

LA LECTURA, LA ESCRITURA, EL PENSAR: LA FORMACIÓN. CONDICIONES PARA CON-VERSAR ALREDEDOR DEL CONOCIMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN*

Por: **Luis Pérez Marrugo**

“Leer bien significa arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros”

G. Steiner

“(…) la escritura era y es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. (...) Las muescas y otras aides memoire conducen hacia la escritura, pero no reestructuran el mundo vital humano como lo hace la verdadera escritura.

W. Ong

RESUMEN

Las ideas expresadas en esta ponencia sintetizan las reflexiones que el autor ha venido haciendo como fruto de sus experiencias en la formación de docentes articulando la lectura, la escritura y la investigación o mejor, comprendiendo la lectura y la escritura como compromisos investigativos y a la investigación como compromiso ético y estético con la lectura y la escritura. Se considera que la formación en términos de sentido histórico y estético implica una intersección del pensar, el leer y el escribir, de tal manera que, sin estos sentidos, solo sería posible un conocimiento y unos procesos investigativos que transformen el objeto investigado, no así al investigador y al contexto de la investigación. Ante esta postura se requiere otra metáfora educativa que viva y se alimente mucho “más” del trayecto que del proyecto, del andar permanente del sujeto que del diseñar sin caminar.

Palabras Claves: Leer, escribir, pensar, formación, investigación.

ABSTRACT

The ideas expressed in this paper synthesize the reflections that the author has come doing as a result of his experiences in the formation of the professors articulating the reading, the writing and the researching or better, understanding to the reading and the writing as researching commitments and the investigation like an ethical and aesthetic commitment with the reading and the writing. It considers that the formation in

terms of historical and aesthetic sense implies an interception of thinking, of reading and writing, in such a way that, without these senses, it would be just possible an investigative knowledge and processes that transform the investigated object, not thus to the investigator and the context of the investigation. Before this position, another educative metaphor required that lives and feed much "more" from the course than from the project, from the permanent walking of the subject than from the designing without walking.

Key Words: Reading, writing, thinking, formation, investigation

El Barco como Metáfora Educativa. Ideas Iniciales para Con-Versar

El objetivo de la presente reflexión consiste, en proponer unas breves notas que sirvan como puntos de referencias para con-versar alrededor de la lectura, la escritura, el pensar, la formación- por tanto alrededor del conocimiento y la investigación- en la perspectiva de asumir otro lugar que nos concite a participar en la transformación de la historia cotidiana, de las prácticas pedagógicas predominantes en las instituciones educativas del país y de la región caribe colombiana, con la intención e in-tensión de aportar a la construcción de una sociedad más participativa y equitativa. La necesidad de adelantar este ejercicio surge de las posiciones de los docentes, tanto de la educación básica y media como en los espacios de la educación superior,¹ alrededor de la limitada significación real, concreta de la lectura, la escritura y el desarrollo del pensamiento en los asuntos académicos e investigativos.

Con el propósito anterior deseo referenciar algunas notas en torno a lo que tradicionalmente se ha considerado como educar. Desde las concepciones que se han denominado tradicionales, educar significa trazar unos caminos previos, que todos y todas los que se "educan" deben recorrer; metas seguras definidas por quien enseña; recursos concebidos externamente al sujeto o sujetos que aprenden; selección de bahías donde el barco de la educación debe anclar; viajes cuyos itinerarios son trazados y conocidos por aquel que educa o dice educar; remos fabricados por otros u otras a su medida, pretendiendo elaborarlos a la medida de quienes son metidos en el barco. En estas condiciones, los alumnos y alumnas reman cuando se les pide remar, fondean el barco cuando los docentes dicen fondear; izan las velas cuando el docente cree que los vientos son favorables para navegar. Intención consciente o inconsciente: Dominar y controlar. La educación y la escuela negando las "posibilidades" de construir otra escuela, otra universidad, otra cultura.

