



Cómo citar el artículo

Parada Bello, M.; Hoyos Almario, E. & Rodríguez Castaño, G. (2014). Una posición del sujeto ante la lectura y la escritura. Reflexión pedagógica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 42, 80-93.

Recuperado de

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/496/1032>

Una posición del sujeto ante la lectura y la escritura.

Reflexión pedagógica¹

Subject's Position Before Reading and Writing.

Pedagogic Reflection

Une position du sujet devant la lecture et l'écriture.

Réflexion pédagogique

¹ El presente trabajo es una reflexión teórica, producto del Proyecto Didáctico Investigativo "Lectura, escritura y saberes disciplinares en la formación de profesionales", realizado en las Facultades de Educación, Ingeniería y Ciencias Exactas de la Universidad de Antioquia, en el periodo comprendido entre los años 2012 y 2013. Con este Proyecto optamos al título de Licenciados en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

Michael Parada Bello

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana
Profesor de cátedra Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
Miembro del Grupo de Investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis
mparada03@gmail.com

Eliud Hoyos Almario

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana
Profesor de cátedra Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
Miembro del Grupo de Investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis
ehoyosa@gmail.com

Gabriel Rodríguez Castaño

Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana
xdark_lord@hotmail.com

Tipo de artículo:	Reflexión resultado de investigación
Recibido:	31 de marzo de 2014
Evaluated:	8 de abril de 2014
Aprobado:	21 de abril de 2014

Resumen

El presente texto tiene como propósito pensar, desde un diálogo entre pedagogía y filosofía, que ante todo la lectura y la escritura se refieren a una posición subjetiva. Para ello recurrimos a unas metáforas que permiten sostener tal idea, puesto que nombran algo más que unas teorías y admiten algo más que una definición, toda vez que implican al sujeto necesariamente. De esta forma, el texto problematiza —al margen de cualquier definición— la lectura y la escritura. Finalizamos con una reflexión que hace confluír la lectura, la escritura y la investigación en un punto crucial: la posición del sujeto.

Palabras clave

Escritura, Formación, Investigación, Lectura, Posición del sujeto.

Abstract

This text is intended for thinking, from a dialogue between pedagogy and philosophy, that reading and writing processes basically refer to a subjective position. In order to achieve that it uses metaphors supporting this argument because they go beyond theories and definitions, and necessarily involve the subject. This text also

problematizes reading and writing themselves, independently from any definition of them. Finally it presents a reflection about the convergence among reading, writing and research, and their common ground: the subject position.

Keywords

Education, Reading, Research, Subject Position, Writing.

Résumé

L'objectif de cet article est de penser, d'après un dialogue entre pédagogie et philosophie, que avant tout, la lecture et l'écriture se rapportent à une position subjective. Pour réussir ça on utilise des métaphores qui permettent soutenir cet idée, parce que ils nomment plus que théories et ils admettent plus que une définition, parce que ils impliquent au sujet nécessairement. De cette manière, le texte problematise – en marge de n'importe quelle définition-la lecture et l'écriture. On termine avec un réflexion où confluent la lecture, l'écriture et la recherche dans un point crucial : la position du sujet.

Mots-clés

écriture, éducation, recherche, lecture, position du sujet.

[...] y sacar de cada libro lo que este libro deba darnos. Sin embargo, pocas son las personas que piden a los libros lo que los libros pueden darnos. Por lo general, nos acercamos a los libros con mentalidad confusa y parcial, y pedimos a la novela que sea verdad, a la poesía que sea falsa, a la biografía que sea halagadora, a la historia que fortifique nuestros prejuicios. Si pudiéramos eliminar esos conceptos previos al leer, ello sería, en sí mismo, un admirable principio. No debemos dictar al autor, sino identificarnos con él. Debemos colaborar con el autor, ser su cómplice. Quien se echa atrás, se reserva y critica desde el principio, no hace más que impedirse a sí mismo sacar de la lectura el máximo valor posible. Pero, si se abre lo más posible la mente, los signos y rastros casi imperceptibles, ya desde los giros y ritmos de las primeras frases, pondrán al lector en presencia de un ser humano que a nadie se parece. Basaros en esto, familiarizaros con ello, y pronto descubriréis que el autor os da, o intenta daros, algo mucho más concreto.

Virginia Woolf (1998, p. 4-5).

Introducción

El presente texto constituye una reflexión teórica acerca de lo que fue nuestra práctica pedagógica en materia de formación en lectura y escritura o de lectura y escritura como formación. Nos proponemos desarrollarlo partiendo de unas consideraciones generales que distan de aquellas que pretenden reducirlas a un asunto efectista y funcionalista por enfocarlo en una óptica instrumental; por eso no hablamos de lectoescritura ni las inscribimos dentro de la institucionalidad, esto es, considerarlas, en vez de prácticas socioculturales, como prácticas que acontecen exclusivamente dentro de la esfera escolar o universitaria; más bien, nuestra indagación por la lectura y la escritura nos ha llevado a pensarlas como un problema que tiene que ver con la manera como el sujeto se relaciona con ellas y, por ende, con la posición que asume ante las mismas y del sentido que revela a través de esta. Es por esto que tales consideraciones comportan un carácter filosófico por cuanto concebimos la lectura y la escritura como ejercicios del pensamiento (no ejercicios del pensamiento a la manera de la psicología cognitiva, sino los relativos a la reflexión, a la crítica) y de proyección subjetiva; y es a partir de ellas que sentamos la base sobre la cual nos proponemos desglosar el texto: la pregunta por la posición del sujeto ante la lectura y la escritura, que no es más que una preocupación nuestra por indagar acerca del sentido que estas tienen para él, también para nosotros mismos, y sobre el que, sin embargo, no nos es posible dar cuenta completamente. Insistimos: será pues acerca de la posición sobre la que redundaremos en este texto por tratarse esta del modo mediante el cual el sujeto devela el sentido que para él pueden tener la lectura y la escritura.

Hecha esta claridad, llevaremos al plano pedagógico, de la formación, la reflexión concerniente a una posición del sujeto ante la lectura y la escritura, donde abordaremos la cuestión en términos de lo que diremos más adelante en relación con el sujeto de la decisión: que esta denota una posición ante la oferta educativa que se le hace en materia de lectura y escritura, y cómo dicha oferta suele contrariar su fundamento pedagógico, entorpeciendo así el sentido que el sujeto puede adjudicarles.

Posteriormente, haremos alusión a la escritura, pues entendemos que la lectura y la escritura, pese a que se llevan a cabo en dos momentos diferentes y que cada una carga con sus propias implicaciones, están ligadas íntimamente, y mucho más si advertimos que en ella hay también una posición del sujeto.

