

La comprensión de textos propedéuticos filosóficos apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró¹

Keisy Dallan Bautista-Urueña²

Universidad del Quindío, Colombia
E-mail: kdbautista@uniquindio.edu.co

Miguel Ángel Caro Lopera³

Universidad del Quindío, Colombia
E-mail: macaro@uniquindio.edu.co

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO REFERENCE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO

Bautista-Urueña, K. y Caro-Lopera, M. (2021). La comprensión de textos propedéuticos filosóficos apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 15-29. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050802>

Recibido: julio 27 de 2020

Revisado: septiembre 25 de 2020

Aceptado: diciembre 1 de 2020

Resumen: El objetivo de este artículo es reconocer los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan la comprensión de Textos Propedéuticos Filosóficos (TPF) apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró; esto con la meta de configurar una propuesta didáctica, dirigida a los estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Para ello se tomó como base los presupuestos teóricos de J. Petöfi y su teoría de la *TesWeST*, mientras que en lo metodológico se asumió un diseño mixto, desde los enfoques histórico-hermenéutico y de investigación acción. En un primer momento, se presentan los antecedentes de la investigación; luego, se exponen los presupuestos teóricos que soportan el trabajo, con especial énfasis en los de didáctica, comprensión lectora, TPF, lectura de imágenes

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación *Hacia la comprensión de textos propedéuticos filosóficos (TPF) apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró*, avalado y financiado por la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío.

² Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad del Quindío. Docente-Investigadora. Universidad del Quindío. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6064-1975> E-mail: kdbautista@uniquindio.edu.co. Quindío, Colombia.

³ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad del Quindío. Docente-Investigador. Universidad del Quindío. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8940-2799> E-mail: macaro@uniquindio.edu.co. Quindío, Colombia.

y pinturas de Joan Miró. Más adelante, se describe la metodología y la propuesta de intervención diseñada. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la ejecución de la propuesta; y, para terminar, se dan a conocer las conclusiones, las cuales apuntan hacia la puesta en marcha de estrategias metacognitivas que vehiculan relaciones desde las obras de Joan Miró, con miras a cualificar la comprensión lectora de textos filosóficos.

Palabras clave del autor: Comprensión lectora (Tesauros); didáctica de la lengua materna, lectura de imágenes, Joan Miró, textos propedéuticos filosóficos.

Understanding philosophical propaedeutic texts supported by Joan Miró's reading of paintings

Abstract: The objective of this article is to recognize the conceptual, procedural and attitudinal elements that allow the understanding of Philosophical Propaedeutic Texts (TPF) supported by Joan Miró's reading of paintings; this with the goal of setting up a didactic proposal, aimed at students of the Bachelor of Literature and Spanish Language of the University of Quindío. For this, the theoretical assumptions of J. Petöfi and his theory of the TesWeST were taken as a basis, while in the methodological aspect, a mixed design was assumed from the historical-hermeneutical and action research approaches. At first, the background of the research is presented; then, the theoretical budgets that support the work are exposed, with special emphasis on those of didactics, reading comprehension, TPF, reading images and paintings by Joan Miró. Later, the methodology and the intervention proposal designed are described. The results obtained in the execution of the proposal are shown below; and, finally, the conclusions are made known, which point towards the implementation of metacognitive strategies that convey relationships from the works of Joan Miró, with a view to qualifying the reading comprehension of philosophical texts.

Author's Keywords: Reading comprehension (Thesaurus); didactics of the mother tongue, reading images, Joan Miró, philosophical propaedeutic texts.

A compreensão de textos propedêuticos filosóficos apoiados na leitura de pinturas de Joan Miró

Resumo: O objetivo deste artigo é reconhecer os elementos conceituais, procedimentais e atitudinais que permitam a compreensão de Textos Propedêuticos Filosóficos (TPF) apoiados na leitura de pinturas de Joan Miró; isto com o objetivo de montar uma proposta didática, dirigida aos alunos do Bacharelado em Literatura e Língua Castelhana da Universidade do Quindío. Para isso, foram tomados como base os pressupostos teóricos de J. Petöfi e sua teoria do TesWeST, enquanto um desenho misto foi assumido na metodológica, a partir dos enfoques histórico-hermenêuticos e da pesquisa-ação. Inicialmente, são apresentados os antecedentes da investigação; em seguida, são expostos os pressupostos teóricos que embasam o trabalho, com especial destaque para os de didática, compreensão leitora, TPF, leitura de imagens e pinturas de Joan Miró. Posteriormente, descreve-se a metodologia e a proposta de intervenção desenhada. Os resultados obtidos na execução da proposta são apresentados a seguir; e, por fim, são divulgadas as conclusões que apontam para a implementação de estratégias metacognitivas que veiculam relações a partir da obra de Joan Miró, com vistas a qualificar a compreensão leitora de textos filosóficos.

Palavras-chave do autor: Compreensão de leitura (Tesauros); didática da língua materna, leitura de imagens, Joan Miró, textos filosóficos propedéuticos.

Introducción

El presente artículo da cuenta de una investigación de maestría inscrita en didáctica de la lengua materna y dirigida a estudiantes universitarios⁴, en pos de la cualificación de la comprensión de Textos Propedéuticos Filosóficos (TPF), entendidos como “las unidades lingüísticas [que inician en una disciplina, en este caso filosofía, y que] regulan su interacción operativa según el «plan textual» en que aparecen insertas” (García, 2008a, p. 556). Para llegar a ella, se apuesta por una mediación desde la lectura de pinturas de Joan Miró, en virtud de que las obras del pintor catalán pueden acercarse al modelo de las prácticas lingüísticas en función de la modalidad artística del lenguaje con función poética. En estas pinturas se busca más connotar que denotar. Además, la analogía texto/cuadro funciona perfectamente, ya que existe una cohesión interna, una voluntad de mensaje unitario y una solidaridad recíproca de los componentes.

El origen de este problema de investigación se dio por los cambios establecidos por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en torno a la alineación del examen SABER 11° dentro de las pruebas SABER (3°, 5°, 9° y SABER PRO), desde el propósito de fusionar las áreas de Lenguaje y Filosofía en la prueba de Lectura Crítica (ICFES, 2013, p. 6). Tales cambios trajeron por consecuencia la utilización de textos filosóficos en las pruebas, lo que hace evidente que el docente de lenguaje deba enseñar a sus estudiantes a comprender y producir distintos tipos de textos y los oriente hacia la comprensión de textos filosóficos⁵. Lejos de advertir esto como dificultad, estos cambios proponen al docente de lenguaje nuevos desafíos no solo desde la enseñanza de la comprensión de otras manifestaciones textuales, sino alrededor de la indagación, la reflexión y la discusión dialógica, propia de la filosofía y del arte.

