

DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES: ANTROPOLOGÍA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA Y TEORÍA DE LA RECEPCIÓN**TRANSDISCIPLINARY DIALOGUES: HISTORICAL-PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY AND RECEPTION THEORY****Christian Hernández Rodríguez**christianandreshernandez@gmail.com

ORCID 0000-0001-8364-5178

Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia

Marlene Arteaga Quinteromarlenearteagaquintero@gmail.com

ORCID 0000-0003-3370-2829

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Miranda, Venezuela

Recibido: 09/05/2019 - Aprobado: 12/09/2019

Resumen

Muchas de las reflexiones que ocupan los estudios de la antropología histórico-pedagógica utilizan la interpretación de textos y discursos; a los efectos este artículo propone algunas estrategias exegéticas propias de los estudios literarios que pueden configurarse en un aporte de lectura interpretativa. En principio, se describen algunos presupuestos teóricos y metodológicos de la antropología histórico-pedagógica. Luego, se presenta lo esencial de la teoría de la recepción que centra su preocupación en el papel del lector/receptor durante el acto de lectura. A partir de estas caracterizaciones se ofrece un diálogo transdisciplinar orientado a la comprensión de los fenómenos humanos y las imágenes de hombre que se movilizan en los intersticios de la cultura dentro de cualquier tipo de texto.

Palabras clave: antropología histórico-pedagógica, teoría de la recepción, transdisciplinariedad, hermenéutica.

Abstract

Many of the reflections occupied by the studies of historical-pedagogical anthropology use the interpretation of texts and speeches; for this purpose, this article proposes some exegetical strategies typical of literary studies that can be configured in an interpretive reading contribution. In principle, some theoretical and methodological assumptions of historical-pedagogical anthropology are described. Then, the essence of the reception theory that focuses on the role of the reader / receiver during the act of reading is briefly presented. From these characterizations, a transdisciplinary dialogue is offered, oriented towards the understanding of human phenomena and the images of man that are mobilized in the interstices of culture within any type of text.

Keywords: historical anthropology-pedagogical, Reception theory, transdisciplinarity, hermeneutics.

Introducción

La antropología histórico-pedagógica hace visibles las concepciones de ser humano presentes en diversos acontecimientos históricos, en diferentes prácticas y discursos de la cotidianidad y de la educación. La antropología pedagógica, en principio, es una expresión que resulta de relacionar dos disciplinas: la antropología y la pedagogía, y no de conectar una disciplina y un objeto de estudio (Runge Peña, 2005a; Runge Peña y Garcés Gómez, 2011). En este sentido, la antropología es concebida como estudio sobre el ser humano y la pedagogía como disciplina que centra sus reflexiones en torno a la formación y la educación. De allí, se asume el problema de las imágenes de hombre desde su historicidad, tejiendo una estrecha relación con la pedagogía, porque fija vínculos con la educación y la escuela a causa de la cercana correspondencia con el concepto de formación (*Bildung*).

En el amplio ámbito de la antropología histórico-pedagógica, surgen los acontecimientos de la historia que marcan al ser humano y su devenir particular como sujeto en formación, en un proceso de subjetivación mediante una autorrealización inscrita en su propio contexto. Las investigaciones que se inscriben en la antropología histórico-pedagógica son transdisciplinares y multiparadigmáticas, cuyos análisis demandan la interpretación de textos, imágenes y discursos por lo que los procedimientos hermenéuticos llegan a emplearse en conjunto con variadas metodologías, técnicas y estrategias.

El diálogo entre las disciplinas se hace patente al relacionar los conceptos, propósitos y hallazgos de la antropología histórico-pedagógica con el análisis propio de los supuestos de la teoría de la recepción, para la exploración de los textos históricos o ficcionales: siempre en función de conocer las particularidades humanas diseñadas en el universo textual. La ruta se

construye de forma común y las propuestas se emparentan para ofrecer un desempeño integrado en lo epistemológico y discursivo. La experiencia más allá de un ejercicio dicotómico es un trabajo que aspira a un acto pedagógico.

