

El hacer metodológico en el tránsito del mundo a la palabra

Vanessa Alejandra Márquez Vargas

**Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades, Escuela de Educación,
Departamento de Medición y Evaluación
vamv@ula.ve**

RESUMEN

Con el objetivo de incentivar la reflexión en el investigador/docente acerca de su propio “hacer” y la comprensión del hecho filosófico, epistemológico, conceptual y crítico que corresponde a la utilización del método, en la dinámica educativa, planteamos la idea sobre el desenvolvimiento de un “hacer metodológico” que, a través de la lectura, nos acercará al acto de comprensión del mundo y la experiencia que lo pone en palabra escrita.

Palabras clave: Saber, hacer, metodológico, mundo, lectura, literatura

Our aim is to encourage researcher/teachers to reflect on their own “making” and understanding of philosophical, epistemological, conceptual and critical deeds in correspondence to the use of a method in research aimed at studying literature in educational dynamics. We propose to consider the development of a “methodological making” through reading. This approach will bring us closer to understand the world and experience through the written word.

Keywords: Know, making, methodo, world, reading, literature

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

En atención a la herencia filosófica y epistemológica que permite el acercamiento entre las ciencias llamadas puras y las ciencias sociales, reflexionamos acerca del ordenamiento natural, sistemático y social del mundo al que pertenecemos, a través de la lectura como “hacer metodológico”; con el propósito de legitimar el compromiso que acarrea la investigación científica, al abordar la literatura como objeto de estudio en el marco de la investigación educativa. Siguiendo los principios de documentación e interpretación crítica, nos planteamos guiar la comprensión de lo escrito hacia la importancia que tiene la lectura en todos los planos del saber, cónsonos con el objetivo de alcanzar el conocimiento y el reconocimiento de todo cuanto es inherente al sujeto y su naturaleza. La cuestión que nos planteamos intenta fortalecer la consciencia del investigador/docente respecto al método, en tanto “saber hacer”, amplio como una red, con la cual es posible abordar el mundo social, no para imponer estructuras, sino para comprender “otras” dinámicas, posibles de asimilar a través de la lectura como proceso, en ese tránsito de conocer el mundo y transformarlo en palabra.

DEL MUNDO A LA PALABRA Y VICEVERSA

Con la ruptura de los paradigmas de la inmanencia filosófica, con la intención polémica que guía a la filosofía occidental para cuestionar las bases y procedimientos de la ciencia moderna, se da pie a la reflexión sobre un sujeto pensante/sensible, ubicado en el tiempo. Sujeto que dejó de ser únicamente observador de “verdades científicas” para hacerse consciente de su capacidad dialéctica más allá de la tradición,

cuestionador de sus propios saberes y experiencias, ampliando sus horizontes críticos con base en un juicio lógico-racional y al mismo tiempo lógico-subjetivo.

Este sujeto “moderno” se mira y se cuestiona a sí mismo, actúa según el reconocimiento de su saber/hacer, alejándose en gran medida del uso dogmático del conocimiento científico, buscando un equilibrio cercano entre la conciencia del “hacer” y la forma del “hacer” y su efecto, es decir, entre la conciencia sobre el acontecimiento y el “modo de hacer” de éste (Fabbri, 1998; Hernández Carmona, 2013). Esta búsqueda, a nuestro parecer, nace de la necesidad del hombre por abarcar la totalidad del saber sobre las acciones que acompañan los acontecimientos de la vida, de manera individual y colectiva, sobre todo enfocado en el “modo de hacer”, para dar forma/sentido, no sólo a los objetos materiales, tangibles, sino también a las configuraciones abstractas del pensamiento.

Por lo tanto, la reflexión acerca de la estructura general de la comprensión científica, más aún de los motivos internos y externos que justifican el valor de la ciencias, sobre los que se construyen hipótesis, se vuelve más exigente, pues ya no sólo se trata de pensar en la organización y presentación de la fórmula matemática, en el uso adecuado de un patrón biológico, sino en la comprensión de la tradición histórica del sujeto, el contexto de esa tradición y más relevante todavía, en el sentido estético que se le atribuye al lenguaje como creador del arte, en palabra e imagen.