A partir y contra lo expuesto, deseo con ustedes -es posible que ese no sea uno

de sus deseos- formular una manera distinta y diferente de pensar, sentir y actuar alrededor del educar y la educación. Desde esta manera diferente, la educación y el educar lo concebimos como la construcción de un gran barco donde cada uno de nosotros y nosotras aporte y debata sus ideas alrededor de la mejor forma para construirlo; donde cada quien exponga sus sentimientos, sus emociones en todos y en cada uno de los instantes en que se materialicen esas ideas; donde cada uno de los participantes haga de sus ideas y emociones una actuación puesta al servicio del colectivo que construye el barco, lo que indica que cada compartimiento o partes del gran barco sea el fruto de lo que todos y todas pensamos y deseamos cuando lo construimos.²

Pero, además de la construcción, se requiere que todos y todas participemos en elaboración de los itinerarios de nuestros viajes alrededor del mundo de la vida, de los saberes, de los maestros, de las escuelas, de la cultura, de las ciencias, de nuestros mitos, de todos y cada uno de nos-otros y nos-otras; elaborar los registros de lo que nos pase en las interminables e inciertas rutas que significa el viaje de nuestra formación

(y la formación del otro) como sujetos sociales. De igual manera, es importante mostrar - con el mejor y mayor compromiso- lo que hemos vivido y convivido, aprendido y desaprendido; mostrar nuestras fortalezas y debilidades, nuestras apuestas “ganadas y perdidas”, nuestras felicidades e infelicidades en el orden del saber, de las emociones y acciones; es decir, en orden a la verdad (el pensar), lo bello (la estética) y lo bueno (la ética), por tanto, en términos de la integralidad formativa del ser.



Foto: Juan Flórez Martínez, Universidad de Cartagena.

La Formación: Leer, Escribir, Pensar

Para meternos en la incertidumbre³ de esta invitación- comprendida como una travesía por las rutas de la formación⁴ - sólo requerimos tres condiciones: lectura, escritura y pensamiento. Una lectura detectivesca (recuerden la serie C.S.I, donde las lecturas realizadas por los investigadores permiten que los muertos y las cosas “inertes” hablen), es decir, un lectura productora de sentido

y transformadora del sujeto que lee; una escritura con características de los que éticamente escriben; escritura que, como el danzar, nos permite la armonía de la vida quitándonos, al mismo tiempo, la vida; en otras palabras, un escribir como producción, o movimiento que genera nuevas ideas reconstruyendo la conciencia de quien escribe; un pensamiento que piense lo impensado y lo impensable, pasando por lo pensado. No sé que creen o puedan creer ustedes, pero, quizás, allí esté un tipo de formación diametralmente opuesta a la predominante formación; quizás, allí hallemos la posibilidad de una cultura de la interrogación⁵ como preludeo y escenario concreto de la investigación de lo que somos o creemos ser, de la “escuela”, de la sociedad y de la vida.

Ahora, como en este evento se apunta a la investigación, es decir, al conocimiento, y esta solo se desarrolla si se movilizan las tres condiciones anteriormente señaladas se requiere que se puntualice cada una de ellas.

- La Lectura

En relación con la “lectura” deseo destacar algunas ideas alrededor de este proceso humanizador, teniendo como punto de referencia algunas formulaciones de Federico Nietzsche y Jorge Larrosa. A partir del primero se comprende críticamente que en el mundo moderno, la lectura se ha entendido completamente explicada por los expertos, es decir, sus “notas sustanciales universales”, ya han sido totalmente dilucidadas, por ello, sus explicaciones constituyen “una única versión”. La lectura se desarrolla atendiendo los dictámenes de la parcela humana privilegiada por la cultura occidental: la cabeza; solo hay que tener una buena cabeza para poder leer; la claridad de la cabeza implica la claridad de la lectura.

En este orden de ideas, no hay pulsiones, no hay “irracionalidades”, no existen otras lógicas; el norte siempre es el norte, el sur jamás llega a ser norte. El norte siempre es la eficiencia instrumental de la gramática racional concentrada en el “órgano” antes señalado. La lectura significa una parcelación del hombre y la mujer, por ello, cuando estos se olvidan de sus emociones, sentimientos, pulsiones, de sus sentidos, de su cuerpo, se realizan las buenas y grandes lecturas. Leer es olvidar la multidimensionalidad corporal y personal; es una concentración procedimental. La “experiencia” de lectura se reduce a la aplicación de un conjunto de operaciones técnicas que hacen posible la eficacia de la lectura, es decir, la apropiación de lo que se lee.⁶

