujeto que se alimenta de un animal sucio y repugnante, similar a la rata.



Fotografía 2: cuy artista

Fuente: construcción propia

El mundo de los símbolos, de los signos o de los textos es diverso e incluye toda forma icónica, desde una fotografía o un diagrama hasta una mueca o una figura literaria; en cualquier caso, los signos y los símbolos son textos que denotan objetos virtuales reconocidos por algunas de sus características; son representaciones mentales que, de manera genérica, se pueden asumir como iconicidades eruditas. En esta perspectiva, cuando se interpreta, se

construye representaciones, imágenes o iconos de iconos, es decir, se muestra otros iconos a partir de los existentes.

En el proceso reseñado se gestan decursos sintagmáticos-asociativos y decursos paradigmáticos-sustitutivos (figura 3): en los primeros porque se juntan secuencias inter-referenciales, características de la traza manifiesta en la letra o en la imagen producto de la *inventio* y, en los segundos, porque son sustitutivos a partir de correspondencias analógicas, de la *dispositio* intencional y recurrente del imaginario representado. Dicho de otra manera, la persona recurre a similitudes-cercanías y a divergencias-reemplazos categoriales y conceptuales para la configuración de las representaciones. Texto, signo y símbolo son entidades producto de asociaciones y de sustituciones convencionales legitimadas por el usuario a lo largo de la historia.

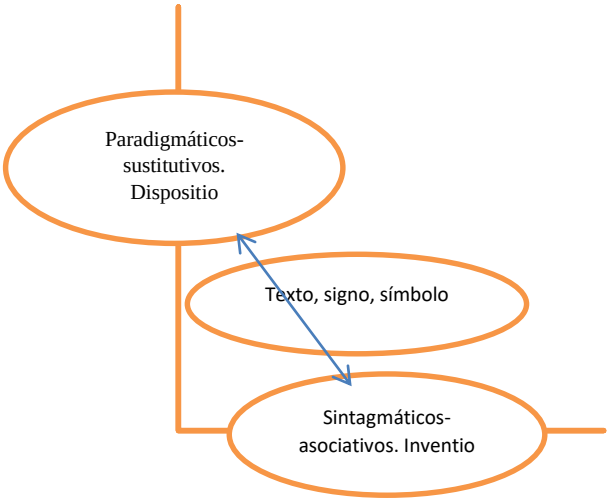


Figura 3. Decurso interpretativo funcional

Para centrar el estudio, en este trabajo se tiene en cuenta exclusivamente el texto lingüístico escrito; sin embargo, se aclara que, la teoría y la metodología que se presentan son susceptibles de replicarse en el análisis de distintas tipologías textuales, particularmente, en lo básico del mismo, en consideración a que el tipo de texto exige un paradigma de interpretación; no es lo mismo un texto de matemáticas, latente en el mundo de las abstracciones, que un texto literario que rastrea el sentido del hombre como tal desde las condiciones permanentes o contingentes.

2.2. Hermenéutica: comprensión e interpretación

La hermenéutica se origina en la evolución del humano, con las distintas acepciones que le adjudica a los fenómenos naturales y a sus propias actuaciones; se motiva en las formas de mitificar el ecosistema y en las aplicaciones que le permiten subsanar problemas vitales; se sistematiza especialmente en la mística y en las ciencias forenses, posteriormente se expande a todos los saberes. Deriva del griego "ἑρμηνευτικός" o "hermeneutikos" / "hermeneuo" "yo descifro" / "tekhné" "arte" / "tikos" "relacionado a"; hace referencia al arte de explicar, interpretar o descifrar el verdadero sentido de textos escritos, especialmente sagrados (RAE).

La categoría hermenéutica sugiere correspondencia con el dios griego Hermes, patrono del entendimiento humano y de la comunicación. En sus comienzos, la hermenéutica demanda la correcta interpretación o el entendimiento de una sentencia misteriosa e incomprensible del oráculo. Posteriormente, alude al fenómeno que describe y que expone objetivamente signos circunscritos en los acontecimientos sociales y naturales.

En la época contemporánea, la hermenéutica toma fuerza y se la considera objeto y método. Como objeto establece campos de estudio y admite teorización desde distintos enfoques que, finalmente se complementan, tales como: místico dirigido a la contemplación romántica y a la espiritualidad idealista (Schleiermacher, 1955[1813]); filosófico orientado hacia la deconstrucción del conocimiento en congruencia con la complejidad humana (Nietzsche, 1986[1878], 1986[1887]; Dilthey, 1883, 1900 y 1911); retórico conducente al desmantelamiento de las ideas desde la elocuencia y la estilística del texto como tal (Ricoeur, 2003[1969]), 2004); sociológico encauzado hacia el desciframiento de los tejidos culturales que viabilizan la conformación de lo social (Husserl, 2002); lingüístico dirigido al tratamiento de las palabras en las etimologías y en el valor de uso (Eco, 1992, 1995), entre otros.

Es método cuando facilita el desarrollo de procedimientos que apuntan a la comprensión e interpretación del signo, en unos casos fortalece el significado del texto y en otros reivindica los sentidos del mismo, o los dos. La hermenéutica, como objeto o como método, patrocina el desarrollo del individuo y de la ciencia. Así pues, los transcursos hermenéuticos se reivindican en función de la razón o de la argumentación situada o contextuada; es decir, toda interpretación se basa en la razón, sin desprenderse de la razonabilidad: la primera en función de la lógica y la pragmática, la segunda en función de

la condiciones emocionales, sentimentales y posiblemente ideales del hermeneuta, del encuentro del concepto con el afecto enriquecidos mutuamente. No se trata de adulterar o de disfrazar una interpretación, se trata de recuperar la dificultad del ser para conocer lo humano del sujeto. Lo dicho difiere de lo expuesto por Russell (1973), para quien no existe la dualidad sentido y referencia, sino que destaca la referencia o la denotación. Gadamer (2001[1975]) la define como la hipótesis de la verdad y el método que universaliza el fenómeno interpretativo desde la propia historicidad del sujeto.

En esta perspectiva, la comprensión es la compaginación de intenciones pragmáticas del autor con las del lector, es el acercamiento literal que hace el lector al documento para ejecutar el empalme semántico, en la medida en que el lector entienda plenamente al autor, mejor aún, cautive los caracteres y las estructuras manifiestas en el enunciado. Com-prender es prenderse del texto, del mundo, del otro y de lo otro, es la primera fase de la interpretación.

Por su parte, el fenómeno interpretativo, objeto de preocupación desde épocas presocráticas, hace notar la cara literal del texto y la cara alegórica del mismo. En el ámbito de la mitología griega y en la época socrática, Hermes tiene la función de mensajero sagaz que traspasa las fronteras de hermeneuta o de interpretante de los mensajes entre los dioses y el hombre; los alejandrinos se ocupan de la interpretación de los mitos, de los relatos y de los poemas de la cultura griega, especialmente desde el punto de vista alegórico. En la época medieval se desata la interpretación (exégesis) literal y alegórica de la Biblia, en algunos casos, radicalizada hacia una forma u otra, e incluso se generan manuales para enseñar a interpretar: la escuela monacal se dedica a la interpretación mística basada en la retórica y la piedad[6] y las escuelas catedralicias escrutan la exégesis científica basada en la razón y la dialéctica (origen de las universidades); estudian la lógica y la filosofía del lenguaje, profundizan en el significado y con ello dirimen los conceptos de suposición, de inferencia, de conjetura, entre otros. En una o en otra trayectoria, los lectores de la época tratan de trascender el sentido literal hacia el simbólico.

[6] San Buenaventura (citado en Beuchot, 2004:57) señala que "Todos los libros de la Sagrada Escritura, además del sentido literal que las palabras externamente expresan, encierran tres sentidos espirituales, a saber: el alegórico, que nos enseña lo que hemos de creer acerca de la Divinidad y de la Humanidad de Cristo; el moral, que enseña el bien vivir, y el anagógico, que nos muestra el camino de nuestra unión con Dios […]. San buenaventura es un lector místico simbolista, pero no deja de lado la exégesis literal, es más hermeneuta; a diferencia de Santo Tomás que prefiere el sentido literal, más pragmático. Examina en los textos los sentidos más auténticos y, según él más precisos.

No está por demás señalar que, la interpretación junto a la comprensión se establece como un proceso de reconocimiento, en el que se: relaciona, distingue, identifica y se conoce imágenes y, a su vez, se crea el juicio de ellas; el sujeto se reconoce en sus dimensiones de creyente en sí mismo, en lo que vaticina que es bueno para sí y para el otro (Ricoeur, 2006). Es el escenario en el que el lector viaja y conversa con gentes, cosas y fenómenos en general, en el que el tiempo no tiene orden, pero genera acontecimientos. La interpretación junto a la comprensión engendra la construcción de dones, en los que se da y se recibe sobre la base de la gratuidad.

Es claro que en la obra de arte o en el texto literario, los procesos de interpretación son inacabados ¿Podemos decir lo mismo de un texto de ciencias naturales? Para responder esta pregunta, vale la pena averiguar, si ya se investigó y se dijo todo acerca de la célula; conviene encarar las posibles dudas que subsisten de los fenómenos naturales y culturales asociados a la categoría en mención. Probablemente, los textos estéticos y literarios causan niveles de interpretación evidentes o sugerentes, mientras las ciencias naturales requieren niveles interpretativos empíricos y experimentales; los entresijos que ofrecen los laberintos de la naturaleza son interminables: la primera tabla periódica tuvo 63 elementos (Mendeleyev, 1869), hace algunas décadas 108 elementos, ahora excede los 118 elementos ¿Cuántos más desconoce la ciencia?

Pareciera que las personas están forzadas a vivir y a reproducirse en los marcos de la investigación y de las interpretaciones; así, por ejemplo, se nota que la interpretación del mito en el cristianismo, permanentemente sufre modificaciones atendiendo a las características de las generaciones; a pesar de los esfuerzos por mantener la univocidad del mito arameo-judeocristiano de Adán y Eva, los lectores del mismo lo modifican de acuerdo con las expectativas de vida. Indudablemente, el método comparativo es una forma y una fuente de creación y de recreación de nuevos imaginarios (Dilthey, 1997); en la comparación, la interpretación compagina con la fantasía en la que el interpretante percibe y piensa diferente.

Se comprende el mito para interpretarlo, al igual que se comprende al ser para interpretar al ser; se comprende al otro para interpretarse a sí mismo. Hay una relación recíproca entre el comprender y el interpretar; cuando se comprende se viabiliza la interpretación, de igual manera, cuando se interpreta se reconfigura los niveles de comprensión: los textos bíblicos se interpretan para que sean comprensibles; es decir, se los

lee desde otros ángulos para construir la perspectiva de interés. Estos procesos consideran la comprensión de la individualidad, del yo, del que es, del que quiere ser y del otro; pero, además, del yo frente al otro o del nos-otros, para argumentar una u otra forma de interpretar. "En todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo, cuya asimilación se llama crecimiento, crianza. En este sentido, el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud. Siempre nos sobrepasa" (Gadamer, 2006 [1986]:149].

En esta perspectiva, la interpretación se piensa como la máxima expresión de la comprensión; rebasa los límites del texto y se encumbra en las molduras del discurso, del enunciado, de las simbologías, de las relaciones inter-discursivas; es decir, en las aristas de la creatividad mediada por la complicidad de los signos y de las estructuras objeto de comunicación. En estos ámbitos, estructuras lingüísticas reducidas albergan sentidos de vida determinantes, por ejemplo: en la ceremonia ritual del matrimonio católico, el sacerdote interroga: "¿Aceptas a X como esposa y prometes serle fiel en las alegrías y en las penas, en la salud y en la enfermedad, y amarla y respetarla todos los días de tu vida? […]", el sujeto responde "Sí" a la pregunta, en este caso no es únicamente una afirmación, circunscribe: cambiar el rol ciudadano, disponer determinadas formas de relaciones socio-culturales futuras, constreñirse a una forma de vida específica, transformar el estilo de vida en todos los órdenes (político, económico, ideológico, sociológico), entre otros aspectos.

Las frases hechas son ejemplos claros que aplican la interpretación como máxima voz de la comprensión; estructuras tales como: "la tercera es la vencida", "salió con su domingo siete", "no hay quinto malo", "martes trece ni te cases ni te embarques", etc., son enunciados que en la literalidad no representan significados que impresionen o que alarmen, pero en los niveles de la significancia motivan cautela y discreción y, en dependencia de los grados de fundamentalismo, decretan un estilo de vida personal.

2.3. Coherencia en la interpretación

El lenguaje es la base de la condición humana, en él se elabora el mundo, se produce la permanente contrariedad y la complementación de la esencia por describir; en los juegos del lenguaje se puntualiza las diferencias, las similitudes o las dos. En la de-signación surge la realidad o la ficción; "El ser que puede ser comprendido es lenguaje" (Gadamer,

2001[1975]:567). Así es como nos entendemos en el mundo, una vez de-signado, le escuchamos los nuevos sentidos y horizontes que nos provee. Aún, el silencio es lenguaje, por tanto, en la recursividad de los acontecimientos comunicativos, es inevitable escuchar la elocuencia de los silencios. Schleiermacher (1955[1813]:72) precisa que "el lenguaje es el espejo más claro del mundo, una obra de arte en que se da a conocer su espíritu".

Páginas anteriores precisan que este documento hace referencia, fundamentalmente, a la palabra, ya que esta constituye una de las primeras formas de sentenciar un fenómeno. El vocablo es la principal forma que da origen y vida a la cosa; Gadamer (1996: 215) plantea que: "[…] la historia de los conceptos constituye una condición previa para todo filosofar responsable, al menos en nuestros días, siendo únicamente a través de la historia de las palabras como la investigación histórico-conceptual podrá experimentar algún avance". Filosofías como el budismo mencionan el valor sagrado de las palabras, el hinduismo alude a la divinidad de las mismas, el judeocristianismo señala "el Verbo (*rhema*) se hizo carne y habitó entre nosotros".

La interpretación en los escenarios de la dicción adquiere fuerza por la vitalidad que alcanza el examen de las ideas; desde la hermenéutica se dice que la interpretación es una teoría y un método que se encarga de descifrar las apariencias de las formas a partir de fundamentos y de saberes empíricos; el fin es re-considerar los contenidos de la conciencia individual o colectiva, no en la verdad o en la falsedad sino, en el valor de su existencia en aspectos de creatividad humana. La interpretación del vocablo aporta a la crítica de las ideologías, por cuanto desbroza los intereses del poder dominante o de la hegemonía del sistema, a través del texto. Procede al des-constreñimiento de la acción comunicativa y de los supuestos legados culturales.

La interpretación es un fenómeno semántico, pragmático, holístico e integral, que resulta de las ejecuciones cognitivas y metacognitivas del sujeto: cognitivas por la recurrencia simultánea de procedimientos deductivos, inductivos, reflexivos, analíticos, argumentativos, entre otros, apropiados para asimilar conocimientos; y metacognitivas por la activación de operaciones mentales de auto-regulación que confrontan las fortalezas y las debilidades de los saberes previos-experienciales con la propia existencia del interpretante (Mayor et al, 1995).

La interpretación se identifica en tres niveles del discurso: en el significante, en el significado / sentido y en lo representado: a) en el significante oral, los matices de entonación o los suprasegmentales impresos en el enunciado; en el escrito, los ribetes o las características de la traza; b) en el significado / sentido, la diversidad de acepciones estandarizadas y culturales que adquiere el signo, la variedad de semas que contiene el uso de una lexía simple o compleja en el proceso enunciativo: y c) en lo representado, las utilidades y las aplicaciones que admite el objeto, el fenómeno o la clase en el enunciado. Lo anterior circunscrito, de manera integral, a la plausibilidad de la interacción comunicativa.

En cada caso juega un papel importante la plausibilidad, el merecimiento o la estimación que le adjudique al enunciado el interpretante. Finalmente, este es el directo responsable de la coherencia interpretativa; es quien integra los aspectos de los niveles descritos, quien explora en el conjunto de la enunciación, principios explicativos causales y motivacionales (Amaya, 2009). El enunciado en su esencia, no es univoco tampoco anárquico, el destinatario ahonda la coherencia interpretativa en los contextos de satisfacción y de restricción comunicativas. La coherencia interpretativa fáctica requiere de la interacción de justificaciones o de argumentaciones epistémicas suscitadas, a través de la analogía, el concepto, las explicaciones perceptual y aplicativa.

La situación de la coherencia interpretativa está mediada por una serie de fenómenos que actúan de manera simultánea o en orden a las condiciones cognitivas del interpretante; entre ellos se destacan los siguientes:

- Relevancia del texto con respecto a textos anteriores. La interpretación encierra intertextualidades generadas inicialmente por la incidencia del reconocimiento de textos leídos; es decir, requiere de la evocación y del empalme de experiencias lectoras para configurar la interpretación del texto presente.
- Situación comunicativa. La interacción comunicativa circunscribe elementos, en algunos casos, ocultos que inciden en la interpretación; los mismos pueden ser gramaticales y textuales, como también de disposición espaciotemporal.
- Interés y actitud del lector frente al objeto de interpretación. Los estados emocionales y las condiciones sentimentales particulares orientan el rumbo de la interpretación. La serenidad, la exaltación y el apasionamiento se constituyen en aderezo del proceso.

- Intencionalidad del autor del texto. Los textos no son ingenuos, habitualmente subsumen los deseos de un autor fiel a los significados canónicos de los signos, pero también pueden subsumir desobediencia del autor hacia la ortodoxia, los dogmas y el establecimiento del poder de los mismos, entre otros.
- Distribución y adecuación de los elementos textuales y paratextuales. El lenguaje, probablemente, es uno de los entes humanos que más se ajusta a las recurrencias de la flexibilidad, permite un sinfín de juegos, incluso es susceptible de contradecirse en sí mismo para derivar nuevas significancias.
- Actualidad y deseabilidad subyacente al texto. Naturalmente, la actualidad y la deseabilidad de los contenidos del texto las proporciona el lector; no obstante, en el fenómeno interpretativo, conviene asumir las realidades presentes y confrontarlas con los indicios que propone el documento o el objeto de estudio.

En la interpretación se plasman procesos cognitivos complejos, tales como: inducción, deducción, inferencia, abducción, entre otros, los cuales hacen que, "leer sea un acto más creador que pasear simple o ingenuamente por las palabras" (Freire, 2013 [1997]: 114). Interpretar es el acontecimiento que pone a prueba la vocación de lector y requiere del canje de esquemas de representación, demanda cambios en las formas de imaginar, de abstraer y de simbolizar las realidades; analógicamente, se diría que es vivir un sueño, especialmente cuando procede del alma. En esta perspectiva, la mímesis o imitación creativa es la que justifica las interpretaciones primarias, y las formas metafóricas son las que facilitan argumentar el proceso interpretativo, dado que la metáfora juega entre lo literal (propio) y lo simbólico (alegórico).

Como se puede ver, interpretar completa una serie de aspectos que deben estar en coherencia, para no caer en la especulación, o peor, sumergirse en contradicciones y perversiones semánticas absurdas. Los anteriores elementos facilitan la argumentación, la justificación y la demostración consistentes de las posibles posiciones interpretativas que puedan resultar del ejercicio lector.

2.4. Hermenéutica: teoría y práctica interpretativa

La hermenéutica goza el propósito general de esclarecer, de explicar y, finalmente, de interpretar los textos, independiente de la tipología de los mismos; en la práctica de la intercomunicación, tiene características diferenciadas y objetivos definidos. Así por ejemplo, se habla de: hermenéutica jurídica, porque se ocupa de la dilucidación de textos correspondientes o circunscritos a las ciencias forenses; hermenéutica teológica, la que tiene como fin escudriñar los sentidos subsumidos en los documentos bíblicos; hermenéutica histórica, aquella que trabaja los desenvolvimientos históricos en sus diversos matices; hermenéutica poética, dado que estudia los entresijos de los ritmos y los juegos lingüísticos susceptibles de realizarse en la producción estética, entre otros.

Schleiermacher (1955[1813]) es uno de los autores que modula la teoría hermenéutica y le adjudica la tarea de concebir el escrito como lo pensó el autor, para después imaginarlo mejor que él; presenta una teoría sistemática del proceso de interpretación de los textos, desde los contenidos social y lingüístico comunes, favorables a la empatía, es decir a la dimensión psicológica del individuo. Señala la doble dimensión de la actividad discursiva, por un lado, la individual de la persona que enuncia y, por otro, la social en la que se mueve el texto. En este sentido, existen dos niveles de comprensión: el ámbito social y el ámbito individual del texto, lo que hace que la tarea interpretativa sea infinita, cada intérprete re-crea la actividad inspiradora y mental del autor.

Schleiermacher (2000[1805]) insinúa que cada intérprete necesita reconocer y contextualizar la dimensión social y la dimensión individual del autor para comprenderlo, al menos parcialmente; el intérprete debe identificarse con las intenciones, las formas de pensamiento, la situación histórica del autor o ponerse en su lugar, para mejorar la interpretación. En estos términos, dicho autor sugiere que la hermenéutica involucra comprender en la lengua, comprender en la persona que emite el texto[7], integrar las dimensiones objetiva y subjetiva en el proceso de interpretar, aspectos tratados posteriormente por Dilthey (1900, 1911).

[7] Schleiermacher por sus apreciaciones del uso del lenguaje en contexto se lo puede considerar como uno de los progenitores de la sociolingüística.

La postura de Schleiermacher se canoniza en los distintos campos del conocimiento, en unas ciencias con más insistencia que en otras; con el estandarte de reivindicar, en la lectura, la condición de escritor del texto, la identidad de la intención con la cual escribe el autor, se forja el imaginario de que lo fundamental del proceso lector es repetir lo dicho por el otro, en unos casos sin derecho a la réplica. Así, el autor del documento adquiere la figura y la fama de gurú que sabe lo que escribe, la tarea fundamental del lector es la de identificar la idea principal y las ideas secundarias, las cuales entre mejor se descifren desde los contextos del autor se catalogan de mejor calidad. Incluso se recurre a la indagación de la identidad psicológica del autor para determinar por qué, cómo y para qué escribe un texto. Esta actitud, probablemente, es el producto de una época en la que el positivismo, la búsqueda de la verdad está en auge, en la que la valía y el reconocimiento del precepto, de la teoría o del principio dependen de quién los dice.