En este sentido, despuntan investigaciones que se ocupan de la filosofía con el arte u otros tipos de texto, y que han sido desarrolladas en el ámbito educativo como: *De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación*, de Boavida (2006); *Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación*, de Amilburu (2014); y *El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media*, de Aguirre (2012) entre otras. Sin embargo, se advierte la necesidad de proponer un trabajo que aporte a los avances relacionados en el estado del arte, puesto que es difícil encontrar investigaciones enmarcadas específicamente en el nivel universitario; más aún, el rastreo por las licenciaturas en lenguaje en Colombia no arroja espacios académicos en los que se aborde la comprensión de textos filosóficos. Ante esta ausencia, se evidencia la necesidad de generar una apuesta académica que permita el desarrollo de dicho tema y en el que se fomente la transversalidad.

Para fortalecer tal iniciativa, fueron de gran ayuda las propuestas investigativas realizadas por distintos autores que se apoyaron principalmente en el programa de *Filosofía Para Niños* (FPN), como por ejemplo el trabajo de Nerey Rosales de Cárdenas (2007): *El currículo de filosofía para niños (FPN) como recurso didáctico para optimizar nuestro quehacer filosófico y educativo*, en el que se dan a conocer los aspectos necesarios en la elaboración de materiales producidos y adaptados para la enseñanza de la filosofía, debido a que esta se presenta como el saber que permite aproximarse a una comprensión globalizadora y sistemática, capaz de potenciar el hecho educativo cuando se usa a través de medios pertinentes. Igualmente, el trabajo realizado por Eloy Cutanda Pérez (2013), *Aprender a pensar en la escuela. La filosofía con niños en infantil y primaria*, que presenta un proyecto de innovación e investigación, en el que varios profesores reflexionan acerca de su práctica educativa, que pretende el desarrollo de

⁴ Se trata de la tesis *Hacia la comprensión de Textos Propedéuticos Filosóficos (TPF) apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró*, investigación dirigida a estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío (Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, 2018).

⁵ A lo largo del artículo, podrá el lector inferir tres diferentes ámbitos conceptuales a través de los cuales se mueve esta propuesta: el primero, el de los tipos de texto (expositivos, argumentativos, descriptivos...); el segundo, el de los temas (filosóficos, artísticos...); y el tercero, el de la modalidad según el código (*verbal/no verbal, continuo/discontinuo...*).

un pensamiento complejo en los alumnos, y que busca mejorar las competencias de lectura, interpretación, diálogo, escucha, reflexión, etc.; además de desarrollar un pensamiento de alto nivel.

Así las cosas, en medio de este entramado de motivaciones, problemáticas y antecedentes, el proyecto del que da cuenta este artículo parte de la siguiente pregunta: ¿qué elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales sirven para configurar una propuesta didáctica, dirigida a docentes en formación, para la comprensión de TPF apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró? Para alcanzar dicha meta, los objetivos específicos fueron: (1) Identificar los conceptos y las teorías adecuadas para la comprensión de TPF apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró; (2) Abordar la comprensión de TPF con el apoyo de teorías y de la lectura de pinturas de Joan Miró; (3) Configurar una propuesta didáctica, dirigida a estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, enfocada en la comprensión de TPF y apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró; (4) Evaluar los resultados de la propuesta didáctica aplicada.

Para lograr tales propósitos, esta investigación se enmarca en la línea de Didáctica de la Lengua Materna pensada desde la propuesta teórica del *interaccionismo socio-discursivo*. (Bronckart y Schnewly, 1996; Dolz *et al.*, 2009). (Asimismo, para la comprensión de lectura parte de la *teoría de textología semiótica (TesWeST)* de Petöfi (1971); los TPF (textos propedéuticos filosóficos) de Comte-Sponville (2012), Thomson (2002) y Waismann (1981); la lectura de imágenes desde los aportes de Gombrich (1993a, 1993b y 2003) Goodman (1990 y 1995) y Gardner (1994); y las pinturas de Joan Miró con el apoyo teórico de Cabañas (2000 y 2013), Balsach (s.f.), García (2008a y 2008b), entre otros.

De tales referentes, este artículo hace énfasis en la propuesta teórica de *textología semiótica (TesWeST)* de Petöfi (1971), pues permite compaginar la comprensión de los TPF con la de las pinturas de Joan Miró. Dicha perspectiva teórica concibe la comprensión de los textos desde tres componentes: el *gramatical textual* o teoría de la estructura del texto (cotexto), el *componente semántico extensional* o del mundo o teoría de la estructura del mundo (contexto) y el *lexicón*.

Así, la *TesWeST* es una teoría que aborda la estructura del texto, pero a la vez una estructura del mundo, y estudia la relación entre el texto lingüístico y la realidad sobre la que se produce la comunicación. Esta realidad es precisamente la del mundo; por tanto, se dice que no solo se trata de mundos objetivamente distintos, sino también de fenómenos como el mundo onírico, etc. (lo que permite un acercamiento a la lectura de las pinturas de Joan Miró). De igual manera, se puede decir que, tal como lo propone Petöfi (1971) esta teoría "establece un criterio extra-textual (la mediación de la subjetividad humana) para definir la noción de texto" (Bertorello, 2007, p. 224).

Los textos son realidades complejas que, para ser estudiados, requieren un punto de vista integrador [y que] el enfoque semiótico pretende integrar los puntos de vista posibles desde donde se pueda tener una comprensión cabal de todos los rasgos de los textos. (Bertorello, 2007, p. 225).

Metodología

Esta propuesta investigativa, al centrarse en la identificación de elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que aporten en la configuración de una propuesta didáctica para la comprensión de TPF, apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró, concibe realizar el trabajo desde dos frentes: el enfoque investigativo de tipo *histórico-hermenéutico* (apoyado en la fenomenología y el interaccionismo simbólico) y el de *investigación acción* (desde tres fases: la de observación, análisis e interpretación, y resolución del problema). Ambos enfoques, como las tres fases,

cobijan siete momentos, el de situación problémica, el de acercamiento a las pinturas, el de acercamiento a los TPF, el de la construcción de retos metacognitivos⁶, el de diseño de la propuesta de intervención, la ejecución y el análisis de la misma. La Tabla 1 condensa dicho proceso.

Tabla 1
 Enfoques, fases y momentos de la investigación⁷

Enfoque	Fase	Momento	Duración
Histórico-hermenéutico	1. Observación	1. Situación problémica.	Meses1-2
	2. Análisis e interpretación	2. Acercamiento a las pinturas de Joan Miró.	Meses 2-7
		3. Acercamiento a los TPF.	Meses 7-11
		4. Construcción de los retos metacognitivos.	Meses 11-13
Investigación-acción	3. Resolución del problema	5. Diseño de la propuesta de intervención.	Meses 13-16
		6. Ejecución de la propuesta de intervención.	Meses16-20
		7. Análisis de los resultados de la propuesta de intervención.	Meses 20-22

Nota. Autoría propia.

