

## INVESTIGACION Y ESCRITURA EN EL QUEHACER DE LOS MAESTROS

FABIO JURADO VALENCIA

Profesor Universidad Nacional de Colombia

### 0. La semiótica

Ha pasado casi un siglo desde que Pierce identificara a la semiótica como aquella disciplina formal de los signos, orientada hacia una filosofía de la cultura, o una filosofía del hombre en la cultura. El hombre es un signo, nos dirá, porque «la palabra o signo que utiliza el hombre es el hombre mismo». Y con ello querrá decirnos que todo

pensamiento es signo, que la vida humana es un flujo de pensamiento o, mejor, que el hombre es, en esencia, pensamiento social, y por tanto lo social mismo es signo: de allí que la cultura sea, ante todo, interacción.

La anterior afirmación sustenta, de manera resumida, el proyecto del filósofo norteamericano, preocupado por dar cuenta

de las formas de representación que el hombre hace del mundo, esto es, la manera de representar el sentido y de energizarlo en ese proceso interactivo que llamará simiosis, o proceso ilimitado de interpretantes, en donde un significado remita a un significado similar y distinto, y éste a otro, en una cadena continua que se construye en la acción interpretativa del hombre.

Esa acción interpretativa está pues mediada por los signos, en tanto entidades configuradas en los momentos en que se instauran los procesos comunicativos. A su vez, los procesos comunicativos sólo serán posible en la medida de la contradicción y la diferencia entre los sujetos participantes en ellos: es esto, lo que Bajtin llamará dialogismo, al decirnos cómo sin interpretación no hay comunicación, y sin actitud divergente tampoco habría interacción interpretativa. (Bajtin, Medvedev: 1993).

Es el proceso de semiosis, activado en el pensamiento, lo que define los roles de identidad o no identidad con un hacer, porque dicha semiosis nunca es inocente sino que responde a fuerzas sociales que se imponen sobre el sujeto. Esa semiosis está, de algún modo, definiendo competencias o develando lo que el sujeto sabe y lo que el sujeto se propone. Así que, por ejemplo, en el caso de la educación escolarizada, podríamos hallar procesos de semiosis solamente restringidos a lecturas literales y a ejercicios de escritura informativa de nociones, pero no hacia lecturas inferenciales, divergentes y hacia la argumentación escrita, u oral, con características auténticas. Pero podríamos hallar algo peor, como aquellas situaciones en donde la semiosis parece polarizarse en la divagación mental de quien enuncia «magistralmente» —el maes-

tro— sin la preocupación de su posible interlocutor —el estudiante—, quien a su vez, fastidiado de aquél, fantasea con otros mundos que le son más compensatorios. En la lectura y en la escritura se dan casos similares, en donde simplemente se van pasando las páginas de un libro, con la ilusión de estar leyendo, o se mimetiza el acto de escribir —si acaso podemos llamarlo así— en una suma de frases atomizadas sin continuidad de foco.

Uno de los aportes de la semiótica, en tanto preocupada por la representación conceptual y por los mecanismos generadores de significación en el pensamiento del hombre, es precisamente el de sugerir de manera permanente la pertinencia de la investigación y el de reclamar la construcción de teorías rigurosas sobre prácticas significantes tan vitales como lo son la lectura y la escritura. Es por eso que a continuación nos concentraremos en estos aspectos tan fundamentales para la cualificación de toda forma de educación.

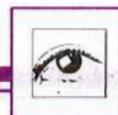
Comenzaremos por hablar un poco sobre investigación, para luego concentrarnos en una propuesta que, desde la semiótica del texto, nos ayude al mejoramiento de nuestras formas de leer y nuestras formas de escribir y, por supuesto, nos ayude a ganar el espacio para el protagonismo de la investigación.

## 1. La investigación

La experiencia nos ha mostrado que la reticencia de los maestros a elaborar proyecto, cuando se invoca la importancia de hacer investigación en el aula, tiene su origen, entre otros factores, en el tono de «cientificidad» que caracteriza al discurso académico y a los formatos elaborados para tal fin. Se trata, de un lado, de una actitud que es coherente con el tipo de formación que hemos recibido desde la escuela, en donde siempre estuvo ausente la pregunta y la exploración, porque la ciencia nos fue mostrada como algo acabado y definitivo de la cual habría que repetir fórmulas y definiciones para su memorización.