En consecuencia el mostrar y el demostrar científicamente el valor universal del lenguaje tanto en el plano lingüístico como en plano estético –destacando en este último plano la validez objetiva de la experiencia histórica de la creación–, abre el abanico de posibilidades interpretativas tanto de la experiencia empírica del sujeto, como de los postulados de las *ciencias del espíritu* (Gadamer, 2003) avocadas a la reflexión y a la comprensión de los fenómenos que ocupan la historia, la tradición y el lenguaje en sus variantes lingüísticas: fonéticas, fonológicas y textuales.

Se plantea con todo esto, la naturaleza del extrañamiento, pues aquello que pertenecía a un espacio de figuración e imaginario por el carácter subjetivo que lo determina, se torna relevante ante las formas endurecidas del cientificismo lógico, restableciendo una comunicación de sentidos que recupera, a través de la forma literaria principalmente, como plantea Gadamer (2003), refiriéndose a la historia efectual, el estado “presente y vivo del diálogo cuya realización originaria es siempre preguntar y responder” (p.446).

En este sentido la conciencia en torno al lenguaje, así como de su existencia estética adquiere valor científico renovado —si se quiere—, en cuanto implica la puesta en marcha de un proceso indagatorio de sus formas y fases sucesivas tanto en lo propiamente artístico, como en el contexto sociocultural y socioemocional del sujeto en tiempo y espacio. Con esto la noción de conciencia sufre un efecto revitalizante en el plano científico, en tanto se vuelve problema de investigación, a partir del reconocimiento de la finitud del cuerpo, la infinitud del conocimiento y la ruptura de los límites de la reflexión sobre el accionar del hombre en el devenir histórico.

Los estados de conciencia cobran vida y formación, pasando de estados inmanentes a procesos generales, procurando una reflexión sobre la forma, la estructura y el sentido, tanto de los sujetos como de los objetos, a lo interno y externo de sus experiencias, principalmente estéticas. Abordando en estas experiencias, la abstracción del arte por el arte y la significación propia de la percepción ante el binomio clásico significado/significante. Binomio normativo que la propia ciencia lingüística ha venido revisando y resemantizando en función de la reciprocidad y el estímulo de los objetos dados como visibles y las representaciones imaginarias perceptibles (de Beaugrande y Dressler, 1997).

La resemantización de los postulados de la ciencia lingüística nos conduce a pensar en la conciencia como problema; es decir, nos conduce a pensar en

una fundamentación y argumentación que permita definir los límites de la propia reflexión respecto a un objeto o sujeto de estudio y generar la capacidad de superar esa reflexión, guiada siempre por una perspectiva dialéctica de “reconocimiento del otro”, sopesando el conocimiento empírico-crítico con el contexto, en la medida en que se confirme y se fundamente—el reconocimiento—en el objeto mismo. En consecuencia, siguiendo a Márquez (2012), la voluntad del conocimiento se somete a un proceso auto reflexivo que necesariamente requiere de una etapa de descubrimiento, asociada a la investigación; una etapa de experimentación-interpretación, asociada al “modo del hacer”, al método propiamente, seguido por la ciencia como herramienta útil para la presentación formal de un resultado factible y certero ante el objeto dado a la investigación. Finalmente una etapa de comprensión que legitima la pretensión humana de buscar sentido y atribuir significados a las consideraciones “finales” acerca del fenómeno estudiado, bien sea como caso u objeto de estudio, y en la particularidad literaria objeto-texto-cultura en estudio.

