

LA INTERPRETACIÓN, UN ASUNTO MÁS ALLÁ DE LO ESCOLAR

LADY JOHANNA BALLESTEROS RUÍZ

PAOLA ANDREA CORTÉS CORTÉS

ANDREA LIZETH RAMÍREZ TORRES

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

CAROLINA BELTRÁN

TUTORA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ, COLOMBIA**

2013

AGRADECIMIENTOS


Estas líneas expresan nuestros más sinceros agradecimientos a aquellos seres que hicieron parte de la consolidación de este ejercicio investigativo.

Agradecemos a Dios Todopoderoso que nos permite poner nuestras capacidades, habilidades, sabiduría al servicio de la educación y de la sociedad en general por medio de uno de los logros más importantes en nuestro camino, la profesionalización.

Al universo que ha conspirado en nuestro favor, permitió el cruce de nuestros caminos para vivir momentos llenos de esfuerzos, lágrimas y sonrisas, y al que le pedimos seguir fortaleciendo nuestra amistad.

A nuestras familias por el apoyo incondicional, el coraje, la comprensión y el amor infinito que siempre nos acompañó en esta construcción de proyecto de vida.

A las tutoras Carolina Beltrán y Carolina Rodríguez por sus orientaciones, paciencia, dedicación y buena disposición para que este trabajo culminara exitosamente.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Facultad de Ciencias</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	La interpretación, un asunto más allá de lo escolar	
Autor(es)	Ballesteros Ruiz, Lady Johanna. Cortés Cortés, Paola Andrea. Ramírez Torres, Andrea Lizeth.	
Director	Beltrán, Carolina	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013, 70 p.	
Palabras Claves	INTERPRETACION; TEXTO LITERARIO; SIGNIFICACIÓN	

Descripción
<p>Trabajo de grado que propone dar cuenta del modo en que se asume la interpretación de textos literarios desde el discurso escolar de las políticas curriculares, con base en el análisis de los documentos oficiales que regulan este asunto: Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), Estándares para la Excelencia en la Educación (Estándares Curriculares para el área de Lengua Castellana) (2002) y Estándares básicos de Competencias en Lenguaje (2006); de manera específica en los dos últimos documentos se revisa la propuesta para el grado cuarto de primaria, lo que corresponde con un interés con respecto a los primeros años de vida de los niños, en los que se marcan huellas que determinan el desarrollo</p>



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código:FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 2 de 4

2. Fuentes

- Barthes, R. (2009). *El Susurro del Lenguaje. Más allá de la Palabra y la Escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bustamante, G. (2013). Actos de Significación en la Escuela. *Curso Magistral. Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Cuarta Conferencia*. Recuperado de <http://cursomagistral.blogspot.com/search/label/4%20Bustamante>.
- Eco, U. (1992). *Interpretación y Sobreinterpretación*. Inglaterra: Cambridge, CUP.
- Eco, U. (1995). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Eco, U. (1999). *La Estructura Ausente. Introducción a la Semiótica*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Estándares para la Excelencia en el Educación. Estándares Curriculares para el área de Lengua Castellana* Bogotá Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá Colombia: Magisterio.

3. Contenidos

El objetivo general que dirige todas las acciones del presente ejercicio investigativo gira en torno a la identificación del modo en que se asume la interpretación de textos literarios desde las políticas educativas (curriculares), lo que conllevó al planteamiento de los objetivos específicos alrededor de: a) el reconocimiento de las concepciones de interpretación, significación y texto (literario), propuestas por autores que trabajan teóricamente estas categorías; b) el análisis de los documentos que regulan este asunto: Lineamientos en Lengua Castellana, Estándares para la excelencia en educación en Lengua Castellana y Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, a la luz de las categorías anteriormente expuestas; y c) el planteamiento de los aspectos centrales del análisis anterior a propósito del modo en que se organiza el contexto escolar.

A partir de la conceptualización de las categorías y de la lectura de los documentos oficiales, se propone el desarrollo de tres capítulos: la interpretación, un asunto estructural de la relación lector-texto (abordaje conceptual, enfoque semiótico); la interpretación en la política oficial de lo escolar (análisis de los documentos); y pérdida de la especificidad de la interpretación, a modo de conclusión.



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código:FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 4

4. Metodología

Este trabajo tiene una orientación de carácter cualitativo frente a la investigación, que da cuenta de una visión con respecto al conocimiento como creación que surge de la inserción del investigador en la lógica interna de la realidad que estudia, con el propósito de descubrir y comprender la especificidad del objeto de estudio en el contexto particular de dicha realidad. A partir de este enfoque, el presente ejercicio se apoya en la hermenéutica, concebida como la posibilidad de incrementar el entendimiento sobre una parte de la realidad de los seres humanos, desde el establecimiento de categorías conceptuales como referencia para enunciar el análisis de los documentos a propósito del objeto de investigación.

Entonces se describe el proceso investigativo en torno a tres etapas principales: revisión de los antecedentes; conceptualización de las categorías teóricas (interpretación, significación y texto (literario)); análisis (matriz por cuadrantes: interpretación-significación; significación-texto; texto-escuela (políticas curriculares) y escuela (políticas curriculares) –interpretación, y matriz descriptiva de las tres categorías en los documentos oficiales).

5. Conclusiones

- La interpretación de textos literarios se asume en el contexto escolar desde el discurso propio de las políticas enunciadas en los documentos oficiales que rigen el trabajo académico, sin embargo, éste proceso y el contexto escolar se movilizan desde lógicas distintas, el primero se moviliza desde la lógica del deseo (gusto, pasión, experiencia, disposición y organización con arreglo a criterios internos) y el segundo desde la lógica del deber (declaración, requisición, compromiso, decisión, aseveración). Por tanto, en este contexto, se cambia de manera estructural la concepción de dicho proceso, los aspectos que en éste se incluyen y las prácticas que se generan en torno al mismo, de modo tal que se ajuste a las demandas de la organización escolar, lo cual implica la pérdida de su especificidad. En esta medida, se asume como una habilidad cuyo desarrollo se puede verificar con arreglo a criterios estandarizados (indicadores, temáticas y subprocesos que el estudiante debe apropiarse), que dan cuenta de dos tipos de competencia: una competencia lingüística (lectura de textos, comprensión de los aspectos formales y conceptuales que los componen) y una competencia pragmática (identificación de la intención comunicativa del texto, establecimiento de una interpretación última con respecto al mismo, construcción de relaciones entre sus enunciados y con la realidad que vive el lector); desde las cuales aspectos esenciales propios como la expresión afectiva, la relación pasional con un texto, la afectación mutua con respecto a su lector, no pueden tener un lugar, puesto que la lógica de la regulación y la instrucción, se basa en la formación de un sujeto para que llegue a ser útil como los demás, productivo socialmente, no para que exprese su singularidad.

**FORMATO****RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE****Código:FOR020GIB****Versión: 01****Fecha de Aprobación: 10-10-2012****Página 4 de 4**

- El modo en que la interpretación se asume en los documentos oficiales que concretizan el trabajo académico a propósito de la misma (Estándares Curriculares y Estándares Básicos de Competencias), da relevancia a dos de los aspectos de la significación: el reconocimiento del código lingüístico y la asignación de significados literales, pero no reconoce el establecimiento de relaciones entre dichos significados según la situación de comunicación en que el mensaje es recibido, el patrimonio de saber y las ideologías del lector.), ya que ninguno de los subprocesos, ni de los ejes o temáticas sugeridas, da cuenta de la influencia del lector sobre el texto, desde su posición personal, experiencias y conocimientos, que alteran la estructura textual y dan paso a la posibilidad de una relación pasional a partir de un gusto que comienza a tener lugar con respecto a lo que se lee. Sin ésta conexión con el texto, que inicia con el proceso de significación más allá de los significados literales, es decir, en términos del lugar del lector que se asume desde su singularidad sobre aquello que identifica en el texto, y a partir de lo cual desarrolla un gusto, un placer, un vínculo, no tiene lugar un proceso de interpretación, que se origina precisamente en esta atracción, dando paso a una lectura comprometida emocionalmente y a la necesidad de decir algo sobre lo escrito, de crear y recrear sus palabras de un modo único e irrepetible.
- Los textos literarios en términos de la interpretación, no se centran únicamente en el uso que se les asigna allí, como productos terminados, sino que es indispensable reconocer la incidencia del lector sobre la transformación de los mismos, quien les da una forma significativa específica en un momento único y presente en el que se capta su totalidad.

La interpretación de textos literarios implica vivir una experiencia única e incomparable de placer por el lenguaje escrito en medio de una travesía singular sin tiempo, sin lugar, presente de manera eterna, perpetuada en la vida del lector y en las huellas que éste deja sobre las manchas del papel a través del acto de creación. Esto se encuentra más allá de cualquier estándar, excede cualquier límite, trasciende toda regularidad, es un asunto que va más allá de lo escolar

Elaborado por:

Ballesteros Johanna, Cortés Paola. Ramírez Andrea.

Revisado por:

Carolina Beltrán

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

04

11

2013

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	8
Capítulo I. La interpretación, un asunto estructural de la relación lector-texto	13
Un enfoque de trabajo	13
La significación inherente a la interpretación	17
Relación pasional lector-texto: la muerte anunciada del autor	22
Texto literario: un universo abierto portador de profundo significado	25
Un sentimiento de identificación	29
Construcción de significados acerca del mundo	32
Capítulo II. La interpretación en la política escolar. Una mirada a los Lineamientos, Estándares Curriculares y Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje	35
Un contexto predeterminado	35
Ruptura de una continuidad enunciada	37
Estatus de la interpretación	42
Formación de un lector competente	47
El lugar del texto	52
Significación, algo más que la apropiación del código y de los significados que designan la realidad	56
En relación con la interpretación	60
Capítulo III. Pérdida de la especificidad de la Interpretación. A modo de conclusión	63
Una propuesta en torno a la lingüística y a la pragmática	64
Al margen de la expresión afectiva, un acercamiento a los roles de maestro y estudiante	67
Referencias bibliográficas	71
Anexos	73

INTRODUCCIÓN

Este documento da cuenta del ejercicio investigativo en torno al modo en que se asume la interpretación de textos literarios desde el discurso escolar de las políticas educativas (curriculares), con base en el análisis de los documentos oficiales que regulan este asunto, Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), Estándares para la Excelencia en la Educación (Estándares Curriculares para el área de Lengua Castellana) (2002) y los Estándares básicos de Competencias en Lenguaje (2006).

Este trabajo se basa en una posición de investigación de carácter cualitativo, que da cuenta de una concepción sobre la realidad desde la imposibilidad de aprehenderla por completo, en su totalidad, así como la definición con respecto al conocimiento como creación que surge de la inserción del investigador en la lógica interna de la realidad que estudia (Sandoval, 1996). Además, el diseño de la investigación se estructura a partir de los continuos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la misma, cuyo propósito es descubrir y comprender la especificidad del objeto de estudio en un contexto determinado de la realidad.

A partir de este enfoque, el presente ejercicio de investigación se apoya en la hermenéutica, entendida como la posibilidad de incrementar el entendimiento sobre una parte de la realidad de los seres humanos, desde uno de sus dos significados actuales: como fenomenología de la existencia y el entendimiento, que es la tendencia representada por Hans George Gadamer y que propone que el “carácter lingüístico de las interpretaciones se acentúa en virtud de que las interpretaciones se expresan lingüísticamente pero a la vez el entendimiento se apoya en las categorías de pensamiento que el lenguaje ha proporcionado” (Sandoval, 1996, p. 67). Así, este trabajo establece categorías conceptuales como referencia para enunciar el análisis de los documentos a propósito del objeto de investigación, a partir de un reconocimiento de los conceptos que conforman dicho objeto, las relaciones entre los mismos y la construcción de una pragmática de enunciación desde la cual se generen nuevas relaciones de significación entre los enunciados que configuran la realidad objetiva y epistémica.

Todo este desarrollo tiene su origen en un deseo que surge de quien investiga, deseo relacionado con la necesidad de reconocerse en el mundo y reconocer el modo en que éste funciona desde una perspectiva u otra.

La elección de la interpretación de textos literarios como objeto de investigación, surge del trabajo teórico que se desarrolla desde el Eje de Lenguaje, Lectura y Escritura propio de la carrera Licenciatura en Psicología y Pedagogía del que hacen parte las investigadoras, el cual se centra en los modos en que se usa el lenguaje y en las prácticas que hacen parte de éste, entre las cuales la lectura ocupa un lugar fundamental, desde cuyo ejercicio es posible establecer un contacto pasional con un texto y crear sobre los enunciados del mismo, es decir interpretarlo. Así, la interpretación es un proceso que tiene lugar desde la singularidad de los sujetos, sobre lo cual se cuestiona las posibilidades de su desarrollo en el contexto escolar enmarcado en un discurso y unas prácticas que se caracterizan por la consolidación de parámetros estandarizados que deben ser asumidos y apropiados por todos los sujetos que ingresan allí.

Por tal razón se analizan los documentos que regulan este asunto en la escuela, de manera específica en el grado cuarto de primaria, lo que corresponde con dos motivos principales: uno de carácter formal, relacionado con la dificultad en términos de tiempo para abordar los Estándares de todos los grados escolares, y el otro relacionado con la identificación a partir de la lectura de los subprocesos y temáticas sugeridas en dichos Estándares, de que en términos de habilidades lingüísticas se evalúa con respecto a un sujeto que ya conoce y maneja el código, además que en cuarto grado se incluyen todos los tipos de textos literarios en el trabajo académico, lo cual amplía las posibilidades de construcción de significados, relación entre los mismos desde conocimientos previos, emociones, sentimientos y creación sobre lo leído.

Por otro parte, se escoge el escenario escolar para el desarrollo del análisis, con base en la concepción de la educación como campo de desarrollo profesional propio de la carrera. En este campo se convoca a identificar y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el modo en que se dan, los sujetos que los realizan, la posición de estos

sujetos y los diferentes discursos y prácticas que agencian. La educación influye profundamente en la formación de los sujetos, así, el reconocimiento de lo que sucede en el contexto escolar permite reflexionar, discutir y proponer sobre lo existente y las nuevas posibilidades.

Se plantea entonces que el objetivo general que dirige todas las acciones del presente ejercicio investigativo, gira en torno a la identificación del modo en que se asume la interpretación de textos literarios desde las políticas educativas (curriculares), lo que conllevó al planteamiento de los objetivos específicos alrededor de: a) el reconocimiento de las concepciones de interpretación, significación y texto, propuestas por autores que trabajan teóricamente estas categorías; b) el análisis de los documentos que regulan este asunto: Lineamientos en Lengua Castellana, Estándares para la excelencia en educación en Lengua Castellana y Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, a la luz de las categorías anteriormente expuestas; y c) el planteamiento de los aspectos centrales del análisis anterior a propósito del modo en que se organiza el contexto escolar.

En este orden de ideas y con la finalidad de analizar las perspectivas teóricas desde las cuales se ha hecho investigación acerca de la interpretación en relación con la escuela, se da paso a una búsqueda en los catálogos de las bibliotecas virtuales de algunas universidades a través de los descriptores: “interpretación”, “interpretación and textos”, “interpretación and cuentos”.

De ésta búsqueda se obtuvo como resultado una serie de documentos, cuya lectura se efectuó desde dos tendencias de análisis: la concepción de interpretación que se asume en las investigaciones y el modo en que esta concepción es asumida en el contexto escolar. En términos de la primera tendencia de análisis, se encontraron varias concepciones sobre la interpretación:

- a) La interpretación como una habilidad que se debe potenciar en la escuela.
- b) El autor, su intención y la finalidad con la que inicia un texto son los factores que permiten interpretarlo adecuadamente.

c) La interpretación es un proceso de creación que empieza con el autor y termina con el lector, un asunto de complicidad.

Con respecto a la segunda tendencia de análisis se infiere que en el contexto de la escuela, la interpretación se encuentra mediada por una evaluación característica del funcionamiento de dicho contexto, que demanda la responsabilidad por parte de los docentes en el desarrollo de la habilidad de interpretar a partir de ejercicios relacionados con una buena lectura y por parte de los estudiantes en la ejecución de estos ejercicios a la hora de acercarse a un texto.

Ahora bien, a propósito del marco teórico para la presente investigación, se definen las categorías de interpretación, texto (de carácter literario) y significación como categorías del análisis, ya que engloban los aspectos centrales del desarrollo del proceso interpretativo en relación con los textos literarios. Estas categorías se ponen en discusión y se confrontan con respecto al trabajo académico que se plantea en torno a las mismas en el escenario escolar (políticas, documentos oficiales), con base en los postulados de los autores Umberto Eco, Bruno, Rosenblatt, y Roland Barthes. Se establecieron relaciones entre dichas categorías a partir de una matriz por cuadrantes así: interpretación-significación, significación-texto, texto-escuela (políticas escolares) y escuela (políticas escolares)-interpretación (anexo 1); cuyo producto fueron las subcategorías que dan cuerpo a los capítulos del ejercicio investigativo: la interpretación, un asunto estructural de la relación lector-texto; la interpretación en la política escolar; y pérdida de la especificidad de la interpretación, a modo de conclusión. Posteriormente se realizó una nueva matriz que describe las categorías a partir de lo que se enuncia al respecto en los documentos oficiales (anexo 2), de lo cual se desprenden nuevas subcategorías que consolidan los subtemas propios del segundo y tercer capítulo.

Se dice entonces, que la interpretación es un asunto estructural de la relación entre un lector y un texto, una relación que va más allá del simple contacto con el texto e implica dejarse afectar por lo que se lee, como un acto de identificación y mutua construcción; aquí el lector interpreta lo que el texto le dice en sí mismo, desde su estructura, con independencia del autor, ya que la perfección del lenguaje se sostiene a si misma a

través de la escritura y no necesita acudir al autor para defender sus argumentos o para que sea “bien” interpretada, sino que habla por sí sola cuando un lector le da vida (Barthes, 1987). Este lector, que se convierte en un “Lector Modelo” (término empleado por Umberto Eco para señalar que el lector se forma a partir de la lectura del texto) accede a él, le da un significado a partir del establecimiento de relaciones entre su contenido y los marcos de conocimiento que posee.

A partir de esta base conceptual, se realizó la revisión de los documentos oficiales que regulan el contexto escolar, específicamente en relación con la interpretación de textos literarios, de modo tal, que se reconoce el lugar que tiene este proceso en la escuela desde la política educativa (curricular), el modo en que se asume y los aspectos que permiten analizarlo conceptualmente en relación con la teoría.