Si la experiencia dice Larrosa,⁷ es aquello que nos pasa y hace vulnerable la identidad del ser, rompiendo su propio yo interior y transformando su ser en

otro ser, en el ser que se forma en y por el padecer, entonces la lectura como experiencia nos muestra la vulnerabilidad de nuestra existencia. En ese sentido, cuando leemos un texto solo leemos el texto si a través de él nos leemos nosotros mismos transformándonos al momento mismo de leer. La lectura es entonces una experiencia transformadora que construye lo humano; la lectura es la que posibilita, desde el texto de la vida y desde los textos escritos, una escucha, y no una apropiación. Esto significa que leer desde la escucha es mostrar de que manera uno se ha abierto a lo que el texto tiene que decir, y esto puede contribuir a transformar la vida de las personas, por cuanto, desde este lugar, leer es “estar dispuesto a leer no para apropiarse conocimiento, sino para afectarse con ese conocimiento, y esa afectación implica transformación; en otras palabras, convertirse en otro lector capaz de modificar sus esquemas tradicionales y abrirse a otro tipo de existencia que, como experiencia formadora, se construye como un devenir plural y creativo”.⁸

Esto requiere siguiendo a Nietzsche lentitud de rumiante, ojos de pulidor de vidrio y tacto de ciego: (...) leer despacio, con profundidad (...) ojos y dedos delicados (...).⁹ Esta condición multidimensional le apuesta al cuerpo. En efecto, la lentitud de rumiante implica un cuerpo especial donde pausadamente se cree, se recrea, construya y destruya lo que se procesa, en este caso lo leído, sin que exista una separación entre lo construido-destruido y el acto de construir y destruir; entre lo interiorizado y regresado, entre el venir y el salir; entre el masticar y el tragar volviendo a masticar. Por su parte, los ojos delicados, de pulidor de vidrio, indican la fineza de la mirada hacia los detalles ocultos que, para otros ojos, aun estando al frente, no dicen nada. En la lectura como experiencia, lo invidente es la mejor condición para leer, por cuanto se lee con la totalidad de lo que es o se quiere ser, de tal forma que se supera la lectura como un simplificado proceso cognitivo que olvida las lógicas de las emociones en la existencia, las cuales se actualizan y transforman en el ejercicio del leer.

En estas condiciones, se trata de asumir un lugar distinto a las posiciones educativas que reducen la lectura a “instrumento más utilizado en el proceso enseñanza-aprendizaje. (a partir de considerar que) Las investigaciones sobre el fracaso escolar han descubierto que el factor que más incide en dicho fracaso es la deficiencia en la lectura”.¹⁰ Se trata de asumir un lugar distinto, que no niega que la lectura (...) ayuda a comprender las ideas de los demás, a conocer las culturas y las visiones de mundo que tienen otros pueblos; a remontarnos al pasado y de reconstruir, en lo posible, la historia del hombre y de la sociedad, así como de acercarnos a las obras de autores que han dejado testimonios valiosos para la humanidad y que han aportado al desarrollo cultural y científico”,¹¹ lo que hace imprescindible adelantar, un juego investigativo, rumiante, en los

intersticios de lo que se lee.¹²

Se trata de comprender todo lo anterior en el escenario de la transformación del sujeto en el acto mismo de la lectura y no como resultado de la lectura, en otras palabras, requerimos una experiencia de lectura donde investiguemos las ideas de los demás, de las otras culturas, de las otras visiones, de las otras historias, a partir de leer lo que somos o creemos ser, dejando de ser quienes somos. Desde esta lógica, la lectura es una experiencia de pensamiento que implica la construcción de otros conceptos, otras ideas, otros sentimientos, otras actuaciones; es una actuación experiencial que materializa otros pensamientos y sentimientos; es una pasión que requiere y concretiza otros conceptos y actos del ser. En este sentido, mas que destacar la importancia de la lectura en la investigación lo que deseamos resaltar es otra concepción donde la lectura se conciba como transformación del ser sin la cual sería imposible la autentica investigación: aquella donde no solo se descubre y transforma el objeto investigado sino también el contexto de la investigación y, lo que es definitivo, el sujeto investigador.