En ese sentido el artículo expone que algunas estrategias interpretativas propias de los estudios literarios, en especial las postuladas desde la teoría de la recepción de la Escuela de Constanza, pueden configurarse como un aporte constitutivo en las rutas metodológicas de la antropología histórico-pedagógica, toda vez que posibilitan el estudio de las representaciones de lo humano a partir de su historicidad y facilitan el diálogo entre distintas disciplinas. De esta forma, en diversos trabajos que utilizan el comentario crítico desde las teorías de la recepción, se encontrarán indagaciones sobre los espacios de formación (*Bildung*) de todo el interés de la antropología histórico-pedagógica.

Partiendo de lo expuesto, el objetivo central que se formula en este escrito es establecer relaciones dialógicas entre la antropología histórico-pedagógica y la teoría de la recepción cuya imbricación sea aplicable a la lectura de textos literarios y textos de no ficción; aun cuando se aspira que el producto modélico pueda ser aplicable a todo estudio vinculado con la lectura de otros géneros discursivos, como instrumento para desentrañar las circunstancias de lo humano.

El recorrido se realiza desde el análisis de los conceptos primordiales de la antropología histórico-pedagógica y el examen de los fundamentos de la teoría de la recepción para luego organizar un cuadro de lectura. Las posibilidades desde el ejercicio de comprensión, se extienden a todos los escritos, sobre todo textos narrativos y argumentativos en donde se pueda conocer la formación de los seres humanos.

Marco teórico y referencial

La antropología histórico-pedagógica

La antropología histórico-pedagógica centra su interés en la pregunta que ya se ha formulado en diversos trabajos: “¿por qué ese ser para devenir lo que es —lo que debe ser o lo que se cree debe ser— tiene que ser educado?” (Runge Peña y Garcés Gómez, 2011, p. 20). Lógicamente, esto ha traído como reflexiones si es loggable la meta de formar o educar al ser humano, por lo que debe existir una instancia que le eduque. Asimismo, nacen las inquietudes sobre cómo sería la instancia en cuestión, además de si la necesidad de educación debería ser uniforme para convertir a todos los seres humanos en las personas “deseables” para la sociedad. Surgen, además, las inquietudes sobre cuáles sociedades serían las adecuadas y qué se desea de los humanos, para ser realmente tales.

Pero, los seres humanos no se encuentran desentendidos de su propio proceso de formación; no están subordinados de forma totalmente dócil a absorber las conductas que les son cargadas por el grupo. Sobre el tema, Derbolav (1980, p. 56) esgrime el enfoque de la personagénesis en cuanto que sostiene “la teoría de la autorrealización individual” y el construirse la persona. Esto significa que la formación del individuo atañe a su propia diligencia y la dedicación al autoformarse es parte de hacerse a sí mismo bajo el influjo del exterior, pero con posibilidades de decisión desde el mundo interno. Se infiere que el hombre es un sistema abierto con niveles de consciencia para cada etapa específica de su vida a partir de los cuales asumirá su realidad y crecerá en función de aportar al grupo, debatirlo, modificarlo, aislarse, crecer, erigirse.

En cada instancia se construye su formación que se convierte en materia amplia de estudio, y que no se refiere a lo educable sino a lo formable que *“designa sobre todo una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio –esto sin desconocer la participación de un exterior.”* (Runge Peña y Garcés Gómez, 2011, p. 16). Oportunamente, Savater (1997, p. 11) en sus concepciones sobre la noción de humano como esencialidad biológica y social, ha comentado las funciones que atañen al grupo y aquellas que son parte del artificio de creación del individuo:

Hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad. La condición humana es en parte espontaneidad natural pero también deliberación artificial: llegar a ser humano del todo –sea humano bueno o humano malo– es siempre un arte.