Pero, de otro lado, aparte de ese mutismo y esa sumisión a la autoridad de la verdad, ha influido mucho más el imaginario de que la investigación, asociada a la «cientificidad», es algo muy difícil, que sólo pueden hacerlo algunas personas dotadas intelectualmente para ello. Entonces aparece la figura de la universidad como el único espacio comprometido con la investigación y con la ciencia.

El imaginario de la «cientificidad», y de la investigación como práctica vinculada sólo con la academia, se reconfirma cuando se le reclama a los maestros el cumplimiento con el formato en el que deben con-

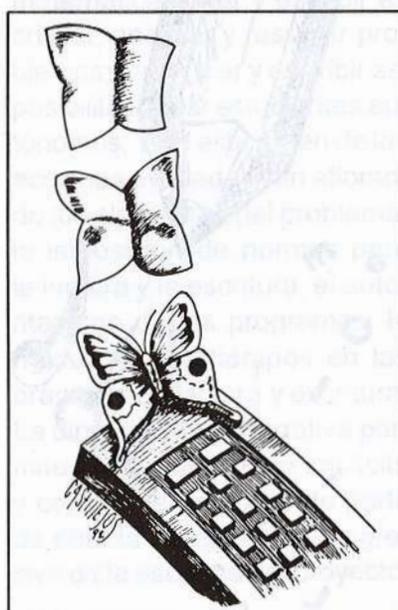


signar cada uno de los puntos a desarrollar en su proyecto, a saber: los antecedentes, la justificación, el problema, los objetivos, la hipótesis, el marco teórico, el procedimiento, el organigrama cronológico, la bibliografía, etc. El tono de: «cientificidad» se agudiza mucho más cuando se reclama la explicitación de variables, la identificación de grupo de control y grupo de experimentación, de hipótesis nula e hipótesis para validar, de modelos y escalas estadísticas, etc. Desde este ángulo, y en las postrimerías de nuestro siglo, la investigación, mimetizada por la institución universitaria, sigue consreñida a la mirada positivista.

Lo anterior podría dar cabida a la idea de que para investigar no se requiere de la identificación de un problema, ni de unos objetivos o de un horizonte teórico-conceptual básico; así, investigar podría ser cualquier cosa: es el otro extremo del formato estereotipado, arriba enunciado. Sabemos, sin embargo, que sólo se puede investigar en la perspectiva de un problema y desde la ubicación de un campo de acción, desde una preocupación, con una mirada específica y no desde una supuesta neutralidad; pero el asunto fundamental está en cómo hacer para que el problema surja de la experiencia y de la vivencia cotidiana de quien desea hacer investigación —y este acto de desear, aquí es fundamental—. Es decir, cómo hacer para que el problema-

objeto de investigación no sea impuesto por alguien, como ocurre muchas veces, sino que se construya a partir de la competencia cognitiva, de la exploración auténtica y de los obstáculos percibidos cotidianamente en el desempeño de un trabajo, el desempeño pedagógico, por ejemplo.

Por competencia cognitiva entendemos lo que el sujeto realmente sabe, y todo sujeto pedagógico sabe algo en el momento de interpretar su quehacer, no de otro modo podría interpretar. Peirce, nos dirá, a su modo, que «no hay ninguna intuición o cognición que no esté determinada por cogniciones previas (...), lo notable de una experiencia no es nunca algo instantáneo, sino un acontecimiento que ocupa tiempo y que transcurre por un proceso continuo» (1988:101). Es, finalmente, desde la cognición pre-



via que se ejerce la dinámica de la interpretación.

El acto de interpretar presupone a su vez dos opciones: pensar para legitimar supuestas verdades o pensar desde la interrogación y la incertidumbre. Esta segunda opción la podemos correlacionar con los efectos esperados en una comunicación pedagógica interactiva: como hemos señalado, la comunicación es interpretación pero también es refutación y reconocimiento del otro, es también duda, vacío, intersticio, tópicos no dichos. Dicen algunos profesores que cuando se quiere hacer transformaciones en el aula, se corre el riesgo de que a los estudiantes les queden muchos vacíos; pero qué se entiende aquí por «vacío», ¿el no darles contenidos para qué los repitan? Si eso que se llama vacío está representado en un cúmulo de dudas y de preguntas, los «vacíos» serán inevitables en la comunicación pedagógica.