Esta última etapa nos obliga a valorar directamente el comportamiento del investigador “moderno”; nos obliga a pensar acerca de la cientificidad de los conceptos heredados por la tradición literaria, dado el interés de la investigación por los motivos, experiencias y acontecimientos propios del ámbito literario; así como también, nos incita a ir más allá del interés estructural de la metodología de la ciencias llamadas puras, como procedimiento de presentación de un resultado único, y poder establecer nexos complejos entre las distintas disciplinas que remiten al estudio y comprensión del ser social, o por mejor decir, que remiten al sujeto en movimiento.

De esta manera, de acuerdo con Márquez (2012), se puede pensar en un “hacer metodológico” que al mismo tiempo es objeto temático de la reflexión

teórico-metodológica de la investigación literaria, y desde luego de la práctica de la enseñanza-aprendizaje de la literatura en espacios colectivos y de socialización, principalmente, la escuela y la biblioteca. En estos espacios, el “hacer metodológico” en tanto constructo, pasa de ser la realización teórica de base para la resolución de un problema de investigación, enfocado en la literatura como objeto de estudio, a ser la realización pragmática que organiza la experiencia significativa de la lectura como proceso integrador del conocimiento (Márquez, 2015).

En el proceso enseñanza-aprendizaje el “hacer metodológico” media la interacción del lector con el mundo que lo rodea, e integra los aprendizajes que a lo largo de la vida alimentan la raíz vital de la educación y la cultura.

Así pues, enseñar y aprender, según la naturaleza de los intereses particulares y comunes, es la guía que facilitará el descubrimiento del mundo. Por tanto, determinar “la importancia del acto de leer” como bien apunta Freire (1981), exige de parte del investigador, por ende de la investigación, que el “hacer metodológico” sea transdisciplinario y supere la estratificación de la experiencia de la lectura en el orden de la técnica y del instrumento, principalmente en la escuela; espacio en el cual el docente debe complementar su rol de educador con el de investigador.

En atención al cumplimiento de ese rol de educar e investigar, el docente debe tener presente que para enseñar —más aún literatura—, hay que enseñar a ver el mundo con detenimiento, hay que moldear primero los sentidos y capturar con ellos la esencia del “todo” que nos antecede en el mundo de la palabra. Recordemos, “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (Freire, 1981 p.5). Vinculación que nos refirma la importancia del texto escrito como realización tangible del pensamiento, respecto a la abstracción del lenguaje en sí mismo, para entender las diferencias y

particularidades interpretativas “complementarias que ponen énfasis en aspectos diferentes sobre un mismo proceso: saber leer y escribir” (Cassany, 2010, p.6).

La dinámica de la investigación, es decir la propia dinámica metodológica del “poder hacer”, del “saber hacer”, está precedida, delimitada y argumentada en la dinámica del por leer, así pues, como apunta Freire, “la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo, sino también por una cierta forma de “escribirlo” o de «reescribirlo»”, lo que quiere decir; de transformarlo a través de nuestra práctica consciente” (Cassany, 2010, p.6). Práctica que para el docente/investigador debe ser algo más que un recurso pedagógico, didáctico de superación de la inmanencia del signo lingüístico; debe ser un constante poner a prueba el propio conocimiento que se cree tener sobre las cosas y el propicio acontecer de la historia.

Partiendo de esta noción de lectura que nos presenta Freire, podemos apuntar que la literatura para el escritor, ensayista, narrador, o poeta es la práctica consciente del artificio de la creación; para el lector es la práctica consciente de la contextualización, el placer y la reescritura del mundo, al juntar la ficción textual con la propia imaginación; para el docente/investigador es la práctica consciente de la disciplina que se cuestiona constantemente qué es más importante: leer para decodificar y avanzar en la “superación” de los niveles de aprendizaje del sistema y subsistemas educativos, o leer para formar, para encantar lectores capaces de enlazar los puntos de la red que conecta la comprensión del mundo con el sujeto mismo.