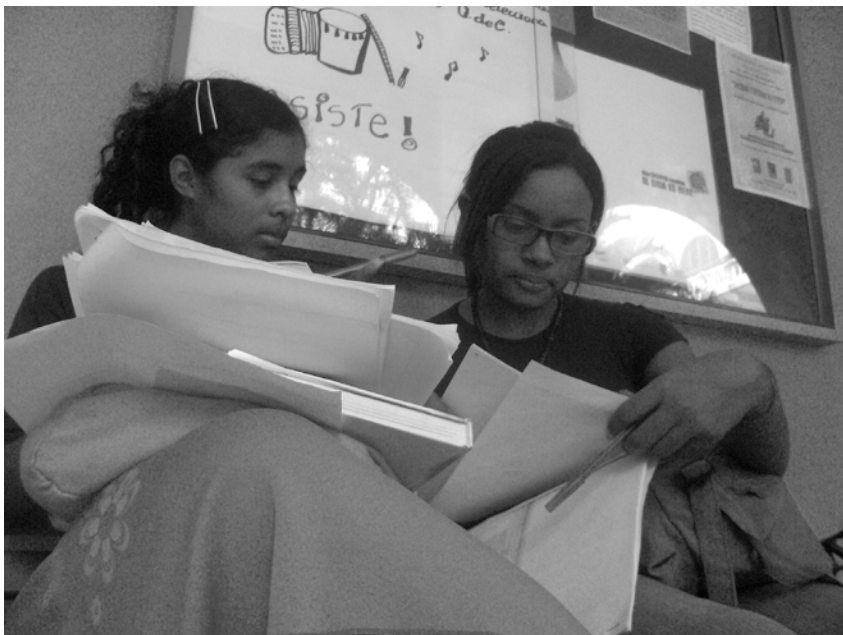


Foto: Juan Flórez Martínez, Universidad de Cartagena.

• La Escritura

¿Qué podemos decir de la escritura? Si la lectura como experiencia transforma al sujeto lector en el acto mismo de leer, la escritura constituye el dispositivo que transforma la experiencia transformadora que denominamos lectura. Si la lectura transforma, la escritura doblemente transforma, por ello, solo podemos comprender lo no comprendido cuando escribimos sobre lo que no hemos podido comprender ya

que la escritura reestructura la conciencia de quien escribe¹³ colocándolo en un escenario complejo de aprendizaje. Esta cualidad de la escritura llevó, quizás, a Schopenhauer a afirmar: “Dudo de la inteligencia de quienes no escriben”, para significar que este proceso humaniza mucho más al hombre y a la mujer que escriben; pero, también a proponer que el desarrollo de los pueblos mantiene una relación directa con sus apuestas por la escritura. En estas condiciones podríamos sentenciar: “dime que lees y te diré quien eres; ¿escribes? Ahora sé

que eres mejor de lo que eres”.

Si la lectura como experiencia es un ejercicio ético; la escritura es ética hecha ejercicio.¹⁴ En efecto, si la ética aparece cuando se reconoce al otro u otra, una autentica lectura implicaría no repetir del otro sino producir reconociendo los aportes del otro; no obstante, en la lectura se enmascara tales reconocimientos, por ello, muchos hablan sin mostrar el lugar desde el cual hablan. En la escritura, por el contrario, la mayor legitimidad la alcanzamos cuando reconocemos la palabra ajena como dijera Mijael Bajtin,¹⁵ lo que se manifiesta en las citas, en sus interpretaciones, en la pro-ducción de otras y nuevas ideas, desde el otro, con el otro y contra el otro.¹⁶ Con la lectura se desarrolla la investigación; con la escritura se consolida y moviliza la investigación a través de la publicación, convirtiéndola en un proyecto editorial, en el orden de estas palabras, se podría decir que la escritura es el mejor y más efectivo dispositivo para que se construya y estructura un proyecto editorial en cualquier institución de educación que se precie de superior.

Ahora, para escribir de manera coherente y cohesiva, es decir, con sentido y pertinencia, es fundamental manejar la lógica específica de la escritura; en otras palabras, para escribir se necesita saber no solo saber pensar y leer – en el sentido expuesto– sino también saber como se escribe. Dicho de otra manera: No basta saber pensar y leer; se requiere saber lo que se va a escribir y saber como escribir. Describir un problema de investigación, justificar un problema de investigación, construir un sistema referencial de investigación, presentar u informe de investigación implica saber cual es la superestructura de un texto descriptivo, argumentativo, expositivo o crítico, en ese sentido es inexcusable, como dice Daniel Cassany, “Cocinar la escritura” y “Describir el escribir”.¹⁷ Si deseamos escribir descripciones, si deseamos escribir introducciones, si deseamos escribir ensayos argumentativos es imprescindible leer descripciones, introducciones y argumentaciones no solo para saber que dicen sino fundamentalmente para saber como dicen lo que dicen. “Escribir es pensar o– expresado de manera mas cautelosa– escribir es una de las formas que puede adoptar el pensamiento”,¹⁸ sin la cual no sería posible la investigación.