Y, finalmente, pretendemos marcar la posición como un punto de convergencia alrededor del cual situaremos la reflexión sobre la lectura, la escritura y la investigación como experiencias de las cuales el sujeto hace un saber.

Sobre la lectura

Hay tres cualidades que Friedrich Nietzsche declara para el lector del que “espera algo”. De ellas nos interesa señalar dos. La primera es que “debe ser tranquilo y leer sin prisa” (2000, p. 27), y la segunda, que “no debe hacer intervenir constantemente su persona y su ‘cultura’” (2000, p. 27).

Demandar tranquilidad y lentitud denota ya una *posición*: espera que el lector se separe del vértigo, espera que no sea un “hombre moderno” (Nietzsche, 2000, p. 29), que anda de afán. Por ello, confiesa rápidamente que sus libros van destinados “a lectores tranquilos, a hombres que todavía no se dejen arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra rimbombante época” (Nietzsche, 2000, p. 28).

Y exigir un alejamiento del juicio personal implica también una idea de suspensión del saber, de una cierta ignorancia. Al respecto, afirma más adelante que la intervención de la persona del lector y su cultura “casi como una medida y un criterio de todas las cosas” (Nietzsche, 2000, p.29) es una actitud típicamente moderna.

Es preciso entonces suspender el saber, lo más posible, y leer sin prisa:

un hombre así no ha olvidado todavía pensar, cuando lee, conoce todavía el secreto de leer entre líneas; más aún: tiene una naturaleza tan pródiga, que sigue reflexionando sobre lo que ha leído, tal vez mucho después de haber dejado el libro. Y todo eso, no para escribir una reseña u otro libro, sino simplemente por reflexionar (Nietzsche, 2000, pp. 28-29).

Así pues, leer no es aprender de memoria, no es informarse, es pensar... reflexionar.

Nietzsche (2000) asegura que, para leer, los seres humanos “no pueden acostumbrarse a establecer el valor de todas las cosas en función del ahorro o de la pérdida de tiempo” (p. 28); así, la lectura es una cuestión de pensamiento, que, si se la mira en términos de utilidad, perdería su razón de ser.

Si el lector comienza una lectura con la pretensión de ratificar lo ya sabido, se entrometerá tanto en su lectura, establecerá tanto su juicio *como una medida y un criterio de todas las cosas* (Nietzsche, 2000, p.29), que no dará lugar a lo que el texto le tiene que decir. No dará lugar a lo nuevo, a lo no sabido, taponará la posibilidad de un nuevo saber.

A este respecto también se refiere Nietzsche (2007) en su texto *Ecce homo*. Indica que “nadie puede, en última instancia, *escuchar* en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe. Para lo que no se tiene acceso desde la vivencia, para eso no se tiene oídos” (p. 77). Interesante razonamiento, porque si bien en un primer momento el filósofo indica que no se puede *escuchar* en los libros más de lo que se sabe, dice también que eso que se sabe tiene que ser vivido; luego, si no se vivencia la lectura, no se puede escuchar lo que en el texto quiere ser declarado. Esto supone que en la lectura siempre nos encontramos con algo que ya sabemos, pero, tal como lo sostendremos a lo largo de esta reflexión, lo más interesante es el encuentro con lo que no se sabe.

Así pues, un texto ha de hacerse piel, para leerlo será preciso darle voz, aprestarse a una incertidumbre, a la resolución de un enigma, de lo contrario “no se va a oír nada, con la ilusión acústica de que donde no se oye nada, *no hay tampoco nada*” (Nietzsche, 2007, p. 77. El subrayado es del autor). Esto quiere decir que el lector no siempre logra *un* sentido (y no *el* sentido) del texto, pero eso no quiere decir que entonces el texto no diga nada. ¿Cómo se conquista dicho sentido?

Para Estanislao Zuleta (2010), la lectura es, ante todo, trabajo, pues le asigna al lector, más allá del mero desciframiento del código verbal escrito, la ardua tarea de la interpretación, además de que exige de él que sea rumiante y no presa del afán propio del hombre moderno, quien, aun cuando no ha interpretado el texto, tiene la ilusión de haberlo, más que leído, asimilado, por eso se le considera un lector fácil que no sabe que no está entendiendo lo que está leyendo; y ello en virtud de una escritura efectista y periodística, plagada de habladerías, que procura mantenerlo informado.

Ahora bien, que la lectura implique trabajo significa

que no hay un tal código común al que hayan sido “traducidas” las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros “lenguajes”, el trabajo consiste pues en determinar el valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos (Zuleta, 2010, p. 11).

Y esto está en consonancia con lo que sostiene Jorge Larrosa (2006): “Las palabras que yo escribo y tú lees son las mismas. Pero seguramente lo que yo escribo y lo que tú lees no es lo mismo. Tú y yo tenemos lenguas distintas, cada cual la suya. Con las mismas palabras, yo escribo una cosa y tú lees otra” (p. 19). En suma, lo que queremos decir aquí es que el texto constituye otra lengua diferente de la propia, por eso no es posible, según lo que hemos venido planteando, descifrar aquella a partir de esta.

Ello supone entonces una interpretación que no esté supeditada a una proveniente de la ideología dominante, la cual, bajo el pretexto de una supuesta lectura objetiva, disloca las relaciones internas del texto, ignorando que no hay siquiera un código común previo (en esto radica el mérito de la buena escritura), sino a una producida por la extracción del código del texto mismo y a su construcción.

En efecto, interpretar es, para Zuleta (2010), “producir el código que el texto impone y no creer que tenemos de antemano con el texto un código común, ni buscarlo en un maestro” (p. 17). De ahí que no haga falta ningún saber previo (solo escucha y suspensión del juicio), ni echar mano de elementos, ni métodos (para Zuleta, el único sería pensar, interpretar, criticar); en fin, no hay que demandar pasivamente del otro para leer, interpretar, un determinado texto; más bien, hay que tomar una posición activa, discutir con él, en últimas, aprender a pensar, y sobre todo, a tener “la capacidad de pensar por sí mismos” (p. 18).

Para Arthur Schopenhauer (1998), lo anterior significa que “el que piensa por sí mismo se forma sus propias opiniones” (p. 39), en tanto que domina y entra en posesión del propio saber al combinar los aspectos de lo que se conoce, aquello en lo que se ha profundizado, y al comparar una verdad con otra. A esto le otorga una importancia crucial en detrimento de la propia lectura, pues la considera como “un sucedáneo del propio pensar” (p. 38). “Leer es pensar con la cabeza de otro en lugar de con la propia.” (p. 40), añade. Sólo se ha de leer entonces “cuando se [seque] la fuente de los propios pensamientos.” (p. 38), pues a diferencia de la lectura, que es un acto que depende de la voluntad, el pensamiento no adviene por más que se le convoque, así es de escurridizo, por lo que resulta provechoso, mientras se maduran las resoluciones², alimentar el espíritu, no en demasía, con lo que otros piensan, mediante la lectura.