Para finalizar, se quiere aclarar que este ejercicio investigativo no pretende dar una conclusión final acerca del asunto de interés, sino por el contrario despertar nuevos interrogantes sobre los planteamientos que se concluyen de un análisis de categorías teóricas producto de las relaciones establecidas por las investigadoras, entre la interpretación y la escuela; así mismo, provocar en los lectores el deseo por investigar sobre la práctica educativa, sobre lo que sucede en el escenario escolar, aquello que debe convocar a todos los profesionales de la educación.

LA INTERPRETACIÓN, UN ASUNTO MÁS ALLÁ DE LO ESCOLAR

Capítulo I

La interpretación: un asunto estructural de la relación lector-texto

El presente capítulo aborda el enfoque desde el cual se asumen los conceptos de interpretación, texto y significación y las relaciones entre estos, con base en una lectura del autor Umberto Eco (1992), sobre los distintos modos en que la interpretación ha sido concebida. Posteriormente, se desarrolla el concepto de significación y su relación con la interpretación en el proceso de lectura; luego se habla acerca de la relación entre lector y texto que es un asunto fundamental e imprescindible en el proceso interpretativo, en el cual muere la figura del autor y toda referencia a los intereses de éste al construir el texto literario. Finalmente, se profundiza en el texto literario y las posibilidades que ofrece en la construcción de significados sobre el mundo, la manera en que afecta a sus lectores según la relación de estos con su lectura y sus propias experiencias de vida (conocimientos previos, vivencias cotidianas e ideologías).

Un enfoque de trabajo

Con la finalidad de explicar el lugar desde el cual se construyen los conceptos de interpretación, texto y significación, se hace indispensable un barrido conceptual a propósito del modo en que ha sido asumida la interpretación según distintos enfoques, de manera que se pueda delimitar el marco dentro del cual se moviliza este trabajo.

En este orden de ideas, se comienza por señalar que el concepto de interpretación tiene “una larga historia en el pensamiento occidental, una historia provocada por la tarea de establecer el significado de la Palabra de Dios” (Eco, 1992, p. 4). En este punto, la hermenéutica bíblica ha introducido el problema del significado textual. Esto permite comprender que la interpretación en su existencia original se remite al uso que de ella se hacía en la religión, para descubrir en la biblia el mensaje de Dios, práctica que era manipulada por la Iglesia para controlar el comportamiento de las personas y atender a

intereses particulares. Sin embargo, este no ha sido el único uso que se ha hecho de la interpretación, ya que posteriormente tiene lugar el desarrollo de dos tendencias, el hermetismo y **el gnosticismo**, siendo ésta última producto de la primera, en la cual se privilegia aquel conocimiento secreto, inaccesible para la gran mayoría, lo que junto con el desarrollo en el hombre de una “conciencia neurótica de su propio papel en un mundo incomprensible” desemboca en la expresión cultural conocida como gnosis, cuyo significado en los siglos paleocristianos es “conocimiento metarrelacional e intuitivo” (Eco, 1992, p. 38), comprensible sólo para algunos que poseían el don de carácter divino y religioso. Se pasa entonces a un estado de rechazo hacia el tiempo, la historia y el mundo poseedor de una verdad secreta inalcanzable y se busca una salida en la esperanza de volver a Dios como su lugar de origen y liberación. Esta verdad secreta, se encontraba contenida en los libros y era conseguida por medio de una revelación divina, utilizando la visión, el oráculo o el sueño (Eco, 1992) como medios para alcanzarla, lo cual era privilegio de unos pocos, los más cercanos a Dios y los únicos que se podían liberar del peso de la vida.

En este sentido, es evidente que la interpretación se basaba en la creencia con respecto a un conocimiento oculto, a una verdad secreta, lo que da paso a una actitud de sospecha hacia el significado aparente de las cosas, en un proceso de búsqueda que no tiene fin, ya que nunca se alcanza una verdad última, y el mundo se constituye como “una tumba y una cárcel” (Eco, 1992, p. 39) de la cual se debe escapar. Entonces, la existencia del sujeto comienza a ser una carga pesada, puesto que no puede acceder al significado de las cosas, y los signos se convierten en elementos que esconden algo tras sus relaciones, algo que está muy lejos del alcance de los seres humanos. Esto quiere decir que la razón que los sujetos encuentran para vivir es poder acceder al conocimiento de las cosas, y cuando esta posibilidad es negada, ya deja de tener relevancia la vida. La interpretación permite esta posibilidad, es decir, se convierte en un medio para llegar al conocimiento profundo de las cosas del mundo y del sujeto a su vez. En esta perspectiva religiosa, solo unos pocos logran el acceso a dicho conocimiento, aquellos de espíritu de cooperación, que aspiran a la verdad y a la redención.

La interpretación puede verse entonces como la opción que poseen los sujetos para acceder al significado, opción que en medio de esta concepción de verdad, de mundo y de sujeto, no tiene lugar. No obstante, ocurre un cambio en la tendencia hermética, y se afirma que “el orden del universo descrito por el racionalismo griego puede subvertirse y que es posible descubrir en el universo nuevas conexiones y nuevas relaciones que permitan al sujeto actuar sobre la naturaleza y cambiar su curso” (Eco 1992). En este punto se le brinda una nueva posibilidad al sujeto con respecto a los signos y a la influencia que tienen sobre el mundo, y se hace evidente una estrecha relación entre este enfoque y muchos enfoques contemporáneos de la interpretación, con respecto a la caracterización del texto, el cual se define como un universo abierto a múltiples interpretaciones, sin un significado final que pueda ser hallado por el sujeto, quien sin embargo puede acceder a ciertos aspectos de la verdad dando prioridad a su intención como lector en la búsqueda de lo que no dicen las palabras, de lo que se esconde tras su forma, y entonces se concluye que “el lector real es aquel que comprende que el secreto de un texto es su vacío” (Eco, 1992, p. 43). Esto caracteriza al texto como un lugar de convergencia de múltiples significados, que habla de una y mil formas según el lector que lo interprete, las relaciones que encuentre y aquello que le brinda éste en términos de coherencia textual y estructura literal.

Con referencia a la línea histórica trazada, Eco (1992) plantea que en la actualidad existen dos acontecimientos que han marcado un cambio en la concepción de interpretación; por un lado, la expansión de la educación superior a partir de 1945, lo que implicó una nueva significación sobre la identidad y las disciplinas, que comenzaron a ser objeto de un examen más atento, a medida que los supuestos sociales y étnicos sobre los que descansaban dejaron de ocupar un papel hegemónico, y se planteó la teoría como lugar en el que se disputa el poder y la posición académica. Por otro lado, la investigación sobre las obras literarias pasó de basarse en el método científico a los detalles verbales de las obras, lo que se traduce en un interés por el sentido, cuyo resultado fue la elaboración de teorías sobre la naturaleza del sentido, la comunicación, entre otros.

Con respecto a la diversidad de definiciones, Eco (1992) plantea algunos conceptos de interpretación según distintas ramas del saber, por ejemplo afirma que la sociología destaca el uso de los textos a nivel social y comunitario, según los propósitos particulares; la estética de la recepción acepta múltiples interpretaciones, teniendo en cuenta los efectos sociales y las expectativas de los destinatarios; la deconstrucción da mayor importancia a la iniciativa del destinatario, debido a la ambigüedad del texto, lo que permite “al lector un flujo ilimitado e improbable de lecturas” (Eco, 1992, p. 9). Por último, la semiótica de la interpretación propone un lector modelo que se forma a partir de la intención del texto y que plantea ciertas conjeturas en torno a éste. Perspectiva que se privilegia en este trabajo, ya que se quiere dar relevancia al papel que ocupa el texto en el proceso de su interpretación, papel que a pesar de verse afectado por las intenciones del lector, no es determinado por éstas, así como tampoco las intenciones que tuvo el autor en el momento de la creación son relevantes para la construcción de significados.

Antes de profundizar en la semiótica de la interpretación, es importante reconocer el debate que se ha tenido en torno a la interpretación textual en el campo de la lingüística. Aquí, la situación es descrita por Eco (1992) según dos oposiciones: la oposición entre el enfoque generativo que se interesa por las reglas de producción de un objeto textual analizable de manera independiente con respecto a los efectos que puede provocar y el enfoque interpretativo o la tricotomía entre la intención del autor, la intención del lector y la intención del texto, la cual se resumía en el debate clásico en torno a lo que debía buscarse en un texto: lo que el autor quería decir o lo que el texto dice independientemente del autor. Y si la elección fuese por la segunda opción, surge una nueva oposición entre el significado del texto en términos de su coherencia textual o de lo que es enunciado a través del código y la atribución de significado según los sistemas de representación propios de los lectores, sus deseos e intereses personales. Entre estas opciones, aquí se privilegia la intención del texto, enmarcada en la semiótica de la interpretación, puesto que se considera que el lenguaje habla por sí mismo (Barthes, 2009), desde su estructura lógica, lo cual es determinado por un lector modelo

(construido a partir del mismo texto) que pone en juego sus sistemas de significación y representación ligado a las direcciones que el texto le traza.

La semiótica de la interpretación se constituye entonces como el enfoque desde el cual se orienta este trabajo, y que define a la interpretación como característica básica de la semiosis, la cual implica una relación entre un signo y un significado o representación que se refiere al mismo objeto (Eco, 1968). Este enfoque postula la existencia de convenciones interpretativas, es decir, signos que comunican algo y que son reconocidos desde el consenso cultural, por tanto permiten explicar porque las palabras significan ciertas cosas y no otras. Los significados dan existencia a una semiosis ilimitada, en el sentido en que un objeto es denominable por un signo que significa algo y que tiene otro significado, y se convierte así en una cadena circular de significados, concebidos como unidades culturales, distinguidas como entidades invariables, capaces de provocar reacciones de comportamiento (Eco, 1999).

Con base en este enfoque, se concibe la interpretación como un asunto estructural de la relación entre el lector y el texto caracterizada por la reconstrucción de la intención del mismo, sobre lo cual Eco reitera que la intención del texto establece los límites dentro de los que se hacen posibles múltiples interpretaciones, reflejo de la relación del hombre con el mundo mismo.

La significación inherente a la interpretación

La significación se define como “una forma significante que el destinatario humano deberá llenar con un significado” (Eco, 1999, p. 62), es decir, en este proceso se incluye la referencia a un código lingüístico común a todas las personas, el cual tiene equivalencias con distintos significados, que son seleccionados según el contexto extrasemiótico del lector.

Con respecto al código lingüístico, éste se concibe como el “sistema de símbolos que por convención previa está destinado a representar y a transmitir la información desde la

fuente al punto de destino” (Eco, 1999, p. 11), es común para todos los lectores y hace comprensible un mensaje determinado, se establece según reglas sintácticas que determinan la estructura de dicho mensaje en su aspecto formal y que son construidas desde la sociabilidad. Este código puede referirse a objetos empíricos de la realidad o a ideas que no tienen referencia en el mundo físico, que sin embargo, existen y denotan una serie de significados específicos. Estos últimos se convierten en los elementos más relevantes en un sentido semiótico y los que terminan circulando entre las personas, más que su referencia física, para aquellos que la tienen, como lo plantea Eco (1999), “las cosas solamente eran conocidas por medio de las unidades culturales que el universo de la comunicación hacia circular en lugar de las cosas” (p.69).

El significado es “la codificación socializada de una experiencia perceptiva” (Eco, 1999, p. 30), y por tanto se consolida como unidad cultural, la cual sin embargo, puede ser transformada o enriquecida desde otros puntos de vista. Esta unidad cultural existe en la medida en que existen otras que tienen un valor distinto (Eco, 1999), por lo cual se dice que los significados funcionan en un sistema de posiciones y oposiciones que los hace permanecer en relación con otros significados.

Los sistemas de significados obedecen a las mismas leyes que los sistemas de significantes, por lo cual Umberto Eco afirma que los significados pueden ser significantes y estos pueden ser significados de otros nuevos significantes, lo que lo lleva a establecer el concepto de interpretante de Pierce (citado por Eco, 1999), como el que encierra los dos anteriores. Los interpretantes son entonces “la serie de aclaraciones que circunscriben, en un movimiento sin fin, las unidades culturales de una sociedad” (Eco, 1999, p. 72). Son representaciones que se refieren a un objeto o a una idea y que están a su vez relacionadas con otras nuevas representaciones, lo que se traduce en que el lenguaje es “un sistema que se aclara por sí mismo, por series sucesivas de sistemas de convenciones que se van explicando” (Eco, 1999, p. 72). Para el presente trabajo se tomará el concepto de significado como equivalente al de interpretante, en este sentido, los significados pueden ser seleccionados según varios criterios, ya sea por la equivalencia con un signo de otro sistema, como es el caso de un gato que se representa

con un dibujo del mismo; por el acto de señalar el objeto físico; según la definición científica; por asociación emotiva o por la simple traducción del término a otra lengua.

La selección del significado depende de lo que Eco (1999), denomina las circunstancias extrasemióticas del mensaje y que resume en dos categorías generales: la situación de comunicación y el patrimonio del saber del destinatario, en este caso del lector, que le permite “establecer las valoraciones y las selecciones correspondientes” (p. 64). La situación de comunicación equivale a las circunstancias en que el mensaje es recibido, los factores biológicos, económicos, sociales que se consolidan como hechos externos y que interfieren directa o indirectamente en la significación. El patrimonio de saber es de dos clases, saber teórico conocido también como científico, basado en discursos sólidamente establecidos y comprobados a través de múltiples investigaciones, y el saber práctico, relacionado con la experiencia cotidiana. Este patrimonio es lo que se reconoce como marco de referencia cognitivo de una persona y es uno de los elementos fundamentales para la significación de conceptos.

Existe además, otro elemento extrasemiótico, que influye en la construcción de significados por parte de un lector cuando se acerca a un texto, la ideología, definida por Eco (1999), como falsa conciencia, como aquellas ideas fijas que ocultan las demás relaciones, y que a veces pretenden hacer parte del saber teórico. Son ideas que se estampan en la mente de las personas sin que haya un proceso de investigación teórica al respecto y que se establecen como verdades incuestionables, cuya develación no es necesaria.

Entonces, la situación de comunicación, el patrimonio de saber y las ideologías individuales juegan un papel determinante en el proceso de la significación, en la medida en que permean directa o indirectamente el acto de la lectura y por tanto el proceso de la interpretación. Estos factores extrasemióticos alteran los significados que son extraídos de un texto por parte de los lectores, ya que están presentes en todo momento de la lectura y orientan la ruta de interpretación que ha de seguir cada quien,

de modo tal que la creación de un texto a través de su lectura e interpretación es siempre nueva y distinta según la selección personal de significados del lector.

Ahora, con respecto a la literatura, al mensaje estético, los significados que se construyen a partir de la lectura, no son estáticos ni predecibles, ya que además de depender del patrimonio de saber del lector y de la situación de comunicación e ideologías del mismo, sus posibilidades se amplifican debido a las características particulares de los textos de carácter literario. Estos se estructuran de manera ambigua, captando así la atención de los lectores y obligándolos a interpretar el lenguaje enunciado en el texto, a llenar de significado aquellos espacios de libertad que éste posee. Como lo menciona Eco (1999), el mensaje llega al destinatario vacío, “pero su vacuidad es la disponibilidad de un aparato significante aún no aclarado por los códigos” (p.390), que por tanto permite su transformación constante y lo inserta en un movimiento inagotable de interpretación, un perpetuo devenir.

La ambigüedad de los textos literarios provoca el descubrimiento de nuevas formas de significar sus enunciados, de relacionarlos con otros significados, de brindarles un horizonte siempre distinto con un orden particular a pesar de su desorden aparente. No obstante, el texto posee una estructura tal que sus interpretaciones permiten ciertas cosas y no otras, en la medida en que está sujeto a un código lingüístico, es decir, el texto inserta a las personas en una lógica basada en lo que enuncia desde las relaciones de oposiciones propias de su estructura, en otro caso “no existiría comunicación sino una pura estimulación casual de relaciones aleatorias”(…) pero también genera “una experiencia que no puede ser reducida a una sistematización estructural” (Eco, 1999, p. 140).

De este modo, llega un momento en que el texto deja libertad para la interpretación del lector y la inserción de nuevos significados desde la lectura. Es el juego entre la lógica estructural y la lógica dialéctica, en el cual se mantiene tensa la relación entre “la libertad de interpretación y la fidelidad al contexto estructurado del mensaje” (Eco,

1999, p. 152). Llega un punto en el que se trasciende la estructura del texto y se producen variaciones individuales e inesperadas de un código reconocido.

Así, la interpretación obliga al lector a establecer relaciones entre referentes y significados de un modo estructural en el aspecto formal del texto y además de un modo espontáneo, esta combinación produce una representación única y presente de un texto, es el momento en que la interpretación se consuma, cuando se capta el todo, cuando cada palabra que hace parte de ese todo responde al mismo desde su particularidad, lo cual no excluye que “otro lector, utilizando el texto de otra manera, individualice otra clave de lectura y por ello lo reduzca a otras posiciones de valores” (Eco, 1999, p. 94), lo transforme, lo enriquezca desde la diversidad de miradas sobre un modo específico del lenguaje escrito, lo obligue a reestructurarse continuamente, a entrar en crisis, pero siempre a partir del código, es decir “es posible reestructurar los códigos, pero solamente porque se parte de códigos”(Eco, 1999, p. 403). En palabras de Eco (1999) “en la dialéctica entre forma y apertura (a nivel del mensaje) y entre fidelidad e iniciativas a nivel del destinatario, se establece la actividad interpretativa de cualquier lector” (p.156).

Con respecto a la relación entre interpretación y significación, se afirma que la primera incluye a la segunda, en la medida en que la construcción de significados a partir de los elementos del texto y los extrasemióticos en la significación, permite que en la interpretación el lector use dichos significados para dar una forma particular a los enunciados creando un texto distinto a partir del primero, para así consolidarlo como un todo en un espacio intemporal, lo cual solo será posible cuando aquel lector establezca un vínculo pasional con los enunciados de dicho texto, se identifique con lo que éste le narra, se vea afectado por la visión de mundo propia del lenguaje escrito con el que tiene contacto, se transforme en un ser distinto y a su vez transforme al texto en otro diferente. El establecimiento de esta relación no es predecible, depende de la forma del texto, de la experiencia del lector, de sus gustos, conocimientos e ideologías, como propone Eco (1999) “como seres humanos, nosotros captamos solamente aquellos conjuntos que

tienen sentido para nosotros en cuanto somos seres humanos. Hay una infinidad de conjuntos distintos de los cuales nunca sabremos nada” (p.399).