El acto de pensar desde la interrogación y la incertidumbre converge así mismo en la capacidad-disposición para la observación, desde lo más trivial hasta lo más complejo. Si se quiere, podemos hablar de observación crítica, la que sólo es posible en un proceso de desdoblamientos continuos, en el que transitoriamente dejo de ser un yo empírico, para mirar como miraría un sujeto epistémico, un sujeto otro que traza conjeturas frente a una de-

terminada situación problemática: esto es lo que podríamos llamar toma de distancia para poder mirar y reaccionar frente a lo que se descubre en la mirada, toma de distancia necesaria e inevitable cuando quiero hacer investigación alrededor de mi quehacer.

Si ese sujeto empírico queda suspendido, para dejar mirar al sujeto cognitivo-epistémico (sujeto simbólico), éste a su vez hace posible un sujeto tímico, un sujeto que se sensibiliza frente a lo mirado, en una reacción emotiva ligada al asombro; es aquella situación en donde parece aflorar aquello que ningún otro ha dicho y que intensifica el deseo por nombrarlo. Es en este límite en donde podríamos identificar, para el caso del protagonista pedagógico, una actitud investigativa y una potencial disposición hacia la investigación; sin embargo, todavía no podríamos hablar del investigador. Pero alcanzar esta actitud investigativa entre maestros y estudiantes es, sin duda, un logro, un avance enorme hacia la cualificación de la práctica, que ya no será una rutina, sino una actividad suscitadora de asombros permanentes, de conjeturas y de descubrimientos.

¿En qué momento aparece entonces la figura del investigador? Diremos que sólo desde el momento en que se atreve a registrar lo observado, cuando privilegia el dato auténtico y cuando organiza a través de la

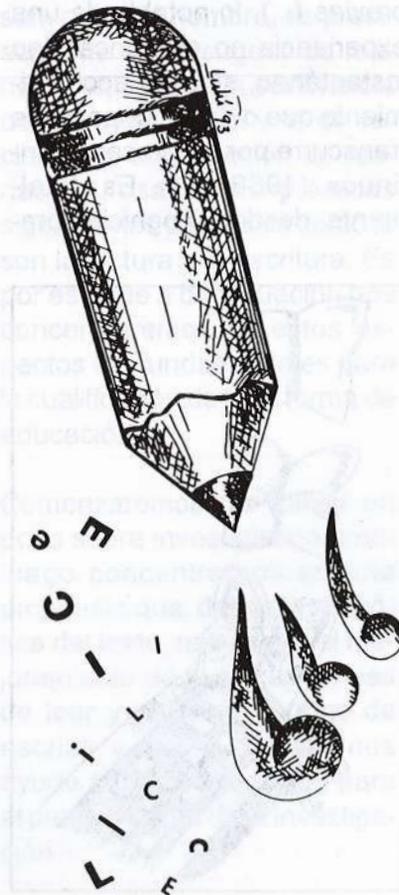
escritura las conjeturas; cuando ubicado en ese campo de la práctica pedagógica, describe e interpreta lo que ocurre, es decir, cuando accede a lo que llamaríamos, con Beatriz Calvo, etnografía analítica materializada en la textualidad escrita, porque definitivamente no hay investigación, o no hay investigadores, sin escritura.

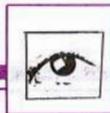
En la etnografía analítica los sujetos en estudio son protagonistas de una historia, son «actores sociales con intereses personales e institucionales bien definidos». En esta perspectiva, para el investigador se

trata pues de cómo «describir la vida cotidiana, y a descubrir lo invisible de la misma: hacer que lo familiar se convierta en extraño (...), el lugar común en problemático»; así, «lo que acontece se hace entonces visible y, por tanto, puede hacerse sistemáticamente documentable». (Calvo, 1992: 10-11).

Lo documentable implica la interpretación y ésta gana en rigor en la dinámica de la escritura, la que va abriendo brecha hacia la posibilidad del conocimiento nuevo y hacia la fundamentación de propuestas innovadoras para cualificar las prácticas; lo que sigue es la interlocución crítica con los pares: ese atreverse a socializar la experiencia con una actitud dispuesta a remover, si es el caso, dispositivos que pueden no haber sido los más apropiados en la descripción analítica.

Ahora podremos recuperar nuestra preocupación inicial, diciendo que no necesariamente habría que llenar un formato para poder poner en orden un proyecto de investigación, pero sí tendríamos que comprometernos con la escritura, así sea en forma de ensayo o en forma de una narrativa; muy seguramente, esa escritura dejará ver aquellos puntos o compartimentos que las instituciones financiadoras de investigación reclaman con el objeto de evaluar las perspectivas del proyecto: entonces se tratará ahora de un ejercicio de vertimiento de apartados textuales a esos





compartimentos formales: sin duda, un ejercicio que ayudará a fortalecer mucho más la convicción y la pertinencia del objeto-problema a investigar.