En el primer momento (situación problémica), se identifican los hechos que dieron génesis a este trabajo y que quedaron esbozados en la introducción.

En cuanto al segundo momento, se resalta que el interés por las pinturas de Joan Miró se concreta luego de revisar diversas escuelas y autores, hasta definir el interés en el movimiento surrealista, pues genera bastante impacto visual en virtud de las técnicas usadas, el juego de las formas y colores, y porque el "estudio sobre la pintura de Miró constituye una aproximación a la génesis de su mundo creativo, a sus influencias y motivos iconográficos, en los que hallaremos nuevas interpretaciones así como afinidades *electivas*, de carácter literario y filosófico" (Balsach, s.f., pp. 9-10). Del rastreo del trabajo pictórico de Joan Miró que arrojó más de 180 obras elaboradas en diferentes momentos de la vida del artista, se seleccionaron 13 para el proyecto de intervención: *Ballet romántico* (1974), *Mujer y pájaros* (1968), *Mujer y pájaros en la noche* (1968), *La esperanza del navegante IV* (1973), *El cielo entreabierto nos devela esperanza* (1954), *Mujer con 3 cabellos, pájaros y constelaciones* (1973), *Cabello perseguido por dos planetas* (1968), *La sonrisa de una lágrima* (1973), *La esperanza del navegante I* (1968), *Letras y cifras atraídas por una chispa* (1968), *Desnudo de pie* (1921), *Personaje delante del sol* (1968) y *El carnaval del Arlequín* (1921/25).

Tales obras despiertan relaciones directas con las inquietudes propias de los textos propedéuticos filosóficos que paralelamente se venían explorando y que, a continuación, se explicitan como parte del tercer momento. Así, entre un *corpus* de aproximadamente 15 textos introductorios, se seleccionaron los siguientes, de acuerdo con las condiciones específicas de la población a la que se dirigía la intervención, en respuesta a la pregunta inicial sobre que es filosofía y/o para que filosofar: *Introducción a la práctica filosófica*, de Garrett Thomson (2002); *Mi visión de la filosofía*, de Friedrich Waismann (1981); y *La filosofía. Que es y cómo se practica*, de André Comte-Sponville (2012).

El cuarto momento (diseño de retos metacognitivos) nació de la necesidad de superar la innegable condición de la falta de experticia en el arte y de tampoco pretender

⁶ En la investigación denominamos como *retos metacognitivos* al conjunto de consignas y explicaciones que procuran la reflexión y el cambio del lector en torno a las habilidades metacognitivas requeridas para la comprensión de textos.

⁷ Aclaramos que las fases de esta propuesta metodológica están por completo imbricadas y no son de límites taxativos

que los estudiantes lo fueran; de ahí que se hizo necesario construir un instrumento de apoyo que sirviera para guiar, fortalecer esos procesos de lectura y, a la vez, para "descubrir los procesos de conceptualización y reinterpretación (provocados por las interacciones sociales)" (Buendía *et al.*, 1998, p. 243), propuestos por el interaccionismo simbólico. Fue así como surgieron los *retos metacognitivos* diseñados para esta propuesta y que, precisamente, apuntaban a esos elementos conceptuales (pues se necesitaba un piso teórico para entender el proceso de la comprensión de lectura), procedimentales (ya que era importante saber cómo acercarse a esas pinturas y a los TPF, porque ese ejercicio era significativo y cuando era el mejor momento de hacerlo), y actitudinales (pues se requería aprender e introyectar ciertas actitudes que ayudaran con el ejercicio y que cambiaran la perspectiva presentada en la fase 1) que podrían aportar en la comprensión de los TPF desde la lectura de pinturas de Joan Miró. Con esto en mente, los retos surgieron después de una lectura minuciosa y el apoyo de textos como *Educación artística y desarrollo humano*, de Howard Gardner (1994); *Los usos de las imágenes*, de E. H. Gombrich (2003); *Maneras de hacer mundos* y *De la mente y otras materias*, de Nelson Goodman (1990 y 1995 respectivamente), que abrieron el camino para la ejecución de la fase de resolución del problema.

En medio de dicha fase, el quinto momento (diseño de la propuesta de intervención) supuso estructurar una propuesta de aula desde tres núcleos problemáticos no lineales e interconectados: (1) Lectura de las pinturas de Joan Miró; (2) Lectura de los TPF y (3) Comprensión de los TPF apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró.

En cuanto al sexto momento (ejecución de dicha propuesta), el proyecto dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío, se estructuró desde la oferta de materia electiva, con la participación de aproximadamente 20 estudiantes de distintos semestres académicos (II, V, VI, VII, IX), quienes oscilaban entre los 18 y 22 años de edad. Su desarrollo contempló 16 sesiones, una por semana, de aproximadamente 3 y ½ horas cada una, a través de exposiciones magistrales, diálogos, revisión de ejemplos, lectura de textos y modelado didáctico. Para ello, se contó con el apoyo de las siguientes instancias de mediación: (1) un espacio interactivo, un blog llamado *Comprensión de textos artísticos y filosóficos*⁸, en el que los estudiantes encontraron videoclips y ejercicios retroalimentados; (2) un diario de clase para recabar información de las distintas sesiones; (3) espacios para asesoría y solución de problemas.

Por último, el séptimo momento (análisis de los resultados de la propuesta de intervención) aportó la información necesaria y suficiente para delinear los resultados que se presentan en el apartado siguiente.

Resultados y discusión

Entre los resultados conseguidos, este apartado se centra en tres frentes de análisis que devienen directamente de la pregunta de investigación asumida: el primero, se relaciona con la lectura de pinturas de Joan Miró; el segundo, con la comprensión de textos propedéuticos filosóficos; y el tercero, con la articulación de ambos procesos.

Lectura de las pinturas de Joan Miró

Se presentan los resultados del núcleo problemático correspondiente a la lectura de las pinturas de Joan Miró en tres momentos. El primero, corresponde a una prueba inicial, un acercamiento a los conocimientos previos, titulada *Galería de arte: Mirar a Miró*; el segundo, se basa en la re-lectura de las obras del autor, a la luz de los retos metacognitivos abordados en diferentes sesiones del curso; y el tercero, correspondió al análisis realizado por los estudiantes de una obra pictórica del artista español (20 en total).