La perspectiva señalada es una manera de someterse al texto, destacable por ser la etapa de la comprensión literal pero no la definitiva para el desarrollo del juego interpretativo. Como se menciona en líneas anteriores, en este documento se subraya la variabilidad del signo, el valor que representa el texto y los juegos perpetrados con el lenguaje para dirimir una idea, un concepto o una teoría particular. Se incentiva la dinámica que incluye la interacción lector y texto, la confrontación de saberes previos con los saberes que provienen del escrito; se pugna por la creatividad y la capacidad de interrelación que provocan las pistas inmersas en las dicciones; se impulsa la libertad de pensamiento del lector, a partir del argumento que reclama una u otra interpretación.

Desde esta perspectiva, igualmente es posible considerar el concepto y los fines de la hermenéutica, atendiendo a los propósitos del lector, tales como: hermenéutica dogmática, que tiende a establecer exégesis determinantes e incluso radicales; hermenéutica escéptica, que interpreta bajo la prevención y los diversos condicionantes que pueda albergar el texto; hermenéutica reformista-crítica, que persigue establecer ciertos cambios, producto del reconocimiento de variables y de indicadores que envuelven anfibologías en el texto, entre otros. Los tres tipos son viables, pero consideramos afortunado el curso de la hermenéutica reformista-crítica, en cuanto redime la función activa del interpretante, particularmente, porque recupera la vitalidad del signo, la duda en los entramados del lenguaje y la opción de crear nuevos sentidos contextualizados.

En cualquier caso, la hermenéutica, para su actuación, constituye diversos escenarios, a saber: la ciencia que organiza y jerarquiza los conceptos en contextos pragmáticos; el arte que, a través de reglas y de procedimientos simbólicos, permite la aplicación de los conceptos; la teoría que promueve e induce conjeturas analógicas; y la práctica que exige pericia para la consolidación del texto en cocina (Beuchot, 2004). La interpretación, objeto de la hermenéutica, se concibe como la acción de poner un texto en situación, para la re-estructuración de la comprensión inherente y exterior, objetiva, subjetiva e intersubjetiva, al texto (figura 4).

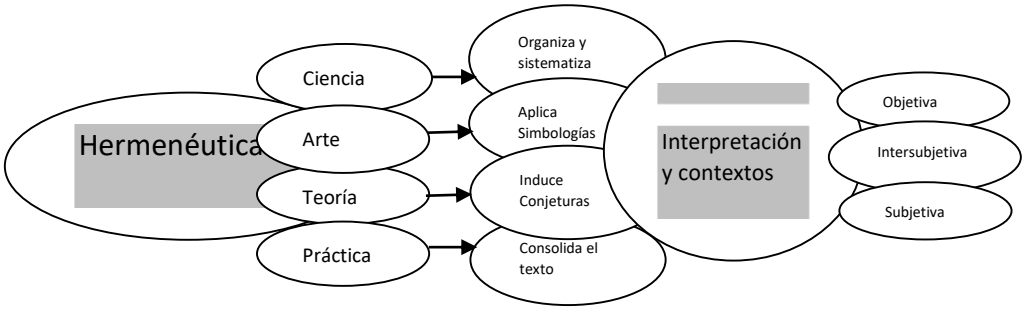


Figura 4. Proyección de la hermenéutica

Fuente: construcción propia

La hermenéutica se proyecta hacia el "conocimiento de sentidos, de conceptos, crítico de textos […], la comprensión de un texto en relación con su contexto, o contextos, o la comprensión de un autor en relación con su obra o la de ambos en relación con la época" (Ferrater Mora, 2004[1994]:1623-1624).

En este orden, la analogía o la proximidad de las coincidencias semánticas, establecidas por las funciones o los atributos de los referentes, es una forma de concreción de la hermenéutica. La analogía se instaura porque existen diferencias, o mejor, hay similitudes porque hay diferencias. Así por ejemplo, el concepto de *mundo* en las estructuras sintácticas: *tu mundo, mi mundo y el mundo* adquiere un valor analógico que para justificarlo se recurre a la argumentación metafórica o simbólica; lo mismo puede acaecer con el significante *vida,* el cual descontextualizado no se sabe si se refiere a la "vida del hombre", la "vida de las plantas", la "vida en otros planetas" o a la "existencia en sí"; en cada caso se

realiza analogías, trasferencias semánticas que permiten la comprensión y desde allí la interpretación del enunciado; se procede a la deconstrucción del significado para entrar en el universo de los sentidos.

La interpretación requiere de la analogía por la exploración de similitudes, de diferencias en los textos, y por la confrontación y el encuentro de conocimientos entre el lector y el autor: las similitudes se entienden como vecindades referenciales, las diferencias como presencias distantes. En estas circunstancias, la analogía facilita el diálogo argumentativo con lo oculto del texto; genera la *inventio* en la indagación de argumentos que apoyen la interpretación. Lo anterior, en coherencia con la condición esencial del humano, de ser analógico en sí mismo.

El evento interpretativo se origina en la medida en que el sujeto interpretante desarrolle acciones heurísticas o iniciativas para descubrir pistas significativas; es decir, ejercicios de análisis que incluyan operaciones cognitivas, tales como: inducción o reflexión desde la parte y el detalle hacia la contextura global del objeto; deducción en la que se asuma la totalidad del objeto para identificar las particularidades de la parte o del detalle; abducción o generación de hipótesis y conjeturas mediadas por la inferencia; síntesis que haga posible la estructuración del guion del objeto de estudio (figura 5). Cada uno de estos procedimientos provee de argumentos que favorecen el acontecimiento interpretativo; son pistas que persuaden, convencen y legitiman la acción en comento.

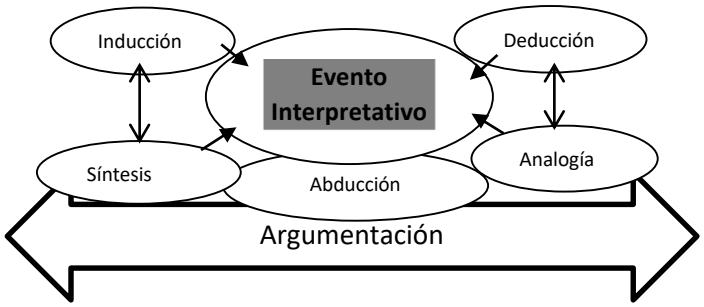


Figura 5. Operaciones mentales que favorecen la interpretación

Fuente: construcción propia

Así las cosas, guardando las proporciones de la siguiente analogía, la interpretación es similar a las sospechas que se plantea la física cuántica de la existencia de un multiverso,

a partir del experimento imaginario del gato de Erwin Schrödinger[8](1935, en Navarro, 2009), el cual facilita explicar la paradoja de uno de los principios básicos de la cuántica que dice que todo en el universo es en realidad un conjunto de probabilidades, las cuales colapsan a un valor específico cuando el universo es observado. Cuando se escucha o cuando se lee, inicialmente existen, por lo menos, dos realidades, las del locutor-autor-emisor y las del escucha-lector-receptor; en este acontecer se juega con las intenciones del primero y con los intereses del segundo, por lo menos, se diría que dichas realidades dependen del número de escuchas-lectores-receptores. Se elabora un campo de contingencias interpretativas, como si se tratase del futuro incierto; es como una geometría de probabilidades al estilo de los sentimientos manifiestos por Juan Pablo Castel en el Túnel de Sábato (1948).

El procedimiento es factible a través de mecanismos de abducción (Peirce, 1974[1931]) en los que entran en juego razonamientos guiados por las intenciones e intereses del lector a partir de giros pragmáticos que, especialmente, contextualizan los enunciados. Los razonamientos que se orientan por las necesidades o por los deseos escapan a la ortodoxia y a la verdad universal, encajan en los universos trascendentales del sujeto, desde allí se crean las realidades individuales y los imaginarios colectivos específicos. La esperanza de ver, de sentir el texto, en una parte o en la totalidad, en la maraña de la propia existencia, en los hilados emocionales y racionales del lector, conducen las artes hermenéuticas. Las dimensiones de las intencionalidades, de las pulsiones, de los deseos dan origen a la hermenéutica y a la pragmática (Beuchot, 2004).

La hermenéutica y la pragmática son complementarias, escrutan propósitos semejantes: descifrar las intenciones del autor, pero fundamentalmente, erigir creaciones textuales argumentadas a través de estrategias heurísticas[9] (figura 6); aunque la hermenéutica, por su herencia fenomenológica, está más del lado del subjetivismo y la pragmática, por su herencia semiótica, del lado del objetivismo, lo que se gesta realmente es

[8] El experimento imaginario consiste en meter un gato en una caja oscura y sellada con una botella de gas venenoso y un dispositivo radiactivo que al activarse rompería la botella y libraría el gas. Desde fuera no se tiene certeza si el dispositivo se activó, rompió la botella, liberó el gas y si el gato está muerto o está vivo, lo cual significa que hay dos realidades superpuestas o dos mundos paralelos que existen al mismo tiempo, los que se resuelven cuando se abre la caja.

[9] Entre las estrategias heurísticas que propician nuevos hallazgos y creaciones están: diseñar esquemas comprensivos de la idea, el relato, la teoría o del inconveniente por interpretar; razonar en probables interpretaciones, por perversas que resulten; generalizar abstracciones y ubicarlas en casos concretos; considerar problemas generales para inducir problemas específicos.

un proceso de intersubjetividades. En este orden, pueden presentarse tendencias más subjetivistas, más simbólicas (Rorty, 1990) o más objetivistas, que destacan el sentido literal sin descuidar el simbólico (Eco, 1992, 1995).

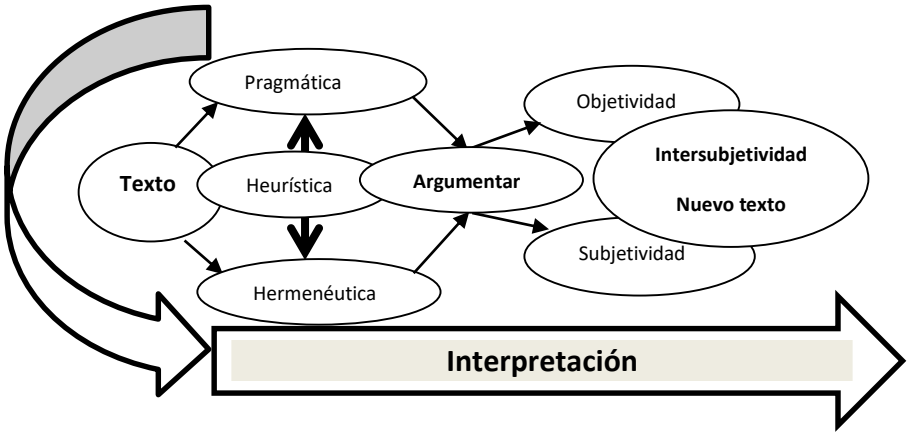


Figura 6. Heurística e interpretación

Fuente: construcción propia

Los textos son literales y son simbólicos, son pragmáticos y son hermenéuticos. Así, por ejemplo: el término "salida / *exit*" escrito en el dintel de la puerta, leído en condiciones normales, en un establecimiento o en un avión, es inaudito interpretarlo de manera distinta a su significado literal; no obstante, el mismo término en el enunciado "salida del presidente frente a los cuestionamientos" ofrece otras posibilidades interpretativas; en los niveles básicos, provoca satisfacción, inquietud o tristeza; conmina a la reflexión, a la discrepancia y a la curiosidad del hecho.

En los actos de interpretación tradicional se descifra las intenciones del autor a partir de la contextualización del documento, entre otros, en función de la literalidad de lo que, supuestamente, quiso decir el autor. Ahora, se propone otras sendas, por ejemplo, aplicar la extensión alegórica (dos o más sentidos figurados para el mismo término) a las lexías claves del texto y contextualizadas en función de los intereses del lector; situar los textos a la época

en que se despliega la lectura y con dirección a las aspiraciones del acontecimiento lector (Alesso, 2004). En sus inicios, la alegoría fue usada por la sofistica (Protágoras, 480-410 a. de C.) para explicar el relativismo del sentido de las palabras, de la verdad; luego por los estoicos (Zenón de Citio, 333-264 a. de C.) para fusionar categorías y constituir nuevos conceptos, incluso fundamentar el razonamiento en virtud de causas-efectos. Esta tendencia difiere de la escolástica (San Agustín, 1225-1275; Tomás de Aquino, 2001), la cual se ocupa del sentido literal[10] para justificar la coherencia entre fe y razón, lema de las escuelas catedralicias, después de las universidades medievales y, por qué no decirlo, de la escuela actual, salvo casos excepcionales.

El fenómeno interpretativo también es un asunto estético y ético: estético porque requiere de juegos del lenguaje para lograr acuerdos conceptuales entre el tejido textual y los contextos pragmáticos en los que se mueve; y ético, dado que, es obligatorio desarrollar un proceso sensato, responsable con la interpretación que se haga del fenómeno; supone un modo de comprensión de las ciencias, de la historia, lugar en el que se plantean las cuestiones, las cuales se contestan con otras preguntas (Gadamer, 2006[1968]). Es el universo de cruces de lenguajes que se embonan, se despliegan para interpretar el mundo de la vida, en el cual, el sujeto transmite, integra, entiende y comunica la cultura. Es proceso de formación que significa contemplar las cosas desde la posición del otro (Hegel, 1980[1971]).

En los procesos de interpretación subyacen la autorreflexión, la autodeterminación, la autonomía y la racionalidad como características esenciales de la vida; estimulan la capacidad de ser responsable consigo mismo, con la sociedad y de tener actitudes éticas individuales y sociales; constituyen acciones que conllevan el bien vivir íntimamente (Husserl, 2002[1924]). En este evento se gesta la renovación del hombre en una dirección autorregulada como ser humano libre, axiológicamente auténtico. Las representaciones son mediaciones del ser, en cuanto que son objeto de interpretaciones, entonces, en estas se construye el pensamiento del ser, especialmente la independencia del pensamiento que soporta a la autonomía del humano.

La interpretación requiere inicialmente, de la curiosidad ingenua como predisposición para, seguidamente, encumbrarse en la averiguación premeditada, pensada y sistemática. Es

[10] Santo Tomas de Aquino tendía hacia el sentido literal y San Buenaventura hacia el sentido alegórico o simbólico, no obstante, complementaban sus interpretaciones con el otro sentido, es decir complementaban el pragmatismo con el hermeneuta.

el acto en el que el lector se adueña de la polifonía de los imaginarios, evade el posible sometimiento por parte del autor. Es el acontecimiento que resume suceso y tiempo en las simbologías pre-textuales; compendia relaciones sígnicas, extrae, desde la propia condición humana de lector, aquello que con-mueve en el texto, aquello que es vital y concierne al gozo o a las complacencias personales.

La interpretación se considera como la elaboración de una poesía al signo, particularmente, al inter-signo y al intra-signo (consigo mismo y con los otros). Es decir "no es ningún imaginar que fantasea al capricho, ni es ningún flotar de la mera representación e imaginación en lo irreal" (Heidegger, 2006[1952]: 83). Interpretar y poetizar evocan la configuración, la versificación del signo, las dos acciones concretan y riman las aristas ocultas del texto: la interpretación no es divagar en el limbo de los sueños, es robustecer la imaginación, la creatividad argumentadas en el orden de la vida; asimismo:

> La poesía no es un adorno que acompaña la existencia humana, ni sólo una pasajera exaltación ni un acaloramiento y diversión. La poesía es el fundamento que soporta la historia, y por ello no es tampoco una manifestación de la cultura, y menos aún la mera expresión del alma de la cultura. […] la esencia de la poesía debe ser concebida por la esencia del lenguaje: […] la esencia de la poesía esta encajada en el esfuerzo convergente y divergente de la ley de los signos de los dioses y la voz del pueblo (Heidegger, 2006[1952]: 104/108).

Los textos, en su habitar, son amorfos, el lector es quien les da forma a través de la demostración de la inmanencia o del anonimato de los sentidos velados. En estos actos, el lector es porque hace, y hace porque es; dicho de otra manera, el lector emerge y es cuando interpreta, a su vez, interpreta porque irrumpe siendo (Ricoeur, 2004[1984]. Las significancias iniciales se tornan insignificancias, pero son pretextos para nuevas significancias; en este discurrir se vitalizan las depresiones semánticas no por su condición de huecos significativos, sino por la posibilidad que brindan para la creación de sentidos. La inmanencia o sustancia de la expresión se proyecta hacia la transcendencia, en virtud de la condición del lector.

Por ejemplo, no es lo mismo *ahora, ya mismo, en el instante,* o autor que *autoridad*, probablemente el autor nos lleve a la autoridad; en estos enunciados no se pretende identificar verdades sino aproximaciones a referentes producto de juegos lingüísticos. Simplemente son pretextos que existen cuando el sujeto se interroga por el ser del enunciado, por la relación

específica de reconocimiento con él. La relación específica que le corresponde es la de "Ser-ahí" *(Dasein)*, "Ser-en-el-mundo" (Heidegger, 1998[1927]) ser en el texto, ser pensante.

Actualmente, el concierto del artista favorito, el partido del equipo de fútbol del cual se es fanático, el personaje del *reality* o la farándula masifican y explotan la sensibilidad del ser. Probablemente, en estos casos no se es, o se es en otro, vive en los otros, la conciencia no es la propia, es la ajena; son circunstancias de emocionalidad y de apasionamiento que poco o nada provocan análisis responsable; lo interpretativo, en los citados hechos, está en el plano de lo irrisorio. Ya se dijo que interpretar es aprender a pensar, es descubrir las señas para aprender el sentido oculto, huidizo o confuso; frente al texto el sujeto no opina, piensa en el texto, sobre los ilimitados intersticios que este alberga, el sujeto se vuelve grato con cada traza y la consciente; adula a la sentencia, presiente y lisonjea a la ambivalencia.

Según Heidegger (2008 [1951-1952]:1) "Lo que más merece pensarse en nuestro tiempo problemático es el hecho de que no pensamos": pensar y ser son lo mismo, pero también son recíprocos: se piensa porque se es y se es porque se piensa. Interpretar es, en cualquier forma, hacer filosofía entendida como la administradora de la razón sin descuidar la razonabilidad, como el modo de "co-rresponder" a los llamados del ser (Heidegger, 2004 [1954]); es un escenario que libera y desentierra encuentros de los mundos de relaciones establecidos por la atemporalidad de la conciencia interpretativa.

En la interpretación se construye el ente, se atomiza la existencia para el orden, la complementariedad-integralidad contingentes y efímeros; se traducen lenguajes aparentemente incipientes o plenamente complejos. Interpretar es hacer y construir sentidos de vida manoseando los objetos de saber, análogamente, se recuerda que no se aprende a cantar, solamente, con teoría del canto, es necesario tararear, modular, corear, finalmente, entonar la melodía. Aprender a interpretar es un acto silencioso, de reconocimiento multifactorial, en el cual el sujeto descubre, localiza y pierde: descubre nuevos senderos sémicos, encuentra lexías fortuitas, pierde relaciones dictadas en el marco de la verdad. Es el acto que permanentemente despoetiza el mito fundamental del saber y el pensamiento.

Con base en Heidegger (2008 [1951-1952]) el hombre es un signo por interpretar, de tal manera que, la incomprensibilidad y lo dudoso del ser (Heidegger, 1998 [1927]) se manifiesta en el acto de interpretar, en tanto que se juzga en el contexto; en los espacios, en los tiempos, en las circunstancias se es, es decir se es en el mundo. En la interpretación es

indispensable observar el origen del léxico aislado y en uso para inquirir la naturaleza del mismo; es ineludible preguntarle qué es, cómo es, ver en este, antes que la verdad, la belleza singular que ostenta. El origen de la palabra es la palabra y la hermenéutica facilita el desciframiento de el decurso.

2.5. La formación del interpretante

La formación, vinculada al concepto de cultura, instiga a comprender las capacidades y las maneras de percibir el conocimiento y la vida humanamente; además de procedimientos y de comportamientos, trata del devenir del ser. En la tradición alemana, la formación se traduce como *bildung* (imagen de Dios circunscrita en la mística medieval; continuación de la *physis* griega), y se la entiende como el crecimiento personal y espiritual, la autoformación de la sensibilidad y el carácter, la transformación de sí, la búsqueda de libertad, el perfeccionamiento y la educación de la propia vida en el trabajo, la cultura y el lenguaje[11].

"La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre" (Gadamer, 2001[1975]:39). La formación del interpretante exige proporcionarle herramientas que le faciliten el reconocimiento del yo y del otro, que comprenda mejor las realidades expuestas; particularmente, que integre el mundo simbólico adverso y libertino del texto con los propios, con otros o con los del autor.

El interpretante es la persona que, subsumido en la hermenéutica, entrevé y tiene gusto por lo estético con razones o con prejuicios; capta la belleza que transgrede los límites de la realidad (Gadamer, 2001[1975]. Es el sujeto que tiene equilibrio en el vaivén de los significados y en el recuerdo de los mismos, no es fin en sí mismo, sino el mediador de fines. La construcción de este ser reclama formarlo con y en con-ciencia para que separe al texto del autor, del lugar de nacimiento, de las costumbres y de las formas de vida, pero también que lo junte a las mismas cuando así lo requiera.

La formación del interpretante exige la comprensión de la densidad conceptual que incluye el término interpretación; debe considerar la aplicabilidad que el mismo provoca en cada acción y en cada objeto natural o físico y asumir que el ser subsume la interpretación

[11] *Bildungsroman* es un género de novela de formación en la que se narra las experiencias de aprendizaje. Muestra el desarrollo físico, psicológico y social de un personaje, desde la infancia hasta la madurez. El término fue acuñado en 1803 por Karl von Morgenstern y, posteriormente, visibilizado por Wilhem Dilthey en 1870.

del mundo en cada una de las manifestaciones: se interpreta el yo, el nos-otros, el hacer, el no hacer, el ser, el no ser, el amor, la ficción, el bosque, el árbol, el río, la luna, los números, los duendes, los héroes, la historia, el futuro, el presente, etcétera. Sería interesante indagar cuál es el fenómeno que no es apto para la interpretación.