- El Pensar

¿Qué podemos reflexionar del pensar?. Múltiples eventos, sin embargo, en esta oportunidad solo se incursiona en una posición sobre el pensar y su significación creativa, académica y social. Pensar es tomar una posición, por lo consiguiente, según el modo de tender a, determinado cada vez desde y por aquello hacia lo cual se tiende, se lleva a cabo nuestro pensar.¹⁹ “(...) De aquí que sólo desde la

recuperación de este especial tender a nos sea posible hablar de algo así como pensar. Pensar es, pues, ante todo y en primer lugar, el modo de tender a en que el hombre (y la mujer, agregamos) está previamente dirigido hacia aquello a que, precisamente tiende”.²⁰ Ahora, aceptando que la manera de tender hacia algo, está co-implicada por aquello a lo cual se tiende, podemos decir que la manera de tender a es lo propio del pensar que piensa ese algo o tiende a.

Desde esta perspectiva, podemos decir, que el pensar “depende” de la concepción que se posea acerca de lo que se piensa, por ello, siguiendo a Betancourt “llamaremos a la forma de tender hacia algo una concepción, y a lo pensado a partir de ésta una interpretación”.²¹ De forma menos abstracta, pero en la misma línea de sentido, el término concepción “(...) enfatiza el hecho de que se trata, en un primer nivel, de un conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes, explicativas, utilizadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones-problemas, y sobre todo, evidencia la idea de que este conjunto traduce una estructura mental subyacente responsable de estas manifestaciones contextuales”.²² En términos de los procesos de lectura y escritura se requiere un pensar que ponga en duda su propia existencia, en tanto, es precisamente este pensar el que posibilita la aparición de una cultura interrogativa y, con ello, los procesos de investigación que esta cultura requiere.

Sin un pensar que ponga en duda el propio pensar, sin un pensar que comprenda que el pensar de la ciencia no es el pensar, que existen múltiples pensar-es, sin un pensar que sienta que “Lo que más merece pensarse en nuestro tiempo problemático es el hecho de que no pensamos”,²³ resulta mucho más problemático nuestro tiempo y nuestro pensar. En estas condiciones conocer, leer y escribir pasa por sentir, que tenemos que rescatar el pensar-nos para aceptar que “la ciencia no piensa”²⁴ - piensa el sujeto que piensa la ciencia -; pasa por sentir que tenemos que pensar-nos para comprender que a un “pensador nunca puede superarse por el hecho de que se amontone a su alrededor toda una bibliografía que le refute. Sólo podemos sobreponernos a lo pensado de un pensador haciendo que lo no pensado en lo pensado por él sea llevado a su verdad inicial. Y con ello el dialogo pensante a dos con el pensador no se hace más cómodo, sino que llega por primera vez a una agudeza creciente en la disputa”.²⁵ El reconocer que no pensamos, el reconocer la necesidad de pensar-nos pensando, abre otro camino al investigar lo que, creemos, implica otro leer, otro escribir, es decir otra formación, que haga de su destino un horizonte y del horizonte su destino.

A Manera de Conclusión

Finalmente deseo señalar que estas notas no tienen la pretensión de agotar la

cuestión o asuntos formativos alrededor de la lectura, la escritura, el pensar – lo que implica construir un escenario investigativo– solo busca – se reitera– abrir un campo de conversación asumiendo la tesis de Hans Gadamer quien nos señala que educar es con-versar; en el orden de estas palabras, y fiel a su postulado, considero prudente y saludable abrir una con-versación alrededor de estas ideas que nos convoquen a reflexionar discursos, senti-res y acciones ya debatidos o por debatir, en ese sentido, espero, se empiece a dar nuevos y otros sentidos a los posibles sentidos sugeridos en el orden (por qué no decir des-orden) de estas ideas.

CITAS

* Ponencia presentada en el Encuentro de Pedagogía e Investigación en Salud realizado en la Universidad Libre de Barranquilla, en Marzo del 2007.