El entorno es, de esta manera, ese marco que le confiere parte de la necesidad de comprenderlo y educarse sobre él, además de afrontarlo y cuestionarlo. Con todo a su alrededor, el hombre se irá “humanizando”, convirtiéndose en el humano deseable –o no- con una fuente de decisiones y posibilidades que la antropología histórico-pedagógica tiende a estudiar. Las indagaciones utilizan los principios metodológicos y epistemológicos propios de la historicidad, la relatividad cultural y la interdisciplinariedad que defienden una postura en la que no es posible tener una idea única, trascendental y suprahistórica del ser humano. Pone en tensión atributos, contextos y expresiones de lo humano que se solían tener como “constantes antropológicas universales” (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2005). En la toma de conciencia sobre la historicidad, tanto de los objetos de investigación como de sus cuestionamientos y métodos, se habla de antropología histórico-pedagógica, en la medida en que el ser humano es de naturaleza formable, abierta e histórica.

Para examinar su objeto de estudio de una forma extendida, pero circunscrita al hombre, según Bollnow, la antropología histórico-pedagógica entiende que: (1) desde el punto de vista morfológico, el humano es un ser que se caracteriza por sus carencias y solo mediante el acceso a la cultura puede sobrevivir y devenir ser humano; (2) el humano es un ser no especializado y, a su vez, es formable por lo tanto demanda educación para constituirse en humano; (3) los seres humanos tienen una exigua condición instintiva que solo se compensa con la adquisición de cultura (Bollnow, citado por Runge, 2005, pp. 50-51). El camino para alcanzar una hechura y presencia en el mundo está en sus posibilidades de educarse y, ulteriormente, de formarse.

Características de los estudios de antropología histórico-pedagógica

En lo que respecta a las formas de investigación sobre el devenir de los hombres, Wulf propone para las disciplinas de la antropología histórico-pedagógica, tres complejos de características que se asumen como enfoques de la realidad a estudiar: (1) pluralidad e historicidad; (2) culturalidad, performatividad y multiculturalidad, y (3) transdisciplinariedad (Wulf, 2004, p. 166-176).

La pluralidad e historicidad rescatan, para la antropología histórico-pedagógica, el estudio de los fenómenos particulares en un espacio, tiempo y grupo cultural. La historicidad resalta el carácter específico de los objetos de investigación a diferencia de indagar sobre la condición universal de las acciones humanas. Este enfoque abre el interés por las diferencias culturales en ambientes restringidos pero intensos, que permiten estudiar la mentalidad histórica, definida por Dinzelbacher como *“el conjunto de formas y contenidos del pensar y el sentir que marcan a un determinado colectivo en un*

determinado tiempo. La mentalidad se manifiesta en las acciones” (citado por Wulf, 2004, p. 168).

Pero, no se realiza solo la descripción paisajística del fenómeno, sino también se trata de entender cómo la formación y la educación de uno o varios seres humanos pueden llevar a la generación de conductas sociales, a la modificación o a la consolidación y mantenimiento de las mentalidades en grupos de distinta naturaleza. La investigación, por tanto, no aspira a la comprensión de la historia humana en una escala universal, aun cuando se debe toda la humanidad del ser en los sujetos y objetos de cualquier interacción. En consecuencia, existe pluralidad en cuanto que atiende a todos los individuos en sus variados contextos e historicidad porque rescata los acontecimientos en los que se implican las mentalidades.

En cuanto al segundo complejo propuesto por Wulf (2004, pp. 169-173): culturalidad, performatividad y multiculturalidad, su primera afirmación es que se pueden estudiar todas las diferencias y aceptar todas las posibilidades temáticas y metodológicas. Las relaciones multiculturales y su desarrollo simbólico son centro y motivo de las investigaciones, por lo que se vinculan las disciplinas científicas y variadas ramas de la filosofía cuya superación de límites lo lleva a lo transdisciplinario. Este enfoque performativo (cuyo atributo es el hacerse a medida que se menciona) lleva al redescubrimiento de la importancia de las acciones rituales en el contexto de la educación y la formación. Esos ritos vienen a ser formas de acción social y expresiones de reelaboración del sí mismo y de la conducta de los grupos, por lo que no se excluye ni se discrimina ninguna forma de cultura.