⁸ El blog se puede consultar en <https://comprensiondetextosayf.blogspot.com.co/>

Galería de arte: Mirar a Miró. La actividad inicial para realizar la lectura de las obras mironianas se denominó *Galería de arte: Mirar a Miró*, un espacio en el que se intentó transformar el salón de clase en lo más parecido a una galería de arte. Para cerrar la sesión se presentó un videoclip titulado *Ilustración* de Christoph Niemann, un episodio de la serie *Abstract: The Art of Design* presentada por Netflix, en el que despuntan varios aspectos contados por el ilustrador al momento de crear manifestaciones artísticas, tales como la proporción, abstracción, los muchos bosquejos, la complejidad del trabajo, la cantidad de información que se debe tener para que surjan más ideas, la relevancia de conocer los textos originales, el uso de metáforas, la conexión con lugares, culturas y experiencias compartidas, etc. Esta actividad realimentó lo trabajado en la galería de arte, al igual que las aclaraciones que se fueron dando en el ejercicio. Como cierre de la sesión, los estudiantes describieron el trabajo realizado como: *interesante, motivador, chévere*, y con un *me encantó*; además, manifestaron que en su acercamiento destacaban aspectos como el uso de colores tierra, la imagen y representación de la mujer, la profundidad de las obras y cierta relación con viajes que se hacen a través del tiempo.

Re-lectura de las pinturas mironianas. En las sesiones 4 y 6, tal como se proyectó en el cronograma del curso, se retomaron los retos metacognitivos (en especial los de tipo conceptual y procedimental). Luego de abordarlos desde perspectivas teóricas y de explicarlos en las sesiones, se invitó a los estudiantes a hacer una relectura de las obras de Miró. Este ejercicio fue bien recibido, porque ellos reconocieron las diversas lecturas que se dan y cómo es posible *leer lo que creían no saber leer*. Un ejemplo de este trabajo⁹ se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Lectura de la obra "Mujer con 3 cabellos, pájaros y constelaciones", realizada por la estudiante 1¹⁰

Mujer con 3 cabellos, pájaros y constelaciones	
Lectura inicial	Re-lectura
La obra refleja elementos racistas y clasistas de la antigua sociedad europea, que consideraba la sangre de blancos europeos superior a la sangre africana en los tiempos de la conquista y la trata de personas para trabajos forzados.	La obra de Joan Miró podría representar con el pájaro rojo la travesía y el dolor que sufrieron los africanos al dejar sus tradiciones, sus territorios y sus familias para terminar siendo esclavos. Sin embargo, en la pintura aparece una mujer africana que representa la sangre azul de su noble continente, la resistencia, la fuerza y la lucha interna de no olvidar el pasado de sus ancestros africanos.

Nota. Autoría propia.

Como se puede evidenciar en la re-lectura hecha por la estudiante, ya hay una visión desde lo que dice el reto metacognitivo: la representación es de objetos o acontecimientos, mientras que la expresión lo es de sentimientos; por ello, existe una diferencia entre representación y expresión, y se logra ver ese intento por encontrar lo que representa y expresa la obra, lo que, por un lado, infiere la comprensión del reto, y por otro, abre el camino para responder la pregunta central del curso: *que se dice y como se dice, y que se expresa y como se expresa*.

Análisis de una pintura (ejercicio final). Como se mencionó anteriormente, el tercer momento correspondió a un ejercicio final, en el que se propuso a los estudiantes realizar un texto que revelara el análisis de una pintura de Joan Miró, distinta de las que

⁹ Es importante resaltar que en los resultados se presentan algunos de los trabajos desarrollados por los estudiantes y, por eso, se tuvo en cuenta un consentimiento informado para usar la información; en tal sentido, por razones de privacidad, respeto por la persona, y por ética de la investigación, en este texto los participantes aparecerán nominados como Estudiante 1, Estudiante 2, etc.

¹⁰ Siempre que se hable de estudiante 1 se trata de la misma persona.

se habían abordado en el curso. Esta producción escrita debía ser socializada en clase con el objetivo de retroalimentar el trabajo.

El resultado fue muy interesante, porque se constató el progreso no solo conceptual y procedimental, sino también actitudinal; algo fundamental, porque este último aspecto, sin quitarle relevancia a los otros, era clave para cumplir con los objetivos de la investigación. Al inicio del curso, se manifestaba la dificultad para leer las obras y para expresar con palabras esas lecturas; ahora, y gracias a lo trabajado, las construcciones escritas evidenciaban cambios, y más aún, iban hacia la comprensión, puesto que *cuando se comprende es posible escribir sobre eso que se ha comprendido*. Un ejemplo de esto se evidencia en el fragmento presentado a continuación, correspondiente al trabajo de la estudiante 1.

Desnudez deseada: Una mirada al Carnaval del arlequín

Estudiante 1

Necesité un enorme esfuerzo, una gran tensión interior, para llegar a la desnudez deseada
Joan Miró

Joan Miró 1893-1983. Nació en Barcelona España; fue un pintor, escultor, grabador y ceramista español. Muchas de sus obras reflejan influencias fauvistas, cubistas y expresionistas. En el invierno de 1924-1925 Miró comienza en el grupo de la Rue Blomet y termina en el seno del grupo surrealista. El artista vuelve parcialmente a la complejidad iconográfica del invierno anterior, en obras como *Paisaje, Campesino catalán, Cabeza de campesino*; hasta el extraordinario *Carnaval del Arlequín*, un abarrocado festival surrealista y uno de los cuadros principales de dicha época. Su exposición individual en 1925 en París, en la Galería Pierre, apoyada por los surrealistas constituye por fin, un sonoro éxito y Miró adquiere una fama internacional. Más tarde sería considerado como el mayor pintor surrealista.

Miró dice que se necesita un enorme esfuerzo y una gran tensión, para llegar a la desnudez deseada, al concepto de vacío entendido no como ausencia sino como plenitud, como la inmensidad en la cual se generan todas las cosas, para encontrar fondos que se abren a otra dimensión en los que pueden ver el rastro del tiempo.

La representación es de objetos o acontecimientos, mientras que la expresión lo es de sentimientos; por ello existe una diferencia entre representación y expresión.

Por tanto, es posible decir que la obra de Miró *Carnaval del Arlequín*, es una representación de la apariencia interior del hombre, donde se pueden apreciar unos seres en propulsión o en camino a la transformación; como es el caso de la libélula que se ha liberado de todo estereotipo. El caballito que flota libremente y para quien la meditación es a través de la música, sin prestar atención al cuerno aspirador que lo quiere hacer descender nuevamente; o como los trapecistas que han logrado la plenitud de su desnudez.

En este fragmento se nota una lectura mucho más amplia y atenta de la obra de Miró. Se aprecia, además, como algunos de los retos metacognitivos¹¹ son el apoyo que guía la lectura y que la hace mucho más específica. Ya en esta etapa se logra ver una obra desde sus partes constitutivas, desde los aspectos que la integran en cuanto a formas y de lo que expresa en cuanto a color, expresión, asociación, etc., trabajo que da más luces respecto de la diferencia entre *que se dice* y *como*, y *que se expresa* y *como se expresa*.

