revista para maestr@s de educación básica

32

ENTRE MAESTR@S

Hermenéutica analógica-icónica y educación
Arturo Cristóbal Álvarez Balandra

La interpretación en la lectura de textos literarios
Elizabeth Hernández Alvídrez

Hermenéutica e investigación educativa. Entrevista a Samuel Arriarán
Ronald Martínez Castedo

La pedagogía y la hermenéutica analógica
Mauricio Beuchot



Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 10, núm. 32, primavera 2010
ISSN 1405-8774

Revista entre maestr@s • primavera 2010 UPN

Guía para autores

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestras y maestros de educación básica, los acompañan especialistas ocupados en temas que involucran los ámbitos de educación preescolar, primaria y secundaria; las producciones de las niñas, los niños y los jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen la intención de recuperar la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarla, de descubrir y dar a conocer acontecimientos relevantes y significativos para las maestras y maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, desde su contexto sociocultural.

Características de los textos publicables:

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde* o *sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, etcétera, acerca de la educación básica y la formación de maestros.

2. Los textos han de ser breves, máximo 12 cuartillas para las secciones *Desde el aula, Para el Consejo Técnico* y *Hojas de papel que vuelan;* para las otras secciones se recibirán máximo cinco cuartillas. En el caso de *Para la biblioteca* y *Aprendiendo a través del cine* serán máximo dos cuartillas.

3. Los trabajos deben acompañarse de:
   a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras) y nombre del autor.
   b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo o particular, teléfono del centro de trabajo o particular, correo electrónico).

4. Los originales habrán de presentarse:
   a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un archivo digital (en procesador de palabras Word) que indique título, autor y todos los señalamientos del caso para su lectura, y una copia impresa del mismo trabajo en mayúsculas y minúsculas.
   b) Sin cortes de palabras (eliminar los guiones a fin de renglón).
   c) Cuartilla holandesa: 28 renglones de 60-65 golpes. Justificación izquierda (sin justificación derecha).
   d) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.
   e) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
   f) Las referencias bibliográficas deberán elaborarse de acuerdo con las normas establecidas en el *Manual de Publicaciones* de la American Psychologic Association (APA).
   g) Las fotografías, gráficas e ilustraciones que acompañen al texto deben ser de alta calidad y contraste adecuado, con el pie o referencia pertinente, e indicar dentro del texto el lugar donde deben incluirse. Es importante que los autores aporten ilustraciones o fotografías suceptibles de ser utilizadas como complemento informativo. En cualquier caso, es indispensable que el autor informe si las imágenes enviadas requieren recibir algún crédito o algún permiso para su publicación. Todas las imágenes utilizadas deberán manejarse en formato EPS, TIF, o JPEG con una resolución mínima de 300 dpi (deben pesar más de 700 kb). No insertar imágenes en archivos de Word porque se pierde la calidad.
   h) Palabras, frases o señalamientos especiales en cursivas (itálicas).
   i) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, acompañar el texto con una fotografía o un archivo digital de calidad, de la portada del ejemplar que se trate.

5. Los autores pueden dirigirse para la entrega de sus trabajos a la siguiente dirección electrónica: *conciencyarte@gmail.com*

Indicaciones generales:

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

Se entregarán al autor tres (3) ejemplares del número de **entre maestr@s** en que sea publicado su texto.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

A petición escrita del autor se devuelven por correo los originales de los trabajos no publicados.

Los textos incluidos en **entre maestr@s** pueden ser publicados en otro órgano editorial previo permiso expreso por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso, **entre maestr@s** abre sus páginas no sólo para que la explores, sino para que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestras y maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niñas, niños y los y las jóvenes de educación básica, y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes o especialistas. Su propósito es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros lugares desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, etcétera.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

En estas secciones se reseñan libros y películas que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente, y también se abren al mundo de la novela universal y, en particular, la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

entre maestr@s abre un espacio más para el intercambio de las palabras de las y los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestras o maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar
Rectora

Aurora Elizondo Huerta
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo
Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo
Director de Planeación

Mario Villa Mateos
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Mayela Crisóstomo Alcántara
Subdirectora de Fomento Editorial

Coordinadores de Área Académica

María Adelina Castañeda Salgado
1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Alicia Gabriela Ávila Storer
2. Diversidad e Interculturalidad

Joaquín Hernández González
3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Verónica Hoyos Aguilar
4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Eva Francisca Rautenberg Petersen
5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

CONSEJO EDITORIAL

Director fundador
Roberto Pulido Ochoa

Director
Jorge Alberto Chona Portillo

Asistente de dirección
Patricia Ruiz Nakazone

Editor invitado
Arturo Álvarez Balandra

Consejo Editorial
Rigoberto González Nicolás
María de Jesús López Cervantes
Daniel Lara Sánchez
Angélica Jiménez Robles
Eloísa Gutiérrez Santiago
Adán Jiménez Aquino
Yolanda de la Garza de Lara
Carlos Anaya Rosique
Carmen Ruiz Nakasone
Tere Garduño Rubio
Valentina Cantón Arjona
Rosa Isela Barrera Salgado
Martha Tlaseca Ponce
María Guadalupe Correa Soto
Marco Esteban Mendoza Rodríguez
Teodora Olimpia González Basurto
Gerardo Ortiz Moncada
Alicia Ávila Storer
María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)
Liliana Ochoa (Argentina)
Rafael Porlán Ariza (España)
José Martín Toscano (España)
María del Pilar Unda (Colombia)
Martha Cárdenas (Colombia)
Ernesto Gómez (España)
Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores
Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad. México
Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura en Iztapalapa, Distrito Federal
Jesús R. Anaya Rosique
María de los Ángeles Huerta Alvarado
Juan Manuel Rendón E.

Diseño gráfico original y portada
Margarita Morales Sánchez

Formación
María Eugenia Hernández Arriola

Diseño de encarte, formación y diagramación
Margarita Morales Sánchez

Traducción
Resúmenes: César Makhlouf Akl

Fotografía
Roberto Pulido Ochoa

Revisión
Armando Ruiz Contreras

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, Tlalpan, México, DF. Tel. 5630 97 00.

www.upn.mx

entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2006-062110062500-102.
Número de certificado de licitud de título 11483.
Número de certificado de licitud de contenido 8065.
ISSN 1405-8774. Editor responsable: Juan Manuel Delgado Reynoso.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad del autor.

Preprensa e impresión: esta publicación se imprimió en

El tiraje consta de 1000 ejemplares.

DESDE EL AULA

Experiencia de formación desde un enfoque hermenéutico 6
María de Jesús López Cervantes

Comprensión de textos matemáticos desde la literatura 14
Rubén Darío Henao Ciro



DESDE LOS MESABANCOS

Ángel, un escritor de la luna 20
Ángel Kalid de la Trinidad Gómez

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO



Hermenéutica analógica-icónica y educación 22
Arturo Cristóbal Álvarez Balandra

La interpretación en la lectura de textos literarios 32
Elizabeth Hernández Alvídrez

Hermenéutica e investigación educativa 42
Ronald Martínez Castedo

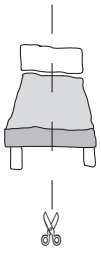


La pedagogía y la hermenéutica analógica 50
Mauricio Beuchot

La contribución de las nociones de cultura, identidad
y diversidad cultural en la orientación de programas de educación intercultural 56
María Guadalupe Díaz Tepepa

¿En tu cuarto o en el mío? 62
Juana Leonor Véjar Becerril

El *Moisés* de Miguel Ángel 66
Juana Leonor Véjar Becerril





ENCUENTARIO

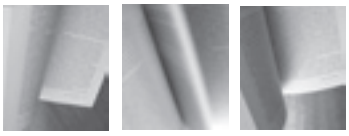
Poemas de hoy **70**
Antonia Cruz López

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Lectura y sentido en la escuela: relato de tres experiencias **72**
Gildardo Moreno Camadas, Carolina Arias Arenas, Gloria Stella Ramos Castillo

REDES

El seminario: hermenéutica y educación (UPN-RIHE-BENM) **78**
Fernando Monroy Dávila



PARA LA BIBLIOTECA



Estos ojos y esta palabra también son míos **84**
Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán

CARTAS DEL LECTOR

95
Gerardo Ortiz Moncada

PARA PRACTICAR

Voces en el aula. El libro álbum como generador de encuentros entre los niños y la lectura
Míriam Valderrábano Pérez, Rocío Camacho Hernández, Yessica Cortés Ibáñez



EDITORIAL

El mundo de la vida escolar, desde educación básica hasta el nivel superior, transcurre entre un sinfín de acontecimientos cotidianos que le otorgan sentido y significado. La realidad escolar constituye un proceso complejo que requiere de un conjunto de investigaciones que permitan reafirmar los paradigmas que explican la educación, así como construir aproximaciones a esos aconteceres escolares. En este número de ***entre maestr@s*** pretendemos dar cabida a la hermenéutica en su forma de construir el diálogo y análisis de la educación.

Gildardo Moreno, Carolina Arias y Gloria Ramos presentan su experiencia sobre la percepción estética del texto literario con niños y jóvenes. En esta línea, Elizabeth Hernández nos invita a considerar la lectura como interpretación; mientras que María de Jesús López presenta un conjunto de aspectos hermenéuticos necesarios para el trabajo pedagógico.

Hablar de hermenéutica y educación en la producción del conocimiento es quizá uno de los propósitos que se plantea Arturo Álvarez; encontrar la conexión de la hermenéutica (analógica) con la pedagogía a través de un recorrido filosófico, es la propuesta de Mauricio Beuchot; concebir la hermenéutica como teoría y método es parte de lo que muestra la entrevista hecha a Samuel Arriarán por Ronald Martínez. Comprender los temas de identidad, cultura y diversidad, en el marco de una educación multi e intercultural es tarea que Guadalupe Díaz se propone desde una antropología hermenéutica. Fernando Monroy habla del seminario de hermenéutica y educación como una apuesta a seguir constituyendo espacios de encuentro para la reflexión y el trabajo académico.

Rubén Henao nos propone mirar las matemáticas con los ojos del alma, concebir el conocimiento matemático en términos de conceptos, hechos, procedimientos, habilidades, actitudes y principios que pueden leerse en otros contextos como la vida misma.

La vida a través de la poesía es la apuesta de Antonia Cruz, en el imaginario del ser docente. A propósito de la dimensión docente, Patricia Ruiz se pregunta ¿cuántas veces la felicidad no se confunde con la locura?, al invitarnos a disfrutar la película *La dulce vida.* Encontrar el sentido pedagógico del cine es lo que nos propone Tonatiuh Ramírez en el libro *Manual de cine y ética para el siglo XXI*. Juana Leonor Véjar analiza un fenómeno social a través de la perspectiva hermenéutica y, por otra parte, propone una interpretación desde diversos enfoques de la obra El *Moisés* de Miguel Ángel

Ángel de la Trinidad, un niño de siete años, se descubre como escritor cuando escribe poemas a su mamá, o cuando describe sus viajes espaciales, producto de su imaginación y creatividad.

Voces en el aula. El libro álbum como generador de encuentros entre los niños y la lectura es una estrategia didáctica a través de la cual Míriam Valderrábano, Rocío Camacho y Yessica Cortés descubren un espacio para la subjetividad de los niños. @

Jorge Alberto Chona Portillo
conciencyarte@gmail.com

Experiencia de formación desde un enfoque hermenéutico

*María de Jesús López Cervantes**
mjlocervantes@yahoo.com.mx

MODERNIDAD Y LOS LÍMITES DE LA PEDAGOGÍA ACTUAL

Hablaré un poco acerca de la Modernidad y los límites de la pedagogía actual en relación con el concepto de hombre y las formas de acceso al conocimiento que plantea la propia Modernidad.

La Modernidad sostiene una concepción del hombre en la que éste se autointerpreta como un yo fuera del mundo, fuera de la experiencia, capaz de fijar por sí mismo desde dentro su propia identidad; el conocimiento es una realidad interna de una representación de la vida externa, este hombre se dice que es el sujeto de la razón.

Epistemológicamente se da una separación entre el sujeto y el objeto para acceder al conocimiento, el sujeto se coloca frente al objeto de estudio, se distancia de él.

> En un planteamiento naturalista, la razón es concebida como un aparato psicológico (cuya mecánica es similar en todos los miembros de una especie) que permite al ser humano representarse, captar objetivamente lo que hay ahí, enfrente, incluyendo la capacidad de captarse a sí mismo en términos de objeto (Arreguí, 2004, p. 118).

La Modernidad concibe una razón universal, lineal, el sujeto conoce a partir de representaciones que le presenta la realidad exterior.

Desde esta visión se niega al sujeto la posibilidad de buscar su objeto de estudio, pareciera que la realidad está lista para ser estudiada sin mayor problema, en espera de una respuesta

* Académica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

única y universal, preocupada por la certeza que es factible de lograr por medio de una cuidadosa aplicación de las leyes de la ciencia que están para asegurar el éxito.

Hay que reconocer que la pedagogía nace con la Modernidad y que la educación se constituye como un pilar de la formación del hombre moderno. En este marco, la educación se considera: conceptual, objetiva y niega la ambigüedad.

La pedagogía, como muchas antropologías contemporáneas, se ha encargado del estudio de una sola dimensión de la existencia humana, únicamente ha visto la dimensión diurna y ha negado la dimensión obscura o misteriosa; no por ello ésta deja de estar presente en cualquier manifestación del ser humano, el conocimiento es una actividad humana, por tanto, también plantea dos caras de la misma moneda: la sombra y la luz.

VISIÓN HERMENÉUTICA

Lluis Duch incorpora la dimensión negativa de la existencia humana en el siguiente planteamiento:

> La vida, la muerte, el bien, las diferentes formas de la negatividad, etcétera, son los grandes términos que sirven para plasmar la insuperable presencia de la contingencia en la existencia humana. La contingencia puede ser considerada como una especie de "estado natural" que nunca deja de determinar, a menudo harto negativamente, la presencia del ser humano en este mundo. Sin embargo este "estado natural" implica que las cosas y acontecimientos no resulten explicables a través de sus causas, lo cual pone en entredicho su propio sentido (Duch, 1997, p. 13).

La antropología simbólica, que es afín a los planteamientos que hace la hermenéutica, reconoce que el ser humano está hecho de una dimensión luminosa, desde la cual se persigue el éxito, la certeza, la objetividad, también considera la parte oscura, en la cual se ve al ser humano vulnerable, con sentimientos, emociones, pasiones, se acepta la contingencia como una condición que hace al hombre frágil, finito y expuesto permanentemente a eventualidades que pueden dar giros importantes en su vida.

El propósito de este trabajo es presentar a ustedes los aspectos más significativos de mi experiencia académica al transitar por la Maestría en Desarrollo en Línea Hermenéutica. Incursionar en ese campo de conocimiento significó para mí entrar en un terreno desconocido, de difícil acceso por la seriedad y la profundidad del análisis que el enfoque exige. La hermenéutica ofrece una perspectiva que me ha permitido ampliar mi horizonte académico y caminar hacia una práctica docente en la cual los alumnos y yo trabajamos para ser cada vez mejores seres humanos.
Palabras clave: hermenéutica, modernidad, cultura, literatura, pedagogía y tradición.

The aim of this paper is to present the most significant aspects of my academic experience as a student in the Hermeneutics curricular line of the Master program in Educational Development. Exploring this field of knowledge meant entering an unknown and hard to access terrain for me, because of the deep and rigorous analysis demanded by this approach. Hermeneutics offer a perspective which has aloud me to expand my academic horizon and to transit into a teaching practice in which students and I work together in order to be increasingly better human beings.

Desde la tradición occidental es difícil entender la presencia de la contingencia como parte del régimen nocturno, sus manifestaciones no son tangibles, observables, objetivas, cuantificables. Ante esto Melich dice: "[…] lo misterioso *existe,* y escapa a la conceptualización, pero queda la imagen, el icono. ¿Quizá la literatura sea el camino?" (Melich, 1996, p. 13).

La antropología simbólica y la hermenéutica aceptan diferentes caminos para acceder al conocimiento, por tanto, reconocen la existencia de diferentes lenguajes incluyendo el simbólico y el mítico, una representación de estos lenguajes podría estar dado por el arte, en sus diversas manifestaciones (la música, la pintura, el teatro, el cine, entre otras).

Duch reafirma lo anterior diciendo: "*Antropología y pedagogía* andan de la mano con respecto al olvido de lo simbólico, de lo mítico, de lo nocturno, en definitiva porque sólo han utilizado un camino para acceder al estudio de la realidad humana, el racional, el tecnocientífico" (Melich, 1996, p. 14).

En este fragmento, Duch se refiere a la antropología clásica, él se circunscribe en los planteamientos de la antropología simbólica.

Mirar al otro y mirarme a mí misma en esa dimensión oscura que desde la pedagogía no veía, fue un descubrimiento que me permite llevar a cabo una práctica docente más comprensiva, esto es, aceptar que tanto los alumnos como yo estamos atravesados por una historia, que en nosotros hay emociones, sentimientos, que estamos expuestos a eventualidades que nos hacen vulnerables, que en las aulas está presente la contingencia, esto influye en las relaciones que ahí se establecen, me ofrece elementos para entender y valorar los procesos formativos.

La visión hermenéutica requiere de formas de convivencia sólida y comprometida que rompan con la individualidad y se encaminen a la construcción del sentido de la vida, que sólo se consigue en convivencia con los otros

LA CULTURA

Para la conformación del sujeto desde una perspectiva hermenéutica, una condición fundamental es la relación en las culturas concretas La visión hermenéutica requiere de formas de convivencia sólida y comprometida que rompan con la individualidad y se encaminen a la construcción del sentido de la vida, que sólo se consigue en convivencia con los otros. Los seres humanos pensamos y actuamos a través de la cultura, el mundo en que nos movemos es un mundo de sentidos y significados, el símbolo es la imagen del sentido. Desde que nacemos lo importante es el sentido, el significado y no los objetos, las culturas cambian constantemente, por lo tanto, los sentidos y los significados también.

Melich concibe la cultura como interpretación, comunicación, cosmovisión, la entiende como una mediación, veamos lo que dice a la letra: "*La cultura es mediación.* Es una forma de *construir* el mundo. Toda sociedad humana desde la más simple hasta la más compleja, posee una construcción global del mundo, que es precisamente lo que

da *sentido* a su existencia" (Melich, 1996, pp. 57-58).

Veamos qué se dice con respecto a la cultura como interpretación:

> Para Gertz, el ser humano es un animal inserto en *tramas de significado* y la cultura es esa urdimbre, ese conjunto de horizontes de significado a partir del cual nos vemos y existimos. La cultura es el entramado de *estructuras significativas (*sistemas simbólicos y signos, lenguajes, modos de significado y de interpretación, instituciones…) de un mundo de la vida (Melich, 1996, pp. 57-58).

La cultura entendida como interpretación recurre a lo más elemental de las relaciones humanas, la interpretación que se realice del mundo de la vida siempre va a estar en función de las acciones del ser humano en relación con otros seres humanos dentro de una tradición particular.

La tradición dentro del enfoque hermenéutico tiene gran importancia, ya que se dice que ni el pensamiento ni la acción de los humanos jamás parten de cero, Melich lo explica de la siguiente forma:

> […] en todos los tiempos y culturas, el hombre construye y destruye sobre unas bases que fueron establecidas por "otros" que ciertamente vivieron en condiciones muy diferentes, pero que, sin embargo, se vieron obligados a dar respuesta a los mismos enigmas que, incesantemente, irrumpen en la existencia de un ser finito y contingente cual es el hombre. La contingencia como condición compartida por todos los seres humanos, nos vincula de una manera especial a todos los que en el pasado, en el presente, han intentado responder a los desafíos de la existencia humana a partir de la misma tradición (Melich, 1996, p. 43).

Hablar de tradición desde esta perspectiva, es referirse a que el hombre tiene un punto de partida, que no puede venir de la nada. Se dice que el ser humano es un hombre que constantemente rememora y anticipa, esto es, el ser humano existe en el presente tomando conciencia de lo que fue y en espera de lo que va a ser. Para Duch:

> […] la cuestión de la tradición se halla vinculada directamente con el hecho de que el hombre es *parlante* por excelencia. Para poder vivir, para poder construir *su* mundo, para poder luchar contra el mal, para poder hacer el bien, para poder odiar, para poder amar, el hombre ha de *empalabrarse* y ha de *empalabrar* la realidad, ha de otorgar consistencia no sólo a lo que ahora

[…] en todos los tiempos y culturas, el hombre construye y destruye sobre unas bases que fueron establecidas por "otros" que ciertamente vivieron en condiciones muy diferentes, pero que, sin embargo, se vieron obligados a dar respuesta a los mismos enigmas […]

> mismo cree que es, sino también a todo lo que le ha precedido y a todo lo que es capaz de anticipar en relación con el futuro. De forma categórica, Aristóteles afirma que "el hombre es el único ser viviente que dispone de lenguaje" (Duch, 1997, p. 45).

Aquí el tiempo se relaciona con la experiencia humana entre el ser por venir, haber sido y hacer presente. El tiempo se convierte en un tiempo humano, esto es, la medida del tiempo es la medida que le otorga el ser humano.

Desde esta perspectiva, el tiempo tiene un carácter humano diferente al cronológico. Reconocer el carácter temporal de la acción consiste en entender la función articuladora del presente en relación con el pasado y el futuro, es reconocer que nunca estamos en el "aquí y ahora", siempre estamos evocando el pasado y proyectando el futuro.

La cultura, desde esta perspectiva, se entiende como una trama de significados que el mismo hombre ha tejido. El análisis de esta cultura ha de ser a través de una ciencia interpretariva en busca de explicaciones, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie.

INTERPRETACIÓN

En la perspectiva hermenéutica, la interpretación cobra especial importancia, a partir de ella se tiene acceso al análisis de la cultura, se acepta que hay diferentes formas de llegar al conocimiento y se apela a la ambigüedad. Gadamer considera que: "La interpretación es lo que ofrece la mediación nunca perfecta entre hombre y mundo, y en este sentido la única inmediatez y el único dato real es que comprendemos algo 'como algo' " (Gadamer, 2006, p. 327). Razo Navarro complementa esta idea como sigue:

> La hermenéutica, como alternativa metodológica de investigación social, atiende el estudio del mundo humano en tanto realidad simbólicamente estructurada cuyas manifestaciones pueden llegar a requerir un esfuerzo especial de clarificación. El intérprete se dirige hermenéuticamente al entendimiento de lo social, no *da* significado a lo que estudia sino se empeña en la explicación de significados –*ya dados*– que resultan oscuros. Aunque es verdad que como resultado de la fusión horizóntica, la interpretación implica la generación de nuevos significados (Razo, 2000, p. 140).

El conocimiento desde el punto de vista de las ciencias naturales tampoco escapa a la interpretación, a pesar de negarlo:

> Así se descubrió en la percepción misma la comprensión hermenéutica, la de "algo como algo". Pero esto significa en definitiva que la interpretación no es un recurso complementario del conocimiento, sino que constituye la estructura originaria del "ser-en-el-mundo" (Gadamer, 1997, p. 328).

La interpretación adquiere una importancia central en la perspectiva hermenéutica, ya que se considera que es a través de ella como se accede al conocimiento.

Concebir al ser humano y el acceso al conocimiento a través de las relaciones que se establecen en las culturas concretas y no en una cultura dominante, modifica mi forma de pensar y de pensarme a partir de la formación desde la hermenéutica, esto me permite ampliar mi horizonte como pedagoga, me coloca en una relación de diálogo, me permite reconocer que los otros tienen saberes que ponen en juego en una relación de formación que puede ser más desde la conversación que desde la imposición.

Gadamer sostiene la idea de la convivencia tomando como elemento principal la conversación, dándole al lenguaje suma importancia, lo dice así:

> […] en la verdadera vida del lenguaje se cultiva la convivencia, la acción conjunta, y esto ocurre sobre todo en las conversaciones. La convivencia, la acción conjunta, consiste en que no es uno solo

> quien tiene la palabra y mantiene un monólogo y a continuación el otro. La palabra busca en la conversación más bien una respuesta y es posible que la encuentre (Gadamer, 1997, p. 94).

Gadamer considera que sólo hay lenguaje en la relación que mantenemos unos con otros por medio de la conversación y considera que:

> […] el lenguaje no es sólo el lenguaje de palabras. Hay el lenguaje de los ojos, el lenguaje de las manos, la ostensión y la llamada, todo esto es lenguaje y confirma que el lenguaje está siempre ahí donde unos hombres se relacionan con otros (Gadamer, 1997, pp. 78-79).

Es necesario atrevernos a establecer una conversación en la escuela, el reto desde el enfoque hermenéutico es buscar la relación con el otro por medio del diálogo, utilizar otros lenguajes como el arte en sus diversas manifestaciones: la literatura, la poesía, la pintura, el teatro, entre otras.

A diferencia de la tradición ilustrada, desde la perspectiva hermenéutica se acepta que existen diferentes formas de acceder al conocimiento y no solamente desde el concepto, Melich fundamenta esta idea diciendo:

> El discurso de *Mitos* no es el concepto o signos, sino el *símbolo,* con sus variantes: icónica, verbal y mítica, y la metáfora: los modos de conocimiento mítico pueden ser básicamente dos: el arte (narrativa, teatro, poesía, pintura, escultura, arquitectura, música, cine...), y la *religión.* En el origen ambas, arte y religión, andan de la mano (Melich, 1996, p. 14).



Se dice que en la tradición ilustrada

> […] cada individuo humano aparece como una mente atómica racional ligada causalmente a un cuerpo biológico, la razón se entiende en los planteamientos ilustrados como absoluta, o sea, absuelta y desligada, no dependiente de su contexto cultural e intersubjetivo, de manera que su autenticidad queda garantizada por su objetividad y universalidad. Justo porque el logos es entendido como una luz que cada individuo posee, como una facultad psicológica individual que permite conocer lo que yace enfrente, como una herramienta psicológica mediante la que cabe captar lo real en sí, la razón tiene un estatuto metacultural (Arreguí, 2004, p. 68).

El estatuto metacultural es colocarse por encima de las culturas y calificarlas a partir de una sola racionalidad. Desde esta concepción nos presentan un sujeto descontextualizado.

PROPUESTA

Para ser consecuente con la perspectiva hermenéutica, me planteo incursionar en la lectura de textos literarios desde esta tradición. Representa un reto intentar una relación entre la pedagogía y la literatura, ésta última ofrece una forma de conocer en la que se invita al lector a hacerse preguntas sobre sí mismo y sobre el mundo. La experiencia de la lectura hermenéutica incita a quienes leemos a salirnos de nosotros mismos para adoptar otros puntos de vista distintos a los nuestros. La lectura de textos

literarios tiene el poder de activar en los lectores un cúmulo de emociones, dispara su imaginación y les proporciona una perspectiva más amplia del mundo de la vida.

A diferencia del conocimiento desde el concepto, en el que se espera que el ser humano active su intelecto, la experiencia con la lectura compromete al lector de una forma más completa y sensible. Desde la racionalidad experimental se espera una sola respuesta a los cuestionamientos que desde ella se llevan a cabo, el análisis literario acepta las interpretaciones que el texto permita. Al interpretar textos de ficción, el lector mismo se interpreta y reinterpreta mejorando cada vez su capacidad para comprender y comprenderse.

La comprensión o apropiación de un texto es compleja, ya que tenemos que comprender: el sentido de la obra, su referencia, esto es, comprender de qué nos habla la obra, qué experiencia nos quiere mostrar a través del lenguaje, nos muestra un mundo, el mundo del texto y su temporalidad, al llegar a la comprensión del horizonte que ofrece el texto, éste se pone en contacto con el horizonte del lector y en esta medida el texto se transforma y el lector también.

Ricoeur plantea la explicación y la interpretación como dos actitudes que el lector puede adoptar frente al texto. No considera éstas como antagónicas, más bien, busca una complementariedad entre ambas:

> Como lectores podemos permanecer en la suspensión del texto, tratarlo como texto sin mundo y sin autor y explicarlo entonces por sus relaciones internas, por su estructura. O bien podemos levantar la suspensión del texto, acabar el texto en palabras y restituirlo a la comunicación viva, con lo cual lo interpretamos. Estas dos posibilidades pertenecen ambas a la lectura y la lectura es la dialéctica de estas dos actitudes (Ricoeur, 1999, p. 135).

Lo que ofrece la explicación es un análisis del texto en sí mismo, una revisión de las relaciones que guardan sus elementos internamente, no existe la intención de salir de la estructura del texto.

La otra actitud que el lector adopta con respecto al texto, es la interpretación.

En la actitud interpretativa:

> La lectura es posible porque el texto no está cerrado en sí mismo, sino abierto hacia otra cosa; leer es, en toda hipótesis, articular un discurso nuevo al discurso del texto. Esta articulación de un discurso con un discurso denuncia, en la constitución misma del texto, una capacidad original de continuación que es su carácter abierto. La interpretación es el cumplimiento concreto de esta articulación y de esta continuación (Ricoeur, 1999, p. 140).

Aquí el autor propone un concepto de lectura con grandes posibilidades de involucramiento del sujeto en un proceso de formación y de transformación, el texto se presenta como algo que puede tener continuidad y trascendencia.

La interpretación de un texto tiene como fin último la interpretación de sí de un sujeto, Ricoeur llama a este proceso filosofía reflexiva o reflexión concreta, la comprensión de sí del sujeto pasa por la mediación de la comprensión de los signos de la cultura, en los cuales el yo se documenta y se forma, en este caso, los signos de la cultura que estaremos utilizando están representados por la literatura.

La comprensión o explicación de un texto es un paso necesario y sirve como mediación de la comprensión consigo mismo de un sujeto, que no encuentra sentido de su propia vida en la reflexión inmediata:

> […] es necesario decir con igual fuerza que la reflexión no es nada sin la mediación de los signos y de las obras, y que la explicación no es nada si no se incorpora como intermediaria en el proceso de la autocomprensión mismo. En síntesis, en la reflexión hermenéutica –o en la hermenéutica reflexiva– la constitución del *sí*

mismo y la del *sentido* son contemporáneas" (Ricoeur, 1999, p. 141).

Las actitudes de explicar e interpretar los textos se pueden entender de la siguiente forma: la primera respeta lo que el autor está diciendo y cómo lo está diciendo, considerando la estructura misma del texto, el segundo momento es llevar más allá el discurso plasmado en la escritura, es llevarlo a un mundo vivo, al mundo de nuestras vidas.

Interpretar un texto es apropiarse del sentido, hasta que nos apropiamos de un texto se puede establecer una relación de comunicación, hasta ese momento se puede hablar de la lectura desde una perspectiva hermenéutica.

CONCLUSIONES

Esta forma de acceder al conocimiento plantea dificultades por la formación que tenemos desde la tradición moderna. Incursionar en la hermenéutica requiere de constancia en experiencias que impliquen la interpretación, la comunicación y una visión amplia del universo.

En nuestro contexto educativo es difícil prescindir de la influencia de las formas instrumentales de conocer, es por esto que la propuesta que aquí se hace no niega su existencia; sin embargo, es necesario reconocer que cada forma de conocimiento posee su propia lógica y desde una no es posible ni lícito evaluar las demás, el propósito es buscar una complementariedad entre la pedagogía y la literatura, reconociendo que ni la pedagogía ni la literatura eliminan las diferencias entre reglas, métodos y pretensiones de cada una de ellas. Con fundamento en el respeto a la autonomía de las formas de conocimiento, el pedagógico y el literario, en este caso particular, se busca adquirir perspectivas de formación más completas.

Considero que la literatura ofrece amplias posibilidades de conocimiento indirecto por medio de las cuales se pueden tender puentes entre pedagogía y literatura, sin menosprecio de una ni de la otra, es así que no abandono la idea de seguir profundizando en esta propuesta y como, parte de la continuación, vislumbro la posibilidad de llevar esta forma de trabajo a un propuesta didáctica. @

REFERENCIAS

Álvarez, José Antonio (2004). *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ariel.

Arreguí, Jorge (2004). *La pluralidad de la razón*. Madrid: Síntesis.

Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Duch, Lluis (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Echeverría, Bolívar (2001). *Definición de la cultura*. México: Itaca/ UNAM.

Gadamer, Hans Georg (2005). *Verdad y método.* Tomo I. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, Hans Georg (2005). *Verdad y método.* Tomo II. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, Hans Georg (1997). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, Hans Georg (1998). *El giro hermenéutico*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, Hans Georg (1992). *La educación es educarse,* Barcelona: Paidós.

Gadamer, Hans Georg (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.

Hernández, Elizabeth (2004). *Educación y analogía: fundamentos hermenéuticos de una educación mediante la lectura de textos literarios*, México: UPN.

Mélich, Joan Carles (1996). *Antropología simbólica y acción educativa.* Barcelona: Paidós.

Razo Navarro, José Antonio (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa.* México: UAEM.

Ricoeur, Paul (1999). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.

Ricoeur, Paul (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI/ Universidad Iberoamericana.

Comprensión de textos matemáticos desde la literatura

*Rubén Darío Henao Ciro**
rdhenao55gmail.com

La matemática, como el amor, necesita ser mirada con los ojos del alma. El conocimiento matemático no se refiere sólo a los contenidos de esta materia sino a los conceptos, hechos, procedimientos, habilidades, actitudes y principios que pueden leerse tanto en la matemática como en otros contextos de la vida misma.

El lenguaje matemático exige más claridad y precisión de los significados que el lenguaje literario. Dicha precisión se traduce en lo que los matemáticos llaman el rigor.

Entendemos el lenguaje matemático como el conjunto de palabras, símbolos y caracteres gráficos que son utilizados para designar los objetos matemáticos en relación con la realidad misma.

De acuerdo con García Alzola, nosotros consideramos también que para comprender un texto se necesita:

1. Conocer bien los términos implicados en el propio texto.
2. Interpretar las gráficas y los dibujos que expresan relaciones dentro del texto.
3. Saber leer los símbolos matemáticos.
4. Tener conocimientos previos relativos al texto leído.
5. Desarrollar habilidades de comprensión de textos.

Quisiéramos pensar que la lectura de textos literarios fuera una tarea común a todos los maestros; de tal manera que en ciencias naturales y matemáticas se frecuenten libros de relatos, cuentos o poemas, cuyo contenido esté relacionado con dichas ciencias y que se presten para desarrollar los contenidos propios de la materia.

Es importante seleccionar la lectura con suficiente criterio para que permita establecer las relaciones entre los conceptos expresados en el texto y los conocimientos básicos de formación.

* Magíster en Didáctica de la Matemática. Profesor de la Escuela Normal Superior de Medellín.

Nuestro objetivo es contribuir a que profesores y estudiantes aborden una serie de libros escritos para diversificar conceptos matemáticos, que sean capaces de comprenderlos no sólo en el contexto literario sino profundizar en el estudio de la matemática en la medida que el libro les permita establecer las conexiones entre distintas disciplinas, resaltando las funciones primordiales del lenguaje en el trabajo científico: la significación y la comunicación. De esta forma, abordamos primero estrategias para aplicar la propuesta de integración entre matemática y literatura, luego desarrollaremos la relación entre literatura y cada pensamiento matemático.
Palabras clave: comprensión, pensamiento, maestros, matemáticas, literatura, lenguaje, libros.