En lo que atañe a la transdisciplinariedad, no podría ser otra la perspectiva de la antropología histórico-pedagógica pues se involucran tanto las ciencias

naturales como las ciencias sociales, la filosofía y el arte. Desde las universidades, la visión de cada problema y el abordaje de una realidad compleja incluyen la selección y la aceptación de un trabajo mediante núcleos centrales temáticos con la imbricación metódica de variadas disciplinas interrelacionadas. Se toman posiciones para aceptar o modificar, compartir o priorizar una realidad totalizadora y abarcante en su significación local debido a que sus relaciones con todas las esferas de la cultura son intensas, sin reducir las diversidades ni la unidad (Arteaga Quintero, 2005).

Estas características llevan a pensar en las ideas de Morín (2002) sobre los metatemas por la exigencia de vincular los problemas para darles sentido y en las explicaciones de Almeida (2016, p. 11) por la necesidad, no solo de establecer relaciones entre los temas, sino de hacer dialogar las competencias y las estructuras de pensamiento con las situaciones reales de los docentes e investigadores. Se yerguen las posibilidades de afrontar el mundo de sensaciones y cambios conductuales, así como las explicaciones de la formación humana mediante un trabajo hermenéutico sobre los textos literarios o no.

Ciertamente, Wulf había comentado que en las metodologías no se incluyeron las formas de saber literario ni artístico, principalmente por un problema de conflictos entre las especialidades y los especialistas. Se temía tomar los textos literarios como mera información y despojarlos de su valor estético o tomar como científicamente válido un discurso proveniente de la ficción (2004, p. 166- 174). En uno u otro caso no se han de separar las disquisiciones sin la apertura requerida para un contacto transdisciplinario.

Teoría de la Recepción

La teoría de la recepción¹ sobresale en la tradición de la crítica literaria por la búsqueda de sus autores para superar las tradicionales formas de representación y producción, al interesarse en la descripción del efecto que tiene la obra de arte en el lector y en la relación, históricamente diversa, entre el texto y el lector. Desde esta perspectiva, la interpretación de los textos literarios se concibe como un caso específico de comunicación, por eso sus investigaciones se centran en el papel del lector/receptor durante el acto de lectura. Bajo la influencia de Ingarden (1993) y Gadamer (1999), Wolfgang Iser (1993) y Hans Robert Jauss (1993; 1993a) lideraron, desde la Escuela de Constanza, cambios al interior de los planes de estudio en la enseñanza de la literatura en universidades y escuelas de Alemania Occidental, buscando encaminar el estudio literario desde su función social, a partir del lector más que desde el autor o el texto. Jauss (1993b, p. 73-74) afirmó que

El lado productivo y el receptivo de la experiencia estética entran en una relación dialéctica: la obra no es nada sin su efecto, su efecto supone la recepción, el juicio del público condiciona, a su vez, la producción de los autores [...] el lector, como sujeto activo, aunque colectivo, está frente al autor, que produce individualmente, por lo que ya no puede ser eludido como instancia mediadora en la historia de la literatura.

Esto alienta a pensar en las posibilidades que ofrece la teoría de la recepción a las investigaciones en el campo de la antropología histórico-pedagógica, debido a la confrontación del lector frente a su colectividad; el descubrimiento de su ser dentro del discurso; la historicidad descubierta y la subjetivación lograda mediante la lectura (Arteaga Quintero y Hernández, 2018). Sobrevienen como pilares de lectura de la teoría de la recepción para su

¹Aunque las contribuciones de los teóricos de la recepción suelen moverse entre los términos "teoría" y "estética", se empleará el primero, en busca de no caer en las críticas de orden filosófico que suelen acompañar el uso del nombre "estética".

aplicabilidad los horizontes de expectativas, las indeterminaciones y las concretizaciones.