¹ Este caso trata de las experiencias vividas con docentes del Departamento de Bolívar del Distrito de Cartagena de Indias, en el marco del convenio CURN- MEN de formación de maestros y maestras en lectura y escritura desarrollado a partir de 1999, cuyos procesos fueron recogidos en la Revista Pedagogía y Formación de la facultad de Pedagogía de la mencionada Corporación Universitaria. Además estas experiencias se destacan las desarrolladas con docentes de educación Superior tal es caso de los docentes de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco y de la Corporación Universitaria Rafael Núñez misma. En esta última, desde el Centro de Investigación y, luego, desde la dirección de la Escuela de Formación Pedagógica; en la primera, en el transcurso de los Diplomados de Lectura y escritura en los procesos investigativos. En estos procesos se ha podido visionar la relación entre los modelos didáctico pedagógicos tradicionales re-produccionistas y el carácter apropiativo y reproductivo de la lectura y la escritura que implica unas actividades de leer y escribir a la par de un rechazo por estas actividades. No sobraría mencionar las experiencias ganadas en los ejercicios investigativos con estudiantes del programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena y con docentes de esta Universidad participantes en los diplomados de Formación pedagógica así como en los cursos de Especialización en donde se ha participado como docente acompañante. Por último cabe rescatar las experiencias que sobre el tema de la referencia se construyen en el Ciclo Complementario de formación de maestros y maestras de la Escuela Normal Superior Cartagena de Indias.

² En estas condiciones, siguiendo al profesor Carlos Federici, la misión del profesor es la de permitir al alumno que, tal como tuvieron oportunidad de hacerlo los científicos, siga su propio camino, pero debe lograr que, sin sacarlo de él ni imponerle un camino ajeno, el camino que siga tenga el menor número de vueltas posible. Se trata, pues, de influir en el trazado del camino, y no de imponer un camino. (Vease FEDERICI, Carlos et al. El problema de la formación de una actitud científica en el niño a través de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales en la escuela primaria. Bogotá, UN 1984, 136 Pag).

³ Esta incertidumbre constituye un acontecimiento. El acontecimiento no debe solamente sorprender al modo constatación y proposicional del lenguaje del saber (S es P) sino ni siquiera dejarse dominar por lo actuante de un sujeto. En tanto que yo pueda producir y determinar un acontecimiento por un acto ejecutante garantizado...yo no diría, sin duda, que nada pasa o que no llega; pero diría que lo que tiene lugar, llega o me pasa, permanece aun controlable en un horizonte de anticipación o de pre-comprensión: en un horizonte a secas. Es del orden de lo posible domable, es el despliegue de eso que ya es posible. ...es del orden del poder, del "yo puedo", del "estoy habilitado para". Nada de sorpresa, por tanto nada de acontecimiento en el sentido fuerte. Si lo que pasa pertenece al horizonte de lo posible, incluso de un actuante posible, aquello no sucede, en el sentido pleno de la palabra. Como he intentado a menudo demostrarlo, solo lo imposible puede pasar. Recordando repetidamente de la "deconstrucción" que ella era imposible o lo imposible, y que ella no era un método, una doctrina una meta-filosofía especulativa, sino lo que pasa, yo me confiaba al mismo pensamiento. Yo no diría que este pensamiento de lo posible imposible, este otro pensamiento de lo posible es un pensamiento de la necesidad sino, como he intentado demostrarlo...un pensamiento del "quizás" de la que hablaba Nietzsche y que la filosofía siempre a querido subjetivar. No hay porvenir, no hay relación con la llegada del acontecimiento sin experiencia del "quizás". Eso que tiene lugar no debe anunciarse como posible o necesario, sin lo cual la irrupción de acontecimiento está neutralizada de antemano. El acontecimiento se levanta desde un "quizás" que no se adecua a lo posible sino a lo imposible. Y su fuerza es entonces irreductible a la fuerza de lo actuante, aún si esta fuerza da finalmente su oportunidad y su eficacia a lo actuante mismo, a lo que se llama fuerza (locutiva, perlocutiva elocutiva) de lo actuante".