Our purpose is to help teachers and students in reading a series of books aimed to diversify mathematical concepts, and for them to be capable of comprehend these texts, not only in the literary context, but to deepen in the study of mathematics, as the book allows them to establish connections between diverse disciplines, outlining the primal functions of language in scientific work: significance and communication. In this way, we first approach strategies to apply the proposal for integration of mathematics and literature and then we expound the relationship between literature and each mathematical way of thinking.

Veamos la relación entre la literatura y cada uno de los pensamientos matemáticos.

El pensamiento numérico está relacionado con la capacidad que tienen los estudiantes de pensar y operar con números para resolver problemas y situaciones que necesiten de las cifras, sus relaciones y propiedades y, sobre todo, de las operaciones y las habilidades numéricas.

En el libro *Los diez magníficos*, de Anna Cerasoli (edit. Maeva, 2007), hay un completo tratamiento del número de oro mediante un amplio diálogo sostenido entre Filo, el protagonista de la historia, y su abuelo matemático.

> Si el ombligo se hubiera hallado más arriba o más abajo, estas dos relaciones no serían iguales. Dijo también que ese número, el 0,61..., se llama número de oro (Cerasoli, 2007, p. 129).

Los números, en sus distintas presentaciones, se tomaron el sentido de la literatura, dando a entender al mundo que ninguna realidad es posible pensarla sin ellos.

En *Camilón Comilón*, de Ana María Machado (edit. SM, 2000), a través de ilustraciones y párrafos cortos, se presenta la historia de un cerdito gordo que sale a buscar alimentos.

> Y en la cesta una sandía, dos calabazas, tres quesos, cuatro litros de leche, cinco mazorcas de maíz, seis plátanos, siete frascos de miel, ocho lechugas, nueve zanahorias… y diez avellanas que le dio la ardilla!.

Conviene preguntar, ¿cuántos alimentos en total llevaba Camilón?

Una de las tantas curiosidades numéricas que ocurren es que estos números que resultan de las sumas sucesivas se denominan números triangulares, llamados números de los cocos por Robert, el protagonista de *El diablo de los números*, de Magnus Enzensberger (ed. Siruela, 2003).

El libro *Pato Pico Chato*, de Adriana Fernández, de la colección *Minimatemáticos,* introduce a los niños en el mundo del álgebra y la geometría. Tiene juegos de pa-

labras y rimas que, además de desarrollar valores de formación, acerca a los niños al concepto numérico de cardinalidad.

En *La selva de los números*, de Ricardo Gómez (edit. Alfaguara, 2000), Tuga la Tortuga va por la selva enseñándole a los demás animales a utilizar los números para mejorar sus estilos de vida.

El misterioso jarrón multiplicador, de Masaichiro Anno (edit. FCE, 2005), es uno de los más importantes recursos para este tipo de analogías que estamos mostrando entre la literatura y la matemática. Es la historia de un jarrón de agua en el que se forma un mar

> […] en el mar había 1 isla, en la isla había 2 países, en cada país había 3 montañas, sobre cada montaña había 4 reinos amurallados, dentro de cada reino amurallado había 5 aldeas, en cada aldea había 6 casas, en cada casa había 7 habitaciones, en cada habitación había 8 armarios, dentro de cada armario había 9 cajas, dentro de cada caja había 10 jarrones".

Y aunque el cuento tiene muchos recursos visuales, estéticos y matemáticos, cabe preguntar, ¿cuántos jarrones había en todas las cajas?

El pensamiento espacial tiene que ver con la capacidad de interpretar y transformar el mundo mediante las representaciones de los objetos, las relaciones entre ellos y las diversas operaciones que se pueden hacer.

Para empezar, queremos mencionar el pasaje de la obra *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll, en el que cuando la protagonista se siente perdida le pregunta al gato de Cheshire:

> –Minino de Cheshire, ¿podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí?
> –Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar –dijo el gato.
> –No me importa mucho el sitio –dijo Alicia.
> –Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes –dijo el gato.
> –[…] siempre que llegue a alguna parte –añadió Alicia como explicación.
> –¡Oh, siempre llegarás a alguna parte –aseguró el gato–, si caminas lo suficiente!

Para caminar necesitamos orientación y decisión. A menudo se nos pierde el norte y queremos desistir de cualquier búsqueda que hayamos emprendido. El pasaje de Alicia es una enseñanza profunda en la medida que nos dice que si caminamos llegamos a alguna parte, pero si no queremos llegar a cualquier parte sino a un sitio definido debemos elegir el camino correcto y también las herramientas adecuadas para poder llegar.

De manera frecuente vemos formas geométricas y esto debería ser utilizado por los profesores para iniciar una aventura con los niños por el mundo de las formas.

Así ocurre con la colección *A través de la ventana*, en la cual se publican cuatro libros para los niños más pequeños. En ellos una hoja transparente tiene el dibujo de la forma buscada que responde a la pregunta de quien indaga por la forma geométrica.

En el libro *¿Dónde están los círculos?,* de Pascale de Bouroing y Colette Camil, el pequeño ratón quiere encontrar los círculos que hay cerca de su casa. Sale y les pregunta a varios animales, quienes le van mostrando los círculos que hay en el medio.

En la obra *¿Dónde está el cuadrado?,* también de Pascale de Bouroing y Celine Bour, varios niños salen en busca de un tesoro y lo único que saben es que éste tiene forma de cuadrado, pero la dificultad radica en que hay muchas cosas cuadradas en el parque donde están buscando.

En el relato *¿Dónde está el triángulo?*, de Pascale de Bouroing y Colette Camil, Pájaro Carpintero quiere descubrir muchas cosas que tengan la forma de su pico triangular. Los demás animales no parecen ayudarle, pero la naturaleza misma le muestra una cantidad de triángulos.

Estos libros les sirven a los maestros y maestras para motivar a los niños más pequeños a avanzar en los conocimientos geométricos, o por lo menos a que se sensibilicen frente al entorno y reconozcan las diversas formas geométricas que la naturaleza les regala.

De nuestra manera de ver el mundo y de apreciar las formas geométricas depende nuestra capacidad para establecer relaciones entre diferentes figuras geométricas.

Planilandia, de Edwin Abbot (ed. Laertes, 2008), o *Los viajes de Gulliver*, de Jhonatan Swift, son libros cargados de figuras geométricas. En ellos hay geometría en las prendas de vestir, en las comidas, en las relaciones que sostienen los habitantes de cada uno de los mundos creados y hasta en la fisonomía que ellos tienen.

> […] todas sus cabezas estaban inclinadas hacia la derecha o a la izquierda; uno de sus ojos miraba hacia adentro, y el otro directamente hacia arriba, al cenit (Swift en Maloney, p. 152).

La literatura está llena de laberintos, por lo que no es nada raro que un texto sea un tejido cuyo significado lo descifre quien logre resolver el laberinto de palabras y sentidos que en él se entraman.

A propósito de laberintos, existe un libro titulado *Las Matemáticas del Laberinto*, de Alfredo Palacios y otros, en el cual se hace una interesante integración entre la literatura y geometría.

En *El profesor no lateral*, de Martín Gardner (en *El anticipador y otros cuentos de mente*; edit. Zugarto, 1993), Stanislaw Slapenarski, un profesor de matemáticas de la Universidad de Varsovia, desaparece en una dimensión desconocida para caer como por arte de magia en una pista de baile, mientras el cuento transcurre en bandas de Moebius, toros, botellas de Klein, todas ellas topologías que muestran una de las apasionantes facetas de aquellas figuras que aceptan deformaciones en el espacio.

El pensamiento métrico tiene que ver con la capacidad que tenga el estudiante sobre el manejo de magnitudes, la cuantificación y el correcto uso de medidas en la resolución de situaciones problema que involucren habilidades y operaciones como comparar, medir, calcular, aproximar y estimar.

Para mejorar la interpretación de magnitudes y medidas en la escuela desde la cotidianidad mediante situaciones que le den sentido a la matemática, existe una serie de libros de Robert E Wells. Veamos algunos de ellos.

En *¿Hay algo más grande que una ballena azul?* y *¿Hay algo más pequeño que una musaraña?* (Robert E. Wells, edit. Juventud, 2009), se recrean los conceptos de mayorancia y minorancia al preguntarse en ellos por las cosas más grandes que las que uno considera grandes y las más pequeñas que se puedan ocurrir. Hay cosas tan grandes que nosotros no hemos visto y no conocemos y hay cosas tan pequeñas que necesitan de un microscopio para que puedan ser vistas

En el libro *¿Hay algo más rápido que un guepardo?* (Robert E. Wells, edit. Juventud, 2009), los conceptos de velocidad, tiempo, medidas y orden se recrean al observar las velocidades de un guepardo comparadas con la de un hombre, la velocidad de un avestruz, la de un avión supersónico hasta llegar a la velocidad de un meteorito que es mucho mayor que la de un guepardo.

En *¿Hay algo más viejo que un tortuga gigante?* y *¿Cómo se mide el tiempo? (*Robert E Wells, edit. Juventud, 2009), se vuelven a establecer relaciones de tiempo entre magnitudes que están en el orden de los mil millones de años y se preguntan cómo se las arreglaban los primeros hombres para medir el tiempo si no tenían la exactitud que hoy tenemos en los relojes.

Existe un cuento titulado *Los animales que se escaparon del circo*, de José Antonio Fernández (edit. Csc, 2002), en el cual se exige el ordenamiento de los animales de menor a mayor; cada animal llora cuando encuentra que su estatura es menor que los demás y,

por lo tanto, no puede acceder a aquellos objetos que están a una altura inalcanzable para él.

La contribución de la literatura al desarrollo de la métrica está dada por cuentos que relacionan expresiones como: más grande, más veloz, más rápido o más pequeño, como le ocurre al niño Matías en el cuento *Soy grande, soy pequeño*, de Kathy Stinson (edit. Ekare, 2004), que también trata esta serie de ideas.

También en *Saltamontes va de viaje*, de Arnold Lobel, saltamontes da saltos y encuentra un camino, al estilo de Alicia, que lo llevará por valles y colinas.

Existen algunos cuentos que deberían ser leídos con instrumentos de medición que permitan verificar la validez de los argumentos y mejorar la comprensión. Así ocurre con *El escarabajo de oro*, de Edgar Allan Poe, el cual implica tomar regla y compás y ayudar a encontrar el tesoro desde el trazado geométrico.

El pensamiento aleatorio se refiere a las capacidades para explorar, investigar y tomar decisiones con base en el conocimiento que se tenga de una población de datos. Dicha capacidad se logra mediante procedimientos como recolección de datos, tabulación, graficación y análisis mediante medidas estadísticas.

Para la iniciación de los temas relacionados con la estadística en la primaria básica hay dos libros que queremos mencionar: uno que trata el análisis probabilístico: *Trucos con sombreros*, tema de Akihiro Nozaki e ilustraciones de Mitsumasa Anno, y otro sobre el análisis combinatorio: *Sócrates y los tres cochinitos*, texto de Tuyosi Mori (edit. FCE, 2008), con ilustraciones de Mitsumasa Anno.

La ley, de Robert Coates, y *Lógica inflexible*, de Russell Maloney (en *The World of Mathematics*, 1986), son dos interesantes cuentos que aparecen en Sigma: "El maravilloso mundo de las matemáticas" y que están relacionados con el pensamiento estadístico, puesto que se mueven sobre la ley de los promedios.

En *Lógica inflexible* se lleva a cabo un experimento increíble con chimpancés, pero que al final da resultado por asombroso que parezca. ¿Literatura o verdad?

> Los seis chimpancés, con sólo golpear las teclas de una máquina de escribir, tendrían que copiar todos los libros escritos por el hombre (Maloney, p. 199).

Cuando transitamos por calles y avenidas con cierta frecuencia nos enteramos de la dificultad de movilizarnos a ciertas horas del día, llamadas horas pico. Por esto en grandes ciudades que no tienen amplias avenidas han recurrido a una estrategia llamada pico y placa, que consiste en prohibir la circulación en horas pico, algunos días, a los vehículos terminados en ciertos números de placa.

Lo anterior se dimensiona en La ley, de Robert Coates. Allí se revela un caso probabilístico de incertidumbre, en el cual no sólo se muestra uno de los problemas actuales en las ciudades sino también cómo la ley de los promedios, de confianza para los matemáticos, desaparece de repente y crea un conflicto inesperado para todos.

> Era evidente que los trastornos fueron ocasionados por la conducta fortuita de la gente (Maloney, p. 208).

Ese tipo de incidentes cambia el comportamiento de las personas, sus posiciones políticas y económicas porque se confunden la demanda y la oferta, disminuyen los índices de razón de las personas puesto que las ecuaciones esperadas no se cumplen como deberían cumplirse.

Las cosas fortuitas, entonces, pueden provocar un caos. Así lo muestra con estilo Ray Bradbury en el cuento *El relámpago de un trueno*,

donde un hombre que viaja en la máquina del tiempo, advertido de no salirse del sendero posible, mata una mariposa, sabiendo que la muerte de un animal puede desencadenar una catástrofe.

El pensamiento variacional se relaciona con el manejo de variables y variación en diversas situaciones, en las cuales hace falta representar, codificar, graficar o modelar. Una de los factores fundamentales del pensamiento variacional es la capacidad de encontrar patrones y regularidades.

En libros como *Crímenes imperceptibles,* de Guillermo Martínez (edit. Planeta, 2003); *El Código Da Vinci*, de Dan Braun (edit. Random House Mondadori, 2003); *El diablo de los números*, de Enzensberger; *Malditas Matemáticas*, de Carlo Frabeti (edit. Alfaguara, 2000); se muestran múltiples arreglos de lenguaje, como jeroglíficos y anagramas, que sólo pueden ser entendidos desde el álgebra.

El tema del infinito ha sido utilizado en múltiples escenas literarias. Jorge Luis Borges, en *El Aleph* o *El reloj de arena,* y Greg Egan en *El asesino infinito*, para citar sólo algunos de los muchos que hay, recrean paisajes que oscilan entre la ciencia y la imaginación al mostrarnos un álgebra de palabras, limpia, que nos invita a adentrarnos cada vez más en los intrincados y profundos laberintos del infinito.

Aunque el concepto de variabilidad está presente en todas las demás escenas de los libros ya citados, queremos citar con especial interés el concepto de variación e infinito utilizado en algunos libros.

Itsvan Banyai tiene tres libros que son: *Zoom* (edit. FCE, 1995), *Re zoom* (edit. FCE, 1995) y *El otro lado* (edit. FCE, 2005), en ellos se muestran aventuras visuales y cuadros en los cuales son necesarios la interpretación, la codificación y la generalización para mejorar su entendimiento.

En *Juegos con números*, de Mercedes Figuerola y Juan Ramón Alonso, la pandilla de Paloma comparte y resuelve toda clase de ejercicios y problemas para niños en los cuales recurren al análisis y al razonamiento lógico en un paseo por diferentes escenarios.

Para terminar, digamos que los profesores debemos plantear situaciones relacionadas con la literatura para que los alumnos aborden con mayor sentido los libros que van a ser utilizados.

En Colombia, los contenidos matemáticos están pensados por sistemas y pensamientos. En éstos tiene especial tratamiento el lenguaje, y para ellos existe una serie de libros y recursos como los que hemos mencionado. Los libros existen, los maestros existen; hace falta que se encuentren. @

REFERENCIAS

Carvajal, Lizardo (1996). *La lectura; metodología y técnica*. Cali: FAID.

Cassany, Daniel (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Devlin, Keith (2003). *El lenguaje de las matemáticas*. Bogotá: Printer Latinoamericana.

Duval, Raymond (2004). *Semiosis y pensamiento humano; registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Cali: Universidad del Valle.

Duval, Raymond (2004). *Los problemas fundamentales en el aprendizaje de las matemáticas y las formas superiores en el desarrollo cognitivo*. Cali: Universidad del Valle.

García Alzola, Ernesto (1975). *Lengua y literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.

Henao, Rubén Darío (2005). *Un viaje literario en la enseñanza de la matemática*. Medellín: Adida-Comfenalco.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura; estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Maloney, Russell. Lógica inflexible. En *Sigma, El mundo de las matemáticas*.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares; lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares; matemáticas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Newman, James (1985). *Sigma el mundo de las matemáticas.* Tomo 6. Barcelona: Grijalbo.

Poe, Edgar Allan (1982). *Narraciones extraordinarias*. Navarra: Salvat Editores.

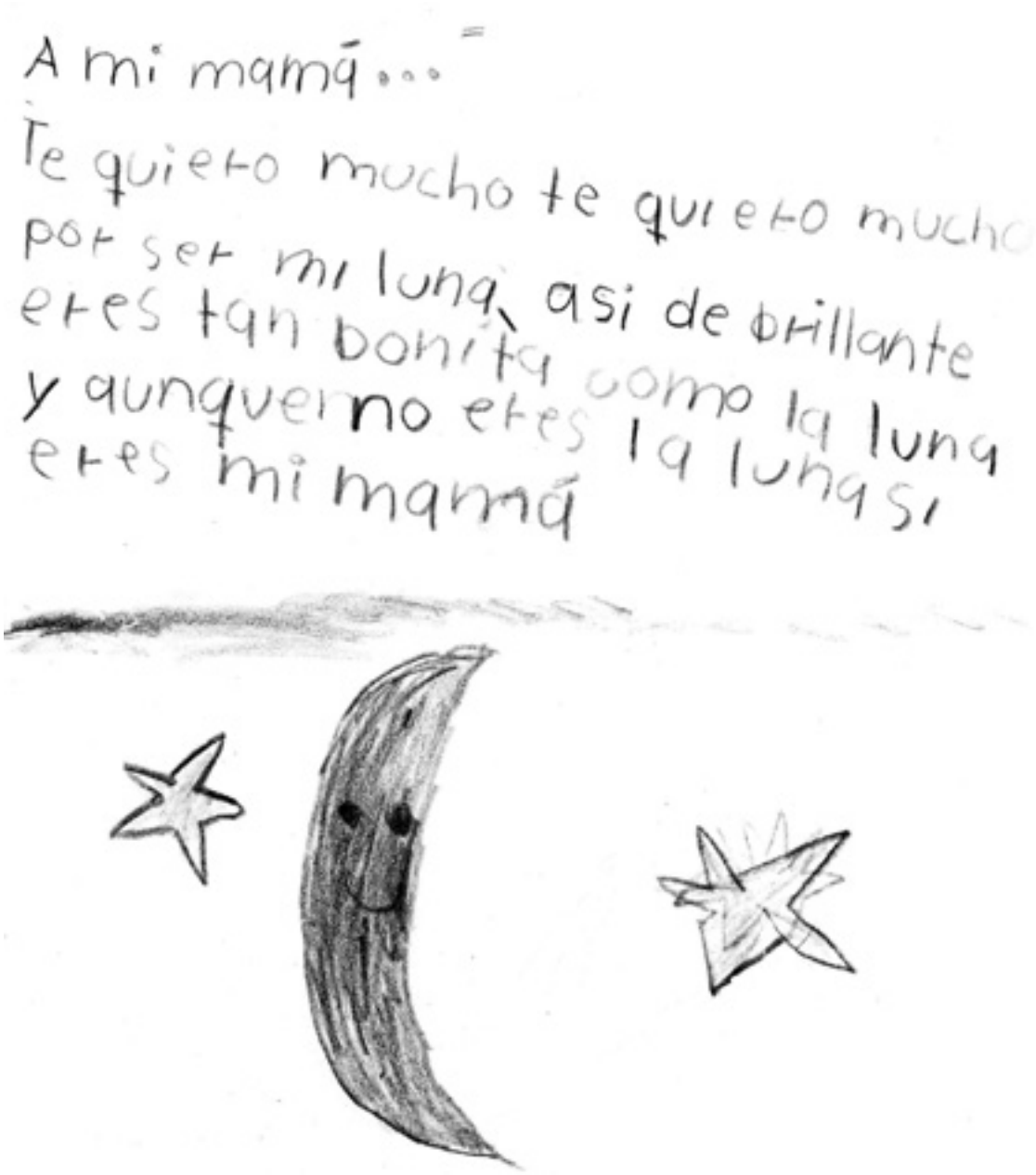
Swift, Jonathan. Viajes de Gulliver. En Maloney, Rusell. *Sigma, el mundo de las matemáticas*, p. 199.

Ángel, un escritor de la luna

Ángel Kalid de la Trinidad Gómez

MI VIAJE ESPACIAL

Había una vez una nave espacial, entonces la llevé a mi casa y entré a la nave, y estaban asientos cómodos y también traía un espacio donde descansan los astronautas. Ahí comían. Entonces le enseña la nave a mi familia. Y se le ocurrieron muchas cosas a mi familia, y todos votaron por ir al espacio. Entonces que ya se estaban preparando para ir al espacio. Guardaron la comida, la ropa, las aguas, la tele, pero faltaban los trajes, entonces salimos de la casa y fuimos a buscar los trajes y no estaban, entonces fuimos a una fábrica de trajes, había de todo y compramos los trajes y nos fuimos a la casa. Fuimos a la nube pero había muchos botones y apretamos un botón y salió volando al espacio, pasamos muchos planetas y un buen de planetas. Entonces que veo un alienígena, entonces que veo otro, y otro… y así se convirtió en un ejército de alienígenas. Entonces aterrizamos la nave y nos encontramos muchas armas de los "aliens", y los agarramos y les empezamos a disparar,y ellos a nosotros. Fuimos poco a poquito disparando. Entonces que llegamos a la nave de los "aliens" y encontramos huevos, entonces nacieron y los echamos a correr, los subimos a la nave, bajamos del espacio y aterrizamos en la casa. Los bajamos de la nave y los acostamos, y se acabó…



Para escribir no es necesario que te obliguen, amenacen, dicten, esto lo descubrió Ángel el día en que decidió escribirle una carta a su mamá.

Ángel Kalid de la Trinidad Gómez es un niño de siete años que está en segundo año de primaria, tiene una mirada vivaz, "no se está quieto", dice su mamá. Ángel juega basquetbol en el equipo Oceanía, participa en los juegos delegacionales, dice su entrenador: "Ángel es un niño muy hábil, aunque es pequeñito se trae a raya a los grandotes… es una bala".

Ángel siente atracción por la luna, le gusta salir en las noches a la calle y ver la luna grande y completamente iluminada. En su escrito reconoce a la luna como lo más hermoso, por eso la relaciona con su mamá. Ángel empieza a utilizar figuras retóricas, en este caso la comparación: luna-bonita-brillante-mamá. @

Hermenéutica analógica-icónica y educación

*Arturo Cristóbal Álvarez Balandra**
aalvarez1957@hotmail.com

CONTEXTUALIZACIÓN

La analogía –sea de atribución o de proporcionalidad propia o impropia– mantiene una estrecha relación con el icono,[1] son dos categorías que poseen características y propiedades similares, "[…] ambas tienen que ver con la semejanza y la diferencia […]" (Beuchot, 1998, p. 26). De hecho el icono sirve para definir el modelo de la hermenéutica analógica, el analógico-icónico, aquel en el que siempre está la búsqueda por evitar interpretaciones mutiladas por el univocismo o perdidas y sin sentido como en el equivocismo.

Con la tecnificación de la sociedad moderna, dicha visión del icono ha perdido su analogicidad, ha pasado a ser la simple imagen que utilitariamente exterioriza o muestra un objeto, una función o un proceso, sin que para ello se distingan su potencial interpretativo; visión que se ha venido fortaleciendo con el desarrollo de la cibernética y los sistemas de telecomunicación, en los que es común oír: "utiliza el *icono* de la impresora para editar tu trabajo u oprime el icono del teléfono para hacer la llamada".

> De manera similar, en las lingüísticas funcional y estructuralista –muy propias de nuestro sistema educativo–, se ha venido vigorizando la idea de que el icono es la imagen fónica que el sujeto se forma para reconocer el significado del signo (Saussure, 1992, pp. 103-108),[2] dejando éste como

* Docente-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.

[1] Si bien etimológicamente en el griego icono (ε ί κών, όνος, *eikôn*) significa imagen, aquí no se reduce a esa idea como ya se indicó. Icono también es el diagrama y la metáfora.

[2] Aquí mismo Saussure plantea que la dimensión sintagmática es horizontal y procede por contraste, mientras que la dimensión paradigmática es vertical y procede por asociación (Saussure, 1992, p. 175 *ss*.).

la simple reproducción de las palabras emitidas.[3] Casos, el práctico-utilitario y lingüístico-literal –como aquí los denomino–, que han acabado por despojar al icono de su esencia filosófica y de su sentido epistémico-metodológico a la hora de realizar actos de interpretación, limitando su sentido y su uso a ser un proceso mecánico de reconocimiento de imágenes –visuales o auditivas.

LA ANALOGICIDAD DEL ICONO EN LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA

Por el contrario, el icono debe ser comprendido como un instrumento cognitivo que sirve para referir e interpretar la realidad, las culturas y, sobre todo, los procesos educativos; función cognitiva-categorial de base[4] que la hermenéutica analógica-icónica retoma del pensamiento de Peirce, en términos de que el icono es el signo más rico, el más complejo y, por lo mismo, el más difícil de interpretar.

Icono peirceano que corresponde con el símbolo de Cassirer y de Ricoeur, ya que tienen las mismas características y las mismas propiedades (Beuchot, 2000, p. 189; Sebeok, 1996, p. 44), pues el icono peirceano, al igual que el símbolo cassireriano, se encuentra en un mundo intermedio, en el límite que el hombre puede descubrir para establecer una relación con las leyes biológicas –"[…] las que gobiernan la vida de todos los demás organismos […]"– y las dimensiones abstractas que se depositan en su pensamiento para operar los objetos de la realidad (Cassirer, 1998, pp. 14-15; 1982, pp. 62-63).[5] A su vez

Hablar de hermenéutica analógica-icónica es hablar de una manera diferente de poder interpretar la realidad y en ella el hecho educativo. Es poder ver diferentes caras que simbólicamente se dan en la educación y que bajo una lógica mecánica y datística resulta imposible reconocer. De eso trata este artículo, de mostrar cómo esta hermenéutica ofrece instrumentos cognitivos diferentes para interpretar, comprender y explicar la educación de una manera diferente.
Palabras clave: icono, analogía, símbolo, signo, abducción, educación y aprendizaje.

To talk about analogical-iconical hermeneutics is to talk about a different way of being able to interpret reality and the educational action within it; being able to see different symbolic facets in education which are impossible to recognize from a mechanical and statistical way of thinking. That is what this paper is about: showing how hermeneutics offers diverse cognitive instruments for interpreting, understanding and explaining education in a different way.

[3] Al respecto dice Beuchot: "[…] donde no hay esos significados ocultos o figurados no hay que buscarlos a toda costa, con interpretaciones forzadas, sino significados literales, que allí es donde llega la profundidad estructuralista del significado" (1999, p. 25).

[4] Se entiende por *categorías de base* el instrumental cognitivo que un intérprete teorizante emplea para comprender-explicar la realidad-texto que se interpreta (Álvarez, 1998, capítulo 2; Zemelman, 1987).

[5] Él indica: "[…] el hombre ha descubierto un nuevo método para adaptarse a su ambiente. [Ya que] entre el sistema receptor y el efector, que se encuentran en todas las especies animales, hallamos en él como eslabón intermedio algo que podemos señalar como sistema 'simbólico' […]" (Cassirer, 1998, p. 47).

corresponde con el símbolo ricoeuriano, por ser éste el que se ubica entre el *bios* y el *logos* –razón– de la interpretación, potencial que se

> […] transfiere de un nivel al otro y lo asimila a la segunda significación por medio de lo literal [significación simbólica que según Ricoeur] está constituida de tal forma que sólo podemos lograr la significación secundaria por medio de la significación primaria que es el único medio de acceso al excedente de sentido […]" (Ricœur, 2001, p. 68),[6]

función bidimensional que lleva de la faceta semántica a la no semántica, a la "super-abundancia" de sentido que el símbolo tiene y nos proporciona para poder comprender la realidad y las culturas.

Este icono peirceano es una de las formas de expresión del signo, teniendo a sus lados el índice y el símbolo como puntos extremos entre los que se ubica. El primero –el índice–, como el signo unívoco que refiere contigüidad, unidad de sentido, imperatividad en las proposiciones que requiere presencia casi cabal del significado, de lo designado; por ejemplo, la huella que deja un animal al pasar, la foto de una persona, el sentido literal que una palabra tiene, la deixis que se expresa "[…] en los pronombres y en lo que Russell llamaba nombres particulares egocéntricos, como 'yo', 'esto', 'aquí', 'ahora', etcétera" (Beuchot, 1998, p. 28). El segundo –el símbolo–, como el signo equívoco que no tiene similitud, que no se asemeja, que como proposición está en modo indicativo –declarativo–, pues sólo se basa en una relación arbitraria con el objeto significado, la pura intencionalidad con su designado, "[…] un signo [que como propone Peirce, es] sin semejanza ni contigüidad, sino solamente con un vínculo convencional entre su significante y su denotado" (Seobok, 1996, p. 49), por ejemplo, cuando se dice "la vida del hombre resplandece como el sol", siendo la vida y el resplandor lo mismo, refiriendo metafóricamente un "lugar" en común, el cual puede involucrar altos grados de arbitrariedad y, por qué no, llevar hasta los límites del sentido, la imaginación y hasta la ficción.

A diferencia del índice y el símbolo, el icono es el signo en el que el interpretante o significante se da conservando cierta semejanza y generando diferencias, manteniendo algo en común pero a su vez agregando. Es el signo que algo recoge y algo elabora,

---

[6] Paradójicamente Ricœur en este mismo texto plantea que su concepción de símbolo y metáfora implica una relación contradictoria, pues: por un lado, en el símbolo hay menos que en la metáfora, porque ésta trae al lenguaje y aclara la semántica que permanece implícita y confusa en el símbolo –"[…] la asimilación de una cosa a otra y de nosotros a las cosas; la correspondencia sin fin entre los elementos […]"–; y por el otro, el que hay más en el símbolo que en la metáfora, pues ésta sólo es un procedimiento lingüístico –"[…] esa extraña forma de predicación dentro de la cual se deposita el poder simbólico […]". Así, dice él: "El símbolo permanece como un fenómeno bidimensional en la medida en que la faceta semántica remite de nuevo a la no semántica. El símbolo está vinculado en un mundo en que la metáfora no lo está. Los símbolos tienen raíces. Los símbolos nos hunden en la sombreada experiencia de lo que es poderoso. Las metáforas son sólo la superficie lingüística de los símbolos, y deben su poder de relacionar la superficie semántica con la presemántica que yace en las profundidades de la experiencia humana, a la estructura bidimensional del símbolo" (Ricœur, 2001, p. 68).

que tiene semejanzas y a la vez diferencias, que no implica presencia cabal ni ausencia completa; es el cualisigno que agrega a la vez que comparte cualidades con lo designado –similitud topológica entre el significante y su denotado–. De ahí que para Peirce:

> Si un icono pudiera ser interpretado por una oración, dicha oración debería estar en "modo potencial", vale decir, diría simplemente: "Suponga que una figura tiene tres lados", etcétera. Si, en cambio, interpretáramos así un índice, el modo debería ser imperativo, o vocativo, como: "¡vea eso!" o "¡cuidado!". Pero los [símbolos] están, por naturaleza, en el modo "indicativo", o, como debería llamarse, en modo declarativo. Naturalmente, también pueden trasladarse a cualquier otro modo, puesto que las declaraciones pueden estar sujetas a duda, o pueden ser interrogaciones o darse imperativamente (Peirce en Beuchot, 1998, p. 27. Ver Serrano, 1981, pp. 70 y ss.).

Condición del icono que ya tiene que ver con la educación, pues en una educación el índice implicaría un aprendizaje memorístico en el que sólo se tiene que repetir, si sólo fuera símbolo –en los términos que lo plantea Peirce– el aprendizaje sería cualquier ocurrencia que tenga el alumno; en cambio si fuera el icono, se implicaría un recuerdo de lo enseñado pero con el potencial de poder aplicarlo o ubicarlo en un ámbito distinto en el cual se enseñó.

ICONICIDAD Y EDUCACIÓN

Así, tal diferenciación del signo ya nos sirve para pensar procesos educativos o para organizar la enseñanza de los contenidos programáticos en la educación primaria o secundaria. Por ejemplo, si lo que estamos enseñando son las operaciones básicas de la aritmética –suma, resta, multiplicaciones y división–, estas operaciones pueden enseñarse como índice, partiendo de dar a entender al educado que son partes de un todo aritmético que se divide en esas operaciones, las que a su vez se subdividen en elementos que tienen una función específica en la realización de cada una de estas operaciones aritméticas –aquella que ordena y permite su ejecución–. Por el contrario, si lo que se quiere enseñar es la manera como se obtiene el valor de una probabilidad, resulta más adecuado organizar esta enseñanza como si se tratara de un icono, pues éste permite comprender que se trata de una relación que vincula tres elementos, que mantiene una relación para encontrar un cuarto que es desconocido, que está como supuesto en la relación con los tres elementos conocidos; se diría: 20 es a 100% como 15 es a X% –literal que designa un valor que está de manera potencial–. Finalmente, si lo que se quiere enseñar es una operación algebraica, lo más adecuado es dar a entender que las literales son símbolos que pueden ser sustituidos por un valor numérico que, sometido al procedimiento lógico, permite obtener el valor buscado. Ideas de aplicación que permiten mostrar la utilidad pedagógica y didáctica que el índice, el icono y el símbolo pueden tener para la enseñanza, aplicabilidad que permite colocarse más allá de esquemas disciplinarios y de una didáctica mecánica univocista, para derivar en acciones docentes de corte analógico, llenas de imaginación y creativi-

dad; en donde el docente pasa a ser "[…] un didacta que hermeneutiza la educación y la enseñanza bajo una óptica analógica, que posee una pedagogía analogizante y que él mismo está dotado de una analogicidad analógica"(Conde, 2005, p. 83).