Relación pasional lector-texto: la muerte anunciada del autor

De acuerdo a la tricotomía que plantea Eco, entre la intención del autor, la intención del lector y la intención del texto, que genera el debate en torno a lo que debía buscarse en un texto: lo que el autor quería decir o lo que el texto dice independientemente del autor, se plantea en este apartado la sustitución de la voz del autor por el lenguaje, mencionando que este postulado ha cobrado fuerza a través de movimientos situados en la modernidad, los cuales contribuyen a desacralizar la voz del autor.

La lingüística por su parte, señala un elemento analítico que aporta a la destrucción del autor en términos de la enunciación, al mostrar que ésta última en su totalidad “es un proceso vacío que funciona a la perfección sin que sea necesario rellenarlo con las personas de sus interlocutores” (Barthes, 2009, p.78). El autor escribe, pero es por medio de lo que se enuncia a través del lenguaje que el texto vive, que está en el ahora. De este modo, el lenguaje usa al autor como medio para existir a través de la enunciación, solo en el momento de la lectura y de la posterior interpretación, que tiene lugar al lograrse un contacto estrecho, de carácter pasional entre el lector y el texto, es que éste último revive, renace, en un presente eterno, es decir, el texto se constituye como una serie de manchas sobre un papel hasta que “un lector las transforma en un conjunto de símbolos significativos” (Rosenblatt, 2002, p. 51), en este momento las palabras adquieren forma y el contenido de un texto puede influir sobre la realidad del lector.

La temporalidad es un asunto que no tiene espacio en el momento del éxtasis que se logra a través de un vínculo profundo con el texto, por tanto desaparece y así como esta relación es única, infranqueable e instantánea, el texto se convierte en unidad de significado y sonido gracias a la acción de interpretación por parte de su lector.

A propósito de la constitución del texto, en relación con la interpretación, éste como lo menciona Barthes (2009) “es configurado por un espacio de múltiples dimensiones en el que se contrastan diversas escrituras, focos de cultura, ninguna original, debido a que

siempre lo antecede un entramado de ideas que traducen lo que se quiere decir” (p.80); cobra existencia un lugar donde se recoge toda esta multiplicidad y ese lugar es el lector: ese alguien que mantiene en un mismo campo las huellas que comprenden el texto; insistiendo en que la unidad del texto se encuentra en su destino, sin decir con esto que es el lector el elemento central en la lectura y posterior interpretación, sino afirmando que es por medio de éste que el texto recobra su valor y es creado nuevamente con cada interpretación. Es así, como se privilegia la intención del texto, y como lo menciona Rosenblatt (2002) “el lector debe permanecer fiel al texto y estar alerta a las claves potenciales relativas a personajes y motivos. Pero más aún: debe tratar de organizar e interpretar esas claves” (p. 37)

La interpretación implica una relación entre un lector y un texto, que trasciende el mero contacto o lectura literal, la cual, sin embargo, es fundamental, ya que el lector debe tener claridad con respecto a los significados de un texto en el contexto del mismo, para poder así dar cuenta de lo que éste dice a través de la expresión escrita del lenguaje. De este modo, el lector ha de llenar con sus representaciones o relaciones de significado, aquellos espacios de libertad que el texto le brinda, “en un movimiento en espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro” (Rosenblatt, 2002, p. 53), alimentándose mutuamente con los significados del lenguaje, relacionados desde múltiples formas de interpretación.

La característica esencial de la relación entre el lector y el texto, radica en una especie de compenetración causada por la identificación con la gramática que enuncia el texto, logrando tocar la esencia del lector y alterando su complejidad, lo cual se debe a que la lectura pasional de todo texto es un intento por entender el mundo, entenderse a sí mismo en éste, y por consiguiente, poder mirar y mirarse de una manera diferente al culminar el acto de lectura, lo cual le permitirá cuestionar una y otra vez aquello que despierte su deseo. Es como lo afirma Rosenblatt (2002) “si no se produce un verdadero impacto entre el libro y la mente del lector no puede haber ningún proceso de juicio” (p.100), con lo cual se reitera la idea de que el texto debe afectar al lector de manera profunda para que éste lo interprete y sienta la necesidad de expresarse al respecto o su marco cognitivo se vea alterado.

Es por esta razón que la lectura se vincula con un deseo de saber, fundamentado en el entendimiento de la estructura incompleta del ser humano, de su necesidad de buscar, de no encontrar un último sentido o una certeza final sobre algo, sino de encontrar los vacíos de su ser y enfrentarse con estos a partir de múltiples preguntas y discursos que le llevarán a descubrir nuevos vacíos. Esta es la dicha y la desdicha de todo ser, que comprende su complejidad y la imposibilidad de acceder a un estado de perfección, tranquilidad y seguridad, por tanto sufre una angustia constante que se convierte en un continuo proceso de pensamiento, discurso y acción sobre una y muchas cosas objeto de saber desde una perspectiva u otra.

En este sentido, la interpretación como asunto estructural de dicha relación entre lector y texto, es decir como efecto natural del proceso en el que un lector establece un vínculo pasional con un texto, juega un papel importante en la comprensión del ser, ya que al interpretar el texto, al dejar fluir aquello que generó en el lector, este reconoce y expresa parte de su propia identidad, lo que se logra con el trabajo intelectual que exige leer y producir enunciados sobre lo leído en medio de un éxtasis creado por los textos, que transporta a otros mundos, mundo creados y recreados a través de la escritura, de la imaginación llevada a su máxima expresión.

Una vez que la interpretación de un texto tiene lugar, ya sea a nivel personal en la mente del lector o a través de la expresión oral o escrita, ocurre un cambio en este lector, que deja de ser el mismo, a causa de la relación “estructural” que ha logrado establecer, las representaciones que ha creado, los mundos que ha construido y reconstruido, lo cual genera efectos en la imagen que tiene sobre sí mismo, sobre el mundo, y esto ocurre de dos formas: o bien los marcos de conocimiento que posee el lector están en concordancia con el orden que enuncia el texto, o bien el texto enuncia cosas de un modo extraño para el lector lo que le provoca un choque, una crisis y una reformulación de sus representaciones. Esto es reflejo de la profunda influencia que tiene el texto en el ser, siempre y cuando se establezca una relación entre ambos y se produzca la interpretación. Entonces lector y texto se convierten en uno solo en un presente único,

mientras el mundo adquiere significado en la mente del primero por causa del segundo, que es transformado a su vez, en la medida en que es creado nuevamente cada vez que se hace una interpretación por parte de un lector (Rosenblatt, 2002).

En el proceso de significación del texto, el lector confronta sus significados y los recrea a partir del lenguaje enunciado por el texto, definiendo los esquemas desde los cuales representa los signos de la realidad y configurando los rasgos de su pensamiento.

Texto literario: un universo abierto portador de profundo significado

La infinidad de posibilidades de interpretación que ofrecen los textos propios de la literatura, es decir aquellos textos que poseen “un grado especial, pues no remite a un acto originario, sino que prescribe por su parte todas las repeticiones y todos los actos lingüísticos” (Gadamer, 1984, p.6), insertan al lector en un juego sin fin, cuando recorre los significados sobre la estructura textual en relación con su pensamiento sobre el mundo. Estos textos tocan la sensibilidad del lector, en la medida en que hablan implícita o explícitamente de la naturaleza humana, de los factores sociales, psicológicos y ambientales que influyen en su desarrollo, así como de los problemas éticos y sociales, a través de una manera estética y artística, lo que provoca placer en el lector cuando se conecta con lo que está escrito (Rosenblatt, 2002).

Estos textos difieren de aquellos de tipo teórico que plantean una conclusión de carácter científico y se agotan en el concepto único y verificable en la realidad. Los creativos poseen según Cárdenas (1996), unas características que los hacen interpretables, que motivan a los sujetos a interpretarlos, tales como: la opacidad del lenguaje, es decir la posibilidad de este para cargar consigo relaciones implícitas; el simbolismo y el iconismo; el campo analógico del conocimiento, los imaginarios, los valores, las ideologías, las imágenes; la intencionalidad; la expresividad del aparato retórico del lenguaje. Con esto se establece la necesidad del lector de configurar asociaciones, hipótesis, proposiciones sobre aquello que dice un texto, es decir, de jugar con el lenguaje a través de la multiplicidad de representaciones que éste permite en un contexto determinado, además de que el lenguaje en su expresión escrita nos “exige”

que hablemos sobre él. En dichos textos no existe un sentido único, una verdad irrefutable sino que al contrario en estos el lenguaje habla, actúa y performa (Barthes, 1994) permitiendo al lector encontrar múltiples y nuevas relaciones entre el sonido y el significado, la palabra aquí se autorepresenta en su realidad sonora generando así una tensión entre el significado del discurso y la autorepresentación de su figura (Gadamer 1984).

Los textos creativos están desvinculados de su autor, abandonan el significado objetivo inmediato y se ligan al diálogo que los hace auténticos, plurales y libres. Un diálogo como encuentro entre el universo cultural del lector y el lenguaje en el texto, que se convierte en un juego de recorrido en múltiples direcciones sobre la superficie del texto, sin intentar llegar a su fondo, lo que implicaría atribuirle un sentido final y romper su esencia inagotable.

En la escritura, que explota todos los recursos del pensamiento humano para decir algo, el lenguaje se vale del autor que le da forma y del lector que le da vida y que lo hace de un modo siempre distinto para enunciar cosas, distinto debido no solo a que las interpretaciones serán diferentes de un lector a otro, sino también a que el mismo lector asumirá el texto de modo diferente en un momento o en otro de su vida.

El lenguaje en su expresión escrita, como un todo que existe en un presente sin alusión a un pasado (Gadamer, 1998), se configura en un espacio intemporal, es decir, el tiempo queda suspendido mientras un lector se encuentra en el éxtasis que le provoca la lectura y logra esa relación pasional de identidad, y manifestación de la vida misma, pero no como reflejo de los significados comunes que circulan en la “realidad”, sino como profundidad de lo “no dicho” que constituye la esencia de la humanidad y su posibilidad de liberación. Es como lo menciona Gadamer en su libro *Arte y Verdad De la palabra* (1998), “la palabra surge con una fuerza de dicción” (p. 24), que se configura en un texto con otras palabras para expresar un orden nuevo, una vida nueva que se lee como totalidad, porque cada palabra es reflejo de la unidad del texto, cada palabra se inserta en un juego que atiende a una misma lógica, la lógica creada por el texto de una

vez y para siempre, descubierta por un lector o por varios, enriquecida con las relaciones que éstos crean desde su posición intelectual y emocional.

El lenguaje que hace presencia en el texto literario, como una de sus formas de representación, revela su unidad, la parte de mundo que contiene a través de la simbolización y nos deja inquietos ante las sensaciones, discursos y acciones que evoca. Por esta razón, el texto literario es un universo abierto que no se agota en el concepto, sino que se multiplica en la diversidad de interpretaciones que se hagan sobre él, sobre las cuales sin embargo, existe un punto de referencia como lo decía Gadamer “frente a la cuestionabilidad o arbitrariedad o al menos frente a la pluralidad de posibilidades interpretativas que apuntan a él” (1984, p.2). Este punto de referencia es impuesto por el mismo texto, con base en su estructura que da lugar a significados de carácter invariable, contruidos desde el consenso cultural, y reconocibles por todos los lectores, de modo tal que significan unas cosas y no otras.

El texto literario, es entonces considerado como un tejido de significados, es decir un juego de palabras que se relacionan de múltiples formas generando así una travesía para el lector que se sumerja en él, palabras que remiten a otros significados, en una cadena interminable, sobre la cual existe infinidad de opciones posibles de relación.

En el encuentro con este tipo de texto, el lector le da vida, da lugar a su enunciación, la cual no existía antes de esto, por tanto la relación entre un lector y un texto es de mutua dependencia: el texto nace a partir del vínculo que un lector entabla con lo que está plasmado en sus representaciones y el lector logra comprender el mundo y comprender algo de sí mismo por medio de la lectura pasional del texto, que pasa a constituirlo y le permite constituir nuevas enunciaciones. Así el texto es una expresión del pensamiento humano que alimenta el espíritu de los lectores y que a su vez se alimenta con las nuevas interpretaciones que éstos hacen. Dichas interpretaciones se diversifican y se pluralizan continuamente, ya que el texto siempre llama a enunciar algo nuevo en el espacio abierto que deja y que da la posibilidad de ser completado desde muchas perspectivas.

La sonoridad que contiene el texto literario se puede escuchar con el oído interno a partir de la lectura silenciosa o puede ser expresada en la lectura en voz alta, y en ésta última el significado no solo se lee sino también se oye. En ambos tipos de lectura, el texto se interpreta en el momento en que se capta su totalidad y se hace simultáneo en el tiempo y en el espacio, pero en la lectura en voz alta se expone el juego de la articulación y la modulación, el lector al escuchar su voz pone en escena el elemento sonoro, lo que para algunos facilita la captación de la unidad textual. En cualquier caso, el texto literario es el elemento central en la interpretación y sus lectores lo construyen de múltiples formas con cada nueva lectura en medio de un contacto pasional con el contenido que aquel trae consigo. Este contacto también puede ser mediado por otro lector, de modo tal que el oyente desarrolla al máximo los significados simbólicos e interpersonales del texto literario cuando lo escucha de una persona que se involucra emocionalmente al relatar la historia, de modo que logre la interacción pasional con lo que dice el texto (Bettelheim, 1977) y la transmita a dicho oyente.

Es por lo anterior, que en un texto literario no tiene protagonismo su autor, quien tiene intenciones y propósitos con su escritura, pero estos son irrelevantes en el momento en que el lector está en contacto con el texto, puesto que una obra de arte nunca tiene por objeto ofrecer algo concreto a una persona, sino que ofrece semillas que le ayudan en un momento determinado, que le permiten entender ciertas relaciones de su mundo, que despiertan interrogantes. A cada lector le afecta un texto de modo distinto, a unos les sirve más que a otros, a unos les gusta más que a otros, todo depende de las características individuales, de las emociones y saberes que se despiertan durante el acto de lectura, así como del momento en que el lector se acerca al texto y del contenido del mismo, como lo menciona Rosenblatt (2002), cuando las imágenes e ideas presentadas en el texto no tienen ninguna relevancia para la experiencia o las emociones del lector, se provocará en éste una respuesta vaga y no se afectará su vida de ningún modo. Entonces, se dice que el lenguaje del texto literario enuncia cosas y el modo en que las enuncia afecta a los lectores, en la medida en que estos establezcan una relación profunda con el texto.

Además, las características del texto literario implican determinados modos de existencia del lenguaje, que reflejan ciertas relaciones entre los enunciados de la historia narrada y dejan espacios de libertad que el lector llena desde su imaginación, conocimientos y emociones. Aquí, el autor está al servicio del texto, que le muestra la ruta y le traza el camino que debe seguir la historia, su lenguaje indica el siguiente paso y estampa significados en su recorrido, y es el lector el que se encarga de darle vida a través de la significación e interpretación, pero que a su vez se ve afectado por su contenido, de modo tal que “el texto literario siempre dice algo a su lector, algo que es propio e inamovible, la esencia de todo texto, está hecho de un modo y existe de un modo, el cual sin embargo, se complementa con sus lectores y da lugar a distintas interpretaciones”. (Ochando, 1992, p. 120).

Los textos literarios tienen un carácter dinámico que convoca al lector a activar sus propias facultades, permitiéndole recrear el mundo que presenta, desde la diversidad de perspectivas que aquellos le trazan y la cantidad de reacciones que despiertan en él, así se convierte en placer el contacto con un texto y es posible una interpretación del significado del mismo, lo que dejará huella sobre la personalidad del lector, en el sentido en que todo lo que lee se sumerge en su memoria y adquiere perspectiva; luego puede evocarse de nuevo y situarse frente a un trasfondo distinto, sobre el cual el lector puede establecer nuevas conexiones imprevisibles hasta entonces. (Ochando, 1992).

Un sentimiento de identificación. Los textos literarios transmiten la herencia cultural al lector a través de su contenido, que es en un elemento fundamental para el desarrollo de la construcción social y le permite escapar de la realidad, lo que se convierte en una de sus necesidades, junto con la curiosidad por la vida, por experimentarse de manera individual y con respecto al mundo que le rodea. “La literatura puede ofrecernos una salida emocional, puede permitirnos ejercitar nuestros sentidos más intensa y plenamente de lo que tenemos tiempo u oportunidad de hacer de otra manera” (Rosenblatt, 2002, p.63). Esto permite disfrutar de la belleza del lenguaje enunciado de

manera escrita, que describe mundos fantásticos y explora realidades utópicas para los lectores.

En estos textos se encuentran diversos conflictos del ser humano, así como las posibles vías para su solución. Entonces, se convierten en una salida para los problemas del lector a través de la evidencia de su existencia y de la enunciación que tiene lugar a partir del acercamiento al texto. Por ejemplo, como lo menciona Bettelheim (1999) y en particular con respecto a la población infantil, a propósito de la cual se desarrolla el presente ejercicio investigativo, los cuentos permiten fantasear e imaginar sobre elementos significativos de la historia. El contenido de los cuentos permite al niño lector, es decir aquel que se acerca a un texto y lo comprende, significa y abre paso a la interpretación, una liberación, ya que dicho proceso de imaginación tiene lugar a través de otros personajes, de otras historias y en otras épocas, de modo que aquel no se ve afectado directamente, ya que vive la experiencia leyendo a otros, cuyos actos brindan alternativas de acción ante las situaciones conflictivas que está atravesando. Esto lo ayuda a enfrentar sus dilemas cotidianos sobre los cuales no hace razonamiento. El cuento transmite la idea de que lo que se dice no son hechos tangibles, ni lugares ni personas reales, lo que permite que el niño represente las imágenes sobre la historia que lee y pueda reflejar situaciones de su realidad sin enfrentarlas de manera racional, sin esforzarse por comprender la causa de sus problemas, cuya reflexión lo llevaría a la frustración por la imposibilidad de hacerlo en esta etapa de su vida (Bettelheim, 1999).