Es urgente deformar las arbitrariedades de la escuela actual (la canonización de verdades y la hegemonía de saberes) para formar al interpretante en la ética, la estética y en la conciencia de ser en el otro y con el otro; las artes estéticas se preocupan por deformar la realidad para encontrarle el gusto desde la individualidad, a pesar de que lleve algo de los demás; los niveles de percepción del sentido común estatifican la realidad y lo que hace el artista es proponer otro norte y dinamizar el objeto. La escuela debe romper los estándares de conocimientos y vitalizar el entendimiento de la complejidad humana a través de la formación del interpretante ético y argumentador.

La pregunta ¿Es posible interpretar sin comprender? En este texto se presume que se comprende cuando se identifica los caracteres que designan el objeto de comprensión, cuando se indaga lo presumiblemente real y objetivo. Se comprende en el instante en que se es parte, por lo menos, de la idea del fenómeno o de la aproximación a la conciencia del mismo. Así las cosas, la interpretación precedida de la comprensión se configura como el acto trascendental de creación y renovación de sentidos. La incomprensión del objeto, por lo general, no es total, existen los prejuicios que compone la experiencia, lo que inspira una aproximación a la interpretación certera o errada; en una o en otra dirección se plantean las entidades no como son, sino como deberían ser o como se desea que, posiblemente, deberían ser, de tal suerte que, viabilicen la interpretación, incluso como producto de un acto comprensivo difuso.

Las palabras adquieren interpretación en la enunciación, por tanto, también, es oportuno inquirir el significado o sentido del enunciado (Austin, 1982[1962]), entendido como el producto de la enunciación – de un acto discursivo; por ejemplo, la conjunción *Y*, de manera aislada, es un nexo o enlace, cuyo significado es incierto, dadas las múltiples utilidades; no obstante, en la siguiente situación de intercomunicación adquiere sentido diferente a los estipulados por la gramática, a saber: si María (hija adolecente) llega a casa a la madrugada, sus padres, impacientes le llaman la atención por su tardanza, después de observaciones y amonestaciones por parte de los padres, María interpela con una breve

interrogación ¿Y?, seguramente, dicha pregunta es tomada como una insolencia, acepción no prescrita por la norma lingüística.

Con base en el ejemplo, la interpretación se incrusta en lo dialógico, en las posibles negociaciones discursivas con el otro, es decir, en la otredad; el sentido de la señal aislado del otro y de lo otro es inexistente (Lévinas, 1991[1982]). Quien asume la condición de interpretante presume convertirse en un nómada con las palabras y, de igual manera, es un historiógrafo de las mismas. Nómada porque deambula con los posibles sentidos e historiógrafo porque la interpretación del texto es un hecho histórico que requiere preguntarse *por qué, dónde, cómo, cuándo, con quién, de qué manera* se ocasiona el fenómeno, entre otros interrogantes.

El texto es en el pasado, el interpretante es en el signo y lo actualiza, le adjudica vida o presente; el interpretante es el moviente del sentido, de tal manera que supera el tiempo y el espacio; compone significatividad alterna que re-vive al documento y probablemente al autor. El interpretante acude a los don, dones y dares (per-don) de las propias acepciones conceptuales; especialmente dares y recibires. "[…] el pequeño milagro del reconocimiento es recubrir de presencia la alteridad de lo ex-sistido. En esto, el recuerdo es re-presentación, en el doble sentido del re: hacia atrás, de nuevo" (Ricoeur, 2004:61).

Tanto el interpretante como el autor pueden tener razón, cada persona es capaz de situarse en el punto de vista de su interlocutor y comprender las posiciones. De manera contingente puede desaparecer el autor y se configura el interlocutor ideal; el texto dice más cosas por medio de los lectores, por tanto, leer es dejar o hacer que el texto le hable. La interpretación y con ella "[…] la hermenéutica sirve para desarrollar la posibilidad de transmitir al otro lo que uno piensa de verdad y obtener de él la respuesta, la réplica de su modo de pensar" (Gadamer, 1998:127).

Todo interpretante necesita acciones básicas para el desarrollo del proceso, entre ellas se menciona las siguientes:

- Revisar los procesos de mímesis o imitaciones textuales para desarrollar confrontaciones interpretativas.
- Descifrar los lugares que sede el autor para ubicar lo diciente del signo.
- Penetrar en la insatisfacción y las sobras que poseen los textos para ser comprendidos.

- Asumir la posición de lector o de interlocutor interrogado o investigado por el texto (Gadamer, 1996).
- Comprender el texto para ser igual de listo que el autor e interpretarlo para ser más listo que el autor.
- Exaltar las significancias del texto y encumbrase en el conjunto de historias del texto.
- Encontrar formas en la babel o senderos en los laberintos del texto. En este caso, la babel como puerta al cielo de sentidos, como la posibilidad de enfrentarse a la confusión del otro para descifrarse en él.
- Evidenciar las resonancias de los sentidos del signo y darles cuerpo con las interpretaciones del otro. Finalmente, como dice Gadamer (1998: 76):

> Para cualquier acto de leer es constitutivo, no que lo uno venga detrás de lo otro, la sucesión en cuanto tal, sino la presencia de lo que no es simultáneo. Quien no capta y reproduce los textos realizando el conjunto de su articulación, modulación y estructuración, no puede, en realidad leer. Leer no es, por su puesto, yuxtaponer una palabra y otra palabra y otra palabra. Esto es deletrear o decir de memoria. Leer es, por el contrario, una manera silenciosa de dejarse decir nuevamente algo, lo cual presupone anticipaciones de comprensión.

Además, la inteligencia práctica proveniente de la experiencia, el sentido común unido a la capacidad de juicio y a las intersubjetividades comunicativas son aspectos fundamentales que el interpretante despliega y conjuga para rebatir posiciones totalitarias, de determinadas concepciones de la política y la ciencia modernas. El interpretante está llamado a descifrar "El engaño del lenguaje" (Gadamer, 1998:15); se exhorta a trascender lo colectivo, la implicación social y lo individual de la semántica de la expresión.

De manera resumida y palmaria el interpretante debe:

- Reconocerse en la estructura del texto: identificación de la clase de documento que lee.
- Examinarse en las condiciones del texto: discernimiento de la variedad de lenguaje.
- Inquirirse en las exactitudes e inexactitudes conceptuales del texto: itinerario de principios y teorías esbozadas.
- Desplegarse en las observaciones y en las teorías fundadas: individualización y deconstrucción de los cánones.
- Sumergirse en el texto: inmersión total en cada una de las lexías propuestas.

- Sondearse en las realidades simbólicas vividas y expuestas en el texto: confrontación del yo, el texto y del autor.
- Exponerse al sentido del tiempo y del lugar del acontecimiento lector: prudencia y juicio en la detección de significancias.
- Reflejarse como parte de la atmósfera del texto: recurrencia del yo en el entramado del documento.
- Escucharse en las distintas voces del texto: invocación en la voz del otro. Y, como principal característica y con base en lo anterior,
- Mostrarse, persistentemente, argumentativo con cada una de las significancias que le adjudique al texto en general o al objeto de saber en particular.

Lo dicho son algunas acciones que el interpretante debe concebir como un punto de partida para el ensanchamiento del trabajo interpretativo; a lo largo del documento se proveen otras pistas cognitivas que apoyan el cometido, tales como: la inducción, la deducción, la inferencia, la conjetura y, en su conjunto, la abducción, las cuales facilitan la recepción, la abstracción y la proyección de la forma o causa formal del texto. La analogía y la metáfora constituyen algunos modelos que inspiran al interpretante para el desenvolvimiento semántico y semiótico interno y externo del documento.

2.6. El interpretante y el acto de crear universos

El interpretante conformado (con-formado) y consentido (con-sentido) vaga a lo largo y ancho del texto con la misión de dirimir los silencios sintácticos o las ausencias textuales manifiestas en enunciados inconclusos; disipa las grietas semánticas o las fisuras de sentido que se empotran en el texto. Es el ungido creador de nuevas naturalezas simbólicas que guía la construcción de nuevos imaginarios como si fueran reales y participa de las emociones que surgen de los episodios discursivos. En esta perspectiva, el interpretante es el personaje que completa el texto, lo recrea y lo convierte en objeto estético (Iser, 1976).

En este marco se integran dos modelos de interpretantes que se complementan entre sí: el sensible y el racional. El interpretante sensible es quien se siente tocado por el texto en las contemplaciones, las fantasías y en las esperanzas; acude a las pulsiones iniciales que le proporcionan los sentidos del texto, relaciona y asocia el texto con la vida inmediata. El

interpretante racional es reposado y se sustenta en el argumento, cada correlación y regeneración simbólicas que produce en el decurso lector están mediadas por la respectiva justificación; el acto creador es defendido de cara a la teoría o a la práctica.

Desde la perspectiva semiótica, el proceso de creación (en hebreo *bârâ* = crear - Gn. 1:26, 27; del sánscrito *kre* = hacer; del latín *creāre / crescere* = engendrar, producir") es el proceso de semiosis, en el que las relaciones sígnicas ocultas se establecen como pretextos para la incubación de nuevos signos (Peirce, 1974 [1931]; Eco, 1999). Eventualmente, se puede asimilar al pasaje bíblico en el cual, la existencia se crea de la nada o, para el caso, se crea de los vacíos e intersticios textuales que el interpretante advierte y re-crea de manera original ideas, signos y sonidos para diseñar sentidos que no existían. De esta manera, la crea-ti-vida-d es el porvenir de la existencia, es crear vida para sí mismo y para el otro, por ello es impredecible, es desafío y es audacia.

El acto creador es la concreción de la expectativa y la realización del deseo, establece la evidencia de vida; en la lectura se torna visible el trance que tienen los grafos hacia las formas mentales a través de las síntesis, los recuerdos y de toda forma cognitiva que forje una experiencia. Así, se convierte en acontecimiento por mediación del interpretante, quien re-vive las indeterminaciones del texto, se involucra para crear situaciones y marcos que desbordan los sentidos (Jauss, 1986 [1977]).

La creación de los universos se suscita en el instante en que se reconocen y se visibilizan los vacíos textuales, se analizan en los propios marcos de referencia y se los somete a relaciones intertextuales e intratextuales para que complementen y forjen la idea imaginada. Metafóricamente, se diría que los nuevos universos son el producto de la movilidad del interpretante para desenlazar la polifonía de las partituras textuales (Iser, 1976). Desde la postura optimista estos pasos se repiten con cada lectura que se realice al texto, de tal manera que se convierten en procesos permanentes; las satisfacciones del interpretante se cumplen cuando las propias referencias cognitivas son confrontadas y complementadas con las pistas textuales que proporciona el documento entre manos.

Crear universos mentales entraña profundo amor e insondable comprensión del pretexto significativo sumergido en la obra que se lee; indica considerar las situaciones sociales y las condiciones particulares de recepción. En este escenario, interpretar y crear son dos acciones simultáneas y complementarias que sobrepasan las condiciones textuales y

discursivas de la obra y del autor. En principio se puede ver el proceso como mero enjuiciamiento de valor; no obstante, vale la pena recordar que buen número de principios que tipifican a las disciplinas como la filosofía, la psicología, la pedagogía, entre otras, resultan de juicios de valor hechos tradición, formalizados en la cultura y sistematizados en la academia. De allí que varias teorías resultan ser descriptoras y aplicables en unas culturas mas no en otras; es la relativización y la consecuente contextualización del conocimiento.

La creación incluye las valoraciones ética y estética de los fenómenos textuales, la búsqueda intersubjetiva de juicios referenciales y relacionales en las palabras; probablemente, no son valoraciones científicas a primera vista, sin embargo, están mediadas por el argumento o la justificación intersubjetivos, por la investigación empírica inmersa en la recepción seria y sistemática. El interpretante recepciona críticamente sentidos subsumidos en el texto y procesa la interacción entre el texto y lo humano.

Es claro que el texto en todas sus manifestaciones (lingüístico o icónico) es un universo de sentidos ocultos, los cuales se visibilizan de acuerdo con los propósitos lectores; en este tenor, no es viable la concepción tradicional que determina los significados de una interpretación unilateral del texto, la equiparación de la significación y la comprensión; para el caso que nos ocupa, el interpretante recupera la significancia y las potencialidades textuales; con estilo detectivesco desmenuza y reintegra objetos de análisis y los convierte en experiencias de vida (Jauss, 1986 [1977]).

La recepción formal del texto proporciona la recuperación de la historia del mismo en correspondencia con las historias y las experiencias del interpretante; cuestiona la identidad y los alcances de la individualidad; constituye la metodología para la revolución de los imaginarios, las expectativas y las normas prestablecidas y, en general, para la transformación social e ideológica de los pueblos. La lectura de un poema, de una novela o de un libro científico de cualquier disciplina, circunscrita en el marco de la recepción expande los marcos de referencia estéticos y éticos, propaga nuevos consolidados semánticos que se integran al momento histórico, a los lenguajes y a los valores predominantes actuales.

La creación de nuevos universos de representación se estabiliza temporalmente en la mente, la imaginación y en la vida del interpretante, quien se rige por la razón, la conciencia y la práctica discursiva. El mito de la creación se produce y se mueve por el juego que se hace con las palabras y con los significados implícitos en las mismas; a su vez, la re-creación

se ocasiona por los misceláneos intersticios que deja el texto y los descifra el lector, por la forma como los identifica y los interpreta aisladamente o en conjunto. En síntesis, crear y recrear forman una misma categoría en la que se subsumen las inquietudes-visiones del interpretante.

En conclusión, en la interpretación del texto inicia la construcción del ser y del objeto del ser; en este intervalo abierto, el sujeto se ve así mismo, al otro y a lo otro. La hermenéutica como espacio teórico y como suceso metodológico, encierra el transcurso y la interacción interpretativos; a través de ella, el lector descifra lo ocurrido en el tiempo y el espacio de lo leído y lo interpretado; capta las ocurrencias semánticas que provienen de los momentos, objetos y lugares del texto. En esta dirección, se identifican diversas rutas asimilables para la libertad de las significancias y de las experiencias significativas que acarrea la actividad interpretativa.

II parte

3. SENSIBILIDAD, ESCRITURA Y PEDAGOGÍA

> El que la escritura produzca cambios no lo deciden sólo los autores, sino sobre todo los lectores: su sensibilidad y confianza en la palabra, su prontitud y deseo para reaccionar a la palabra recibida. Es también importante el contexto, el ambiente, el estado de una cultura imperante en que esa palabra cae y es recibida. Con frecuencia estas son las circunstancias que pueden debilitar e incluso aniquilar el valor y la fuerza de la palabra escrita y sobre la cual el autor de un texto no tiene mayor influencia.
> Sin embargo, a pesar de ese impedimento, estoy seguro que escribir puede provocar cambios. Lo digo con base en la experiencia de mis numerosos colegas que han puesto en peligro su vida y que, incluso, la han entregado. La entregaron para que su labor no sólo informara sobre lo que ocurre en el mundo, sino para desenmascarar el mal, sanar una situación o hacer al mundo más humano
> Ryszard Kapuscinski (1934-2007)

Esta sección aborda la relación de interdependencia subsumida entre la práctica escritora y la práctica pedagógica; es decir, explicitar la reciprocidad y la recurrencia de estas dos actividades como un asunto académico, pero fundamentalmente, como un acontecimiento político. El documento, por una parte, describe las dimensiones socio-discursivas del escritor como constructor de sentido, del escribir como proceso y de la escritura como producto; por otra parte, señala algunos lugares del maestro como teórico y como oficiante de la práctica escolar y formativa. Confronta las dimensiones epistemológicas del escritor y del maestro en contextos educativos; y, finalmente, propone algunas indicaciones didácticas que facilitan concretar la integración de los dos oficios.

3.1. Escritor

La existencia del ser humano está marcada por sus capacidades para leer y escribir desde los más incipientes textos hasta los más complejos tratados. Los procesos de: sensación, abstracción, simbolización, codificación y reflexión los desarrolla desde la naturaleza inmediata que lo rodea o a partir de los más intricados códices; dicho de otra manera, el sujeto posee todas las condiciones requeridas que le facilitan el despliegue de acciones lectoras y escritoras. Leer y escribir están en la esencia de la persona, pero es voluntad y decisión de la misma explorar estos dones; los actos en cuestión no son potestativos de una élite, de mentes privilegiadas o de estirpes predilectas; son actos que resultan de tomar la decisión de

disciplinarse; de impresionarse y de emocionarse con el hecho de descifrar y de reinterpretar el universo simbólico para plasmar el nuevo imaginario.

Leer y escribir son acontecimientos cognitivos que se suscitan de manera simultánea, especialmente cuando el sujeto interpreta o reinventa lo leído. El acto de visualizar el objeto de estudio desde otro ángulo se cataloga como el paso inicial al diseño de un constructo nuevo; en esta oportunidad se insiste en el escribir con el propósito de puntualizar los entresijos que se revierten en el escritor, el escribir como tal, la escritura y la relación de estos con la pedagogía (fotografía 3). Antes que teoría, leeremos poesía a la vida académica.



Fotografía 3. Entresijos del libro y universos lectores

Fuente: construcción propia

Al escritor se lo interioriza como un sujeto que produce sentido y construye historia en la medida en que abre y cierra los ojos de la mente y del alma para visualizar sensaciones y apreciarlas profundamente; el pensamiento del escritor viaja por el universo mental trasegando y conquistando realidades: pone a trabajar los imaginarios y se acopla con personas, cosas y situaciones, la energía intelectual y la escritura lo conectan mutuamente.

No es aventurado señalar que el escritor es la persona grata con la vida, por cuanto sueña con nuevos escenarios, idealiza actos de amor, de amistad, de salud, de trabajo, de vida espiritual; empodera el pensamiento dinámico y lo entronca interactivamente con imaginarios ignorados; hurga en las experiencias adversas y las sublima en prácticas de

pasión hacia el saber. Escapa y aterriza en pensamientos impregnados de ternura; en ideologías que cimientan el esfuerzo y desbrozan en bríos de proyectos recónditos.

Albert Einstein (1958[1938]) señaló que la mente que se abre a una nueva idea jamás volverá a su tamaño normal, el escritor permanentemente crea imágenes, nuevas formas de representación, distintos perfiles de la realidad; es quijote y generoso con la naturaleza, con sus formas y con las posibilidades de comprenderla, de descifrarla y de explicarla; no es ingenuo frente al abanico de sueños que brindan los fenómenos, las sorpresas y las apariencias de los contextos; está alerta a las revelaciones y advenimientos de las rarezas de los mismos. Hace posible lo imposible: mover al mundo sin necesidad de tenerlo al frente; generar cosas a partir de otras, dinamizar realidades e integrarlas a otras desconocidas.

El escritor vivencia la maravilla y el misterio de crear la idea y volverla perenne en los signos; experimenta el asombro que produce instaurar el concepto así sea efímero; advierte la fascinación de fundar la concepción que completa, desacomoda, deconstruye o refuta la ya establecida; tantea los universos mentales que dan substancia a diferentes imaginarios. Es decir, divaga despierto y dormita con los ojos del alma abiertos, es sensible a los laberintos y a las marañas de las circunstancias; desmenuza los objetos densos y reconstruye otros secretos.

Cumple los sueños sin quedarse dormido; sabe que la expresión es lo más importante y que la felicidad está en la calidad de los pensamientos y en la fortaleza del conocimiento; sabe que la peor mentira es cuando se miente así mismo y manipula para que otros crean la falsedad. No le falta coraje para empezar, siempre está dispuesto a un esfuerzo más, a pagar la colegiatura; no está listo a reciclar el tiempo perdido sino a utilizarlo de la mejor manera; no ignora la funcionalidad de los pensamientos cuando cree firmemente en ellos, los atiza para concretarlos y realizarlos en la construcción de proyectos que reivindiquen la propia coexistencia: perseguir la felicidad es la carrera de toda la vida, es el supuesto que nos corroe hasta el final.

El escritor es consciente que la vida inmersa en el mundo de los signos no es fácil pero que vale la pena vivirla, es juicioso con la degeneración del conocimiento de los principios, pero también considera al cambio como una opción, como la oportunidad para el crecimiento colectivo e individual. Sabe que la progresión del ser está marcada por el universo de los signos, pero fundamentalmente, está en concurrencia con las simbologías que

nos brinda la naturaleza y el acontecimiento humano. Entiende que el ascenso o el descenso es la marca, es el signo o el símbolo comprendido, interpretado y proyectado de acuerdo con las urgencias y los deseos del escritor.

El escritor, como tal, toma la decisión de ser libre y auscultar el bisbiseo del viento, la tonadilla de los grillos, el agite de las mariposas. Resuelve sentir lo insonoro, distinguir lo invisible, tantear lo impalpable, ventear lo inodoro y degustar el sinsabor. Es decir, dispone autónomamente, de ser quien quiere ser.

3.2. Oficio de escribir

Este epígrafe agita principios que constituyen las éticas y las estéticas del comportamiento docente: escribir es un acto sublime a través del cual se alebrestan las fibras más profundas de nuestro existir; es un fenómeno trascendental en el que la emoción y la razón entrañan equilibrio; es un acto de fe en sí mismo que legitima el pensamiento; es la condición ineludible para que las remembranzas y los recuerdos sean la constante de nuestro existir y no sean presa fácil del abandono.

El oficio de escribir es la faena que vitaliza el pasado y remueve caminos transitados; es el trabajo que organiza la memoria desprevenida; es el ejemplo que propicia evocación inadvertida a los actores del proceso del ayer y sorpresa a las juventudes del hoy y del mañana. La misión de escribir facilita: trasegar la historia para hurgar en los aciertos y fortalecerlos, destejer las equivocaciones para no repetirlas.

El ejercicio de escribir enseña los sentimientos ocultos y visibles del autor; pauta el norte y el rumbo en el cual se proyecta socialmente el sujeto; ilustra el arte, la estética y la ética con la que se arropa la vida académica de principiantes y de eruditos; forma lúdicamente, los enredados caminos de la edificación del saber; recrea y reconstruye la complejidad humana a través de lugares de negociación y de resolución de conflictos.

Como se mencionó en el acápite anterior, la labor de escribir alimenta la ternura; deja ver la pasión y el juicio con los cuales se logra la victoria; instiga en los valores capitales que hacen del sujeto un ser que erige el pasado, recrea el presente y atisba el futuro; la profesión de escribir supone eliminar el egoísmo y consensuar con el otro para construir un mundo de expectaciones. La visibilidad del talento humano se reconoce por los actores que gestan la calidad y el prestigio académicos en la interpretación o escritura de la lexía.