Claro está que la potencialidad pedagógico-didáctica del icono es más amplia de lo aquí se indica, pues a diferencia de los otros signos, se trata del "cualisigno" que amplía las posibilidades de interpretación, de hermeneutizar la educación, pudiendo llenar ésta de simetría o proporción con respecto de lo designado: un objeto, una imagen, un gesto, un escrito, etcétera (Sebeok, 1996, pp. 44 y 47). Condición que se da en el icono, pues se trata del signo fronterizo que "juega" y se ubica entre el índice y el símbolo, que se mueve entre los pliegues que entre éstos se forman, sin ser un simple justo medio o la réplica devaluada; sino el signo que aproxima y distingue, que vincula y entrelaza: el lenguaje con el ser, lo textual con lo contextual, la copia con lo original, la reproducción con la invención, lo sintagmático con lo paradigmático. Es el signo que tiene el potencial de ser limítrofe entre lo verdadero y lo falso, la referencia y la realidad, lo objetivo y lo subjetivo. Pues, como plantea Trías:

> *En ese límite* el mundo de los signos destaca un *significante* que registra ese límite *como tal límite*, designando aquello que, como significación y sentido, le desborda. Tal *significante flotante* exige añadir al cerco del aparecer y al cerco fronterizo del *límite* un suplemento que aquí se nombra con la expresión, *cerco hermenéutico*.[7] Dicho *significante flotante* es, justamente, la matriz "salvaje" [de ese] *logos* simbólico, o pensamiento simbólico (Trías, 1991, p. 512).[8]

Así, en su condición fronteriza, el icono es una categoría de primariedad o de relación con su origen, ya que éste es el que se constituye en modelo o prototipo que el intérprete emplea para comprender, para explicar, para identificar, para imitar, para ejemplificar. Función primigenia del icono que se da en: "[…] una relación triádica con un segundo, y éste en otra relación triádica con un tercero. Inclusive cada correlato puede suscitar otra relación triádica por su cuenta, al infinito" (Beuchot, 1998, p. 29).[9] Secundariedad o terciaridad que permite generar un interpretante recibido del signo primario, del icono o representante del objeto: en términos conceptuales, en relación con un accionar,

---

[7] Dicho *cerco hermenéutico* en los sujetos teorizantes depende de su pertenencia a una *comunidad epistémica pertinente* (Villoro, 1989)·, pp. 244-249.

[8] Es conveniente indicar que el concepto de *límite* aquí lo tomo como un criterio metodológico, sin embargo para Trías aparece como un principio ontológico (Trías, 1991, p. 27).

[9] Claro que la idea de infinitud que aquí se plantea no es en el sentido esencialista de Levinas (Levinas, 1999). Por el contrario, la idea de infinitud que se plantea en la hermenéutica analógica, a diferencia de Peirce, sólo está dada en el devenir de la sociedad y mientras ésta exista, pues en el caso del ente, de las personas, se trata de la finitud que encarna la sociedad: por el momento histórico que le toca vivir, por la cultura a la cual pertenece y por el tiempo que le toque vivir. No en vano Hegel decía: "El individuo es hijo de su pueblo, de su mundo [de su tiempo], y se limita a manifestar en su forma la sustancia contenida en él: por mucho que el individuo quiera estirarse, jamás podrá salirse verdaderamente de su tiempo como no puede salirse de su propia piel [...]" (Hegel, 1982, p. 48). Planteamiento hegeliano que resulta útil ubicado al margen de su visión idealista.

en correspondencia con un proceder y hasta en la formación de hábitos y valores. Por ejemplo: nos permitiría comprender al concepto como el que refiere formas y contenidos de algo de la realidad –sea concreta o abstracta–, reaccionar ante ciertas circunstancias –exigir los derechos que tenemos como ciudadanos de una nación–, reconocer un procedimiento –aplicar la regla de tres para conocer un porcentaje–, identificar un actuar rutinario –cumplir con las tareas que tenemos encomendadas y que nos comprometimos– o proceder conforme a un valor aprendido –el respeto que el profesor nos tiene y que nosotros aplicamos en la convivencia con nuestros compañeros de grupo–. Condición de primariedad que según Peirces está dada en el icono, pues éste es la parte que muestra el todo, el fragmento que conduce al todo, el trozo que condensa y remite a él, que "[…] nos hace preverlo, predecirlo, adivinarlo […]". Fragmentariedad que en su especificidad siempre conserva algo de metonimia, mínimos de conmensurabilidad "capaces" de generar sinécdoques o conexiones de carácter abductivo, para ir de lo particular a lo general, del menos al más, de la especie al género, de lo singular a lo plural.[10] Por ello icónicamente una pincelada nos permite reconocer un cuadro, algunos acordes una obra musical, una clase el enfoque pedagógico del profesor, una evaluación la concepción que de saber se tiene, una investigación el fundamento epistemológico en que se sustenta, un proceder la moral. Un razonar-intuir icónico que siempre será de carácter a posteriori, pues parte de lo conocido para comprender-explicar lo desconocido o, por lo menos, para actualizarlo; un interpretar que va de los efectos manifiestos a las causas "ocultas", un enfoque que reconoce los prejuicios y que son el fundamento que el intérprete emplea para comprender y para actualizar lo ya sabido, para cambiar o para innovar.[11] Visión de conocimiento que claramente se opone al ideal dogmático de la simple memorización que los positivistas han impuesto, aquel en el que se cree y se requiere que un investigador sea neutral, ponga su mente en blanco, haga de su conciencia una tabula rasa, elimine su subjetividad, sus juicios previos, sus referentes, sus emociones, sus valores; deje de ser para poder aprender una realidad objetiva, "verdadera".

[10] Dice Beristán: "Esta relación entre sinécdoque y metonimia sigue pues siendo tomada en cuenta por muchos. Lausbetg todavía explica la sinécdoque como 'una metonimia de relación cuantitativa entre la palabra empleada y la significación mental'. Le Guern ve en ambas figuras procesos semejantes. Jakopson, por su parte, hace notar que en el interior de ninguna de ellas se altera la constitución sémica, sino que ocurre un deslizamiento de la *referencia* manifestado por el *contexto,* por lo que la relación es externa, de contigüidad." (Beristáin, 2003, p. 475). Sinécdoque que es antonomasia.

[11] Aquí, como dice Gadamer: "El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado. La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado con base en lo que vaya resultado conforme se avanza en la penetración del sentido. [De ahí que] en sí mismo 'prejuicio' quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes" (Gadamer, 1994, pp. 333 y 337).

Por ello, el proceder icónico es de carácter *abductivo*,[12] parte de *hipótesis interpretativas* o conjeturas espontáneas –con base en los prejuicios–, para descubrir y comprender la realidad interpretada. Una especie de "saltos" en los que la razón parte de lo previo para derivar en lo nuevo –por lo menos para el intérprete–, una especie de "liberación" de la mente en una búsqueda por descubrir nuevos sentidos, nuevas interpretaciones, nuevas adecuaciones a lo que se veía como adecuado. Se trata del acto cognitivo más íntimo de todo intérprete, el de su subjetividad, pues no tiene otra base que el flujo de sus ideas previas, las únicas que pueden guiar su actuar, su proyectar, "[…] primer paso [según Peirce] del razonamiento científico […]" (Peirce, 1998, p. 218). Es la idea de circularidad –me parece mejor decir *espiralidad*– que se propone en la hermenéutica, aquella que no tiene el sentido vicioso que se le ha criticado; pues, como indica Heidegger, en el círculo hermenéutico

> […] yace una posibilidad positiva del conocimiento más originario, que por supuesto sólo se comprende realmente cuando la interpretación ha comprendido que su tarea primera, última y constante consiste en no dejarse imponer nunca por ocurrencia propia o por conceptos populares, ni la posición, ni la previsión, ni la anticipación, sino en asegurar la elaboración del tema científico desde la cosa misma […]" (Heidegger en Gadamer, 1994, p. 332).[13]

Circularidad que no debe entenderse en el sentido idealista, en la esencia del ser, sino como una condición de todo ente que forma parte de una cultura en la que se constituye y con la que deviene.

Tal proceder interpretativo no se reduce a la práctica de la comprensión, al simple acto metodológico o técno-instrumental de acopio y organización de la información, sino que se constituye en la misma forma de su realización, en el acto de interpretación que se apoya en el proceder metodológico para realizar la apropiación cognitiva de la realidad. Por ello, la educación y la misma investigación que se realiza de ésta es un acto de circularidad, de repetición permanente que nunca es estática, pues siempre avanza –aunque sea de manera muy lenta– describiendo una espiral de retorno, cambio y transformación en lo cognitivo, en lo afectivo, en lo psicomotriz, en lo valoral, en todo ello producto de la repetición. Así:

> Este carácter predictivo, o abductivo, o avanzador, o descubridor o creativo, que tiene el icono [como indica Beuchot] hace de él el mejor instrumento para obtener o transmitir el conocimiento, la comprensión; [pues] el modelo de interpretación del icono es el modelo de la recepción y la transmisión del sentido de un signo, de un texto. Y, ya que el icono

[12] De hecho para Peirce la *abducción* es algo más que una suerte de silogismo; es una de las tres formas de razonamiento junto a la *deducción* y la *inducción* (Goethe, 2008). http://www.unav.es/gep/AN/Wirth.html Tal abducción, en latín *abductio*, refiere en su estructura el *ab* que significa "desde lejos" y *ducere* "llevar", un tipo de razonamiento inicialmente puesto en evidencia por Aristóteles en su *Analytica priora*, t. II.

[13] Para un análisis puntual de perjuicio en la comprensión, *Cfr.* Gadamer, 1994, pp. 331-360.

> está estrechamente relacionado con la analogía, esto nos hace ver que la analogicidad y la iconicidad son la estructura fundamental del conocimiento, del pensamiento, son la clave de la interpretación (Beuchot, 1998, p. 36).

Por su complejidad, Peirce divide al icono en tres tipos: como *imagen*, la cual permite encontrar la significatividad del modelo o prototipo a la hora de interpretar, muy próxima al univocismo pero sin caer en él; como *diagrama*, el cual posibilita ir más allá de lo aparente o superficial para descubrir la complejidad y profundidad de las relaciones que se establecen en lo interpretado, permitiendo vincular o relacionar los elementos que integran un objeto, un proceso, un actuar, un valorar, más allá del univocismo y sin caer en el equivocismo; y como *metáfora*, la cual tiene un valor heurístico que permite establecer relaciones con cosas desconocidas y complejas, haciendo interpretable lo que en ella se expresa, el todo que sintetiza, la simbolicidad que condensa –recordando que mientras la metáfora sea más cercana a su origen, mayor posibilidad tiene de rescatar la metonimia o semejanza que en ella se expresa de manera breve y riquísima; pero con el riesgo de que ésta pueda llegar a perderse.

Múltiples formas de expresión del cualisigno icono que permite mostrar, demostrar, relacionar, guiar, esquematizar, simbolizar la realidad. Por ejemplo: el mapa que permite imaginar y comprender la geografía de una localidad, de un estado, de un país, de un continente, auque éste esté a escala; la fotografía de un animal que posibilita conocerlo, aunque físicamente nunca haya sido visto y, tal vez, nunca se vea. El diagrama que puede mostrar a un profesor las opciones o rutas de uso del programa Enciclomedia[14] para apoyar su enseñanza; el definir rutas de aprendizaje que un educando puede o debe seguir en la adquisición de los conocimientos escolares. La metáfora que permite intuir y reconocer lo emblemático[15] del himno nacional para forjar una identidad nacional; el simbolismo que un mito mixe tiene en la constitución de su cosmovisión y del aprendizaje de los saberes locales. Ejemplos, todos éstos, que muestran *cómo* en su diversidad el icono se multiplica pero sin perder todo sentido, toda relación con la realidad de referencia –auque ésta sea aproximativa (Beuchot, 1998, p. 29).

ENVÍO

Por ello el icono en su *iconicidad* tiene una gran fuerza reveladora de la realidad –sea ésta abstracta o concreta–, un potencial para re-escribirla o re-expresarla o, por lo menos, se constituye en una posibilidad más expresiva de lo real que la que se puede lograr con

[14] El programa Enciclomedia "[…] es una estrategia didáctica que se fundamenta en los libros de texto gratuitos y que, a partir de su edición digital, los enlaza a la biblioteca de aula, a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audio, interactivos y otros recursos." *Vid. http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep__Programa_Enciclomedia*

[15] Recuérdese que el *emblema* se asemeja a la metáfora que "vive" de la tensión del sentido *literal* con el sentido *alegórico*. Se trata de la iconicidad que da "[…] lugar a una semiótica doble, la de trascender lo aparente para ir a lo profundo…". Siendo posible la recuperación del emblema, como indica Arriarán, "[…] debido a la presencia abundante de la analogía en relación con el lenguaje emblemático" (Arriarán, 1999, p. 67).

el conocimiento empírico ingenuo o cientificista del dato (Ricoeur, 2001, p. 54). Y es que el icono es analógico, es el signo que de manera nítida muestra la analogicidad, el que tiene potencial para hacer pensar al intérprete –al educando, al educador y al investigador– más allá de la simple memorización o la repetición a la hora de buscar comprender, reformular o innovar. De ahí que la contemplación del icono permite experimentar un cambio: desde asuntos legítimamente semióticos o técnicos hasta sobre cuestiones que tienen que ver con "intratables" problemas filosóficos de identidad, de analogía, de contrastes, de semejanzas y diferencias, de arbitrariedad y movimiento, de geometría y topología, de naturaleza y cultura, de espacio y tiempo, de vida y muerte (Sebeok, 1996, p. 101). Pues como dice Peirce:

> La única manera de comunicar una idea directamente es mediante un icono; y todas las maneras indirectas de hacerlo deben depender, para ser establecidas, del uso de un icono. Consecuentemente, toda aserción debe contener un icono o un conjunto de iconos, o de lo contrario debe contener signos cuyo significado sólo pueda esperarse mediante iconos. La idea que el conjunto de iconos (o el equivalente del conjunto de iconos) contenido en una aserción efectivamente significa puede denominarse el predicado de la aserción (Pierce, 1998, p. 30).

Esto nos permite ubicar al icono como el signo que está más impregnado de nuestra vida diaria, es el signo en el que algo se recibe y algo se construye, en el que se recoge semejanza y a la vez se incorpora diferencia.[16] Por ello, se puede decir que todo conocimiento es analógico-icónico, requiere de la analogía para que éste exista, de esa condición de semejanza que nos vincula o acerca para apropiarnos de lo diferente de lo desconocido. Como dice Serrano: "[Hemos de reconocer que] la analogía es el fundamento del conocimiento del mundo. La conquista conceptual de la realidad, la elaboración de un análogo del mundo que comenzó por idealizaciones" (Serrano, 1981, p. 78).

Sin embargo, no debemos olvidar que la analogicidad del icono –en sus distintas formas de expresión– requiere de algo más que su presencia, de que esté ahí; es necesario que se acompañe de un proceso de formación, de una preparación que permita al intérprete contar con un cierto *andamiaje* y un *entramado* referencial que le permitan explotar su máximo potencial, la "capacidad" que en él se condensa para lograr nuevas síntesis, nuevas tesis, nuevas interpretaciones, proceso que por supuesto se da de manera acumulativa y con requerimientos múltiples y diversas aplicaciones y experiencias en su uso (Gorlée, 1992, p. 21; Peirce, 1935-1966, p. 278). @

[16] Ya Gadamer indicaba que todo comprender necesariamente requiere de una *función de horizontes*, una dialéctica entre el horizonte del presente –reconstrucción de nuestros prejuicios y comprensión de la tradición de la que procedemos– y el horizonte histórico –existencia del propio presente histórico, como lo históricamente otro en sus verdaderas relaciones–; pues, dice textualmente: "Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos 'horizontes para sí mismo'..." (Gadamer, pp. 376-377. También *vid*. Gadamer, pp. 453 y *ss*.).

REFERENCIAS

Álvarez Balandra, Arturo (1998). *Elementos para hacer crítica epistemológica a la investigación educativa*, México: UPN (Informe de investigación).

Beristáin, Helena (2003). *Diccionario de retórica y poética* (3a. ed.). México: Porrúa.

Beuchot, Mauricio (1998). Interpretación, analogía e iconicidad. En Beuchot, Mauricio (coord.). *La voz del texto: polisemia e interpretación*. México: UNAM/Memoria. Primer Jornada de Hermenéutica.

Beuchot, Mauricio (1999). Emblema, símbolo y analogícidad-iconicidad. En Arriarán, Samuel y Beuchot, Mauricio. *Filosofía, neobarroco y multiculturalimo*. México: Ítaca.

Beuchot, Mauricio (1999). *Las caras del símbolo: el icono y el ídolo*. Madrid: Caparrós (Esprit, 38).

Beuchot, Mauricio (2000). *Tratado de hermenéutica analógica (hacia un nuevo modelo de interpretación)*. México: FFyL-UNAM/Ítaca.

Cassirer, Ernst (1982). *Antropología filosófica* (trad. Eugenio Imaz). México: FCE (*Popular*).

Cassirer, Ernst (1998). *Filosofía de las formas simbólicas (Fenomenología del reconocimiento)* (2a. ed.). T. III (trad. Armando Morones), México: FCE (*Obras filosóficas*).

Conde, Napoleón (2005). *Hermenéutica analógica y formación docente*. México: Torres Asociados.

Gadamer, Hans-Georg (1994). *Verdad y Método* (2a. ed.) (trads. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito). T. I. Salamanca: Ediciones Sígueme (*Hermeneica, 7*).

Goethe, J. W. (2008). El razonamiento abductivo en la interpretación según Peirce y Davidson. Consultado el 11/09/08, en *www.unav.es/gep/AN/Wirth.html*

Gorlée, Dinda (1992). La semiótica triádica de Peirce y su aplicación a los géneros literarios. En *Sigma*, t. 1.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1982). *Lecciones sobre la historia de la filosofía* (trad. José Gaos). Madrid: Alianza Editorial.

Levinas, Emmanuel (1999). *Totalidad e infinito (Ensayo sobre la exterioridad)* (5a. ed.) (trad. Daniel E. Guillot). Salamanca: Sígueme (*Hermeneia*, 8).

Peirce, Charles. *Collected Papers*. En: Beuchot, Mauricio. *La voz del texto polisemia e interpretación*. México: IIF/UMAN. Memoria de la Primera Jornada de Hermenéutica.

Ricœur, Paul (2001). *Teoría de la interpretación (Discurso y excedente de sentido).* (4a. ed.). (trad. Graciela Montes Nicolau). México: Siglo XXI.

Saussure, Ferdinand de (1992). *Curso de lingüística general* (5a. ed.). Fontamara.

Sebeok, Thomas (1996). *Signo: una introducción a la semiótica*, Barcelona: Paidós.

Serrano, Sebastià (1981). *Signos, lengua y cultura*. Barcelona: Anagrama.

Trías, Eugenio (1991). *Lógica del límite*.

Villoro, Luis (1989). *Creer, saber, conocer* (5a. ed.). México: Siglo XXI.

Zemelman, Hugo (1987). *Uso crítico de la teoría (entorno a las funciones analíticas de la totalidad)*. México: Colmex-UNU (*Jornada*).

La interpretación en la lectura de textos literarios

*Elizabeth Hernández Alvídrez**
elizabeth@prodigymovil.com

PRIMERA PARTE. REVALORACIÓN DE LA LECTURA COMO PROCESO FORMATIVO EN LA ESCUELA

Introducción

Para iniciar esta parte del artículo, es útil recordar que el libro ha sido el eje pedagógico de la escuela, en su desarrollo moderno; sin embargo, en la actualidad advertimos que el texto escrito ha sufrido un desplazamiento cultural, a partir del gran auge que han tenido los medios electrónicos audiovisuales (*Cfr*. Martín-Barbero & Rey, 1999). Lo que debemos tener en cuenta es que los medios audiovisuales han traído cambios en la sociedad, la cual está adaptándose cada día más a las imágenes que promueven los medios (los videojuegos, los teléfonos celulares, la internet, etcétera), mayormente con intenciones comerciales más que educativas. Frente a esta circunstancia cultural, ha sido insuficiente la respuesta que ha tenido el sistema educativo escolar hacia los estudiantes, ante este acontecimiento traído por la tecnología. Olivier Reboul (1999), un filósofo de la educación, alerta así de los riesgos contemporáneos de una educación sin símbolos frente a símbolos sin educación, estos últimos promovidos principalmente por los medios de comunicación.

En el contexto de la cultura audiovisual, se presenta el tan discutido fracaso de la escuela en relación con el desarrollo del hábito de la lectura en los estudiantes. Esto nos obliga a reflexionar acerca de la manera en que la educación escolar ha abordado históricamente este desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las concepciones del lenguaje en las que se basan estas prácticas, las cuales habría que poner en debate, relacionándolas con la crisis de los enfoques modernizadores de los que han formado parte. Desde la segunda mitad del siglo xx hasta la actualidad, los enfoques de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura han tenido su sustento:

* Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

1. En lo lingüístico, centrado en la enseñanza de la lengua como sistema de signos;
2. en el desarrollo psicológico, abocado a la atención de los aspectos cognitivos del aprendizaje de la lengua escrita;
3. y en el proceso comunicativo-funcional, orientado al desarrollo de los aspectos instrumentales de la comunicación lingüística.

En los tres casos, la intención está centrada en los aspectos de la estructura, la racionalidad lógica y la comunicativo-instrumental, que tienden y promueven la univocidad no la polisemia o multiplicidad de significados. En relación con el desarrollo de la lectura, estos enfoques no han sido suficientes ni eficaces para lograr la formación lectora, pues se limitan a una instrucción con finalidades de tipo pragmático inmediato (*uso* de la lengua escrita). Se dirigen al desarrollo estructural, cognitivo y social, respectivamente, y se basan en la uniformidad de los significados.

Al tomar en cuenta que la plenitud del ser humano no se alcanza con el desarrollo basado en el conocimiento del funcionamiento estructural de la lengua, en el de su aspecto cognitivo o en el instrumental, hace falta reflexionar sobre lo que estos enfoques no atienden en relación con el desarrollo del lenguaje, que es el aspecto de la formación de la identidad, tanto individual como colectiva de los estudiantes como seres humanos. La educación, entonces, se ha convertido en el manejo unilateral de las competencias estructurales, lógico-racionales y sociales como si éstas fueran las únicas formas necesarias en la educación. Por ello, se explica el énfasis que se ha dado a la educación tecno-científica, con lo que se rechaza la educación adquirida en la vida práctica, que gira alrededor de estructuras conceptuales, simbólicas y de manejo del tiempo humano, con la preocupación humana que ello conlleva.

La circunstancia señalada en el párrafo anterior nos lleva a reflexionar acerca de la función del texto escrito como medio de construcción del saber para el desarrollo de los contenidos educativos. En la historia del libro como base pedagógica, lo que encontramos en la actuali-

El concepto de *interpretación* es el centro de estudio de la propuesta metodológica de este trabajo. El presente artículo muestra algunos lineamientos hermenéuticos para trabajar en el aula un concepto de lectura como interpretación, que permita al docente elaborar sus planificaciones didácticas para promover esta actividad en sus alumnos. Debido a que cada uno de los géneros literarios requiere de un abordaje específico, el trabajo se refiere en esta ocasión sólo al género narrativo. Como ejemplo, en una segunda parte de este trabajo se presenta una interpretación de un cuento.
Palabras clave: interpretación, lectura, literatura, narrativa, educación, hermenéutica, refiguración, comunicación.



The concept of interpretation is the central object of study of the methodological proposal of this work. In this paper some hermeneutical outlines are shown to put in work a concept of reading as interpretation in the classroom, which allows the teacher to make her/his didactical planning for promoting this activity with her/his students. Because each literary genre requires a specific approach, this time the work refers only to the narrative genre. As an example, an interpretation of a story is presented in the second part of the text.

dad es que la escuela ha establecido una forma de construir el conocimiento que está muy limitada a lo intelectual, cuyo avance está en relación paralela con el progreso de la lectura. De esta manera, se le ha dado preferencia al texto científico y técnico, con una correspondiente forma de entender y enseñar a leer limitada al acceso a este tipo de textos. En lo que respecta al texto literario, se puede percibir que ha quedado en una posición secundaria, con un tratamiento pedagógico muy dispar y errático. Como consecuencia, en la escuela ha sido relegada la presencia de la imaginación creadora, dado su carácter polisémico que se sale de los bordes de la univocidad del texto científico o técnico. Así, lo que se considera una lectura adecuada consiste en el desciframiento de códigos que tienen una sola manera de entenderse. Una posibilidad de recuperación de la actividad imaginativa en la escuela está en la lectura de textos literarios. ¿Qué lugar y función han desempeñado en la escuela? ¿Cómo podría darse esta recuperación para otro tipo de educación que revalore la polisemia de la imagen? Hasta aquí podemos destacar dos ideas que nos van a guiar en nuestro propósito pedagógico: la polisemia y la imagen. Es en este momento cuando corresponde hacer las siguientes preguntas: ¿qué función tiene el libro en la educación escolar? ¿Por qué es importante formar lectores? ¿Cuál es la importancia de la formación de lectores en el nivel escolar específico de la secundaria?

Propuesta de formación mediante la lectura

Dentro de los objetivos de la materia de Español en los tres grados de la secundaria está la *interpretación* de textos literarios en los géneros lírico (poesía), narrativo (cuento y novela) y dramático (teatro). Sin embargo, hace falta presentar un desarrollo amplio de lo que significa esta manera de leer. Es necesario que el maestro(a) tenga a su disposición bases para poder responder a preguntas como: ¿qué significa interpretar? ¿Cómo se realiza una interpretación? La hermenéutica ofrece una respuesta a estas preguntas que, a mi modo de ver, es muy pertinente para su aplicación en la educación escolar, específicamente en lo que se refiere a la lectura de textos literarios. Por ello, en esta primera parte el propósito de este artículo es presentar un concepto de interpretación que sea útil al docente para su aplicación en la formación de lectores de textos literarios en la escuela secundaria.

¿Cómo se entiende la interpretación desde la hermenéutica?

La hermenéutica, que se define como "el arte y ciencia de interpretar textos, entendiendo por textos aquellos que van más allá de la palabra y el enunciado" (Beuchot, 2000, p. 15), es una perspectiva teórica que nos permite tener un concepto de interpretación y apreciar su relevancia en el proceso formativo de los alumnos, mediante la lectura. La hermenéutica nos proporciona una teoría, porque explica el papel de la lectura en la formación de las personas como seres humanos, y una metodología, porque indica el procedimiento para realizar una lectura profunda; ambas, teoría y metodología, pueden servir como base para trabajar didácticamente los textos en la escuela. Con el enfoque hermenéutico, el texto literario adquiere un sustento importante para definir su función en la educación y, en consecuencia, la necesidad de incluirlo dentro del currículo escolar. La hermenéutica se nos presenta como un paradigma dentro de la educación que nos puede proporcionar las bases para comprender por qué el libro y la lectura son necesarios en la educación de una persona.

La hermenéutica es un enfoque que interviene ahí donde el significado se presenta como polisémico; es decir, donde no hay una sola respuesta interpretativa, pero tampoco se puede admitir cualquier respuesta.

De acuerdo con la sociología del conocimiento (Berger & Luckman, 1978) se puede afirmar que la educación escolar va más allá del conocimiento de sentido común, mediante el manejo de la esfera teorética y la estética, que requieren de un proceso de enseñanza-aprendizaje específico y especializado; pero el círculo debe culminar en la vuelta a la acción en la vida cotidiana. El problema radica en que el lenguaje en la escuela ha sido reducido, como vimos, a su aspecto instrumental. ¿Entonces dónde queda el desarrollo teorético y estético de los estudiantes? ¿Qué problemas y de qué tipo acarrea esta reducción del lenguaje?

Hermenéutica y educación

Como respuesta a estas preocupaciones por la falta de un trabajo efectivo con el lenguaje en la educación, hemos encontrado que la hermenéutica ofrece un fundamento para proponer una educación mediante la interpretación de los textos, que se oriente a la reflexión que da sentido a la vida cotidiana. En este trabajo radica la cultura o la educación entendida como cultivo de una identidad. Para esta reflexión nos apoyamos en las hermenéuticas de Hans Georg Gadamer (1977) y Paul Ricoeur (2001). En lo que sigue, a grandes rasgos, veremos algunos lineamientos educativos derivados de las teorías de estos dos filósofos.

La hermenéutica de Gadamer, a través de su concepto de formación, provee una concepción de educación entendida como mediadora de la cultura que, en cuanto tradición, se considera a su vez una mediación del presente con el pasado, a través de los productos culturales, ya sean de carácter popular o académico, como las obras literarias y de arte en general, que constituyen un legado donde se guarda la construcción de significados válidos dentro de la tradición que sostiene las formas de vida que una comunidad considera valiosas. La incorporación de la hermenéutica de Gadamer en la educación abre no sólo la crítica a la educación que sólo atiende la voz del conocimiento tecno-científico, sino que también propone la



Paul Ricoeur



Hans Georg Gadamer

formación de la persona mediante los productos artísticos de la cultura como portadores de la tradición, para reconocer en ellos una identidad que se traduzca en el desarrollo de criterios para actuar en la vida. El campo donde se lleva a cabo la interpretación es el lenguaje (que se puede manifestar en variadas formas, como la pintura, la danza, la escultura, etcétera), como intermediación entre los humanos.

Por otra parte, en la hermenéutica de Ricoeur se encuentra la unión entre literatura y educación en el desarrollo de una explicación de la manera como se propiciaría la inmersión crítica en la cultura a través de la lectura de textos literarios, ya que plantea la formación de un sujeto crítico que se autocuestiona en la interacción con los textos. En este proceso, el lector puede elaborar tanto la crítica de los aspectos ideológicos como recibir los valores de la tradición en la que se forma.

El aporte específico de Ricoeur en esta relación entre educación y literatura, es su trabajo sobre el texto narrativo como el tipo de texto idóneo para la formación de la identidad, porque trata de las experiencias de la vida cotidiana, en diferentes tiempos y espacios, y describe y revela las preocupaciones humanas.

La realidad, el campo práctico o la vida cotidiana le sirven al texto narrativo como mundo de referencia. En un segundo momento, cuando alguien se convierte en narrador, al escribir elabora un mundo. Para construir el mundo del texto, el autor debe haber realizado un trabajo de comprensión del mundo simbólico en el que interactuamos. A esta construcción, Ricoeur la llama configuración.

El acto de lectura es una tercera mediación que vuelve a la primera (mundo de la acción) a través de la segunda (mundo de la obra), en un acto que no es circular sino espiral porque no consiste en la captación de un sentido unívoco que se aplique al mundo de la experiencia para concebirlo de la misma forma que antes de efectuar el acto de interpretación, sino con una nueva mirada refiguradora que puede conducir al enriquecimiento del criterio y a la modificación del actuar en la vida.

El aporte específico de Ricoeur en esta relación entre educación y literatura, es su trabajo sobre el texto narrativo como el tipo de texto idóneo para la formación de la identidad, porque trata de las experiencias de la vida cotidiana, en diferentes tiempos y espacios, y describe y revela las preocupaciones humanas

La obra narrativa hace inteligibles las preocupaciones humanas que se manifiestan en la vida práctica, preocupaciones para las que la primera mediación simbólica, la de la vida cotidiana, a veces no basta para hacerlas accesibles. La narración tiene sentido completo cuando regresa al mundo de la acción gracias a un acto de lectura.

Dos autores que han aplicado la hermenéutica para la investigación educativa son Fernando Bárcena y Joan Carles Mélich Mélich (2000). Específicamente sus aportes nos ayudan a pensar en el papel de la lectura en la formación de los estudiantes como lo hemos

señalado a través de los conceptos de Gadamer y Ricoeur. Su punto de partida es el desarrollo de una pedagogía crítica de las sociedades modernas, específicamente de la concepción de la tecnología como omniabarcante y totalizadora, que promueve una clase de educación en la que se busca fabricar un sujeto que se vuelva competente para que cumpla su función dentro de la vida concebida desde la tecnología. En cambio, ellos proponen una educación como práctica de la formación de las identidades de los sujetos. Su propuesta consiste en incorporar la narración en la formación de la subjetividad en la educación.

Es una pedagogía en la que ya no se trata de responder a la pregunta, ¿quién habla o quién razona?, es decir de una pedagogía logocéntrica, sino a la pregunta, ¿quién sufre? Se dirige hacia la formación de la identidad. La pregunta por la identidad, ¿quién soy?, requiere de una narración. Pero este relato no se puede formar en el vacío, o sobre la sola imaginación, sino sobre el recuerdo. La literatura es propicia a esta formación de la identidad mediante la narración. El texto literario trasciende la cotidianidad de la trama conceptual, simbólica y temporal del mundo de la vida (Ricoeur), al ser una mediación entre un antes de la vida práctica y un después de vuelta a ella tras un acto de lectura del texto mediador.

La función de la imaginación

Hemos visto que al escribir un autor configura un mundo. Ahora lo que corresponde preguntar es: ¿qué sucede cuando las imágenes se construyen con palabras; es decir, con el lenguaje, por ejemplo, mediante las ficciones literarias? La ficción vincula la imaginación con cierto uso del lenguaje, el de la creación de nuevos mundos. Pero ¿cómo derivamos la imagen del lenguaje? La imagen se forma con el procedimiento de la resonancia que procede de cosas dichas; es decir, la tradición de la que habla Gadamer. Una narración puede ser así una construcción metafórica (un ver como) que, al crear nuevas imágenes a partir de lo que hay en la realidad, abre un mundo, un imaginario. El lenguaje es así una manera de construir mundos nuevos, alternativos, posibles.

La ficción crea un nuevo efecto de referencia, un poder de redescribir la realidad. Así como en el quehacer científico los modelos se construyen con una intencionalidad heurística, también las ficciones narrativas tienen en común con los modelos científicos la capacidad de abrir y desplegar nuevas dimensiones de la realidad, gracias a que nos prestamos a "ver como". Ciertas ficciones redescriben la acción humana. La primera manera según la cual el hombre intenta comprender y dominar lo diverso del campo práctico o mundo de la vida cotidiana, es la de realizar una representación ficticia de él. El ser humano necesita relatar para volver a describir su acción; es decir, lo que vive. De esta manera, no hay acción sin imaginación, pues para actuar construimos proyectos, que son formas de ensayar o de jugar; también mediante la imaginación nos motivamos en la construcción de reglas sociales, de valores personales. En fin, la imaginación nos constituye en agentes de nuestra propia acción.

SEGUNDA PARTE. EL PROCEDIMIENTO HERMENÉUTICO EN LA INTERPRETACIÓN DE LA NARRATIVA

Después de haber reflexionado acerca del papel de la lectura de textos literarios en la formación de las personas, procederemos a una aplicación práctica donde veamos más de cerca el proceso de la lectura desde este enfoque. La interpretación del texto tiene un procedimiento

denominado círculo hermenéutico (Llovet *et al.*, 2005, pp. 205-262), que consiste en ir del todo a las partes y de las partes al todo. Este procedimiento hermenéutico puede seguirse en el aula para formar lectores. A continuación se ejemplifica este camino de lectura mediante una interpretación del cuento *Camello a domicilio*, de Hernán Mena Arana (2000).

La primera aplicación del círculo hermenéutico se dirige a conocer el horizonte de expectativas de los primeros lectores a los que fue destinado el texto. Este momento interpretativo está más centrado en el contexto del que el texto forma parte. En el caso específico del cuento *Camello a domicilio*, podemos advertir que se trata de una narración contemporánea a nosotros como lectores actuales y que trata un tema cuyo abordaje se caracteriza por una reflexión sobre la toma de decisiones que se presentan en la vida de un muchacho ubicado en la transición entre la niñez y la adolescencia, etapa existencial en la que se manifiestan los deseos de libertad e independencia; el acontecimiento se presenta y es tratado en el contexto actual del tráfico y consumo de drogas estupefacientes. Podemos apreciar que se trata de un problema existencial por el que va pasando cada persona, pero que es una decisión que está rodeada por circunstancias específicas que ejercen su influencia en los criterios para tomar tal decisión.