Sin embargo, el desarrollo del pensamiento propio, crítico, por el que debe propender la pedagogía en términos de una formación en lectura y escritura, se ve truncado cuando en la universidad el conocimiento se lo concibe como un deber y como algo ya dado. “La educación es un sistema de prohibición del pensamiento” (Zuleta, 2010, p. 20), puesto que se ha de leer y escribir a la sombra de la ideología dominante, por ejemplo, bajo la forma de algún discurso académico, lejanamente intelectual, esgrimido por un maestro explicador que prohíbe al recomendar y quien demanda la lectura y la escritura para fines inmediatistas, como el de hacerlo para un examen cuando no para publicar un artículo en una revista. Es en virtud de esto que no se piensa por y para sí, sino para los demás. A esto es a lo que llaman erudición, y la convierten en pretexto para someter la lectura al ejercicio de repetir el proceso mental de lo que el otro piensa por uno, con lo que se queda libre del trabajo de pensar por sí mismo.

Ahora bien, la tesis de Zuleta (2010) según la cual “toda lectura es ardua y es un trabajo de interpretación: fundación de un código a partir del texto, no de la ideología dominante preasignada a los términos” (p. 20) conduce a la cuestión de la experiencia cuando sostiene que para hablar de un texto primero hay que habitarlo, y en gran medida, dejarse perturbar por él. No importa, pues, que no se pueda dar cuenta de él con tal de que a uno ya lo haya conmovido, en otras palabras, de nada serviría interpretar si no se permite que el texto afecte al propio

² Con madurar las resoluciones Schopenhauer alude al lento proceso que implica la adecuación de las condiciones necesarias (disposición mental, estímulo y ocasión exterior, por ejemplo) para que se lleve a cabo el pensamiento.

ser, y en esto estriba lo que para Zuleta es la lectura y la escritura: "solo se debe escribir para escritores y solo el que escribe realmente lee" (p. 25). Esto es, la escritura, desde la cual se puede leer y establecer la búsqueda, es la forma como el lector revierte sobre ella un proceso de lectura a partir del trabajo que implica hacerlo desde una cuestión no resuelta (jamás desde una respuesta), una pregunta abierta, o un problema ora como esperanza (la de establecer una articulación con respecto de elementos difusos y persistentes que impiden esclarecer el sentido del texto) ora como sospecha (la de superarlos al someterlos a una elaboración, a una crítica, apelando a una noción de unidad entre ellos), convirtiendo todo ello en lenguaje del ser y no en la apropiación de un saber, por la que suele propender una idea de lectura reducida a la producción o al consumo, y relegada de todas formas a la mera recepción, y a cuya interpretación se le asigna el resultado de la aplicación de un saber o conjunto de conocimientos para encontrar la ley interna de la producción de un texto.

Bien, hemos hablado de la interpretación, pero ¿qué significa interpretar? Sin duda, hay serias y largas elaboraciones a propósito de este tema. Seleccionamos una: la propuesta de Hans-Georg Gadamer en relación con la interpretación.

Gadamer (2001) exige a su lector lo mismo que Nietzsche al suyo: una lectura rumiante. Exige tranquilidad y leer sin prisa. Para el filósofo es posible lograr una "interpretación de lo comprensible que ayude a otros a la comprensión" (p. 58). Para el caso de la lectura y la escritura, creemos que este es el lugar que ocupamos los maestros en la educación: el de conversar con los otros para conquistar una comprensión.

La interpretación se trata, pues, de entender el sentido de lo que un texto dice, para hacerlo comprensible a sí mismo y también a los otros. Pero, sabemos, no es fácil capturar un sentido, he ahí la complejidad.

Decir con Gadamer (2001) que se puede *interpretar lo comprensible* sugiere, por lo menos, dos cosas: primero, que lo que no se comprende no se puede interpretar; y, segundo, que en el signo interpretado existe algo que no es posible comprender. Algo queda vedado; de ahí que toda interpretación tenga "aspectos cuestionables" (p. 73). Y tiene aspectos cuestionables porque 1) los textos escritos están hechos de palabras, de signos lingüísticos, y el signo lingüístico no abarca la dimensión total de nada; 2) porque todo signo interpretable declara algo, pero a la vez esconde, oculta algo de lo mostrado; 3) porque la comprensión del discurso no puede estar basada solo en lo literal de lo dicho, sino que la comprensión demanda ir más allá de lo que lo dicho declara; 4) porque el signo lingüístico es multívoco, polisémico, ambiguo y 5) porque por muy bien que se interprete un texto, el sujeto, al dar cuenta de su recepción, se queda con un algo "que no puede ser comunicado" (p. 77).

Pero si se reconoce que hay algo que no se deja interpretar, eso no impide reconocer que, a la vez, hay algo que sí. Porque en toda lectura hay algo que queda oculto al ojo humano es que es preciso interpretar, toda vez que ese algo es susceptible de ser descubierto.

De esta manera, interpretar es, según Gadamer (2001), *señalar en una dirección*, "es decir, hacia un espacio abierto que puede rellenarse de modos diversos" (p. 75). Pero decir 'de modos diversos' no es lo mismo que decir 'de cualquier forma'. La interpretación de algo en general (el mundo, la naturaleza, por ejemplo) y de un texto en particular "no autoriza a interpretarlo de cualquier forma sino que, con toda su apertura y toda la amplitud de juego de las posibilidades de interpretarlo, permite establecer una pauta de lo que es adecuado; es más, incluso la exige" (p. 56). De esta manera, podemos afirmar, con Gadamer, que no toda interpretación es válida y que habrá una que se ajuste más a lo que el texto dice, a lo que el texto no dice, diciendo.

Si para Gadamer interpretar es señalar en una dirección, escribir también lo es, porque lo que constituye a la palabra es "decir lo verdadero y lo falso simultáneamente, indicando así hacia lo abierto" (Gadamer, 2001, p. 79) que puede rellenarse de diversos modos. Podemos entender aquí lo falso como lo que no apunta en ninguna dirección y lo verdadero como aquello que el signo, en el fondo, indica.

Pero, ¿qué es el signo? Gadamer define el signo como una *totalidad ligada en sí*, es decir, es, a la vez, una indicación y una interpretación. La totalidad ligada en sí aclara el sentido direccional de un signo, depurando lo que no apunta en ninguna dirección. Llegar al “sentido unidireccional de un signo” (2001, p. 79) es arribar a lo que el signo indica. ¿El signo es una indicación de qué? De un sentido. ¿Cómo se llega al sentido? Depurando lo que no apunta en ninguna dirección ¿Para qué se depura? Para saber lo que el signo indica e interpretarlo, por eso es una totalidad ligada y cualquier cosa es signo.