La comunidad estudiosa pasada y presente ponderan el entusiasmo con el que crecieron y crecen en las escrituras. Las mismas se constituyen en un ejemplo para las generaciones en nacimiento, son las huellas que seguirán los venideros para encontrar la autonomía, la libertad, la equidad y la justicia en los países marcados por la corrupción de políticos y desbrozada en todo tipo de perversiones sociales.

El oficio de escribir alienta pausadamente el alma, la adereza y le da aroma; irrumpe la prisa y la globalización y retoma los valores del buen ocio; fusiona ética y estéticamente el aquí, el presente, lo concreto, lo universal, lo indefinido; serena amaneceres yuxtapuestos al coro de los pájaros; aprisiona anocheceres cosidos al croar de las ranas; sosiega atardeceres colindantes al tropel eterno de un hormiguero. Paso a paso la profesión de escritor rebasa la distancia, sin prisa, pero sin pausa: en cada traza se halla una vida, se vive un presente sin esquivar lo expectante o lapidar el pasado; cada dicción es una existencia que acaece mientras inventamos lo pendiente.

3.3. Escritura

Los testimonios escritos de profesionales del arte, la ciencia y la tecnología referenciados por doquier impulsan nuevos modelos de vida; inspiran ejemplo de mentes disciplinadas, creativas, respetuosas, éticas, como diría Gardner (2005); sugestionan al lector y le inculcan la duda de crecer en igual o mejor forma; son paradigmas a seguir y replicar en cualquier circunstancia de la existencia humana. En general, los escritos emergen como universos simbólicos; como imaginarios que hilvanan itinerarios de vida social, académica y personal; como desconocidas naturalezas del embrollo humano: los escritos pulsan el yo y el otro del lector, acarician el nos-otros.

La escritura es una forma de resistir al olvido y a la soledad: es la pauta para concretar los sueños y eliminar la desesperanza. Venias a todos aquellos que hacen posible que nuestra memoria no se pierda en lugares del nunca jamás; a aquellos que con esfuerzo logran resumir los encantamientos del pasado para ilustrar los del presente. Ellos hacen que los fenómenos sean cualificados y se distingan entre sí, facilitan la confrontación de semejanzas y diferencias y, estas, a su vez, sacuden el entendimiento de las entidades.

La escritura modela la novedad de lo que es cotidiano, juzga cómo el tránsito de vida desfila y permanece, hace del mundo una sombra ingrata y un crespúsculo gentil: es la traza

en el mar, el sueño que se interpreta, la carta que se descifra. La escritura tipifica la diligencia con la que se somete al frío del anonimato y plasma la quietud con la que se vence al ímpetu desaforado. Esta destierra la eventualidad de no ser nadie para nadie y de ser sombrío para sí mismo. Es el cofre de ideas que dura más que la piedra y rebasa el egoísmo, la ignorancia y la desnudez intelectual; se aloja en terrenos axiológicos y praxeológicos de vida libre.

No es la herencia desobligada, es la responsabilidad cultural y política que tiene cada generación con la venidera; no le pertenece al autor, le corresponde al lector: el autor es instrumento para que el lector tenga otros caracteres para pensarse y para proyectarse. En la escritura se evidencia lo elemental o se oculta lo trascendental, se sugiere lo vital o se refiere lo anodino, se muestra o se esconde lo insulso, se enseña o se encubre lo substancial. La escritura es dúctil y condescendiente con las sensaciones, las emociones, las pasiones y las ensoñaciones del autor. Es una campana que guía las quimeras y las mesuras.

La escritura es como un ángel que nos encumbra sobre nuestros pies cuando nuestras alas no recuerdan como retornar; libera el corazón del resentimiento y la mente de las ansiedades; recobra la simpleza del respirar y la esperanza por dar más y esperar menos: es la alegría que expresa a otros la elección de existir o de sucumbir. No endereza todos los entuertos de la vida, ni suministra todas las respuestas a las perplejidades y fondos de la subsistencia, pero forja la escucha y la participación de las voces perdidas y de los intersticios ocultos del otro; no muda los aires del pasado ni del futuro en su integridad, pero está en aquel lugar cuando hay antojo de bordar otros universos simbólicos y, permanentemente, convida respiros para no perecer en el tufo del abandono; no demanda límites, procura lugares de crecimiento, no obliga ser, aclara iniciativas de presencia; es decir, no revela la totalidad porque a nadie le gusta que le rumien la fruta antes de proveérsela. La escritura es proceso, producto y universalización del ser (figura 7).

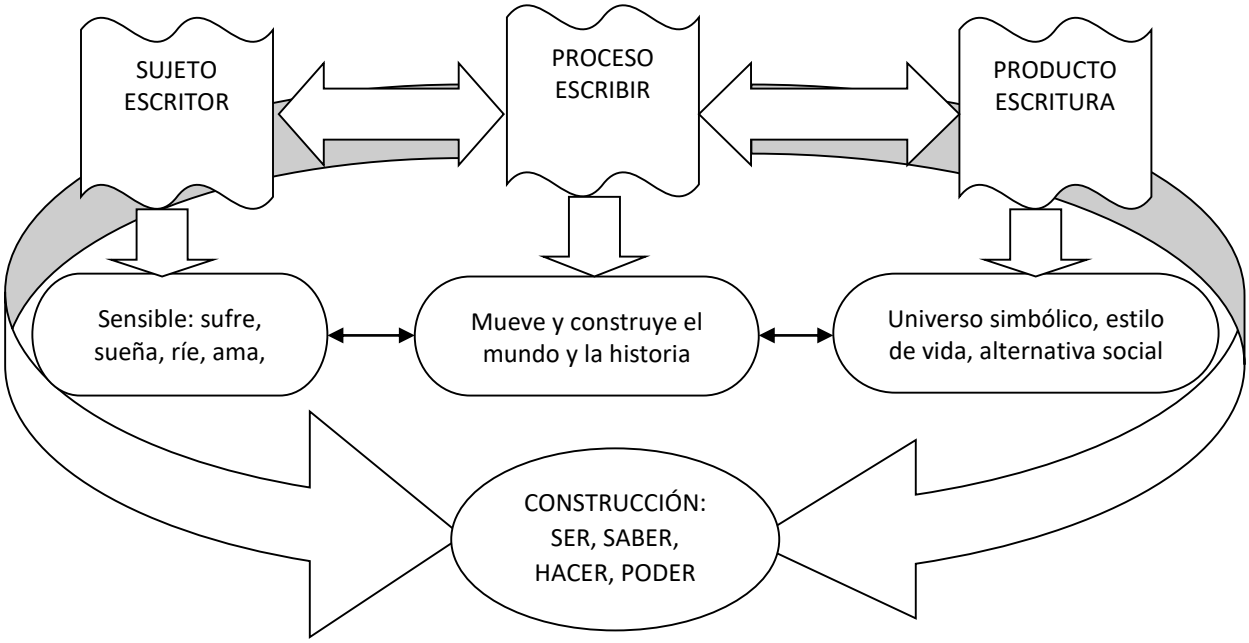


Figura 7. Discurrir de la escritura

Fuente: construcción propia

3.4. Maestro escritor y escritor maestro

La palabra **ser** como sustantivo alude a la condición humana, pero como verbo, que es por excelencia, resalta la compleja versatilidad de la misma. En realidad, el hecho de **ser** es lo más privado que hay; la existencia del ser es lo único que no se puede comunicar, pero se puede contar. En esta perspectiva, la soledad marca el sustento del ser y el salir del ser para encontrarse con el otro.

El maestro se introduce en el marco de la educación con el propósito de inquirir el refinamiento del humano a través del acto educativo. Es un concepto y una función complejos de diversos matices que tiene en cuenta vertientes, tales como: a) escudriñar la belleza de la expresión; b) integrar la lealtad, la integridad, la equidad y la liberalidad; c) asumir que hay elementos comunes y diferentes entre los hombres; d) centrar la atención en la individualidad para entramar la colectividad; e) discernir la diversidad y excluir los fundamentalismos y las radicalizaciones teóricas; f) concebir la ciencia y el arte para la interpretación de la naturaleza humana y para la progresión del sujeto social; h) meditar en la razón y la razonabilidad del saber, para transformarlos en lugares dinámicos y de vida versátil.

El concepto es polifónico y se integra al de humanidad, en virtud de que, completa la formación humana considerada en sí misma y en sus facetas diferenciadas. En este sentido, recurrimos a una visión semántica integral de la categoría; destacamos algunos valores humanos y éticos básicos, tales como el buen humor, el apretón de manos, la cordialidad, el talento de la amistad (Nietzsche, 1986[1876]), así como la exigencia, el respeto por el saber, el esfuerzo por interpretar el conocimiento como pretextos que cimientan la práctica del proyecto pedagógico como praxis social.

El maestro redime la condición de ser humano en la teoría y en la práctica; considera la opción de volver sobre los pasos y mirarse al espejo como hombres y mujeres con conflictos, pero con suficiente inteligencia para discernir en ellos y otorgarles la mejor alternativa de solución. En un país convulsionado por la corrupción, el egoísmo y la violencia en todas sus manifestaciones, la misión del maestro incluye la ilusión de reivindicar los imaginarios que destierren la demagogia o estado de idolatría de la pedagogía *per se*. Cree en la capacidad intelectual del individuo y de la sociedad para dimensionar la importancia que reviste la idea de contextualizar la noción de pedagogía, a pesar de las circunstancias en las que se debate el país.

El maestro supera las formas a través de la cuales el sujeto que quiere el engaño, vive en el engaño y fortalece la mentira, no como simple hecho moral sino como una forma de vida y de "progreso" sociocultural maquiavélicos. Asimismo, pone en evidencia las formas a través de las cuales el ciudadano lucha por la justicia (como compensación, trueque y diálogo), en la medida en que garantiza la condición de sujeto que agita cambios reales en la historia. Interioriza que se puede conversar de una manera ética y perfectamente justa; con finura, distingue las cualidades de quién es honrado y franco; de igual manera, ignora para sí, el pecado original del individualismo, la rivalidad y el fanatismo como categorías psíquicas, culturales y sociales.

El maestro orienta el sentimiento común por la identidad, por los principios esenciales e indisputables del sujeto, por las creencias y los trayectos de vida colectivos. Fortifica las costumbres que superan los errores y excluyen los despropósitos. Vigoriza el carácter y le da fijeza por medio de la educación; además, establece la esperanza de contrarrestar los espíritus bandoleros y refinados que puedan agraviar las posibilidades de una convivencia tolerante. Se apropia de las prácticas sociales en su conjunto, revitaliza la experiencia de vivir

humanamente la necesidad que el otro hombre padece, no como objeto de percepción o de análisis económico, sino como demanda, como exigencia de auxilio. Significa y practica el *des-vivir-se*; encarna la exclusión del *des- inter- es* por la condición implicada que tiene el yo con el otro cohumano (Lévinas, 1991[1982]).

Así como el *des-vivir-se* reconstruye la condición de ser en el otro, el *des-inter-es* proyecta la ausencia de interrelación en la formación del ser. En este contexto, la actuación o la práctica del pedagogo se vuelca a que seamos seres humanitarios: la eidética de la sociedad no se reduce a la suma de psicologías individuales sino a la convergencia de las mismas, a pesar de la disonancia en la que se pueda producir. La propia identidad consiste en constatar que la identidad del yo y del yo pienso no es capaz de abarcar al otro hombre, precisamente por la alteridad y la irreductible trascendencia del otro. La evocación de los propios pensamientos olvidados, de las intenciones sobreentendidas -mal entendidas- no recuperan en su totalidad las intenciones y los pensamientos del otro, en una y en otra circunstancia, se abren al mundo.

Es preciso partir de la relación concreta entre el yo y el otro circunscritos en un mundo. El aforismo "yo y mis circunstancias" no representa la realidad; la tautología "yo soy yo" no es pertinente en la construcción del pedagogo. Por tanto, decimos que este se edifica en las circunstancias del otro; es decir, en la intersubjetividad del diálogo y de las experiencias que se gestan en el nos-otros. La intersubjetividad consiste en tener en cuenta las mutuas pulsiones de los sujetos; designa la coordinación de los sentidos de los enunciados que construyen el imaginario colectivo y, probablemente, excluye los sentidos que matan las ilusiones. Se hace hincapié en el tiempo y en la responsabilidad que tiene el yo para con el otro. Dostoievsky (citado por Lévinas 1991 [1982]:96) señala que: "Todos somos responsables de todo y de todos ante todos y yo más que todos los otros"

Con base en lo anterior, el concepto de maestro tiene en cuenta el desarrollo y la prolongación teórica y práctica de las experiencias de hombres y de mujeres que buscan dignidad y autonomía diariamente. Es el intelectual que no da lugar a la indiferencia en una comunidad en la que el discurso seudo-ético, lleno de ruidos, de furor y de informidad, se construye para una sociedad idiota y ciega consagrada a la mera repetición de ideas, de comportamientos y de actitudes que desbrozan en barbarie.

El maestro hace que la inteligencia y las pasiones de los discípulos se conviertan en energía creativa, en posibilidades de asumir nuevas determinaciones que están sujetas a nuevos condicionamientos (Castoriadis, 2002[1981]); esta dirección implica la articulación razonable entre individuo, sociedad e historia. La concepción de individuo, en este contexto, se incrusta en la dimensión del imaginario simbólico que se tenga de lo humano en la sociedad; la noción socio-histórica se inserta en el conjunto de significaciones sociales que atribuyen unidad a un grupo humano, es aquello por medio de lo cual los individuos perciben y actúan; y la razonabilidad se entiende como la subjetividad reflexiva y deliberante que está sujeta a condicionamientos psíquicos y sociales que, a la vez, puede trascenderlos. Esta noción de razonabilidad sustenta el proyecto de autonomía.

Siendo así, el ser del pedagogo se orienta hacia la comprensión del régimen como el todo, en función de encarar la reconstrucción de la sociedad. Supone advertir la dimensión ontológica del ser humano y entender al individuo desde lo colectivo. En este panorama, la autonomía no es el cerco, sino que es la apertura real y la posibilidad de pasar del perímetro de información, de conocimiento y de organización prescrita hacia nuevas posibilidades de entender la praxis educativa ya sea como poesía, como novela, como fábula escritas que trascienden la historia y no permiten la omisión de las distintas inequidades sociales.

El ser del pedagogo es el asunto filosófico que se opone a la ingenuidad del sujeto aislado; es el concepto psicológico que resalta la compleja condición de la persona como individuo, para cimentarlo como prójimo agrupado; es el problema social que exige destacar las pulsiones de la sociedad como un todo autónomo. Desde la praxis, recupera el devenir histórico de la sociedad para construir al ser en la dinámica del enunciado, de las escrituras y de la práctica real en la que se produce; es decir, recupera el imaginario y los cuerpos que lo atizan en signos que trascienden el momento efímero.

Lo dicho hasta hora revela metafóricamente la gran cercanía que existe entre el oficio de escribir y el ser maestro, pero es necesario hacer más visible esta proximidad en el diseño de un breve parangón. El decálogo que se presenta es un acercamiento; las características de uno y de otro son variadas, lo que complejiza agotarlas en una tabla; aquí se refieren las que se consideran fundamentales para lo propio (tabla 1).

Cada una de las prescripciones señaladas es susceptible de desmembrarse en otras y, estas, a su vez, en unas nuevas: es claro que un principio no fenece en su propia enunciación,

sino que evoca significados y sentidos polifónicos y es oficio del lector descifrarlos, interpretarlos y proyectarlos.

El escritor	El maestro
Urge concienciación del esfuerzo y la disciplina del proceso	Apremia interiorización de la voluntad y de los trayectos del acto formativo
Requiere compromiso político con la cultura y la sociedad	Presume responsabilidad política con los procesos educativos y sus implicaciones
Cree en la inspiración y el arraigo para deconstruir la realidad social	Circunscribe vocación para destejer los problemas de la comunidad
Ratifica la contribución real o ficticia del pueblo en todos sus matices	Acepta participación social y prácticas cooperativas
Profesa en las pericias discursivas como una forma de vitalizar la realidad	Insta la comunicación horizontal como práctica democrática
Sacude la complejidad humana en el intento de desenredar los imaginarios colectivos	Aborda la significación de imaginarios como forma de comprender al sujeto
Navega en la emoción y la razón humanas de las creaciones simbólicas	Cultiva el complejo mundo de los sentimientos y de la razón
Sueña y propone identidades desde lo particular hasta lo global	Promueve la contextualización y la educación para la vida
Idealiza mundos desconocidos y nuevos estilos de existencia	Suscita transformación de la realidad en la palabra y en el acto
Estimula la lectura de la naturaleza y la inquebrantable búsqueda de pesquisas	Demanda la investigación permanente y la práctica lectora

Tabla 1. Decálogo del maestro escritor

Fuente: construcción propia

Maestro y escritor son uno solo, trabajan con la mediación de las palabras y del lenguaje en toda su dimensión; asumen la experiencia como parte fundamental del desarrollo profesional y social; consideran la praxis, el camino espléndido para la concreción de los proyectos. Y, finalmente, los unos y los otros cuentan y no están exentos del escarnio público y la ingratitud.

3.5. Escritura y pedagogía

En este apartado se expone una serie de recomendaciones que facilitan la alianza descrita. Se esboza posibles atmósferas que hacen de los dos oficios uno, para conveniencia del sujeto y de la comunidad académica. Para el caso se precisan los siguientes ambientes:

a) Aprovechamiento de las experiencias de un campo para rentabilizarlas en otro. Presupone acopiar las vivencias educativas para introducirlas como parte o totalidad del

contenido de la escritura; es decir, la vida académica, manifiesta en satisfacciones, alegrías, frustraciones, sufrimientos, logros y fracasos, puede ser el pretexto para el diseño del discurso estético, para el esbozo de la estrategia didáctica o la teoría innovadora. De igual manera, el aula escolar admite encajar los mundos descritos en el texto. Dicho de otra manera, los sueños propuestos en el documento se visibilizan como ejemplo o como teoría en los discursos que explican el objeto de estudio en clase. Tal es el caso: el desarraigo y la incertidumbre del estudiante pueden ser motivos de dramas, poesías, novelas o el pretexto para precisar la teoría política, económica o psicológica del caso.

b) Reconstrucción de los objetos de estudio. La trasposición didáctica facilita la reelaboración de los objetos y puede ser el primer paso para la construcción de escrituras. Las temáticas propias del área son flexibles en su comprensión e interpretación y el parafraseo de las mismas es el nuevo discurso que florece en aplicaciones diferentes. En todo tema, el entendimiento de un fenómeno entronca otros estilos que declaran los laberintos que ofrece la naturaleza en sus variados estados y manifestaciones.

c) Autogestión del conocimiento a través de la coautoría en los trabajos escolares. El trabajo cooperativo viabiliza la concertación conceptual a partir de la disertación sistemática; es decir, el manejo de la controversia entre docente y estudiante se establece como el área de encuentros disciplinares: de saberes científicos, cotidianos - empíricos, metodológicos y de sentido común en general que, finalmente, son la materia prima para la elaboración de escrituras o de textos compartidos.

d) Investigación interdisciplinaria desde el aula. Los objetos de trabajo intelectual admiten explicación desde distintos ángulos; esto quiere decir que, por ejemplo, un problema psicológico puede ser explicado desde la antropología, la sociología, la lingüística, la literatura, etc., finalmente, la ciencia es una sola y está en función de dilucidar la naturaleza humana y su entorno. Así, un pasaje tomado de la literatura como: la comprensión e interpretación de la "peste del olvido", en *Cien años de soledad* (García Márquez, 1968) no es un caso fortuito y aislado propio de la fantasía del autor, es teoría que explica el valor de la acción y de las palabras en el desarrollo de la humanidad; es el problema social que desemboca en la constante explotación soterrada de unos para con otros; yace en las actividades controversiales de la política, la economía y del amor.

e) Interlocución en el aula y suministro de objetos de estudio. Las dificultades de enseñanza o de aprendizaje de un aspecto disciplinar son los pretextos para que el maestro reflexione sobre los antecedentes que ocasionan los conflictos didácticos o interpretativos del asunto; de igual manera, los aciertos se constituyen en fuentes de inspiración para fortalecerlos en espacios incomparables o convertirlos en ejemplo para la explicación de principios alternos. De cualquier manera, la visibilidad de estas prácticas son escrituras que nacen de la inquebrantable voluntad del maestro escritor.

f) Metáfora de la enseñanza y el aprendizaje. Los procesos de formación también son poesía y novela que describen eventos en todos sus órdenes; ineludiblemente la vida académica apremia armonía, cadencia y ritmo en las marañas del ambiente; por tanto, es oficio del maestro evidenciar la existencia modal y axiológica de la enseñanza y del aprendizaje. Como queda dicho, la hermenéutica de la formación inunda de contingencias escritoras la mente de los animadores del proceso.

g) Ejemplo como forma primaria de argumentar. Una de las exigencias de todo pedagogo es que los estudiantes construyan y escriban sus propios conocimientos, que describan y muestren el potencial creativo que poseen. En este norte, es indispensable que el docente despliegue y muestre las habilidades inventivas que posee con escrituras contextuadas o no; la satisfacción del discípulo es poder leer la proyección conceptual manifiesta en los escritos de su educador; es obtener formación de primera mano y especialmente poseer el espacio de discusión que derroche el texto.

Finalmente, las modalidades primitivas del maestro intelectual se revierten en competencias nucleares, tales como: deber ser, saber hacer, poder hacer; querer hacer y saber convivir; saber, querer y poder comunicarse; en estas, el sujeto funda la creatividad y la heurística de su profesión; de ellas descuaja las pesquisas que le permiten construir y trazar rumbos y destinos. El maestro escritor confecciona los imaginarios ideales y las órbitas de acción, del oficio de escribir como acontecimiento recurrente y de la escritura como el parto público. Además, erige los supuestos del ser maestro como la profesión que funda la polifonía de la existencia; del escritor maestro - maestro escritor como la conquista de la conciliación de oficios; y, finalmente, de los escenarios que desposan la escritura y la pedagogía como ocurrencia indeleble.