La segunda aplicación del círculo hermenéutico consiste en el análisis de la estructura del texto con ayuda de una metodología generada en el campo de la teoría y el análisis literario (Pimentel, 1998). En el caso del texto literario, el autor lo configura a partir de una reflexión profunda del mundo referencial o de la realidad, al que aludimos en la contextualización que hicimos en la primera aplicación del círculo hermenéutico. Este momento está más concentrado en el texto como mundo posible que guarda cierta autonomía respecto del mundo de la realidad. Sin embargo, como el mundo del texto se parece al de la realidad, al igual que éste, se constituye con nociones de tiempo, espacio, personas, ideas, sentimientos, emociones, etcétera; pero además tiene uno o varios narradores; es decir, alguien nos cuenta la historia que estamos leyendo.

En este paso de la interpretación, quien realiza el análisis del texto debe tener sumo cuidado de hablar solamente de lo que permitan los contenidos explícitos o implícitos que están en el texto, pues acordémonos que es un mundo en sí mismo y, debido a ello, no podemos incluir cosas que no estén dichas en el mismo, ya sea de manera explícita o de manera implícita. En el cuento que analizamos como ejemplo, el mundo del texto puede explicarse de la manera siguiente:

La historia que se narra en el cuento es la del proceso en el que un joven, motivado por sus anhelos de independencia y libertad, llega a ser un distribuidor de drogas. De acuerdo con la información que proporciona el cuento, el lugar principal donde sucede la historia es la ciudad de Mérida, Yucatán, México.

En el desarrollo del cuento no se define el tiempo preciso que abarca la historia; sin embargo, por los sucesos que se narran, podemos inferir que el tiempo transcurrido corresponde a algunos meses, los necesarios para que se alcance a dar el proceso en el que el joven Farid llega a resolver y llevar a cabo su idea de convertirse en un distribuidor de drogas.

La historia que se cuenta es la de un acontecimiento representativo que provocará un cambio muy importante en la vida de Farid. El tema del cuento es la manera en que las circunstancias que rodean a una persona pueden llevarla a decidir el rumbo de su vida, como

en el caso del joven Farid, quien decidió, a partir de ciertas limitaciones familiares, la forma de determinar la orientación de su vida para tener un lugar significativo en el mundo que lo rodea, como por ejemplo el reconocimiento de la joven de la que estaba enamorado y el de sus amigos.

La historia es contada por un narrador externo al relato que se cuenta; esta posición narrativa le permite saber todo acerca de la historia, como lo que los personajes piensan, anhelan y esperan interiormente. A pesar de este conocimiento acerca de la subjetividad del personaje de Farid, el narrador no juzga ni condena a sus personajes, pero tampoco aprueba sus acciones; es decir, se limita a presentar la historia sin tomar parte en ella.

Los personajes que intervienen en este cuento son Farid, un muchacho de 16 años perteneciente a una familia de boticarios de origen libanés, que trabaja en uno de los establecimientos de su padre, como empleado del mostrador, con un sueldo de un salario mínimo. Farid establece un contraste con la situación de su hermano mayor, un joven que, al concluir sus estudios, se incorpora también como trabajador en las farmacias de su padre; esta situación le proporciona un lugar satisfactorio en su vida, pues como hermano mayor sabe que heredará la empresa de la familia, de acuerdo con la tradición de la comunidad libanesa. La historia nos señala que esta circunstancia no favorecía las aspiraciones de Farid como joven que trata de tener una vida independiente. El texto nos revela que la posesión del dinero forma parte de los ideales en los que se forma su personalidad y lo dirigen en sus acciones, de tal manera que sus pensamientos se centran en ingeniar la manera de obtener el dinero necesario para cubrir sus aspiraciones. Esta actitud ante la vida se muestra en el cuento como reflejo de las formas de pensar y vivir de los padres de Farid, quienes construyen el sentido de sus vidas a través del trabajo orientado a la acumulación del dinero. Raúl, un joven consumidor de drogas, aparece en el cuento como un personaje que interviene en la historia como inductor de Farid en la distribución de las drogas, lo que explica el título del cuento: *Camello a domicilio*

El texto nos revela que la posesión del dinero forma parte de los ideales en los que se forma su personalidad y lo dirigen en sus acciones, de tal manera que sus pensamientos se centran en ingeniar la manera de obtener el dinero necesario para cubrir sus aspiraciones

La historia concluye cuando, después del éxito en su empresa de distribución de drogas, Farid es descubierto por su padre y su hermano y obligado por ellos a dejar el negocio. El final del cuento revela que Farid comprende el riesgo y la peligrosidad del oficio que había desempeñado, a la par de las ganancias que produce. Este estado de aparente toma de conciencia lleva a Farid a buscar alivio mediante la ingestión de una de las pastillas que vendía:

> Mientras tiraba al inodoro las pastillas sobrantes, tal y como le ordenó su padre, se puso a meditar por primera vez en los riesgos que esta profesión, bien llevada, podía acarrear, y se asustó sólo de pensarlo. Trató de concentrarse en lo que hacía, pero seguía tenso, así que se

> tomó el último valium 10, con un poco de agua, y se fue a dormir para olvidarse de todo (Mena, 2000, p. 138).

Como podemos apreciar, en el cuento hay un modelo de mundo en el cual se presentan las circunstancias en la que se da el momento representativo de Farid, el personaje principal. Además, si observamos con cuidado el desarrollo de la historia, notaremos que el final es ambiguo, lo cual permite abrir la interpretación.

La tercera aplicación del círculo hermenéutico sigue como consecuencia del conocimiento del mundo representado en el texto. Se trata del momento interpretativo en donde el lector se hace preguntas dirigidas a buscar un significado en la relación entre la estructura del texto y el sentido y la función que cumplen los distintos elementos que configuran el texto. En este momento nos concentramos en la relación entre el mundo del texto y el lector. Una vez que hemos analizado la estructura del cuento, podemos percibir los aspectos que el narrador ha seleccionado para configurar el mundo que encontramos cuando lo leemos. Hay que observar que lo que aparece en el mundo de una narración literaria ha sido puesto allí por su autor por algún motivo, a diferencia del mundo real en el que los acontecimientos suceden sin que haya una selección por parte de alguien. En este punto del análisis, el mundo del texto se abre al lector. La intencionalidad de lo que aparece en el texto es, en este paso, el objeto de la interpretación.

Ahora, lo que procede es preguntarse por las motivaciones de lo que figura en la narración. Así, en el cuento que estamos interpretando, podemos preguntar acerca de las razones que llevan a Farid a tomar la decisión de conseguir recursos económicos mediante la venta de drogas. Qué relación tiene la decisión tomada con el lugar y el sentido de vida que le proporciona su familia.

En este momento de la interpretación, las preguntas que sugiere el texto son múltiples, dado su carácter polisémico. De esta manera, cada lector puede aplicar su creatividad para plantear las preguntas que sirvan en la comprensión profunda de las acciones humanas representadas en el texto.

No obstante, es necesario recordar que la interpretación tiene límites que son los que el mundo del texto nos proporciona. Es decir, no podemos hacer decir al texto lo que no está dentro de su mundo. Por ejemplo, recordemos el final ambiguo, que nos da material para interpretar la decisión que tomó Farid. Aparentemente, aprende la lección y obedece los consejos del padre y del hermano; sin embargo, podríamos preguntarnos por qué tomó la pastilla de valium y qué pretendía olvidar, además de interrogarnos acerca de lo que puede significar en la decisión del personaje.

Este intento de comprenderlo nos conduce a revisar su trayectoria durante el desarrollo de la historia. En esta relectura encontraremos elementos de juicio que apoyen la interpretación que hagamos. Este trabajo del lector resulta formativo, en diferentes aspectos, pues aprende a realizar una lectura atenta, aumenta su capacidad para relacionar los diferentes acontecimientos, los rasgos de la personalidad de los personajes, el contexto que nos ofrece el texto, etcétera.

La cuarta aplicación del círculo hermenéutico está centrada en el momento refigurativo en el que el lector reorienta su propia visión del mundo, mediante la fusión de horizontes entre el mundo de la narración y el propio del lector, que logró a través de la interpretación del texto. Este momento se centra en el lector.

Esta fase de la interpretación surge al considerar que la lectura del texto literario es la vivencia de una experiencia de vida con la cual podemos identificarnos (*Cfr.* Jauss, 1999), ya sea por la simpatía, la admiración, la risa, la emoción, el asombro, la conmoción, el llanto, etcétera. En el cuento que analizamos podríamos preguntarnos qué tipo de identificación establecemos con Farid, por ejemplo. En el texto hay un modelo de mundo que, como vimos, puede servir como laboratorio de la vida.

Este mundo tiene efectos en los lectores, para construir la identidad mediante la crítica o la valoración de aspectos humanos que aparecen en el texto. Es una experiencia que se basa en el papel del lector en la construcción del sentido del texto que está leyendo. Esta participación es posible porque el texto se abre hacia el lector como un nuevo mundo. Esta vivencia, aunque es de carácter muy individual, puede hacerse común mediante el intercambio de experiencias de lectura entre los estudiantes, una vez que se ha realizado un análisis metódico, a partir del seguimiento del círculo hermenéutico.

REFLEXIÓN FINAL

Si tomamos en cuenta las anteriores relaciones entre hermenéutica, literatura y educación, podemos considerar que una de las vías para la construcción de la identidad es la literatura narrativa. La existencia de la visión de mundo que está manifestada en la producción literaria permitiría la formación de una base cultural crítica respecto del mundo de vida que deseamos. La educación tendría que enfrentar este reto. La propuesta concreta para el campo educativo consiste en la formación de un lector con competencia hermenéutica que, a través de la interpretación de textos literarios construya su identidad colectiva e individual. @

REFERENCIAS

Bárcena, Fernando & Mélich, Joan Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona: Paidós.

Beuchot, Mauricio (2000). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación.* México: UNAM/Ítaca.

Berger, Peter & Luckman, Thomas (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gadamer, Hans Georg (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Hernández Alvídrez, Elizabeth (2004). *Hermenéutica, educación y analogía. Fundamentos hermenéuticos de una educación mediante la lectura de textos literarios*. México: UPN.

Hernández Alvídrez, Elizabeth (2008). *La lectura hermenéutica de textos literarios*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

Jauss, Hans Robert (1999). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.

Llovet, Jordi *et al*. (2005). *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.

Martín-Barbero, J. & Rey, Germán (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.

Mena Arana, Hernán (2000). Camello a domicilio. En Serna, Enrique (selección e introducción) (2000). *Los mejores cuentos mexicanos*. México: Joaquín Mortiz.

Pimentel, Luz Aurora (1998). *El relato en perspectiva. Estudio de la teoría narrativa*. México: Siglo XXI/UNAM.

Reboul, Olivier (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Universitaria.

Ricoeur, Paul (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.

Serna, Enrique (selección e introducción) (2000). *Los mejores cuentos mexicanos, edición 2000*. México: Joaquín Mortiz.

Hermenéutica e investigación educativa

Entrevista a Samuel Arriarán

Ronald Martínez Castedo

Ronald Martínez: ¿qué es la hermenéutica?

Samuel Arriarán: para contestar esta pregunta en forma sencilla recordaré aquella famosa explicación que dio un filósofo cuando alguien le preguntó cuál era la diferencia entre la poesía y la prosa. El filósofo le explicó que la prosa era el lenguaje que todos usamos para comunicarnos en la vida cotidiana. A lo que el otro contestó: ¡no sabía yo que toda mi vida estaba hablando en prosa! Igualmente en el terreno educativo hay muchos maestros que en sus salones de clase practican la hermenéutica inconscientemente; es decir, que establecen una relación de diálogo con sus alumnos, colocándose algunas veces en su lugar. Este ponerse en el lugar del otro es lo que podría caracterizarse como una situación hermenéutica, ¿por qué es necesario salir de uno mismo y ponerse en los zapatos del otro? Pues porque de otra manera se sigue considerando al alumno un objeto o una cosa que se manipula. Sin diálogo, la relación educativa se convierte en un monólogo y en una relación comunicativa puramente autoritaria. Cuando los estudiantes leen un libro son capaces de establecer una relación especial con el texto, como un mundo aparte de su propio mundo. El libro leído es entonces una realidad que es incorporada, nutre y permite el acceso a otros mundos o culturas y como en el proceso de lectura siempre hay un círculo hermenéutico, el lector convierte un acto pasivo en una situación práctica; es decir, en un proyecto personal de vida. Es importante destacar este momento no contemplativo, ya que lo que me interesa es desarrollar una teoría hermenéutica crítica y transformadora de la relación educativa.[1]

[1] http://samuel-arriaran-h.blogspot.com/2009/04/que-es-la-hermeneutica-barroca.html

R. M.: ¿O sea que no hay una hermenéutica, sino varias?

S. A.: En efecto, existen varias tendencias o corrientes de la hermenéutica contemporánea. Citaré por lo menos las cuatro principales: la *hermenéutica ontológica*, cuyos principales representantes son el filósofo alemán Hans George Gadamer y el italiano Gianni Vattimo.

La *hermenéutica crítica*, cuyos exponentes son Jürgen Habermas y Karl Otto Apel, quien por cierto estuvo en la Universidad Pedagógica como invitado de nuestro seminario hace ya algunos años. Estos autores, en sus primeros libros, sostenían la necesidad de cambiar las instituciones sociales porque impiden una sana relación comunicativa, aunque en sus últimos libros han declarado trabajar para la estabilidad institucional.

La *hermenéutica desconstruccionista*, cuyos exponentes son Jacques Derrida y Richard Rorty. Estos autores postulan simplemente el nihilismo y la imposibilidad de comunicación, ya sea entre individuos o entre las culturas.

La *hermenéutica simbólica*, cuyos exponentes son autores como Paul Ricoeur, Clifford Geertz, Michel de Certeau, Pierre Bourdieu y Charles Taylor. Se trata aquí de construir puentes entre las culturas a partir de la formulación de criterios de validez universal, no tanto desde la perspectiva filosófica sino desde las ciencias sociales.

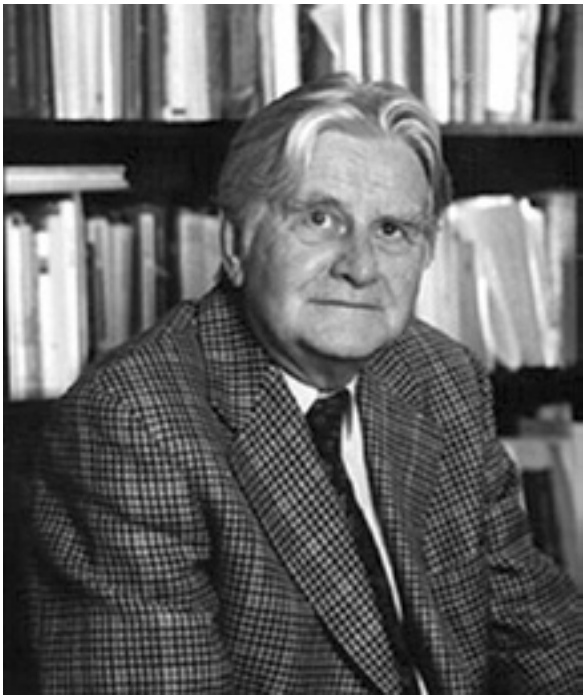
Es importante agregar que en los últimos años han surgido en México y en otros países de Latinoamérica nuevas propuestas de la hermenéutica como filosofía adecuada a la realidad de nuestros países. No se trata de repetir mecánicamente lo que los autores de otros países han señalado.[2]

Lo más importante es pensar para qué sirve la hermenéutica cuando se trata de resolver los grandes problemas sociales nacionales. En este sentido, la hermenéutica barroca que estamos proponiendo desde la Universidad Pedagógica Nacional tendería a responder la siguiente pregunta: ¿cómo mantener un equilibrio multicultural que brinde mejores alternativas de vida? Ante este cues-

[2] http://www.paginasprodigy.com.mx/SAMELI/

Samuel Arriarán es reconocido en México como especialista en filosofía de la educación y del barroco (como línea de filosofía hermenéutica). Este reconocimiento se ha expresado a través de diversas invitaciones que se le han hecho para impartir seminarios en Argentina y en otros países latinoamericanos. Samuel Arriarán es doctor en Filosofía por la UNAM, autor de más de 10 libros. En esta entrevista nos habla de cómo llegó a darse cuenta de que la hermenéutica, además de que es un importante método para interpretar la realidad social, es una teoría educativa imprescindible.
Palabras clave: hermenéutica, educación, multiculturalidad, México, América Latina, pedagogía, investigación.

Samuel Arriarán is recognized in Mexico as a specialist in educational philosophy and The Baroque (as a hermeneutical philosophy line). This recognition has been expressed by inviting him to give seminars in Argentina and other Latin-American countries. He has a Ph.D. from National Autonomous University of Mexico (UNAM) and is author of more than ten books. In this interview he talks about how he became aware that hermeneutics, besides being an important method for interpreting social reality, is also an indispensable educational theory.



Karl Otto Apel

tionamiento se puede hacer algo que en la escuela se ha realizado de una manera inacabada, que es volver la mirada a la existencia de las visiones de mundo que están manifestadas en la producción cultural de las tradiciones. Esta mirada permitiría revalorar la formación de una conciencia cultural crítica que posibilite tomar decisiones respecto del mundo de vida deseable. La propuesta concreta para el campo educativo es la formación de una competencia hermenéutica a través de la interpretación de los diversos textos que se producen y que la escuela debería considerar, para comprender el mundo complejo de significados que rodea al contexto educativo. ¿Por qué la hermenéutica? Porque la actitud hermenéutica como dice Elizabeth Hernández Alvídrez

> […] permite indagar en una realidad de diferencias y singularidades, debidas a las múltiples convergencias culturales históricamente enlazadas, aunque con desigualdad de oportunidades de ser consideradas como válidas en la educación. Además porque la relación de conocimiento hermenéutico se establece de manera intersubjetiva, no en la relación positivista sujeto-objeto (Hernández, 2008).

Una educación entendida hermenéuticamente tendería a la conciliación entre las formas de conocimiento moderno y tradicional, entre lo racional y lo sensible, entre el pensamiento lógico y el creativo, como vías de conocimiento en la formación educativa. Sólo con el equilibrio de estas formas de producción cultural se podría lograr una actitud crítica en la conformación de la identidad cultural. Una teoría educativa barroca multicultural en nuestro contexto trataría de encontrar principios operativos que permitan establecer correspondencias entre objetos provenientes de diferentes contextos culturales e históricos sin aparente vinculación.

R. M.: ¿cómo se aplica la hermenéutica a la investigación educativa?

S. A.: en el campo de la investigación educativa existe una comunidad no muy grande pero que ha tratado de favorecer el entendimiento. Muchos maestros del sistema de educación básica, media y superior en México, solicitan ayuda para diseñar, implementar o asesorar planes de estudios que permitan a los estudiantes comprender mejor. No se trata de acumular datos. De esto ya están cansados los maestros. Se trata de analizar y reflexionar interpretando simbólicamente la realidad. De ahí el esfuerzo de un número aún pequeño de investigadores de la educación, a nivel nacional, que han estado explorando el terreno de la hermenéutica, desde sus orígenes y desarrollo. Esta exploración ha resultado muy difícil, ya que ha tenido que enfrentar los argumentos positivistas que descalifican la hermenéutica, como si la investigación educativa fuera simplemente acumular datos, sin necesidad de reflexión ni elaboración de conceptos teóricos. Aún así la hermenéutica en México se ha abierto camino y se ha revelado como una poderosa herramienta para el cambio educativo. Ya en Grecia la hermenéutica significaba tanto el proceso por el

cual los poetas interpretaban a los dioses como un entrenamiento necesario para que los ciudadanos pudieran adquirir conocimientos. Ese arte tradicional de interpretación era un principio pedagógico, ya que era una forma de explicación que nos da a conocer cómo el texto puede ser tratado como un medio de comunicación oral.

Siguiendo la huella de la función de la hermenéutica en la época moderna, ha habido grandes aportes de filósofos como Heidegger, Gadamer, Ricoeur y Habermas. Se advierte que hay un consenso generalizado en muchas universidades de que estos filósofos han hecho avanzar a las ciencias sociales haciendo altamente improbable cualquier retorno a una concepción puramente positivista de dichas ciencias. La hermenéutica es pues indispensable en el diseño de conceptos teóricos y marcos de referencia. Actualmente algunos autores como Wittgenstein son revalorados como aquellos que más contribuyeron a poner los cimientos para una nueva comprensión de la cultura. Como aporte a una revaloración más amplia, hay que citar también otras teorías hermenéuticas centradas en la acción simbólica, desde Ernst Cassirer, Pierre Bourdieu y Michel de Certeau. Así llegamos a las investigaciones educativas actuales que trataron de aplicar la hermenéutica a la educación. En estos casos se trató de fundamentar epistemológicamente el proyecto de la hermenéutica de la educación como una herramienta metodológica altamente valiosa para los maestros y alumnos en el salón de clase. El estudiante se plantea como estando siempre en proceso de interpretación del material pedagógico. La parte central del proceso de interpretación es el fenómeno del juego. Se cree que de alguna manera hay un contraste entre juego y educación. El juego ayuda al estudiante a comprender nuevos significados. Es, según Gadamer, una nueva forma de autoconocimiento que captura nuevos significados. Pero no sólo se trata de valorar adecuadamente la importancia pedagógica del juego. La hermenéutica en la educación también significa revalorar los mitos y valores de culturas diferentes de la cultura europea occidental. Por supuesto, lo que es más controversial en los debates hermenéuticos actuales es el contexto de nuestras preconcepciones y prejuicios que nos afectan cuando interpretamos un texto. Las aulas de clase no son entidades ahistóricas, por ejemplo, los cuestionamientos al currículum están fuertemente enraizados en tensiones y contradicciones históricas. Es por eso que hace falta seguir investigando sobre las tradiciones culturales. Esto es justamente lo que tratamos de hacer en nuestro seminario de la Universidad Pedagógica, al continuar la investigación sobre la educación y el multiculturalismo.[3]

Para poder avanzar en el terreno de la investigación hermenéutica en la educación, necesitamos avanzar ahora hacia una teoría filosófica del texto, entendido éste no como un objeto sin tiempo, sino como el punto de partida de una interpretación. El círculo hermenéutico es producido siempre entre bloques hegemónicos de una o varias tradiciones históricas. Es a través de este proceso que el alumno proyecta nuevas posibilidades para comprenderse a sí mismo y trascender así el significado original del texto histórico. El proceso pedagógico íntegro requiere de diálogo entre alumnos y maestros. Este proceso sólo puede ser hermenéutico. Cuando el proceso tiene éxito implica la transformación de expectativas, la apertura o fusión de horizontes. Es este proceso que produce significados nuevos. El alumno primero trasciende su mundo establecido y su entendimiento original del texto histórico.

R. M.: ¿puedes explicar la relación entre la hermenéutica y la educación multicultural?
S. A.: sí, con mucho gusto. Esto es precisamente lo que estoy investigando ahora. Este es el tema de mis seminarios. Mi principal objetivo es esclarecer el problema del multiculturalismo en general, y de la educación multicultural en particular. Creo que en

[3] http://seminariodehermeneuticabarroca.blogspot.com/

la Universidad Pedagógica podemos también aportar a la sociedad ideas y reflexiones originales en esa dirección, como línea de generación y aplicación del conocimiento. Se trata de desarrollar conocimientos filosóficos sobre este tema, es decir, construir y profundizar en una teoría educativa adecuada a la realidad mexicana. Cuando se aprende de otra cultura, ¿siempre es para dominar? Si la razón es un proceso de aprendizaje, ¿una cultura puede aprender de otra y no respetarla?, ¿cuáles son los límites del pluralismo y de la racionalidad?, ¿se debe imponer siempre la razón universal, por ejemplo cuando hay una situación en la que es vital una vacuna, ¿la lógica de la vacuna se aplica a la educación? La teoría de la hermenéutica en educación necesita fundamentarse en mayor profundidad en la cuestión de la dominación cultural, es decir en torno del conflicto entre el universalismo y el particularismo. Ciertamente la cuestión de la educación multicultural está ligada estrechamente con la cuestión del posmodernismo. Lo primero que habría que decir entonces es que el debate sobre la posmodernidad no es un tema exclusivo de los países europeos. En México y en América Latina es un debate fundamental que abarca el sistema educativo y de gran importancia para el proyecto de la democracia –entendida ésta no como una vulgar disputa sexenal entre partidos políticos, sino más bien como una práctica cotidiana de respeto a quien piensa de manera diferente–. Este debate tiene que ver no sólo con cuestiones de la ausencia de la ética en la educación sino también de la redefinición de la identidad cultural. El principal problema en países como México es la hegemonía cultural. El caso es que no se da aquí el problema al margen de la imposición de una cultura. Históricamente, la expansión occidental ha colocado a las culturas locales en situación desigual. O sea que hay que considerar el modo en que en México la dinámica cultural presenta una serie de características particulares. Aquí hay culturas subalternas que desarrollan un proceso muy complejo de interacción entre sus tradiciones y la cultura occidental. La integración cultural no es una solución. Esto implica uniformizar las culturas según un solo modelo, el modelo neoliberal intercultural. El hecho de que hay relaciones de dominación no puede hacernos perder de vista que la liberación no implica anular la diversidad. El pluralismo cultural basado en el respeto a las diferencias es un valor que es necesario repensar. Los nuevos problemas de la posmodernidad indican que es necesario salir de los planteamientos centrados en el nacionalismo y el etnicismo. En la medida en que la globalización impide un desarrollo económico y político en términos de autarquía, se plantea la necesidad de pensar en otro camino para México y América Latina. La revisión de la historia en nuestros países implica matizar los planteamientos dualistas –vencedores y vencidos– y elaborar otras interpretaciones en términos de procesos culturales híbridos; es decir, como interacciones múltiples, confusas. Una de estas interpretaciones es la del *ethos* barroco, que intenta reconstruir las condiciones históricas del siglo XVII en la Nueva España y relacionarlas con los procesos actuales de hibridación cultural –desarrollos de la informática, nuevos medios de comunicación como internet, videojuegos, televisión digital, etcétera–.[4] En la medida en que enfoques hermenéuticos como el *ethos* barroco suponen una comprensión de procedimientos simbólicos (en las imágenes, ritos, mitos, etcétera) podemos apoyarnos inicialmente en una perspectiva filosófica básica. Es decir, ya que no se trata solamente de verificar, demostrar o comprobar datos según paradigmas positivistas.

Podemos confiar en un planteo donde haya cabida para lo "no racional", es decir, para otra racionalidad –lo no racional no significa que sea necesariamente irracional–. El análisis de los mitos puede ser entonces una perspectiva complementaria para poder plantear el problema de la educación multicultural como problema de diálogo en función del mestizaje,

[4] http://samuel-arriaran-h.blogspot.com/2009/04/y-que-propone-el-neobarroco.htm

la hibridez y el cruce intercultural. Si el problema del mestizaje invita a revisar la historia, es necesario entonces repensar también el problema de la identidad nacional. En América Latina, la identidad ya no se puede plantear como antes del proceso de la globalización; es decir, en términos de la recuperación de una identidad pura. La nueva situación histórica que padecemos como la posmodernidad hace necesario replantear los conceptos sobre la nación, la etnia, la clase –además, por supuesto, que el concepto de educación desde las transformaciones impuestas por el proceso de globalización.[5]

R. M.: ¿consideras relevante el problema de la globalización y sus efectos en la transformación de la educación pública mexicana?, ¿y qué alternativas propones?
S. M.: En la situación actual de México, y de la educación pública en particular, es importante pensar en alternativas frente a la globalización y al Tratado de Libre Comercio. Estamos en un momento de grave crisis cultural, lo cual justifica la necesidad de reorientar el proceso educativo. Frente al proceso globalizador fundamentalmente hegemónico y de homogeneización hay que investigar las posibilidades de los sistemas educativos locales, ¿cómo combinar los valores de la modernidad con los valores de las culturas regionales? Creo que quienes nos dedicamos a la investigación educativa debemos aportar ideas y reflexiones en esa dirección. Si la educación multicultural es posible, ¿cómo aprender de otra cultura si está destruida?, ¿quién aprende?, ¿el vencedor o la otra cultura?, ¿el aprendizaje es una idea más amplia que la de "racionalización"? –en relación a los extremos de la razón estratégica y comunicativa–, ¿las teorías del aprendizaje del tipo de Habermas sirven para comprender situaciones multiculturales?, ¿cómo ligar el aprendizaje con la tolerancia?, ¿cómo se da el pluralismo cultural en la escuela? Sobre este tema hay pocas investigaciones. En México, en los últimos años, comienzan a aparecer algunas reflexiones importantes en torno de la teoría del multiculturalismo. A partir de dichas reflexiones podemos delimitar claramente cuatro posiciones: el *multiculturalismo liberal* que se caracteriza por mantener la prioridad moral de los individuos. Posición sostenida por Fernando Salmerón y Ernesto Garzón Valdés. El *multiculturalismo comunitarista* que defiende la prioridad moral de las comunidades. Posición que caracteriza a Luis Villoro.[6] El *multiculturalismo pluralista* que es una mezcla de los dos anteriores y pretende evitar un falso dilema. Esta posición es defendida por León Olivé y Mauricio Beuchot –en realidad no es diferente de la primera posición–. El *multiculturalismo barroco* que busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia. Esta posición es defendida por Bolívar Echeverría y Samuel Arriarán.[7]

Al relacionar la educación con el multiculturalismo, lo que vemos es un debate abierto que puede ser muy enriquecedor. No se trata de plantear una supuesta

En la situación actual de México, y de la educación pública en particular, es importante pensar en alternativas frente a la globalización y al Tratado de Libre Comercio

[5] http://samuel-arriaran-h.blogspot.com/2009/04/cual-es-la-relacion-entre-la.html

[6] http://samuel-arriaran.blogspot.com/2009/04/debate-con-luis-villoro_08.html

[7] http://samuel-arriaran.blogspot.com/

prioridad moral de las comunidades, sino de hacerla compatible con los derechos individuales. En el caso de países como México, tan importantes son los derechos individuales como de ciertos grupos como los indígenas. Lo que necesitamos es una educación multicultural como libre desarrollo de las diferencias culturales y de los derechos individuales –esto no ha podido ni puede desarrollarse, por el predominio de la racionalidad instrumental y por la existencia de un modelo neoliberal de sociedad y de educación basado en la homogeneización–. Los aportes esperados giran entonces en torno a la necesidad de la formación multicultural de los profesores; es decir, a elaborar conceptos para que los maestros puedan desarrollar en los alumnos una conciencia de vivir en un mundo pluricultural. Esto significa aprender valores como la tolerancia y el respeto a otras culturas diferentes de la nuestra.



Jürgen Habermas

R. M.: para concluir esta entrevista, ¿algo que quisieras añadir?

S. A.: Frente al proceso de globalización en general y particularmente ante el Tratado de Libre Comercio, se pueden desarrollar otras alternativas para la educación mexicana, no tanto en términos de requerimientos técnicos, sino más bien en exigencias de tipo cultural y humanístico. En vez de aceptar de manera fatalista un proceso de homogeneización educativa venida desde el exterior, sería más conveniente explorar posibilidades de combinar las tradiciones culturales locales con los valores de la modernidad. En este sentido las posibilidades abiertas por la hermenéutica como teoría educativa indican la necesidad de buscar alternativas educativas en torno a la problemática de lo multicultural. Creo que se puede repensar los problemas de la educación a partir de la crisis actual del Estado-nación mexicano. A medida en que se profundiza dicha crisis económica y política, surgirá cada día más la necesidad de buscar alternativas educativas; es decir, que, como en otros países, también en México habrá que enfrentar la necesidad de investigar seriamente las posibilidades de la educación multicultural. Mi principal hipótesis apunta a considerar las condiciones básicas para comenzar a experimentar en algunos lugares la educación hermenéutica multicultural. En la Universidad Pedagógica empezamos en el año 2000 a desarrollar inicialmente un seminario que a lo largo de los años ha producido resultados interesantes como la realización de muchas tesis de doctorado como las de Verónica Nava Avilés sobre la hermenéutica como práctica docente; de Ernesto Rodríguez Moncada sobre hermenéutica y lectoescritura; de Karla Salguero Moya sobre la perspectiva hermenéutica en evaluación; de Dolores García Perea sobre la hermenéutica de Gadamer aplicada a la investigación educativa en México; de Arturo Álvarez Balandra sobre la hermenéutica analógica-barroca; de Napoleón Conde sobre la hermenéutica como proceso dialéctico educativo. Además, nuestras investigaciones han tenido nuevos desarrollos en otras unidades de la UPN como la de León, Gua-

najuato (Programa de Doctorado) o la de Puebla, donde Guadalupe Mora y Rafael Avilés han producido innovaciones importantes en el campo de la administración escolar desde el enfoque hermenéutico. Actualmente en la UPN contamos ya con un programa de posgrado, línea de Maestría y Doctorado en Teoría Pedagógica, Hermenéutica y Multiculturalismo, cuya planta docente está integrada por miembros del SNI y con cuatro proyectos financiados por Conacyt.

R. M.: ¿puede señalar los nombres de esa planta docente?

S. A.: Sí, como no. Esta planta docente está conformada por Rosa María González, Patricia Medina, Elizabeth Hernández, Jorge Tirzo, Nicanor Rebolledo, Amalia Nivón, Guadalupe Díaz, Arturo Álvarez y Samuel Arriarán. No podemos asegurar todavía que estamos consolidados. Esto dependerá de nuestra incidencia en los alumnos de las licenciaturas que necesitan continuar estudios de posgrado en nuestra propia universidad, ¿por qué al egresar no se quedan a nutrir a la UPN como recursos humanos altamente valiosos? Y, sobre todo, para consolidarnos necesitamos interesar a los maestros que requieren urgentemente de profesionalización por vías no trilladas. @

REFERENCIAS

Arriarán Cuéllar, Samuel (1997). *Filosofía de la posmodernidad. Crítica de la modernidad desde América Latina.* México: UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. http://www.paginasprodigy.com.mx/SAMELI/pagina100132.html

Arriarán Cuéllar, Samuel (1995). *Hermenéutica, educación y ética discursiva. En torno a un debate con Karl.* México: Universidad Iberoamericana.

Arriarán Cuéllar, Samuel (1999). *La fábula de la identidad pérdida. Una crítica a la hermenéutica contemporánea*. México: Ítaca.

Arriarán Cuéllar, Samuel & Beuchot, Mauricio (1999). *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México: Ítaca.