Además, el cuento ayuda a los niños a desarrollar una conciencia racional a través del contenido de la historia, de modo tal que éstos encuentran en ciertos personajes cuestiones que les son propias y que les dan pautas para enfrentar problemas como la soledad, el miedo o la inseguridad en el transcurso de la narración. Entonces ésta se convierte en un modelo de comportamiento, que contribuye en el desarrollo de la personalidad del niño, la maduración racional y el reconocimiento de situaciones propias para la solución de conflictos personales.

Así, los cuentos se convierten en elementos agradables para el niño a pesar de que él ignora las causas de su encanto, se siente atraído y en muchos casos quiere repetir la lectura de alguna historia porque le provoca ciertos alivios y lo enfrenta con sus problemas cotidianos; las razones con respecto a este gusto no deben ser explicadas al niño, ya que “todos los esfuerzos por ayudar a un niño a comprender racionalmente, no solo no le afectarían, sino que además, lo dejarán derrotado, ya que todavía no es capaz de pensar racionalmente” (Bettelheim, 1999). La experiencia provocada por la relación con los cuentos, se da con respecto a la confrontación de sentimientos y emociones por medio de imágenes recreadas en su mente que simbolizan las exageraciones fantásticas de estos textos.

Dichas exageraciones hacen parte de la realidad interna de los niños y aparecen como situaciones que pueden sucederle a cualquiera, que además tiene un final feliz para los personajes como semejantes a los seres de la realidad. Situaciones que son interpretadas de distintos modos según el niño lector, cuyos marcos de referencia son diversos, y se ponen en juego sobre los espacios de libertad que deja el cuento para que se extraigan conclusiones particulares. Aquí se puede comprender que la característica principal de los cuentos como textos literarios es no imponer un sentido final, sino por el contrario brindar la posibilidad de dialogar sobre lo que está presente en la narración, con base en múltiples perspectivas.

El diálogo que se genera entre el niño lector y el texto, permite la experiencia de pensamientos propios del primero y la confrontación de éstos con el contenido del segundo, lo que facilita el manejo constructivo de las situaciones conflictivas por las que pasan los niños. En muchas ocasiones, el texto literario contiene elementos extraños para el niño, de los cuales logra extraer el máximo provecho al escuchar el cuento varias veces y sacar sus propias conclusiones, tomándose el tiempo que necesita para meditar sobre el relato (Bettelheim, 1999). Estas conclusiones le dan libertad al niño para significar las palabras según sus criterios y obtener la ayuda que necesita para resolver sus problemas.

La identificación con un personaje de la historia narrada, es imprescindible en la relación del niño con este, ya que de lo contrario la historia no significa nada a nivel personal y será un texto más para el niño. Cuando el niño y el texto se convierten en uno sólo, el primero puede construir su mundo, puede reflejar su sentir, su pensar, puede llevar su imaginación al límite y desahogar sus inquietudes o perturbaciones. Esto será de gran provecho en el crecimiento y desarrollo de las potencialidades individuales.

Construcción de significados acerca del mundo. El contacto profundo con los textos literarios genera en los niños nuevos significados acerca de lo que les rodea, ya sea que se amplíen aquellos significados que ya poseen o que estos cambien por completo debido al impacto que el texto ha tenido y a la semejanza de éste con la realidad propia del niño.

La historia de cada texto refleja situaciones que tocan la emocionalidad de cada niño de modo distinto, ya que no todos son del gusto de todos los niños, lo que hará que las sensaciones y por tanto los procesos de significación sean diferentes. Lo que es más significativo de los textos literarios es que sus historias involucran al niño de una manera tan profunda que ingresa en la narración por completo, asignando a las ideas que le provocan las imágenes representadas en su mente durante el contacto con la historia, un significado particular, “muy diferente del que tendría si se le presentase en otra pauta rítmica o en otra secuencia” (Rosenblatt, 2002, p.72). En este momento, el niño se ve inducido por el texto a imaginar el mundo y a significar lo que enuncia la narración de un modo determinado, según la estructura del mismo, las ideologías culturales que atribuyen ciertos significados sobre las palabras (ideas fijas que ocultan todas las demás relaciones, Eco, 1999), los conocimientos precedentes individuales y la circunstancia en que es recibido el mensaje. Todos estos factores influyen en la construcción de los significados del texto por parte del niño, como se menciona en el apartado: “La significación inherente a la interpretación”. Es de esta manera, como el niño se involucra intelectual y emocionalmente con la narración, todo su ser comienza a hacer parte de la historia en un presente único, es el momento en que tiene su protagonismo e imagina

cosas que jamás imaginaría sin esta oportunidad, lo que lo lleva a la creación y recreación de mundos nuevos e inesperados.

La mayoría de los textos literarios muestran situaciones de conflicto, que ponen a los personajes ante graves peligros, situaciones relacionadas con la naturaleza humana, reflejo de las emociones, pensamientos y sensaciones que hacen parte de la realidad del niño, esta puede ser una de las cosas que los capacita para buscar a través de la literatura una extensión de la experiencia propia (Rosenblatt, 2002, p 67). La identificación con los personajes del texto, de la que se habla en el apartado anterior, convoca a la vivencia de una experiencia personal, única e imposible de ser estructurada o sistematizada desde ningún código, ya que toca la subjetividad humana y genera la reestructuración del mensaje del texto desde cada interpretación particular.

Entonces el niño lector elabora significados sobre el mundo y sobre su propia personalidad según la relación que logre establecer con el texto y el modo en que viva su experiencia, como menciona Rosenblat, (2002) “los distintos conceptos e imágenes adquieren significación y alusiones intelectuales y emocionales precisamente de la forma en la cual se les experimenta” (p.72), es decir, que el vínculo individual que se desarrolle con un texto va a afectar directamente la construcción de relaciones entre significados sobre el mismo. Así mismo, la naturaleza de este vínculo, hará posible o no un proceso de interpretación, para lo cual es fundamental el gusto, atracción y pasión por la narración en el momento de la lectura, la puesta en juego del marco cognitivo que incluya el vocabulario del texto y las relaciones que de éste surgen en términos estructurales, de este modo se manifiesta la posibilidad de nuevas creaciones en los espacios de libertad que deja el texto literario y la reestructuración de su propio código con cada aporte de quien interpreta.

Entre los textos literarios, los cuentos por ejemplo tocan la realidad propia del niño, y pasa que en algunos de estos, encuentra personajes que se sienten pequeños e indefensos ante el mundo, igual que él y que se convierten en héroes por sus buenos sentimientos que los llevan a realizar grandes hazañas para ayudar a los demás o para resolver algún

problema propio. Él siente que podrá superarlo todo y que puede afectar la realidad de la que hace parte, lo que es fundamental para que signifique su propia personalidad desde la influencia que pueden tener sus acciones y el lugar que tiene como actor sobre el mundo y su propia vida (Bettelheim, 1977). Esto le brinda confianza en sí mismo y en sus potencialidades, que pueden repercutir en la transformación de la realidad, a pesar de ser pequeño en comparación con los adultos y le dan “valor de enfrentarse a las dificultades (...) fortaleciendo las esperanzas de resolverlas con éxito” (Bettelheim, 1977, p. 157).

Los textos literarios poseen una carga de fantasía, necesaria para el alimento de la imaginación del niño lector y la recreación de su mente, y es indispensable su suministro a través de la lectura o la narración, puesto que de lo contrario el niño no podría imaginar por sí solo estos mundos nuevos y sorprendentes, se vería privado de las aventuras que le ofrece la literatura a través de estas narraciones sencillas pero extraordinarias, y de las nuevas relaciones que puede establecer acerca de los significados sobre muchas cosas o personas. Es así como el niño refleja a través de estos textos situaciones de su propia vida e identifica modos de actuar para responder a las dificultades que enfrenta en su entorno próximo.

Igualmente, este tipo de textos tienen elementos con los cuales el niño lector construye significados sobre los demás, sobre el mundo y sobre sí mismo, en medio de una mezcla de fantasía y de realidad, lo que conduce a la identificación con alguno de los personajes de la historia y a la creación sobre los significados propios del lenguaje escrito. Así, la personalidad del niño se desarrolla, reconoce y comprende aspectos del mundo y de su propia realidad, su imaginación se recrea y su pensamiento se potencia.

Capítulo II

La interpretación en la política escolar

Una mirada a los Lineamientos curriculares, los Estándares para la excelencia en la educación (lengua castellana) y los Estándares básicos de competencias en Lenguaje.

El presente capítulo da cuenta del lugar de la interpretación de textos literarios específicamente en el ámbito escolar, regido bajo las políticas educativas propias del discurso pedagógico, el cual cobra vida a partir de la enunciación por medio del lenguaje que debe ser aprendido y declarado continuamente para asegurar su existencia y mantenimiento (Bustamante, 2013). Esta declaración continua tiene lugar en la medida en que el discurso pedagógico no es natural, demanda de un proceso de construcción que da cuenta de la organización estructural y funcional de la institución académica, por tanto los sujetos que ingresan en ésta deben conocerlo y apropiarlo.

En este sentido, el discurso pedagógico se instaura a través de las políticas enunciadas en los documentos oficiales que orientan el trabajo académico en las instituciones escolares y determinan un modo de asumir y organizar las prácticas educativas. Para el caso de este ejercicio investigativo, se analizan tres documentos que dirigen la organización en el área de lengua castellana, de los cuales se retoman los conceptos de interpretación, significación y texto (literario) para identificar el lugar y el modo en que se asumen. Estos documentos son: Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), Estándares Curriculares para la excelencia de la Calidad en el área de Lengua castellana para la educación preescolar, básica y media (2002) y Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006).

Un contexto predeterminado

La escuela es un lugar cuya existencia no es natural, es decir que demanda su constitución por medio de la palabra, así como el aprendizaje y la continua enunciación

sobre su organización estructural y funcional, la cual incluye un lugar físico en el que confluyen sus discursos y prácticas y una gramática particular de acuerdo con sus propósitos, que debe ser asumida por los sujetos que ingresan en su interior; ingreso que se concibe en el plano de un contrato social, es decir en términos de deber y obligación con respecto al rol que la sociedad le exige desempeñar (Bustamante, 2013).

En este sentido, se habla de actos de significación como condiciones pragmáticas que dan cuenta de la forma en que funciona la escuela, entonces se plantean los actos regulativos (declaración, requisición, compromiso, decisión), instruccionales (aseveración, predicción, hipótesis) y la expresión afectiva (Bustamante, 2013) para dar cuenta de la estructura y funcionamiento del contexto escolar.

Los actos regulativos se relacionan con el control acerca de los roles que deben asumir los sujetos en la institución escolar, entre estos se incluyen: la declaración, que da lugar a la existencia de la escuela a través de la enunciación continua del desarrollo de sus actividades; la requisición a través de la cual se instauro el orden por medio de la disciplina (vigilancia y sanciones); el compromiso desde la posición que asumen los sujetos en términos de lo que la escuela le exige y éste se declara dispuesto a hacer; y la decisión sobre situaciones de conflicto generadas por el incumplimiento de requisiciones y compromisos, que es asumida desde el ejercicio del poder en relación con un saber a propósito del funcionamiento de la escuela.

Los actos instruccionales funcionan en relación con el conocimiento e incluyen: la aseveración, que es una afirmación fundamentada en un saber producido en otra parte y adaptado a las particularidades del dispositivo del modo en que debe ser aprendido y repetido; la predicción, que implica certeza sobre lo que va a pasar sin tener necesariamente el fundamento para esto, solo basta con que el sujeto crea tenerlo; y las hipótesis, basadas en la creencia sobre algo con razones suficientes. Con respecto a los dos últimos actos, se dice que su uso es más improbable en la escuela con respecto a la aseveración, y que a lo sumo se miran las predicciones e hipótesis hechas por otros en campos de producción de saber (Bustamante, 2013).

La expresión afectiva que se refiere al ámbito sensible, íntimo y particular de los sujetos, cuyas enunciaciones no son verificables, no tiene un lugar en la escuela, a la cual no le interesa la especificidad subjetiva, pues sus pretensiones se centran en una formación con arreglo a ciertos parámetros.

De esta forma, el lenguaje constituye una pragmática particular en las instituciones escolares a partir de los actos de significación enunciados, que sostiene ciertos mecanismos propios de su funcionamiento, tales como la enseñanza de “saberes”, la evaluación, las recompensas y sanciones, estos procesos son creados e instituidos en el contexto de la escuela y por tanto deben ser aprendidos por los sujetos que ingresan allí. Así, los sujetos se comprometen con un modo de pensar y de actuar desde las lógicas declaradas por la escuela, la cual entonces es lo que es por lo que allí se exige, por lo que allí el sujeto se declara dispuesto a hacer (Bustamante, 2013). Desde esta concepción, se legitiman discursos y acciones y se determinan los límites y los marcos desde los cuales estos tienen lugar, lo que influye directamente en el trabajo académico relacionado con el saber y con los procesos que hacen parte del desarrollo cognitivo y emocional de los sujetos, entre los cuales se encuentra la interpretación, y en específico la interpretación de textos literarios en el área de lengua castellana.

A continuación se concretizan los esfuerzos de las investigadoras por dar cuenta del modo en que se asume la interpretación de textos literarios desde las políticas educativas (curriculares) que regulan este asunto en el contexto escolar.

Ruptura de una continuidad enunciada

A partir del análisis de los tres documentos oficiales ya mencionados, se identifica que a pesar de enunciar una propuesta de coherencia según el orden jerárquico de su creación, en el cual los Estándares Curriculares (E.C.) “aclaran y dan solidez a los lineamientos curriculares” (MEN, 2002, p. 53), y en los Estándares Básicos de Competencias (E.B.C.) “se potencia los procesos referidos en los ejes expuestos en los Lineamientos –sin aislarlos- y se propone su desarrollo a partir del diálogo efectivo y enriquecedor entre ellos” (MEN, 2006, p. 30), se hace evidente una serie de divergencias

y convergencias entre estos con respecto al enfoque de lenguaje, al propósito de cada uno, y por ende se presentan diferencias en el concepto de interpretación de textos literarios, su definición, el lugar del lector y del texto, los procesos que hacen parte de la misma, el concepto de significación y su relación con aquella.

En este sentido, el enfoque de lenguaje que se presenta en los Lineamientos tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar. Es decir, que este enfoque trasciende el semántico-comunicativo y pretende complementar la perspectiva lingüística y la comunicativa con una perspectiva socio-cultural, con base en la cual los actos de lenguaje se estudian a partir del sentido que tienen en un contexto determinado (MEN, 1998). Los E.C., por su parte definen el lenguaje como constituyente esencial del conocimiento que comprende el mundo y lo transforma, como instrumento de interacción, sistema de signos, espacio donde ocurre la significación y mediador de las maneras de aprender del mundo. (MEN, 2002).

Los E.B.C. se refieren al lenguaje como capacidad esencial del ser humano que posee un doble valor, por un lado es de carácter subjetivo y funciona como herramienta cognitiva para tomar conciencia con respecto al mundo, a los demás y a sí mismo a través de representaciones conceptuales de los significados, que permiten establecer asociaciones según criterios de semejanza o diferencia, almacenarlas en la memoria y usarlas en cualquier momento. Por otro lado, tiene un valor social y funciona como herramienta para la interlocución a través del intercambio de ideas, conocimientos, significados, creencias, valores y deseos con los demás sujetos.

De este modo el lenguaje es un elemento central para el desarrollo de los sujetos, la formación, constitución y transformación de la sociedad, que se aborda desde seis dimensiones: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia. Además, en este documento se hace referencia al desarrollo de competencias para la formación en lenguaje, que se basan en el manejo de saberes referidos al sistema lingüístico, la

comprensión y producción, la interlocución, el reconocimiento de la cultura propia y de los recursos ideológicos usados en el discurso (MEN, 2006).

Es evidente que se reconoce el papel central del lenguaje en la apuesta teórica de los tres documentos con respecto a la construcción del sujeto, la definición que de éste se plantea en todos incluye procesos de pensamiento, ya sea para simbolizar el mundo (lineamientos curriculares), para conocer el mundo (E.C.) o para representarlo conceptualmente (E.B.C.) lo cual evidencia también la relevancia de establecer una relación con el mundo que rodea al sujeto, en términos de una dimensión individual (toma de conciencia, procesos de significación, pensamiento y conocimiento) y de una dimensión social (interacción, comunicación, expresión). Así mismo, se asume el lenguaje desde una perspectiva socio cultural, como la posibilidad de interacción con los demás y con el entorno en la construcción de conocimientos, pero además en el último documento (E.B.C.), se le da relevancia al valor individual que posee en la apropiación conceptual de la realidad y en la toma de conciencia de sí mismo. Esta posición, coloca al sujeto en un papel activo para comprender el mundo y comprenderse a sí mismo, como sujeto que se constituye en y desde el lenguaje.

El enfoque de lenguaje tiene una perspectiva similar en los tres documentos, a pesar de que los propósitos a los que atiende cada uno son distintos. Por un lado, los Lineamientos apuntan al planteamiento de una fundamentación conceptual que constituye una orientación para el trabajo académico en las áreas de conocimiento propias de la institución escolar. Por otro lado, los E.C. y los E.B.C. apuntan a la organización concreta de las prácticas propias de dicho trabajo académico y al control de las mismas.

De esta manera, con respecto a los objetivos de cada documento, se reconoce que los lineamientos se encargan de “plantear unas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales” (MEN, 1998, p. 5). Los E.C. pretenden aclarar, dar solidez y concretar lo propuesto en los lineamientos, planteando unos propósitos y sugerencias

temáticas para cada eje que se incluye en éste (MEN, 2002). Los E.B.C. “constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN, 2006, p. 8).

Los tres documentos orientan el trabajo académico en el área de lengua castellana, no obstante, en los Lineamientos, la propuesta está enfocada en plantear ideas básicas tomadas de fuentes teóricas, que sirvan de referente para los docentes, cuyo trabajo en torno al área de lengua castellana y en específico de interpretación, surgirá a partir del análisis, reflexión y aplicación de los fundamentos teóricos de dicho documento en el espacio escolar.