Cuando hablamos de la narrativización del proyecto, o de un intento narrativo en la ubicación del problema-objeto de investigación, queremos indicar con ello un dar cuenta de aquellas acciones entramadas en lo que se considera un obstáculo para el logro de unos propósitos del quehacer pedagógico. Por ejemplo, la maestra Jamileth Palacios, quien trabaja en un colegio del Chocó (suroccidente de Colombia) y participa en el Programa RED (Proyecto de investigación para el fortalecimiento de la enseñanza de las ciencias), de la Universidad Nacional de Colombia, en su intento por elaborar un proyecto de investigación en el aula, nos dice:

«En mi desempeño en el campo de la docencia, trabajé por espacio de diez años en básica primaria; allí mi mayor inquietud fue habilitar al alumno en la lectura, escritura y matemáticas porque, sin restarle méritos a las otras áreas, considero que son éstas las que le proporcionan las herramientas para desenvolverse en las actividades cotidianas. He podido comprobar que saber leer, escribir y resolver situaciones, hace del alumno una persona ágil para comprender, criticar y analizar cosas; esto le da autonomía en

la adquisición de nuevos saberes.

Al pasar a laborar en secundaria encontré mucha resistencia hacia la lecto-escritura, especialmente en el grado décimo, y luchando entre seguir lo normativo y mis propios criterios opté por los últimos; así que paraba la programación para dedicar varios meses a la lectura y escritura. No fue fácil para el alumnado, y mucho menos para mí, pero los resultados fueron buenos, y lo pude comprobar por la nueva actitud que asumían al continuar con la programación y por sus opiniones a través de la evaluación...» (1995:1)

La estructura narrativa está apoyada en la retrospectiva de unas experiencias que han propiciado ciertos saberes en Jamileth: la necesidad de integrar la lecto-escritura con las matemáticas; leer y escribir es criticar, analizar y resolver problemas; saber leer y escribir así posibilita formar estudiantes autónomos. Y en este orden de las acciones evocadas van aflorando los elementos del problema: la imposición de normas para la lectura y la escritura, el autoritarismo de los programas, la rigidez de los tiempos en las prácticas de lectura y escritura. La dinámica de la narrativa permite hacer explícito lo implícito y constituye un punto de partida para la cualificación progresiva de la escritura del proyecto.

De cualquier modo, la escritura, como fuerza en la investigación, como proceso reestructurador de lo cognitivo, logra sus efectos según sea su potencia persuasiva para hacer interesar a sus destinatarios; dicha potencia depende de la convicción que se tenga sobre algo que es necesario decir y que otros todavía no han dicho. Pero también depende de un orden básico, en el que podríamos destacar, al menos, los siguientes puntos: una introducción, el esbozo de una propuesta, un despegue, una sustentación argumentada, un cierre transitorio, una conclusión y una bibliografía.

Como hemos sugerido, no necesariamente los anteriores puntos tienen que aparecer nombrados como subtítulos, pero sí deben hacerlos sentir en los lectores a quienes se dirige la enunciación escrita. También es cierto que toda escritura modela su lector, en tanto lo configura en las estrategias discursivas recurrentes para sus fines.

## 2. Algunas categorías para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en los maestros iniciados en investigación

A continuación presentamos algunas categorías que la semiótica del texto sugiere para el estudio de la comprensión y la producción textual, y que

podrían ayudar a la elaboración escrita de propuestas pedagógicas en el fortalecimiento de dichas prácticas. Estas categorías son objeto hoy de trabajo, en las aulas de secundaria, por un gran número de maestros de lengua y literatura.

### – La macroestructura

Todo texto que responda a los criterios de la coherencia interna, presupone la representación de una macroestructura subyacente. La comprensión textual apunta precisamente hacia la identificación de macroestructuras, en tanto el lector va asociando el tópico (núcleo del texto) con las diversas informaciones, dosificadas en el transcurso de los párrafos que componen la textualidad escrita. En tal sentido, van-Dijk afirma que cuando se trata de definir lo que se entiende por macroestructura es pertinente reconocer que en los procesos de comprensión textual la lectura no va dirigida hacia el significado de las oraciones individuales, sino hacia el sentido global «del discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes, como, por ejemplo, párrafos o capítulos del discurso...».