Arriarán Cuéllar, Samuel & Beuchot, Mauricio (2000). *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal* (2ª ed.). México: UPN.

Arriarán Cuéllar, Samuel (2001). *Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena* (2ª ed.). México: UPN.

Arriarán Cuéllar, Samuel (2004). *Marxismo más allá de Marx.* México: UPN.

Arriarán Cuéllar, Samuel (2007). *Barroco y neobarroco en América latina. Estudios sobre la otra modernidad***.** México: Ítaca.

Arriarán Cuéllar, Samuel (2007). *La filosofía latinoamericana en el siglo XXI. Después de la posmodernidad, ¿qué?* México: Editorial Pomares-UPN.

Arriarán Cuéllar, Samuel (2007). *La hermenéutica en América Latina. Analogía y barroco.* México: Ítaca.

Arriarán Cuéllar, Samuel (2009). *Hermenéutica, multiculturalismo y educación***.** México: Colegio de Estudios de Posgrado.

Arriarán Cuéllar, Samuel (2010). *Filosofía de la memoria y del olvido.* México: Ítaca.

Díaz Tepepa, María Guadalupe (coord.) (2008). *Hermenéutica, antropología y multiculturalismo en educación.* México: UPN.

Hernández Alvídrez, Elizabeth (2008). *La lectura hermenéutica de textos literarios.* México: Colegio de Estudios de Posgrado,

Hernández Alvídrez, Elizabeth (2004). *Hermenéutica, educación y analogía. Fundamentos hermenéuticos de una educación mediante la lectura de textos literarios.* México: UPN.

Hernández Alvídrez, Elizabeth (coord.) (2001). *Hermenéutica analógica barroca y educación.* México: UPN.

Hernández Alvídrez, Elizabeth (comp.) (2007). *Ensayos sobre hermenéutica analógico-barroca* México: Editorial Torres.

Arriarán Cuéllar, Samuel. *El pensamiento de Adolfo Sánchez Vázquez* (libro digital) http://adolfo-sanchez-vazquez.blogspot.com/

http://seminariodehermeneuticabarroca.blogspot.com/

http://www.paginasprodigy.com.mx/SAMELI/

http://samuel-arriaran.blogspot.com/

La pedagogía y la hermenéutica analógica

*Mauricio Beuchot**
hardie@servidor.unam.mx

INTRODUCCIÓN

En estas líneas me propongo ensayar la conexión de la hermenéutica con la pedagogía. No solamente de la hermenéutica en cuanto tal, sino de una hermenéutica analógica. La hermenéutica ya ha sido aplicada con provecho a la pedagogía, ahora falta hacerlo con la hermenéutica analógica. Dicha hermenéutica analógica nace con la finalidad de encontrar un equilibrio proporcional (*analogía* significa en griego proporción) entre las distintas corrientes de interpretación. Y es que en la actualidad la hermenéutica se ve jalonada entre dos extremos, el de la hermenéutica unívoca, que es la heredera del positivismo, y la hermenéutica equívoca, que es la que está presente en la posmodernidad. En cambio, ha faltado una hermenéutica analógica que logre el equilibrio entre las dos. De esta manera podrá recoger lo que de bueno tiene cada una de las anteriores, evitando sus inconvenientes y defectos (Beuchot, 2008).

Una hermenéutica unívoca pretende una interpretación totalmente clara y distinta, una hermenéutica equívoca se derrumba en una interpretación completamente oscura y confusa, llena de relativismo; en cambio, una hermenéutica analógica busca el equilibrio, y trata de abrir la interpretación más allá de la unívoca, pero sin caer en la desesperación de la equívoca. Trata de mantener un equilibrio proporcional.

PEDAGOGÍA Y HERMENÉUTICA

En la pedagogía se ha dado una vertiente hermenéutica. Tiene antecedentes remotos en Friedrich Schleiermacher (1768-1834), con su idea de una *pedagogía concreta*, esto es, contextuada

* Investigador del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

(Larroyo, 1963, pp. 467-468). Él, que fue uno de los principales avatares de la hermenéutica, sabe que no se puede dar una educación abstracta, desconectada del país, de la historia y de la cultura. Hay que interpretar la generación anterior, para ver qué es lo que pide la educación de la siguiente. En cada sociedad hay ciertos ideales de la vida, y acerca de ellos hay que educar. El hombre tiene una actividad simbolizadora (conocimiento) y otra organizadora (voluntad), que tienen como fuente común el sentimiento. Según predomine una u otra surgen los *tipos humanos*. De este modo, Schleiermacher conjunta la hermenéutica (interpretación) y la analogía (los tipos humanos, que es el lado icónico-analógico de su pedagogía), por eso está en el camino de una hermenéutica analógica.

Otro pilar en esa línea es Guillermo Dilthey, estudioso de Schleiermacher y de la hermenéutica, con su *pedagogía de la vida*, centrada en la vida o la existencia, por lo que también ha sido llamada pedagogía existencial. Después de haber hecho la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, se fija en estas últimas, que van más a la causa final (teleología) y a los valores (axiología). Interpretar es, de alguna manera, revivir, reconstruir los fenómenos (psicológicos y sociales) para poder comprenderlos. Por eso funda la educación en la comprensión de la existencia humana (Larroyo, 1963, pp. 666-667; Dilthey, 1957, pp. 9-12).

La pedagogía es una ciencia del espíritu, de las que investigan con el método de la comprensión histórica la vida humana y sus productos culturales (lenguaje, religión, arte, filosofía, moral). Se vale de una psicología interpretativa que revive la estructura de un individuo o de una época. Educar es vivificar, conformar la vida de los educandos para que actúen conforme a la cultura en la que viven. Como cada época tiene su estructura espiritual, no se puede uniformar la educación, hay que ver el contexto (historicismo). La filosofía tiene como papel interpretar la estructura de las filosofías que se han dado en la historia, es esencialmente hermenéutica histórica. Es hermenéutica de las concepciones del mundo y de la vida, con arreglo a las cuales surgen las teorías y métodos pedagógicos.

En este trabajo se intenta aplicar la hermenéutica analógica al tema de la educación, sobre todo como filosofía de la educación. Primero se revisan algunos autores que en la historia han usado un instrumento hermenéutico para abordar el problema educativo, desde Dilthey hasta la actualidad. Luego se utiliza la hermenéutica analógica para hacer ver que es posible y fecunda su aplicación a la educación. Con ella se evitarán posturas positivistas o univocistas, así como posturas excesivamente relativistas, como algunas que hay en la era de la posmodernidad.

Palabras clave: pedagogía, filosofía de la educación, hermenéutica, analogía, univocidad, equivocidad, hermenéutica analógica.

This paper intends to apply analogical hermeneutics to the subject of education, mainly as philosophy of education. First, some authors are revised whom have historically used a hermeneutical instrument to approach the educational problem, from Dilthey to our days. Then analogical hermeneutics are used to make clear that its application in education is possible and fruitful. With it, positivist and one-voiced approaches can be avoided, as well as stances excessively relativistic, like those in post-modernity.

Seguidor de Dilthey es Eduard Spranger (1882-1963), quien retoma la idea de interpretación, que ve como un revivir formando categorías. Tiene una pedagogía de los tipos culturales (Larroyo, 1963, pp. 680-681; Spranger, 1948, pp. 143 y ss.). Vuelven esos elementos analógicos que son los tipos (sociales, psicológicos y ahora culturales). Spranger está también influenciado por la filosofía neokantiana de los valores y de la cultura. El espíritu objetivo u objetivado es la cultura, con productos materiales e ideales. De ese espíritu surge la finalidad educativa.

La educación es la elevación a esos bienes de cultura y el educando recorre y reproduce en sí mismo el proceso de los creadores de cultura. Ya que hay que atender a la cultura en la que se va a educar, la educación no es abstracta. De manera histórica y estructural a la vez, se manifiesta en tipos culturales. Los principales son: el hombre teórico, el estético, el social, el político, el religioso, y también hay tipos mixtos. Los tipos muestran el camino, por eso Spranger les concede tanta importancia. El maestro mismo es un tipo social. Conoce los valores de la sociedad, y produce en el espíritu que se forma el anhelo de esos valores. Es una educación preponderantemente en valores, en valores humanos. Por eso sirve a un humanismo, concretamente a un humanismo liberal, ya que la sociedad misma debe aceptar que educar es individualizar.

Otro heredero de Dilthey es Theodor Litt (1880-1962), que reúne la dialéctica de Hegel y la fenomenología de Husserl con la hermenéutica de Dilthey. Hay que interpretar la educación al trasluz de la cultura, pues de ella surgen las ideas y los valores en los que se va a educar (Larroyo, 1963, pp. 668-669; Weimer, 1961, pp. 228-229). Con la fenomenología hace ver los elementos culturales que intervienen en la educación, y con la dialéctica trata de equilibrar el aspecto individual y el social de la educación, previniendo contra una "pedagogización" de los ámbitos culturales. De ahí el título de su obra *Posibilidades y límites de la pedagogía*.

En esa línea ha avanzado Hans-Georg Gadamer (1900-2002), para quien la educación es autoeducación, educar es educarse. Es la noción alemana de *bildung* o formación, que él ve como autoformación (Gadamer, 2000, p. 11). Esto se da a través de la conversación, del diálogo con la propia tradición. Se comienza a educar al niño desde que nace, sobre todo cuando se comienza a socializar, se le educa en la conversación. Por eso el maestro tiene un papel modesto, como sucedáneo del hogar. Es imprescindible una formación general en ese sentido, aunque después vengan las especializaciones; sin esa base no es posible una educación humanista, inclusive sin ella no son posibles las especializaciones. Lo importante es aprender a dar respuestas a las preguntas de diverso tipo.

En pedagogía, Gadamer se coloca del lado de la hermenéutica. La hermenéutica requiere la conciencia de pertenecer a una tradición, ya por el lenguaje mismo. Gadamer recalcó la tradición y los prejuicios que nos proporciona, para oponerse al positivismo ambiente, que desconecta el conocimiento de los prejuicios, de todo lo que es subjetivo, pretendiendo con ello alcanzar la objetividad pura (Gadamer, 2002, p. 59). Gadamer mismo cuenta cómo después de la aparición de su libro *Verdad y método*, en 1960, Habermas le recriminaba la noción de autoridad, que se encuentra aparejada a la de tradición, pues en las tradiciones hay autoridades, clásicos, y son los que en verdad educan.

Más aún, la ciencia misma avanza por autoridades, y esto se refleja en la enseñanza.

> Donde mejor puede advertirse esto es en el papel que desempeña la autoridad en la vida social, no en las discusiones científicas entre físicos sino en la experiencia práctica de la vida. Y aquí sí que no cabe duda de que la autoridad es la base de toda educación. Es del todo imposible socializar a los niños haciendo que se sientan desde el principio por encima de las prescripciones de sus padres, haciéndoles creer que eso son prejuicios,

> que a la hora de aprender a hablar, por ejemplo, es un prejuicio hablar así y no de otra manera, que esto está bien y aquello está mal. Siempre he criticado con plena convicción las regulaciones demasiado rígidas, también en la educación. Ahora bien, sea bajo la forma que sea, siempre desempeñará su papel una relación de autoridad, para empezar entre padres e hijos, entre profesores y alumnos, pero en definitiva en cualquier rama profesional, en cualquier corporación organizada de personas. Siempre hay alguien que es una autoridad para otros en algo, y esto no es más que reconocerle al otro razonablemente su superior conocimiento de algo (Gadamer, 2002, p. 61).

Pero el tener o seguir una autoridad (un modelo, un clásico) no implica la pérdida de la libertad, simplemente por nuestra condición de críticos. Esa adopción de modelos (que no de moldes) es el comienzo, no el fin de la educación. Tenemos también la obligación de cuestionar y criticar a nuestros modelos y autores.

> A pesar de todo es claro que –por seguir en ese mismo terreno– todos nos encontramos en la vida con modelos por los que nos guiamos sin darnos cuenta. Imitamos, por ejemplo, a los grandes maestros del estilo, o el lenguaje de un profesor. [Es] la adopción de modelos que dejan su impronta en nosotros, que no tienen nada de instrucción o prescripción autoritativa, sino que son modelos a los que seguimos porque de pronto nos franquean a una nueva libertad en la configuración del propio discurso, pensamiento o conceptualidad objetiva (Gadamer, 2002, p. 62).

El aprendizaje, la educación, se motiva por el potencial de expectativas que alcanza a producir en los estudiantes; y éste surge de los que nos han adelantado en la cultura, de los clásicos.

> Lo que yo creo, frente a todo esto, es que deberíamos poner en juego y fomentar, pero de verdad, todas las posibilidades productivas de las que los hombres disponen para tratar entre sí, si no queremos acabar convirtiéndonos en simples 'minimáquinas'. Pues en definitiva el objetivo de toda educación es mantener despiertas, tanto en el niño como en el adulto, y desde luego en el que aprende, todas las fuerzas productivas. Por eso pienso que necesitamos modelos y autoridad, pero en un sentido muy distinto: en el de la adopción de una influencia formadora, no en el del modelo de la máquina (Gadamer, 2002, p. 63).

Al parecer, siempre se tendrá en el maestro una autoridad y un modelo, autoridad que se ha ganado por su ejemplaridad, por su iconicidad, por su carácter de análogo.

> Y, en último extremo, uno admira a sus profesores por haberse comportado ejemplarmente y por ser un modelo de competencia. Es así como se forma la autoridad y como se aprende a aprender. Pues en definitiva aprender es siempre un proceso que promete una nueva libertad y acaba dándola (Gadamer, 2002, p. 64).

La tradición, cuando no esclaviza, imprime una alegría de saber y poder hacer, incluso aun cuando no la podamos controlar (a la tradición) racionalmente.

> Sin embargo el conocimiento, cuando es un conocimiento de verdad, proporciona libertad. Para mí acabó por estar claro que los conceptos no son lo mismo en las ciencias del espíritu que en la construcción conceptual y en el modo de trabajar de las ciencias de la naturaleza. De algún modo toda palabra lleva aparejado algo de su historia efectual, y estas resonancias múltiples de historia y experiencia son lo que distingue a aquéllas de las precisas convenciones de designación con que la matemática y su aplicación a la medición en las ciencias naturales se hacen comunicables (Gadamer, 2002, p. 64-65).

No hay que preocuparnos; la enseñanza, por ejemplo de la filosofía, tiene su parte de propuesta y de crítica; hay definiciones, pero han de ser criticadas; y no se reduce a buscar definiciones, son guías, que nos muestran también la limitación de nuestro conocimiento.

> Y para nosotros tampoco la autoridad es la instancia que puede impartir instrucciones. El hablar está siempre incardinado en un sistema de acción y reacción, de pregunta crítica y respuesta arriesgada, en el que un relajado reconocimiento de la autoridad produce nuevos grados de libertad igualmente relajada. Dice Aristóteles que Sócrates introdujo la definición. Pues sí, pero para reconocer nuestra ignorancia (Gadamer, 2002, p. 65).

Tal es el recurso de Gadamer a la hermenéutica en la pedagogía. Muy en la línea de la recuperación de la *phrónesis* o prudencia, que es altamente analógica. No procede por reglas, sino por el ejemplo modélico de las autoridades que elegimos como guía. Autoridad y libertad es una dialéctica que nos hace avanzar continuamente en erudición y creatividad.

HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y PEDAGOGÍA

La hermenéutica ha sido aplicada recientemente a la pedagogía, principalmente las tesis de Gadamer y de Habermas, un poco menos las de Ricoeur. Asimismo, se han dado otras propuestas mitigadas o moderadas, como la de Shaun Gallagher (1992, pp. 205 y ss.). Pero también se han aplicado las de la hermenéutica analógica. Esta hermenéutica analógica es un intento de superar las hermenéuticas unívocas y equívocas. Una hermenéutica unívoca tiene la pretensión de lograr una interpretación del texto completamente adecuada y exhaustiva, lo cual prácticamente nunca puede lograrse. En cambio, una hermenéutica equívoca se derrumba en una interpretación totalmente relativista e inapropiada, lo cual es otra forma de destruir la interpretación, de acabar con la hermenéutica. A diferencia de ambas, una hermenéutica analógica trata de dar cabida a más de una interpretación (la hermenéutica unívoca sólo deja lugar para una), pero sin que todas sean válidas (la hermenéutica equívoca abre espacio para todas). Así, evita la cerrazón del univocismo, pero sin caer en la apertura desmesurada del equivocismo (Beuchot, 2009).

Esto puede encontrar una adecuada aplicación en el campo de la educación, en la que se da una crisis semejante. En efecto, la pedagogía oscila entre hermenéuticas univocistas, como las de algunos que tienen un modelo pedagógico demasiado científico, rígido e impositivo, y las hermenéuticas equivocistas, como las de algunos que tienen un modelo pedagógico demasiado artesanal y permisivo. En medio de ellas cabe una hermenéutica analógica, que tiene un modelo abierto pero serio, con una autoridad dialogante, en la que hay un maestro y unos alumnos que se relacionan con proporcionalidad y una atribución jerarquizante de roles y de trabajos. El maestro es el analogado principal de la educación, y los alumnos van ocupando la gradación de analogados secundarios, es decir, hay una igualdad proporcional, en la que cabe una autoridad dialogante, facilitadora.

Además, en la hermenéutica analógica se promueve mucho la iconicidad, o la analogía de lo modélico y ejemplar (modelos, iconos, paradigmas, clásicos o autoridades). El maestro dice algo y muestra mucho, es un modelo o paradigma para sus alumnos. Tiene el sentido de modelo de Max Black y el de paradigma de Thomas Kuhn, que ya venía en Wittgenstein, el cual alejaba demasiado el decir y el mostrar, de modo que lo paradigmático no se podía decir, sino sólo mostrar. Pero precisamente la analogía es el intento de decir el mostrar, o de decir lo que sólo se podría mostrar. Asimismo, una hermenéutica analógica orienta hacia una pedagogía de virtudes, de formación de hábitos-virtudes, ya que las virtudes son eminentemente analógicas, viven de la realización de la proporción, en cuanto que las virtudes se colocan

en el término medio de las acciones, principalmente la prudencia, la templanza, la fortaleza y la justicia. Esto en la educación del sentimiento y la educación en valores, ya que los valores se realizan mediante las virtudes correspondientes. Pero también apoyan a las virtudes teóricas o epistémicas, ya que son condición para alcanzar el conocimiento. Finalmente, ayuda a la educación multicultural o intercultural, ya que la analogía es uno de los modelos del mestizaje, y se necesita una adecuada proporción de lo propio y lo ajeno en esa educación transcultural, de modo que se enriquezcan unas y otras sin lastimarse (Beuchot, 2009).

Una hermenéutica analógica sirve a la pedagogía porque le da sentido de la interacción en el aula como un texto. La ayuda a contextuar, a encontrar el contexto de ese texto vivo. Allí se encontrarán las demandas de los alumnos y sus deseos, así como los del profesor, para dosificar la enseñanza del material según convenga. Además, la ayudará a darse cuenta de que se requiere una interpretación proporcionada, proporcional, analógica, en el sentido de la *phrónesis* o prudencia, según la cual se enseña a deliberar y a enjuiciar o juzgar, esto es, a emitir juicios adecuados sobre las cosas que se estudian. Sabemos que el buen médico es el que tiene un juicio acertado en su disciplina, lo mismo el ingeniero, el filósofo, etcétera. Es lo que hay que alcanzar en cada etapa y ámbito de la educación. Esto es una ganancia muy buena, y con ello se tendrá un adelanto aceptable en la pedagogía.

CONCLUSIÓN

Como se ve, la hermenéutica puede dar buenos resultados en la pedagogía, porque le brinda la sensibilidad de una racionalidad situada, esto es, contextuada, en contexto. Que es lo que le ha faltado a partir de los positivismos, pero sin caer en una racionalidad puramente contextual, sino contextuada, pues lo puramente contextual conduce a un relativismo del que no se sale. Y la hermenéutica misma ya ha tenido aplicaciones en las disciplinas de la educación, y se ha mostrado fructífera. Pues bien, la pedagogía se distiende, al igual que la interpretación, entre hermenéuticas unívocas demasiado rígidas y hermenéuticas equívocas, demasiado relativistas; ha hecho falta una hermenéutica analógica, equilibrada y proporcional, porque la analogía se coloca en medio de la univocidad y la equivocidad.

Por eso se ha hablado aquí de una hermenéutica analógica, que es la de la razón contextuada, a diferencia de una hermenéutica unívoca, de una razón sin contexto, netamente abstracta (e inexistente), y a diferencia de una hermenéutica equívoca, puramente contextual, que se diluye en los contextos y no llega a nada, en un relativismo excesivo que hunde en la pura ambigüedad. Una hermenéutica analógica podrá ser de mucha ayuda para la pedagogía y las ciencias de la educación. @

REFERENCIAS

Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica* (5a. ed.). México: FCE.

Beuchot, M. (2009). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. México: Conacyt, UPN, Plaza y Valdés.

Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación* (4a. ed.).México: UNAM-Ítaca, 2009.

Dilthey, G. (1957). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. G. (2002). Hermenéutica y autoridad: un balance. En Gadamer, H. G. (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.

Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.

H. Weimer, H. (1961). *Historia de la pedagogía*. México: UTEHA

Larroyo, F. (1963). *Historia general d ela pedagogía* (8a. ed.). México: Porrúa.

Spranger, E. (1948). *Cultura y educación.* t. I. Buenos Aires-México: Espasa-Calpe.

La contribución de las nociones de cultura, identidad y diversidad cultural en la orientación de programas de educación intercultural

Una aproximación desde la antropología hermenéutica

*María Guadalupe Díaz Tepepa**
mgdiaz@upn.mx

INTRODUCCIÓN

Si consideramos que nuestra *comprensión* de los temas de cultura, identidad y diversidad, es también un asunto de carácter cultural e histórico, situaré el desarrollo conceptual de estos temas en una de varias perspectivas teóricas de carácter antropológico y hermenéutico, pero también intentaré articular ambas nociones con la necesidad de plantearse una educación intercultural que tome en cuenta una perspectiva hermenéutica de la educación en el contexto de la teoría del pluralismo cultural.

Hay que hacer notar que en el debate educativo actual se ha considerado de suma importancia recurrir a la teoría de la *hermenéutica analógica* para hacer frente a las tendencias univocistas de la educación, de esa educación que no toma en cuenta las diferencias culturales, que niega la diversidad en los hechos, y que intenta imponer sólo una visión de cultura, de hombre y de sociedad.

De ahí la importancia de una herramienta teórica como es la hermenéutica analógica que nos permite comprender e interpretar situaciones, procesos y alcances de la educación de una manera "proporcional", sin caer en los extremos "univocistas" –donde sólo hay una interpretación válida– o "equivocistas" –en donde cualquier interpretación puede ser válida perdiendo el referente de una realidad contextuada: histórica y sociocultural– y la intencionalidad característica del ideal educativo. Una mirada proporcional, analógica, nos permitirá plantear una formación intercultural, plural y situada en contextos específicos.

* Profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

SOBRE LA NOCIÓN DE CULTURA

Con base en la antropología hermenéutica se puede decir que la "cultura" es un fenómeno específicamente humano, es una *obra de la razón humana*, es una aplicación de la racionalidad del hombre. A partir de este planteamiento, se concibe al hombre como *un animal racional que se autointerpreta.* De ahí el carácter simbólico y hermenéutico de la racionalidad humana y de la cultura.

Para desarrollar esta postura, y para entender eso que llamamos cultura en el ser humano, es importante situar la noción de *cultura entendida como continuación análoga de la naturaleza***.** Si partimos de una definición de cultura como continuación *análoga* de la naturaleza física llevada a cabo por la actividad humana, es importante considerar que este proceso emerge, se constituye, a partir de condiciones específicas y oportunidades diversas del contexto de desarrollo, lo cual permite asentar las bases de la diversidad cultural.

Desde un punto de vista filosófico, se ha dicho que esto es así porque *el hombre está en el mundo cultivándolo* y al cultivarlo lo continúa haciendo surgir algo nuevo que no estaba pre-contenido en el universo material. Esta novedad es precisamente la cultura. Y en ese mundo imbricado de naturaleza y cultura es en el que habitamos los humanos.

Esta continuación de la naturaleza hecha por el hombre no hay que entenderla solamente como transformación física del mundo natural (fabricación de instrumentos, transformación de un salto de agua en energía electríca), sino como *creación de sentido:* convertir un río en frontera o un sonido en palabra.

Por estas razones, *la cultura puede definirse como el universo simbólico que el hombre añade al mundo físico natural, por medio de su actividad para continuarlo y habitar en él.*

Esta prolongación de la naturaleza es una propiedad propiamente creativa por parte del hombre, porque el mundo físico no exige de suyo ser continuado por el hombre, ni tampoco señala de por sí cuál debe ser la dirección en la que se lleve a cabo esta continuación. La cultura no está predeterminada en la naturaleza, pero

En este breve artículo pretendo reflexionar sobre los conceptos de cultura e identidad para contribuir a la comprensión de los fundamentos de la diversidad cultural y de la educación intercultural. La educación inter y multicultural ha sido un campo prioritario en los estudios sobre hermenéutica de la educación, comparten una consigna fundamental: comprender un texto en su contexto. Tal texto puede ser: hablado, escrito o actuado en la interacción escolar cotidiana. En la base de los fundamentos de esta educación situada se encuentran los conceptos a los que haremos referencia.
Palabras clave: cultura, identidad, diversidad cultural, educación, hermenéutica, analogía, interculturalidad.

In this brief paper I intend to reflect about concepts of culture and identity in order to help to understand the foundations of cultural diversity and intercultural education. Inter- and multi-cultural education have been priority fields in hermeneutics studies on education, sharing a basic aim: understanding a text in its context. Such a text can be spoken, written or performed in daily scholar interaction. At the mere basis of this situated education we can find the concepts revised here.

la creación o construcción cultural exige condiciones y oportunidades del mundo físico y sociocultural para ser realizada. (Por ejemplo: el nacimiento de las técnicas primitivas de caza.)

Para resumir, desde esta perspectiva antropológica, planteada por García Amilburu (1996); Arregui J. V. (1995) y Choza (1990), se puede caracterizar la cultura como continuación del mundo natural que lleva a cabo el hombre con su inteligencia y con sus manos, o mejor dicho: *la cultura es el universo simbólico que prolonga el mundo físico por obra de la intervención creativa del hombre***.** Por eso también ha dicho Beuchot Puente (2005), que en la idea de cultura convergen muchas cosas que configuran el marco conceptual, la cosmovisión de las personas: creencias religiosas, científicas y filosóficas, sistemas económicos, sociales y políticos, diversos tipos de relaciones, pero lo más importante es la representación que los mismos miembros de una cultura tienen de sí mismos, es lo más constitutivo de una cultura y nos remite al tema de la identidad cultural.

IDENTIDAD Y CULTURA

Esta idea de la representación o del *autoconcepto* de sí mismo nos conecta directamente con la noción de *identidad,* por eso se ha dicho que si una cultura pierde su idea de sí misma –idea que se ha construido desde los mitos de origen y destino de un pueblo hasta la historia de ese pueblo con su consiguiente interpretación–, si una cultura pierde esa comprensión de sí misma –porque es fracturada por situaciones de colonización o de integración global, en muchos casos desigual– pierde también su identidad. El asunto del autoconcepto, del reconocimiento de "sí mismo como otro" (Ricoeur, 1996) –culturalmente hablando– está en el centro de la importancia de la noción de identidad.

Beuchot considera que "la noción de identidad es muy compleja y hasta incómoda pero útil", porque es precisamente la noción de identidad personal e identidad cultural la que nos hace reparar en la diversidad de las culturas y en el multiculturalismo como un hecho y como un valor, y también nos ayuda a ponderar analógicamente, proporcionalmente, el valor y el sentido de la identidad cultural a la hora de plantearnos ciertas cuestiones a ser tratadas en el ámbito educativo.

Ya hemos dicho que lo más importante es la representación que los miembros de una cultura tienen de sí mismos. Esta representación de sí mismos se constituye a partir de un conjunto de repertorios culturales interiorizados por los miembros de cada cultura y como sabemos, cada cultura tiene sus especificidades por las condiciones y oportunidades que tuvieron para desarrollarse –y que van conformando valores, símbolos, saberes, artefactos, a través de los cuales los seres humanos demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores sociales en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.

Pero la identidad no debe confundirse con la idea de cultura y de diversidad cultural; la mera existencia de una determinada configuración cultural no genera automáticamente una identidad: se requiere todavía una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos. Además, esta distinción sólo existe en y para los sujetos en una relación social, no existe identidad en sí ni para sí, sino sólo en relación con otro, con un *alter*. Por lo tanto, la identidad es un proceso de identificación en el seno de una situación relacional. Además es una construcción social que se realiza en el interior de ámbitos sociales que determinan la posición de los sujetos y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones. Por lo tanto, ni es totalmente subjetiva ni totalmente objetiva y requiere ser recocida por los demás para poder existir socialmente.

De ahí la importancia del *reconocimiento* como estrategia por medio de la cual un grupo negado, ignorado, sometido, como ha sido el caso de los indígenas de este país, requiere hacerse visible y

manifiesto para los demás grupos y para sí mismo, revelar su existencia y las condiciones de su existencia en tanto grupo conocido y reconocido.

Por estas razones, la identidad individual y colectiva resulta siempre de una especie de compromiso y negociación entre la autoafirmación y la asignación identitaria, entre la autoidentidad y la exoidentidad.

De aquí la posibilidad de desfases entre la representación de la propia identidad y la de los demás, lo que ha dado lugar a la distinción entre identidades internamente definidas e identidades externamente imputadas.

Para lograr el reconocimiento y superar los desfases entre las identidades internamente definidas, esto es, al interior de una unidad cultural específica y las identidades externamente imputadas, como ha sido el caso de la visión del indio en la historia de nuestro país, es necesario lograr una educación pluralista que utilice la analogía en los procesos de enseñanza y aprendizaje, una educación que respete los símbolos del otro, pero también que pueda ser autocrítica respecto a la cosmovisión y símbolos propios.

En este sentido, se establecerá la relación de interacción recíproca de las culturas en procesos de educación intercultural.

De todo esto se desprende por qué las nociones de cultura e



identidad pueden contribuir en la orientación de planes y programas de educación intercultural.

EL FUNDAMENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y DE LA EDUCACIÓN

Para dar respuesta a esta cuestión aboradaré algunos planteamientos desarrollados por García Amilburu M. y señalaré brevemente cómo es que ese fenómeno específicamente humano que llamamos cultura (y que ya hemos desarrollado anteriormente) se diversifica en múltiples culturas y qué consecuencias tiene para la educación.

Tras la exposición de lo que esencialmente constituye el fenómeno cultural y para comprender la diversidad de las culturas, es necesario preguntarnos, ¿por qué el hombre continúa la naturaleza?, ¿existe alguna característica específica del hombre que sea exclusiva suya que le distinga del resto de los

Para lograr el reconocimiento y superar los desfases entre las identidades internamente definidas, esto es, al interior de una unidad cultural específica y las identidades externamente imputadas, como ha sido el caso de la visión del indio en la historia de nuestro país, es necesario lograr una educación pluralista

seres que conocemos y a la cual se pueda atribuir la creación cultural?

Ya hemos dicho que una característica distintiva del hombre es su carácter racional, pero además, una cuestión aceptada en el ámbito de la antropología hermenéutica es la plasticidad biológica típica de la especie humana y ambas características: la racionalidad y la plasticidad biológicas constituyen la condición de posibilidad para que aparezca la cultura. Se advierte además que *la plasticidad* o *indeterminación biológica* del hombre *no es sólo aquello que permite la creación de la cultura, sino que más bien la exige.* Así, la cultura aparece desde el punto de vista de la antropología como posible y necesaria a un tiempo para el hombre.

Las ciencias biológicas han señalado repetidamente que la especie humana es sumamente pobre desde el punto de vista biológico y se ha afirmado que la supervivencia de la especie humana sólo es explicable porque el hombre es un ser inteligente. Al atender a criterios exclusivamente biológicos, el hombre aparece como un organismo prácticamente inviable, ya que no está adaptado al medio ecológico en el que se encuentra, sino que para sobrevivir se ve en la necesidad de adaptar ese medio hasta hacer de él un ámbito habitable, adecuado para desarrollar su existencia.

Por otra parte, la dotación instintiva del ser humano es muy precaria, y sus tendencias muy prácticas. Se puede afirmar que, propiamente, no hay instintos en el hombre, y que ese déficit de instinto está compensado por la dotación intelectiva de la psique humana, cuyo correlato en el ámbito operativo lo constituye la libertad. El hombre no dispone de respuestas programadas filogenéticamente para solucionar los problemas que lleva consigo vivir. Debe inventar las respuestas o aprender lo que los otros inventaron. El hombre no nace sabiendo lo que hay que hacer, ni cómo, y la naturaleza no se lo dice. Por eso la cultura no sólo es posible, sino necesaria, hasta el punto de constituir una *segunda naturaleza humana para el hombre.*

La cultura sobrevive a quienes la crearon, y se convierte en un valor acumulativo. Los fenómenos culturales quedan adscritos al mundo de los hombres de manera que las generaciones posteriores disponen de un patrimonio cultural cada vez más rico: cada generación de hombres que aparece sobre la Tierra no tiene necesidad de volver a inventarlo todo –la rueda, la imprenta, la democracia– sino que recibe, hereda, el legado cultural de quienes le precedieron.

Por lo anteriormente dicho, esa segunda naturaleza –que es la cultura– la asume el hombre al desarrollarse en el seno de una determinada sociedad y el modo como se adquiere esta segunda naturaleza es distinto del modo como se hereda el patrimonio genético, porque la cultura no es una realidad de orden físico, sino simbólico. Por eso, el modo de transmisión y asimilación de la cultura difiere de los modos de transmisión y adquisición de realidades materiales –incluido el propio cuerpo–. La transmisión de la cultura se realiza por medio de la enseñanza –entendida en sentido amplio y no sólo la institucionalizada–, y su adquisición se corresponde con el aprendizaje, con la incorporación de la cultura a las facultades de la primera naturaleza en forma de hábitos, tanto intelectuales como volitivos, motores, alimenticios, etcétera.

Pues bien, aunque se ha señalado que la cultura es necesaria para la vida humana –y se puede afirmar, como ha hecho Gehlen, que si bien no hay cultura sin hombres, tampoco hay hombres sin cultura– hay que sostener al mismo tiempo que las culturas, es decir, las diferentes formas que adopta y en las que se manifiesta el fenómeno cultural, tienen un carácter contingente: podrían ser así o de otro modo. Es más, se puede afirmar que las culturas son contingentes necesariamente.