Este acápite, más que formular teoría ortodoxa, proyecta lírica hacia la sensiblería de mentes y corazones juveniles, maduros o curtidos; es experiencia académica y personal desplegada con pasión en las aulas de clase que lleva a concluir que: el escritor es el arquitecto del habla; el escribir es rasguear la naturaleza; la escritura es el nacimiento de otro cosmos alegórico; y, el maestro es el convidado para atestar de savia estos escenarios (fotografía 4).



Fotografía 4. Maestro escritor

Fuente: construcción propia

4. ESCRITURA DE ENSAYOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

> Escribir nos enfrenta a una paradoja, la paradoja de la libertad limitada. El lenguaje es de todos y de nadie en particular, o no sería lenguaje: todo el mundo usa más o menos las mismas palabras (al menos en el núcleo de la vida cotidiana) y forma oraciones de la misma manera. Pero cada acto de palabra es único. […] la frase permanece siempre igual a sí misma, si la abstraemos de sus usos, pero cada empleo es único y diferente de los otros ya que fueron únicos los contextos.
> (Reyes, 2001:346)

La escritura de ensayos en la escuela multicultural beneficia las prácticas reflexivas y democráticas del estudiante, por cuanto: asume las realidades culturales y científicas en sus distintos matices, conforma imaginarios que admiten la diversidad perceptiva, consiente la reivindicación de la polifonía de los fenómenos y fortalece la creatividad y las aportaciones del otro. No obstante, escribir ensayos es un proceso discursivo complejo que requiere de habilidades del escritor para discernir un tema desde perspectivas disímiles; es criticar y replantear un objeto de análisis desde la base del argumento.

En este contexto, el propósito de esta sección es explicitar una alternativa didáctica de la escritura de ensayos que conlleve la preservación de los ambientes multiculturales y la consecuente consolidación de realidades interculturales. Para el logro del objetivo se recurre a la indagación documental, a través de la cual se explora y se interpreta algunas teorías de la escritura de ensayos en la escuela, las dificultades lingüísticas y discursivas que presentan los estudiantes que descienden de culturas diferenciadas y las prerrogativas que supone esta realidad para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de ensayos. Se busca la construcción de diálogos académicos escritos que vitalicen la conciencia multicultural de los pueblos y la cimentación del conocimiento intercultural en el marco de la ética comunicativa argumentada (Correia, 2012; Cohen, 2005).

Finalmente, se plantean actividades didácticas para la escritura de ensayos que destaquen el pensamiento y la autenticidad particulares; se despliega senderos para la crítica a las realidades científicas o artísticas en el aula, al tenor de las condiciones socioculturales del grupo en el que se desarrolla el estudiante. Según Reyes (2001:344) hay que hacerse dueño de la página:

> "[…] Ser dueño quiere decir, aquí, que usted es el que sabe, usted está tomando la palabra, usted tiene una voz que quiere que oigan. Ni murmure ni grite […], aclare lo necesario, calle sus opiniones donde no hagan falta, y acompañe a sus lectores en la lectura, guiándolos. Sea calmo, pero no demasiado parsimonioso, muestre su entusiasmo […] y afirme solamente lo que sabe y lo que puede probar […].

4.1. Escritura en contextos multiculturales

La diversidad de investigaciones en el tema de la escritura como proceso y como producto (Álvarez y Ramírez, 2006; Ramírez, 2019) dan pie para profundizar en la escritura de ensayos en contextos multiculturales. Grabe y Kaplan (1996) sistematizan un modelo etnográfico de la producción escrita con valores académico, social y cultural, entre otros. Promocionan herramientas para el desarrollo de la escritura a partir de teorías sociolingüísticas (Halliday, 1973), crean un modelo que recoge las condiciones socioculturales y las necesidades de expresión y de comunicación de un pueblo. Evidencian «¿Quién escribe, ¿Qué escribe, a quién, con qué propósito, por qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde y cómo?» (Grabe y Kaplan, 1996:203).

Con esta mirada, la escritura como proceso da cuenta de los costados disparejos que se cruzan cuando se plasman las formas de las ideas; es decir, cuando en la escritura se moldean las realidades de acuerdo con los modos de vida y las intenciones de la condición humana. Este proceso destaca, de manera organizada, los pormenores del contenido o desmiembra los significados y los sentidos subyacentes en los fenómenos culturales; de igual modo, se preocupa por la forma del objeto; discierne los elementos morfológicos palmarios que integran al pretexto de escritura. Escribir supone análisis, evaluación e interpretación de un tema.

La escritura en aulas multiculturales es una realidad que requiere tratamientos pedagógicos y didácticos específicos que superen situaciones problemáticas, correspondientes a : a) la hegemonía de saberes estandarizados por el sistema educativo; b) el fracaso escolar y las dificultades escolares suscitados por la incomprensibilidad de los conceptos; c) el desconocimiento, por parte del profesor, de la pluralidad interpretativa de los saberes que se origina en la diversidad cultural; d) las escrituras que exige el docente frente a las que desean producir los estudiantes; y e) los procedimientos investigadores del conocimiento canonizado.

La hegemonía de los saberes ha dilapidado las posibilidades de asumir los objetos de estudio desde distintas versiones interpretativas; incluso, en las aulas escolares se insiste en procesos lectores literales que den cuenta de una idea principal, de unas ideas secundarias o de la búsqueda de la intención del autor, con el propósito de igualar los niveles de

comprensibilidad del conocimiento. Además, la globalización pretende consolidar el fenómeno a gran escala, para lo cual crea programas y objetos de saber predeterminados con posibilidades de homologación directa, de tal manera que los usuarios asimilen los mismos contenidos, con las mismas comprensibilidades e interpretaciones, para consolidar idénticas habilidades de desempeño en todo el mundo (Moore & Andrade, 2016), y así mejorar la productividad para el mercado a gran escala.

El fracaso escolar se conceptúa como la dificultad para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo; es la imposibilidad de responder a las exigencias establecidas por la institución y por el profesor de la aprensión de unos contenidos similares, leídos y comprendidos de manera similar; se entiende como la falta de legitimidad ante los preceptos de la institución local o nacional (García et al, 2012). El estudiante, de maneras involuntaria o voluntaria, se resiste a comprender los contenidos desde un mismo ángulo; dada la procedencia de cultura distinta y, consecuentemente, dada la condición de ver el mundo a partir de la autenticidad de la propia vida, el estudiante configura el conocimiento en consonancia con estas circunstancias. La gran mayoría de saberes no le son relevantes para la resolución de los propios problemas y de los conflictos asociados al entorno familiar, vive la academia a espaldas de las necesidades inmediatas y localizadas en la cotidianidad (Ramírez, 2019).

La pluralidad interpretativa busca que el contradictor sea la prolongación de uno mismo; de ningún modo se puede ver la pluralidad semántica como desviación del sentido único, sino como ampliación de los sentidos del objeto de estudio y, especialmente, como posibilidad de profundización en el mismo. Los contextos multiculturales ofrecen ventajas didácticas poco exploradas hasta el momento, en atención a la reglamentación que estandariza procesos y objetos de conocimiento. Entre las bondades de la multiculturalidad se destacan la cosmovisión alternativa de la vida, el reconocimiento de detalles de la naturaleza no aludidos en el conocimiento estándar, la estructuración cooperativa de abanicos conceptuales del mismo fenómeno (Valdebenito y Duran, 2013).

El docente exige escrituras prescritas y regladas bajo ciertas condiciones diseñadas por la academia; especialmente, evalúa los niveles de comprensión de un saber particular, califica y certifica la habilidad o el desempeño escritor desarrollados en el participante; cumple con el mandato de evaluar unos conocimientos impartidos regidos por el sistema. Por

su parte, el estudiante, en un primer momento, desea congraciarse con lo propuesto por el primero para "salvar la asignatura"; sin embargo, la realidad es que el estudiante no se siente a gusto con la escritura de temas impuestos y poco agradables para el propio gozo; prefiere construir escrituras circunscritas, en buena parte, a la vida y a las expectativas que emergen desde la condición de sujeto histórico. En estas circunstancias, se puede decir que, hay descompensación entre las intenciones del profesor y las intenciones del estudiante con respecto al objeto de la escritura.

Con base en lo expresado, la propuesta replantea el modo de vida académica que actualmente cursa en torno a las habilidades de escritura en el contexto descrito; patrocina un vínculo directo entre la cotidianidad y la academia, de tal manera que se reconozcan los pensamientos y los conocimientos multiculturales que se conjugan con los conocimientos disciplinares, interdisciplinares, multidisciplinares y transdiciplinares (Japiassu, 1976; Choi y Pak, 2006) como pretextos de escritura; propone la reivindicación de las propias voces y saberes con proyección a la comunicación intercultural. Las escrituras deben constituirse en fuente de diálogo intercultural y en escenario que subsane los desequilibrios de poder en los miembros de una sociedad.

Según lo dicho, la escritura en contextos escolares multiculturales reconoce la conjugación del saber científico con el saber popular; destaca las relaciones de coexistencia entre la práctica discursiva sociocultural y el discurso sistemático de las ciencias; configura escenarios participativos que validan las voces del sujeto, en cuanto sean mediados por el argumento. En general, el proceso de escribir en el contexto señalado recupera el pensamiento propio y las formas específicas de consentir e interpretar las realidades, siempre y cuando se justifiquen o, al menos, sean verosímiles en términos de las condiciones sociales.

4.2. Escritura de ensayos en contextos escolares multiculturales

La escritura de ensayos consiente posturas divergentes a las establecidas, encierra racionalidades epistemológicas desde un paradigma socio-crítico, mejora la forma de ver un fenómeno en circunstancias de vida contextualizada y emancipa el conocimiento de la hegemonía académica. Este género narrativo reivindica el conocimiento propio y el diálogo de saberes; retroalimenta los saberes científicos, artísticos y culturales, apoyándose en los

razonamientos deliberativos y en el análisis crítico de los objetos de estudio. Jarauta (2005:35) señala que:

> El ensayo es la forma de la descomposición de la unidad y de la reunificación hipotética de las partes. Dar forma al movimiento, imaginar la dinámica de la vida, reunir según precisas y provisionales estructuras aquello que está dividido, y distinguirlo de todo lo que se presenta como supuesta unidad, esta es la intención del ensayo. Busca, por una parte, expresar la síntesis de la vida, no la síntesis transcendental, sino la síntesis buscada al interior de la dinámica efectiva de los elementos de la vida; por otra, sabe bien sobre la imposibilidad de dar una forma a la vida, de resolver su negativo en la dimensión afirmativa de una cultura, lo que le obliga a interpretarse como representación provisional, como punto de partida de otras formas, de otras posibilidades.

De manera genérica, a través de estos escritos se coopera para el desarrollo disyuntivo de conocimientos electivos, por cuanto el proceso se apoya en la diversidad de percepciones y en la pluralidad individual (Riera, 2011). “El ensayo piensa su objeto como descentrado, hipotético, regido por una lógica incierta, borrosa, indeterminada: su discurso es siempre aproximación. Se sacude la ilusión de un mundo sencillo, lógico en el fondo, preestablecido, regido por una inexorable necesidad o voluntad (Jarauta, 2005:36). La brevedad en la exposición y la profundidad con la que se asume el tema cuela rápidamente, en los pensamientos del neófito o del experto; sin embargo, la escuela actual reclama, cada vez más, actuaciones que no contribuyen con la consolidación del pensamiento propio, sino con el establecimiento de los órdenes mundiales hegemónicos, por ejemplo:

a). El Tratamiento de los contenidos y las teorías que se proponen como objetos de ensayos, normalmente, son las requeridas desde el modelo estandarizado. El imaginario de la competición se incrusta como determinante de la vida académica, los cambios globalizadores excluyen la sensibilidad solidaria, se unifica los criterios de educación, de creatividad e incluso de seducción, en función del desarrollo de unas competencias para el trabajo, la productividad y el mercado; el tiempo, los horarios y las velocidades, valores agregados y de consumo, son los determinantes en el tratamiento de los temas.

b). Las dificultades discursivas que presentan los estudiantes que descienden de culturas diferenciadas se desdeñan o muy poco se estudian; los análisis que propenden por escrutar alternativas de solución son escasos, parciales o ausentes. Conviene precisar que, el encantamiento, la ternura y la defensa de la vida que se suponen en la educación son

imprescindibles para la emancipación social, especialmente, cuando se toman desde los aprietos estudiantiles.

El ciudadano del mundo está, regularmente, de afán y no se toma el tiempo para discernir los problemas educativos y esenciales del otro; el Cronos y el *Kairós* (tiempo oportuno y favorable), en la sociedad del conocimiento, se solapan con las velocidades que exige la saturación de información actual, lo que produce alienación, sometimiento o *infoxicación* en términos de Cornella (2003), y en este discurrir agitado no se verbalizan los conflictos que se suscitan en el otro y en lo otro (Prigogine y Stengers, 1991).

En atención a lo expresado, es forzoso considerar la migración de la sociedad de la información a la sociedad de las enseñanzas y los aprendizajes de todos, para todos y en contextos; de la sociedad para el trabajo y la producción a la sociedad para la vida del sujeto y de su entorno; de las polarizaciones de lo simple y lo complejo a la integración de variables indescifradas; de la linealidad y la atomización conceptual a la transversalidad y la integralidad de los fenómenos; del trabajo aislado y en solitario al trabajo en equipo y copartícipe (Torrego y Negro, 2012; Azorín, 2018).

c). Las prerrogativas que supone la multiculturalidad para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de ensayos son ausentes o no son visibles, lo cual impide el desarrollo de la interculturalidad de los pueblos. La posibilidad de integrar interdisciplinariamente estas bondades al desarrollo curricular, escasamente se contempla en los cánones escolares; a pesar de vivir en una sociedad del conocimiento que permanentemente aprende y se modifica, se desdeña el carácter plurisensorial y pluritemporal del pensamiento y del conocimiento (Popa, 2016). Muy poco se desencadenan los juegos y los rizomas de lenguajes sumergidos en las culturas como procesos vitales y cognitivos transversales que transitan por las diversas acciones del sujeto y de la sociedad en la que se desenvuelve.

En estas condiciones, la escritura de ensayos necesita un viraje epistemológico que: mejore la razón de las disciplinas desde la inclusión de saberes, desborde la racionalidad técnica e instrumental de la educación, propenda por la liberación de la imaginación, la cimentación de la racionalidad transversal y la transmigración de conceptos que consoliden procesos de interculturalidad; que se intensifique el diálogo entre saberes, áreas y entre disciplinas para el establecimiento de la transdisciplinariedad; que se dé lugar a una escuela

participativa e insertada en la comunidad y la cultura ambiental extensiva (Freire, 2002); que se descentralice el poder y se dé una efectiva autonomía a la escuela para insertar y yuxtaponer saberes heterogéneos (figura 8). En síntesis, abogar por un ejercicio interdisciplinar (intervención de varias disciplinas en un mismo proyecto) y transdisciplinar (cooperación de diversas disciplinas en la elaboración de los conceptos de un mismo fenómeno) que propenda relaciones de reciprocidad y de diálogo entre los diversos campos del conocimiento, conduzca el trabajo de equipo y los intercambios de informaciones y de crítica al canon.

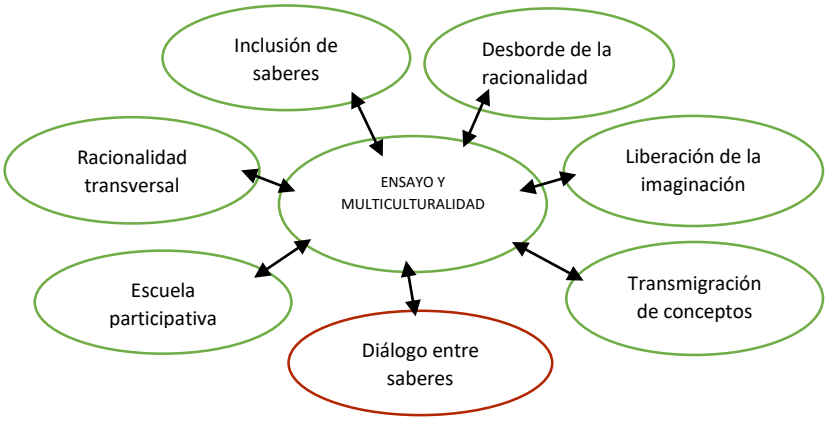


Figura 8. Elementos que intervienen en la construcción de ensayos

Fuente: construcción propia

La escritura de ensayos en contextos escolares multiculturales propende por la identificación de las aristas o de los pliegues concertados en las culturas y subsumidos en los saberes; reclama racionalidades que des-plieguen los sentidos extraños que se presumen desde visiones distintas a las estandarizadas; sugiere participación tolerante y responsable de los participantes, en función de la reivindicación de las distintas visiones que esconde un tema particular (Lata y Montserrat Castro, 2016). Insinúa la participación activa y la ayuda mutua de los alumnos, bajo la dirección ágil del profesor para el logro de objetivos más o menos comunes, donde el aprendizaje es de todos y para todos. El ensayo, en estas perspectivas, confecciona e inventa itinerarios para la vida.

4.3. Episteme de la escritura del ensayo

La episteme de la escritura es el acto de razonamiento que instiga el proceso o el producto de escribir; concurre cuando, desde la experiencia personal, se intuye y se distingue imágenes e ideas; es el advenimiento de la creación simbólica localizada. Absorbe los códices culturales que se topan en las contingencias de la realización de la persona (Foucault,1966); abarca las distintas funciones del lenguaje, en especial la heurística y la imaginativa (Halliday, 1973), dado que, inquiere y asimila la realidad, crea y recrea las entidades según los gustos y las demandas del interlocutor.

En atención a lo anterior, hablar del ensayo en las actuales circunstancias parece redundante, sin embargo, es un tema que en el mundo latinoamericano no ha gozado de la importancia que en otros lugares la ha tenido, como es el caso de países de lengua inglesa y alemana; no obstante, puede decirse que en virtud de: la opresión de los gobiernos, la hegemonía de los saberes, las distintas formas de exclusión, la destrucción del ecosistema, la explotación social, la desmedida promoción del consumismo, se potencializan las tendencias hacia el discernimiento de todas estas realidades perversas; en esta trayectoria, las personas fortalecen la crítica argumentativa contextualizada, se resisten a dichos ambientes y proponen razonablemente, nuevos estilos de vida que conduzcan al restablecimiento creíble de los valores y de los derechos ciudadanos. Según Arenas (2005:42):

> El ensayo, por tanto, es una clase histórica de textos del género argumentativo, de manera que la base de su construcción textual es la argumentación; según esto, todos los planos textuales (semántico, sintáctico y comunicativo) estarán concebidos para justificar lo posible mediante la razón y para alcanzar como finalidad última un tipo particular de persuasión del receptor. El objetivo del ensayo es establecer la credibilidad de una idea u opinión mediante pruebas; pero éstas no serán demostrativas, es decir, las que partiendo de premisas verdaderas llegan a conclusiones necesarias y cuyo valor es universal y atemporal, sino pruebas retórico-argumentativas, que son aquellas cuyas premisas son simplemente probables o verosímiles y sólo son válidas en contextos concretos y con fines determinados.

La escritura de un ensayo es un proceso complejo, a la vez, es una herramienta potente de creación y de aprendizaje de conocimientos nuevos. Es un producto que crea, transforma y refuerza epistemes (conocimientos y saberes); es proceso y es producto que rearma las condiciones de existencia. La producción escrita de un ensayo constituye procesos deconstructivos que menguan las verdades exaltadas, provoca emergencia de dudas y de sentidos que alimentan al humano; es un acontecimiento que, por su estructura y finalidad,

remueve bases epistemológicas y acomoda las nuevas a las condiciones de vida sociocultural del momento. Habitualmente, estos textos se ajustan a una estructura básica que puede tener algunos matices diferenciables en la forma y muy poco en el contenido, así: a) formulación de una hipótesis implícita o explícita alrededor de un problema de interés, desarrollo de argumentos y elaboración de conclusiones que confirman o refutan la hipótesis propuesta; b) planteamiento de una tesis, opinión o hecho que se desea justificar, desarrollo de los argumentos y producción de conclusiones y c) planteamiento del problema y formulación de la hipótesis, propuesta de diversas tesis y argumentos como alternativas de solución al problema y diseño de conclusiones (Meneses, 2013).

Didácticamente, la figura 9 refiere el procedimiento y la estructura genérica de un ensayo, en ella se destacan las cuatro fases sustanciales del texto, a saber: delimitación, fundamentación e importancia del tema objeto del escrito, planteamiento de la hipótesis o premisa de discernimiento, desarrollo de la hipótesis o la premisa propuesta y planteamiento de conclusiones o nueva tesis. Se resalta el valor determinante que tiene la reflexión previa de las implicaciones académicas, sociales y personales que supone la elaboración del discurso razonado, como también el control de los argumentos que soportan la hipótesis planteada; en este decurso, el escritor conciencia, claramente, los razonamientos que lo llevan a sostener determinados conceptos, ideas o saberes de un fenómeno específico.

El estudiante construye la propia imagen de lector y de escritor argumentativo en la medida en que valida sus argumentos frente al par académico o los socializa y los divulga (Bitonte, 2018). Por tanto, se recomienda, someter a la censura del otro los borradores y los productos finales, en estos casos, la crítica obliga a la relectura y consecuentemente a la reescritura, en la que, seguro encontrará una palabra que cambiar, otra que corregir, una coma que quitar, otra que agregar, un apartado que cambiar, otro que eliminar. Es la perfectibilidad del texto la que inquiere la mejor frase.