Las macroestructuras constituyen entonces representaciones globales de la comprensión, a manera de signos icónicos -esquemas- en el pensamiento, en donde las macroproposiciones (frases resumidoras de sustancias de contenido) cumplen la

función de ordenar mentalmente las informaciones relevantes del texto. Digamos, sucintamente, que «un discurso es coherente sólo si es también coherente en un nivel más global, y que esta coherencia global se da en cuanto se pueda asignarle un tema o asunto al discurso. En otras palabras, sólo si nos es posible construir una macroestructura para un discurso puede decirse que ese discurso es coherente globalmente». (Teun van-Dijk, 1980: 45).

Elaborar la macroestructura que subyace en la narrativa, que da cuenta de propósitos investigativos, es poner a prueba la coherencia y consistencia de dichos propósitos; para sopesar hasta qué punto hay una aprehensión del problema y de sus modos de abordarlo, es necesario imaginarse una especie de índice de un libro ya terminado, tal como lo sugiere Umberto Eco (1982), cuando nos dice que «escribir cuanto antes el índice como hipótesis de trabajo sirve para definir cuanto antes el ámbito de la tesis», aunque apenas estemos iniciando la elaboración del proyecto. Por ejemplo, del documento que la profesora Jamieth escribió para el programa RED podríamos inferir el siguiente índice o macroestructura, si bien en el momento en que estoy escribiendo estas reflexiones la profesora está ya en Quibdó tratando de construir la macroestructura de su proyecto.

Título: La competencia comunicativa oral y escrita en sexto grado: a propósito de la recolección y análisis de refranes  
Introducción.

Cap. 1. Las competencias de los estudiantes al iniciar sexto grado

1.1. La competencia comunicativa en la oralidad.

1.2. La competencia comunicativa en la escritura.

1.3. Las competencias en el aula de clase: sondeo sobre el conocimiento de refranes y su puesta en común.

Cap. 2. Análisis y selección de un corpus de refranes tomado en Quibdó.

2.1. La significación primaria-lexical de los refranes.

2.2. La significación contextual-cultural de los refranes.

2.3. La dimensión ideologizante de los refranes: discusiones y coloquios.

2.4. Refranes y sabiduría popular.

Cap. 3. Los refranes, entre lo popular y lo literario.

3.1. La constitución metafórica de los refranes.

3.2. Refranes en textos literarios: lectura y análisis de cuentos de Tomás Carrasquilla.

Conclusiones

Bibliografía

Lo anterior es un esquema potencia, susceptible de transformarse en el recorrido de la experiencia, pues nunca nuestros esquemas de investigación se realizan tal cual como han sido planificados; pero un esquema



así, ayuda al impulso del trabajo investigativo; al menos es un modo de representar el universo de intuiciones o cogniciones previas desde las cuales aspiramos lograr nuestros propósitos. Lo que ocurra en ese recorrido —situaciones imprevistas, limitaciones, resistencia entre los estudiantes, participación de padres de familia y de profesores de otras áreas, etc.— hace parte de la investigación.

De otro lado, toda investigación, por elemental que ella sea, presupone un apoyo bibliográfico, o unas lecturas básicas; es un buen ejercicio reconstruir los mapas macroestructurales de las fuentes que se analizan, no sólo por parte del maestro iniciado en investigación, sino también entre los estudiantes; esta reconstrucción se constituye también en referente para la evaluación de los niveles de aprehensión de las sustancias de contenido que configuran los textos. Tomemos un texto breve y explicitemos, a manera de mapa, la macroestructura que le subyace.

«La soledad del lector»

Pedro Salinas

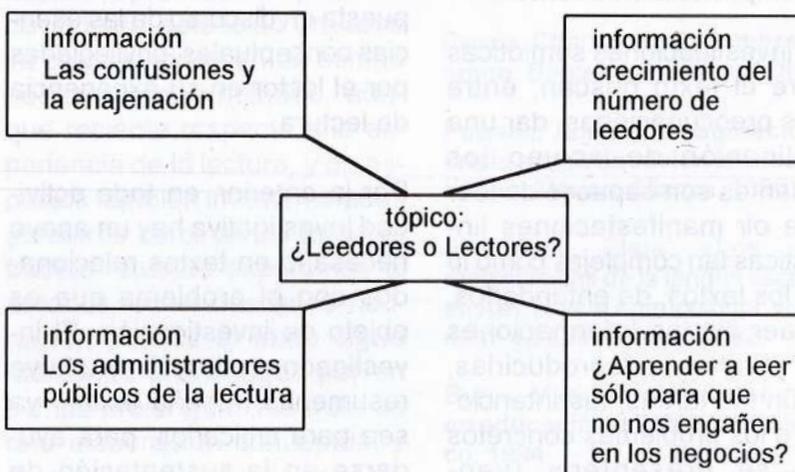
En medio de este tumulto y confusión de libros, en el vórtice de tanto desbarajuste, zarandeado de un lado a otro por las alborotadas confusiones, triste y desventurada figura hace el hombre, el lector. Supuesto señor de la baraúnda y, verdaderamente, su víctima. Porque el