Por otra parte, los E.C. plantean dar continuidad a lo propuesto en el documento anterior a través de su concreción en ejes de trabajo, sobre los cuales se estipulan unos propósitos y temáticas. Es evidente que la forma de dar continuidad al objetivo de los lineamientos, se basa en el planteamiento de dichos ejes temáticos y sus respectivos objetivos que deben ser acogidos en el contexto escolar. Aquí se plasman los conceptos a enseñar, el nivel que se debe alcanzar en su manejo y el modo de evaluar, sin hacer explícita una relación entre los fundamentos teóricos, los ejes temáticos y objetivos propuestos. También se identifica una coherencia entre este último documento y el documento de los E.B.C., que realizan un ejercicio de establecimiento de referentes comunes que precisen los niveles de calidad de la educación, con respecto al diseño curricular, la producción de apoyos educativos, el diseño de las prácticas evaluativas, la formulación de programas y proyectos a propósito del ejercicio docente. En este sentido los E.C. y los E.B.C., definen los elementos que organizan el funcionamiento escolar con respecto a lo que se espera de un estudiante en términos de calidad educativa, elementos desde los cuales se consolidan los criterios de evaluación como indicadores de logro que permiten clasificar el desempeño de los estudiantes.

Los lineamientos le dan la posibilidad a la escuela de pensarse y pensar en la construcción de saberes desde teorías sólidamente construidas en campos académicos,

los E.C. y los E.B.C. realizan un ejercicio de ajuste de estas teorías para su puesta en juego en el campo escolar, lo que da paso a la construcción de referentes para la enseñanza y evaluación de lo enseñado.

En este orden de ideas, otro elemento de análisis desde los tres documentos y que corresponde con el propósito de cada uno, es el enfoque educativo, el cual apunta a concepciones distintas sobre el trabajo académico. En los lineamientos curriculares este enfoque es de carácter contextualizado, es decir, que cada institución educativa tiene la autonomía de organizar el trabajo académico en lengua castellana según las necesidades particulares de los estudiantes y los principios teóricos que han de fundamentar una práctica educativa en torno al saber. En otras palabras se busca la articulación de los diferentes componentes de las prácticas educativas teniendo como base los procesos de construcción de saberes, las formas de socialización, interacción y comunicación.

En los E.C. y en los E.B.C., se enuncia la existencia de una coherencia con lo que se propone en los lineamientos, sin embargo, el enfoque educativo al que responden presenta una tendencia hacia la estandarización de las prácticas educativas en torno a los contenidos, ya que los propósitos y temáticas sugeridas deben hacer parte de la organización del trabajo académico de cualquier institución educativa, para lograr una educación de calidad. Cabe reiterar que la institución escolar demanda este tipo de organización para definir los criterios de la evaluación, dispositivo que hace parte de la lógica escolar. Por tanto una relación entre Lineamientos y Estándares con respecto al enfoque educativo da cuenta de la diferencia de apuestas en torno al concepto de educación y de las particularidades del contexto escolar en lo que respecta a la definición de contenidos, competencias e indicadores de evaluación.

El enfoque educativo y el propósito al que responden los documentos, influyen directamente en el modo específico de asumir la interpretación, la significación y el lugar del texto (categorías centrales del presente trabajo de investigación) desde estos, a propósito de la pragmática propia del contexto escolar. Aquí, teoría y práctica son el soporte de los documentos en términos de la función que cumplen, puesto que los

lineamientos son de carácter teórico, y los Estándares, que contextualizan estos elementos teóricos en el campo escolar, delimitan las prácticas escolares, pero no hacen explícita una relación con el marco conceptual del que provienen. Sin embargo, se enuncia en los Estándares y desde la lógica de cualquier trabajo académico, el hecho de que la teoría ha de ser la base sobre la cual la práctica se ha de edificar, sobre lo cual no se puede olvidar que las particularidades de la escuela demandan la adaptación de un proceso de interpretación, para poder dar cuenta de su desarrollo (evaluar) en términos de calidad educativa, ya que aquí se debe responder ante unas políticas públicas que exigen resultados.

Estatus de la interpretación

En el análisis de la categoría interpretación, se reconoce el lugar del lector y del texto como aspectos fundamentales en la concepción teórica aquí planteada, ya que ambos influyen en el desarrollo del proceso, a partir de la afectación mutua que tiene lugar durante la relación pasional.

Desde los lineamientos el concepto de interpretación “implica un proceso de lectura que va desde un nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico intertextual, (relaciones dialógicas que se generan entre textos de diversa clase, en un lector competente).” (MEN, 1998, p.53). Se enuncia además un “Eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos”, en el cual se plantea que para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos (...) se pueden pensar tres tipos de procesos: los referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas; los referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros, en cuyo trabajo se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria; y los referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos, con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se

hace de estos (...), con los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto (MEN, 1998).

En los E.C. la interpretación es un conjunto de dos tipos de competencias: la competencia lingüística (“permite decodificar enunciados según reglas semánticas y gramaticales de la lengua”) y la competencia retórico- pragmática (“permite al destinatario acceder a la interpretación última del enunciado teniendo en cuenta los datos de la situación de enunciación o contexto en un sentido amplio (...) los conocimientos compartidos por los interlocutores, las referencias espacio-temporales, los indicios perceptivos ligados a las circunstancias materiales del acto de comunicación y el contexto verbal o discursivo del enunciado o contexto”) (MEN, 2002, p. 51). También, la interpretación se entiende en correspondencia con uno de los niveles de análisis del texto junto con la descripción y la explicación, que se refiere a lo ideológico, es decir, al establecimiento de “las relaciones entre las actitudes sociales del grupo (cognición social) y las estructuras del texto” (p. 52) y como un eje temático en términos de “procesos de interpretación y producción de textos” en el cual se propone que “el estudiante se familiarice, analice y produzca la diversidad de textos que significan el mundo (narrativos científicos, periodísticos, publicitarios. etc.). Se pretende que el estudiante conozca y maneje estrategias propias de los textos como la semántica, la sintaxis, la morfología, la fonología, las estructuras propias, el léxico, la coherencia y cohesión, etc.; y que construya múltiples relaciones entre ellos para que, finalmente, conecte los textos con la pragmática, es decir, con la realidad que vive (MEN, 2002, p. 54). Específicamente en el grado cuarto de primaria, este eje aborda únicamente textos informativos e instructivos, pero en el “Eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura” si se abordan textos literarios a propósito de la “comprensión de textos líricos y narrativos” (MEN, 2002, p. 62).

En los E.B.C., la interpretación se plantea como uno de los factores de organización para clasificar los grupos de los estándares: “Comprensión e interpretación textual”, en el cual se plantea un enunciado identificador (“un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera

lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación”), en el cual se propone que el estudiante comprenda “diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información”, para lo cual se definen unos subprocesos como “referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje”, entre los cuales se encuentran:

- Leo diversos tipos de texto descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.
- Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.
- Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos
- Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.
- Establezco diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información.
- Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual. (MEN, 2006. p. 34)

Además se plantea que el estudiante como lector activo y comprometido debe desarrollar “la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión” (MEN, 2006, p.30)

En los lineamientos se concibe la interpretación desde el vínculo que existe entre el lector y el texto al hablar de un diálogo que el lector establece con los personajes y el autor (MEN, 1998), elemento esencial en este proceso, ya que si no hay un gusto por la narración y no se logra una compenetración de carácter intelectual y afectivo entre quien lee y su texto, no va a ser posible el establecimiento de relaciones entre los enunciados que vayan más allá del nivel literal y por tanto no se llegará a la creación de un nuevo texto en la mente del lector que es la finalidad de este proceso. En contraste con esto, los E.C. y los E.B.C. no incluyen de manera explícita la mutua afectación producto del

vínculo entre lector y texto en la interpretación. Cabe reiterar que el movimiento en espiral propio de este proceso, se incluyen los aportes que el lector hace al texto a partir del establecimiento de nuevas relaciones entre los enunciados del mismo, las inferencias sobre lo no dicho, la creación de una nueva organización textual desde su propia personalidad, es un elemento estructural de la interpretación, es decir, si esto no se produce en el sujeto lector no tiene lugar un proceso interpretativo.

En este sentido, en los E.C. y los E.B.C. se establecen unos indicadores que plantean lo que un estudiante debe alcanzar en términos de competencias a propósito de la interpretación, desde la definición de un “Eje referido a los procesos de interpretación y producción textual”, para el caso de los E.C. y de un factor de organización para clasificar los grupos de los estándares “Comprensión e interpretación textual”, en el caso de los E.B.C. En ambos, se propone un trabajo en torno al reconocimiento y manejo de estrategias semánticas, sintácticas y a la comprensión de aspectos formales del texto. Además, en los E.B.C. se aborda la comprensión de la intención comunicativa como uno de los subprocesos de la interpretación y en los E.C. se habla del acceso a la interpretación última de un texto según la situación de enunciación. Sobre este punto se niega la posibilidad de establecer una interpretación última o reconocer una única intención comunicativa con respecto a un texto, y más aún si es de carácter literario, reconociendo la multiplicidad de vías interpretativas que puede seguir un lector, sin referencia al autor empírico, cuya intencionalidad muere una vez aquel da unidad significativa a un texto desde su propia personalidad, ya que esto depende de su desarrollo cognitivo y emocional desde el cual se acerca al lenguaje escrito, construye sus significados, establece relaciones entre estos y crea un nuevo texto.

Por otro lado, los E.B.C. incluyen en la interpretación, la capacidad de formular juicios sustentados sobre un texto y en los estándares curriculares no se da cuenta de esto, pero si se habla de relaciones entre textos y de estos con la realidad como habilidades a desarrollar en los lectores. En ambos casos, el lector construye los significados del texto desde su posición personal, pero el dispositivo de evaluación que entra a determinar los niveles de desempeño, define criterios que legitiman unas

interpretaciones sobre otras. A este respecto, no se debe olvidar que no se trata de que una interpretación sea mejor que otra, o que exista una que sea válida sobre las demás, sino que por el contrario, aunque el texto posea una lógica estructural con significados que hacen parte de un código lingüístico, la forma de relacionarlos y los espacios de libertad que posee, hacen de la interpretación la posibilidad de exceder los límites de la imaginación y puede desembocar en infinidad de contenidos cognitivos o emocionales a partir del acercamiento a la estructura del lenguaje de un texto.

Los lineamientos definen la interpretación desde el eje referido a procesos de interpretación y producción de textos al igual que los estándares curriculares, pero no enmarcan esta conceptualización en indicadores de evaluación de competencias. Por tanto, más allá del reconocimiento de lo semántico y lo sintáctico, se refieren a la interpretación desde la posibilidad de diálogo con el texto y con otros textos, la creación sobre el mismo, la lectura crítica, la puesta en juego de saberes propios; todos estos procesos trascienden una clasificación desde criterios de legitimidad, ya que todas las vías son legítimas y existe una relación entre estos y la esencia del ser humano con respecto a la comprensión del mundo y de sí mismo en éste, lo cual no entra en la lógica de la medición.

Es evidente que la concepción de interpretación es distinta en función del propósito de cada uno de los documentos, lo que permite dar cuenta de una ruptura entre los lineamientos por un lado y los E.C. y E.B.C. por otro, y del lugar esencial que posee el mecanismo de evaluación, propio de la lógica del contexto escolar como elemento definitivo en la existencia de dicha ruptura, sobre el cual se profundiza en el siguiente capítulo.

Formación de un lector competente

El lector tiene un lugar relevante en el ejercicio de la interpretación, ya que es quien le da vida al texto una vez establece contacto con éste, aunque es el último el que le traza el contexto del proceso interpretativo desde su estructura de significados que dicen unas cosas y no otras (Eco, 1992); sin embargo, el texto y en especial el texto literario deja un margen muy amplio de libertad para establecer relaciones y recrear los enunciados.

En los lineamientos se considera al lector como el actor central del proceso de interpretación, quien pasa por niveles de lectura: literal, inferencial e intertextual y usa diferentes estrategias como la predicción, la inferencia, el muestreo, la verificación y la autocorrección para construir significados. En el documento se hace una caracterización del lector, se le da un lugar esencial en su proceso de aprendizaje y se le da especial énfasis a factores como los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística del mismo, los cuales influyen en gran medida en la comprensión de un texto. Cabe aclarar que comprensión e interpretación son dos procesos distintos, pero ambos se implican mutuamente en la medida en que el abordaje literal de un texto (comprensión) posibilita la creación de nuevas relaciones entre sus enunciados y con otros textos para la creación de uno completamente nuevo (interpretación). Así mismo, citando a Zarsosa (1992) se presentan tres componentes básicos a los que todo buen lector debe ser sensible: el léxico, la consistencia externa y la consistencia interna; en este proceso lector se enuncia una fase de creación, en la cual el lector es quien aporta de manera creativa, posicionado críticamente y con la facultad de emitir juicios respecto a lo leído.

En los E.C., se hace visible el lugar del lector como un sujeto que debe alcanzar los indicadores superiores de desempeño, desarrollar las competencias lingüística y retórico-pragmática para tener una buena evaluación sobre el trabajo de interpretación. Se encuentra completamente ligado a formar un lector competente bajo los términos de los componentes básicos anteriormente mencionados.

En los E.B.C., se habla de generar un lector activo, participativo, constructor de cualquier tipo de conocimientos y comprometido, con “la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión” (MEN, 2006, p. 25), que sea crítico con respecto “a su propia cultura, creativo y sensible ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de leer cuando y como se desea”. Que conozca el texto, lo lea, lo disfrute haga inferencias, predicciones, relaciones y finalmente interpretaciones. También, el lector debe apropiarse los sistemas simbólicos para formalizar sus conceptualizaciones (MEN, 2006, p. 26), manejar los recursos propios de cada uno e incorporar las diferentes manifestaciones del lenguaje –verbales no verbales-, en sus intenciones cotidianas (MEN, 2006, p. 28), reconocer rasgos característicos de la literatura en los textos.

Los tres documentos dan cuenta de un lector como actor que desarrolla conocimientos a propósito de la lecturas de los textos y coinciden en dos niveles de estas prácticas, en un nivel lingüístico o literal (apropiación de sistemas simbólicos, manejo de los recursos propios de cada uno, reconocimiento de la estructura morfosintáctica, del léxico, del contenido de la lectura, de las reglas semánticas y gramaticales de la lengua) y en un nivel pragmático (contexto verbal o discursivo del enunciado, consistencia externa del texto, las referencias espacio-temporales, reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual como del enunciatario, incorporar las manifestaciones del lenguaje en sus intenciones cotidianas). No obstante, los lineamientos hacen explícito un tercer nivel de lectura, el intertextual, en el cual el lector “dialoga con el autor y con los personajes, establece comparaciones entre las obras mismas” (MEN 1998, p. 75), pone en juego saberes procedentes de otros lugares y aporta de manera creativa desde juicios de valor sobre lo leído y desde el establecimiento de nuevas relaciones entre los enunciados. Este nivel de lectura intertextual, no es explícito en los E.C. ni en los E.B.C., en los cuales se aborda las relaciones entre los enunciados de un texto para establecer los significados del mismo en un sentido literal. Sin embargo, en el último documento, se menciona la sensibilidad ante el lenguaje poético, la posibilidad de creación, de crítica, de disfrute de la ficción literaria y de formulación de juicios como aspectos por potenciar en un lector

en formación, los cuales son fundamentales en el proceso de interpretación, pero cabe resaltar que a propósito del trabajo planteado para el grado cuarto de primaria, no se propone ninguno de estos aspectos y solo se incluye la lectura de textos, la comprensión de aspectos formales de los mismos, la identificación de la intención comunicativa y la apropiación y manejo de estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información (MEN, 2006).

En este sentido, se reconoce una diferencia entre la apuesta teórica con respecto al papel del lenguaje y la organización del trabajo académico a propósito de éste, en factores y subprocesos, los cuales no incluyen muchos de los aspectos esenciales para el desarrollo de la interpretación. De hecho, solo se menciona un subproceso relacionado con la creación: “recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas”, sobre lo cual únicamente sería posible evaluar la realización de la actividad, pues no se pueden establecer criterios para validar los aspectos de la misma, debido al carácter subjetivo de su desarrollo.

De este modo, en los E.B.C., se habla de un lector activo, competente en términos del reconocimiento y manejo de los aspectos lingüísticos y pragmáticos de un texto, así como de estrategias y actividades que potencien el desarrollo de estos aspectos, como factores esenciales en la formación. Ahora bien, la interpretación es un proceso que inicia con el acercamiento a un texto a través de la lectura y se consuma con la unidad del mismo en un momento único al significar sus enunciados como contribución de un todo que toca al lector y le permite ser uno con la letra escrita. Aquí tiene lugar un lector, que se caracteriza por la puesta en juego de la emocionalidad y la racionalidad, siendo ambas provocadas por el contacto con los textos literarios, cuya interacción da paso a la explotación de la imaginación y a la recreación de infinidad de mundos posibles. Es un lector que busca el mundo, se busca a sí mismo entre las líneas del papel, que desea conocer, vivir y saber más a través de sus ojos y que encuentra en los significados del texto un modo de vida. Por esto, decodificar, reconocer el vocabulario, relacionar enunciados, identificar la estructura formal en un texto, constituye tan solo

una parte del trabajo de un lector en la interpretación, la otra parte roza con lo sensible de los sujetos y trasciende cualquier predicción.

En este punto de análisis se hace indispensable recordar que el elemento más importante en la interpretación es la relación profunda que se establece entre el lector y el texto (Eco, 1992), cuyo principal efecto es la mutua afectación y transformación de ambos (Rosenblat, 2002), del primero por la identificación e implicación con una historia que dice nuevas cosas o que permite ver de otro modo las cosas ya existentes, y del segundo por el aporte de quien lee, de sus conocimientos, experiencias cotidianas e ideologías que vienen a dejar una huella con el establecimiento de nuevas relaciones entre los enunciados y entre estos y los de otros textos.

Entonces cuando se desconoce este aporte del lector desde su sensibilidad en juego con su racionalidad, se rompe el proceso interpretativo, se le quita el elemento esencial de su posibilidad, puede que haya un proceso de lectura literal, de asignación de significados según el contexto del texto, pero sin la oportunidad de creación, con la que todo lector afecta al texto y da existencia a uno completamente nuevo, no se completa la interpretación.

Por su parte, la intertextualidad como la creación son únicas y hasta cierto punto incomparables en la forma en que son desarrolladas por cada lector, puesto que no existe una interpretación única y verdadera; claro que el texto tiene una lógica estructural desde la cual sus enunciados significan ciertas cosas en el contexto del mismo, pero existe infinidad de posibilidades para relacionar estos enunciados recrearlos una y mil veces. En este sentido, el lector real es aquel que entiende que el secreto de un texto está en su vacío (Eco, 1992), que el proceso interpretativo es impredecible, múltiple y único en cada sujeto, ya que el texto se interpreta por el placer que produce e induce al lector a un éxtasis vago e impreciso.