Horizontes de expectativas, puntos de indeterminación y concretizaciones

Para Jauss la recepción de la obra literaria está determinada por las expectativas que tiene el lector antes de entrar en contacto con ella, y a su vez, dichas expectativas se encuentran influenciadas por el entorno de una comunidad receptora como parte de una sociedad y una época determinada. La comprensión se distancia entre el horizonte original de acogida de la obra para el momento de su aparición y el horizonte actual del receptor (Jauss, 1993) por tanto su significado en el tiempo no es incommovible y siempre estará abierto a los receptores de cualquier época.

Jauss (2000, p. 160-193) postula una crítica al objetivismo histórico que concibe la historicidad como una relación entre “hechos literarios” y la contrapone con su idea de la historia basada en la experiencia que el lector tiene de la obra. Asimismo, analiza esa experiencia alejándose del psicologismo, para eso sitúa la recepción de la obra en un sistema objetivable de expectativas que *“surge para cada obra en el momento histórico de sus aparición, del conocimiento previo del género, de la forma y de la temática de obras conocidas con anterioridad y del contraste entre lenguaje poético y lenguaje práctico”* (Jauss, 1993a, p. 57).

El autor define como distancia estética la que surge entre el “horizonte de expectativas previo y la aparición de una nueva obra” (Jauss, 2000, p. 166). Esta distancia le permite, a partir de la recepción, medir el valor o carácter artístico de una obra, reconstruir el instante cuando se concibió y recibió una

obra, preguntar al texto sobre el tiempo de su creación, sin que esto implique que el receptor actual deba responder en los mismos términos. Para Jauss, esto evidencia una diferencia hermenéutica entre la recepción actual y la pasada, lo que cuestiona cualquier mirada definitiva y atemporal de la obra. Esto implica, según Jauss que la teoría de la recepción no sólo facilita comprender el desarrollo histórico de la concepción y recepción de la obra, sino que *“exige también la inserción de la obra aislada en su ‘serie literaria’, para conocer su ubicación y su importancia histórica en el contexto empírico de la literatura”* (Jauss, 1993a, p. 57). De esta forma se pasa de una historia de la recepción de las obras a una historia de los acontecimientos literarios, vistos incluso con la combinación de los métodos diacrónico y sincrónico para la historia de la literatura.

Adicionalmente –y de gran relevancia para esta propuesta- se aborda el problema de la función social de la literatura, a partir de la relación entre literatura y sociedad. Esta función social se cumple cuando la experiencia literaria del lector se vincula con el horizonte de expectativas de su praxis vital. La lectura se continuará reactualizando, permanentemente, no solo en la actividad de un lector unitario sino del conglomerado social y cultural, por esa razón el lector histórico y la lectura histórica, han de ser reconocidos como la completitud de la obra a partir del registro de la visión y el efecto del texto en cada época.

Sobre el punto de indeterminación, Ingarden (1993, p. 33) señala que es un *“aspecto o detalle del objeto representado del que, con base en el texto, no se puede saber con exactitud cómo está determinado”* y requeriría completar su imagen. Para Iser (1993, p. 101-119) por el contrario, no se trata de llenar indeterminaciones sino entender que la literatura se refieren a objetos que existen independientemente de objetos reales, sin embargo se asocian con

referentes que podrían ser conocidos. Esta falta de superposición entre el mundo real y la experiencia del lector genera indeterminaciones, que serán normalizadas en el acto de lectura.