lector ya no sabe casi de qué serlo ni cómo serlo. Perdido su señorío, acude febrilmente a las listas de los best-sellers, a las selecciones del libro del mes, y entrega su gusto y sus horas en las manos de administradores públicos de la lectura.

Si cupiera en nuestra lengua distinción semejante a la que en francés usa Thibaudet en su obra *Le liseur de romans* un hombre al que vemos inclinado sobre un libro, podría pertene-

su **Walden**: «La mayoría de la gente ha aprendido a leer para servir a una mezquina conveniencia, del mismo modo que se aprende a contar para llevar la contabilidad y que no le engañen a uno en los negocios; pero poco o nada saben de lo que es la lectura como noble ejercicio del intelecto» (en: **Lecturas universitarias**, No. 5. C.C.H., UNAM, México, 1977).

Macroestructura:



cer a una de dos categorías muy distintas: leedor o lector. Y uno de los efectos del desorden intelectual contemporáneo es que mientras ha crecido el número de los leedores, se ha vuelto rareza singular el tipo puro del lector.

De oportuna recordación son estas palabras de Thoreau, en

La reconstrucción de la macroestructura nos ayuda pues a identificar las sustancias de contenido, según la terminología de Hjelmslev, del texto específico; la macroestructura daría cuenta de los universos de sentido, o de conceptualización, que hacen que ese texto sea distinto a otros. Por eso, en la comprensión lectora lo prime-

ro que hacemos es organizar, a partir de la relación tópico-informaciones, esos universos de conceptualización que le caracterizan a manera de una voz que nos habla, pues los textos, como quienes los interpretan, también piensan y hablan. Digamos finalmente, que la reconstrucción de las macroestructuras son una forma de reseñar las fuentes que nos sirven de apoyo o de interlocución con el proyecto de investigación.

### – *Las macrorreglas en la comprensión de texto*

Las investigaciones semióticas sobre el texto buscan, entre otras preocupaciones, dar una explicación de «cómo los hablantes son capaces de leer o de oír manifestaciones lingüísticas tan complejas como lo son los textos, de entenderlos, extraer ciertas informaciones (...) y volver a reproducirlas, según las tareas, las intenciones o los problemas concretos que se presenten» (van-Dijk:1983, p. 20). Este movimiento de traducción, o de semiosis como lo hemos insinuado arriba, constituye un ejemplo de lo que llamamos función semiótica del pensamiento, es decir, esa disposición narrativa del pensamiento desde donde se reconstruyen las sustancias de contenido de los mensajes, sean éstos orales o escritos.

En la lectura, si ésta es efectiva, se instaura un diálogo inter-

no que presupone una exteriorización posterior: el arraigo sobre el texto es tan fuerte que éste quiere ser hablado, o éste quiere hablar a través de quien lo ha hecho posible –el lector. Los textos, entonces, no se leen con el prurito de «enriquecer» la cultura personal, o de «adquirir información» para guardarla como en una caja fuerte, sino a partir de intenciones productivas y de intereses cognitivos vinculados con problemas y preguntas surgidas del hacer humano. La comprensión textual, en consecuencia, presupone la interacción y la puesta en discurso de las esencias conceptuales, privilegiadas por el lector en su experiencia de lectura.