En este sentido, hacer de la práctica consciente de lectura literaria, y la fundamentación de ésta como objeto de estudio, el “hacer metodológico” del docente, en la escuela, constituye un desafío peculiar, —paradójico al mismo tiempo, si nos atenemos a la realidad en la cual el docente lee poco, o nada—. El docente/ investigador debe ser un docente/lector, capaz de trazar el camino

para ir en la búsqueda de las certezas que darán sentido a la experiencia. Leer en la escuela clarifica el proceso que da acceso al mundo, tanto científico como empírico y la posibilidad de comunicar cómo se da la percepción y la comprensión de ese mundo.

EL “HACER METODOLÓGICO” EN TANTO PRÁCTICA CONSCIENTE

Hasta el momento, hemos esbozado lo sustancial de una reflexión sobre el “hacer metodológico” derivado de la práctica consciente de la lectura y de la literatura como objeto de estudio, en un plano de científicidad ampliado. Pretendiendo trascender las limitaciones de la tradición purista de la ciencia en la estructuración del pensamiento y el razonamiento del método, respecto a la lectura literaria, ubicados en el marco del reconocimiento y auge —si se quiere—, de una ciencia social que está en permanente renovación y vinculación interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria.

Todo esto suscita cuestionamiento en el hecho de saber cómo conjugar, en su justa medida, el verbo que designa el método y el que designa la interpretación de éste en la dimensión del sentido y de la comprensión de una realidad que no es definitiva, que no admite cuantificación directa y que, a través de la lectura, en tanto proceso, no habla siempre del mismo modo, no se agota y se transforma en la medida en que el lector procura la interacción con el texto y su contexto.

La unidad entre el “hacer metodológico” y la comprensión del mundo antecedente y configurador de la palabra, a través de la literatura, presupone la insistencia en procurar la lectura como método necesario que debe aplicar el docente para lograr superar el silencio y la vacuidad en la comunidad de aprendizaje que preside, estimulando así la búsqueda y los encuentros fundamentales para el crecimiento y la socialización del conocimiento. Conocimiento que indefectiblemente abordará la realidad del contexto sociocultural, histórico y educativo de una manera más firme, plural; realidad cónsona en la formación de valores humanos y ciudadanos en relación con la práctica de la libertad.

De este modo, la intencionalidad de un “hacer metodológico” común en los intereses educativos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, supone un sistema de distribución de la lectura. Sistema que permite mantener el flujo orgánico del aprovechamiento del libro en tanto producto. Por tanto, es menester que no solo el sistema educativo seleccione la literatura idónea para promover la lectura, tanto en el docente como en el colectivo estudiantil, sino que sea el mismo docente, en reconocimiento de los intereses de su comunidad, en relación con el contexto sociocultural, quien seleccione conscientemente los textos más idóneos para la formación liberadora del conocimiento, sin hacer de la literatura un “martirio obligado” y del método una camisa de fuerza que acabe por anular la relación comunicativa entre la literatura y los lectores.

La participación consciente del docente en la selección de la literatura guiada por el interés y la transdisciplinariedad, deja en claro que los modelos únicos no abarcan todo el ámbito de la comprensión sobre la literatura y la importancia de ésta en el “hacer metodológico” del docente/investigador; por el contrario revelan la co-incidencia de la intencionalidad con que se aborda la literatura en un tiempo y espacio. De esta forma, el docente obedece, como dice Gadamer (2003), “a la potencia configuradora del espacio que guarda la obra misma” (p.209), en vista de

que cada obra plantea sus propias condiciones de lectura, así como una mediación entre el pasado de la escritura y el presente de la lectura; lo cual da significado especial a nuestra reflexión sobre el “hacer metodológico” del docente/investigador.

La reflexión pone de manifiesto la posición abarcante del método en la apreciación histórica, teórica y crítica de la literatura en el campo de las ciencias sociales y de la educación, al tiempo que busca atraer la atención del lector sobre sí y sobre todo aquello que lo remite al contexto ampliado y vital en el que está inmerso. Permite esto apreciar el grado de correspondencia entre la lectura y la unidad del mundo, es decir, apreciar el texto como realización. Realización en la que es factible identificar un sentido normativo, metódico que hace posible, desde la conciencia lectora, establecer categorías diferenciadoras al momento de plantear una búsqueda de sentido amplio en el contenido textual.