Lectura de los TPF

Los resultados del núcleo problemático correspondientes a la lectura de los TPF también se compilan en tres momentos, a través de los cuales se impulsó la producción

¹¹ Se trata de los retos de tipo conceptual y procedimental, principalmente. Por ejemplo, "La representación es de objetos o acontecimientos, mientras que la expresión lo es de sentimientos; por ello existe una diferencia entre representación y expresión".

escrita mediante informes de lectura. El primero, correspondió a una prueba inicial, un acercamiento al texto *La filosofía. Que es y cómo se practica*, de André Comte-Sponville (2012); el segundo, se relacionó con la lectura del texto "Introducción a la práctica filosófica" de Garrett Thomson (2002), ven la que se contó con el abordaje de retos metacognitivos; y, el tercero se dio con la lectura de *Mi visión de la filosofía* de Friedrich Waismann (1981) a la luz de los retos metacognitivos y de todo lo trabajado hasta entonces en el curso.

El primer ejercicio se realizó de manera intuitiva. Los estudiantes presentaron su informe sin haber tenido ningún acercamiento previo a estos textos, ni guía alguna para la lectura. La única instrucción dada era que el informe se presentaba en formato de Word y que no superaría las 700 palabras. Aunque el 90% de los estudiantes presentó el ejercicio, sus trabajos evidenciaron poca comprensión, claridad y rigor. Para la segunda lectura, el resultado fue mucho mejor, pues ya se habían estudiado varios retos metacognitivos, tales como los que se indican a continuación.

- (1) "La representación es de objetos o acontecimientos, mientras que la expresión lo es de sentimientos; por ello, existe una diferencia entre representación y expresión", para el que hicimos la distinción entre lo que representa y lo que expresa mencionando varios ejemplos.
- (2) "Un cuadro abstracto, que ni representa nada ni tiene en absoluto carácter representativo, expresa, no obstante, algún sentimiento o alguna otra cualidad, ya sea una emoción o una idea, y, por lo tanto, la simboliza" y para ello los estudiantes compartieron su lectura de la obra y retroalimentamos sobre que tanto puede expresar una obra.
- (3) "Los mundos no solo se hacen por medio de lo que se dice literalmente, sino también por medio de lo que se dice metafóricamente, por lo que se ejemplifica y expresa, y por lo que se dice; por eso, pueden hacerse lecturas adicionales", por lo cual mencionamos y abordamos el reto con aportes de otras lecturas como las que hablan sobre la vida de Miró, su estilo, sus intereses, etc.
- (4) "Los colores y las formas son aspectos fundamentales en una obra. Así pues, cabría pensar que colores y que formas habrían de considerarse cualidades internas y que otras, cualidades externas. Por ejemplo, las externas serían las que relacionan la pintura con otra cosa que puede o no compartir el mismo color y la misma forma, mientras que las internas serían las cualidades propias de esa obra", y para esto empezamos a analizar en la obra mironiana que correspondía a lo externo y que a lo interno y como estas cualidades se iban ligando a lo que se representa y expresa, y a su vez a lo que se dice y como se dice, y lo que se expresa y como se expresa.
- (5) "Una imagen no siempre representará la realidad; por eso, se deben construir ideas a partir de lo que se lee", y lo abordamos con las primeras lecturas en las que se hizo una construcción sencilla y corta, de lo que se veía en una muestra pictórica. Aquí se hizo la invitación y se dio el espacio para que los estudiantes crearan algo nuevo a partir de una nueva lectura de la misma obra.
- (6) "Lo que se dice, más que ser una manera de decir aquello que se dice, puede ser una manera de hablar sobre otras cosas diferentes". Aquí escuchamos diversas opiniones respecto de lo que podía expresar la obra de Miró y a partir del diálogo hicimos relaciones con otras obras, textos literarios, muestras cinematográficas, etc., que permitieron lo propuesto en el reto.

Sin embargo, aún se podía apreciar que la actitud para enfrentar el ejercicio de lectura no era la ideal. Los trabajos mostraban que la lectura se realizaba de manera literal, que no generaba cambios en los lectores y no se estaba comprendiendo, puesto que los estudiantes se contentaban con un *resumen* del TPF, pero no una construcción que reflejara lo que se había entendido.

La tercera lectura fue mucho mejor. Las producciones escritas de la mayoría de los participantes mostraron un avance significativo en cuanto a la comprensión. Los estudiantes lograron no solo identificar ideas clave del TPF, sino que, además, hicieron relaciones con las pinturas, los retos metacognitivos, las actitudes filosóficas, los otros TPF leídos. Asimismo, varios se atrevieron a manifestar en el informe las dificultades que suelen tener al momento de leer. Por ejemplo, el que se muestra a continuación.

Estudiante 1

**Informe de lectura del texto *La concepción analítica de la filosofía*,
apartado: *Mi visión de la filosofía*, del autor Friedrich Waismann**

En muchos casos, cuando nos enfrentamos a textos filosóficos o artísticos como es el caso de la pintura, nos sentimos confundidos; tal vez puede ser porque se ha pasado por alto el ejercicio de la reflexión, el análisis, la comprensión e interpretación de los textos y del mundo que nos rodea. No conocemos nuestros propios procesos de pensamiento, ya que tenemos una estructura mental que nos induce a buscar una respuesta, una verdad o una representación lo más parecido a la realidad. Aquí surge una pregunta ¿qué tan fácil o difícil puede llegar a ser, romper con ciertas estructuras mentales?

El autor comienza haciéndose una pregunta ¿qué es la filosofía? a la cual responde: ni lo sé, ni tengo una fórmula precisa que ofrecer. A lo largo del texto se puede evidenciar como el autor señala algunos trazos en lo que consiste para él el problema. A sí mismo, afirma que en filosofía no hay demostraciones, hay problemas y argumentos, y dice que: Los argumentos filosóficos no son coercitivos “en filosofía no hay intimidación, ni con el palo de la lógica ni con el del lenguaje” (1956, 519).

En filosofía, el verdadero problema radica no en descubrir la solución a un problema dado, sino en encontrarle un sentido, en abrir paso a una comprensión más profunda, en llevar a ver las cosas desde perspectivas más amplias. Por ende, “La diferencia esencial entre la filosofía y la lógica es que la lógica nos constriñe, mientras que la filosofía nos deja en libertad” (1956, 511).

La intención de la filosofía, más que criticar el lenguaje es superar todos los prejuicios, deshacer los moldes rígidos que se imponen al pensamiento, ya sean del lenguaje o no. Sin embargo, no se puede forzar a los individuos a que sigan determinada dirección, solo se puede ampliar su campo visual y aumentar su capacidad de comprensión, “el filósofo es un hombre que se percató de las grietas ocultas de nuestra estructura conceptual” (1956, 492).

Hay algo paradójico que menciona Waismann, y es que la ciencia es rica en problemas de índole filosóficos, sin embargo, estos son abordados por los científicos sin que los filósofos se preocupen por dichos problemas. Aquí surge otra pregunta ¿será que la filosofía también está limitando su campo de reflexión y de comprensión?