Este carácter contingente de las culturas se puede abordar desde dos ángulos. En primer lugar, si nos centramos en la cuestión de la plasticidad biológica del hombre se comprueba, por los estudios empíricos realizados en este siglo, que no hay nada estrictamente biológico que determine cómo debe ser el estilo de vida individual y social del ser humano. Esto quiere decir

que no hay ninguna determinación biológica hacia un tipo de cultura más que hacia otro, porque precisamente desde el punto de vista biológico, lo propio del hombre es la plasticidad. Esto quiere decir en la práctica que cualquier forma cultural puede ser asimilada por cualquier raza o etnia humana. El carácter contingente de las culturas contradice cualquier determinismo filogenético que pudiera sostenerse respecto de las formaciones culturales.

Por otra parte, también podemos abordar el tema de la diversidad desde la contingencia de las culturas desde el punto de vista de la naturaleza. Si bien ya señalamos anteriormente que los productos culturales no están precontenidos en la naturaleza, que no hay nada en la naturaleza física que exija que ésta sea continuada por el hombre, ni que lo sea en una dirección o en otra. *El hombre crea cultura a partir de oportunidades que descubre en la naturaleza,* pero las oportunidades no son nada más que eso: posibilidades que no exigen de suyo ser actualizadas.

Por lo tanto, la diversidad cultural no es sólo una cuestión de hecho, empíricamente constatable, sino que tiene el rango de lo que es así por derecho. Las culturas –por su propia naturaleza– son y deben ser plurales.

Sin embargo, aunque las culturas por su propia naturaleza son plurales, aunque la realidad cultural de suyo implica diversidad, de ninguna manera vale hablar de relativismo; no es lo mismo pluralismo y relativismo.

Sostener un planteamiento relativista nos orillaría a una situación *equivocista,* caótica, sin límites ni referencia, a una situación de aislamiento cultural y de neutralidad ética, y en los hechos sostener una postura relativista absoluta, por contradicción, también nos situaría en un *univocismo* dogmático, en un particularismo etnocentrista. Por eso, ponderar analógicamente, proporcionalmente, la realidad cultural, más bien nos sitúa en un ámbito intercultural en donde el predominio de las diferentes culturas que exigen su reconocimiento y comprensión ayuda a una convivencia y a un intercambio enriquecedor y coloca a la tarea educativa en una situación de reto permanente, de creación y adecuación, de *acoplamiento de saberes*; exige partir del contexto situacional de los educandos para regresar a él enriqueciéndolo con las mejores producciones de las diversas culturas para enriquecer las unidades culturales específicas a través del diálogo, la comprensión mutua y la equidad. @

REFERENCIAS

Arreguí, J. V. (1995). El valor del pluralismo cultural: la naturaleza y las culturas. En *Inventar la sexualidad*. Madrid: Rialp.

Arreguí. J. V. y Basombrio, M. (1999). Identidad personal e identidad narrativa. En *Themata, 22.* Universidad de Sevilla, pp. 17 -31.

Arriarán, Samuel y Beuchot, Mauricio (1999). *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo.* México: Ítaca.

Beuchot, Mauricio (2005). Hermenéutica analógica, derechos humanos y culturas. En *Problemas contemporáneos de la filosofía del derecho*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 55 -66.

Beuchot, Mauricio (2009). Hermenéutica analógica y educación multicultural. México: Conacyt/UPN/ PyV editores.

Beuchot, Mauricio (2000). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación.* México: UNAM/Ítaca.

Choza, J. (1990). *La realización del hombre en la cultura*. Madrid: Rialp.

García Amilburu, María (1996). *Aprendiendo a ser humanos*, Pamplona: Eunsa.

García Amilburu, María, M. (1992). Qué entendemos por cultura. En V. V. A. A. *Veinte claves para la nueva era.* Madrid: Rialp, pp. 132 -144.

Gehlen, A. (1980). *El hombre.* Salamanca: Sígueme.

Geertz, C. (1988). El impacto del concepto de cultura sobre el concepto de hombre. En *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Jiménez, Gilberto (s/f). *Identidades sociales, identidades étnicas*. Instituto de Investigaciones Sociales.

Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro.* Madrid: Siglo XXI.

¿En tu cuarto o en el mío?

*Juana Leonor Véjar Becerril**
leonorvejar@yahoo.com.mx

¿Cuáles son los argumentos que anteponen las parejas para dormir separadas? Uno de los primeros puntos es la falta de espacio para el descanso, ya que alguno puede tener dificultades para dormir que quizá se deban a que el compañero padece algún transtorno del sueño, por ejemplo, roncar. Incluso estas dificultades podrían deberse a la influencia de elementos externos como el uso de calefacción o aire acondicionado dentro de la recámara, pues para uno puede ser agradable y para el otro no.

Otra razón es que quizá uno de los dos tiene que trabajar por las noches y por consiguiente hacer una serie de actividades molestas y ruidosas que obviamente dificultarían el descanso del compañero, lo anterior se solucionaría por medio de espacios separados para dormir, incluso cada uno puede decorar su espacio de la manera que prefiera.

Dormir en camas separadas conlleva a que las relaciones conyugales sean más duraderas y gratificantes, porque si cada uno de los integrantes de la pareja cuenta con su propio espacio entonces puede invitar al otro a dormir y esto, dicen ellos, es seductor.

Inclusive un grupo de científicos australianos realizó un estudio en el que se menciona que compartir la cama como pareja "cansa el cerebro", porque no se llega a tener un sueño tranquilo y profundo, además de que una persona que duerme sola recuerda mejor sus sueños que aquella que duerme en compañía.

Por otra parte, hay mujeres que no pueden tolerar el olor de su pareja debido a una incompatibilidad bioquímica –todas las personas tienen un olor característico que se acrecienta con

* Docente e investigadora en la Escuela de Diseño del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

la edad y las mujeres tienen mayor sensibilidad olfativa que los hombres–, por lo que la pareja sólo duerme junta para tener relaciones eróticas.

En cuanto a los matrimonios jóvenes que llevan poco tiempo juntos, la decisión de dormir en camas separadas revela una relación frágil en lo afectivo y sexual, porque los jóvenes necesitan del cortejo, juegos eróticos y preámbulos para desplegar una intimidad que se desarrolle de manera natural.

Sin embargo, en la tercera edad es frecuente que los matrimonios opten por separar camas o dormitorios, por razones de comodidad más que por motivos de convivencia. En ese aspecto no hay problema, ya que se ha construido una base de afecto que se demuestra más en lo espiritual, porque ya se experimentó la plenitud en lo sexual y en lo íntimo.

Lo que subyace al interior de estas nuevas formas de dormir de las parejas es producto de varios elementos, que se tratarán de explicar mediante algunos enfoques teóricos debido a que es un tema complejo.

LO CONSCIENTE EXPLÍCITO

Lo explícito que se plantea en este fenómeno es la comodidad, el individualismo, la tranquilidad, pero experimentados en pareja, es decir no de manera individual, sino compartir un espacio, gastos y momentos eróticos, pero acordes con las actividades planeadas.

LO CONSCIENTE IMPLÍCITO

Estar acompañado en muchas de las actividades y momentos importantes y cotidianos, pero disfrutando de privacidad, de secretos, de intimidades, sin tener que tolerar lo que es molesto del otro.

LO INCONSCIENTE EXPLÍCITO

Son los objetos y acciones que realizan los integrantes de una pareja para tomar la decisión de dormir en camas separadas, o bien, en espacios apartados, usando como argumento cualquier acción cotidiana que en un principio quizá se aceptó, pero ahora ya no se tolera.

En este escrito se expone el fenómeno de las parejas que duermen no sólo en camas separadas, sino incluso en diferentes recámaras. Se pretende contextualizar desde una perspectiva hermenéutica las causas de este fenómeno social que está ocurriendo en Estados Unidos y México y la manera en que se percibe.

Palabras clave: hermenéutica, situación de pareja, vivir juntos, insatisfacción, sociedad, familia, transtorno, representación.

This paper is about this current social phenomenon of couples with certain features who demand to sleep not only in separate beds but in separate rooms. An attempt is made to contextualize it from a hermeneutical point of view, in order to explain its occurrence in United States and Mexico and how it is perceived by people.

Se parte del contexto de que esta propuesta aplica a las poblaciones de la cultura occidental, porque las que tienen otro paradigma diferente no forman parte de esta dinámica.

A continuación se presentan algunos enfoques.

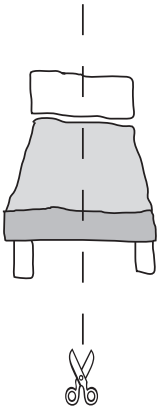
ENFOQUE FILOSÓFICO

En su libro *Políticas de la posmodernidad*, Agnés Heller y Ferenc Fehér expresan un concepto clave para el entendimiento de lo que está sucediendo en estos países, la "*s*ociedad insatisfecha", y desde la perspectiva que ellos proponen acerca de las necesidades, se refiere a: la creación de necesidades, percepción de necesidades, distribución de necesidades, satisfacción de necesidades, dinámica que conlleva a que aumente la insatisfacción, y esto representa una potente fuerza motivadora de la sociedad moderna, y de no existir ésta ya no podría reproducirse a sí misma, además posibilita la combinación de dos discursos distintos; el de la filosofía social y el de la filosofía existencial.

Por lo que en una sociedad insatisfecha todas las medidas políticas y sociales pueden existir o no existir, y jugar un papel u otro. Además en la generación actual, la satisfacción de ciertas necesidades que no fueron satisfechas en generaciones anteriores, no hacen que la insatisfacción disminuya o se acabe, por lo que definen las necesidades como un sentimiento conciente de que "falta algo".

Las necesidades dependen de la atribución social, es decir normas sociales y valores, asimismo los modelos para la satisfacción de las necesidades cambian velozmente dentro de una sociedad, y varían de una sociedad y cultura a otra.

[...] en la generación actual, la satisfacción de ciertas necesidades que no fueron satisfechas en generaciones anteriores, no hacen que la insatisfacción disminuya o se acabe [...]



ENFOQUE PSICOANALÍTICO

Otro de los enfoques que se retoman para dar cuenta de este fenómeno es el del psicoanálisis, a partir de la propuesta de Elisabeth Roudinesco, la cual expresa en su libro *La familia en desorden.* Aquí se refiere a la familia en la época actual, donde se produce un trastorno profundo, que a su juicio es el deseo homosexual, el cual se convierte en un deseo de normatividad, poderes del sexo que se extienden en el centro de una economía liberal y reduce al hombre a una mercancía.

Además recuerda que es en la década de los sesenta que se impone el concepto de la familia "contemporánea o posmoderna", por lo que bajo el concepto de familia se unen en busca de una relación íntima dos sujetos por un periodo relativo, y es cuando la atribución de la autoridad presenta problemas como divorcios, separaciones y recomposiciones conyugales.

Menciona que el devenir de la familia contemporánea es en horizontal y en "redes", y parece que su condición es la de una resistencia a la tribalización orgánica de la sociedad mundializada.

ENFOQUE SOCIOLÓGICO

Otro de los enfoques es el de la sociología, en el que Guilles Lipovetsky, en su texto *La era del vacío*, menciona que las sociedades contemporáneas tienen una estrategia nueva que hace a un lado la primacía de las relaciones de producción, en beneficio de un ensalzamiento de las relaciones de seducción.

Al igual que Roudinesco, Lipovetsky describe a la sociedad actual como la del *feeling* y la emancipación individual extensiva a todas las categorías de edad y sexo dentro de una dinámica hedonista.

Al respecto de las necesidades que plantea Heller, Lipovetsky menciona que la seducción es la "representación ilusoria de lo no vivido", y reconduce el imaginario de las seudonecesidades, con la consecuencia del aislamiento social y la destrucción del vínculo interpersonal.

PREGUNTAS INTERPRETATIVAS

¿Será una necesidad de primer orden para la pareja el dormir en camas separadas?

¿Qué lleva a los integrantes de la pareja a ya no dormir acompañados al paso del tiempo?

¿O será acaso que los integrantes de una pareja están tan bien comunicados que les preocupa el descanso de su compañero, o bien, que realicen sus actividades personales sin verse molestados?

HIPÓTESIS

Si bien las parejas deciden dormir en camas separadas y argumentan que es para evitarle molestias al otro, o incluso del otro hacía sí mismo, entonces por qué retoman como argumentos acciones o situaciones cotidianas y banales, tales como molestarse por ver la ropa tirada del otro en la recámara, o porque está muy alta la calefacción o porque no le es grato el olor del otro; pero habría que saber si son argumentos suficientes para continuar viviendo juntos, la propuesta de dormir en camas separadas, o más aún en recámaras apartadas.

TESIS INTERPRETATIVAS

En el contexto estadounidense

En algunas sociedades contemporáneas actuales, como la estadounidense, desde su perspectiva de una cultura de primer mundo occidental, en la que se da cualquier tipo de licencia de sí mismo hacia el otro, se privilegia a los objetos, espacios y acciones a partir de su "necesidad", que de forma consciente argumenta, pero que en el fondo es debido a la conveniencia, dirían algunos, otros a su "demanda", que parte de sus deseos inconscientes, anclados en una dinámica narcisista, posmoderna y efímera, en la que se deja al margen al sujeto como medio y fin para brindar placer y satisfacciones como: el amor, afecto, cariño, convivencia y comunicación, por lo que con el pretexto de la búsqueda de una relación más duradera en sociedades como la estadounidense, falta mucho por ver y conocer hasta dónde puede una pareja crear y recrear "goces" a partir de demandas consumistas, y alejadas de la interacción humana.

En el contexto nacional

En este punto sólo me queda hablar desde mi experiencia, y lo que he observado en otros, porque es un tema que necesita de una investigación profunda, ya que como cultura mexicana la tradición es uno de los elementos fuertes que guían nuestras acciones y las decisiones en algunos momentos de nuestra vida. Y si existen determinados grupos de parejas dentro de nuestro contexto que por su economía, formación y acceso a conocer otros estilos de vida pueden optar por tener camas separadas y recámaras apartadas, habría que indagar las causas y motivos que los llevan a tomar esta decisión, acercamiento que tendría que realizarse desde varios enfoques y disciplinas para lograr este ejercicio hermenéutico dentro del contexto de la sociedad mexicana. @

REFERENCIAS

Coupland, Douglas (1995). *Generación X.* Barcelona: Biblioteca de bolsillo. 256 pp.

Heller, Ágnes y Fehér, Ferenc (1998). *Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural.* Barcelona: Península, 299 pp.

Lipovetsky, Gilles (2002). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama, 220 pp.

Roudinesco, Elisabeth (2003). *La familia en desorden*. Argentina: FCE, 215 pp.

Fuentes electrónicas

http//news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/hi/spanish/science/newsid_6444000/6444289.stm

El *Moisés* de Miguel Ángel

*Juana Leonor Véjar Becerril**
leonorvejar@yahoo.com.mx

EL OBJETO DE ARTE

El *Moisés* fue tallado por Miguel Ángel a partir de una sola pieza de mármol blanco pulido de Carraca en 1515, se trata de una figura de cuerpo entero en postura sedente, con una altura de 235 cm. El estudio anatómico refiere que se hizo con gran naturalismo, pues si se proyecta luz sobre ésta se crea un juego de luces y sombras, lo que hace que en la figura se destaquen los pliegues de las ropas y se cree la ilusión de volumen. En la parte superior de la escultura, se marca un *contrapposto* por el giro de su cabeza, con una simetría en sus brazos, mientras la pierna derecha está hacia adentro y la izquierda hacia fuera; todos sus músculos se perciben tensos. En cuanto al rostro, éste tiene una larga barba que cae hasta el brazo izquierdo, por lo que la cabeza no mira hacia el frente y transmite al espectador un signo de energía, además de rechazar el equilibrio que se percibe en una figura sentada.

El gigantesco *Moisés* porta bajo su brazo derecho las tablas de la ley, y con esa misma mano se toca la barba, su rostro se presenta colérico, de mirada penetrante.

Se dice que el *Moisés* fue posterior a la construcción del *David*, y fue para Miguel Ángel un proyecto de alta complejidad porque formaba parte de lo que sería el mausoleo pontificio, y a esta figura le correspondía un lugar en el piso intermedio de los tres niveles que estaban programados para el proyecto, conformado por 47 figuras en total.

* Docente e investigadora del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, Escuela de diseño.

LOS ANTECEDENTES

En 1505 el papa Julio II le encarga a Miguel Ángel la construcción del *Moisés* (una sepultura grandiosa bajo la cúpula de San Pedro). Este proyecto se retrasa debido a problemas económicos, por lo que se hacen varios ajustes a la propuesta original. Aunado a esto, en 1513 muere Julio II, y es en ese año que el nuevo papa, León X, de la familia de los Médicis –quienes son los protectores de Miguel Ángel en Florencia–, lo nombra su arquitecto, y se retoma el proyecto. Después de 17 años de haber iniciado la obra, Miguel Ángel firma un contrato formal y la concluye hasta 1545. Finalmente, la figura que se adosa a la pared es menos majestuosa y de menor envergadura que la original.

Finalmente, es el papa Paulo III quien lo toma a su servicio y trabaja los frescos del *Juicio final* , en la Capilla Sixtina, por lo que Miguel Ángel se establece en Roma, y con la ayuda de sus discípulos termina la tumba de Julio II que se coloca en la Iglesia de San Pedro in Víncoli en Roma, Italia.

DEL RELATO BÍBLICO

El antecedente de la construcción de esta escultura de Miguel Ángel se encuentra en el pasaje bíblico del *Moisés*, el cual narra que él sacó a los judíos de Egipto, y también que recibe la *Torá* judía de manos de dios en el monte Sinaí.

> La *Torá* describe la vida de *Moisés* y del pueblo al que pertenece hasta la edad de 120 años, y que tuvo lugar alrededor del año 1272 a. C. Asimismo cuando nace Moisés, el monarca egipcio (quizá Ramsés II) de esa época, decreta que todos los hijos varones de los esclavos hebreos fueran ahogados en el río Nilo.

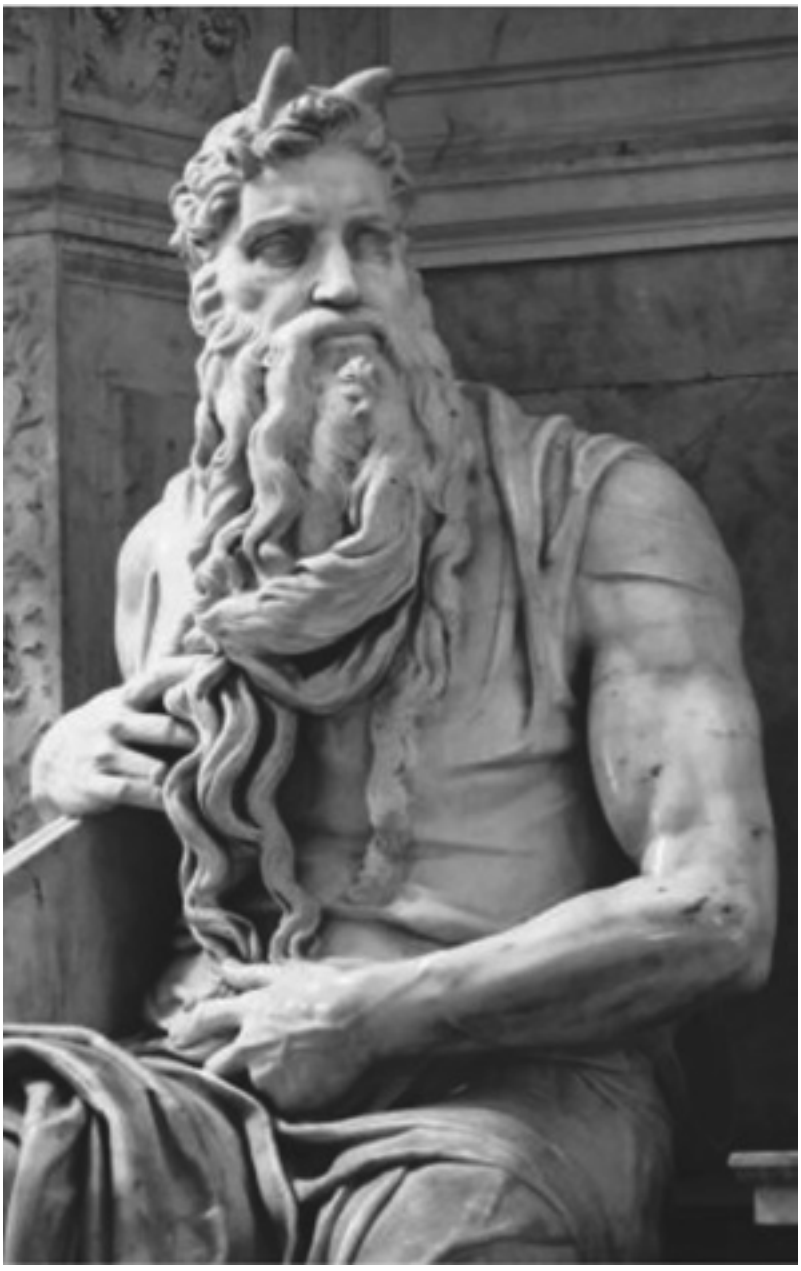
El *Éxodo* (partida de un gran número de personas) es el segundo libro de la Biblia y de la Torá (el Pentateuco, la Ley), del *Tanaj* (la Biblia hebrea), y del antiguo testamento cristiano, y según algunos estudiosos se le puede clasificar como un libro histórico.

El *Éxodo* sienta las bases de la liturgia y el culto, y su legislador y conductor es el patriarca *Moisés.*

En este escrito se plantea, ¿qué es lo que quiso representar Miguel Ángel en su escultura el *Moisés?,* por lo que se recurre a varios aspectos y diversas informaciones que permitan dar una explicación más o menos amplia de esta obra.
Palabras clave: el *Moisés,* arte, Miguel Ángel, representación, interpretación, hermenéutica.

This paper poses the question about what Michelangelo intended to represent in his work Moses. In order to answer, it resorts to various aspects and diverse information which may help to give a more or less extensive explanation of this event.

El profeta, al regresar del Monte Sinaí cuarenta días después, trayendo bajo el brazo las Tablas de la Ley para mostrárselas a los judíos, ve horrorizado que éstos han abandonado el culto a Jehová y adoran al Becerro de Oro.



El *Moisés* es una de las obras paradigmáticas de Miguel Ángel Bounarotti (1475-1564), esta escultura se localiza en la parte central de la tumba del papa Julio II, en la Iglesia de San Pedro in Víncoli, en Roma, Italia (originalmente se encontraba en la Basílica de San Pedro).

DE MIGUEL ÁNGEL, EL ARTISTA

Es el escultor más importante del Cinquencento Italiano, del Renacimiento, es un artista integral porque ejerce con maestría la arquitectura, pintura y poesía, y expresa un sentido neoplatónico en lo que hace, además con varias fases dentro de su vida artística:

> Juventud (1491-1505), es clasista busca la belleza ideal, un ejemplo es la *Piedad* del Vaticano.
> Madurez (1505-1534), con tendencias manieristas, se inicia la disolución del ideal estético clasicista, como el *Moisés* y los *Esclavos*.
> Vejez (1548-1564), consuma la ruptura y busca la expresión de la Idea, como en la *Piedad Rondanini*.

El Cinquencento señala el apogeo de la pintura renacentista italiana y es una de las épocas más productivas del arte universal, y coinciden en el tiempo y espacio con maestros tales como: Leonardo Da Vinci, Miguel Ángel, Rafael y Correggio.

Su nombre es Michelangelo di Ludovico Buonarroti Simoni, y fue el segundo de cinco hijos varones. Su madre muere cuando sólo tiene seis años, su padre y abuelo tenían empleos gubernamentales ocasionales, lo que originaba que estuvieran permanentemente con problemas económicos. Desde

muy pequeño se inclinó por la escultura. Aunque su padre no estaba de acuerdo, Miguel Ángel trabajó en un espacio donde desarrolló bien el uso de los instrumentos para esculpir.

DEL PSICOANÁLISIS DE FREUD

Sigmund Freud, respecto al *Moisés* de Miguel Ángel hace referencia a varios estudiosos de esta obra. Freud está de acuerdo con la descripción que hace Thode: en la que se señala una combinación de cólera, dolor y desprecio en el rostro de *Moisés;* agrega Guillaume que la mirada de *Moisés* penetra el futuro.

En continuas citas, Freud describe cada detalle del *Moisés* y sus diversas interpretaciones. Llega a una conclusión a partir de varios puntos en común con los autores que revisa. Freud expresa que *Moisés* es la huella de una conmoción extinguida, un guardián de ese lugar.

PREGUNTAS

¿Cómo plasma en su obra Miguel Ángel el acontecimiento en el que Moisés es un personaje importante?

¿Qué sintetiza Miguel Ángel del éxodo e imprime en la obra del *Moisés* como un pasaje bíblico?

¿Cuál era la postura de Miguel Ángel respecto al *Moisés*?

¿Por qué el rostro es la parte de Moisés que tiene un mayor peso en la interpretación de los que estudian la obra?

HIPÓTESIS

Es posible que Miguel Ángel quisiera describir de forma clara y contundente el enojo y la molestia que debió sentir *Moisés* cuando se da cuenta de que su pueblo estaba convirtiéndose a otra religión, mientras él estaba siguiendo todo un ritual para llevar cierta esperanza y memoria escrita de la identidad de su pueblo.

TESIS INTERPRETATIVA

Si bien son varios los aspectos que se recuperan en este análisis de la obra del *Moisés,* uno de ellos es la interpretación de lo que su rostro expresa y que a la mayoría de los autores que describen esta obra les llama la atención. Por lo que es importante conocer el pasaje bíblico para lograr entender por qué Miguel Ángel recurre a la utilización de determinados objetos clave que le dan el contexto específico a su obra. Un elemento importante a tomar en cuenta es recordar que el proyecto del Moisés era más amplio, pero por motivos ajenos a Miguel Ángel, éste tiene que modificarlo y reducirlo, y dejar lo que cree que es lo más conveniente para representar de manera plástica este acontecimiento. @

REFERENCIAS

Freud, Sigmund (1925). *El Moisés de Miguel Ángel* (trad. E. Jones). Tomo IV, London, Collected Papers, Institute of Phycho-Analysis and The Higarth Press.

Fuentes electrónicas

http://aprender sociales.blogspot.com/2008/02/el-miss-demiguel-ngel.html

http//www.liceus.com/cgi-bin/gba/20010.asp

http://sobreitalis.com/2009/05/04/el-moises-de-miguel-angel/

Poemas de hoy

*Antonia Cruz López**
tonidra@hotmail.com

HORA NUEVA
Miro las caras tristes,
y las gaviotas al vuelo
van al encuentro de las arenas dormidas
al cuidado del mar.

Calmo mis enojos con suspiros,
veo la rosa espinándose de amor
mientras la tristeza tiñe las tristezas
de color noche eterna.



DESESPERANZA
Cadenas de lucha
a cuestas de los otros olvidados,
en el encuentro de todos los días
nadie perdona las vidas ajenas.

Los sentidos no son cinco
cuando cuentas las historias,
crueldad amarga ante nuestros ojos,
nadie grita porque no hay esperanza.

Profecías hay en el cielo,
mientras otros sueñan por los niños,
las lágrimas mojan los techos solos.

* Maestra de Español en Educación Secundaria, Distrito Federal.

REFUGIO

Conviértete rincón nocturno
en el aposento de la felicidad.
Bebe veneno de locura,
mientras finges dormir.
Muéstrate satisfecho,
eructa números,
paga con sueños heridos,
el contrato diario de la desolación.

VOLUNTAD

No permitas que nuestro tiempo
se refugie en el cadalso de las pesadillas.
No permitas que el ahora
ahogue nuestros sueños peregrinos.
No permitas que la suerte
dibuje nuestros destinos permanentemente.
No permitas que mis ojos
se cierren para siempre.

LO COMOCIÓN

Es lo común,
entendí dolor,
pena moráte,
convirtió trapos roídos,
en nieve zapote sólo de color. @

Lectura y sentido en la escuela: relato de tres experiencias

*Gildardo Moreno Camadas**
gilmoreno32@yahoo.es
*Carolina Arias Arenas**
carias8@yahoo.com
*Gloria Stella Ramos Castillo**
gloriastrella@hotmail.com

Hay periodos en los que el hombre racional y el hombre intuitivo caminan juntos;
el uno angustiado ante la intuición, el otro mofándose de la abstracción;
es tan irracional el último como poco artistico el primero.
F. Nietzsche
Sobre verdad y mentira en sentido extramoral

EL ACERCAMIENTO AL TEXTO LITERARIO

En los momentos actuales, marcados por la incidencia de fuertes políticas neoliberales, con el propósito de implementar en los sectores educativos el paradigma económico "proceso-producto", la escuela estándar, como su nombre lo indica, propone un modelo de estandarización e instrumentalización que abarca la totalidad de los procesos escolares (evaluación, currículo, relaciones interpersonales) y que recurre constantemente al imperativo de la obtención de resultados, normalmente reflejados en el sinnúmero de estadísticas que, a juicio de sus promotores, pueden definir el conocimiento escolar.

En este sentido, para muchos maestros el conocimiento de la literatura se reduce a la enseñanza de los contenidos o al seguimiento de las orientaciones de expertos y libros de texto, planes de estudio que otras instituciones señalan como pertinentes para organizar el "acto educativo", que habitualmente se concreta en análisis prefabricados de cuestionarios o exámenes. Cuando se lee un texto literario en la escuela, según Lombello (2004), se está generalizando un uso instrumental de la lectura, principalmente en lo didáctico: leer para saber, para aprender, para adquirir nuevos conocimientos. En estos casos, la aproximación al texto literario se establece desde una concepción del lenguaje heredada del positivismo y revestida de criterios de verdad y certeza (Jurado, 1994), concepción proclamada a partir de

* Maestros que pertenecen al Grupo de Lenguaje CEPE (Corporación Escuela Pedagógica Experimental), Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje-Nodo Centro, Bogotá-Colombia.

un discurso académico sobre la lectura y la escritura que propenden por la eficacia, evitando el reencuentro con la subjetividad. Uno de los problemas epistemológicos surgidos en la modernidad (Cárdenas, 2007) se debe a la entronización de la ciencia, la realidad, la objetividad y la verdad como principios racionales. En la literatura esta actitud se asumió desde la enseñanza de la teoría y la crítica literaria, en síntesis esta visión corresponde a una determinación externa para el conocimiento escolar (Segura & Gómez, 2007) propicio para el modelo de la escuela tradicional, caracterizada fundamentalemente por la homogeneidad académica que pone en juego la trasmisión de informaciones y no la construcción de conocimiento.

De ahí que la escuela como "colectivo social", generador de cultura, reflexione sobre las formas como se ha venido leyendo la literatura dado el potencial transformador de esta última; en efecto, las obras literarias nos permiten viajar dentro de ellas, transitar sus laberintos que nos llevan a conocer sociedades, culturas y personajes asombrosos con sus anhelos y flaquezas, encuentros que paradójicamente llevan al lector a apropiarse del mundo en un proceso de reconciliación o de afirmación de la propia existencia. O en palabras de Iser (1987), la obra literaria entendida "no como un registro documental de algo que existe o ha existido, sino como una reformulación de una realidad ya formulada que trae al mundo algo que no existía antes".

LA EXPERIENCIA ESTÉTICA COMO LECTURA

La vivencia de la literatura nace de lo vital y llega a través de los estados de ánimo, de los sentimientos y de las imágenes que se constituyen a partir de las propias experiencias. Dentro de este contexto el proyecto se apoya en la mirada que brinda la estética de la recepción, ya que ésta reivindica al lector, tiene en cuenta sus reacciones, su emoción, su imaginación y creación cuando lee.

La experiencia estética como lectura aporta la capacidad de ser otros, o suponer que en determinados momentos somos otro. Sin embargo, la experiencia lectora

Este trabajo recupera la estética de la recepción como una forma de reivindicar al lector, al tomar en cuenta sus reacciones, su emoción, su imaginación y creación cuando lee. Puesto que la literatura permite tanto al niño o al joven como al maestro, sumergirse en universos imaginarios, creando situaciones de placer y deseo que los llevan a resignificar la realidad y la fantasía. Son tres experiencias de aula desarrolladas en tres instituciones con estudiantes de transición, sexto, séptimo y undécimo grado, que abordan el texto literario desde los enfoques de la recepción estética y la lectura fenomenológica.
Palabras clave: escuela, lectura, sentido, textos literarios, recepción, experiencia estética, expresión metafórica, hermenéutica.

This paper recovers the aesthetics of reception as a way of recognizing the reader, by taking account of her/his feelings, responses, emotions, imagination, and creation process as she/he reads; because literature allows the child, the youngster and the teacher alike, to immerse in imaginary universes, creating situations of pleasure and desire that take them to re-signify reality and fantasy. Three experiences from the classroom are presented, which were developed in three different schools with transition students from sixth, seventh and eleventh grades, approaching the literary text from the point of view of aesthetic reception and phenomenological reading.

no se queda en la afectación sensible, ya que emerge la perspectiva critica, la necesidad de comprender lo hecho, momento donde se pone en juego el horizonte de expectativas o la enciclopedia del lector, sus conocimientos previos, dado el juego que se establece entre el texto y su lector.

Trabajar la literatura desde la estética de la recepción significa darles la voz a los niños y a los jóvenes, puesto que son ellos, mediante la interacción comunicativa, quienes construyen los sentidos de la obra. Al respecto, Ingarden (1989) nos habla de la tarea de reconstrucción de lugares de indeterminación que existen en toda obra literaria y que el lector en el proceso de recepción de la misma debe ir completando o construyendo para el texto.

La obra literaria puede trascender las experiencias de la conciencia del autor y del lector, por lo tanto, presenta esos lugares de indeterminación citados por el autor que le hacen posible al lector, en su proceso de recepción, llenar o completar para construir concreciones estéticas que lo lleven a formular significados particulares sobre el material leído. Es así que el valor artístico de la obra se mezcla con las concreciones logradas por el *lector implicito*, experimentadas y percibidas de modo concreto y afectivo durante la lectura.

LECTURA, CREATIVIDAD Y METÁFORA

En este sentido, el aprendizaje de la literatura supone pensar la lectura como formación en la perspectiva planteada por Larrosa (1996); esto es, una actividad que tiene que ver con nuestra subjetividad, algo que nos da forma o nos transforma. Una posibilidad de transitar un saber de experiencia que tiene que ver con lo que somos, cuando resignificamos y construimos nuevos sentidos. La experiencia con la literatura implica tambien una experiencia en el proceso de identificación y confrontación, en el pacto narrativo entre autor y lector donde se produce un desdoblamiento "poder ser otra persona, y al mismo tiempo disfrutar de sí mismo" (Jauss como se cita en Lombello, 2004), se trata de un proceso de mímesis para realizar una búsqueda de sí mismo. Parafraseando a Aristóteles, la mímesis consiste en una imitación del movimiento en el tiempo, mediación que retoma Ricoeur (1998) para establecer el proceso concreto de configuración textual entre la prefiguración del campo práctico y la refiguración de la recepción de la obra.