El texto literario despliega una serie de perspectivas esquematizadas (concepto acuñado por Ingarden) que engendran el objeto y lo hacen concreto al lector. A su vez, entre las perspectivas esquematizadas “surge un vacío que se produce por la determinación de las perspectivas que chocan una contra otra” (Iser, 1993, p. 105); espacios que más allá de convertirse en dificultad generan en el lector el efecto de suprimir o colmar los vacíos desde su experiencia de lectura. La indeterminación tiene además una dimensión histórica que moviliza al lector al interior del texto en la cimentación de sus intenciones pues representa una condición básica para el efecto, abre las puertas para el ingreso del lector.

Precisamente, a ese acto de completar aquellas partes del texto que no están determinadas en él, Ingarden llama concretización de los objetos representados. En este proceso se moviliza la colaboración creativa del lector; su voluntad e imaginación contribuyen a llenar las diferentes porciones de indeterminación. Por esto afirma: “*el lector lee entonces en cierto modo ‘entre líneas’ (...) completa involuntariamente algunas de las partes de las objetividades representadas que no están determinadas por el texto mismo*” (Ingarden, 1993, p. 35). La disposición con la que se encuentre el lector y las particularidades del texto hacen que las concretizaciones que se realizan de una obra puedan ser diversas, aun cuando estas sean realizadas por el mismo lector en momentos de lectura disímiles.

Esta actividad de concretización varía de acuerdo al lector o a la comunidad de lectores que intervienen y al contexto histórico en el que se lleva a cabo el

proceso de lectura. Cuando se lee un texto ficcional el lector se enfrenta a una simulación del mundo real, o a la construcción de un mundo posible, o a un universo lingüístico individualizado, por lo que se ve obligado a hallar alguna referencia, cercana o no a la realidad, que le permita seguir las representaciones referidas en el texto para crear desde su imaginario una interpretación.

Metodología

La modalidad general de este trabajo se inscribe dentro de los diseños de la investigación documental debido a que se exploran diversos documentos y variados supuestos que sustentan una aproximación netamente teórica. Se estudian problemas con el análisis de fuentes, datos y materiales previos; “la originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterio, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor”. (UPEL, 2006, p. 15).

En lo que respecta a los propósitos de la investigación documental se pueden presentar modelos o nuevas interpretaciones comenzando en el análisis crítico, de tal forma que se logren integrar informaciones, establecer comparaciones, producir datos, entre otros fines (Montero y Hochman, 2005). Igualmente, Balestrini Acuña (2003) afirma que los ensayos para confeccionar expresiones teóricas son productos de la investigación documental.

Estratégicamente, el diseño metodológico de este trabajo funciona como un metatexto debido a que desde el comienzo se realiza un diálogo transdisciplinar entre los principales postulados de la antropología histórico-pedagógica y las prácticas de la teoría de la recepción. Por último, al proponer

el cuadro modélico se aspira a buscar en los discursos la imagen de humano, además de la historicidad y la culturalidad que podrían extraerse en lecturas seleccionadas a partir de las concretizaciones y los puntos de indeterminación.