⁴ La formación la asumimos, desde Gadamer, como la construcción de un sentido histórico y sentido estético

que implica saber de donde venimos y para donde vamos comprendiendo por que vamos para donde vamos; pero, además, creando, inventando nuestros los propios caminos que caminamos. (GADAMER, Hans. Verdad y Método. Barcelona, Antrophos, 1989). Esto significa que concibe como una practica de conocimiento y no de "saber", en el sentido que las primeras prácticas "saben que no saben", por ello, la interrogación es su vida natural; mientras las segundas son practicas que "saben lo que saben", por tanto, siempre tienen la respuesta.

⁵ Creemos que básicamente en el ejercicio de la formación se perfilan dos culturas que intencionan superar la cultura de la transmisión. Esas culturas las podemos denominar cultura de la argumentación y cultura de la interrogación. La primera da prioridad al discurso que legitima las cosas que se desean aprobar o confirmar; la segunda, pone el énfasis en la pregunta que genera nuevas y distintas preguntas en un escenario donde no hay llegadas solo salidas, búsquedas. Consideramos que ustedes y cada uno de los comprometidos con otra sociedad tendríamos que reorientar nuestras miradas hacia el desarrollo de este tipo de cultura.

⁶ PEREZ MARRUGO, Luís Eduardo (2005). "Lectura y transformación. Una mirada desde Nietzsche". En: Revista Unicarta, Cartagena de Indias, No 102 (Marzo).

⁷ LARROSA, Jorge. La lectura como experiencia de formación. Barcelona, Alertes, 1994, Pág. 23.

⁸ PEREZ MARRUGO, Luis Y MAY RIPOLL, Mapy. La lectura como formación. Un acercamiento interpretativo con docentes de la Educación Superior. Tesis de Maestría Universidad del Norte, 2006.

⁹ Véase PEREZ MARRUGO, Luís Eduardo (2005). Op cit.

¹⁰ CASTAÑEDA, Luz, HENAO, Jose Ignacio (1995). La lectura en la Universidad. Universidad de Antioquia, Pag 5.

¹¹ Ibidem.

¹² En este sentido, requiere reconocer que en todo proceso investigativo, "Un acercamiento activo y de tipo analítico a la "literatura" es parte importante del proceso recurrente de reflexión e interpretación. Glasser y Strauss, recomiendan el uso creativo de fuentes escritas, incluyendo los estudios publicados, para la producción y elaboración de los conceptos analíticos. Así como ellos llamamos la atención a la necesidad de leer y usar la "literatura" para generar ideas y análisis (...) (Véase COFFEY, Amanda y ATKINSON, Paul (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia, Pag 130).

¹³ En relación a este proceso reestructurador de la conciencia por parte de la escritura véase a ONG, Walter. Escritura y la oralidad (1996). Barcelona, Siglo XXI, Paginas 81-106

¹⁴ El carácter ético de la escritura cobra mucho más significación en la llamada sociedad de la información donde fluyo informacional es tan intenso que "el descolgar" y "el copia y pegue" se han convertido en escenarios generalizados de la escasa transparencia formativa en las instituciones de educación denominadas superior. En contra de los ideales kantianos, el descolgar y el copia y pegue no exige pensar solo clic y/ pagar.

¹⁵ BAJTIN, Mijael. Problemas de la poética de Dostoievski. México, Fondo de Cultura Económica, 1993. El reconocimiento, en nuestro caso, se comprende como el acto de situar éticamente los aportes de los autores e investigadores que han servido de puntos de referencia en el desarrollo de nuestras ideas, en este sentido, se requiere, mediante citas y notas de pie de páginas, visibilizar dichos aportes. Se trata, con esto, de asumir una posición de ruptura con el navegar, identificar un texto, cortar, trasladar, pegar y ocultar, típico de la sociedad de la información y no del conocimiento. La simplificación tecno-informática y actitud anti-ética antes descrita, está desplazando rápidamente el transcribir de la pluma y de las máquinas Rémington.

¹⁶ Este es el proceso que se sigue cuando se construye el denominado marco teórico, el estado de la cuestión (estado de arte), las bases teóricas, los referentes conceptuales etc en los proyectos de investigación. De manera semejante, cuando se elabora un informe de investigación o escriben ensayos académicos y científicos.