Esta configuración contempla tres momentos de la espiral hermeneútica: mimesis I, II y III. En mímesis I, la *prefiguración* se da en un antes del momento de la lectura donde la narración significa lo que se ha presignificado en el mundo de la vida o en el obrar humano. Por su parte, mímesis II corresponde al durante del momento de lectura, aquí se *configura* la obra literaria como operación o construcción de la trama, de los personajes, del narrador; es decir, la mediación existente entre los acontecimientos y la historia tomada como un todo. Al tercer momento de la lectura, mímesis III, corresponde un nuevo diálogo entre el mundo del lector y el mundo del texto, tiene lugar entonces la escritura como un acto de *reconfiguración* por parte del lector.

Este proceso de "interpretación del texto literario desde la perspectiva de la filosofia reflexiva desemboca en la interpretación de sí, de un sujeto que, a partir de ese momento, se comprende mejor, de otra manera o, sencillamente, comienza a comprenderse" (Ricoeur, 1999, p. 74). En otras palabras, el trabajo sobre el sentido del texto literario implica un ámbito del encuentro intersubjetivo que se apoya en la analogía (Cárdenas, 2007), donde se articula el pensamiento y la vida. Se trata de volver a la dimensión estética para retomar el carácter metafórico y simbólico de la obra literaria (Arguello, 2007) con el fin de volver a su función imaginaria.

Explorar desde la semántica moderna la *expresión metáforica* en la obra literaria, supone percibirla desde sus excedentes de sentido (Ricoeur, 1995) como portadora de un valor emotivo y de un valor cognitivo. En el esquema de la historia de la retó-

rica clásica, la metáfora era entendida como una figura que, asociada a la denominación, constituía un tropo traducible; es decir, que el sentido literal de la figura metafórica se podía recuperar, *porque la figura lo sustituía.*

En resumidas cuentas, la metáfora no porporcionaba ninguna información nueva sobre la realidad, puesto que sólo se le atribuía una función emotiva dentro del discurso.

Sin embargo, para Ricoeur, la expresión metafórica de la obra literaria no existe por sí misma, sólo dentro y a través de una interpretación, que implica una autodestrucción del sentido literal, de esta manera se impone un giro a las palabras, una extensión de sentido que engendra dos ideas incompatibles. Allí brota una nueva relación de sentido, donde la visión ordinaria no veía ninguna. Por lo tanto, la expresión metáforica nos dice algo nuevo sobre la realidad.

Dentro de este contexto, la literatura les permite tanto al niño o al joven como al maestro, sumergirse en universos imaginarios, creando situaciones de placer y deseo que los llevan a resignificar la realidad y la fantasía en una situación vivencial que enriquece su experiencia.

Leer literatura brinda al lector la posibilidad de vincularse con la palabra, la imagen, el sonido, así como disfrutar a través de un juego lúdico del goce de la alteridad, ponerse en el papel del otro, asumir un personaje a través de planos de identificación, disfrutar de la ficción, actitud ésta que asume el niño con menos barreras que el adulto.

En síntesis, la literatura como elaboración del lenguaje le permite al niño y al joven construir su "sí mismo", jugar con el lenguaje y construir un mundo**.**

EXPERIENCIAS DE AULA

A continuación presentamos los resultados de tres experiencias de aula desarrolladas en tres instituciones diferentes que están ubicadas en la ciudad de Bogotá, donde laboramos; fueron adelantadas durante seis meses aproximadamente con estudiantes de transición, sexto, séptimo y undécimo grado. La primera de ellas "Los tres momentos de lectura en transición" se adelantó con 30 niños y niñas del Colegio Distrital Ciudad Bolívar-Argentina, ubicado en la localidad Ciudad Bolívar, su edad promedio es de 5 años. La segunda experiencia "Las hadas con estudiantes de sexto y séptimo grado", se abordó con 70 estudiantes, divididos en dos grupos, niños, niñas y jóvenes entre 11 y 14 años de edad del Colegio San Isidro Sur Oriental, ubicado en la localidad de San Cristóbal. La tercera, "Conversando las lecturas" se planteó con 30 estudiantes de undécimo grado con una edad promedio de 15 años de la Escuela Pedagógica Experimental. Las tres experiencias abordan el texto literario desde los enfoques de la recepción estética y la lectura fenomenológica.

Si bien cada una de las experiencias se adelantó con grupos de estudiantes de escuela inicial, primaria y secundaria y con un corpus específico de acuerdo con las edades e intereses de los estudiantes, en las tres se evidencian estrategias didácticas para cada momento del antes, durante y después de la lectura (ver cuadro de la pag. 68).

CONCLUSIONES

Esta experiencia nos ha permitido reconocer que es fundamental en el proceso de lectura del texto literario abordar los tres momentos de configuración, puesto que de esta manera es posible explorar el sentido implícito del texto desde el encuentro con la subjetividad del niño o del joven. La obra, al hallarse mediada por el lenguaje literario, tiene la particularidad de crear sus propios contextos, constituyendo con ello un tejido de sentidos que requieren de las operaciones interpretativas del lector, esto es de comprensión, creación y liberación del ánimo a través del efecto que produce el texto en el lector, quien participa interactivamente en la construcción de los sentidos particulares de la obra en una suerte de coautoría.

Estudiantes	Prefiguración antes de la lectura	Configuración durante la lectura	Reconfiguración después de la lectura	Textos leídos
Transición (Edad promedio 5 años)	Acercamiento al libro: disposición del espacio. Familiarización con las partes del libro: nombre del autor, la editorial, la dedicatoria, el color de la carátula. Juego de conjeturas: pistas que ofrecen el título y la ilustración.	Proceso de interiorización por parte de los niños a través la identificación con los personajes: cambian a los personajes por sus padres o por ellos mismos.	Expresión de narraciones personales por parte de los niños paralelas a los acontecimientos narrados en los libros que han leído.	*Un señor muy viejo con las alas enormes* (cuento), de Gabriel García Márquez. *Willy y el soñador* (libro álbum), de Anthony Browne. *Mi mamá* (libro álbum), de Anthony Browne *El pájaro del alma* (libro álbum), de Mijal Snunit.
Sexto y séptimo grado (Edad promedio 12 años)	Visita a la casa de poesía Silva (Centro cultural dedicado a la poesía). Lectura de imágenes.	Proceso de interpretación a partir de preguntas y comentarios.	Creación de piezas poéticas. Publicación de sus producciones en un *blog*.	*Las hadas de knockgrafton* (leyenda), recopilada por Roberto Rosapini Reynolds *Breve* (poema), de Meira del Mar. *La voces del vigía* (poema), de Jaime García Maffla (1997).
Undécimo grado (Edad promedio 15 años)	Narración oral de situaciones vistas por los estudiantes que los hayan impresionado. Presentación del texto. Predicciones a partir del título y del autor.	Diálogo interactivo.	Escritura e intertextualidad a través de la creación de poemas, construcción de personajes, elaboración de un guión teatral y presentación de un monólogo.	*Un señor muy viejo con unas alas enormes*, de Gabriel García Márquez. Nostalgia de los arcángeles (poema) de Rafael Alberti. *El Idiota* (fragmentos), de Fedor Dostoievsky. *Corsario negro* (fragmentos), de Emilio Salgari. *Ángel exterminador* (película), de Luis Buñuel. *Tan lejos, tan cerca* (película), de Wim Wenders.

Muestra de estrategias didácticas para el proceso de lectura de textos literarios en el aula.

Por otra parte, estas actividades de lectura desde la perspectiva estética nos permiten construir una nueva mirada con respecto a la posibilidad de desarrollar a través de la lectura la conversación y la escritura de textos literarios en el aula, un pensamiento analógico, creativo en los estudiantes, en tanto que el trabajo sobre las expresiones metafóricas, los símbolos y la imaginación transforma el uso instrumental y estereotipado del lenguaje en un acto estético, de goce por parte de un lector que tiene la palabra, que construye nuevos sentidos.

El trabajo con la literatura desde una perspectiva de la comprensión implica considerar una interacción entre los estudiantes, el maestro, el contexto y la obra literaria que los centra en el momento. El diálogo con la obra propicia el reconocimiento del saber tanto de los estudiantes como del maestro, ésta constituye el debate colectivo, suscita interpretaciones, de este modo emergen nuevas actividades cuya intencionalidad es dar cuenta de los diversos sentidos del texto, de las prácticas de lectura, escritura y oralidad que buscan promover el protagonismo del estudiante frente a su formación. En esta misma dirección, el estudiante aprende, también, que la literatura es un encuentro pasional consigo mismo, con la vida, y no un cúmulo de información descontextualizado destinado a memorizar por exigencias académicas, tal como se describe al inicio.

Finalmente, este proceso se constituye en un acto de formación política, en tanto el estudiante toma la palabra y configura espacios de construcción de colectivo y de criticidad en un mundo cada vez más homogéneo. @

REFERENCIAS

Alberti, R. (1929). *Alberti sobre los ángeles*. Madrid: Agapea.

Arguello, R. (2007). La enseñanza de la literatura desde la dimensión estética. *Red lecturas No. 2, Nodo de Lenguaje de Antioquia*, pp. 217-220.

Browne, A. (1997). *Willy el soñador*. México: Fondo de Cultura Económica.

Borrás, L. C. (2008). De la estética de la recepción a la estética de la interactividad. Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual. Universitat Oberta de Catalunya. HERMENEIA /Internet Interdisciplinary Institute (IN3). Recuperado el 15 de junio de, de *http://www.uoc.ed/in3/hermeneia*

Cárdenas, A. (2007). Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura. *Red lecturas No. 2, Nodo de Lenguaje de Antioquia*, pp. 206 -216.

García, M. J. (1997). *Vive si puedes*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

García M., G. (1999). *Un señor muy viejo con unas alas enormes*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Ingarden, R. (1989). *Concreción y reconstrucción*. En Warning, R (ed.). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.

Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus Ediciones.

Jauss, H. R. (1980). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jurado, J. (1994). Lectura, Incertidumbre, Escritura. En Jurado, F. & Bustamente, G. (comp.), *Los procesos de la lectura: hacia la producción interactiva de los sentidos.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pp 39-51.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lombello, D. (2004). Adolescencia y lectura. (trad. P. Bohorquez). En *Memorias 6 Congreso Nacional de Lectura para Construir Nación*. Bogotá: Fundalectura.

Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido* (2006). México: Siglo Veintiuno Editores.

Ricoeur, P. (1999). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo XXI

Segura, D. & Gómez, M. (2007). *Convivir y aprender: hacia una escuela alternativa*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.

Snunit, M. (1999). *El pájaro del alma*. México: Fondo de Cultura Económica.

El seminario: hermenéutica y educación (UPN-RIHE-BENM)

*Fernando Monroy Dávila**
davimorf@hotmail.com

Sabemos que la labor de las comunidades de práctica nucleadas en torno a cualquier temática resulta una empresa complicada. En nuestro caso, el ya de por sí complejo campo de la educación, ahora articulado con la hermenéutica, deriva en experiencias significativas para cada uno de los miembros del seminario.

El trabajo no ha sido fácil, pero ha dejado resultados palpables e invaluables experiencias de aprendizaje. Claro que hubo que aprender a lidiar con los rotundos univocismos de los académicos que decidieron declinar, sin olvidar los univocismos velados de algunos que continúan en el seminario. Para quienes visitamos la UPN cada 14 días durante más de dos años, fue necesario equiparnos de paciencia para el viaje, puesto que las atestadas vialidades de la ciudad suelen desanimar a más de uno.

Vicisitudes que han valido la pena porque el balance resulta favorable por los resultados obtenidos, que se concretan en tres libros publicados, dos simposios internacionales, la vinculación establecida con la Red Internacional de Hermenéutica Educativa (RIHE) y, sobre todo, un grupo académico que se consolida y extiende sus fronteras día a día. Prueba de ello es el diálogo abierto y sostenido con académicos de talla internacional como Mauricio Beuchot, Antonio Valleriani y Luis Porter.

PROPÓSITOS, NATURALEZA Y EXPECTATIVAS DEL SEMINARIO

En el marco de la formación correspondiente a la vida académica de la UPN y, de manera puntual, en las prácticas de aprendizaje y enseñanza, el seminario se encuadra como un recurso

* Docente de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

pedagógico impulsor de la dinámica del conocimiento; con su uso se busca potenciar los procesos investigativos a partir de la producción, recreación, desarrollo, valoración, práctica y construcción de conocimientos, destrezas, hábitos y saberes, según sea el caso.

En tal contexto surge el seminario; sin embargo, sus alcances y actuales pretensiones lo ubican en la escena de las *comunidades de práctica* (Wenger, E, 2001). En consecuencia, abrevia una tarea permanente de indagación, interpretación, análisis, reflexión, crítica, re-conocimiento, comunicación y diálogo establecida y procurada por los profesionales que lo han conformado. Por ende, es un espacio en el que las sesiones y sus correspondientes ponencias mantienen una orientación establecida por sus miembros; en nuestro caso, la hermenéutica y la educación.

En este sentido, los participantes del seminario se comprometen con la autoría de una ponencia y, por ello, aun cuando nos queda claro que acuden con intereses distintos dadas las peculiaridades de sus objetos de estudio, es fundamental pactar la hermenéutica y la educación como línea de investigación a seguir.

El objetivo del seminario y la presentación de las ponencias deriva de definir al trabajo académico como una labor profesional sistemática que significa más que un espacio cerrado o elitista y, que por tanto, expresa la realización de una labor profesional que trasciende los muros de la institución sede y se concreta en los productos referidos, mismos que funcionan como indicativos del fructífero diálogo académico establecido entre sus miembros y como aporte para la comunidad escolar, académica y científica interesadas en la reflexión hermenéutica y, en particular, a los vínculos establecidos entre ésta y la educación.

De esta manera, el objetivo consiste en el análisis productivo y propositivo de las ponencias presentadas por cada uno de los participantes. Ponencias que al estar inscritas en el marco de la producción académica, habrán de referir afirmaciones sobre la investigación en curso que cada uno de sus autores lleva a cabo.

Tal propósito permite concebir al seminario como un espacio generador de distintas reflexiones sobre una

Este texto expone elementos significativos y representativos del Seminario Hermenéutica y Educación, iniciado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) desde 2007 y ubicado en 2010 en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).
Palabras clave: hermenéutica, educación, seminario, red, comunidades de práctica, investigación, formación.

This text presents significant and representative elements of the Seminar: Hermeneutics and Education, which started at National Pedagogical University (UPN) since 2007 and in 2010 is located at the Worthy National School for Teachers (BENM for its abbreviation in Spanish).

plataforma común (el estudio de la educación desde una dimensión hermenéutica); esto es, un "taller" de investigación y acompañamiento mutuo.

Con tal ánimo se busca privilegiar un diálogo potenciador de los aportes individuales, que culmine en la publicación de ponencias –cuya versión final se concreta después de haber sido expuestas, debatidas y reconsideradas–. Situación que exige la disposición colectiva de afrontar y permitir la confrontación de ideas o aportes propios; cumpliendo así la consolidación del diálogo, en tanto compromiso tácito de las comunidades de práctica.

El seminario requiere que cada participante exprese, defienda, argumente o recree sus tesis, categorías, conceptos, teorías, metodologías; para promover el diálogo académico; considerando la urgencia de atender la situación educativa, social, cultural y política mexicana, precisamente con el afán de evitar tanto el desarrollo de ejercicios pseudofilosóficos, antipedagógicos y pretenciosos de orientación univocista como la proliferación de ocurrencias carentes de una guía teórica que les respalde.

ÁNIMO HERMENÉUTICO

Resulta sustancial reconocer el empeño hermenéutico imperante en el seminario, como un punto nodal que ratifica la importancia que ya otros autores han conferido al análisis de estilo hermenéutico en el campo de la educación. Al respecto, Ángel Díaz Barriga ha planteado que desde un sentido hermenéutico se deben establecer otras teorías, otros objetos, otros actores y otras metodologías en los objetos de estudio, en especial, si se desea abandonar el monismo teórico metodológico de corte positivista (1987, p. 15).

De Alba acota que la educación se "ha pensado de manera dominante desde una perspectiva epistemológica (positivista-neopositivista) y son pocos y relativamente recientes los esfuerzos por pensarla desde otras posturas" (2002, p. 72).

Para Miguel Ángel Santos Guerra (2000, pp. 343-349), en el rubro de la investigación se deben adoptar nuevas posiciones para hacer el análisis y abandonar otras que durante mucho tiempo marcaron la línea de la reflexión y de la acción indagadora, porque toda investigación contiene dimensiones intelectuales y componentes emocionales, sociales y políticos que obligan a considerar nuevas perspectivas de estudio. Y quizá este autor, coincidiendo con el espíritu hermenéutico analógico, ha llegado incluso a plantear que no existen dos paradigmas únicos, radicalmente opuestos, sin zonas intermedias en que se entremezclen concepciones y enfoques diferentes.

Por su parte, Murueta Reyes, considera que la investigación está







transida de complejidad y no es acertado simplificar un proceso complejo, ni optar por un intelectualismo extraviado en marañas conceptuales o en creencias colmadas de un relativismo absoluto.

Relativismo donde las *miradas* cambian como modas de vestir. En todo caso, la *relatividad* concibe infinitos ángulos y contextos que dan significado a cada elemento, pero considera que todos ellos forman parte del proceso (2003, p. 10). Se trata de un relativismo relativo; de uno modesto, que tiene límites y admite algunos mínimos absolutos; pero siempre bajo el cobijo del equilibrio, de la mesura.

La consideración epistemológica resaltada es un criterio para el seminario referido, dada la importancia de la hermenéutica en la investigación ante el predominio de perspectivas que ignoran la existencia de sistemas simbólicos que dirigen u orientan de alguna manera el proceder y accionar humanos, y al hacerlo son renuentes a comprender que la hermenéutica no trabaja con cosas sino con sentidos y significados; es decir, que no existe un mundo ideal separado de un mundo material, sino que se construye y piensa la realidad en un equilibrio en el que se encuentran dos pesos jugando. Indicaciones que, además de enfatizar la relevancia de la mediación entre aquellas hermenéuticas que se colocan en el extremo del univocismo y en los pantanosos equivocismos, reiteran la línea que define al investigador como un científico distinto al definido por las tesis positivistas.

Por lo tanto, se plantea que quien investiga es un sujeto en situación cultural que cuestiona la realidad a partir de deseos, significaciones imaginarias (personales y sociales), concepciones ideológicas, valores y de referentes teóricos que conoce y asume como correctos y no como el científico neutral del positivismo, esto es, el hombre (supuestamente) aséptico y desinteresado que conoce la realidad de manera objetiva y desapasionada (Anzaldúa Arce, 2006, p. 186).

ÁMBITOS Y ORIENTACIONES DE LOS ANÁLISIS HERMENÉUTICOS

El interés en hallar alternativas de comprensión y transformación de los fenómenos educativos, manifestado en el desarrollo del seminario, se advierte en los elementos comunes en los trabajos presentados por cada participante, de los que se pueden indicar:

- Desacuerdo con la manera en que se desarrollan los procesos formativos en la sociedad actual.
- Preocupación e interés por transformar el estado actual de la educación para construir un mundo mejor.
- Desmarque de las comunidades de práctica que estilan realizar interpretaciones univocistas o relativistas en demasía.
- Inconformidad con la investigación que se distingue por ofrecer afirmaciones confusas respecto del análisis hermenéutico.
- Tendencia a realizar aplicaciones de la *hermenéutica analógica* en diversos campos del saber.
- Análisis hermenéuticos a temas originales e inéditos.
- Una prolífica bibliografía que deja constancia de la seriedad de los miembros y, que a la vez, confirma un desmarque de este seminario con aquellos que estilan revisar la misma bibliografía (que incluso a menudo suele ser impuesta). Indicios de contribución significativa con la *hermeneutización de la educación* con base en las investigaciones realizadas y en el diálogo establecido en el seno del espacio académico de la UPN y en el contexto de las comunidades intelectuales y profesionales en las que se ubican los miembros del seminario.
- Considerar fundamental la vinculación de las investigaciones realizadas con la vida cotidiana escolar y extraescolar en la que se

desenvuelven los autores y los actores involucrados en cada uno de los procesos de investigación.

- Asumir las reflexiones teóricas y metodológicas de cada una de las investigaciones realizadas como posiciones en proceso, como posturas que si bien se están construyendo, también sientan las bases para definir el análisis hermenéutico como una contribución teórica al campo de la educación, dado que no obstante otros investigadores lo hayan hecho, la originalidad y pertinencia de los objetos de estudio abordados confieren tal categoría.

AVATARES Y ENMENDADURAS DEL SEMINARIO

Conscientes de la insensatez e inutilidad académica de muchas investigaciones e interpretaciones de corte univocista realizadas en el campo educativo, los participantes del seminario no sólo deben tener claro lo ocioso e ilusorio que resulta la idolatría de un posicionamiento monárquico que gobierna y subordina a los demás, sino que a lo largo del seminario es fundamental actuar reconociendo la importancia del análisis teórico y la relevancia del trabajo práctico.

Conscientes de la insensatez e inutilidad académica de muchas investigaciones e interpretaciones de corte univocista realizadas en el campo educativo, los participantes del seminario no sólo deben tener claro lo ocioso e ilusorio que resulta la idolatría de un posicionamiento monárquico que gobierna y subordina a los demás [...]

En esta perspectiva, los textos presentados en el seminario, al tiempo que cuidan su argumentación teórica, deben renunciar a la ausencia conceptual tan aclamada en la llamada tardomodernidad. Situación que al manifestarse tanto en la presentación de los trabajos (ponencias) en el desarrollo del seminario, como en su versión final (publicación semestral), corroboran el esfuerzo hecho a favor de elaborar textos provistos de elementos teóricos explícitos que guían el análisis o reflexión de su contenido.

Se puede decir entonces que lejos de que el seminario emita unas recomendaciones tácitas para elaborar los textos a exponer, sólo esboza el "tipo" de investigación perseguida –sobre todo con las discusiones abiertas en la presentación de las ponencias–.

En esta perspectiva, la actitud y ambiente necesarios en las sesiones del seminario demandan que cada participante realice aproximaciones al pensamiento que cada uno de los ponentes tenga a bien expresar respecto de su tema de interés y de la concepción hermenéutica puesta en marcha en la construcción de sus textos.

Dicho acercamiento no es, en lo mínimo, una simple o mecánica tarea. Por el contrario, si bien está enmarcado en un ambiente de confianza y libertad en el que no sólo se someten a prueba tolerancia, respeto y reconocimiento a los

distintos aportes, también significa la participación en un espacio académico y, por consiguiente, requiere de practicar una *epistemología flexible, biófila y comunicativa*, tal como lo ha expresado Luis Eduardo Primero Rivas, coordinador del seminario durante su ubicación en la UPN-Ajusco.

Consideración que puede resultar muy efectiva si queremos avanzar del acostumbrado "escuchar y aceptar" las propuestas con las que no se está de acuerdo, al escenario del debate académico que se distingue por contar con una fundamentación teórica; más allá de los aspectos emocionales –claro está, sin desestimarlos–.

Visto así, parece que detrás de estos avatares y enmendaduras del Seminario Hermenéutica y Educación hay algún dejo de brusquedad; sin embargo, para asegurarnos que no es tal situación, podemos valernos de lo dicho por Beuchot:

> Más violento es el imponer una comprensión sin argumentación, sin un diálogo en el que el otro es visto y considerado en su valor propio, en la dignidad de su entendimiento y libertad. Por ello, aun sea con una argumentación que no llegue a lo más fuerte de lo verdadero, sino por lo menos a lo plausible y hasta a lo verosímil, tenemos la obligación de argumentar, en todo caso es necesario salvaguardar o recuperar el refutar, no sea que se nos excluya de tal comunidad y, perdida la conciencia de su valor, se nos imponga, odiosa pero culpable de nuestra parte, la violencia sin término (2005, p. 90).

COMENTARIOS FINALES

Consciente de que el Seminario Hermenéutica y Educación cuida con seriedad la argumentación que le es propia a la hermenéutica; es decir, la capacidad o habilidad que nos conduce a convencer de nuestra interpretación a los otros, pues de otra forma no tendrán los demás por qué aceptar nuestros planteamientos (Beuchot, 2005, p. 90), deseo concluir invitando a los académicos y estudiantes interesados en el seminario a que se sumen a este esfuerzo destinado a cualificar cada uno de los procesos educativos acaecidos en los distintos niveles de nuestro sistema educativo nacional.

Estoy seguro de que con la colaboración de cada uno de los integrantes del seminario, juntos lograremos colocar en destinos hasta ahora insospechados el resultado de la red comunicativa que caracteriza al trabajo académico del Seminario Hermenéutica y Educación. @

REFERENCIAS

Anzaldúa Arce, Raúl (2006). Investigación sobre el docente y sus procesos subjetivos. Las tensiones del inicio de un proceso. En Delgado, J. M. y Primero, L. E. (comps.). *La práctica de la investigación educativa I. La construcción del objeto de estudio*. México: UPN. pp. 185-211.

Beuchot Puente, Mauricio (2005). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM (FFyL)-Ítaca.

De Alba, Alicia (2002). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU-UNAM.

Díaz Barriga, Ángel (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 37, 3-15.

Murueta Reyes, Marco Eduardo (2003). Introducción (el seminario de filosofía y educación). En Murueta, M. E. (coord.). *Otras miradas en educación*. México: AMAPSI-UNAM-ENEP Aragón. pp. 7-16.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2000). Evaluación educativa. De la dimensión técnica a la dimensión crítica. En Rivera Morales, Pérez López & Hernández (coords.). *Procesos psicoeducativos en el contexto escolar*. México: UPN. pp. 343-362.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

Estos ojos y esta palabra también son míos

Manual de cine y ética para el siglo XXI

Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán
rtramirez095@yahoo.com.mx

Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán (2009). *Manual de cine y ética para el siglo XXI. Estos ojos y esta palabra también son míos*. México: Universidad Anáhuac Campus Norte, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095, Universidad de la Sustentabilidad y Cineteca Nacional.



La búsqueda de un sueño es la metáfora a la que apuesta este libro. El séptimo arte encierra entretenimiento y descubre su posible poder formativo. Algunos docentes llegan a recurrir a la exhibición de un filme en las aulas para exponer o fortalecer algún tema o contenido escolar, de ahí que la propuesta del autor es sobre la utilidad pedagógica encaminada a un uso ético.

El primer cuestionamiento tiene que ver con la realidad de que el cine puede educar a los niños y jóvenes, así como la construcción de los principios y valores humanos universales. Ramírez Beltrán afirma que el discurso cinematográfico aporta valores, creencias y formas de ver el mundo "que intentan imponerse como patrón de una conformación social y que, por lo mismo, convergen con el discurso educativo".

De esta forma expone tres relaciones: la cinematográfica, la comunicativa y el uso pedagógico del séptimo arte en el aula. La primera da lugar a las experiencias educativas que tanto estudiante como docente viven y recrean a través de la práctica educativa, manifiesta en el arte cinematográfico. La segunda se da entre estos actores en el nivel de la expectación. La última, el uso pedagógico.

Dadas estas relaciones falta saber cómo encaminar la mediación pedagógica hacia el conocimiento del entorno, a distinguir la forma, lo bueno y lo malo desde la perspectiva ética y aprender a tomar decisiones basadas en valores. Este libro ofrece una selección de 48 filmes que muestran los valores que se manifiestan en cada uno de ellos, especificando las escenas donde se representan dichos valores.

Además contiene las estrategias pedagógicas de 15 películas, muy enriquecedoras, que fortalecen el trabajo educativo de los maestros en el aula, lo que significa una experiencia diferente para los estudiantes. Incluye la ficha técnica de cada filme, actividades previas a la exhibición de la película y cuestionamientos dirigidos hacia determinadas escenas, fotogramas y diversas dinámicas para cada película. Finalmente aporta recomendaciones cinematográficas.

El libro contiene un apartado previo a las actividades, en el que se explica la manera de usar el manual, con ello se facilitan las tareas que deberá desempeñar el docente en el aula.

El autor busca en todo momento que el lector se introduzca al fascinante mundo del cine, y establece la empatía con la enseñanza.

Este libro es una invitación para alumnos, maestros, y todos aquellos que buscan aprender y disfrutar del cine. @

Novedades Editoriales UPN 2009

Aportaciones a los estudios de las sexualidades, las identidades y los derechos sexuales y reproductivos
Adriana Ortiz-Ortega y Adriana Leona Rosales Mendoza (coordinadoras)

Esta obra versa sobre el controvertido campo de la construcción de las identidades sexuales y genéricas, y el ejercicio de derechos y ciudadanías en distintos ámbitos. Constituye una serie de contribuciones a los debates académicos y políticos y, en la medida de lo posible, pretende ser de utilidad para quienes diseñan y gestionan las políticas públicas del Estado en la materia.



Anuario educativo mexicano
Visión retrospectiva
Guadelupe Teresinha Bertussi (coordinadora)

El *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva* pone de manifiesto la riqueza y la diversidad de los trabajos de investigación y reflexión que existen en el sistema educativo. Los textos están divididos en cuatro categorías: Con la atención en los estudiantes, Viejos y nuevos problemas del campo educativo, Problemas y procesos en la vida universitaria y La educación en otras fuentes. Los artículos abordan temas como la obesidad en los niños, las conductas sexuales de los adolescentes, la telesecundaria, el apoyo a estudiantes indígenas, el financiamiento de la educación superior y el porrismo en las universidades, entre otros.



Cristales del tiempo: pasado e identidad de las películas mexicanas contemporáneas
Aleksandra Jablonska

Cristales del tiempo es un libro de arte donde la autora nos hace reflexionar sobre cómo las películas elaboran los discursos sobre el tiempo y sus transformaciones, y también cómo contribuyen a la construcción de una cierta memoria social mediante la selección de lo que debe ser recordado y de lo que debe olvidarse.



Desafíos y posibilidades en la formación de maestros
Una perspectiva desde América del Norte
Etelvina Sandoval Flores, Rebeca Blum-Martínez e Ian Harold Andrews (coordinadores)

Este libro es resultado de un productivo intercambio de conocimientos y experiencias entre expertos en formación docente de tres universidades vinculadas al quehacer educativo de países que comparten un espacio común de colaboración política, cultural y económica: la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Nuevo México y la Universidad Simon Fraser, de Canadá. Aun considerando las diferencias propias de los contextos sociales, el estado y organización de los sistemas educativos de los países mencionados, los trabajos compilados en esta obra destacan las coincidencias en torno a la urgente definición de políticas para mejorar la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional docente en nuestra subregión.



Educación ambiental en la formación docente en México: resistencia y esperanza
Armando Meixueiro Hernández, Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán y Juana Josefa Ruiz Cruz (coordinadores)



Es un libro en el cual se recogen opiniones, experiencias, ideas, éxitos y fracasos, alegrías y frustraciones de un selecto grupo de educadores ambientales que no se resignan a mantener el *statu quo*, porque sobre todas las cosas creen en el ser humano y en la utopía de la educación ambiental. Escasean las publicaciones en las cuales se conjuguen reflexiones serias y *fermentales* sobre la educación ambiental, con los múltiples aspectos que determinan la calidad que debe tener la formación de docentes ambientales, si se pretende estar a la altura de las circunstancias que marcan los tiempos que corren para la sociedad.

El servicio social como un prestigio oculto de la universidad
El caso de la UPN
Marisela Castañón Hernández



El libro es un estudio histórico del servicio social en México desde sus orígenes hasta el momento actual, en particular de la génesis y evolución del programa de servicio social en la Universidad Pedagógica Nacional. Está dividido en cinco capítulos: La historia del servicio social en México: lo fundamental para su comprensión y su desarrollo institucional y social, El servicio social en el contexto de creación de la UPN, La coordinación de servicio social a 30 años de la UPN, Metodología de la investigación y planteamiento del problema y Presentación de los resultados de la práctica del servicio social en la UPN.

Escritura y evaluación en un contexto bilingüe
Yolanda de la Garza López de Lara



Razones fundamentalmente económicas llevan a la población mexicana a emigrar hacia Estados Unidos de Norteamérica y establecerse en este territorio en busca de mejores condiciones de vida.

El mayor porcentaje de inmigrantes a Estados Unidos (56%) es de origen hispano (SEP/ILCE, 1999). En los últimos 10 años se ha registrado un notable aumento en la matrícula de estudiantes cuya lengua materna es el español, especialmente en los estados de Texas, California, Arizona, Carolina del Norte y Florida.

Filosofía de la memoria y el olvido
Samuel Arriarán



El tema de la memoria y del olvido adquiere actualidad hoy. Hay varias razones que justifican su abordaje desde ámbitos como la filosofía, la psicología, la antropología, la sociología, etcétera.Quizá la principal razón es que en las sociedades contemporáneas se presenta no sólo el fenómeno del bloqueo de la memoria sino también el olvido del pasado. Ya sea en la experiencia del holocausto, de las dictaduras militares o de la conquista de las poblaciones indígenas en América Latina, lo común es la notable reacción contra la historia, es decir, la represión del pasado individual y colectivo.

Formación cívica y ética en los profesores y alumnos de educación secundaria: 1984-2006
Raymundo Ibáñez Pérez



Esta obra fue elaborada con el propósito de analizar los procesos de formación y actualización docentes que han recibido los profesores que imparten la asignatura de Formación cívica y ética en la escuela secundaria durante el periodo 1984-2006, así como la incidencia que tiene tal formación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de valores en los alumnos adolescentes.



Género en educación
Temas, avances, retos y perspectivas
Ana Laura Lara López (coordinadora)

Durante la última década, el tema de género en educación ha ido ganando espacio en las acciones y políticas de los gobiernos, instituciones de educación superior y distintos grupos sociales, quienes de cara al siglo XXI recuperan la demanda de la equidad de género como parte sustantiva en las nociones para una educación alternativa.

Gestión de la educación básica
Referentes, reflexiones y experiencias de investigación
Marcelino Guerra Mendoza (coordinador)



Se trata de un tema que paulatinamente se ha ido incorporando en los programas de formación profesional de las Instituciones de Educación Superior (IES), dirigidos predominantemente a directivos y funcionarios que desempeñan actividades relacionadas con esta área en diferentes instancias y niveles del sistema educativo.

El auge que ha tenido en un periodo bastante corto contrasta con su bajo nivel de especificidad y estructuración, lo que a su vez dificulta la definición de núcleos teóricos y metodológicos, aspectos fundamentales a ser considerados en un proceso de formación profesional.



Hermenéutica analógica y educación multicultural
Mauricio Beuchot Puente

La hermenéutica ha sido aplicada a la pedagogía con mucho fruto. Una hermenéutica estructurada con el concepto de la analogía intenta colocarse entre la univocidad, que es el dominio de la identidad, y la equivocidad, que es el dominio de la diferencia. No se puede dar una educación unívoca en un contexto multicultural, pues eso equivaldría a imponer una de las culturas sobre la otra o las otras.