Para finalizar, Friedrich de una y otra manera, por medio de ejemplos, nos plantea que cuando reflexionamos sobre determinados problemas, progresivamente van surgiendo problemas más profundos, pero delimitados y nuevas preguntas que deben ayudar a ampliar la visión, ya que lo característico de la filosofía es romper los grilletes de la tradición, el convencionalismo y los prejuicios heredados.

Por lo dicho anteriormente, es pertinente resaltar que en el curso *comprensión de textos artísticos y filosóficos*, orientado por la profesora Keisy Dallon Bautista; encontramos una propuesta de analogía entre los TPF y la pintura de Joan Miró, con una serie de retos metacognitivos que exigen altos niveles de reflexión que ayudan en el proceso de la comprensión lectora. Gracias a la relación de abstracción de dichos textos, apoyan de manera positiva la formación de la competencia lectora de diferentes textos y/o contextos.

Una relación que se puede encontrar en los TPF y las pinturas, en este caso las de Joan Miró, es la abstracción, es decir esos elementos internos que se pueden hallar a través de la expresión y para lo cual es necesario la reflexión, el análisis y la comprensión, entre otros; que pueden estar acompañadas o no de la representación. Lo más importante es empezar a leer de manera distinta a partir de la reflexión, de la desinstalación de modelos o imágenes mentales que nublan la lectura, de argumentar sin necesidad de tener algo para demostrar o de tener un hecho tangible. “La comprensión no se puede demostrar por medio de una prueba” (1956, 510).

Referencia

Friedrich, W. (1956). *La concepción analítica de la filosofía "Mi visión de la filosofía"*. Alianza.

En este tercer momento, ya se hace una reflexión del ejercicio y se empieza a dialogar con el filósofo y con sus propuestas a partir de la creación de preguntas (párrafo 1). Además, se puede notar como se hace una relación entre la propuesta conceptual de Waismann y la experiencia que tiene la estudiante, lo que le permite leer de manera distinta el texto (párrafo 7). La actitud filosófica que estaba ausente ya logra asomarse en esta producción. Incluso, logran leerse relaciones entre los TPF y las pinturas de Joan Miró, a la luz de los retos metacognitivos (párrafo 8). De ello resulta que, tal como lo concluyó Aguirre (2012), el diálogo es la fuente de la que se nutre cada uno de los episodios, ya que permite procesos reflexivos de docentes y alumnos en los que se argumenta, explicita, analiza, sintetiza y categoriza.

Balance general

En primer lugar, se puede decir que no fue un trabajo fácil, pero sí posible, tal como lo afirma una de las estudiantes:

el proceso de reflexión filosófica que realizamos sobre lo obra de Joan Miró nos permitió preguntar, analizar, argumentar para intentar construir una respuesta coherente y simple sobre el interrogante que decidimos construir en el trabajo; este proceso no fue fácil, pues autogestionar los procesos cognitivos y crear con ello algo nuevo por medio de las palabras es complicado, ya que debemos comprender mejor como es la práctica filosófica. (Estudiante 2).

En segundo lugar, que el recorrido por el estado del arte fue vital, porque este avaló la necesidad y factibilidad de realización de la propuesta. Más aún, con los resultados de la misma se logró dar cuenta de eso que planteaba García Morrión (2007), en su obra *La investigación filosófica, la investigación sobre la filosofía*; en efecto, la filosofía es vista como una actividad, una propuesta de indagación sobre las teorías en las que se sustenta la práctica filosófica y que se lleva a cabo con el apoyo de metodologías como el método fenomenológico, en el que la filosofía es vista como ciencia; o a través de la filosofía analítica en la que el lenguaje es el tema central de la reflexión; y finalmente, la hermenéutica, que fusiona el método fenomenológico y la filosofía analítica.

En tercer lugar, que los retos metacognitivos diseñados fueron claves para orientar todo el proceso, para lograr esas *asignaciones y reajustes*¹², en términos de Petöfi, en el ejercicio de comprensión y construcción. Sin embargo, es importante reconocer que algunos de ellos alcanzaron un mayor interés en los estudiantes, como los que se registra en la Tabla 3.

Tabla 3
 Retos metacognitivos de mayor interés

Tipo	Reto metacognitivo
Conceptual	La representación es de objetos o acontecimientos, mientras que la expresión lo es de sentimientos; por ello, existe una diferencia entre representación y expresión.
	Los mundos no solo se hacen por medio de lo que se dice literalmente, sino también por medio de lo que se dice metafóricamente, por lo que se ejemplifica y expresa, y por lo que se dice; por eso pueden hacerse lecturas adicionales. Una imagen no siempre representará la realidad; por eso, se deben construir ideas a partir de lo que se lee.
	El conocimiento no puede ser exclusivo ni tampoco primariamente una cuestión que se refiera a la determinación de lo que es verdadero; por eso, la interpretación generada por la lectura de una obra no tiene por qué aspirar a ser verdadera.
	La forma en la que vemos y figuramos depende de la experiencia, la práctica, los intereses y las actitudes; por eso, el leer una pintura es un proceso de comprensión individual.
Procedimental	Pregúntate siempre ¿cuál es el objetivo de tu lectura? ¿cuáles límites debes trazar? y si puedes identificar ciertos criterios de éxito, es decir, delimita y direcciona tus interpretaciones. Recuerda: <i>A veces menos es más</i> .
	Intenta comprender y crear, ya que los mundos se hacen en igual medida en que se encuentran; por ello, el conocimiento podrá entenderse como un re-hacer.
Actitudinales	Hacer y rehacer nuestros mundos. Esta es la forma de lograr que las obras funcionen, puesto que estas permiten la organización y reorganización de nuestra experiencia estimulando la mirada activa, agudizando la percepción, aumentando la inteligencia visual, ensanchando perspectivas, sacando a la luz nuevas conexiones y contrastes.
	Construye: Ten en cuenta que no siempre una imagen representará la realidad; por eso puedes construir ideas a partir de lo que lees.
	Reflexiona: Esto puede sacarnos de nuestra zona de confort, pero cuanto más reflexionamos más dudas nos surgen y nos cuestionaremos acerca de las diversas formas de decir algo.
	Interpreta: Lo importante es como logras interpretar lo que lees en la pintura, mas no la cantidad de interpretaciones que surjan. Ten en cuenta, una vez más, que <i>a veces menos es más</i> .
	Relaciona: Llegar a entender una pintura o reconocer la obra de un artista es una hazaña cognitiva como aprender a leer, a escribir o a sumar. Por eso haz relaciones de afinidad o contraste, pues estas son igual de importantes a aquellas que son vistas, oídas o inferidas.
	Analiza: El estilo solo lo es accesible normalmente al ojo y al oído educados, al espíritu informado e inquisitivo; por eso no es necesario, al enfrentarnos por primera vez a la lectura de una obra, identificar el estilo usado por el autor.

Nota. Autoría propia.