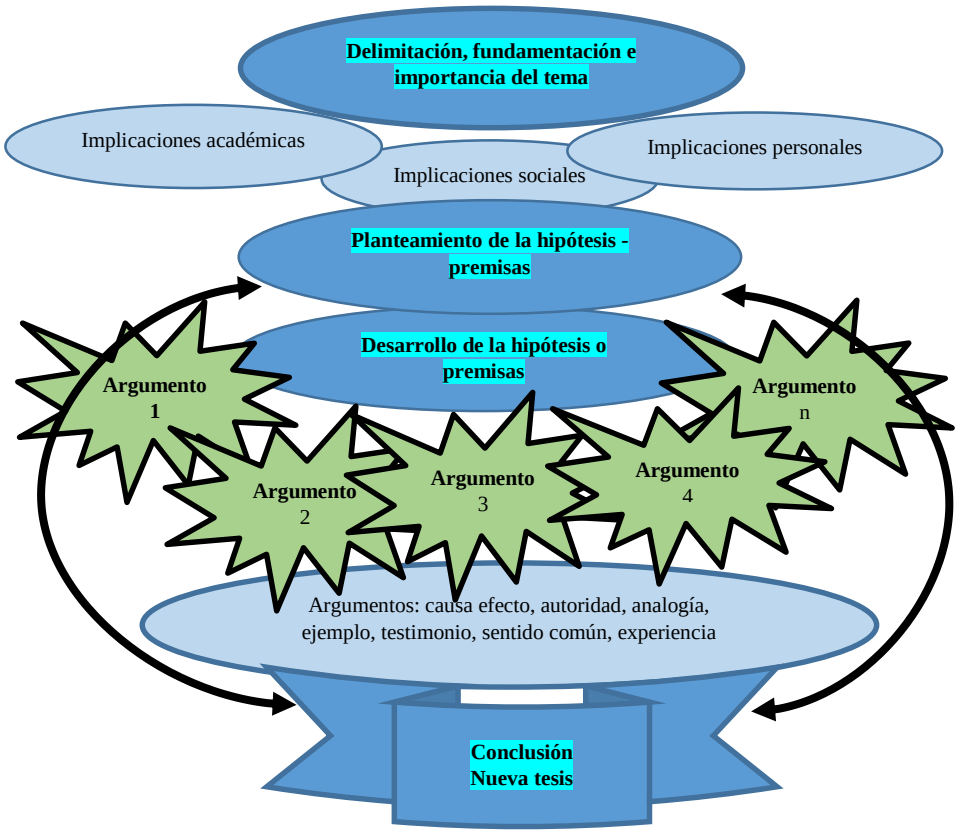


Figura 9. Estructura del ensayo

Fuente: construcción propia

En las instituciones de educación básica y superior es tradicional evaluar el conocimiento adquirido en una disciplina o en una asignatura con la escritura de un ensayo; en tal sentido, se recomienda tipificar las características del mismo y visualizar al estudiante como el gestor de conocimiento con la mediación directa del profesor. Es normal toparse con diversas clases de ensayo, desde aquellas que asumen el tema (religioso, filosófico, histórico, literario, etcétera) como criterio de clasificación, hasta aquellas que consideran la forma como el principal argumento de categorización (científico, crítico, argumentativo / narrativo, literario, comparativo o descriptivo).

En este documento no se replica las categorizaciones en los órdenes establecidos, se plantean pistas epistémicas que orientan la estructura y el contenido de un ensayo, así por ejemplo:

a) Ensayos históricos. Asumen el tema desde la evolución del mismo, destacan en favor o en contra un aspecto de interés y rastrean las inconsistencias que puede tener históricamente, un asunto que se ha establecido como canon de un saber. Deliberan las verdades establecidas, reflexionan en los vacíos conceptuales, desvelan las falacias, reconstruyen la historia del fenómeno y proponen una nueva visión del acontecimiento estudiado.
b) Ensayos poéticos o estéticos. Consideran tópicos literarios, como también temas de las ciencias naturales y exactas; visualizan los objetos desde la intersubjetividad de los sujetos lector-escritor-lector. Reconstruyen lo estético y lo técnico de los saberes con paradigmas de análisis sensibles y razonables; confrontan puntos de vista de las formas de percibir, abstraer y simbolizar la realidad en los diferentes contextos; deconstruyen los signos y generan interpretaciones argumentadas diversas y alternas a las instauradas.
c) Ensayos digresivos. Combinan las características de las clases de ensayo anteriores (histórico y poético), de tal suerte que, pueden describir y argumentar aspectos de la historia de un asunto particular, en términos estéticos y literarios; así, la literatura puede convertirse en escenario histórico del tema, de maneras divertida e ironizada. Es decir, se puede hacer literatura con la historia o historia con la literatura cuando la narración estética fundamenta fenómenos y acciones sociales circunscritos a la condición y complejidad humanas en espacios determinados. Es dable argumentar un asunto científico o técnico con un discurso estético o viceversa, un asunto estético argumentarlo con lenguajes científicos.
d) Ensayos disciplinares o académicos. Parten de premisas hipotéticas o de aseveraciones específicas. Desarrollan minuciosamente la afirmación propuesta, a través de teorías de diversos autores, de ejemplos, de analogías, etcétera. Reseñan reflexiones de las posibles objeciones del lector del texto y terminan con una conclusión en la que se reafirma o se niega la hipótesis o la tesis inicial, sin caer en la radicalización. Este tipo de ensayos se caracteriza por la recurrencia a fuentes documentales como principal recurso argumentativo.

En cualquier caso, los ensayos se identifican por las siguientes peculiaridades: es un acto de creación en el cual se presenta una posición crítica y argumentada frente a un tema o

un problema específicos; parte de una hipótesis o de una tesis y tratan de explicarla; plantean cuestiones y detallan alternativas de intervención; enfatizan en lo personal y en lo intersubjetivo; no proponen soluciones firmes, pero brindan opciones. En esta dirección, los ensayos son escrituras que evidencian la diversidad cultural como un aspecto natural inherente a la humanidad; viabilizan la diferencia conceptual como un valor intelectual y social del sujeto y de los pueblos en cuanto a aptitudes, a creencias y a culturas (Fundación Mapfre, 2016). Dichos textos son la evidencia de la libertad de pensamiento y de la autonomía que posee el sujeto para producir conocimiento disyuntivo; son el resultado de un ejercicio soberano de investigación y creación. Según Arenas (2005:55)

> El ensayo tiene una función social concreta: no sirve para divulgar en lenguaje corriente doctrinas y teorías dominadas sólo por los especialistas, sino para replantear críticamente los fundamentos de la realidad en todas sus dimensiones, desde los aspectos más nimios a los más trascendentales. El ensayista asume la imposibilidad de encontrar la respuesta verdadera a determinadas cuestiones de la vida o de la cultura, pero ofrece una opinión orientadora que ilumine a sus coetáneos, colaborando así a la posible solución de los problemas.

Como se ve, la escritura de este tipo de texto polemiza los variados temas sociales, científicos, artísticos, éticos, culturales, probablemente, con la intencionalidad de proponer una versión controvertible, desemejante del asunto o con el fin de fundamentarlo ampliamente, sin el ánimo de persuadir o de convencer al lector. Es una apuesta a la polémica como fuente generadora de ideas y de conocimiento electivo; es el juego semiótico, lingüístico y mental que un sujeto, a través de la escritura, desarrolla para la concreción de nuevos imaginarios. Es mediación de saberes y de racionalidades éticas que fundan nuevas culturas opcionales a las lógicas convencionales, sin caer por ningún motivo, en falacias intencionales o soterradas (Thagard, 2011).

4.4. Didácticas para la escritura de ensayos en contextos escolares multiculturales

La didáctica se entiende como el campo conceptual que orienta al profesor en su ejercicio profesional; provee elementos teóricos que guían la definición de qué, cómo, para qué, cuándo y dónde enseñar, pero fundamentalmente, crea escenarios efectivos y favorables para descifrar cómo se gestan los aprendizajes del estudiante. La didáctica de la lengua persigue

que el estudiante desarrolle las habilidades comunicativas, el uso efectivo de los códigos en sus distintas dimensiones y en los variados contextos.

Con base en lo anterior, se enuncia algunas recomendaciones didácticas para la escritura de ensayos en contextos escolares multiculturales. Se destacan las principales exigencias que son responsabilidad del maestro y del estudiante, entre ellas se encuentra las siguientes:

- Pertinencia y relevancia de la temática del ensayo para el contexto particular (académico, disciplinar, personal, etcétera) o para el desarrollo social.
- Delimitación conceptual del tema del ensayo; características e implicaciones personales, socioculturales y académicas de este tipo de texto.
- Recursos bibliográficos, documentales, testimoniales y pragmáticos susceptibles de utilizar en la exposición y argumentación de las ideas.
- Condiciones de la escritura, las hipótesis o las tesis que se pretende argumentar; circunstancias referidas a la forma y al fondo del escrito.
- Formas de evaluación que se utilizan para valorar la escritura del ensayo en la forma y el fondo del mismo.

Los aspectos enunciados se concretan en cinco talleres de una secuencia didáctica que guían las actividades del docente y del estudiante en torno a la escritura del texto en cuestión. La secuencia didáctica se entiende como un proceso que integra problemas cotidianos a situaciones de aprendizaje; constituye una estrategia pedagógica para concienciar al estudiante sobre las propias urgencias y los compromisos que tiene el sujeto para solventarlas (Ramírez, 2010). En general, la secuencia didáctica parte de un problema real susceptible de analizarse a la luz de temas disciplinares, de tal manera que el asunto se dirime, de manera sistemática, con la mediación del docente.

En cada uno de los talleres se presentan pistas que se pueden modificar según los intereses de las partes. Las situaciones de aprendizaje se moldean en consonancia con los avances y las exigencias estudiantiles; cada una de ellas se destaca y se valida, según los argumentos o los procesos de discernimiento de los estudiantes. Por tanto, la actividad cumple con dos propósitos: asumir un tema de estudio disciplinar y, a través de este, proponer una alternativa de solución a un problema específico.

Cabe destacar que la multiculturalidad en el espacio escolar, favorece la disposición para concebir e interpretar, desde la base del argumento, un fenómeno desde distintas posibilidades etnográficas; este acontecimiento promueve la escritura de ensayos polifónicos circunscritos a las visiones de mundo; es decir, se crean escrituras argumentativas que asumen un problema en las distintas versiones semánticas o pragmáticas que subyacen al mismo y que forman parte de las cosmovisiones del sujeto.

Los talleres son escenarios de interacción y de participación activa de estudiantes y de docente, con propósitos claros pero flexibles a las circunstancias de aprendizaje. Para ejemplificar el proceso de la secuencia didáctica se asume el tema de la *exclusión en la escuela*, visible en muchas instituciones educativas; es un problema que puede ser elegido de una diversidad de propuestas que afecten al grupo de participantes. Con base en esta elección, se articulan los siguientes talleres:

Taller 1. Preliminares

Relevancia del tema para los contextos académico, disciplinar, personal o social	
Logros	Actitudes
Describe el concepto de exclusión en contextos escolares multiculturales Reconoce situaciones escolares en las que se produce y se promueve la exclusión Asume el tema como objeto de estudio para la elaboración de un ensayo	Comprende e interpreta situaciones de exclusión en contextos escolares multiculturales Autoevalúa la propia experiencia y define si ha sido víctima o victimario de exclusión Identifica las implicaciones de la elaboración de un ensayo sobre exclusión
Actividades (duración 1 hora)	
El docente	**El estudiante**
Promueve la lluvia de ideas del concepto de exclusión en contextos escolares multiculturales	Plantea situaciones de exclusión en contextos escolares multiculturales
Proporciona confianza al alumno para que argumente las formas de exclusión en la escuela	Visibiliza las propias experiencias en las cuales se manifiesta la exclusión en la escuela
Caracteriza las formas de exclusión y las posibilidades para la elaboración de un ensayo	Lista situaciones de exclusión en la escuela y las posibilidades de elaborar un ensayo
Describe las características y las implicaciones de la elaboración de un ensayo	Describe las condiciones e implicaciones que suscita la elaboración de un ensayo
Evalúa los aprendizajes suministrados y los insumos para la elaboración de un ensayo sobre exclusión en la escuela	Evalúa las ventajas y los inconvenientes que posee para la elaboración de un ensayo sobre exclusión en la escuela

Tabla 2. Motivaciones para la elección del tema de ensayo

Fuente: construcción propia

Taller 2. Introducción a la escritura de ensayos

Características e implicaciones personales, socioculturales y académicas de un ensayo acerca de la exclusión	
Logros	Actitudes
Argumenta el valor del ensayo en contextos democráticos y multiculturales Identifica las ventajas de elaborar ensayos para el desarrollo personal y social Reconoce las tendencias en la escritura de ensayos o los tipos de ensayo Expone el valor del ensayo sobre exclusión en comunidades multiculturales	Interpreta el valor del ensayo en comunidades multiculturales Analiza las implicaciones del ensayo sobre exclusión en comunidades escolares multiculturales Valora las características de las tendencias ensayísticas Autoevalúa la propia experiencia para la elaboración del ensayo previsto
Actividades (duración 1 hora 40 min.)	
El docente	**El estudiante**
Caracteriza la estructura conceptual y las ventajas del ensayo en comunidades multiculturales	Asume la estructura del ensayo como escenario que reivindica el pensamiento propio argumentado
Insiste en el valor que representa un ensayo del tema exclusión en escuelas multiculturales	Concibe el ensayo sobre exclusión como una escritura que permite hacer resistencia frente a la homogeneización y globalización
Argumenta las implicaciones sociales que tiene la elaboración de un ensayo sobre exclusión desde la condición multicultural	Identifica la condición multicultural como el escenario propicio para reprobar la exclusión y promover la inclusión
Precisa las implicaciones disciplinares y personales que tiene la elaboración de ensayos en contextos escolares multiculturales	Reconoce e interioriza las ventajas que supone la elaboración de ensayos en contextos escolares multiculturales
Describe características de las tendencias ensayísticas o de los tipos de ensayo	Interioriza las diferencias que subsisten en las tendencias ensayísticas
Evalúa los aprendizajes adquiridos durante el proceso	Autoevalúa las ventajas y los inconvenientes que posee de la elaboración de ensayos

Tabla 3. Reconocimiento de la estructura escrita del ensayo

Taller 3. Insumos para la escritura de un ensayo acerca de la exclusión en la escuela

Recursos bibliográficos documentales, testimoniales y pragmáticos útiles para la exposición y argumentación de las ideas en el ensayo acerca de la exclusión en la escuela	
Logros	Actitudes
• Identifica bases de datos para la recopilación de información del tema del ensayo • Utiliza bibliografía e información relevante para la elaboración de ensayos • Sistematiza información de exclusión escolar para la elaboración del ensayo	• Reconoce la utilidad que representa las fuentes bibliográficas en la elaboración de ensayos • Interpreta información del tema objeto del ensayo • Autoevalúa la propia experiencia para la elaboración del ensayo en mención
Actividades (duración 1 hora 40 min.)	
El docente	**El estudiante**
Recomienda fuentes y bases de datos que faciliten información del tema del ensayo	Identifica fuentes y bases de datos que contengan información de la exclusión
Propone metodologías para la lectura y la recopilación de información	Sistematiza información que pueda obtener en la indagación bibliográfica

Señala derroteros que permitan la confrontación de teorías o de presupuestos frente al tema	Hace ejercicios que muestran el proceso de confrontación teórica entre una y otra fuente
Precisa las condiciones estructurales del ensayo (esquema de la escritura) en atención a la exclusión en contextos multiculturales	Elabora la o las hipótesis y el esquema conceptual con el cual se propone abordar la exclusión. Planifica la escritura
Evalúa los aprendizajes adquiridos durante el proceso	Autoevalúa los recursos bibliográficos, conceptuales y argumentativos con los que aborda la propuesta

Tabla 4. Insumos para la escritura de ensayos

Fuente: construcción propia

Taller 4. Escritura del ensayo con la mediación del profesor

Ambientes de la escritura y planteamiento de las hipótesis o las tesis que se pretende argumentar; condiciones referidas a la forma y al fondo del escrito	
Logros	Actitudes
• Describe las características de las tendencias ensayísticas • Elabora borradores del ensayo sobre exclusión a partir del esquema planteado en la etapa anterior • Confronta las novedades del borrador de ensayo producido en función del pensamiento multicultural • Expone el valor del ensayo en cuestión en comunidades multiculturales	Concibe las características de las tendencias en la escritura de ensayos Asume el valor de los borradores que supone la construcción de escritos Interioriza el valor del pensamiento propio desarrollado desde la condición multicultural Autoevalúa la experiencia en la elaboración de un ensayo sobre exclusión en la escuela
Actividades (duración 1 hora 40 min.)	
El docente	**El estudiante**
Describe las características de las tendencias en la escritura de ensayo o los tipo de ensayo	Decide el tipo de ensayo con el cual orientará el tema de la exclusión
Introduce la metodología de escritura de ensayos, identificando tipos de argumentos	Escribe el primer borrador del ensayo, utilizando argumentos de distinta clase
Clarifica algunas formas de argumentar sin descuidar la condición multicultural	Conciencia las principales dificultades que encuentra en la construcción del argumento
Precisa la utilidad del ejemplo, la analogía, la referencia bibliográfica, etcétera, como sustento de las ideas	Realiza lecturas de los párrafos escritos para identificar las clases de argumentos utilizados y controlar la escritura del ensayo
Describe la importancia de los contraargumentos	Incluye posturas que contraargumentan los planteamientos propuestos en el texto
Escribe el propio ensayo sobre exclusión para dar cuenta de un ejemplo de escritura de estos textos.	Confronta las clases de argumentos utilizados que sostienen la propuesta
Evalúa las dificultades presentadas durante el proceso	Autoevalúa las ventajas y los inconvenientes de la escritura de ensayos

Tabla 5. Proceso de escritura del ensayo

Fuente: construcción propia

Taller 5. Revisión y edición del ensayo

Evaluación de la escritura del ensayo acerca de la exclusión en la forma y el fondo	
Logros	Actitudes

• Evalua la escritura del ensayo en sus aspectos de forma y de fondo • Confronta la o las hipótesis planteadas con los argumentos desarrollados • Valora la carga argumentativa de las justificaciones planteadas	Asume la importancia de la autoevaluación de la escritura Concibe argumentos desde la condición multicultural y desde el canon Autoevalúa la experiencia escritora del ensayo desde la condición multicultural
Actividades (duración 1 hora 40 min.)	
El docente	**El estudiante**
Bosqueja una rejilla para evaluar los niveles de coherencia y cohesión de la escritura realizada	Revisa los niveles de coherencia y cohesión de cada uno de los párrafos
Sugiere la segmentación o la identificación de un inventario de argumentos	Esquematiza el texto con la identificación de los argumentos que describen y que justifican la hipótesis
Precisa la metodología para confrontar la coherencia entre las hipótesis y los argumentos propuestos	Corrige las posibles inconsistencias de relación entre la o las hipótesis planteadas y los argumentos propuestos
Socializa el propio ensayo y los argumentos planteados	Socializa el ensayo con los compañeros y valora las observaciones que provengan de los mismos
Insiste en los requerimientos que admite la escritura de un ensayo	Conciencia los requerimientos que tiene la elaboración de un ensayo sobre exclusión
Conciencia las dificultades que se suscitan en la elaboración del ensayo	Identifica las dificultades que tiene en la elaboración del citado ensayo

Tabla 6. Revisión y edición del ensayo

Fuente: construcción propia

La escritura de ensayos en contextos escolares multiculturales es un acontecimiento que presume posturas singulares y sorpresas interpretativas; en tal sentido y, a manera de corolario, se propone un proceso de evaluación meticuloso del documento producto de las diferentes actividades desarrolladas en la secuencia didáctica. La siguiente tabla (7) da cuenta de las consistencias e inconsistencias de cada elemento del texto producto.

Aspectos que se evalúan en el ensayo			
Estructura global	**SI**	**NO**	**OBSERVACIÓN**
El tema es delimitado			
La intención del texto es visible			
La coherencia entre el problema-hipótesis, los argumentos y las conclusiones es evidente			
Las fuentes de información utilizadas son coherentes con el tema			
La tendencia o el tipo de ensayo propuesto es evidente			
Hipótesis o problema			
La hipótesis o problema es claro			
La estructura de la hipótesis es coherente con el tema			
Las ideas propuestas argumentan la hipótesis			
Las ideas de otros autores referenciados en el texto argumentan el desarrollo de la hipótesis			
Desarrollo o argumentación de hipótesis-problema			
Los argumentos propuestos a favor de la hipótesis son visibles			

Las clases de argumentos son evidentes (autoridad-fuentes bibliográficas, causa-efecto, analogía, ejemplo, experiencia, testimonio, etcétera)			
Los argumentos propuestos tienen estructura y fuerza argumentativa			
Los argumentos se complementan entre sí			
Los contraargumentos son visibles en el texto			
La estructura y orden de los argumentos es adecuado a las necesidades del ensayo			
Las citas y las fuentes referenciadas son consistentes con la hipótesis o el problema planteados			
Conclusiones o cierre del ensayo			
Las conclusiones o el cierre del ensayo son evidentes			
Las conclusiones son coherentes con la hipótesis-problema propuestos			
Las conclusiones asumen la argumentación y la contra argumentación desarrolladas			
Las conclusiones sintetizan la nueva tesis			
Redacción y orto-tipografía			
Las palabras y las frases utilizadas son adecuadas a las ideas expresadas			
Los párrafos tienen estructura y desarrollan el contenido de la idea			
Los sinónimos utilizados son oportunos a las ideas expresadas			
La ortografía y la puntuación son apropiadas			
Edición			
El texto presenta originalidad o innovación			
El texto requiere imágenes o soportes adicionales			
El contenido está de acuerdo con lo planeado			
El documento requiere ser leído por otro lector para mejorarlo			

Tabla 7. Evaluación de ensayos

Fuente: construcción propia

Cada taller es un pretexto para avanzar en la escritura del ensayo, esencialmente, para destacar el valor de este tipo de texto desde las condiciones de vida académica que ofrece la multiculturalidad. Se trata de fortalecer la confianza en sí mismo, el pensamiento propio del estudiante con escrituras que incluyan escenarios de confrontaciones científica, ideológica, pragmática y comunicativa. Como se mencionó, los talleres y las actividades propuestas son únicamente, una ruta que puede ser adaptada a los intereses de los estudiantes y a las posibilidades didácticas del maestro.

La multiculturalidad es el escenario prolífico para la argumentación del tema sugerido, por cuanto interesa a los participantes; es un aspecto que integra, afecta y determina circunstancias de vida. Este espacio insinúa: ¿Qué argumentan, quienes y para qué

argumentan? Promueve parámetros teóricos de fondo que vislumbran, en el buen sentido, la justicia, la libertad, la igualdad y la tolerancia. En este contexto se debilitan los lugares comunes ligados más a una forma de vida homogénea que a un estilo de vida plural y heterogéneo (Perelman, 1979).