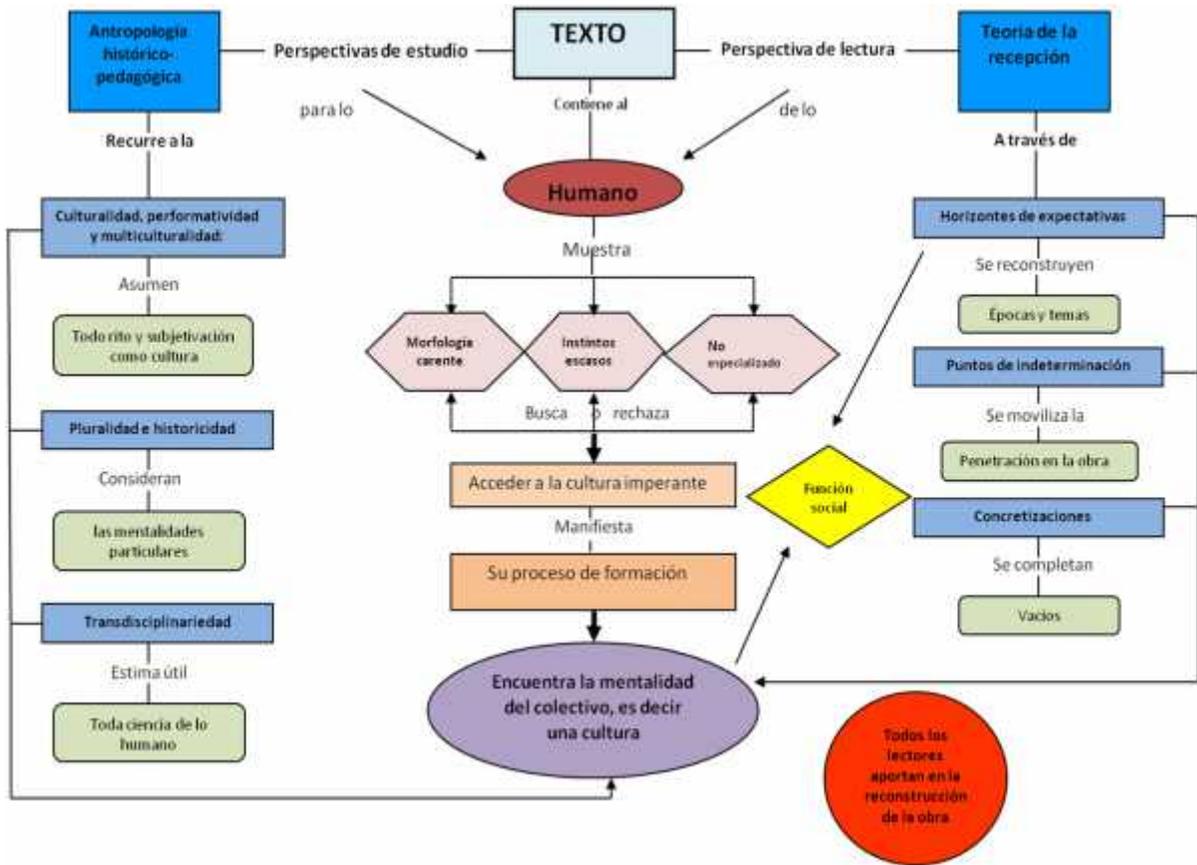
Diálogos transdisciplinarios y diversidad metodológica

El problema base de las ciencias del espíritu o de las ciencias humanas encuentra en la pregunta por la formación el escenario perfecto para trabajar la formabilidad de los seres humanos. Ya Gadamer consideraba que “la formación no debe entenderse solo como [...] el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo” (1999, p. 43). Ascender históricamente impone a estas ciencias de lo humano no tener un método único o propio lo que implica mantenerse abierto a lo otro cuya aceptación hace de la formación una experiencia multicultural. La perturbación que suscita el proceso de comprensión de aquello que se presenta como extraño, convoca a participar del ensanchamiento del entendimiento humano.

Del mismo modo, al ser la antropología histórico-pedagógica un campo que centra su interés en una constelación de objetos y sujetos, sus análisis movilizan la configuración de problemas que pueden ser de interés para las ciencias sociales y humanas en general. Debido a que la teoría de la recepción afinca sus acercamientos interpretativos a través de apuestas hermenéuticas, conceptos como horizontes de expectativas, indeterminaciones y concretizaciones, puede perfectamente prestar cooperación para abordar textos y discursos que obedezcan o no a los estatutos de la ficción. Todo texto obliga al lector a apoyarse en alguna referencia que lo acerque a sus realidades

y le permita seguir las representaciones que allí se refieren para crear desde su lugar de enunciación, una interpretación. En la Figura 1, se ofrece una propuesta de lectura dialógica del discurso en busca de lo humano, desde las perspectivas de la antropología histórico-pedagógica y la teoría de la recepción.