Con respecto al gusto o placer por la lectura de un texto, propio de la interpretación, se reconoce que uno de los planteamientos de los E.B.C. es “La pedagogía de la

literatura”, en la cual se establece la necesidad de consolidar una tradición lectora en los estudiantes, enfatizando en la generación de procesos que aporten al desarrollo del placer por la lectura de diferentes tipos de textos literarios que llenen de significado la experiencia de los lectores, les permitan hacer inferencias, predicciones e interpretaciones y enriquezcan su dimensión humana (MEN, 2006). Si bien, la interpretación no se da al margen del placer del contacto con un texto, este placer no se aprende, es decir, no existe un procedimiento que lleve al estudiante a sentirse atraído por un texto literario, por el contrario, este proceso se da de manera natural y espontánea y en cada lector acontece de modo distinto según su experiencia de vida. El contacto que los estudiantes tengan con los textos puede hacer parte de las posibilidades de un ejercicio docente, en la medida en que éste permita el conocimiento de diversidad de textos y que el vínculo que tenga con los mismos despierte en aquellos una curiosidad por su lectura, pero la compenetración, la atracción y el gusto por estos trasciende los límites de su acción, ya que depende exclusivamente de la subjetividad del lector.

Por otro lado, se plantea desde este ejercicio investigativo que el lector se acerca al texto con conocimientos, ideas, ideologías, experiencias previas, las cuales tienen influencia directa sobre el modo de interpretar, así como se plantea en los lineamientos al darle especial énfasis a factores como los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística del lector, cuestiones que no son explícitas en los otros dos documentos, a excepción de la referencia al conocimiento cultural que debe poseer un lector activo en los E.B.C, lo que da cuenta de la primacía que tiene el desarrollo de diferentes metodologías y estrategias en torno a temas específicos, por encima del reconocimiento de un sujeto lector, su estado previo, su influencia durante la lectura e interpretación y su transformación posterior.

Lector y texto, dos instancias de un mismo proceso, cuya concepción depende del contexto en el que tengan lugar, de la función que se les asigne, de una visión de la lectura y de la interpretación. Los dos como posibilidad del decir y del no decir, cuya existencia en un proceso de interpretación, depende de la afectación mutua en un

presente único e intemporal, como dos realidades paralelas que solo cobran vida cuando se compenetran y generan un nuevo mundo de significados.

El lugar del texto

El texto constituye la otra cara de la interpretación, del otro lado de la del lector, ya que sin la existencia de alguno el otro pierde su valor, necesitan estar en unidad para cobrar significado desde el proceso de interpretación. Por lo cual un análisis del lugar del texto complementa y permite dar cuenta de un modo de asumir esta última con respecto a los textos literarios, puesto que del concepto que de aquel se tenga se desprenden las posibilidades de su acción desde el ejercicio interpretativo.

En los lineamientos curriculares se presenta el texto como “un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas” (p. 36) desde una perspectiva política, ideológica y estética particular, la cual postula un modelo de lector; así mismo, se habla del texto como un tejido de significados que enuncia un estado de cosas y del texto literario en particular como lugar donde confluye una gran cantidad de obras de carácter histórico, político, filosófico, folclórico, mitológico, etc.; desde este lugar de enunciación con respecto al texto se construyen los E.C., que anuncian el carácter social del texto, y la posición de Teun A. Van Dijk (citado por MEN, 2002) quien parte del principio de que en todo texto subyacen tres niveles de análisis: uno semántico comunicativo, uno pragmático y uno ideológico. Así, se asume como producto de la actividad verbal humana, en el que se tienen en cuenta dos conjuntos de reglas “las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua” (p. 52), desde el marco de la producción de textos. En el “eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos”, se resalta su uso con respecto a la comprensión, producción, análisis y discusión. Por su parte, los E.B.C. (2006) definen el texto como herramienta que “aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes” (p.26).

Así mismo, los E.C. y E.B.C., describen el texto como un instrumento, un material que sirve para alcanzar distintos objetivos y para desarrollar estrategias a propósito de la lectura y la escritura, además se consolida como un eje temático del trabajo escolar, en el estudio de los elementos que lo constituyen, cuyo aprendizaje se clasifica según indicadores de logro.

En los lineamientos se hace referencia al uso del texto como aquel que, según Arreola (citado por MEN, 1998) permite comprender el mundo, repensar y enfrentar los problemas cotidianos, también se habla de la posibilidad que desde la literatura se ofrece en cuanto a la identificación de otras voces y al reconocimiento del contexto. En esta medida, los lineamientos plantean al texto como elemento que permite entrar en la cultura a partir del entramado de significaciones que lo constituyen, y que a su vez se convierte en vía de acceso al conocimiento acerca de nuevas situaciones o de nuevas reflexiones sobre las situaciones ya conocidas.

En los E.C., se puede reconocer el uso de diferentes tipos de textos para adquirir competencias gramaticales, literarias y culturales. Además se plantea la necesidad de que el estudiante relacione lo que lee con su contexto inmediato (pragmática), que “conozca textos literarios y analice en ellos la simbolización de la cultura, la convergencia de diversas manifestaciones humanas y el testimonio de la historia de la humanidad”. (MEN, 2013, p. 54). Del mismo modo, en los E.B.C., el texto se usa para el desarrollo y mejoramiento de capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas. Además aquí se le da mayor relevancia a lo que el docente puede hacer con las obras literarias que aborda en clase, que al tipo de texto que se lea. Se habla del valor estético y cultural que poseen estas obras, desde el reconocimiento que el lector haga sobre las mismas.

Se observa que los lineamientos y los E.C. dan cuenta del texto por su uso social y su aporte al reconocimiento de la competencia comunicativa, así como su aporte para el acceso a la cultura, al conocimiento del mundo en general y a la construcción del sujeto, ya que éste se ve afectado directamente en su desarrollo cognitivo y emocional cuando

entra en contacto con un texto; por su parte, los E.B.C. determinan el uso del texto según las disposiciones del docente en el aula de clase.

Ahora, si bien en los E.C. se plantean estas apuestas por el análisis de la simbolización de la cultura y de la convergencia de diversas manifestaciones humanas en los textos (MEN, 2002), en el cuadro de los ejes de trabajo para el grado cuarto (Eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos), los textos se enuncian en términos de instrumentos materiales desde cuyo acercamiento se potencian las habilidades de análisis, comprensión y producción.

En este sentido, el texto funciona como medio para alcanzar otros fines planteados en los indicadores de logro de la evaluación, desde los cuales, no es posible reconocer la incidencia del lector en la transformación del texto, ya que la comprensión literal, el análisis y el establecimiento de relaciones entre las ideas del mismo, el reconocimiento de su valor cultural y estético son aspectos que se desarrollan a partir de la estructura textual existente, asumiendo al texto como un producto terminado sobre el cual el lector no tiene influencia alguna.

En este punto, se reconoce una diferencia con respecto a los lineamientos, en los que se da al lector el lugar de agente que actúa sobre dicho texto en una fase de creación, parte esencial de la interpretación, que implica “aportarle, enriquecerlo y recrearlo” (MEN, 1998, p. 48), así mismo, se espera que el estudiante “construya múltiples relaciones entre los textos para que, finalmente, conecte los textos con la pragmática, es decir, con la realidad que vive” (MEN, 1998, p. 54), con respecto a esto se dice que todo lector establece relaciones con la realidad desde según su criterio personal, recreando los enunciados del texto y transformándolos desde percepciones diversas y particulares.

El texto es un universo abierto a múltiples posibilidades de interpretación, es un entramado de significados que existen cuando el lector les da lugar, los relaciona y los enuncia desde su propia identidad y la implicación que resulta de la lectura pasional; por esto, no puede ser concebido como producto final, como la última versión cuyo

contenido está cargado conocimientos a los cuales los lectores han de acceder y desde los cuales se desarrollan habilidades prácticas o competencias como se asume en los E.C. y en los E.B.C.

Si bien es cierto que los textos, en particular los textos literarios contienen diversos focos de la cultura, saberes, experiencias e ideologías, y que el ejercicio de la lectura es el paso a la posibilidad de interpretar y comprender, no se puede olvidar que éste texto se renueva, se transforma desde cada nuevo lector, cuya acción interpretativa recrea los enunciados diciendo cosas siempre distintas que los complementan y amplían. Es decir, el texto es medio y fin en sí mismo, es un elemento de valor significativo incalculable, trae consigo múltiples opciones de mundo, de sujeto, imposibles de ser abordadas en su totalidad, ya que como menciona Eco (1992) a propósito de la interpretación, “como seres humanos, nosotros captamos solamente aquellos conjuntos que tienen sentido para nosotros en cuanto somos seres humanos. Hay una infinidad de conjuntos distintos de los cuales nunca sabremos nada” (p.399).

Los textos literarios son travesías interminables, asumidas por sujetos que se atreven a experimentarlas más allá de cualquier límite sintáctico, semántico o pragmático, de aquí surgen vivencias sin forma, sin tiempo y sin espacio en la unidad del proceso interpretativo. En este orden de ideas, cuando un texto se evalúa desde criterios que enuncian las habilidades a desarrollar con respecto al uso como instrumento del mismo, se desconoce la infinidad que lo caracteriza, cuyas posibilidades son incalculables, van más allá de la alusión al código, de la asignación de significados, están en dirección de la imaginación, de la creación, de la emocionalidad, de lo humano. Medir algo así no tiene relevancia, el contacto humano con lo literario se moviliza en un orden distinto al del deber, se moviliza en el orden del deseo, sin referentes externos ante los cuales interese responder, aquí solo tiene lugar lo subjetivo, lo personal, lo íntimo.

Significación: Algo más que la apropiación del código y de los significados que designan la realidad

La significación es un proceso de construcción de significados que se da a partir de la apropiación y uso de un código lingüístico, de la identificación de significados literales en el contexto de un texto, de la selección de significados y del establecimiento de relaciones entre los mismos con base en la situación comunicativa en la cual se tiene el contacto con un texto y en la puesta en juego de los saberes previos e ideologías propias del lector.

En los Lineamientos Curriculares, la significación es concebida como el eje central en el desarrollo teórico, como aquella dimensión a través de la cual los seres humanos llenan de significado y sentido a los signos (MEN, 1998), es decir, se visualiza como el camino por el cual se vinculan los humanos con la cultura y sus saberes, a través de la transformación de la experiencia. Así mismo, pone de relieve las prácticas de escritura, lectura, oralidad y de lenguaje de la imagen como espacios de significación, que permiten el intercambio y la construcción de saberes con los demás y con el mundo en general, sobre lo cual se plantea un Eje referido a los procesos de construcción de los sistemas de significación, que aborda el desarrollo de niveles de apropiación, uso, explicación y control de los mismos.

En cuanto a los E.C., la significación se define como la orientación desde la cual el lenguaje es asumido, como aquel proceso natural que permite la elaboración de la realidad por medio de la experiencia humana a través de procesos históricos, sociales y culturales. Se plantea un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, encaminado a la apropiación, uso y control que los estudiantes deben adquirir con respecto a las diversas formas en que ésta se da.

Por otra parte, en los E.B.C. no se hace explícito el papel de la significación como un eje orientador o factor de orientación del trabajo escolar, no obstante, se precisan ciertos aspectos del proceso de significar a propósito de los textos y de la interacción social. Por

ejemplo en un apartado sobre “la actividad lingüística: comprensión y producción” (2006), se habla de la generación de significados para expresar el mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros (producción) y de la búsqueda y reconstrucción del significado de cualquier manifestación lingüística (comprensión). En otro apartado titulado “la pedagogía de otros sistemas simbólicos”, se menciona que estos sistemas contribuyen “para que el individuo formalice sus conceptualizaciones” (MEN, 2006 p.30), específicamente en lo que se refiere al sistema verbal, lo cual le permite representar, estructurar y organizar la realidad y sus experiencias.

Una relación directa entre los tres documentos, se encuentra en el reconocimiento del papel de la significación en el proceso de interacción y de construcción de representaciones sobre la realidad y por ende sobre los sujetos a través de los diversos sistemas simbólicos. Aunque, los E.B.C. no aborden explícitamente la significación como eje central del trabajo en lenguaje, si se plantean ciertos aspectos propios de su desarrollo sobre los textos en lo que respecta a la construcción del código lingüístico y a la asignación de significados literales, al hablar de la representación de la realidad, a partir de la producción y la comprensión como procesos que implican la generación y transmisión de significados, y la búsqueda y reconstrucción del significado de un texto, respectivamente. De este modo, en los E.C., a pesar de plantear una perspectiva de significación amplia en el sentido de elaboración de la realidad y construcción del sujeto, en el cuadro de ejes y temáticas para grado cuarto, se consolida como uno más de los ejes, que se refiere a los procesos de construcción de los sistemas de significación, desde el cual se plantea un ejercicio de establecimiento de relaciones entre los significados en los textos que produce el estudiante y su valor en los actos comunicativos, sugiriendo una temática enfocada en el reconocimiento de significados que designan la realidad (MEN, 2002).

La apropiación y uso de estos significados contribuyen en la construcción de una representación de la realidad y de los sujetos, pero la significación excede estos procesos y da relevancia a la asignación de representaciones desde la interacción con el saber previo de los mismos, la puesta en juego de sus emociones y la influencia del contexto particular en que se desenvuelve y en el que tiene lugar un contacto con los significados.

Esta parte de la significación, da paso al proceso de interpretación y se convierte en la posibilidad de conexión con un texto y de creación sobre el mismo.

A propósito del modo en que se da la significación, en los lineamientos se afirma que ésta se da en “complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje (...) a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar” (MEN, 1998 p. 24). En estos procesos se incluyen las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también las acciones a través de las cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. Además, a través de la mediación social se adquieren las herramientas de significación que corresponden a las formas del lenguaje, sus significados y estructuras.

En este documento se propone una competencia significativa, en la cual se incluye:

- Una competencia gramatical
- Una competencia textual
- Una competencia semántica
- Una competencia pragmática o socio cultural
- Una competencia enciclopédica
- Una competencia literaria
- Una competencia poética

Como se menciona anteriormente, el proceso de aprendizaje de los sistemas de significación abarca un nivel de construcción o adquisición de los mismos, un nivel de uso, un nivel de explicación de su funcionamiento y un nivel de control sobre su uso.

Por su parte, en los E.C. se afirma que la significación se asume “en términos de categorías conceptuales, pragmáticas y socioculturales” (MEN, 2002, p. 45) y se da en “complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje (...) a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar” (p. 49). En este sentido, “la significación presupone la comunicación (...) como condición social de posibilidad. Esto implicaría reconocer, en primer lugar, el papel mutuo de los participantes en el proceso de significación y que si bien los esquemas funcionan internamente (en el sujeto), estos son de naturaleza intersubjetiva: los esquemas son sociales” (p. 49). Entonces, “se espera que el estudiante construya las

diversas formas mediante las cuales se da la significación y la comunicación en signos (...) para que genere la apropiación, el nivel, y el control de las reglas de uso necesarias y la explicación del funcionamiento de los sistemas de significación” (p. 54).

En los E.B.C., se plantea que la significación se da a través de la interacción, desde la apropiación de los elementos de los sistemas verbales (código lingüístico), el uso y producción de los mismos. Aquí cabe resaltar, con respecto a los textos literarios, que los significados se producen y comprenden de manera clara para el lector si está en relación con un texto, y que además el modo en que se producen y comprenden es muy distinto en cada uno, porque si bien existen significados que son reconocidos socialmente y que se determinan según el contexto del lenguaje escrito, existe infinidad de posibilidades para conectarlos con otros, como una cadena sin fin, cuyo resultado final depende de las decisiones del lector.

Los lineamientos y los E.C. coinciden en que la significación se da en “complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje (...) a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar” y en que es fundamental la interacción social en este proceso, lo que está en relación con lo planteado en los E.B.C acerca de la apropiación de sistemas verbales y de la relación social para significar. En los lineamientos se habla de un vínculo con los saberes de la cultura y la apropiación de unas herramientas de significación que preceden a todo sujeto, es decir las formas del lenguaje, sus significados y estructuras. Además, como se menciona anteriormente, en éstos se enuncia una serie de competencias que hacen parte de una competencia significativa, lo que implica que la significación aborda todo el complejo proceso de apropiación, uso, reflexión y control de cualquier sistema lingüístico. De hecho, estos procesos, corresponden con unos niveles para el desarrollo de dicha competencia, que se encuentran explícitos en los lineamientos y en los E.C., más no se abordan en los E.B.C.

En este sentido, los tres documentos, plantean similares concepciones acerca del modo en que se da la significación a partir de la interacción y la mediación social, sin

embargo, se ve una diferencia entre los lineamientos por un lado y los E.C. y E.B.C. por otro, cuando estos últimos centran el trabajo académico en los ejes o subprocesos a desarrollar con respecto a la construcción, uso y funcionamiento de reglas propias de los sistemas de significación, cuya importancia no se niega, sin embargo es fundamental recordar que estos aspectos no son los únicos que hacen parte de la significación, que además se incluye la asignación de significados con base en el contexto extrasemiótico, es decir en la situación de comunicación, en el patrimonio de saber y en las ideologías del lector (Eco, 1999), quien, una vez que reconoce el código y lo que significan sus enunciados de manera literal, decide el modo en que va a usar los significados desde su propia personalidad y juega con estos en las relaciones que crea, lo que le permite vincularse con la cultura, con el saber y con los demás y acercarse a la posibilidad de la implicación emocional con un texto, factor estructural de la interpretación.

En relación con la interpretación

La significación es un proceso inherente a la interpretación e indispensable en su desarrollo, ambos se necesitan mutuamente en la construcción del sujeto, quien los emplea en la afectación sobre un texto y en la creación de una nueva lógica con respecto a su organización.

En los lineamientos curriculares la interpretación aborda todas las competencias que hacen parte de la competencia significativa, ya que los procesos implicados incluyen un “nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas”, un nivel intertextual en el cual “se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria” y un “nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tiene que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos” (MEN, 2013, p.36), sin embargo no es explícita la relación entre el proceso de significación y el de interpretación. Ahora, cabe aclarar la diferencia entre estos, recordando que el primero incluye al segundo, en la medida en que la construcción de significados a partir de los elementos del texto y los extrasemióticos en la significación, permite que en la interpretación el lector use dichos

significados para organizar de una forma particular los enunciados creando un nuevo texto a partir del leído, para así consolidarlo como un todo en un espacio intemporal, lo cual solo será posible cuando aquel lector establezca un vínculo pasional con los enunciados de dicho texto, se identifique con lo que éste le narra, se vea afectado por la visión de mundo propia del lenguaje escrito con el que tiene contacto, se transforme en un ser distinto y a su vez transforme al texto en otro diferente.