¹² Estos conceptos consisten en el ejercicio que se realiza asignando de forma combinatoria a los objetos del mundo textualizado, los predicados extensionales; por tanto, se realiza un ajuste a la dimensión global del texto. En ocasiones, la asignación de valores no se practica una sola vez, sino que se requiere de un reajuste en el que se adiciona información extensional y/o se hacen cambios estructurales de la información con el objetivo de construir una *síntesis*, en la que se proyecta el texto y, por ende, la comprensión-interpretación realizada. Además, se incorporan las informaciones contextuales extensionales provistas por la proyección realizada.

Y finalmente, se resalta que fue posible desarrollar y responder a la pregunta propuesta para el curso: *que se dice y como se dice, que se expresa y como se expresa*, a partir de la comprensión de textos propedéuticos filosóficos, apoyada en la lectura de las obras pictóricas de Miró, puesto que se lograron construcciones nuevas desde la lectura, interpretación, la asignación de valores, los reajustes y modificaciones.

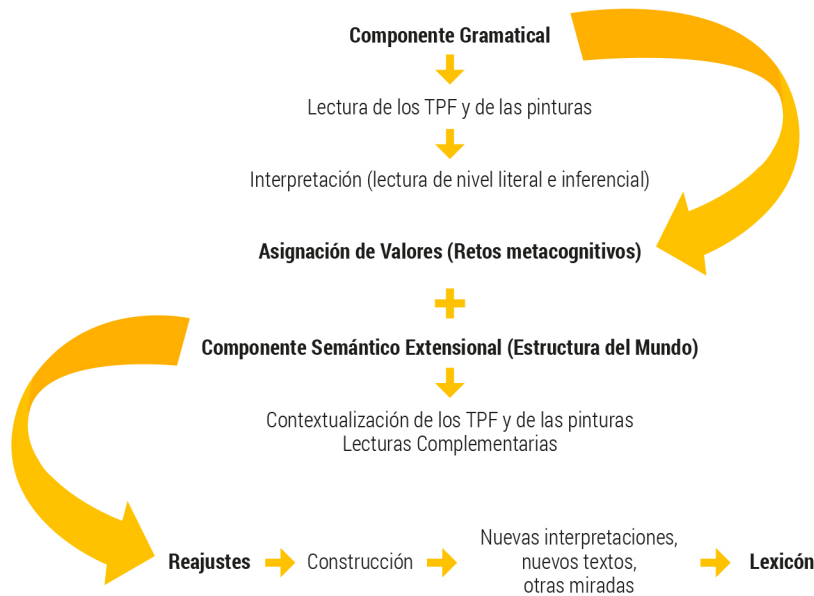
Ciertamente, todo el trabajo realizado refleja que la comprensión es posible si se hacen lecturas desde lo gramatical –en este caso lo que se dice– y retroalimentando las mismas desde lo semántico extensional –lo que se expresa–. No obstante, es necesaria la construcción –entendida esta como la creación de nuevos textos que den cuenta de lo que se dice y se expresa– que se da de forma cíclica, no aislada. De este modo, las preguntas por el *que se dice, como se dice, que se expresa y como se expresa* atraviesan tanto las obras mironianas como los textos propedéuticos filosóficos. Quizás, en medio de una generación tan visual y tan habituada a la imagen, aprovechar las pinturas de Miró para alimentar estas inquietudes sea un puente adecuado para llegar a los textos propedéuticos de filosofía, menos familiares para ellos. En otras palabras, se busca partir de un lenguaje que los estudiantes conocen más, para que allí la pregunta por las representaciones y las expresiones se traslade a un lenguaje más ajeno y más retador: el de la iniciación a en la filosofía.

Asimismo, se realizó relaciones entre los TPF y las pinturas de Miró. Algunos ejemplos al respecto vienen de las interacciones con los estudiantes y surgen de preguntas como: ¿es posible relacionar la lectura de los TPF con la lectura de las pinturas de Joan Miró? y al leer una pintura y luego un TPF, ¿qué se puede concluir? Por ejemplo, un estudiante respondió:

Muchas veces, cuando nos enfrentamos a textos filosóficos o artísticos, como la pintura, nos sentimos confundidos; tal vez, puede ser, porque se ha pasado por alto el ejercicio de la reflexión, el análisis, la comprensión e interpretación de los textos y del mundo que nos rodea. No conocemos nuestros propios procesos de pensamiento, ya que tenemos una estructura mental que nos induce a buscar una respuesta, una verdad o una representación lo más parecido a la realidad (Estudiante 1). En un primer momento la lectura que se hace de los textos es de carácter literal, pero posteriormente es primordial la reflexión; este debe ser un ejercicio continuo que nos lleve a esa constante meditación sobre el mundo que nos rodea; es así como Miró concibe como parte esencial del proceso creativo la concentración y la reflexión. Igualmente, para Comte-Sponville (2012, p. 28) la filosofía más que aumentar nuestro saber, aspira a pensar y a reflexionar sobre lo que se sabe o se ignora. (Estudiante 3)

En virtud de evidencias como esta, se puede concluir que fue posible la comprensión de los TPF apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró, gracias a esa relación entre los primeros y las segundas, pues esta se dio desde la apropiación, principalmente, de las actitudes filosóficas (retos metacognitivos actitudinales) de construir, reflexionar, interpretar, relacionar y analizar, y mediante los elementos conceptuales y procedimentales (que se hicieron tangibles con los retos metacognitivos de ese tipo). A esto se suma que la lectura inicial de los textos, desde lo literal e inferencial, como la asignación de valores que se hizo con los retos, más la contextualización realizada y las lecturas complementarias permitieron lograr una lectura no solo *gramatical*, sino que se enmarcó en la *estructura del mundo*, que luego, posibilitó nuevas interpretaciones, otras miradas, y, por ende, construcciones que evidenciaban el conocimiento del lector (*lexicón*) y la comprensión. Esto, en el marco de la propuesta, coincidió con la metodología planteada y con la propuesta de intervención, como se esquematiza en la Figura 1.

Figura 1
Articulación de la propuesta investigativa.



Nota. Autoría propia.

Conclusiones

En la Figura 1, se puede advertir que todo el proceso de lectura se alimenta por cada uno de los componentes de la Teoría de Petöfi. Es decir, que se inicia por una lectura de los textos (TPF y pinturas) y se hace una *interpretación* desde ese acercamiento, que por lo general suele ser literal e inferencial, lo que correspondería al *componente gramatical* (propuesto en la *TesWeST*). Luego, se suman valores, que en la propuesta se consiguieron gracias a los retos metacognitivos (algo nuevo para los estudiantes y que aportó desde lo conceptual, procedimental y actitudinal) y que agregaron valor a la lectura inicial. Así, se pasó a una nueva lectura que se complementó con contextualizaciones y lecturas complementarias (para los TPF y las pinturas), para así lograr reajustes en el proceso de lectura (en este momento, puede verse reflejada, además, la hermenéutica que se planteaba desde la metodología). A esas alturas, el logro se ubica en el *componente semántico extensional*, fundamental para construir textos nuevos que den cuenta de interpretaciones y otras miradas. Así, finalmente, puede formarse el *lexicón*, el tercer componente que propone la Teoría de Petöfi, y que evidencia la adquisición de nuevo vocabulario que corresponda al contexto de lo leído. Todo este proceso da cuenta, sin duda, de transformaciones profundas que procura la Investigación Acción, el otro enfoque que fundamenta la opción metodológica. Así pues, el proceso de transformaciones al que aspira la didáctica de la lengua materna parte de lo *gramatical*, pasa por lo *extensional* y termina en el *lexicón* de un nuevo conocimiento, una nueva comprensión, que se nutre de las relaciones entre las obras mironianas y los textos propedéuticos filosóficos.