Figura 1. *Dialogo entre antropología histórico-pedagógica y la teoría de la recepción.*



Fuente: Elaboración propia a partir de las teorías.

En el cuadro conceptual precedente (Figura 1) se puede apreciar cómo al final se encuentra la mentalidad de lo colectivo en lo humano, sea una persona o un

grupo el objeto de escrutinio, por lo que se podrá ir en busca de lo personal o de lo universal en un solo ser recreado en el discurso. Sobre lo universal Martínez (2007, p. 42) afirma que “no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente”. En los trabajos de la antropología histórico-pedagógica los enfoques fenomenológicos, hermenéuticos y deconstructivos, se encuentran estrechamente vinculados con las preocupaciones, temas y objetos a los que se refieren. La comprensión involucra el distanciamiento del horizonte original, que da cuenta de la forma en el que fue recibido el texto cuando apareció y el horizonte actual del lector / receptor, esto indica que el significado del texto no está inmovible en el tiempo y que siempre estará abierto a los receptores de cualquier época.

Palabras finales

La comprensión del texto obedece al correcto diálogo que se establece entre la referencia de sentido original del texto y los paradigmas interpretativos del lector, por lo que se abre espacio a establecer vínculos entre aquellos discursos dedicados al pasado o al presente y a su relación con las problemáticas actuales. Todo texto sea de ficción o no, obliga al lector a apoyarse en alguna referencia que lo acerque a sus realidades y le permita seguir las representaciones que allí se refieren para crear desde su lugar de enunciación, una interpretación. El horizonte de expectativas posibilita ubicar la doble historicidad a la que se refiere Wulf (2004), la del objeto investigado así como la historicidad del investigador de allí que pueda tomar distancia de otros estudios antropológicos que apuntan a establecer unas características universales para lo humano.

Con la capacidad unificadora de este diálogo transdisciplinar, las investigaciones, lecturas, observaciones de procesos, cuestionamientos epistemológicos, podrían encontrar una ruta de búsqueda, variadas estrategias de acercamiento, posibilidades de construcción de categorías, lineamientos precisos para reinterpretar realidades, entre otras utilidades. De la aplicación práctica del modelo de lectura y de la reconstrucción de los investigadores dependerá la potencialidad heurística de su utilización.

Referencias

- Almeida, M. (2016). "Una concepción compleja de educación y cultura". *Revista Paradigma*, XXXVII(2), p. 7-25. Disponible en <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v37n2/art02.pdf>.
- Arteaga Quintero, M. (2005). "Modelo tridimensional de transversalidad". *Revista Investigación y Postgrado*, 20(2), p. 241-274. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000200009.
- Arteaga Quintero, M. y Hernández, C. (2018). "Ficción y autoimagen. Una aproximación al 'sí mismo' a partir de la lectura de textos narrativos". *Revista Paradigma* XXXIX(1), p. 58-77. Disponible en <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/6776/3873>
- Balestrini Acuña, M. (2003). *Estudios documentales, teóricos, análisis de discurso y las historias de vida*. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Derbolav, J. (1980). "Pädagogische Anthropologie als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung". En König, E. y Ramsenthaler, H. (Eds). *Kritische Information – Erziehungswissenschaft* (p. 55-69). München: Wilhelm Fink.
- Gadamer, H.G. (1999). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ingarden, R. (1993). Concretización y reconstrucción. *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (31-54). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Iser, W. (1993). "El acto de la lectura: consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético". *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (121-143). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jauss, H.R. (1993a). "La historia de la literatura como provocación a la ciencia literaria". *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (p. 55-58). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jauss, H.R. (1993b). Experiencia estética y hermenéutica literaria. *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (p. 73-87). México: Universidad Nacional
- Jauss, H.R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.