Así mismo, los E.C. y los E.B.C. tampoco establecen una relación explícita entre la interpretación y la significación, sin embargo, al igual que en los lineamientos, en los E.C. se plantea ésta última como el eje vertebral de todo el trabajo en lengua castellana afirmando que “es necesario que la clase de Lengua Castellana o Español se convierta en un espacio de significación donde el estudiante encuentre que lo que aprende tiene estrecha relación con lo que vive, piensa, siente y desea” (p.57). Por su parte en los E.B.C. no se reconoce la significación en términos de dimensión que orienta el trabajo académico, e incluso, en los E.C. a pesar de enunciarla de este modo, como se menciona en el apartado anterior, el trabajo se centra en ciertos procesos que hacen parte de la significación como la apropiación del código lingüístico, su uso, comprensión literal y producción. Pero los procesos que conectan la significación con la interpretación, que dan paso a ésta última posibilitando una relación pasional con un texto, como son la puesta en juego de saberes, emociones e ideologías frente a los significados propios del lenguaje escrito, no se incluyen en los ejes o subprocesos de trabajo que serán evaluados, puesto que no coinciden con la lógica del deber, ya que se dan de manera natural y espontánea, ni con la lógica de la evaluación, ya que son impredecibles.

Como se ve, las relaciones entre significación e interpretación tienen su punto central en el desarrollo de las competencias (lineamientos curriculares), en la enunciación del papel central que desempeña la dimensión significativa como horizonte del trabajo escolar en lengua castellana (lineamientos y E.C.) y en la concreción en ejes y subprocesos a evaluar relacionados con la apropiación, el uso y el control sobre los aspectos formales del código lingüístico (E.C. y E.B.C).

Con respecto al papel de la dimensión significativa, se plantea desde los lineamientos y los E.C. que la interpretación se debe dar en el marco de un espacio de significación, de construcción discursiva con sentido, ante lo cual y en coherencia con lo expuesto anteriormente, vale aclarar que la significación hace parte de la interpretación, es decir, siempre que tiene lugar un proceso de interpretación se hace a partir de la construcción de significados según el contexto del texto, el contexto del lector (saberes previos, ideologías) y la situación de comunicación (las condiciones en que es recibido el mensaje).

La existencia de un proceso de interpretación no solamente depende de que las actividades planteadas en el escenario de clase incluyan la opción de relacionar los textos con las vivencias del estudiante, que tengan un significado particular o que se den como posibilidad de interacción, sino que dicho proceso se basa esencialmente en el deseo, el esfuerzo y la actividad del sujeto, en el vínculo que establezca con un texto, en el modo en que se deje afectar por éste desde la identificación y el aporte al contenido del mismo, lo cual es incalculable e impredecible, está por fuera del alcance de cualquier estrategia, metodología o evaluación.

Capítulo III

Pérdida de la especificidad de la Interpretación. A modo de conclusión

El contexto escolar funciona desde una lógica declarada en términos del deber, en la cual se propone la formación de los sujetos que ingresan con base en parámetros estandarizados a propósito de una relación con el conocimiento. Esta lógica se consolida en una forma específica del discurso y en unas prácticas que lo concretizan, siendo los procesos que hacen parte del desarrollo cognitivo y emocional de los sujetos uno de los aspectos abordados allí.

Entre estos procesos se encuentra la interpretación de textos literarios, desde cuyo análisis se reconoce una ruptura en términos de su adecuación ante las demandas de la pragmática escolar, evidente en la diferencia entre la postura de los Lineamientos Curriculares, que aborda aspectos como el diálogo con un texto con base en el marco de conocimiento del lector, la creación sobre los enunciados del mismo y su lectura crítica desde juicios y valoraciones personales, (MEN, 1998) y la postura de los E.C. y los E.B.C., cuya concepción sobre la interpretación se centra en aspectos como la lectura de textos, la comprensión de los aspectos formales y conceptuales que los componen y la identificación de su intención comunicativa (MEN, 2006), así como el establecimiento de una interpretación última y la construcción de relaciones entre sus enunciados y con la pragmática (realidad en que se vive) (MEN, 2002).

Se infiere entonces que dicha diferencia tiene su origen en una serie de cambios por los que pasa la interpretación de textos literarios de modo tal que responda a las demandas propias de la lógica escolar, cuyo trabajo académico se concretiza en los dos últimos documentos mencionados en relación con el propósito de los mismos, ya que los E.C. pretenden aclarar, dar solidez y concretar lo propuesto en los Lineamientos, planteando unos propósitos y sugerencias temáticas para cada eje que se incluye en éste (MEN, 2002) y los E.B.C. “constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el

sistema educativo” (MEN, 2006, p. 8). Estos propósitos difieren del propósito de los Lineamientos y se acercan al trabajo de aula, en el sentido en que estipulan indicadores y temáticas sobre lo que el estudiante debe aprender.

Con base en esto, se cuestiona el hecho de que la interpretación de textos literarios que se moviliza desde la lógica del deseo (gusto, pasión, disposición y organización con arreglo a criterios internos) se ajuste a las demandas de la institución escolar que se moviliza desde la lógica del deber (declaración, requisición, compromiso, decisión, aseveración), a partir de una serie de cambios estructurales en su concepción, en los aspectos que se incluyen en ésta y en las prácticas generadas en torno a la misma, y por tanto se produce la pérdida de su especificidad.

En este sentido, el presente capítulo aborda el modo en que la interpretación de textos literarios se asume desde los E.C. y los E.B.C. en términos de una propuesta en torno a la lingüística y a la pragmática, así como los aspectos estructurales de su especificidad que no se incluyen en la concepción planteada desde dichos documentos debido a los cambios por los que pasa para adecuarse a la organización de la escuela.

Una propuesta en torno a la lingüística y a la pragmática

En los E.C. y en los E.B.C se organiza el trabajo académico en lengua castellana desde la consolidación de ejes y temáticas, de factores y subprocesos respectivamente, y de manera específica con respecto a la interpretación de textos literarios, se habla en el caso del primero de un “Eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos” (MEN, 2002) y en el caso del segundo de un factor de “Comprensión e interpretación textual” (MEN, 2006).

En el análisis hecho en el capítulo anterior se reconoce que el trabajo concreto en torno a la interpretación de textos literarios en ambos documentos, está centrado en el desarrollo de la competencia lingüística y de la competencia pragmática, con respecto a lo cual se dice que dicho proceso va más allá del desarrollo de estas competencias en términos del enfoque semántico (Eco, 1992), ya que apunta a la construcción del sujeto desde la comprensión del mundo y de sí mismo a través del contacto con un texto, en el

cual se produce una afectación mutua entre el lector y el lenguaje escrito, ambos aportan a la existencia del otro y le dan un lugar particular en el momento en que se capta la totalidad de la escritura y se conectan sus enunciados en una unidad de significado.

De esto modo, se plantea una dinámica entre la lógica estructural del texto y la lógica dialéctica, entre la fidelidad a los significados que éste propone desde su organización formal y la libertad de interpretación desde la iniciativa del destinatario. Entonces, la forma del texto y los significados literales según el contexto de su escritura, han de ser reconocidos en un proceso de interpretación, ya que sin esto no es posible trascender a la creación, sin embargo, es ésta última la que le da vida al texto, lo consolida significativamente y permite la ampliación de sus posibilidades de existencia, ya que con cada nuevo lector que se conecta con un texto, éste se enriquece, es decir que su multiplicidad se extiende desde los diversos focos de cultura que se ponen en juego.

Ahora bien, como se ha mencionado, el proceso de significación hace parte de la interpretación, y se relaciona con el reconocimiento del código lingüístico (símbolos convencionales, reglas sintácticas, estructura formal), la asignación de significados literales y el establecimiento de relaciones entre dichos significados según la situación de comunicación en que el mensaje es recibido, el patrimonio de saber y las ideologías del lector. En este sentido, el modo en que la interpretación se asume en los documentos oficiales que concretizan el trabajo académico a propósito de la misma, da relevancia a los dos primeros aspectos de la significación, pero no reconoce el tercer aspecto, ya que ninguno de los subprocesos (E.B.C.), ni de los ejes o temáticas sugeridas (E.C.) da cuenta de la influencia del lector sobre el texto, desde su posición personal, experiencias y conocimientos, que alteran la estructura textual y dan paso a la posibilidad de una relación pasional a partir de un gusto que comienza a tener lugar con respecto a lo que se lee.

Sin ésta conexión con el texto, que inicia con el proceso de significación más allá de los significados literales, es decir, en términos del lugar del lector que se asume desde su singularidad sobre aquello que identifica en el texto, y a partir de lo cual desarrolla un gusto, un placer, un vínculo, no tiene lugar un proceso de interpretación, que se origina precisamente en esta atracción, dando paso a una lectura comprometida emocionalmente

y a la necesidad de decir algo sobre lo escrito, de crear y recrear sus palabras de un modo único e irrepetible.

En la dinámica escolar, que establece criterios estandarizados para probar el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades, el reconocimiento del código lingüístico, de la estructura formal de un texto, de sus significados literales, son los únicos aspectos evaluables de manera estandarizada, ya que la puesta en juego de saberes propios, de ideologías, de experiencias personales (significación), así como los aportes del lector que transforman dicho texto y le dan una forma especial (interpretación), cuyo único criterio es el mundo íntimo de quien lee, no corresponden con intentos de homogenización, por el contrario surgen de la multiplicidad propia de la heterogeneidad, incomparable e imposible de clasificar en términos de lo correcto y lo incorrecto.

Así, cuando en el contexto escolar, se habla de procesos de interpretación y se definen los ejes, temáticas o subprocesos a evaluar, se le coloca en el lugar de una habilidad cuyo desarrollo se puede verificar con arreglo a criterios estandarizados. Sin embargo, lo cuestionable en este punto es que la interpretación no es una habilidad que se pueda medir con exactitud, porque no está concebida en el orden de una práctica con procedimientos a seguir, la interpretación constituye un proceso basado en la relación profunda entre un lector y el texto, más aún si éste es de carácter literario, cuya especificidad genera en dicho lector un sentimiento de identificación, debido a que trata temas propios de la condición humana, abre paso a un contacto pasional con unos personajes y estimula la posibilidad de recrear la imaginación desde nuevos mundos posibles (Bettelheim, 1977), lo que incrementa el bagaje conceptual y estético a propósito de la realidad, así como los juicios y valores que se pueden formar sobre ésta.

En este sentido, evaluar la interpretación implica una contrariedad con la especificidad de la misma, que se moviliza en una lógica muy distinta de la lógica escolar, fundamentada en un contrato de carácter social, desde un deber y una obligación que asumen los sujetos a propósito de lo que se espera de ellos en la sociedad, mientras que interpretar un texto literario, gozar de su lectura y reconstrucción, vivirlo y

experimentarlo de manera única y singular, se relaciona con la existencia de un deseo, aquí no interesa una relación con parámetro, límite o medida alguna.

Al margen de la expresión afectiva, un acercamiento a los roles de maestro y estudiante

En el contexto escolar, los actos de significación regulativos e instruccionales (Bustamante, 2013), incluyen la definición de las posiciones de enunciación propias de los sujetos que ingresan allí, del maestro y del estudiante de manera específica, quienes se asumen en relación con el proceso de la interpretación de textos literarios a partir de criterios de discurso y acción propios de cada uno.

El maestro asume un lugar de mando, desde el cual las palabras cobran el estatuto de consigna e incluso de estereotipo, imponiendo orden, regulando el tiempo y llamando la atención para hacer ser a otros mediante un hacer-hacer, lo que asegura la constitución y el mantenimiento del dispositivo escolar. De este modo, se calcula un intento de homogeneización con respecto a las acciones posibles del auditorio de dicho maestro, en el cual no es posible que las cosas marchen desde lo singular y lo inestable, ya que se busca la consolidación de universales que permitan dar cuenta de resultados concretos (Bustamante, 2013).

El estudiante asume un compromiso con respecto al deber adquirido con el dispositivo, que es dirigido desde la práctica de aquel maestro y entonces debe responder a los parámetros impuestos para dar cuenta de su proceso de aprendizaje y pasar al siguiente nivel. De este modo, particularmente en relación con la interpretación de textos literarios, el estudiante como lector, tiene la “obligación” de alcanzar los indicadores de desempeño que dan cuenta del desarrollo de las competencias lingüística y pragmática. Así, cuando lo importante es el cumplimiento de ciertas tareas de una manera específica, se dice que este lector pierde su lugar como agente activo que se involucra con el texto de manera emocional, racional y lo transforma en su estructura significativa. Es decir, no se reconoce un vínculo pasional, un deseo, ni un placer por la lectura, por la construcción y recreación de enunciados, aspectos estructurales de la interpretación.

En este orden de ideas, el texto se concibe como producto terminado sobre el cual se identifican palabras y se relacionan conceptos de manera literal y el cual sirve para el desarrollo de habilidades según el uso que el maestro le dé. Pero, en términos de la interpretación como asunto estructural de la relación lector-texto, y más aún en relación con textos de carácter literario, es indispensable la incidencia del lector sobre la transformación de los mismos, dándoles una forma significativa específica en un momento único y presente en el que se capta su totalidad. Los textos literarios se caracterizan por la opacidad de su lenguaje, el simbolismo, el iconismo, los imaginarios, valores e ideologías que se expresan en su contenido (Cárdenas, s.f.) y por aquellos espacios de libertad que dejan entre sus líneas y que se llenan con la multiplicidad de direcciones establecidas por cada lector particular.

Entonces el aporte del lector, es decir, su papel activo sobre un texto literario, no se reconoce en el contexto escolar, de hecho no es posible hacerlo, puesto que la referencia a un estándar evaluativo, de cuyo trabajo se encarga el maestro, lo coloca en el lugar de la obligación, dejando al margen su singularidad afectiva, la diferencia con los demás, como lo plantea Bustamante (2013) “la singularidad no deja marchar la escuela, por lo cual se buscan comportamientos colectivos que permitan el asunto marchar”.

La interpretación que hace cada lector no se puede delimitar según criterios comunes a todos verificados por un juez, quien hace-hacer y evalúa la calidad de dicho hacer desde la dinámica escolar, ya que éste proceso no se hace con arreglo a criterios externos, sino con base en criterios propios del mundo íntimo de quien lee, puesto que implica una construcción personal en términos racionales y emocionales, lo cual constituye una experiencia única e irrepetible.

De este modo, se dice que hablar de la potenciación de dicho proceso en términos de enseñanza en el contexto escolar, implica una contrariedad con la naturaleza del mismo, ya que no está concebido como una habilidad que se potencie a través la acción de un maestro cuyas consignas organicen un trabajo en torno a la decodificación, al reconocimiento de significados literales, a la identificación de la intención de un texto, sino que interpretar un texto implica la existencia de un placer, el establecimiento de una relación pasional con el mismo, la creación sobre los enunciados de éste, en otra

palabras, dejar marchar lo singular, lo particular, cuyo único juez es el mismo lector en términos de su emocionalidad y sensibilidad.

No se pretende desmeritar el rol del maestro, quien se reconoce como poseedor de un saber desde el cual puede transmitir la pasión y el deseo por conocer y comprender el mundo, específicamente a través de su relación con los textos literarios, pero no se debe olvidar que el maestro se detiene cuando inicia el pensamiento y la acción del sujeto, en particular cuando éste establece un vínculo con un texto literario y asigna relaciones entre significados desde su saber, ideología y vivencia; aquí no se mide nada, no hay punto de comparación con respecto a la lógica de lo correcto y lo incorrecto, no hay orientación efectiva. El camino seleccionado lo asume cada lector que ya conoce el código, la estructura literal y ahora avanza por la posibilidad de la recreación y creación desde su singularidad.

Dicha singularidad que da vida al contenido del texto y lo reconstruye, se ve limitada por la evaluación, la cual exige el obedecimiento a una pragmática, es decir que compromete con el aprendizaje acerca de aquello que es indispensable decir para ser bien evaluado, en lo que no tiene cabida la expresión afectiva propia de la interpretación de textos literarios, cuya existencia se corresponde con la posibilidad de inventar, imaginar y fantasear sobre mundos nuevos e inesperados desde una pragmática creada por el lector mismo, dentro de la que se puede pensar, sentir, decir nuevas cosas de un modo particular, lo cual le da una forma peculiar al texto literario. Cada personalidad en relación con un texto que la toca y afecta profundamente, consolida un modo específico de pronunciarse con respecto al mismo, que no entra en la lógica de la estandarización, de la formalización, del deber con un dispositivo externo.

En esta medida, el contacto íntimo con un texto literario no se aborda con base en objetivos trazados por agentes escolares, estrategias y actividades para llevar a cabo estos objetivos e indicadores que determinan el cumplimiento de los mismos, porque la interpretación de textos literarios y la lógica escolar se movilizan desde lugares distintos; la primera tiene lugar a partir de la existencia de un deseo del sujeto por comprender el mundo y por comprenderse a sí mismo, de lo que se desprende un sentimiento de placer

al entrar en contacto con un texto literario, una dialéctica entre la sensibilidad y la racionalidad y un desborde de la imaginación a disposición de la posibilidad de crear; la segunda se relaciona con el deber de los sujetos ante un compromiso adquirido socialmente, con la regulación para controlar el cumplimiento de dicho compromiso y con la instrucción para mediar una relación entre el estudiante y el maestro a propósito de saberes a aprender y de habilidades a potenciar.

Dos escenarios que se constituyen desde apuestas teóricas y prácticas diferentes, sin decir con esto que no sea posible el contacto con textos literarios en un aula o la puesta en marcha de todo lo que este produce en un lector, sino que al imponer la obligación de cumplir con unas tareas para obtener una buena evaluación, se coloca al proceso de interpretación que surge de dicho contacto, en el lugar de una habilidad cuyo desarrollo permite el cumplimiento de estas tareas, y entonces no se da la posibilidad de vivirla como experiencia por sí misma, con todas las oportunidades de aprendizaje, desarrollo y crecimiento personal que brinda a propósito de la interacción entre la racionalidad y la sensibilidad emocional.