De ahí que se de paso a las proyecciones de esta investigación, y que en este caso particularmente, propenden por la continuidad del trabajo académico. Después de todo el trabajo realizado, que se continuará, aunque se haya cerrado un ciclo, se plantean varios desafíos en los cuales no se profundizó anteriormente. Entre tales proyecciones se cuentan las siguientes.

- Construir proyectos investigativos que retomen y amplíen esta investigación en cuanto a la lectura de otras manifestaciones textuales (pinturas de otros periodos y movimientos artísticos) y de otros textos filosóficos; es más, la

proyección incluye el fortalecimiento de los retos metacognitivos, tanto aquellos que fueron mejor recibidos¹³, como aquellos que les supuso mayor dificultad¹⁴.

- Buscar la interlocución con comunidades académicas en torno a los alcances de este proyecto; así como, promover en los estudiantes la participación en eventos y publicaciones, con el fin de divulgar los trabajos que resultaron del curso y su experiencia en el mismo.
- Continuar con este trabajo en estudios de doctorado, por ejemplo, haciendo una investigación más profunda desde la Teoría de J. Petöfi y que sea el soporte de un modelo didáctico para la lectura de textos filosóficos y manifestaciones textuales de tipo no verbal.

Por consiguiente, el ejercicio dado en el aula de clase, y en esta investigación en general, coincide con las afirmaciones de Cabañas (2013) en torno a la obra mironiana que resulta propicia “para la reflexión y la creación, y un punto de encuentro de escritores, artistas plásticos, músicos, etc. Un lugar realmente especial para el intercambio de ideas y el trabajo compartido” (p. 159). De este modo, tal como lo expresa el título original del proyecto, *Hacia la comprensión de textos propedéuticos filosóficos apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró*, se recupera el valor de dos palabras enlace: la preposición *hacia* y el participio con valor del adjetivo *apoyada*. La primera, deja ver lo inacabado del proyecto, el intento hacia el cual se encaminan los esfuerzos por alcanzar la comprensión de los Textos Propedéuticos Filosóficos. La segunda, explica la relación entre la comprensión de los TPF y la de las pinturas; esta última no reemplaza a la primera, no la abarca o la desconoce; solo *la apoya*. Sin embargo, este papel, en términos de la didáctica de la lengua materna, ilumina el camino investigativo, pues presenta el valor de las relaciones interdisciplinarias y hace imaginar nuevos puntos de encuentro entre universos aparentemente lejanos que se vuelven aliados al servicio de los procesos de comprensión. Por ello, se podría decir: ¡Gracias filosofía, gracias Miró!

Referencias

- Aguirre, M. L. (2012). “El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. Estudio sobre las buenas prácticas en la enseñanza de la filosofía”. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 65-97.
- Amilburu, M. G. (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación *Revista Española de Pedagogía*, LXXII (258), 231-247.
- Balsach, M. J. (s.f.). *Joan Miró. Cosmogonías de un mundo originario*. Galaxia Gutenberg.
- Bertorello, A. (2007). Texto y textualidad en la teoría semiótica de Janos Petöfi: La constitución modal del intérprete como criterio último de la textualidad *Signa*, 16, 223-234. Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Boavida, J. (2006). De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV (234), 205-226.
- Bronckart, J. y Schneuwly, B. (1996). *La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable*.

¹³ Se trata aquí de los retos de tipo actitudinal, con mayor énfasis.

¹⁴ Con esto se aluden algunos retos metacognitivos de tipo conceptual y procedimental. Por ejemplo, El conocimiento no puede ser exclusiva ni tampoco primariamente una cuestión que se refiera a la determinación de lo que es verdadero; por eso, la interpretación generada por la lectura de una obra no tiene por qué aspirar a ser verdadera, o Pregúntate siempre ¿cuál es el objetivo de tu lectura? ¿cuáles límites debes trazar? y si puedes identificar ciertos criterios de éxito, es decir, delimita y direcciona tus interpretaciones. Recuerda: *A veces menos es más*”.

- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw- Hill.
- Cabañas, P. (2000). *La fuerza de Oriente en la obra de Joan Miró*. Electa (Grijalbo Mondadori S.A).
- Cabañas, P. (2013) *Joan Miró el camino del arte*. Encuentro.
- Comte-Sponville, A. (2012). *La filosofía. Qué es y cómo se practica*. Paidós.
- Cutanda Pérez, E. (Coord.). (2013). Aprender a pensar en la escuela. La filosofía con niños en infantil y primaria.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- García Berrío, A. (2008a). *El centro en lo múltiple I. Las formas del contenido (1965-1985)*. Anthropos Editorial.
- García Berrío, A. (2008b). *Joan Miró: Texto plástico y metáfora del lenguaje. El centro en lo múltiple III. Universalidad, singularización y Teoría de las artes*, (171-199). Anthropos Editorial.
- García Morrión, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la filosofía. *Episteme* 27(1), 41-58
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gombrich, E. (1993). *El arte no existe. Lo que nos dice la imagen*, (69-155). Grupo Editorial Norma.
- Gombrich, E. (1993). *La ambición de explicar. Lo que nos dice la imagen*, (157-203). Grupo Editorial Norma.
- Gombrich, E. (2003). *Los usos de las imágenes*. Fondo de Cultura Económica.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. La bolsa de la Medusa. Visor
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. La bolsa de la Medusa. Visor
- Petőfi, J. (1971). Text-grammars, text-theory and the theory of literature. *Poetics*, 2(3), 36-76.
- Rosales de Cárdenas, N. (2007). El currículo de filosofía para niños (fjn) como recurso didáctico para optimizar nuestro quehacer filosófico y educativo. *Episteme*, 27(1), 139-165.
- Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación (2013). *Alineación del examen SABER 11°*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf>
- Thomson, G. (2002). *Introducción a la práctica de la filosofía*. Panamericana.
- Waismann, F. (1981). Mi visión de la filosofía. En J. Muguerza (Ed.), *La concepción analítica de la filosofía* (491-528). Alianza Editorial.

Webgrafía

André Comte-Sponville (subtitulado). <https://www.youtube.com/watch?v=M-8A8WomN7k>