El ensayo es, probablemente, el medio más idóneo para surtir procesos de argumentación, allí se configuran los universos conceptuales posibles, se habita y se piensa en el acto de construir la escritura; se crea una apertura de sentido en la relación del hombre con el pensamiento y con el mundo y se instituye la existencia del hombre en el texto-signo y fenómeno o cosa (Heidegger, 2005). Este texto es lugar de la argumentación de nuevos saberes y formas de existir.

En conclusión, la escritura de ensayos en la escuela multicultural beneficia la autonomía del estudiante, por cuanto este concibe la escritura como un ejercicio de libertad consciente para la construcción de saberes desde las realidades culturales y científicas diferenciadas. Facilita interiorizar los inconvenientes de la escritura, pero también la satisfacción de estructurar un producto, fruto de la activación de habilidades argumentativas.

La validación de posturas multiculturales en la elaboración de un ensayo constituye una alternativa didáctica que conlleva la visibilidad de dichos planteamientos y la consecuente consolidación de realidades interculturales. A pesar de los inconvenientes que suscita el pensamiento divergente, también genera prácticas lingüísticas y discursivas que examinan la construcción de diálogos académicos y la cimentación del conocimiento intercultural en el marco de la ética argumentativa (Correia, 2012).

Las actividades didácticas para la escritura de ensayos en el contexto referido, destacan los imaginarios y la autenticidad particulares; promueven rumbos para la crítica argumentada a las realidades científicas, éticas o artísticas en el aula, en función de los intereses y las urgencias socioculturales en las que se desarrolla el estudiante.

5. ESCRITURA Y CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS DE INVESTIGACIÓN

> Se ha reconocido con frecuencia que el planteamiento de los problemas es una de las mayores tareas de la filosofía, hasta el punto de haberse dicho que para la filosofía (y también para las matemáticas, y acaso para algunas ciencias) que lo más importante es plantearse los problemas adecuadamente. Bergson ha dicho […] que en "filosofía un problema bien planteado es un problema resuelto". […] los problemas filosóficos deben plantearse solamente cuando hay un conjunto de nociones, ideas, intuiciones, etc., que le otorguen sentido (Ferrater, 2004:2915)

El diseño de proyectos, particularmente, la redacción de la descripción y el planteamiento de problemas, lo que en esencia es la construcción de objetos de investigación, apela a elementos y a procesos argumentativos que justifiquen la existencia del mismo; la cita inicial registra que un problema plenamente argumentado está parcialmente resuelto. No obstante, la dificultad que tienen estudiantes de pregrado y de postgrado para delinear y proponer objetos de investigación, como propuesta de tesis o trabajo de grado, es visible en la universidad colombiana.

Las visitas realizadas a diferentes instituciones de educación superior del país y las afirmaciones de profesores de seminarios de investigación, asesores y jurados de trabajos de grado, tesis y de proyectos de investigación resaltan la mencionada dificultad. Las principales quejas son: inconsistencias en definir claramente cuál es la idea de la investigación, dudas en la delimitación del tema a investigar, cambios caprichosos del tema, confusión del estudiante en los requerimientos del asesor o del jurado, posturas contrarias entre asesor y jurado respecto del tema, contradicciones entre las observaciones de un jurado y otro, abandono del tema y divorcio definitivo de la investigación.

Con base en lo anterior, se plantea un camino que valora la forma de escribir y de manipular las ideas para el logro del cometido, es una vía alterna, complementaria a las que, normalmente, operan en los contextos de formación investigadora; no es la solución decisiva, pero penetrar en el funcionamiento de los bloques semánticos (Carel y Ducrot, 2005), en la estructura del párrafo y en los procesos argumentativos para el bosquejo del objeto de investigación, favorece la estructuración del razonamiento, la disposición mental para organizar tanto descripción del fenómenos como las referencias que lo asisten.

En este contexto, se visualizan las operaciones semánticas que ocasionan determinados elementos lexicales, se examinan los fenómenos argumentativos que suscitan los mismos, en la construcción de un objeto de investigación. Para este propósito, en primer lugar, se define la estructura de lo que puede ser la construcción de un objeto de investigación; en segundo lugar, se recurre a la semántica argumentativa, desde ella se dilucidan las correspondencias semánticas que generan determinados organizadores discursivos (conectores); y en tercer lugar, se precisa la validez del argumento y la validez de la conclusión.

5.1. Descripción del problema y construcción del objeto de investigación

En este apartado se postula a grandes rasgos, las características que supone el diseño y la propuesta de un problema de investigación. Se visualiza el esquema lingüístico proposicional que supone la descripción y el consecuente planteamiento de la pregunta que sintetiza el problema. Se esgrime ciertos procedimientos que hacen posible comprender los fenómenos y visualizarlos en su condición de problema; a través de la descripción se recorre las distintas aristas que los integra y los convierte en objetos de estudio riguroso. Se muestra caminos que permiten discernir los ambientes que inciden o impactan a un asunto en particular, desde el reconocimiento conceptual y estado conflictivo hasta la probable enmienda o la alternativa de solución hipotética. La redacción de la descripción y el planteamiento de un problema esboza aspectos visibles y sugerentes de la unidad de análisis, en la diversidad comportamental del mismo, explica los elementos que afectan la esencia de la realidad del sujeto o del objeto.

La proposición se sustenta, parcialmente, en que el significado de las expresiones reside en las relaciones que estas suponen con otras expresiones de la lengua; es decir, el significado del signo depende de las articulaciones de éste con otros signos, su relación es estrictamente lingüística (De Saussure, 1967). Esta postura es el sustento del enfoque de *la argumentación en la lengua* explicitada por Anscombre y Ducrot (1994[1988]), el cual facilita la comprensión de la teoría de los bloques semánticos (Carel y Ducrot, 2005). Además, la propuesta se respalda en los conceptos, las ideas, los hechos materiales que rodean las expresiones lingüísticas, dado que, la mayoría de los eventos argumentativos se

producen cuando se permean de dichos elementos; el sentido de un enunciado se establece cuando se detectan los discursos que este rememora.

Se mencionó que, el significado de una expresión está dado por los discursos argumentativos que pueden relacionarse con esa expresión, en este caso, la argumentación es de orden estrictamente lingüístico. Para la Teoría de los bloques semánticos "[…] el sentido de una entidad lingüística no está constituido por cosas, hechos, propiedades, creencias psicológicas, ni ideas. Está constituido por ciertos discursos que esa entidad lingüística evoca" (Carel y Ducrot, 2005:13); es decir, la evocación (la mención) es el escenario que concreta la interdependencia semántica que, como veremos, es la condición necesaria para que se geste la relación argumentativa y se pueda evidenciar cómo un primer segmento tiene significados y sentidos determinados por un segundo segmento.

Es prudente aclarar que las relaciones argumentativas y las determinaciones significativas se dan en virtud de ciertos organizadores discursivos (Portolés, 1988,1989,1995,1998) que por ahora los vamos a llamar organizadores discursivos extensivos en cuanto que son recurrentes, recobran y predicen información, tal es el caso de las formas: *con base en*, *así las cosas*, *en atención a lo dicho*, etc. Dichos organizadores, y otros, son los que facilitan la configuración de los esquemas mentales que justifican o refutan determinada postura frente a un fenómeno dado.

La investigación, entendida como proceso de lectura y de escritura rigurosas, es el escenario en el que se construyen objetos de saber, es la búsqueda de detalles, de señas o de indicios que hacen posible la identidad de un fenómeno particular. El humano y sus realidades se caracterizan por la disposición inmanente al cambio, a la movilidad y a la trasformación constante. La mutabilidad del ser y su mundo es irreductible y se refleja, principalmente, en las simbologías, en el lenguaje y las imágenes. Con y en el signo se sistematizan estos comportamientos y la escritura, en un primer momento, los simplifica, los regula y los normaliza; y, en una segunda fase, con la mediación del sujeto, los deforma y los recrea. Con este norte, la inconstancia de la naturaleza es descrita, analizada y visibilizada con el signo; la escritura la moldea y la acerca a la conciencia social e individual.

En el siguiente párrafo se esboza la descripción de un territorio colombiano que ilustra la modulación de significados y la carga se sentidos que cada enunciado encarna; se pauta la operatividad de los bloques semánticos en procesos de escritura orientados a precisar

y a argumentar información de una cuestión específica. La pretensión es que el lector interiorice las microestructuras o las secuencias enunciativas como secuencias de significados y de sentidos intrínseca y extrínsecamente articulados a una macroestructura o a un significado macro común. Cada segmento discursivo es complementario al anterior o al posterior; cada enunciado refuerza la idea que se desea compartir, así:

> Armenia es la ciudad milagro, caracterizada por su clima agradable y diverso; es un lugar de ensueño por su gente amable y trabajadora; es el escenario ideal para reconocer la cultura y la tradición cafetera; no olvide, Armenia es la ciudad sin par, donde "el cielo espejea entre los árboles", como diría el único poeta vanguardista de la época, el calarqueño Luis Vidales (1900-1990)

Ahora, segmentemos el texto anterior:

(i) Armenia es la ciudad milagro

(ii) Clima agradable y diverso

(iii) Lugar de ensueño

(iv) Gente amable y trabajadora

(v) Escenario ideal para reconocer la cultura y la tradición cafetera

(vi) No olvide

(vii) Armenia es la ciudad sin par, donde

(viii) *El cielo espejea entre los árboles*, como diría el único poeta vanguardista de la época, el calarqueño Luis Vidales.

La significancia (significado y sentido) del segmento (i) evoca dimensiones prodigiosas y mágicas que alebrestan la emocionalidad del interlocutor, despierta la parte sensible de la persona. Este se complementa con el segmento (ii) en el que se señala el tipo de clima como una exigencia social que lo cataloga como condición de vida demostrable, en este se explota las exacciones fisiológicas de la persona. En los enunciados (i) y (ii) subyacen intenciones argumentativas en el nivel de la persuasión y el convencimiento, marcan las ventajas requeridas para tomar una decisión en favor de lo representado. Aunque existe la salvedad de convertirse el enunciado (i) en falacia o en un *argumentum ad ignorantiam* (apelar a la ignorancia), por cuanto que, la hipótesis se sostiene por el hecho de que no hay pruebas inmediatas que puedan referir o evidenciar lo contrario.

En la significancia del segmento (iii) "es un lugar de ensueño" se puede decir lo mismo que del segmento (i), dado que, despierta sensaciones de fantasía y de alucinación, se puede catalogar como argumentación subjetiva por los gustos individuales que estimula; este

reafirma su valor subjetivo con el segmento (iv) del que se deduce contextos humanos básicos de convivencia pacífica demostrable. En el enunciado (iii), como se dijo en (i) y (ii), se albergan propósitos argumentativos en los niveles personal, anímico, intangible; el enunciado (iv) se demuestra con el desarrollo turístico y agrícola de la comarca.

El segmento (v), excluyendo la lexía "ideal", alude significancias demostrables empíricamente, es una argumentación objetiva e incluso se puede catalogar como argumentación formal, ya que recurre al razonamiento con carácter demostrativo formal (Lo Cascio (1998[1991]:177). Por las características del anterior enunciado se produce la orden manifiesta en el enunciado (vi); es un imperativo regular absoluto de la segunda persona del singular y sugiriendo el plural extensivo.

Los segmentos (vii) "Armenia es la ciudad sin par", se explica en similares condiciones a lo dicho en (i) y (iii), los cuales se reafirman poéticamente con el enunciado (viii) - "El cielo espejea entre los árboles", como diría el único poeta vanguardista de la época, el calarqueño Luis Vidales. Este último posee unas características especiales, en primer lugar, es una garantía del proceso argumentativo adelantado; en segundo lugar, incluye lexías determinantes, tales como: "único" y "calarqueño". La primera es una lexía conclusiva y excluyente y la segunda se constituye en refuerzo de la garantía.

A partir de las anteriores características proyectadas de Armenia, esta zona se tipifica como el paraíso en la tierra y, si la descripción es fiel y concuerda con la realidad, se pregunta, ¿Ud. se niega al paseo por Armenia?, o se indaga ¿Cómo llegar a Armenia para disfrutar de este territorio de maravillas?

Ahora, consideremos el decurso en la construcción de un objeto de investigación, para lo cual partimos de dos observaciones básicas: la primera, concebir el problema como la edificación de un lugar de análisis en el que confluyen hechos y conceptos, con el fin de dirimir una duda disciplinar; como el área de discernimiento que convoca a la generación de argumentos que justifiquen que existe una duda pendiente por esclarecerse en el contexto de una disciplina particular; como el campo que sugiere y evidencia titubeos o perplejidades conceptuales y pragmáticas. Dicho en otras palabras, la descripción del problema se concibe como el contexto teórico disciplinar de la indagación, en el que emerge la duda, los probables sucesos que emanan de la duda y los posibles principios teóricos y metodológicos que exigen estos sucesos.

La segunda, si se trata de una investigación cuantitativa, seguramente se parte de una estructura hipotética-deductiva, pero si se trata de una investigación cualitativa, probablemente se prefiera una estructura inductiva-conceptual (Quintana, 2008). En los dos casos, normalmente el problema expresa una relación entre dos o más variables desde las cuales, es dable la posible exploración, a su vez, la descripción y la visualización de elementos conceptuales subsumidos en las mismas; de otra manera, el problema insinúa subtemas que facilitan identificar la mencionada relación entre variables, los que sin lugar a dudas se convierten en datos con función argumentativa.

La descripción del problema y la construcción del objeto de investigación adquieren fuerza conceptual cuando se profundiza en los datos con función argumentativa, por cuanto, los mismos pueden ser extractados de la idea de investigación y sustentados con fuentes y referencias bibliográficas que trabajan o trabajaron la cuestión, o de la significancia que emana del discurso propuesto en las variables. Probablemente, en este decurso empieza la delimitación del problema con propósitos definidos, entre los que están la demarcación de sendas epistemológicas, las fronteras conceptuales, el señalamiento de los escenarios, los actores o participantes de la idea de investigación. En otras palabras, la delimitación del objeto de investigación en el espacio, en el tiempo, en sus conceptos fundamentales, en los recursos disponibles, entre otros.

El diagnóstico que se elabore de la situación insatisfecha requiere de enunciados argumentativos que expresen directamente las relaciones de coexistencia de un fenómeno particular, cuyo origen puede ser la actividad práctica de la persona, el proceso de desarrollo del conocimiento científico o bien la crítica a soluciones conocidas. Veamos los principios en el siguiente texto que debe entenderse como un resumen básico que ejemplifica la teoría. No es la conceptualización en detalle de la descripción del problema y la construcción del objeto de investigación, es una aproximación al proceso de argumentación de los eventos citados:

Comprensión lectora de textos expositivos

El proceso de comprensión lectora es la dimensión cognitiva que se constituye en la parte sustancial para el desarrollo del pensamiento, del conocimiento y, en general, para la construcción social. Diversas investigaciones (Lerner, 2001; Chartier, 2002, 2004; Carlino, 2005; Braslavsky, 2005; Farmer y Stricevic, 2011, etc.), múltiples instituciones (Ministerio de Educación Nacional,

Cátedra UNESCO, El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLALC, Fundalectura, Red Prolectura, la Feria del Libro, etc.), y diferentes territorios del mundo, precisan la importancia de la comprensión lectora en la cimentación del hombre. No obstante, las dificultades que presentan los niños de Educación Básica en métodos de lectura, especialmente en el proceso de compresión lectora de textos expositivos, es evidente en las diversas regiones de Colombia (Castañeda y Henao, 1995; Calvo y otros, 2001; Ulloa y Carvajal, 2004; Rincón y otros 2005; Sánchez y otros, 2006; Cisneros y Castro, 2010, etc.).

Los niños de noveno grado de la Institución Educativa San Miguel del municipio de Belén-Nariño no son la excepción del problema. En una primera aproximación al asunto, la experiencia como docente y un breve diagnóstico derivado de algunos talleres focalizados en la comprensión lectora de textos expositivos del grupo permiten señalar que, dicha dificultad se manifiesta en insuficiencias para: la recapitulación de los aspectos de interés del escrito, la elaboración del resumen del texto, la detección de ventajas y de falencias en el texto, el planteamiento de un juicio básico del tema o temas tratados en el documento, entre otros.

Con base en lo anterior, es necesaria la incursión en la identidad de los diferentes aspectos que subyacen a los inconvenientes descritos; es ineludible la consideración de los distintos elementos que se subsumen en el aprendizaje y el desarrollo del proceso de comprensión lectora de textos expositivos, para finalmente proponer alternativas de solución al caso

En atención a lo dicho, la presente investigación pretende averiguar ¿Cuáles son las dificultades en la comprensión lectora de textos expositivos de los niños de noveno grado de la Institución Educativa San Miguel del municipio de Belén- Nariño y cuáles son las alternativas de solución a las mismas?

Para el estudio del texto, se procede a la segmentación del mismo y a la numeración de enunciados, de tal manera que, sean identificables y visibles los elementos argumentativos objeto de este análisis

(i) El *proceso* de comprensión lectora es la *dimensión* cognitiva (que)
(ii) se constituye en la parte sustancial para el desarrollo del pensamiento,
(iii) en la parte sustancial para el desarrollo[12], del conocimiento y,
(iv) en general, en la parte sustancial para el desarrollo de la construcción social.

Los anteriores enunciados conforman una argumentación compleja y arracimada que inicia con una regla general (i), la que a su vez incluye las categorías - estructuras extensivas *proceso* y *dimensión*: la primera refiere el acontecimiento (Deleuzze, 1989) inclusivo de acciones, de hechos y de sucesos; la segunda supone una extensión ininteligible y de gran magnitud. Así las cosas, el enunciado (i) es una hipótesis que exige justificación, la que se resuelve parcialmente con el enunciado (ii); por cuanto, contiene un dato constitutivo que se

[12] El subrayado confirma la evocación de la categoría

complementa con los datos constitutivos (iii) y (iv). Además, es meritorio agregar que, el dato (ii) incluye la estructura prolongable *parte sustancial* para los datos (iii) y (iv). En otras palabras, los datos (ii), (iii) y (iv) son los argumentos que evidencian la presunción (i).

Los enunciados siguientes se establecen como garantías externas que apoyan y fortalecen los datos previstos en (ii), (iii) y (iv); cada uno de los enunciados consecutivos (v) y (vi) refuerza la trascendencia del tema, especialmente en el enunciado (vii), el cual, de manera literal, corrobora y ratifica *la importancia de la comprensión lectora*, especificando la condición humana.

(v) Diversas investigaciones (Lerner, 2001; Chartier, 2002, 2004; Carlino, 2005; Braslavsky, 2005; Farmer y Stricevic, 2011, etc.),

(vi) múltiples instituciones (Ministerio de Educación Nacional, Cátedra UNESCO, El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLALC, Fundalectura, Red Prolectura, la Feria del Libro, etc.),

(vii) diferentes territorios del mundo, precisan la importancia de la comprensión lectora en la cimentación del hombre.

La siguiente secuencia textual muestra un contraargumento (viii) dirigido a la cobertura y a la efectividad de las investigaciones realizadas que, a la vez, reconoce y revalida la importancia del asunto, delimita la carencia del mismo en una población estudiantil y en unas áreas determinadas.

(viii). No obstante, (organizador discursivo contra-argumentativo)

(ix). las dificultades que presentan los niños de Educación Básica en métodos de lectura,

(x). especialmente, en el proceso de compresión lectora de textos expositivos, es evidente

(xi). en las diversas regiones de Colombia (Castañeda y Henao, 1995; Calvo y otros, 2001; Ulloa y Carvajal, 2004; Rincón y otros 2005; Sánchez y otros, 2006; Cisneros y Castro, 2010, etc.).

El enunciado (ix) precisa la población y el área; el enunciado (x) especifica el tema del área; y, el enunciado (xi) sustenta la carencia particular en un contexto delimitado, y la consolidada con garantes bibliográficos. Conviene señalar que el organizador discursivo *no obstante* revela oposición o adversidad a los enunciados que le preceden y, el elemento *especialmente* constriñe y profundiza la semántica de la dificultad expuesta; *no obstante* y

especialmente, en este contexto, cumplen funciones pragmáticas argumentativas, por cuanto, inducen la duda, la fluctuación o la situación problemática.

Como se ve, en el primer párrafo, por una parte, la idea directriz manifiesta en (i) se conjuga y se precisa con (ii), (iii) y (iv), las ideas de desarrollo (v), (vi) y (vii) se constituyen en garantes que consolidan la premisa subsumida en el texto: "la importancia de la compresión lectora". Por otra parte, el contraargumento consolida la relevancia del tema y ratifica la necesidad de trabajarse (viii) y (ix), dada la carencia en este campo y garantizada en el segmento (xi).

Ahora, se analiza el segundo párrafo, para lo cual también lo segmentamos de la siguiente manera:

(xii). Los niños de noveno grado de la Institución Educativa San Miguel del municipio de Belén- Nariño no son la excepción del problema.
(xiii). En una primera aproximación al asunto,
(xiv). la experiencia como docente y
(xv). un breve diagnóstico derivado de algunos talleres focalizados en la comprensión lectora de textos expositivos del grupo permite señalar que,
(xvi). dicha dificultad se manifiesta en insuficiencias para:
(xvii). la recapitulación de los aspectos de interés del escrito,
(xviii). la elaboración del resumen del texto,
(xix). la detección de ventajas y de falencias en el texto,
(xx). el planteamiento de un juicio básico del tema o temas tratados en el documento,
(xxi). entre otros

Este párrafo alberga lo que podría ser la hipótesis de la investigación; enuncia afirmaciones que serán objeto de confrontación en el proceso; además, al igual que el primero, presenta una argumentación arracimada: inicia con la premisa (xii) que describe la dificultad en un contexto determinado y con una población definida. Continua con una clausula introductoria especificativa (xiii), cuya función es alertar al lector de las condiciones del asunto; y, sigue con dos segmentos (xiv) (xv) que se constituyen en garantías que certifican la existencia del problema; el cual es descrito con los segmentos (xvii) (xviii) (xix) (xx), los que demuestran las manifestaciones de la dificultad en la comprensión lectora del grupo mencionado.

Finalmente, el segmento (xxi) “entre otros” asegura la existencia de nuevas dificultades que, seguramente, serán detectadas en el proceso de investigación. Hasta ahora queda claro, la existencia del problema en una población concreta y en un contexto preciso.