Si bien *todo* es signo, ese “<<todo>> no se enuncia sobre un ente cualquiera que es, sino sobre cómo ese ente sale al encuentro de la comprensión del hombre” (Gadamer, 2001, p. 62). Si se introduce en el ente (la cosa en sí misma) la interpretación, deja de *ser* el ente y se convierte en la interpretación. Es decir, hay que “buscar el signo en lo ente” (p.75), de manera que signo y ente no son lo mismo. De ahí que cuando alguien habla de un texto ya no es el texto del que habla, sino que habla de una obra resignificada, interpretada, y esa interpretación, que es algo que señala algo de algo, ya “no puede ocupar el lugar de aquello que señala” (p. 79). En consecuencia, toda interpretación es un signo que señala, desde sí, a otro signo.

Los textos en general dicen algo, pero es necesario que le digan algo a uno. Es necesario dejarse decir, pero “no se puede entender si no se quiere entender, es decir, si uno no quiere dejarse decir algo” (Gadamer, 2001, p. 60). *Dejarse decir* supone un cierto ignorar. La ignorancia, entonces, tiene una función operativa porque produce algo: la aparición de lo nuevo. Esta experiencia supone un saber ignorar, un dejar decir, saber esperar, estar en falta de saber, es decir, no apresurarse a anteponer como certeza los conceptos e ideas previas. Solo sin la premura del ratificarse en el saber, el sujeto puede dejarse decir para poder interpretar, pues “sólo puede interpretarse aquello cuyo sentido no está establecido” (Gadamer, 2001, p. 76). Si el sujeto se dedica a ver si atrapa de antemano aquello que se le quiere decir, afirmando que ya lo sabía (p. 61), entonces no hay comprensión, y para poder interpretar hay que comprender algo.

Amparados en estas ideas, esclareceremos las implicaciones que tienen tanto la lectura como la escritura pensadas así para un proceso formativo.

Reflexión pedagógica acerca de la lectura

Podemos decir, en el ámbito de la formación, que el sujeto se decide, acepta o no “los contenidos de un mundo material y espiritual [que] se despliegan y se abren” (Runge, 2005, p. 43) a él y con los que, a su vez, configura su mundo y se da forma. Entendemos, pues, que la formación del sujeto depende de diversas ofertas educativas —con intenciones pedagógicas que orientan la transmisión—, pero sería peligroso afirmar que él las acepta tal cuales. Por ello, la formación implica que el sujeto también decide aceptarlas o no y hacer con ellas en el mundo, hacerse en el mundo, hacer el mundo y hacerse a sí mismo. Ciertamente, no es una decisión fácil; es una elección en la que el sujeto “se pone a prueba decidiendo”, como dice Jacques Derrida (2003, p. 16). Esto supone, entonces, que la formación, devenida de una decisión con la cual el sujeto se puso a prueba, no es un puro ejercicio de voluntad individual, aunque tampoco un acto de adoctrinamiento ni de adaptación.

Así pues, es porque el sujeto de la formación se pone a prueba decidiendo que resulta más que necesario preguntarse por su posición ante su proceso de formación en materia de lectura y escritura. ¿Cómo nos enteramos de su formación, y por qué es importante dar cuenta de ella?

Sabemos por Gadamer (2001, p. 77) que la comprensión del discurso no puede estar basada solo en lo literal de lo dicho, sino que demanda ir más allá de lo que lo dicho declara. Ese más allá es lo que Jacques-Alain Miller reconoce como *el decir* (1997, p. 39). De esta manera, el lenguaje consta de dos niveles, que se pueden enunciar así: 1) el de lo dicho, lo declarado, lo manifiesto, y 2) el del decir: aquello que sin decirse, se dice; aquello que lo dicho oculta, pero que es posible desentrañar, y que devela la posición del sujeto. Ello supone que al analizar

un texto escrito, se relacionan los significantes (signos que señalan en una dirección) que el texto proporciona, para así construir sus significados (arribar a lo que los signos indican), es decir, qué es lo que los autores dicen.

Es así como nos interesa señalar que la educación, pero, sobre todo, la formación, “han de procurar la ampliación del horizonte de sentido de los sujetos y, junto con ello, la formación de capacidades críticas, reflexivas y de toma de decisiones que lleven a la recuperación de la experiencia” (Runge & Muñoz, 2005, p. 344). La recuperación de la experiencia en sentido pedagógico —formativo—, aseguran Runge y Muñoz, cuenta con la idea antropológica del ser humano como un sujeto de la decisión, “aspecto sin el cual su condición humana no sería más que simple influencia o adaptación” (p. 346).

En este sentido, nos interesa señalar que, en nuestra práctica pedagógica, no estuvimos tras el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura; perseguimos, más bien, su reflexión por parte de los estudiantes, para que fueran ellos quienes finalmente decidiesen, luego de una meditación posiblemente crítica, modificar o no el texto de su autoría³ de acuerdo, por ejemplo, con la distancia entre lo dicho y lo que se quiso decir, o con las preferencias expresivas de cada uno. Ahora bien, si la reflexión sobre lo que se lee y se escribe conlleva al mejoramiento de dichas prácticas, no es porque el mejoramiento sea la causa, es acaso una consecuencia. De este modo, concebimos la reflexión como la condición de posibilidad, es decir, la causa, de que los procesos de lectura y escritura mejoren eventualmente, y no al revés.

Esto es importante porque la escuela —y, con ella, la universidad— suelen consolidarse como instituciones que contrarían el fundamento pedagógico de la lectura y escritura.

Hay varias hipótesis que se pueden adoptar para sustentar la idea arriba expuesta. Sin embargo, nos referiremos a las aportadas por Delia Lerner y Jorge Larrosa.

En su texto *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2011), Lerner propone que la escuela fracasa en sus intentos de formación en lectura y escritura porque *quiere controlar* las lecturas, las modalidades de lectura y el sentido que a ellas puede adjudicárseles, lo mismo que con la escritura.

De esta manera, la lectura que promueve la escuela resulta problemática porque “la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje” (Lerner, 2011, p. 120). Y, debemos decir, que en ello radica precisamente el hecho de que la escuela puede contrariar el fundamento pedagógico: porque si bien el sentido de la lectura y la escritura que esta le adjudica puede no ser considerado como una condición necesaria para el aprendizaje, sí lo es para la formación del sujeto. Es decir, podemos hablar de formación toda vez que el sujeto halle sentido en lo que lee y escribe.