Esta búsqueda incansable de sentido debe apuntar a la comprensión más allá de las líneas escritas por el autor. La búsqueda debe procurar comprometer la lectura, e indiscutiblemente debe comprometer a la escritura, con la justicia, con saberes trascendentes al propio sujeto; saberes forjadores de la memoria histórica, política, social y cultural constituidos en sociedad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El método y la literatura entonces, en relación intrínseca del “hacer metodológico” nos permiten hablar desde el significado de los contenidos y saber en qué momento la pretensión de verdad, generada en cada lectura, toca lo

científico y lo subjetivo. Esto significa, que la lectura es el centro generador de los procesos de interpretación y comprensión, en la vasta cobertura del pensamiento, del conocimiento empírico y científico. Sin embargo, el “hacer metodológico” de la lectura adquiere verdadera eficacia cuando comienza a reflexionar acerca de su propio esfuerzo crítico.

Es en este punto de inflexión en el que, libre de los prejuicios de superación y de los estándares de “autoilustración de la metodología científica” (Gadamer, 2003, p. 178) —adquiridos en la práctica de cognición de las ciencias llamadas puras, en el paso a las ciencias sociales—, la literatura se reviste de superioridad, en el mejor sentido hermenéutico, convirtiendo lo extraño en propio, a través de la lectura deslastrada de ataduras y enfocada en la crítica del pensamiento. Crítica acometida con la pretensión de deshacer los prejuicios y la resistencia hacia las motivaciones subjetivas que se desprenden del contexto del sujeto, en su relación de búsqueda y reconocimiento del mundo a través del lenguaje.

Así, la esencia compartida entre la literatura y el método nos demuestran la universalidad de todo efecto posible, producido por y desde el sujeto en su abstracción inmanente y en la objetivación del mundo que construye; al tiempo que nos encamina a reconocer que no existen enunciados aislados del interés del sujeto por conocer, por aprender, pues todo depende de la utilidad, en sentido pragmático y fenomenológico, con que sea planteado un problema según su naturaleza social, filosófica, o literaria.

De este modo, el “hacer metodológico” cónsono con los intereses del sujeto, hará del tránsito del mundo a la palabra un movimiento de reciprocidad entre la realidad del pensamiento que se esboza en la realización literaria y la comprensión necesaria del espacio-tiempo del sujeto, hasta mostrar con claridad la relación de sentido entre la enseñanza-aprendizaje y el hacer-saber.

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2010). *La perspectiva crítica de la alfabetización*. Recuperado de: http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/
- de Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel
- Fabbri, P. (1998). *El giro semiótico. Las concepciones del signo a lo largo de su historia*. Madrid: Gedisa
- Freire (1981, noviembre). *La importancia del acto de Leer*. Comunicación presentada en el Congreso Brasileño de Lectura, Campinas, Sao Paulo. Recuperado de www.mincultura.gob.ve/mppc/
- Gadamer, H.G. (2003). *Verdad y Método*. Tomos I y II. Salamanca: Ediciones Sígueme
- Hernández C., L. (2013). *Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia*. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Administrativo
- Igarza, R y Monak, L. (2014). *Metodología común para medir y explorar el comportamiento lector, el encuentro con lo digital*. Bogotá: CERLALC-UNESCO
- Márquez, V. (2015, marzo). *Metodología y enseñanza de la literatura en la escuela*. Comunicación presentada para el I Coloquio sobre la Importancia de la Literatura Infantil en la Educación Venezolana. Caracas. Fondo Editorial IPASME
- Márquez, V. (2102). *Isotopías de la cotidianidad en la narrativa venezolana del siglo XX*. Mérida-Venezuela: Maestría, [Inédita] Tesis de la Universidad de Los Andes
- Paz Castillo, M. (Coord.). (2001). *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Banco del Libro