El siguiente párrafo argumenta un poco más la presencia de la dificultad y confirma la urgencia de trabajarla, con el propósito de indagar opciones de solución a la misma. Veamos la segmentación del texto:

(xxii) Con base en lo anterior,

(xxiii) es necesaria la incursión en la identidad de los diferentes aspectos que subyacen a los inconvenientes descritos;

(xxiv) es ineludible la consideración de los distintos elementos que se subsumen en el aprendizaje y el desarrollo del proceso de comprensión lectora de textos expositivos, para

(xxv) finalmente proponer alternativas de solución al caso

En esta perspectiva, se presumen los perfiles de algunos de los objetivos de la investigación, los que consisten en identificar las dificultades de los estudiantes y las didácticas y los recursos utilizados por el docente en el entorno específico de la institución mencionada.

El segmento (xxii) es un re-formulador que predice la recapitulación de lo expuesto anteriormente; predispone al lector para generar deducciones, inducciones, inferencias y conjeturas de lo tratado. Dichas apreciaciones se ratifican en los segmentos (xxiii) y (xxiv), en los cuales, indudablemente se sugiere, a quien corresponda, las obligaciones y los compromisos que representa el asunto. No cabe duda, que lo dicho se justifica en el segmento (xxv), en el que se hace, plenamente, visible la responsabilidad. Además, se perfila la construcción del objetivo básico de la investigación que supone el diseño de la propuesta o, al menos de las respectivas recomendaciones que asuman y subsanen la dificultad.

El texto analizado no es, tampoco pretende ser la totalidad exigida para la construcción del objeto de trabajo; cada enunciado descrito admite despejarse con nuevas analogías, referencias bibliográficas y nuevos ejemplos que argumenten y amplíen en detalle las aristas del problema. Lo manifestado es una forma resumida de redactar la descripción del problema especialmente, en ciencias sociales y humanas.

5.2. Argumentación y estructura de la pegunta

En este apartado se trata de evidenciar las características discursivas, argumentativas y metodológicas que incluye el diseño de la pregunta. Conceptualmente, el diseño de la pregunta se establece como la síntesis de la descripción del problema; es el lugar significativo de la investigación en el que subyacen las incertidumbres teóricas, de la realidad o de los fenómenos empíricos, que interrogan al lector del mismo; contiene la relación de al menos, dos variables que se puede expresar mediante la pregunta o la descripción-exposición.

La pregunta normalmente cuestiona las circunstancias, los elementos, las percepciones, las interrelaciones, las dependencias, los efectos, los niveles de comprensión y de abstracción del fenómeno, etc.; y, la descripción-exposición pone en escena afirmaciones o negaciones que explican las relaciones que suscitan los fenómenos entre sí y producen incertidumbres en el lector del mismo. Sea el proyecto: *Las dificultades en el proceso de comprensión lectora de textos expositivos en la población X son diversas* ofrece la primera opción, veamos el caso:

(xxvi) En atención a lo dicho,

(xxvii) la presente investigación pretende indagar

(xxviii) ¿Cuáles son las dificultades en la comprensión lectora de textos expositivos de los niños de noveno grado de la Institución Educativa San Miguel del municipio de Belén- Nariño y

(xxix) cuáles son las alternativas de solución a las mismas?

El segmento (xxvi) se establece como un organizador discursivo consecutivo que introduce el sumario de la descripción realizada, es el elemento que encuadra las referencias anteriores con la síntesis de la preocupación expuesta; el segmento (xxvii) es la cláusula explicativa que precisa el contexto de la investigación y, a la vez, insinúa el objetivo o el propósito general de la misma.

Los segmentos (xxviii) y (xxix) cimientan la pregunta, la cual recapitula en esencia el acontecimiento descrito; establecen las aristas en las que se mueve la investigación. En el (xxviii) se cuestiona lo presumiblemente observado, pero no es eso lo que realmente interesa, sino lo que hay de tras de lo evidente; es decir, preguntar: ¿Cuáles son las dificultades en la comprensión lectora de textos expositivos […]?, en las perspectivas de la teoría de los bloques semánticos y de la semántica argumentativa particularmente, supone deliberar en el

contexto de los antecedentes y de los factores que suscitan el impase; implica detenerse en la reflexión de lo que se concibe por *dificultad*, *comprensión lectora* y por *texto expositivo* en el escenario referido; reclama los argumentos que, de manera sistemática, arraciman cada una de las categorías señaladas.

En (xxix) ¿Cuáles pueden ser las alternativas de solución a las mismas?, en el ejemplo propuesto es opcional, por cuanto, la investigación puede llegar hasta el diagnóstico que presume el enunciado anterior. En este caso, se concibe desde lo indagado, lo identificado y lo alcanzado en (xxviii). Es el corolario del proceso de investigación. Aparte de lo dicho, se constituye en el segmento que referencia la responsabilidad derivada de la indagación; compromete y persuade al sujeto de la necesidad de trazar opciones que subsanen las dificultades que supone el proceso de lectura compresiva de textos expositivos, señalados en (xvii) al (xxi), es decir:

> […] la recapitulación de los aspectos de interés del escrito, la elaboración del resumen del texto, la detección de ventajas y de falencias en el texto, el planteamiento de un juicio básico del tema o temas tratados en el documento, entre otros.

Cabe aclarar que en el proceso de investigación no siempre se producen los acontecimientos en el orden descrito: las dinámicas del área, de la disciplina, del objeto, del sujeto, entre otros, pueden intervenir en las características de la secuencia del proceso. Igualmente, en el marco de los bloques semánticos y de la semántica argumentativa el orden puede ser incierto; no obstante, la articulación del argumento exige bisagras o artejos que faciliten el sustento de la arquitectura del objeto de investigación. Como queda dicho, el diseño de la pregunta establece relaciones argumentativas sintéticas del asunto indicado.

En conclusión, la descripción y planteamiento del problema o la construcción del objeto de investigación son discursos que, entre otros aspectos, se construyen a partir de bloques semánticos integrados entre sí, los que refieren la: a) concepción general del tema que abarca la cuestión por indagar; b) importancia y razones generales de la investigación; c) caracterización o delimitación del problema y las dudas que subsume; d) contextualización biofísica en la que surtirá la investigación; e) declaración de la necesidad de incursionar en el contexto descrito; f) manifestación de la viabilidad de la investigación; g) insinuación de los objetivos de la investigación; h) bosquejo de la teoría y la metodología que apoyará la

investigación; i) esbozo de los probables resultados del trabajo. Gráficamente se obtiene la siguiente figura (10)

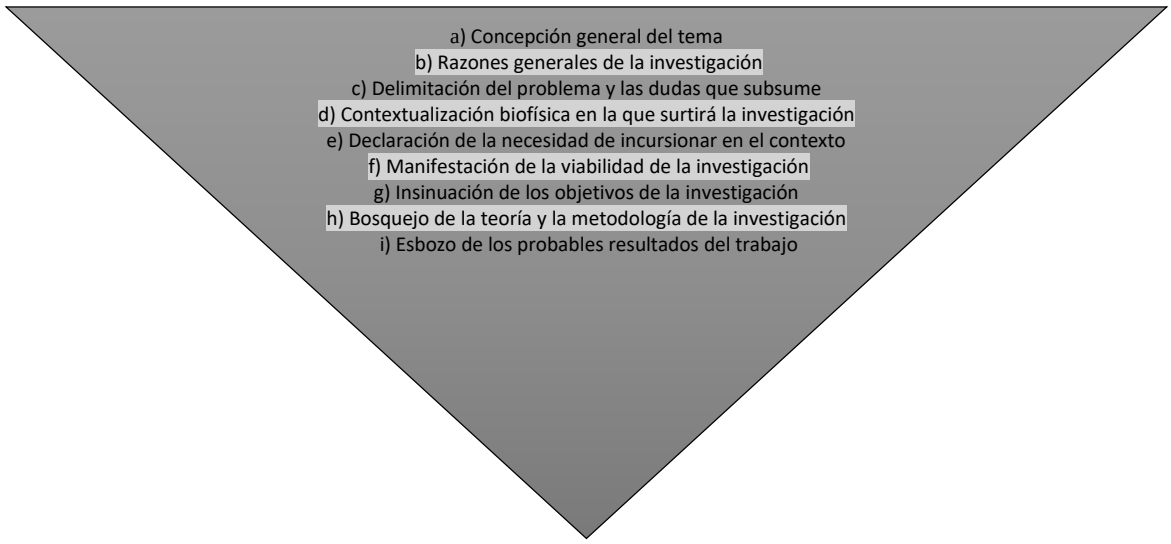


Figura 10. Estructura embudo de la descripción del problema

Fuente: construcción propia

Además, el diseño de la pregunta es el argumento sintético en el que se establece la relación delimitada entre variables. Dicha pregunta guía la ruta general de la investigación y alude puntualmente el objetivo o propósito general del proceso. Finalmente, descripción, planteamiento del problema, diseño de la pregunta como construcciones teóricas son un todo que se armoniza en función de los argumentos propuestos para tal fin.

Conclusiones

Leer y escribir son acontecimientos perennes y contingentes que se concretan cuando el sujeto funda confianza en sí mismo; son pasiones que reconcilian el yo con el otro y con lo otro; impactan, desde diferentes costados, los laberintos del ser humano; espulgan las propias limitaciones y las energías del pensamiento. No cabe duda que leer y escribir son habilidades que reivindican la variabilidad del signo en los avatares de la existencia.

La construcción del ser y del objeto del ser son procesos y productos hermenéuticos que se gestan en las intersubjetividades de los actores y en contextos espaciotemporales definidos; así, la autonomía del interpretante para diseñar las significancias de las

experiencias de vida en la lectura o la escritura enaltece la individualidad, pero también contempla la complementariedad.

Leer y escribir en la escuela multicultural es un ejercicio de libertad consciente, direccionado hacia la consolidación de realidades interculturales; es decir, orientado al pensamiento divergente, a las prácticas discursivas éticas y argumentativas que propicien el conocimiento intercultural. Leer y escribir abren rumbos para la crítica razonada de las realidades científicas, éticas, artísticas, en función de los intereses y las urgencias socioculturales en las que se desarrolla el sujeto. Son caminos que amparan el reconocimiento de la compleja coexistencia humana.

Bibliografía

Alesso, M. (2004). *La alegoría en el siglo I.* Universidad de la Pampa.

Amaya, A. (2009). *The Tapestry of Reason: An Inquiry into the Nature of Coherence and its Role in Legal Argument.* Oxford: Hart Publishing.

Austin, J. (1962). C*ómo hacer cosas con palabras.* Barcelona: Paidós, 1982.

Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. En *Didáctica (Lengua y Literatura),* Vol. 18, pp. 29-60, Madrid, UCM.

Andersen, C. (1843). *El patito feo*.

En http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/CuentosMas/PatitoFeo.pdf, 13-12-2016

Anscombre, J. y Ducrot O. (1994). *La argumentación en la lengua.* Madrid: Editorial Gredos.

Arenas, E. (2005). El ensayo como clase de textos del género argumentativo: un ejemplo de Ortega y Gasset. En Cervera, V; Hernández, B. y Adsuar, Mª. (eds.) *El ensayo como género literario.* Universidad de Murcia, pp. 43-58.

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. En *Perfiles Educativos* Vol. XL, N° 161, pp. 181-194.

Bengoa, J. (1992). *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea.* Barcelona: Herder.

Beuchot, M. (2005). *Historia de la Filosofía del lenguaje.* México: Fondo de Cultura Económica.

Beuchot, M. (2004). *hermenéutica, analogía y símbolo.* México: Herder.

Beuchot, M. (1997). *Historia de la filosofía en el México colonial.* México: Herder.

Bitonte, M. (2018). Conciencia retórica. La retórica en el aula de taller de lectura y escritura. En Bein, R; Bonnin, J; Di Stefano, M; Lauria, D. y Pereira, M (coord.) *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo III: Lectura y escritura. U. de Buenos Aires, pp. 65-80.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. México: Fondo de Cultura Económica.

Calvo, G. & Otros (2001). *El aula reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la reforma educativa*. Bogotá: U. Pedagógica Nacional.

Carel, M. y Ducrot O. (2005). *La semántica argumentativa. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos.* Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Castañeda, L. y Henao, J. (1995). *La lectura en la universidad.* Medellín: U. de Antioquia.

Castoriades, C. (2002). Orígenes, sentido y alcance del proyecto filosófico. En Revista *Archipiélago*, 54, pp. 96-101.

Castoriadis, C., y Cohn, D. (1981). D*e la ecología a la autonomía.* Barcelona: Mascarón, 2002.

Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Choi, B. y Pak, A. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and investigative medicine*, 29(6), pp. 351- 364.

Cisneros, M., & Castro, S. (2010). *Leer y escribir en la universidad de hoy*. Bogotá: Universidad Libre.

Cohen, D. (2005). Arguments that backfire. In Hitchcock, D. y Farr, D. (Eds.) *The Uses of Argument*. Hamilton, ON: OSSA, pp. 58-65.

Cornella, A. (2003). *Infoxicación. Buscando un orden en la información.* Barcelona: Infonomía.

Correia, V. (2012). The ethics of argumentation. *Informal Logic*, 32(2), pp. 222-241.

Deleuzze, G. (1989). *lógica del sentido.* Barcelona: Paidós.

De Saussure, F. (1982). *Curso de Lingüística general,* por Charles Bally y Albert Sechehaye, Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada, 1916.

Dilthey, W. (1997). *Literatura y fantasía.* México: Fondo de Cultura Económica.

Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo (*trad. de Julián Marías). Madrid: Revista de Occidente, 1911.

Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica* (trad. de Antonio Gómez). Madrid: Istmo, 1900.

Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu.* México: Fondo de Cultura Económica, 1883.

Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo.* Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1999). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica.* Barcelona: Lumen, 1968.

Eco, U. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación.* Cambridge: University Press.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación.* Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula.* Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1975). *Semiología de la imagen.* Barcelona: Lumen.

Einstein, A., y Infield, L. (1938). *La física aventura del pensamiento* (trad. de Rafael Grinfield). Buenos Aires: Losada, 1958.

Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

Farmer, L. y Stricevic, I. (2011). El uso de la investigación para promover la alfabetización y la lectura en las bibliotecas: directrices para bibliotecarios. Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios IFLA Reporte profesional No. 126.

Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía (E-J).* Barcelona: Ariel. 1994.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2013). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto.* Buenos Aires: Siglo XXI, 1997.

Fundación Mapfre (2016). *El trabajo cooperativo como metodología para la escuela inclusiva*. Madrid: Fundación Mapfre.

Gadamer, G. (2006). *Verdad y método II.* Salamanca: Sígueme, 1968.

Gadamer, G. (2001). *Verdad y método.* Salamanca: Sígueme, 1975.

Gadamer, G. (1998). *Arte y verdad de la palabra.* Barcelona: Paidós, 1983

Gadamer, G. (1996). *Mis años de aprendizaje.* Barcelona: Herder.

Gadamer, G., Garrido, M. (1980). *La dialéctica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos.* Madrid: Cátedra, 1971.

García, E; González, M; Martínez, A y Nieto, E. (2012). *El fracaso escolar. ://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/resteban/Archivo/TrabajosDeClase/FracasoEscolar.pdf 19-04-2019.*

García Márquez, G. (1968). *Cien años de soledad*. Bogotá: Oveja Negra.

Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo.* Barcelona: Paidós.

Genette, G. (1989). *Palimsestos.* Madrid: Taurus.

Grabe, W. y R. B. Kaplan (1996): *Theory and Practice of Writing.* New York: Longman.

Genette, G. (1990). *Figuras III.* Barcelona: Lumen.

Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica.* Barcelona: Nova Terra.

Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Heidegger, M. (2008). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta, 1951-1952.

Heidegger, M. (2006). *Arte y poesía.* México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

Heidegger, M. (2005). *Ser y Tiempo.* Santiago de Chile: Universitaria.

Heidegger, M. (2004). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Herder, 1954.

Heidegger, M. (1998). *El ser y el tiempo.* Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1927.

Husserl, E. (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Traducción de César Moreno y Javier San Martín. Madrid: Alianza.

Husserl, E. (2002). *Renovación del hombre y de la cultura* (trad. de Agustín Serrano de Haro). Barcelona: Anthropos.

Iser, W. (1976). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus, 1987.

Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.

Jarauta, F. (2005). Para una filosofía del ensayo. En Cervera, V; Hernández, B y Adsuar, Mª. (eds.) *El ensayo como género literario.* Universidad de Murcia, pp. 37- 42.

Jauss, H. (1994). *Caminos de la comprensión*. Madrid: Antonio Machado, 2012.

Jauss, H. (1993). Cambio de paradigma en la ciencia literaria. En: *En busca del texto, teoría de la recepción literaria*, Dietrich Rall (Comp.). México: UNAM.

Jauss, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria.* Madrid: Taurus, 1977.

Kant, E. (1788). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Losada.

Kapuscinski, R. (2007). La fuerza de la palabra escrita (Tradu.de Aleksander Bugajski). En https://www.proceso.com.mx/205375/kapuscinski-la-fuerza-de-la-palabra-escrita 10-10-2019.

Kemmis, S. (1989). *El currículo. Más allá de la reproducción.* Madrid: Morata.

Lata, S. y Castro Mª. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, N° 3, pp. 1085-1101.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lévinas, E. (1982). *Ética e infinito.* Madrid: Visor, 1991.

Lo Cascio, V. (1991). *Gramática de la argumentación* (Tradu. de David Casacuberta). Madrid: Alianza, 1998.

Mayor, J. et al. (1995). *Estrategias metacognitivas, aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

Mendeleyev, D. (2002). *Mendeleyev sobre la ley periódica: escritos seleccionados, 1869-1905*. Colecciones Oesper en historia de la química: Universidad de Cincinnati.

Meneses, A. (2013). Cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos argumentativos. En *Acta Colombiana de Psicología* 16 (1), pp. 137-148.

Moore, P. y Andrade, H. (2016). Estudio contrastivo del género discursivo del ensayo argumentativo: español-inglés. *Colomb. Appl. Linguist*. J., 18(2), pp. 25-38.

Navarro, J. (2009). *Schrödinger: una ecuación y un gato*. Madrid: Nivola, Tres Cantos

Nietzsche, F. (1887). *Genealogía de la moral.* México*:* Ed. Mexicanos Unidos, 1986.

Nietzsche, F. (1876). *Humano demasiado humano.* México: Ed. Mexicanos Unidos, 1986.

Perelman, Ch. (1979). *La lógica jurídica y la Nueva retórica.* Madrid: Civitas.

Peirce, CH. (1931). *La ciencia de la semiótica.* Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

Peirce, CH. (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica.

Popa, E. (2016). Criticism without fundamental principles. *Informal Logic* 36(2), p.192-216.

Portolés, J. (1988). La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. En Martín Zorraquino, M y D. Montolío (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis,* Madrid, Arco/ Libros, S. L. pp. 71-91.

Portolés, J. (1989). La distinción entre conectores y otros marcadores del discurso en español. En *Verba, 20*, pp. 141-170.

Portolés, J. (1995). Diferencias gramaticales y pragmáticas, entre conectores discursivos, *pero, sin embargo y no obstante", Boletín de la RAE, LXXV,* pp. 231-269.

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso.* Barcelona: Ariel, 2001.

Prigogine, I. y Stengers, I. (1991). *Entre el tiempo y la eternidad*. Madrid: Alianza.

Protágoras y Gorgias (1985). *Fragmentos y testimonios*. Traducción, introducción y notas de José Barrio Gutiérrez. Barcelona: Orbis

Quintana, A. (2008). Planteamiento del problema de investigación: errores de la lectura superficial de libros de texto de metodología. En *Revista de Investigación en Psicología - Vol. 11, Nº 1*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, pp. 239-253.

Ramírez, R. (1999). Notas sobre semántica discursiva. En *Revista Litterae* No 8, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 182-196.

Ramírez, R. (2010). *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.

Ramírez, R. (2019). Argumentar en contextos escolares multiculturales. En ¿*Cuáles son los indicadores de la calidad educativa que preocupan a la comunidad iberoamericana*? Morales, A.M (ed.) Madrid: GKA Ediciones, pp. 238-255. ://sobrelaeducacion.com/libros/coleccion/ 7-07-2019.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). En http://www.rae.es/rae.html 28-10-2018

Reyes, G. (2001). *Cómo escribir bien en español.* Madrid: Arco/libros.

Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones, ensayos de hermenéutica.* México: Fondo de Cultura Económica, 1969.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración II: configuración del tiempo en el relato de ficción.* México: Siglo XXI, 1984.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* vol. 5, No. 2, pp. 133-149.

Rincón, G., Narváez, E., y Roldán, C., (2005). *Enseñar a comprender textos en la universidad. Análisis de dos casos*. Cali: U. del Valle, ICFES, COLCIENCIAS.

Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico. Dificultades metafilosóficas de la filosofía lingüística*. Barcelona: Paidós

Russell, B. (1973). Sobre el denotar. En Simpson, T. (comp.) *Semántica filosófica: problemas y discusiones.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Sábato, E. (1948). *El túnel*. Buenos Aires: Ed. Sur.

Schleiermacher, F. (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir* (Trad. Valentín García). Madrid: Gredos, 1805.

Schleiermacher, F. (1955). *Monólogos.* Buenos Aires: Aguilar, 1813.

Sánchez, J. et al. (2006). *Lectura y Escritura en la educación superior. Diagnósticos, propuestas e investigaciones*. Medellín: Universidad de Medellín.

Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Morata, 1991.

Thagard, P. (2011). Critical thinking and informal logic: neuro-psychologic perspectives. *Informal Logic* 31 (3), pp. 152-170.

Tomás de Aquino (2001). Suma de Teología. Biblioteca de autores cristianos. Madrid, http://biblioteca.campusdominicano.org/suma.htm, 28, 10, 2018.

Torrego, J. y Negro, A. (2012). *El aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza.

Ulloa, A. y Carvajal, G. (2004). La lectura y la Escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria. En *Revista Lenguaje* 32, pp. 159-182.

Valdebenito, V. y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. En *Perspectiva Educacional*. *Formación de Profesores*, Vol. 52, N° 2, pp. 154-176.

Vernadsky, V. (1997). *La biosfera*. Madrid: A. Machado Libros.