Así pues, cuando el “propósito que la institución plantea es uno solo —aprender a leer o, a lo sumo, ser evaluado— la modalidad [de lectura] que se actualiza también es única” (Lerner, 2011, p. 121). Lo que encontramos en las conversaciones con los estudiantes asesorados es que ‘leen’ en la universidad para que los profesores los evalúen bien; y es justo allí donde el sentido que el sujeto puede otorgarle a la lectura y la escritura queda en entredicho, puesto que “es el docente quien tiene el derecho (y también el deber) de adjudicar sentido a las actividades [y a las lecturas] que propone” (Lerner, 2011, p. 121). Decimos, pues, que la escuela contraría el fundamento pedagógico de la lectura y la escritura porque “permitir el ingreso de una única modalidad de lectura y de un único tipo de texto facilita el ejercicio de un importante requerimiento institucional: el control riguroso del aprendizaje” (Lerner, 2011, p. 121).

Controlar el aprendizaje significa contrariar el sentido pedagógico del leer y escribir, máxime si la educación en general ha de procurar por que la determinación del educando quede como algo decididamente abierto. El control —riguroso— constriñe las posibilidades de tal apertura, aun en lectura y escritura. Nuestra práctica se puede llamar pedagógica, justamente porque tuvo que ver con “una incitación o exhortación al otro para que

³ La modalidad de las asesorías brindadas en el marco de la investigación fue, para el tiempo de la escritura, la de revisar y corregir junto con los estudiantes asesorados los textos que ellos hubieron escrito.

[lograse] su determinación mediante su propia actividad —de lectura o escritura—, antes que convertirse —la práctica— en un modo de mantener al otro supeditado a un comportamiento extraño” (Runge, 2013, p. 5).

Por otra parte, cabe añadir a lo anterior dos hipótesis que plantea Larrosa. La primera se refiere al modelo de la comprensión como evaluación (comprensionismo), cuyo objeto radica en “saber si el alumno ha comprendido lo que tiene que comprender, y a partir de ahí enseguida podemos establecer problemas de comprensión, niveles de comprensión” (Larrosa, 2006, p. 18); ello en virtud de visibilizar de manera estandarizada los resultados de las prácticas de enseñanza. Y la segunda tiene que ver con una concepción técnica del lenguaje inscrita en la retórica de la “sociedad de la información”, de la que resulta también una concepción de lectura según la cual leer es apropiarse de lo que la lengua comunica y procesar información. Sobre esto se instala la escuela para trabajar “el lenguaje desde el punto de vista de la tecnología de la información. Por eso trabaja la lengua [y con ello la lectura y la escritura] desde el punto de vista de su máxima transparencia y de su máxima eficacia” (p. 18).

De esta manera, debemos decir que no nos interesó controlar la lectura de los estudiantes por nosotros asesorados, pero sí ingresar una exigencia intelectual y metodológica que podemos denominar como algo parecido a un principio: la lectura intratextual. Esta modalidad de lectura no requiere el control riguroso del aprendizaje, sino la exigencia de atender a lo que el otro dice. Podemos entender la lectura intratextual, en palabras de Derrida (2003), como una lectura que exige “hacer hablar las obras en el interior de sí mismas” (p. 10), o en palabras de Gadamer, para quien es “siempre un principio de la interpretación [...] entender un texto desde él mismo” (2006, p. 63).

Sobre este respecto es conveniente añadir que Juan Fernando Pérez, por su parte, alude a la lectura intratextual como un proceso de lectura que corresponde al primero de tres tiempos, cuyo conjunto designa la lectura analítica, siendo los otros dos las lecturas intertextual (qué dicen dos o más textos de uno o varios autores sobre un enunciado determinado) y la extratextual (en qué marco teórico explícito está inscrita la lectura del texto base). En cuanto a las dos últimas, señala Pérez (1998) que “a menudo estas dos formas de lectura se las realiza sin haber efectuado una lectura intratextual del texto que se pretende leer” (p. 240), por lo cual considera que “las prácticas de lectura así realizadas [constituyen] un error frecuente e importante” (p. 240); de ahí que plantee la lectura intratextual como “una forma de lectura de un texto cualquiera” (p. 40) en la que el texto sea el “único objeto manifiesto de lectura” (p. 40), lo cual le implica al lector, además de un conocimiento de los códigos lingüísticos que allí se utilizan (erudición exigible), una “suspensión de toda lectura o referencia adicional” (p. 40), aun cuando se le presentare el caso en el que, para comprender adecuadamente su dimensión denotativa (es necesario que disponga de ella, mas no de todas sus connotaciones), tenga que recurrir a lo que la erudición le invoque a modo de requisito de lectura⁴. De lo anterior se desprende entonces que la condición de toda lectura posible radica en establecer un algo que el texto dice desde su literalidad misma, un algo que no es más que una interpretación básica, revestida de cierto grado de certidumbre, necesaria a cualquiera otra e incompleta, resultante de lo que el texto dice y no de lo que se le lleva más allá del mismo. Pérez reconoce, por un lado, que este procedimiento de lectura es muy exigente debido a que el lector ha de suspender momentáneamente sus presaberes; y, de otro, que rebate las tradiciones, prácticas y teorías acerca de la lectura.

Ahora bien, Pérez aplica a la lectura intratextual una temporalidad lógica, la cual se corresponde con los tiempos que aparecen enumerados en la tabla 1.

⁴. Así de un término desconocido se tratase, ni al diccionario, a pesar de que “es el único complemento claramente previsto en la lectura intratextual” (p. 240), tendría que remitirse el lector, por cuanto que desde el texto mismo se le puede establecer un significado contextual.

Tabla 1. Tiempos para la lectura (Pérez, 1998)

1. Los tiempos de Lacan	Instante para ver	Tiempo de lo imaginario por cuanto a que en el momento inicial de confrontación con el objeto se da la percepción de su globalidad mas no su comprensión.
	Tiempo para comprender	Tiempo del análisis, de formulación de las preguntas, de confrontación con las hipótesis iniciales, de la adición de los elementos antes no captados.
	Momento para concluir	Tiempo de concreción, de la síntesis, de la formulación, de la interpretación obtenida.
2. Los tiempos lógicos que Pérez plantea para la lectura intratextual	Tiempo inicial, de percepción global, de aproximación o de información	Lectura inicial del texto, no analítica; a pesar de ser provisional, es indispensable.
	Tiempo de interrogación, de captación, de definición o de precisión	Respectivamente, de las primeras hipótesis establecidas, de las consistencias o inconsistencias internas, de las relaciones que rigen la construcción, de los significados de los términos constituyentes.
	Tiempo de formulación, de interpretación	Lo que dice el texto.