¹⁷ CASSANY, Daniel (1993). La cocina de la escritura. Barcelona, ANAGRAMA, 225 Paginas.; Describir el escribir, Como se aprende a escribir. Barcelona, Paidós, 194 Paginas. De igual forma véase a WOLCOTT, Harry(2003). Mejorar la escritura de la investigación cualitativa. Universidad de Antioquia, Paginas 18 a la 46.

¹⁸ WOLCOTT, Harry(2003). Ibidem, Pagina 25.

¹⁹ Para Nietzsche, por ejemplo, pensar es "utilizar la lógica como teoría, como práctica y como oficio; es planear una "técnica, un deseo ejercer un magisterio; significa (...) aprender a bailar, es como una especie de baile", por lo consiguiente, es poner en dinámica la totalidad del ser por tanto es una especie de pensar intracarnal..

Este último concepto se puede ampliar siguiendo los planteamientos de Hopenhayn (HOPENHAYN (1997). Después del Nihilismo. De Nietzsche a Foucault. Santiago de Chile, paginas 180-193.

²⁰ BETANCURT, William. De Logos al Eidos. El origen de la razón en Grecia. Universidad del Valle, Colección de Edición Previa, 1992, Pag 17.

²¹ Ibidem. Página 18.

²² GIORDAN, André y DE VECHI, Gerard. LOS ORIGENES DEL SABER. De las concepciones a los conceptos científicos. Sevilla (España), DIADA, 1995, Pag 103.

²³ HEIDEGGER, Martín (2005). ¿Qué significa pensar?. Madrid, Editorial TROTTA, Pagina 17

²⁴ Ibidem. Página 19.

²⁵ Ibidem. Página 43.

BIBLIOGRAFÍA

BAJTIN, Mijael (1993). Problemas de la poética de Dostoievski. México, Fondo de Cultura Económica, **BETANCURT, William** (1992). De Logos al Eidos. El origen de la razón en Grecia. Universidad del Valle, Colección de Edición Previa, 140 Paginas.

CASSANY, Daniel (1993). La cocina de la escritura. Barcelona, ANAGRAMA, 225 Paginas.

_____ (1997). Describir el escribir, Como se aprende a escribir. Barcelona, Paidós, 194 Páginas.

CASTAÑEDA, Luz, HENAO, Jose Ignacio (1995). La lectura en la Universidad. Universidad de Antioquia, Paginas.

COFFEY, Amanda y ATKINSON, Paul (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia, 249 Paginas.

CRUZ KRONFLY, Fernando, COBO BORDA, Octavio et all (2003). La pasión de leer. Frontera seductora entre el sueño y la vigilia. (Segunda jornada de literatura CONFAMA). Medellín, editorial Universidad de Antioquia, 209 Paginas.

FEDERIC, Carlos et al. (1984). El problema de la formación de una actitud científica en el niño a través de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales en la escuela primaria. Bogotá, UN. 136 Paginas.

GADAMER, Hans (1989). Verdad y Método I y II. Barcelona, Anthropos.

GIORDAN, André y DE VECHI, Gerard (1995). LOS ORIGENES DEL SABER. De las concepciones a los conceptos científicos. Sevilla (España), DIADA, 261 Paginas.

HEIDEGGER, Martín (2005). *¿Qué significa pensar?*. Madrid, Editorial TROTTA, 233 Páginas.

HOPENHAYN, Martin (1997). *Después del Nihilismo. De Nietzsche a Foucault*. Santiago de Chile, 292 páginas.

WOLCOTT, Harry (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia, 226 Páginas.

LARROSA, Jorge (1994). *La lectura como experiencia de formación*. Barcelona, Laertes.

ONG, Walter (1996). *Escritura y oralidad*. Barcelona, Siglo XXI, 190 Páginas.

PEREZ MARRUGO, Luís, MAY RIPOLL, Mapy et all (2006). *La lectura como formación. Un acercamiento interpretativo con docentes de la Educación Superior*. Tesis de Maestría Universidad del Norte, 240 Páginas.

PEREZ MARRUGO, Luís Eduardo (2005). "Lectura y transformación. Una mirada desde Nietzsche". En: *Revista Unicarta, Cartagena de Indias, No 102 (Marzo)*, 98 Páginas.

BIOGRAFIA

LUIS EDUARDO PEREZ MARRUGO

Docente e Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Universidad de Cartagena. AcultMagister en Educación, Universidad del Norte. Estudiante Doctorado en Educación RUDECOLOMBIA.