Por lo anterior, en toda actividad investigativa hay un apoyo necesario en textos relacionados con el problema que es objeto de investigación. El investigador subraya, construye resúmenes, reseña textos, ya sea para criticarlos, para ayudarse en la sustentación de postulados o para a partir de ellos argumentar la forma en que se han alcanzado ciertos consensos teóricos, pero no, desde luego, con el propósito de legitimar verdades o avalar autoridades, porque ahí sí la fuerza de la investigación comienza a debilitarse. En este trabajo de exploración textual, que podemos llamar de reconocimiento de fuentes, el resumen, la glosa o la paráfrasis juegan un rol de vital importancia. El resumen de un texto con-

sultado, por ejemplo, es una manera de entrar paulatinamente en el campo discursivo de la investigación; es, de cierto modo, ponerse a tono con el horizonte de lo que se investiga. El resumen, nos dice van-Dijk, es la «producción de otro texto que guarda relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido.» Para la realización el resumen o síntesis analíticas de los textos consultados, el investigador, como todo lector riguroso, acude a lo que van-Dijk ha dado en llamar el proceso de las macro-reglas: estas macro-reglas son:

a. La generalización: no es posible leer comprensivamente si no se generalizan unidades amplias de contenido; así, con una macro-proposición podemos representar lo que se dice en varios párrafos o en varias páginas; el acto de generalizar es un índice de los procesos de abstracción que presupone toda actividad interpretativa. Generalizar es dar cuenta de unidades globales del texto. En la macroestructura que propusimos sobre el escrito de Salinas («La soledad del lector») cada información deviene de una generalización (lo que se dice en varios renglones, o en un párrafo, lo decimos en medio renglón).

b. La selección: el acto de generalizar conduce, necesariamente, a la selección de información relevante; los criterios



de dicha selección dependen en gran medida de los intereses y las expectativas de quien lee o quien investiga; es indudable que para los propósitos de nuestras investigaciones es fundamental la información con la que se distingue a los lectores de los lectores, en el escrito de Salinas.

c. La omisión: si la generalización presupone la selección de información relevante, entonces la selección conduce también a la omisión de información que no es tan importante para los propósitos de quien interpreta. En el escrito :»La soledad del lector», no nos parece tan importante los nombres de los autores y las obras que son citadas (Thibaudet: «Le liseur de romans»; Thoreau: «Walden»).

d. La integración: como resultado de la aplicación de las tres macro-reglas anteriores surge el texto nuevo; desde el momento en que se hilvanan las macroproposiciones, se va configurando otra textualidad que guarda relaciones de semejanza semántica respecto al texto primario u original; dicho de otro modo, las informaciones seleccionadas, representadas en enunciados generalizantes, se integran en un todo. Así, luego de aplicadas dichas macro-reglas al escrito de Pedro Salinas podríamos construir el siguiente resumen:

«En el caos del mundo moderno, el hombre parece no tener criterios para leer; así lo de-

muestra su fragilidad ante la propaganda libresca. En este sentido, Pedro Salinas considera que mientras los lectores aumentan, los lectores van desapareciendo. Los lectores son entonces aquellos que leen condicionados por la propaganda o por pura conveniencia económica y no por placer o por potenciación intelectual, lo que sería característico del verdadero lector.»

Los resúmenes son también textos virtuales que se representan en la mente, luego de realizar el proceso interpretativo de un texto; este texto virtual se va constituyendo en un tiempo posterior indeterminado, aunque reciente respecto a la experiencia de la lectura, y en espacios también indeterminados (mientras caminamos hacia el trabajo, cuando esperamos el autobús, en el descanso nocturno), porque el texto sigue habitando en nosotros por un tiempo prolongado; se trata de una elaboración conceptual y de un reacomodo del pensamiento, que luego será exteriorizado en resúmenes escritos y en ensayos o avances de investigación.

## BIBLIOGRAFIA

BAJTIN, Mijail y PAVEL Medvedev. «La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética», en: Rev. Criterios, núm. especial: VI Congreso Internacional Mijail Bajtin, UAM, Casa de las Américas, México, 1993.

CALVO, Beatriz. «Etnografía de la educación», Rev. Nueva Antropología, No. 42, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1992.

CASSANY, Daniel. **Describir el escribir**. Barcelona, Paidós, 1989.

CAZDEN, Courtney. **El discurso en el aula**, Barcelona, Paidós, 1991.

Eco, Umberto. **Cómo se hace una tesis**, Barcelona, Gedisa, 1982.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**, Barcelona, Paidós, 1992.

PALACIOS, Jamileth. «Proyecto Disciplinar de Aula», Quibdó, 1994 (s/p).

PEIRCE, Charles. S. **El hombre, un signo**; Barcelona, Crítica, 1988

PUIGROS, Adriana. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**, México, Alianza, 1990.

ROCKWELL, Elsie. «Los usos magisteriales de la lengua escrita», en Rev. Nueva Antropología, vol XII, núm. 42 UAM, México, 192.