Cabe anotar que tales tiempos “definen una sucesión lógica más que una cronología” (Pérez, 1998, p. 241). Así, tanto para 1 y 2 los subtiempos primero y tercero marcan una cierta brevedad, mientras que el segundo subtiempo, en cada uno de ellos, marca un detenimiento. Para el caso de la lectura intratextual, los tiempos que Pérez plantea “constituyen el conjunto del proceso así designado, los cuales deben darse en la sucesión indicada para producir la interpretación del texto que así se espera lograr” (p. 241). Todo lo anterior redundo, pues, en que, para destacar la significación del leer, el lector debe asumir una posición en contra de la lógica que la premura le impone, premura que termina por impedirle el pensamiento, y una en pro de tomar el texto como algo a ser explorado y escuchado.

Es preciso aclarar que con esto no estamos definiendo la lectura, porque creemos que ello es imposible. Sólo precisamos la modalidad de lectura que escogimos como orientación —intelectual y metodológica— de nuestra investigación.

Reflexión pedagógica acerca de la escritura

En cuanto a la escritura, podemos iniciar con lo que señala Schopenhauer: no falta quien escriba sin pensar cuando escribe directamente de libros de otros, o que piensa para escribir, piensa mientras escribe, pero nunca que antes de escribir se haya pensado. Lamentablemente, en la universidad se estiman las dos primeras prácticas por encima de la última, y pasa por alto el valor que tienen la lectura y la escritura como formación⁵, es decir, la experiencia vital o la búsqueda del propio sentido que ambas pueden proporcionar. Y para darle mayor vuelo a esto último, es necesario acoger las reflexiones de María Zambrano.

La filósofa y poetisa española inicia su ensayo *Por qué se escribe* diciendo que “escribir es defender la soledad en que se está” (Zambrano, 2005, p. 27). ¿A qué soledad se refiere y por qué defenderla cuando se escribe? La soledad del escritor es fecunda en la medida en que su acción se da gracias a un aislamiento efectivo, pues en él acontece algo que será comunicable. Y es así como el escritor necesitará defender su soledad, porque al hacerlo justifica su acto logrando mostrar aquello que únicamente se encuentra en tal recogimiento, pero ¿qué se encuentra en soledad y con qué elementos se manifiesta?

⁵ Por lo general, la lectura y la escritura, según Larrosa, no se problematizan en la universidad. Lo que se problematiza, en cambio, es el método de investigación o la producción de conocimiento. No hay una preocupación sobre qué y cómo leer y escribir, pues eso se da por sentado, y de darse el caso de que no se supiere, lo que queda por hacerse es “mejorar las competencias instrumentales de expresión y de comprensión. Como si leer no fuera otra cosa que capturar la información (ideas, datos, noticias, etc.) contenida en un texto, y como si escribir no fuera otra cosa que poner sobre el papel lo que uno ya sabe, la información o el conocimiento que uno ha obtenido antes y en otro lugar que en la escritura” (Larrosa, 2006, p. 32).

El acto de escribir tiene su punto de partida cuando lo humano asume la derrota acaecida en el hablar. Para Zambrano (2005), el hablar es responder al momento apremiante del decir, y ese decir es liberador, pero a la vez se convierte en trampa, porque las palabras dadas en lo dicho no nos pueden recoger de “manera íntegra” (p. 27). ¿Qué, pues, lo logra y cómo? Dirá: el escribir, exigencia de las palabras como respuesta a la derrota íntima sufrida en el hablar; porque “se escribe para reconquistar la derrota sufrida siempre que hemos hablado largamente” (p. 28).

Es así como se vence en el escribir: acudiendo a las mismas palabras que en algún momento fueron ocasión de caer; pero esta vez, ellas ya no estarán al servicio del momento, sino que en el escribir cumplirán otra función: la de retener, pues “al escribir se retienen las palabras, se hacen propias, sujetas a ritmo, selladas por el dominio humano de quien así las maneja” (Zambrano, 2005, p. 28). Y, ¿cómo sucede ese retener y qué es lo que se retiene? El retener es una voluntad del escritor que está en la raíz misma del acto de escribir, porque “las palabras van así cayendo, precisas, en un proceso de reconciliación del hombre que las suelta reteniéndolas, de quien las dice en comedia generosidad” (Zambrano, 2005, p. 28).

Dirá Zambrano que el escribir es una victoria humana comprendida en la reconciliación con las palabras, con aquellas que nos fueron contrarias, aquellas que al pronunciarlas se van, traicionándonos al no permanecer, y es así como “salvar a las palabras de su vanidad, de su vacuidad, endureciéndolas, forjándolas perdurablemente, es tras de lo que corre, aun sin saberlo, quien de veras escribe” (Zambrano, 2005, p. 29). De modo que escribir viene a ser contrario al hablar, pues el oficio del que escribe es la reconciliación con lo perdurable.

Entonces, ¿qué es lo que quiere decir el escritor al forjar las palabras, o qué es lo que dicen las palabras en el acto de la escritura? Dirá Zambrano: un secreto. Pero, ¿cómo se entiende? Como una verdad, que por ser demasiado verdad no puede decirse hablando, pues ella refiere “el silencio de las almas” (Zambrano, 2005, p. 30). Y, ¿cómo se logra? Escribiéndolo; porque aquello que “no puede decirse, es lo que tiene que escribirse” (p. 30).

Sabemos entonces que el escritor quiere decir algo, pero de un modo diferente, no del modo como el poeta dice su verdad, pues este vive en el sonido de sus palabras, en la voz. En cambio, el escritor graba las palabras en un mundo visible, “lo fija ya sin voz” (Zambrano, 2005, p. 30). Nuevamente, es así como el escritor va progresivamente descubriendo el secreto, “va descubriendo el secreto en el aire y necesita ir fijando su trazo para acabar, al fin, por abarcar la totalidad de su figura” (Zambrano, 2005, p. 30), trazo a trazo.

Ahora, ¿el escritor para qué quiere decir el secreto? Para desvelarlo, para desvelárselo a sí mismo; y al otro, en el momento de comunicárselo. Lo consigue ya no en su soledad, sino saliendo de ella, pues se le crea una necesidad manifestada como sed, como ansia de comunicar el secreto a otros, pues en lo escrito se produce “un efecto, el hacer que alguien se entere de algo” (Zambrano, 2005, p. 31).

Al llegar a este punto, ¿qué podemos descubrir en Zambrano? Que es

puro acto de fe el escribir, y más, porque el secreto revelado no deja de serlo para quien lo comunica escribiéndolo. El secreto se muestra al escritor, pero no se le hace explicable; es decir, no deja de ser secreto para él primero que para nadie, y tal vez para él únicamente, pues el sino de todo aquel que primeramente tropieza con una verdad es encontrarla para mostrarla a los demás y que sean ellos, su público, quienes desentrañen su sentido (p. 32).