El contexto escolar demanda el cumplimiento de ciertos compromisos, desde los cuales aspectos como la expresión afectiva, la relación pasional con un texto, el gusto por su lectura, la afectación mutua con respecto a su lector, que son estructurales de la interpretación de textos literarios, no pueden tener un lugar, en la medida en que la lógica de la regulación y la instrucción, se basa en la formación de un sujeto para que llegue a ser útil, productivo socialmente, no para que exprese sus necesidades afectivas, y por tanto la interpretación pierde su especificidad.

Y es que interpretar implica vivir una experiencia única e incomparable de placer por el lenguaje escrito en medio de una travesía sin tiempo, sin lugar, presente de manera eterna, perpetuada en la vida del lector y en las huellas que éste deja sobre las manchas del papel a través del acto de creación. Esto se encuentra más allá de cualquier estándar, excede cualquier límite, trasciende toda regularidad, es un asunto que va más allá de lo escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barthes, R. (2009). *El Susurro del Lenguaje. Más allá de la Palabra y la Escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Barthes, R. (1987). *El Placer del Texto. Lección inaugural de la Cátedra de semiología Literario de College de Francia*. México: Siglo XXI.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Barcelona: Editorial Crítica D.L
- Bustamante, G. (2013). *Actos de Significación en la Escuela*. Curso Magistral. Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Cuarta Conferencia. Recuperado de <http://cursomagistral.blogspot.com/search/label/4%20Bustamante>.
- Cárdenas, A. (1996). *Argumentación, interpretación y competencias del lenguaje*. Folios: Revista de la facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, (24-25), 1-9. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios11_08arti.pdf
- Eco, U. (1992). *Interpretación y Sobreinterpretación*. Inglaterra: Cambridge, CUP.
- Eco, U. (1995). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Eco, U. (1999). *La Estructura Ausente. Introducción a la Semiótica*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la Palabra*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá Colombia: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Estándares para la Excelencia en el Educación. Estándares Curriculares para el área de Lengua Castellana*. Bogotá Colombia: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá Colombia: Magisterio.

Rosenblatt, L. (2002). *La Literatura como Exploración*. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Colombia: ICFES.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz por cuadrantes para la conceptualización de los capítulos

INTERPRETACION

- Las políticas educativas, específicamente en los estándares curriculares, presentan la interpretación a partir de dos ejes:
 - Eje referido a la interpretación y producción de textos, cuya finalidad es el conocimiento y manejo propio de los textos (gramática) y su conexión con la pragmática (la realidad que vive)
 - Eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, tiene como finalidad establecer relaciones lógicas entre las construcciones textuales que produce y su valor en los actos comunicativos, se pretenden reconocer las funciones que cumplen las palabras que designan la realidad.
- Las políticas hablan de interpretación con respecto a un modo de enseñanza y potenciación de la misma, así como a un proceso de evaluación con respecto al cual se establecen unos criterios de logro que los sujetos deben aprender para obtener buenos resultados.
- En las políticas no se reconoce el valor de la experiencia personal de la interpretación de un texto y la expresión afectiva de lo que esto produce en los sujetos.
- La escuela habla de interpretación desde sus lógicas de funcionamiento, mientras que la interpretación no incluye a la escuela en su definición.

- La interpretación de un texto implica la atribución de significación, que es literal en primera instancia y pasa a ser de carácter semántico y pragmático posteriormente, y se hace por parte del lector con base en sus marcos de conocimiento y lo que le produce la relación con éste texto En el proceso de atribuir significado, el lector puede relacionar lo que hay en el texto con sus marcos de conocimiento, o éste texto puede transformar dichos marcos por el efecto que produce en su lector.
- La interpretación genera en el lector un sentimiento de identificación con éste, ya que el proceso de significación trasciende el texto e influye en la comprensión del mundo y del lector mismo. Es decir, atribuye significado al mundo a través de la experiencia de la lectura.

ESCUELA

(Política educativa)

- La escuela selecciona los textos que son útiles con respecto a los contenidos de enseñanza planteados desde los estándares curriculares y el modo en que los sujetos se deben acercar a estos en el proceso de aprendizaje. Es decir, el lector debe asumir una posición eferente, en la cual retiene lo leído para repetirlo posteriormente (Rosenblat ,1978).
- Los textos se asumen como objeto de enseñanza, como medios para estudiar los contenidos que serán evaluados. Específicamente, en el área de lenguaje para cuarto de primaria, los textos que se trabajan en el eje de interpretación son de carácter informativo e instructivo, sobre los cuales el sujeto debe establecer la relación de ideas que presentan.
- En la escuela, desde el área de lenguaje, se pretende atribuir un sentido último a los textos como respuesta a los logros que se califican a través de la evaluación.

SIGNIFICACIÓN

- El texto es un universo abierto que no se agota en el concepto, ya que deja espacios de libertad, sobre los cuales el lector asume una posición y atribuye significado al texto a partir de su experiencia externa y de la que surge en la relación pasional con éste.
- El texto no tiene existencia si no pasa por la lectura de un sujeto que le da significado.
- El texto está cargado de significados enunciados a través del lenguaje que son asumidos por un lector, el cual los construye de una y mil formas en las múltiples interpretaciones, además posee características que generan en los lectores el efecto de atribución de significado, tales como la opacidad del lenguaje, el iconismo y el simbolismo, el campo analógico del conocimiento (imaginarios, valores), la intencionalidad y la expresividad.

TEXTO

Anexo 2. Matriz descriptiva de las categorías en los documentos oficiales

	LINEAMIENTOS DE LENGUA CASTELLANA (1998)	ESTANDARES PARA LA EXCELENCIA EN LA EDUCACION. ESTANDARES CURRICULARES PARA LENGUA CASTELLANA. (2002)	ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE (2006)
INTERPRETACION	<p>La interpretación “implica un proceso de lectura que va desde un nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico intertextual.” (p.53) éste último nivel se caracteriza por las relaciones dialógicas que se generan entre textos de diversa clase, en un lector competente.</p> <p>En este proceso dialógico se retoma el concepto de <i>intertextualidad</i>, en el cual “el lector, al interpretar dialoga con el autor y con los personajes, establece comparaciones entre las obras mismas, trate de interpelar, de afirmar o de negar”. (p.53)</p> <p>En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. (p.75).</p> <p>En este momento de lectura el lector se posiona críticamente, emite juicios, respecto a lo leído, a lo que Eco alude como abducción creativa, en la que “el sujeto</p>	<p>Eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos</p> <p>En lingüística se distinguen dos tipos de competencias, que se ponen en juego para interpretar un enunciado cualquiera: una competencia propiamente lingüística, que permite decodificar enunciados según reglas semánticas y gramaticales de la lengua, y una competencia retórico- pragmática, que permite al destinatario acceder a la interpretación última del enunciado teniendo en cuenta los datos de la situación de enunciación o contexto en un sentido amplio. Por competencia retórico-pragmática debemos entender, esencialmente, los conocimientos compartidos por los interlocutores, las referencias espacio-temporales, los indicios perceptivos ligados a las circunstancias materiales del acto de comunicación y el contexto verbal o discursivo del enunciado o contexto (p. 51)</p> <p>Las estructuras cognitivas de las ideologías se relacionan con las estructuras textuales es decir, estos tres niveles (niveles de análisis del texto) corresponden por decirlo de alguna manera, a procesos de descripción, explicación e interpretación. (p.52)</p>	<p>La formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático. (p.25)</p> <p>la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. (p.25)</p> <p>Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión.(p.25)</p> <p>De allí que se propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, Relaciones y, finalmente, interpretaciones. (p.26)</p>

	<p>lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar el modo como lo dice” Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee. (p.75)</p>		<p>Si bien el objetivo apunta al desarrollo de una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario, también se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención</p> <p>Literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes. (p.26)</p> <p>Factor: comprensión e Interpretación textual</p> <p><i>Enunciado identificador:</i> Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p><i>Subproceso:</i> Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. (p.32).</p> <p>Factor: Literatura</p> <p><i>Enunciado identificador:</i> Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.</p> <p><i>subproceso:</i> Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no. (p.35)</p>
--	---	--	--

<p style="text-align: center;">TEXTO</p>	<p>Un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector;(p. 27)</p> <p>El texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas (p.36)</p> <p>El texto El segundo factor que determina la comprensión lectora es el texto. Entre las muchas definiciones del mismo queremos detenernos en tres: -Una construcción formal semántico-sintáctica usada en una situación concreta y que nos refiere a un estado de cosas; estructuras funcionales de organización para los constituyentes cuya importancia es socio-comunicativa. Constructo teórico abstracto que suele llamarse discurso Por su parte Halliday, 1982, lo define como: -Forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros; primero ha de representarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizable es la lengua); de ésta manera, los significados se codifican (a través de) el sistema semántico que los hablantes materializan en forma de texto. Finalmente, Martínez (1994: 34) sostiene que: -El texto está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar el significado de un texto. En síntesis, lo que determina al texto no es la extensión sino la intención comunicativa, la cual está, a su vez, determinada por la manera como las oraciones se relacionan entre sí hasta construir el hilo argumental del tema.</p>	<p>Teun A. Van Dijk parte del principio de que en todo texto subyacen tres niveles de análisis: uno semántico comunicativo, uno pragmático y uno ideológico. El primero posibilita la descripción y explicación de la estructura textual; esta da origen a la macro estructura, entendida fundamentalmente en términos pragmáticos que determinan la aparición de elementos y estructuras semánticas y sintácticas. El nivel pragmático propiamente dicho establece la relación con la competencia comunicativa, pues crea los nexos entre el significado, el uso y la intención, inmanentes en el acto comunicativo. Y , finalmente, el nivel ideológico establece las relaciones entre las actitudes sociales de grupo (cognición social y las estructuras del texto) (p. 52)</p> <p>Desde esta perspectiva, texto es la unidad comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido tanto a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, como a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. En esta definición el texto posee una función comunicativa y social de especial importancia y es producto de la actividad verbal, así como su carácter pragmático (intención del hablante, situación) y carácter estructurado (existencia de reglas propias del nivel textual). (p.52)</p>	<p>El texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes. (p.26)</p> <p>*texto como herramienta, en su uso de producción dar cuenta de</p> <p>se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee. (p.26)</p>
---	---	---	--

	<p>Zarzosa (1992) identifica tres componentes básicos a los que todo buen lector deberá ser sensible:</p> <ul style="list-style-type: none"> – El léxico, es decir, la claridad y precisión de las palabras usadas en el texto. – La consistencia externa, o sea el contenido de la lectura y no la simple relación grafofónica de la misma. – La consistencia interna o temática, es decir, la habilidad para hacer una lectura integrada. (p.50) <p>El texto literario viene a ser, según Kristeva, el lugar en donde se cruzan textos de distinta clase (históricos, políticos, filosóficos, folclóricos, mitológicos, etc.); ... (1978: 67) (p.53)</p>		
<p>SIGNIFICACION</p>	<p>En este sentido, la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. Por otra parte, esta orientación del lenguaje hacia la significación es el marco de trabajo de evaluación en lenguaje del Servicio Nacional de Pruebas ICFES en la actualidad (p, 24)</p> <p>3. Concepción de lenguaje 3.2 Hacia la significación Consideramos pertinente hablar de significación como una orientación relevante, y como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo, ya que en los procesos de constitución de los sujetos resulta central la construcción de la significación y no sólo de la comunicación. Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto</p>	<p>... un individuo se convierte en parte de la cultura debido al proceso de significación colectiva del mundo que hace con este. (p.45)</p> <p>El lenguaje no solo se asume como medio de expresión, sino como constituyente esencial del conocimiento, en cuanto espacio donde ocurre la significación. (p.45)</p> <p>El proceso humano de elaboración de la realidad objetiva, natural y social (proceso de significación) se asume en términos de categorías conceptuales, pragmáticas y socioculturales (p.45)</p> <p>El lenguaje debe manejarse como un sistema de signos; por eso cuando se trabaja con el signifiante (los códigos orales y escritos), siempre debe hacerse referencia al significado, que debe ser muy concreto e inmediato con los niños más pequeños y, eventualmente, menos inmediato y más abstracto con los alumnos un poco mayores.</p>	<p><i>La producción</i> hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros.(p.20)</p> <p>sistemas sgnicos que podemos Ubicar en dos grandes grupos: verbales y no verbales. (p.20)</p> <p>(...) cuando el individuo interactúa con el texto de algún autor o intercambia ideas con otros, construye nuevos conocimientos en lo personal en lo social (p. 21)</p> <p>El lenguaje permite organizar y darle forma simbólica a las percepciones y conceptualizaciones que ha adelantado el individuo, pues a través del lenguaje –y gracias a la memoria– puede construir y guardar una impronta conceptual de la realidad, organizada y coherente, que constituye el universo del significado y del conocimiento que tiene</p>

	<p>–claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central. Podríamos decir, siguiendo al profesor Baena, que la función central del lenguaje es la significación, además de la comunicación (p.25)</p> <p>Hablamos de la significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. (p.26)</p> <p>Podríamos afirmar que en esta perspectiva el trabajo sobre la competencia lingüística queda supeditado a la significación, o como lo plantea el profesor Bustamante, a la competencia significativa.”(p.26)</p> <p>“Deberíamos concebir dos enfoques pragmáticos diferentes: una pragmática de la significación (cómo representar en un sistema semántico fenómenos pragmáticos) y una pragmática de la comunicación (cómo analizar los fenómenos pragmáticos que se producen en un proceso comunicativo). (p.27)</p> <p>(...)Las competencias se definen, como ya se dijo en este documento, en términos de “las capacidades con que un sujeto cuenta para”. Por tanto, estas competencias constituyen fundamentalmente unos referentes u horizontes que permiten visualizar y</p>	<p>(p.47)</p> <p>No se trata de determinar cuánto sabe un estudiante, sino de comprender cómo significa el mundo y cómo usa el conocimiento (...) el acento recae en el uso que los sujetos dan a los múltiples saberes que han apropiado a lo largo de su vida escolar (...) la manera como los estudiantes, por ejemplo, dan sentido a la “realidad” y usan el lenguaje cuando interactúan con otros sujetos. (p.48)</p> <p>La concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. (p.49)</p> <p>Desde este marco la significación se entiende como la actividad mediante la cual es posible la experiencia humana, que a su vez se transforma en el sentido de ser comunicada. En un sentido amplio, la significación presupone la comunicación, pero no necesariamente como la presencia efectiva de interlocutores o la formulación explícita de enunciados, sino como condición social de posibilidad. Esto implicaría reconocer, en primer lugar, el papel mutuo de los participantes en el proceso de significación y que si bien los esquemas funcionan internamente (en el sujeto), estos son de naturaleza intersubjetiva: los esquemas son sociales. (p.49)</p> <p>Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación (...) se espera que el estudiante construya las diversas formas mediante las cuales se da la</p>	<p>de la realidad.(p.22)</p> <p>Por su parte, la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje.(p.25)</p> <p>la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. (p.26)</p> <p>Para ello es importante propiciar el manejo de los recursos propios de cada sistema signico, sea este la lengua, la pintura, la música, la caricatura, el cine, etc. Así, por ejemplo, en el caso del código verbal, conviene aproximar a las y los estudiantes al manejo de recursos extraverbales, antes mencionados, tales como los proxémicos, los kinésicos y los prosódicos, que se constituyen en elementos importantes a la hora de sostener una conversación o realizar una exposición, entre otras actividades verbales. (...) estimular la producción y comprensión de los diferentes sistemas simbólicos mediante la generación de experiencias enriquecedoras de aprendizaje les brindará a los y las estudiantes la oportunidad de construir y expresar significado, de comprender y recrear el mundo. (p.28-29)</p>
--	---	---	---

	<p>anticipar énfasis en las propuestas curriculares</p> <p>Veamos algunas competencias asociadas con el campo del lenguaje, o las competencias que harían parte de una gran competencia significativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una competencia gramatical o sintáctica • Una competencia textual • Una competencia semántica • Una competencia pragmática o socio-cultural • Una competencia Enciclopédica • Una competencia literaria • Una competencia poética (p.28) <p>Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación</p> <p>4.1.1 Un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación:</p> <p>Por tanto, la escuela debe ocuparse de reconocer esas hipótesis y procesos en los que el niño se encuentra y proponer ambientes de comunicación y significación en los que sus desarrollos respecto a la lengua tienen su lugar, para de este modo jalonar su desarrollo</p> <p>4.1.2 Un nivel de uso</p> <p>Este proceso está asociado con las prácticas de lectura, escritura, oralidad, el lenguaje de la imagen...; y las funciones que se les asigna a estas prácticas como espacios de significación. (p.31)</p> <p>4.1.3 Un nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación</p> <p>Reflexión sistemática sobre el funcionamiento de los sistemas de significación. (p.31)</p> <p>4.1.4 Un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación,</p> <p>es decir, un nivel metacognitivo. meta-cognitivo que está referido a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades</p>	<p>significación y la comunicación en signos... para que genera la apropiación, el nivel, y el control de las reglas de uso necesarias y la explicación del funcionamiento de los sistemas de significación: lectura, escritura, expresión oral, televisión, cine, comic, pintura, etc. (p..54)</p> <p>...es necesario que la clase de Lengua Castellana o español se convierta en un espacio de significación donde el estudiante encuentre que lo que aprende tiene estrecha relación con lo que vive, piensa, siente y desea. (p.37)</p>	
--	---	---	--

	<p>comunicativas y significativas determinadas (p.32)</p> <p>Y cuando hablamos de desarrollo cognitivo nos estamos refiriendo a la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación.</p> <p>Estas herramientas son culturales en el sentido de ser producciones que el hombre ha consolidado en su desarrollo filogenético, y las cuales encuentra el sujeto cuando nace. Es decir, existe una anterioridad cultural de estas herramientas respecto a la aparición de los sujetos particulares. Las herramientas de las que hablamos se refieren a las formas del lenguaje, sus significados y estructuras que cada sujeto va construyendo a lo largo de su proceso de desarrollo ontogenético. A estas herramientas, que tienen existencia en el flujo de la comunicación humana y que tienen características universales y particulares dependiendo de los contextos socio-culturales locales, se tiene acceso a través de la mediación social. Es decir, el conocimiento, construcción, reconstrucción o apropiación de las mismas por parte de los sujetos, se dan en el diálogo e interlocución culturales: al nacer, el niño comienza sus procesos de interacción alrededor de las realidades culturales preexistentes. Con la guía del adulto o de otros niños, se van reconstruyendo esas formas y sentidos que la cultura pone a disposición de cada ser humano, se va poblando el mundo cultural de significado. (p.52)</p>		
--	---	--	--