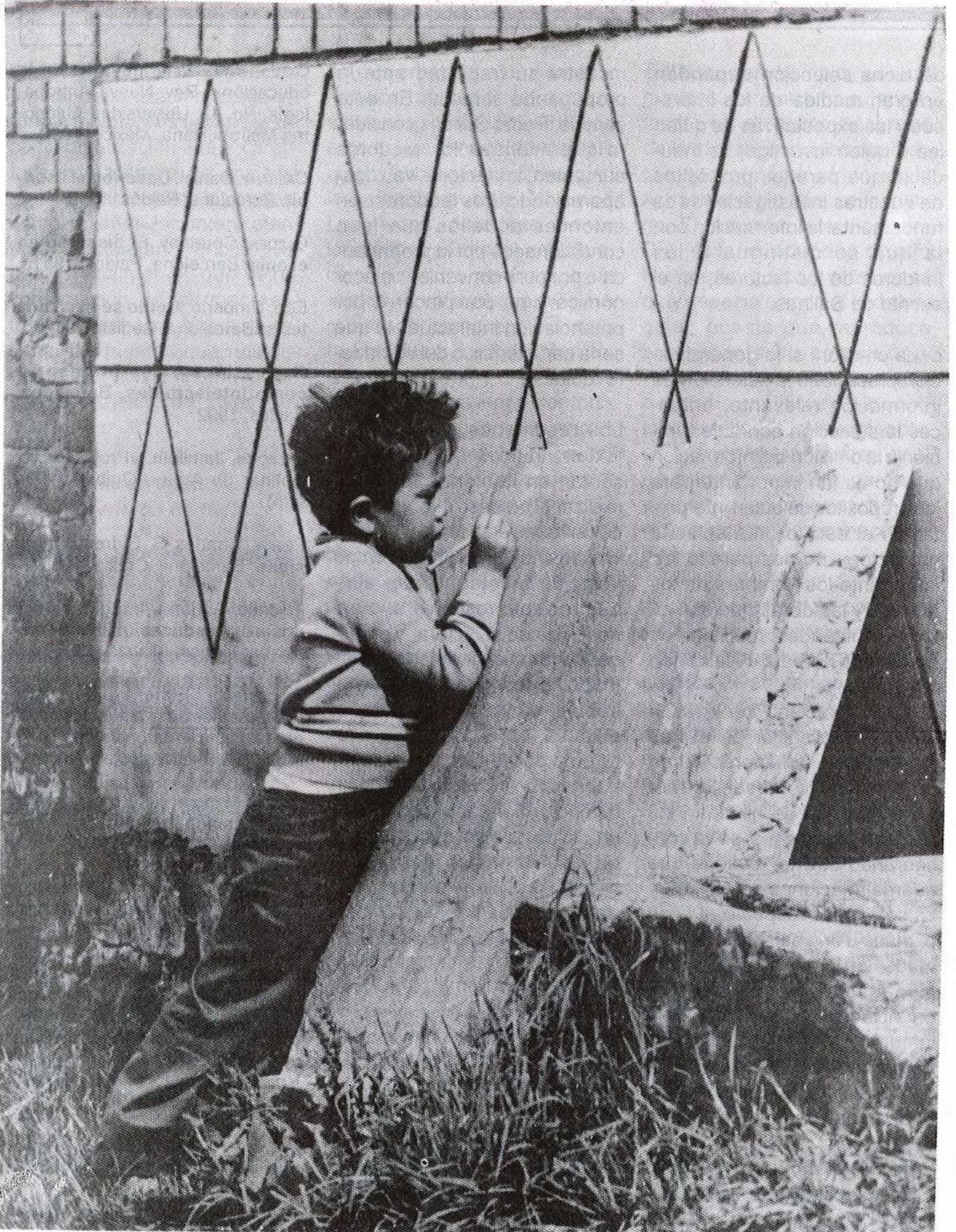
RUEDA, Mario et. al. **La etnografía en educación**, UNAM-CISE-, México, 1994.

SALINAS, Pedro. «La soledad del lector», en **Lecturas universitarias**, No. 5, UNAM, México, 1977.

SILVESTRI, Adriana y Guillermo Blank. **Bajtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**, Barcelona, Anthropos, 1993.

VAN-DIJK, Teun. **La ciencia del texto**, Madrid, Paidós, 1983.

\_\_\_\_\_. **Estructuras y funciones del discurso**, México, S. XXI, 1980.



va, sa natura un dialog inter... Ca... un text cu... (textul este foarte mic și este posibil să conțină informații despre proiectul sau autorul)