Si llegamos a comprender lo anterior, podremos llegar a saber en Zambrano que como acto de fe, el escribir pide la fidelidad de quien lo hace, pues este debe “ser fiel a aquello que pide ser sacado del silencio” (p. 32). ¿Cómo entenderlo? Así: en tanto cuestión de fe, el escritor no se debe a él mismo, sino a otro, al secreto que le exige ser escrito; “el escritor no ha de ponerse a sí mismo” (p. 32). ¿Cómo lo consigue? Sin que interfieran sus pasiones. En este sentido, Zambrano hace distinción entre aquel que es escritor y aquel que no lo es, cuando afirma que “hay el escritor opaco, que pone sus pasiones entre la verdad transcrita y aquellos a quienes va a comunicarla” (p. 32).

En este punto, no es de olvidar algo que insiste a lo largo de nuestra reflexión: si en el leer encontramos un suspender los prejuicios (lo sabido) de quien lee para que la voz del otro (lo que dice el texto) nos diga, en el escribir hallamos el mismo principio, la misma posición, dejar que lo otro sea (en este caso el secreto, lo que se nos impone como una verdad al escribir), en tanto “la verdad necesita de un gran vacío, de un silencio donde pueda aposentarse, sin que ninguna otra presencia se entremezcle con la suya, desfigurándola. El que escribe, mientras lo hace, necesita acallar sus pasiones, y sobre todo, su vanidad” (Zambrano, 2005, pp. 31-32). Aquí vanidad es descrita como una hinchazón que recubre aquello que no es porque es vacío en sí. Entonces, ¿cómo llegar a ser un escritor no vanidoso, sin ser aquel hinchado por pasiones vacuas? Siendo fiel a la verdad, a eso otro que le dice en soledad.

Luego, Zambrano nos dirá que el escritor no revela el secreto por su propia voluntad, sino porque “existen secretos que exigen por sí mismos ser revelados, publicados” (p. 33). Se publica el secreto para que otros puedan vivir sabiéndolo, “para que vivan de otro modo después de haberlo sabido” (p. 33). Incluso, de lo anterior podríamos afirmar que el escritor también puede llegar a vivir de otro modo, pues él también conoce el secreto dado en lo escrito. Y contando con esta aseveración, podríamos decir, al aguardarnos en lo revelado en Zambrano, y estimando un sentido pedagógico, que en el leer y en el escribir está comprendida, en el sujeto de la decisión, la posibilidad de vivir siempre de otro modo, de poder ser.

Sí, hay secretos que necesitan ser publicados, y son estos los que, con el sosiego de las palabras, visitan al escritor aprovechando la soledad en la que está. El escritor escribe no solamente para él, sino que escribe para otros, porque la verdad que se le devela en su soledad se torna en la razón del escribir, máxime cuando se crea una “comunidad espiritual del escritor con su público” (Zambrano, 2005, p. 35). Y, ¿desde cuándo existe esa comunicación? Esta “comunidad de escritor y público que, en contra de lo que primeramente se cree, no se forma después de que el público ha leído la obra publicada, sino antes, en el acto mismo de escribir el escritor su obra” (p. 35).

Por último, retomemos la pregunta que María Zambrano da a su ensayo: *¿Por qué se escribe?* Por no quedarnos en la derrota que nos ocasionan las palabras en el hablar; por saber, con aquellas palabras que se forjan en el escribir, un secreto el cual refiere una verdad de la vida; por desvelar el secreto en el escribir, y así comunicárselo a otros para que ellos también puedan vivir sabiendo la verdad de las palabras.

A modo de conclusión. Lectura, escritura e investigación: tres experiencias, una misma posición

Más que como conceptos, nos hemos referido a la lectura y a la escritura con algunas metáforas que nombran algo más que unas teorías, y que admiten algo más que una definición. Esto, por dos razones: primera, porque creemos —como ya lo dijimos— que la lectura y la escritura son indefinibles; y, segunda, porque al utilizar dichas metáforas, avanzamos en una perspectiva que nos condujo a pensar, a investigar y a concretar acciones alternativas no convencionales. Dichas metáforas se fueron uniendo, conectando, de tal modo que lograron una condensación que al principio se nos escabullía. Solo hacia el final de nuestra práctica pudimos advertir que las metáforas con que habíamos nombrado la lectura y la escritura derivaban en un significante que designaba con precisión el sustrato de nuestro planteamiento: la *posición* del lector y del escritor.

Con Nietzsche reconocimos que el lector no debe hacer intervenir su persona y su cultura para lograr leer; con Zuleta aprendimos que la lectura es un trabajo de interpretación que requiere del lector una suspensión del juicio para conquistar el código que cada texto impone; Gadamer nos enseñó que para interpretar es preciso dejar de suponer que eso que se nos es dado a leer ya lo sabíamos de antemano. Estas metáforas nos ayudaron a entender la lectura como un asunto que increpa al lector en un punto crucial: la suspensión del juicio. Dicha suspensión puede ser nombrada como un principio de *docta ignorancia* frente a los textos. Este principio le impone al lector una exigencia de cuidado, de espera, de soportar la falta de saber, para lograr una interpretación que se acerque, no a lo que el lector quiere que el texto diga, sino a lo que el texto dice. Es decir, le demanda al lector no

⁶. Esa comunidad entre el escritor y su público se expresa a través de la comunicación. De hecho, las dos palabras, morfo-semánticamente hablando, remiten a algo que es común, para este caso, la relación que tanto el escritor como su público (el lector) sostienen con el secreto.

apresurarse a proponer como principio de la interpretación sus conceptos e ideas previas. Finalmente, logramos entender con Pérez que la conjunción entre la *docta ignorancia* y el logro de un saber sobre el texto, a partir de lo que este dice, es posible gracias a la lectura intratextual.

En relación con la escritura entendimos con Zambrano que cuando escribimos no dejamos las palabras al azar, ya que las retenemos (al retenerlas nos recogen, nos crean), las hacemos propias y, además, nos defendemos contra el ataque de lo momentáneo, del cual nos libraríamos *hablando*. De este modo, nos hacemos responsables con lo escrito, porque brota de nuestra persona. Es por tales motivos que estamos convencidos de que la escritura constituye un acto de responsabilidad con el pensamiento.

Estas metáforas, a nuestro juicio, hacen confluír la lectura y la escritura en una posición que no es otra que la del investigador. Entendiendo la investigación como un proceso que se inicia con una pregunta que lo implica —al investigador— y que además le exige no precipitarse a responderla con los saberes que ya tiene.

A diferencia de un planteamiento que a este respecto expone Joan-Carles Mèlich (2012), quien sostiene que “hoy, al menos en el ámbito universitario, todo el mundo investiga pero casi nadie lee, estudia o escribe” (p. 15), concebimos que la investigación es una experiencia que —de ser considerada como una posición del sujeto, que se puede encontrar y mantener incluso en la universidad— no difiere de un ejercicio reflexivo sobre la lectura y la escritura; antes bien, nuestro interés consiste en reconciliar la investigación con la lectura y la escritura en el punto fundamental que ha sustentado esta reflexión: la posición del sujeto.

De esta manera, leer, escribir e investigar tienen que ver, pues, con poner palabras ahí donde todavía no existían, o ahí donde se nos han extraviado o, lo que es lo mismo, ahí donde nos hemos extraviado en la búsqueda de nombrar algo tal vez inefable. Leer, escribir e investigar intiman con lo cotidiano, con aquello de lo cotidiano en donde habita la penumbra; con ciertos acontecimientos que permanecen en las sombras a la espera de una luz, quizá de una palabra.

Sostenemos que esto tiene que ver con investigar justamente porque la investigación implica poner a trabajar unos conceptos “en unos territorios donde esos conceptos aún no tenían ciudadanía” (Frigerio, 2012). Es decir, un concepto opera en una investigación si viene a volver fértil, a hacer trabajar, a hacer visible: a hacer presente lo ausente, a volver visible lo que estaba ahí pero que nuestra mirada no nos lo permitía ver aún. Esto significa que investigar, siguiendo a Graciela Frigerio, es “trabajar en aquello que implica poner palabras sobre lo que nos desconcierta [...] y hacerlo implica poner disponible algo del orden de unos saberes que estaban dormidos, que estaban ausentes, que todavía no tenían palabras” (2012). ¿Qué otra cosa puede ser leer y escribir?

Así, leer, escribir e investigar significan reencontrarse con unas palabras que se elevan a la dignidad de un nombre por asignar; significan nombrar aquello oscuro que justamente al ser nominado deja de estar en la oscuridad, aunque sea de manera parcial y momentánea. Y, si seguimos una buena lógica, el reencuentro con las palabras solo puede ser después de cierto extravío. Cuando nos hemos desviado de las palabras, leemos, escribimos e investigamos, para poder llenar con algo un vacío incorruptible.

Es así como la lectura, la escritura y la investigación tienen sentido si hacen que el investigador ponga a tambalear eso que ya sabe —lo teórico que ya sabe y que generalmente obtura lo por-saberse—. ¿Cómo lograrlo? Correrse del lugar de “ya lo sé” le implica al investigador *acoger* lo que se encuentra, incluso sin habérselo esperado; le implica tomarse en serio eso que se encuentra, darle lugar en su reflexión para, con ello, confrontar la teoría y conmoverse a sí mismo. Se trata, pues, de hacer de la lectura, de la escritura y de la investigación una experiencia; y de dicha experiencia, un saber (Frigerio, 2012).

Dijimos que la investigación parte de una pregunta, pero ¿de dónde emerge un enigma que nos insiste y nos traza un camino de investigación? Martín Heidegger (2010) asevera en la obra *¿Qué significa pensar?* que para pensar, “el pensador necesita tan solo de un único pensamiento” (p. 40); y en este sentido, lo que se sugiere de la lectura de esta idea en su obra es que quizá lo que se piensa realmente sea solo una pregunta, cuando el pensar

es vital en el ser, sin olvidar que dicha pregunta contiene la apertura para pensar un atisbo llamado respuesta. Por su parte, Jacques-Alain Miller (2010) asegura que "cada uno de nosotros está habitado por un imposible de decir que nos hace hablar" (p. 133). Acompañando lo anterior pensamos en otra idea que la profesora Frigerio enuncia categóricamente: "hay un resto de la infancia en toda posición del investigador" (2012). Poniendo a conversar estos tres razonamientos, ese resto de la infancia podría ser aquello que en sentido heideggeriano permanece como una pregunta, en un interés que se ve manifiesto en la posición del investigador. Así, no creemos que investigamos con la aplicación infructuosa de un concepto de tal o cual teoría. Investigamos con un resto de la infancia: con aquella pregunta que aún nos mueve, que nos hace hablar, leer, escribir... pensar.

Referencias

- Derrida, Jacques & Roudinesco, Élisabeth. (2003). *Y mañana, qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, Graciela. (2012). "Sobre la posición del investigador". Cali: *Conferencia dictada en el marco del V Encuentro de Educación y desarrollo humano. Sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en Educación Superior, Maestría en Educación: Desarrollo Humano*. Facultad de Educación. Universidad de San Buenaventura.
- Gadamer, Hans-Georg. (2001). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos, 2ª Ed., 1ª reimp.
- Gadamer, Hans-Georg. (2006). "Sobre el círculo de la comprensión". *Verdad y método II*, 7ª ed. Salamanca: Sígueme. Págs. 63-70.
- Heidegger, Martín. (2010). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Editorial Trotta, 3ª Edición.
- Larrosa, Jorge. (septiembre-diciembre, 2006). "¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje". Medellín: *Separata Revista Educación y Pedagogía*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Lerner, Delia. (2011). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 3ª reimp.
- Mèlich, Joan-Carles. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder, 2ª Edición.
- Miller, Jacques-Alain. (1997). *Introducción al método psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, Jacques-Alain. (2010). "Clínica del superyó". *Conferencias Porteñas, Tomo I*. Buenos Aires: Paidós, 1ª reimp. Págs. 127-142.
- Nietzsche, Friedrich. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Nietzsche, Friedrich. (2007). *Ecce homo*. Buenos Aires: Losada.
- Pérez, Juan Fernando. (marzo, 1998). "Elementos para una teoría de la lectura". Bogotá: *Revista Colombiana de Psicología*. Universidad Nacional de Colombia. N° 7. Págs. 239-244.
- Runge, Andrés Klaus. (agosto, 2005). "Reflexiones pedagógicas sobre la investigación y la docencia universitarias a la luz de la formación: el modelo humboldtiano como ejemplo". Medellín: *Revista Uni-pluri/versidad*. Vol. 5. N° 2. Págs. 41-49.
- Runge, Andrés Klaus. (2013). *Las bases antropológico-pedagógicas de la pedagogía general de Dietrich Benner*. Sin publicar.
- Runge, Andrés Klaus & Diego Muñoz. 2005. "Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crístico". Arellano, Antonio, Coord., *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos. Págs. 343-376.
- Schopenhauer, Arthur. (1998). *Pensamiento, palabras y música*. Madrid: Edaf.
- Woolf, Virginia. (noviembre, 1998). "¿Cómo hay que leer un libro?". Medellín: *Revista Leer y Releer*. N° 19. Universidad de Antioquia. Págs. 3-28.
- Zambrano, María. (2005). "Por qué se escribe". *Hacia un saber sobre el alma*. Buenos Aires: Losada.
- Zuleta, Estanislao. (junio, 2010). "Sobre la lectura". Medellín: *Revista Leer y Releer*. N° 58. Universidad de Antioquia. Págs. 6-35.