La asesoría técnico pedagógica en educación básica
Diagnóstico, pronóstico y alternativas
Yolanda López Contreras (coordinadora)



La configuración del campo educativo se entreteje en la complejidad de las realidades que acompañan los procesos de implementación, desarrollo y ponderación de políticas educativas que enmarcan modos y formas de acción orientadas a diversos fines, entre los que destacan los relacionados con la presencia e influencia de protagonistas específicos en el diseño y puesta en marcha de proyectos y programas educativos. De ahí que los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) fungen como actores principales de un rol que se encuentra en construcción, lo mismo que los procesos de asesoría como tales.

La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela
Análisis de un caso en educación secundaria
Lucía Elena Rodríguez McKeon



A partir de una investigación minuciosa sobre los principios que explican los procesos de significación de la formación de ciudadanía en el ámbito escolar, a lo largo de estas páginas la autora reconstruye el entramado que da sentido a estas prácticas en la escuela secundaria revelando los significados que permanecen ocultos porque se han naturalizado, aquellos que por considerarse normales acaban confundiéndose con lo moral.

La impronta de una formación universitaria en la profesión magisterial
El caso de las egresadas de la UPN-Ajusco
Margarita Teresa Rodríguez Ortega



El presente libro nos remite a una investigación documentada acerca de cómo las egresadas de la UPN construyen estrategias para articular su formación con la práctica profesional, las expectativas dentro del entorno familiar y los procesos identitarios que conllevan la relación con el otro e, incluso, cuál es su sentir como ex alumnas de dicha institución.

Margarita Rodríguez realiza un trabajo sociológico sobre las experiencias de las egresadas de la UPN en el mercado laboral, las representaciones sociales que van construyendo y los elementos simbólicos y significantes que dotan de sentido a su labor docente.

La investigación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional
Producción de alumnos 2008
Jorge Tirzo Gómez, José Antonio Serrano Castañeda y Samuel Arriarán Cuéllar (compiladores)



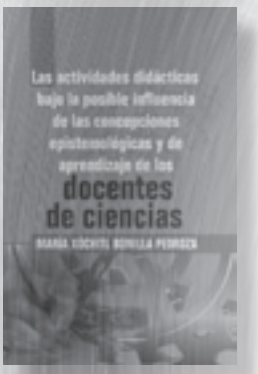
El posgrado en nuestra casa de estudios representa un espacio significativo en la ejecución de importantes tareas académicas, en las cuales la investigación juega un papel relevante que guía el proceso educativo.

La Maestría en Desarrollo Educativo y el Doctorado en Educación son los programas de posgrado que concentran a estudiantes que dedican un tiempo importante a la realización de investigaciones que constituyen una parte fundamental de su proceso formativo.



La práctica de la investigación educativa
La construcción del objeto de estudio
Juan Manuel Delgado Reynoso y Luis Eduardo Primero Rivas (compiladores)

Esta obra se refiere no a la exposición de sus resultados de investigación, sino a la descripción de su camino para producirlos, ¿cómo construyeron sus objetos de investigación? Quizá una de las mayores enseñanzas que podrá proporcionar la lectura de los 13 capítulos que componen esta obra sea descubrir las estrategias de construcción de la investigación pegadas a la carne, a la bibliografía del propio académico.



Las actividades didácticas bajo la posible influencia de las concepciones epistemológicas y de aprendizaje de los docentes de ciencias
María Xóchitl Bonilla Pedroza

En el marco de la globalización y los procesos productivos, el desarrollo de la ciencia se ha convertido en la punta de lanza de los avances tecnológicos de cualquier país que le permiten hacer frente a la competividad tanto a nivel nacional como internacional. En ese sentido la investigación de la doctora María Xóchitl Bonilla resulta representativa, útil y actual debido a que aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciencia en México.



Los escolares, el tiempo libre y los medios de comunicación
Carmen Cortés Rocha

En esta obra se presenta la manera como distribuyen los escolares el uso de su tiempo libre, así como el género y la calidad de los mensajes que eligen tanto en los contenidos de los libros como en los medios electrónicos, el cine y la música. De igual forma, se exponen las razones que dan los jóvenes para escoger los programas informativos o de ficción que prefieren.

Maestros y formación en comunidades de práctica
Proyecto de intervención: Comunidad de práctica UPN de indagación en la escuela
José Simón Sánchez y Adalberto Rangel Ruiz de la Peña (coordinadores)

Este libro muestra cómo es posible revertir las formas tradicionales de desarrollar competencias de buena docencia asumiendo que la escuela es una activa comunidad de practicantes educativos.



Malestar docente y televisión
Posiciones discursivas y representaciones sociales de las profesoras de educación primaria
Nohemy García Duarte

Analizar la televisión desde la perspectiva de los usos y sentidos que las profesoras de educación primaria le dan en su vida cotidiana y contexto escolar es el propósito de la presente obra. Para ello, la autora se acercó a la realidad magisterial y al mundo docente mediante el empleo de técnicas y metodologías cualitativas que la llevaron a entrevistar a una treintena de maestras de grupo de distintas escuelas en su propio entorno laboral. Con este enfoque, el estudio centra su análisis en el discurso cotidiano y común de las profesoras a fin de descubrir el entramado de creencias y representaciones sociales que conforman su universo simbólico cultural alrededor del medio masivo de comunicación más impactante de nuestro tiempo: la televisión.



Memoria del Segundo simposio internacional
Hermenéutica educativa contemporánea
Luis Eduardo Primero Rivas (coordinador)



Hermenéutica educativa contemporánea es un libro que contribuye a aumentar el desarrollo de la línea más relevante de la actual investigación educativa en el mundo.

La presente obra ofrece un recuento de la historia de esta investigación en México, que expresa la historia mundial correspondiente y muestra su inicio en la década de los setenta del siglo xx, así como su rápida consolidación en la dinámica de la etnografía educativa –de grandes aportes en su momento– y su giro hacia la hermenéutica al comienzo de los años noventa, como lo revelan distintas publicaciones recientes del campo destacado.



Migración, ciudadanía y escuela
Miradas del Norte y del Sur: México, Francia, Argentina, Italia
Margarita Noriega Chávez y Teresa Mariano Longo (coordinadoras)

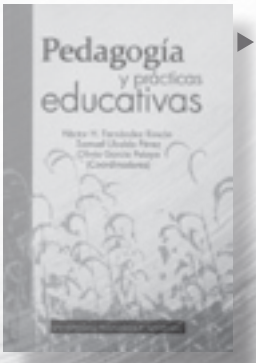
Este trabajo es resultado del esfuerzo colectivo surgido de nuestra iniciativa e interés en los problemas educativos actuales y está respaldado por nuestra experiencia de investigación en el campo de las políticas educativas, en el contexto de la globalización; experiencia inacabada que siempre permite plantearnos nuevas interrogantes.

Opacidades pedagógicas
Debate epistemológico
José Martín García Hernández, Fernando Juárez Hernández y Rosa Cristina Soto Hassey (coordinadores)



En este libro se discute la opacidad que parece permear un número significativo de manifestaciones mayoritariamente teóricas en el ámbito de la pedagogía, aunque no exclusivamente, que emanan de quienes las elaboran y promueven, por ejemplo, carencia de claridad y rigor en el discurso, supuestos sin fundamento, inconsistencia en las categorías empleadas, ambigüedad en los temas abordados y asunciones gratuitas, entre otras.

Pedagogía y prácticas educativas
Héctor H. Fernández Rincón, Samuel Ubaldo Pérez y Olivia García Pelayo (coordinadores)



En este texto se reconoce al campo pedagógico como un espacio amplio en el que coexisten diversos tipos de discursos que tratan de dar cuenta de lo que puede ser, en últimas, una definición amplia de la pedagogía: una reflexión acerca de la educación.

El objetivo de este trabajo es mostrar la pedagogía a partir del reconocimiento de todos los discursos realmente existentes sin la descalificación de ninguno de ellos por apreciaciones subjetivas.



Profesiones y Estado de bienestar
El educador social y el graduado social
Arturo Ballesteros Leiner

El lector tiene en sus manos un libro que lo acercará a una visión sensible, crítica y analítica del mundo en que vivimos. El doctor Arturo Ballesteros Leiner, estudioso de las ciencias sociales, reflexiona sobre el liberalismo que vino a transformar la cosmovisión que se tenía del mundo y donde la propuesta capitalista se encontró bifurcada: como generadora de riqueza y de derechos. Hoy en día se desenvuelven cambios vertiginosos generados por los movimientos de capital, de personas y mercancías, que han tenido impactos sociales que rompen la posible estabilidad que se había logrado para evitar el estado de naturaleza.

¿Qué hacen los adolescentes con la música pop en español?
Leticia Suárez Gómez

El libro ayuda a entender la forma en que los jóvenes se vinculan con sus iguales y con generaciones anteriores. La autora plantea cómo los adolescentes entran en un proceso de significación al establecer qué tipo de música consumen, qué sentido le dan, qué prácticas sociales desarrollan y en qué espacios. Así mismo, el texto expone cómo la música es el resultado de un proceso de industrialización, en el que la tecnología termina convertida en una extensión del cuerpo del usuario, como ocurrió hace años con los reproductores portátiles de casete y ahora con los digitales.



Representaciones sociales del medio ambiente
Raúl Calixto Flores

La presente investigación corresponde al ámbito formal de las instituciones escolares, advierte Raúl Calixto Flores, y está inscrita en el campo de la educación ambiental y del pensamiento cotidiano. Pretende caracterizar a las Representaciones Sociales (RS) del medio ambiente empleando el análisis de las diversas expresiones de sentido común de los estudiantes.

Aborda la interpretación subjetiva de la realidad recuperando los pensamientos que expresan sobre el medio ambiente a través de un procedimiento metodológico que incorpora como técnicas la encuesta, la asociación de palabras, la entrevista, y como instrumentos los cuestionarios, la carta asociativa y los guiones de entrevista.



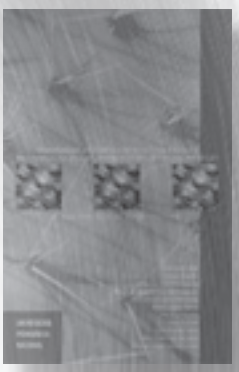
República y Leyes, neoliberalismo y globalización, dos paradigmas en el ámbito educativo
Jeannette Escalera Bourillon

Este trabajo tiene como interés principal promover la reflexión crítica sobre dos paradigmas educativos: el propuesto por Platón en sus diálogos, principalmente en la República y las Leyes, y el formulado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 mexicano, que se encuentra inmerso en el paradigma educativo del neoliberalismo y la globalización.

No se trata de un escrito de corte comparativo en sentido estricto, advierte la autora, doctora Jeannette Escalera Bourillon, ni de una exégesis de los textos platónicos, sino de aprovechar la obra de Platón y los programas educativos mexicanos, respectivamente, para hacer evidente la fecundidad de algunas ideas del filósofo griego que arrojan luz sobre el análisis de la situación educativa actual en México y revelan posibles vías para mejorarla.



Seminario internacional itinerante
Desarrollo de la gestión educativa en México: situación actual y perspectivas
Antonio Bolívar, Oralia Bonilla, Hilda Constantino, María Guadalupe Gómez, Marcelino Guerra, Julián López, Paulino Murillo, Pilar Pozner, Lucía Rivera, Jesús Domingo y Miguel Ángel Vértiz



A partir de la implementación de un sistema neoliberal a nivel mundial se ha establecido como punto de partida la competitividad, con el fin de lograr la eficiencia de los procesos productivos requeridos por el mercado nacional e internacional.

Frente a ello, el discurso político alude a la educación como el punto de avance y retroceso de las sociedades actuales y el mecanismo por el cual se puede hacer frente a los nuevos retos en materia de pobreza, marginación, desempleo o migración.



Sujetos y procesos del cambio curricular
María del Refugio Plazola Díaz y Eva F. Rautenberg Petersen (coordinadoras)

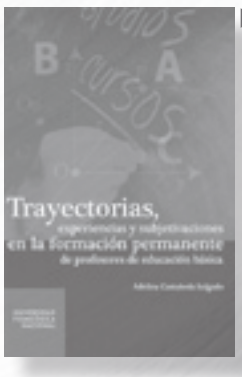
En casi 20 años el Plan 1990 no había sido modificado, excepto por algunos cambios aplicados por los docentes en cuanto a la actualización bibliográfica y la introducción de temáticas emergentes. Por lo que algunos especialistas señalaron que: "Las aspiraciones del actual plan de estudios corresponden a problemáticas del sector educativo detectadas hacia finales de la década de los ochenta; en el contexto educativo actual, las prioridades y problemáticas no son las mismas".

Esta reflexión fue el antecedente para la formación de la Comisión de rediseño curricular del Plan de estudios 1990.

Tecnologías de información y comunicación
Horizontes interdisciplinarios y temas de investigación
Luz María Garay Cruz (coordinadora)



En las últimas décadas los avances y desarrollos de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los Medios de Comunicación Colectiva (MCC) han sido agentes importantes en la transformación de los procesos educativos en el nivel internacional y nacional, su incidencia es tal que se han generado distintas líneas de trabajo y de investigación en el ámbito de la educación y su relación con estos componentes tecnológicos y mediáticos. Por ello han surgido nuevos cuestionamientos de orden educativo y comunicativo a los cuales, desde distintas miradas disciplinarias, se les ha tratado de dar respuesta.



Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica
Adelina Castañeda Salgado

A lo largo de la presente obra se explora la formación permanente de los profesores de educación básica en el entrecruzamiento de lineamientos prescriptivos y las subjetividades que se producen en trayectorias de formación. Se examinan las tendencias predominantes en el campo, las políticas de reforma y regulación por parte del Estado y las dimensiones de poder y saber de los dispositivos de actualización.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

www.upn.mx Universidad Pedagógica Nacional, Carreterra al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México. Librería UPN, tel.: (55) 5630 9700 exts. 1311 y 1780, abierta de lunes a viernes, de 9 a 19 horas. Consulta el catálogo en **www.elpisoazul.com**

Suscríbete a ENTRE MAESTR@S

Revista para maestros de educación básica

Números publicados: 1 al 31

(Llene este formato y envíelo por fax o correo electrónico. Anexe copia de la ficha de depósito)

Nombre _____ RFC _____

Institución _____ Departamento _____

Domicilio de entrega _____ Número exterior _____ Número interior _____

Colonia o barrio _____ Delegación o Municipio _____

Ciudad y Estado _____ CP _____ País _____

Teléfono _____ Fax _____ Correo electrónico _____ Suscripción a partir del número: _____



Costo anual por 4 números

República Mexicana: 140 pesos (incluye gastos de envío).
En el extranjero: 40 USA dlls. (incluye gastos de envío).
Depósito bancario a la cuenta 4029395407, sucursal 3016
del Banco HSBC, a nombre de la Universidad Pedagógica Nacional.

Informes en: Fomento Editorial. Dirección de Difusión
y Extensión Universitaria. Universidad Pedagógica Nacional.
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, México, DF.
Tels. (01 55) 56 30 97 37 directo y fax 56 30 97 00, exts. 1311 y 1780.
Correo: *subedit@upn.mx* • *libreria@upn.mx* • *entremaestros@upn.mx*

Suscríbete a ENTRE MAESTR@S

Revista para maestros de educación básica

Números publicados: 1 al 31

(Llene este formato y envíelo por fax o correo electrónico. Anexe copia de la ficha de depósito)

Nombre _____ RFC _____

Institución _____ Departamento _____

Domicilio de entrega _____ Número exterior _____ Número interior _____

Colonia o barrio _____ Delegación o Municipio _____

Ciudad y Estado _____ C.P. _____ País _____

Teléfono _____ Fax _____ Correo electrónico _____ Suscripción a partir del número: _____

Costo anual por 4 números

República Mexicana: 140 pesos (incluye gastos de envío).
En el extranjero: 40 USA dlls. (incluye gastos de envío).
Depósito bancario a la cuenta 4029395407, sucursal 3016
del Banco HSBC, a nombre de la Universidad Pedagógica Nacional.

Informes en: Fomento Editorial. Dirección de Difusión
y Extensión Universitaria. Universidad Pedagógica Nacional.
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, México, DF.
Tels. (01 55) 56 30 97 37 directo y fax 56 30 97 00, exts. 1311 y 1780.
Correo: *subedit@upn.mx* • *libreria@upn.mx* • *entremaestros@upn.mx*



Suscríbete a ENTRE MAESTR@S

Revista para maestros de educación básica

Números publicados: 1 al 31

(Llene este formato y envíelo por fax o correo electrónico. Anexe copia de la ficha de depósito)

Nombre _____ RFC _____

Institución _____ Departamento _____

Domicilio de entrega _____ Número exterior _____ Número interior _____

Colonia o barrio _____ Delegación o Municipio _____

Ciudad y Estado _____ C.P. _____ País _____

Teléfono _____ Fax _____ Correo electrónico _____ Suscripción a partir del número: _____

Costo anual por 4 números

República Mexicana: 140 pesos (incluye gastos de envío).
En el extranjero: 40 USA dlls. (incluye gastos de envío).
Depósito bancario a la cuenta 4029395407, sucursal 3016
del Banco HSBC, a nombre de la Universidad Pedagógica Nacional.

Informes en: Fomento Editorial. Dirección de Difusión
y Extensión Universitaria. Universidad Pedagógica Nacional.
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, México, DF.
Tels. (01 55) 56 30 97 37 directo y fax 56 30 97 00, exts. 1311 y 1780.
Correo: *subedit@upn.mx* • *libreria@upn.mx* • *entremaestros@upn.mx*



Cartas del lector

Uno de los retos más grandes que enfrentamos quienes nos dedicamos a la educación, radica en poder actualizarnos y así encontrar nuevas alternativas didácticas, prácticas y teóricas para llevar a cabo nuestra labor. Resulta entonces que la revista *Entre Maestr@s* nos brinda una fuente maravillosa de experiencias que no se gestan en la teorización de escritorio ni en un empirismo exacerbado sin mayor fundamento; sino primordialmente en la práctica reflexiva que integra un sinfín de aristas de la educación básica, enmarcadas entre la teoría, la práctica y la posibilidad de compartir con nuestros alumnos.

Personalmente me encuentro muy sorprendido por las vivencias tan enriquecedoras, las cuales me han brindado elementos de análisis y me han facilitado nuevos aprendizajes, además de obligarme a reflexionar en torno a mi práctica docente, esperando que ello repercuta en el trabajo con los niños.

Sirva la presente misiva para felicitar a todos aquellos maestros que han tenido a bien compartir sus experiencias y para agradecer al equipo editorial por atinadamente generar y mantener este espacio tan necesario hoy en día, ya que rompe con el aislamiento en el que nos pudiésemos encontrar. @

Gerardo Ortiz Moncada
gerardo_ortizm@yahoo.com

REVISTA ARBITRADA POR SISTEMA DOBLE CIEGO
E INDIZADA NACIONAL E INTERNACIONALMENTE

NORMAS DE ARBITRAJE

- Los artículos para la publicación de la revista **entre maestr@s** serán sometidos al dictamen de un cuerpo de árbitros.
- El Consejo Editor efectuará una preselección de los artículos recibidos, tomando como base los siguientes criterios: vinculación con el eje temático del número de la revista considerada, relevancia del tema, planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central, respaldo teórico o de investigación, ajuste a las normas para autores.
- Si el Consejo Editor lo considera pertinente hará uso del "juicio de experto", a fin de estimar el aporte al tema y la novedad del mismo con miras al arbitraje correspondiente.
- Después de la preselección, someterá los trabajos enviados para su publicación a la revisión crítica de tres árbitros, para lo cual se utilizará el sistema doble ciego.
- El dictamen del arbitraje se basará en la calidad del contenido, su impecable expresión escrita, lo novedoso del aporte al tema tratado, el cumplimiento de las normas para los autores y la presentación del material.
- Los árbitros considerarán para su evaluación: claridad en el planteamiento de la tesis y objetivo central, ubicación explícita del enfoque en el debate correspondiente, relevancia del tema, contribución al área de estudio, fundamentación de los supuestos, nivel de elaboración teórica o metodológica, apoyo empírico, bibliográfico o de fuentes primarias, consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados, adecuación del título al contenido del trabajo, capacidad de síntesis manifiesta en el resumen, aplicabilidad, bibliografía actualizada, entre otros.
- Los árbitros deben contar con las calificaciones adecuadas en el área temática en cuestión y formar parte del banco de árbitros de la revista según sus respectivas especialidades, el cual ha sido levantado en distintas universidades del país y del exterior.
- El informe del arbitraje concluirá con recomendaciones pertinentes a la publicación o no publicación del artículo en cuestión, para ello se valdrá de las siguientes categorías:

  I) ACEPTADO, cuando según el criterio del árbitro, el contenido, estilo, redacción, citas, referencias, evidencian relevancia del trabajo y un adecuado manejo por parte del autor, como corresponde a los criterios de excelencia editorial de la revista **entre maestr@s**.

  II) DEVUELTO PARA REVISIÓN, cuando a pesar de abordar un tema de actualidad e interés para la revista y evidenciar adecuado manejo de contenidos por parte del autor(es), se encuentren en el texto deficiencias superables en la redacción y estilo.

  III) RECHAZADO, cuando según el juicio de los árbitros el texto no se refiera a un tema de interés de la revista **entre maestr@s** o evidencie serias carencias en el manejo de contenidos por parte del autor, y en la redacción o estilo necesarios para optar a la publicación en una revista arbitrada.

- En el caso del Consejo Editor, una vez recopilado el dictamen de los árbitros, se comunicará con el autor a fin de que éste haga los ajustes correspondientes. Para ello dispondrá de una semana para el reenvío final.
- Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.

Voces en el aula

El libro álbum como generador de encuentros entre los niños y la lectura*

Para practicar

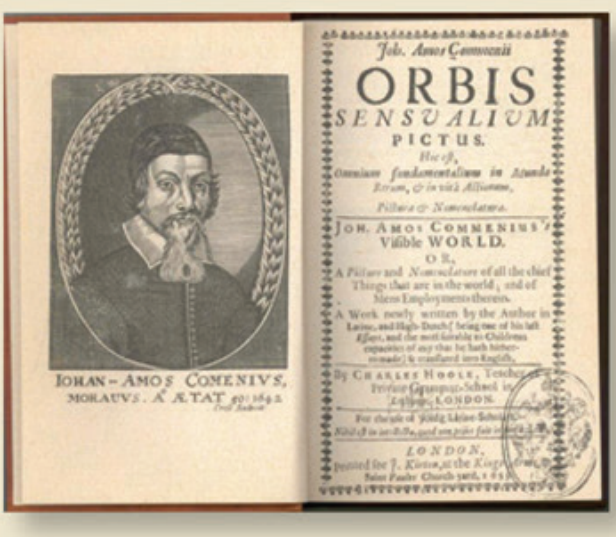
Míriam Valderrábano Pérez
miriamvalder@hotmail.com
Rocío Camacho Hernández
ninamx11360c@hotmail.com
Yessica Cortés Ibáñez
acissey26@hotmail.com

La mayoría de las investigaciones sobre la historia del libro álbum coinciden en que es con el *Orbis Sensualium Pictus* (*El mundo visible en imágenes*), de Comenius, donde se podría situar el origen de este género. Dicha obra se publicó por primera vez en 1658 y fue elaborada con el propósito de que los niños adquirieran conocimientos por medio de las imágenes.

En la actualidad el libro álbum se caracteriza por tener un perfecto equilibrio entre el texto y la imagen. Ambos elementos mantienen una relación dependiente en la que el uno no podría existir sin la otra, y si alguno de los dos faltara se perdería el sentido del libro. Es importante mencionar que el libro álbum también tiene características muy particulares de diseño y edición, que suelen ser muy atractivas, por lo que son objetos de colección muy apreciados.

En este mundo en el que predomina lo visual, el libro álbum ha sabido reconocer la importancia de la imagen y el texto al hacer una conexión entre estos dos códigos, lo que permite un descanso placentero a la mirada –saturada de imágenes y de lecturas rápidas–, lo cual constituye una innovación desde hace pocas décadas en el campo de los libros y no necesariamente sólo para niños sino también para jóvenes y adultos.

El libro álbum es una excelente herramienta para desarrollar el aprendizaje, la imaginación, el lenguaje y la personalidad en los niños; pero sobre todo para aumentar su conocimiento, su percepción, su



*Esta estrategia forma parte de un trabajo de tesis de licenciatura con el mismo título, que las autoras, pasantes de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, realizaron con 35 niños de sexto grado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas, en Tecamachalco, Estado de México.



sensibilidad, y si se quiere utilizar con fines de apreciación literaria, existe actualmente una extensa bibliografía, por lo que podemos encontrar ejemplares maravillosos con muchas propuestas, tanto en la narración como en las ilustraciones.

Para leer este tipo de publicación con un grupo de niños, se recomienda utilizar un libro álbum que nos haya gustado lo suficiente como para compartirlo, que sea un libro que estimule a los niños y pueda generar una conversación entre ellos, tanto sobre la historia como acerca de las imágenes, que desarrolle cuestionamientos en los niños, que los haga generar hipótesis que, inclusive, puedan no estar resueltas en el mismo libro.

El túnel de Anthony Browne

Si pensamos que la mejor manera de hablar sobre la lectura de imágenes es por medio de ejemplos, nos atrevemos a recomendar el libro *El túnel* de Anthony Browne.

Esta obra fue elegida gracias a la gran calidad de sus imágenes, las cuales a lo largo de la historia nos van mostrando los sentimientos de un par de hermanos (niño y niña) que no se llevan bien, los mundos distanciados de cada uno de ellos y los miedos que desarrolla la niña en el clímax de la historia, para después llegar a un final feliz. Las ilustraciones, además, nos dejan ver detalles de cuentos clásicos.

Antes de la sesión

Realizamos el trabajo previo a la sesión un par de días antes. Las autoras de este proyecto releímos el libro para saber de qué manera llevaríamos a cabo la lectura con los niños, tomando en cuenta que ellos no conocían el libro y que disponíamos de una hora para llevar a cabo el trabajo grupal, para el cual contábamos con ocho ejemplares para distribuirlos entre los 35 alumnos. Escribimos nuestra guía de lectura y teníamos grandes expectativas, pues sabíamos que este libro es excelente y que los niños estaban más que dispuestos a comenzar el trabajo.



Ilustración de Anthony Browne

Guía de lectura

El túnel

Anthony Browne nació en Inglaterra en 1946. En sus inicios fue diseñador gráfico e ilustrador médico. Actualmente es considerado uno de los autores e ilustradores contemporáneos de libros para niños y jóvenes más destacados. Tiene más de 50 libros publicados en diversos idiomas. Ha obtenido numerosos premios, entre ellos el Hans Christian Andersen en 2000 por toda su obra.

La trama narrativa del libro

Había una vez dos hermanos que no se llevaban muy bien. Una mañana su madre los envía a caminar, con la esperanza de que las diferencias entre ellos se resuelvan. Mientras caminan descubren un túnel oscuro, húmedo y resbaladizo. El hermano entra mientras la hermana, aterrada, espera afuera. Al lograr vencer su miedo la hermana decide ir a buscar a su hermano, a quien encuentra después de algunos sustos.

Organización del ejercicio

- Se muestra la portada a los niños y se les pregunta, ¿por qué creen que este libro es interesante?
- Se les muestra la contraportada y se les pide que den una conclusión preliminar.
- Se forman equipos de cuatro integrantes para repartir los libros y hacer la lectura grupal. Se dan 10 minutos más para la relectura.
- Al finalizar la lectura vamos a las guardas del libro, con la intención de que los niños participen y digan qué encuentran en ellas.
- Al término de la lectura y de la relectura, se hacen preguntas como las siguientes:

¿Qué piensan de las imágenes del bosque?
¿Qué encontraron en éste?
¿Por qué el autor dibujaría de esta manera?
¿Qué les parece más importante: el texto o las imágenes?
¿Qué imágenes encontraron alusivas a los cuentos clásicos?
¿Qué sucedió para que los hermanos se llevaran mejor?
¿Se identificaron con la historia?



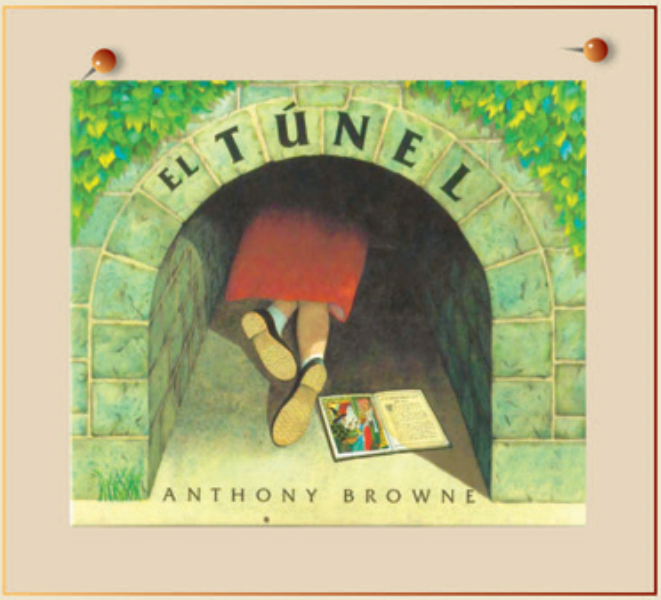
- Ahora es conveniente escribir las apreciaciones de los niños, con la finalidad de descubrir desde qué lugar se ubican como lectores, así como conocer su forma de pensar, de sentir, sus preocupaciones, miedos y alegrías; así mismo cómo elaboran sus interpretaciones sobre los personajes, las imágenes, el intertexto (las referencias hacia otros textos) o la historia del texto, al igual que su propia historia.

Para ejemplo, una sesión

La sesión se llevó a cabo en un pequeño jardín de la escuela. A los niños les encantó que fuera ahí, así que ni tardos ni perezosos salieron del salón de clases y se sentaron en el pasto, todos muy juntos para que pudieran oir mejor. Se pensó hacer la sesión en el jardín para que los niños disfrutaran de la lectura en otro ambiente y espacio.

Se les mostró la portada del libro y se les preguntó qué pensaban. Su participación no se dejó esperar. La mayoría respondió que el libro se les hizo misterioso y que les daba curiosidad. Se les invitó a decir lo que creían que sucedería en la historia al ver la contraportada; las respuestas fueron muy subjetivas, pues comentaban que al final del túnel la niña encontraba un libro, o bien, que el libro era lo que buscaba en el túnel. Sus respuestas siempre reflejaron una relación entre la niña y el libro.





Para poder realizar la lectura completa de la obra con todos los niños, fue necesario organizarlos en equipos y así darles un libro por cada equipo, para que los integrantes siguieran con la lectura. Empezaba un alumno de cada equipo a leer en voz alta las dos primeras páginas, después el integrante de otro equipo proseguía con la lectura de otras dos páginas y así sucesivamente hasta que se terminó la historia. Después se les dieron a los niños 10 minutos para que observaran detenidamente las imágenes y comentaran la historia por equipos.

Es muy estimulante ver a los niños tan adentrados en un libro, platicando entre ellos, señalando lo que descubren en las imágenes, y compartiendo entre varios compañeros un solo libro.

Al terminar su relectura, se preguntó quién quería hacer algún comentario. Reaccionaron de inmediato e incluso se hincaron en el pasto al tiempo que alzaban la mano para que les hiciéramos caso. Como demostraban demasiado entusiasmo, les pedimos silencio para que todos pudiéramos escuchar las opiniones.

Los niños interpretaron que los hermanos en la historia se llevaban mal e incluso llevaron su experiencia personal a la historia. Un ejemplo de esto fue la participación de Emmanuel:

Emanuel: a veces, cuando tienes hermanos te peleas con ellos, pero luego entiendes que ellos pueden hacer otras cosas por ti.

Los niños identificaron también en las imágenes que cada niño tenía un mundo propio, como se puede apreciar en los siguientes comentarios:

Valeria: las guardas representan los dos mundos, uno es el de la niña y otro es el del niño.
Alejandra: que se parecen las portadas a la imagen de las fotos de los dos niños.
Britani: (mostrando las guardas) que aquí está el libro de la niña, está separado del balón del niño, junto con lo que dice del mundo del niño y acá ya están juntos los dos.
Yessica: y, ¿qué piensas de eso?
Britani: que ya los hermanos ya no quieren estar separados, como por ejemplo aquí se ve que la niña quiere estar separada de su hermano, por eso su libro aparece acá y aquí se ve que la niña ya quiere estar cerca de su hermano porque aparece junto con el balón de su hermano (mostrando y yendo de unas guardas a otras).
Laura: (apoyándose en sus manos para expresarse ya que no tiene un libro) ahí en donde están los ladrillitos, si vemos en la otra imagen donde el niño está jugando con su pelota, atrás también se ven los tabiques casi del mismo color, y como ella dice yo creo también que es su mundo donde él se divertía con sus cosas y el

EL TÚNEL

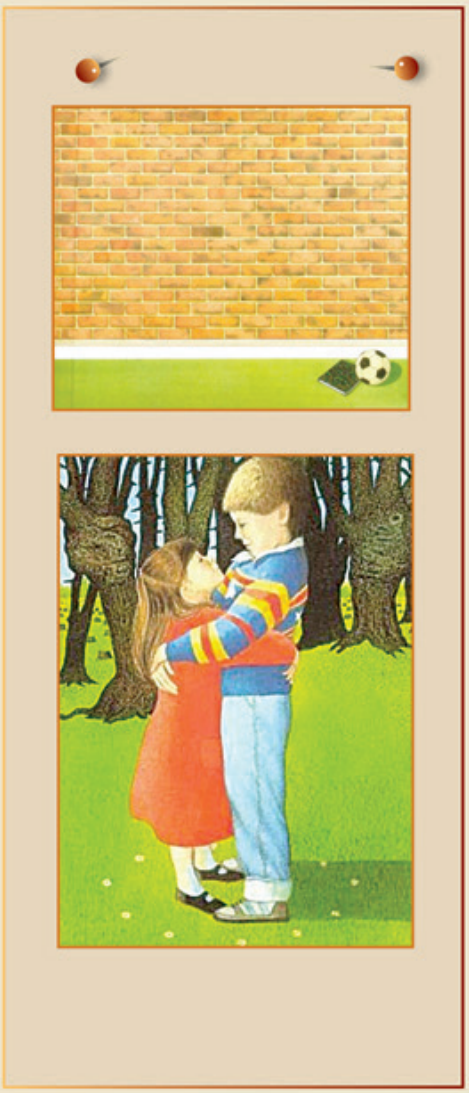


de la niña es donde ella lee, por que abajo donde ella está leyendo se ve como que su piso tiene esa misma forma.
Verónica: Ah, que a lo mejor estaban separadas estas dos paredes (mostrando las imágenes del libro) por que a lo mejor antes, como ellos no se caían bien, se peleaban mucho, entonces cada quién tenía, pues, características diferentes, pero cuando pasó eso lo del bosque a lo mejor fue cuando estos dos ya se iban juntando poco a poco.

Entre éstos y otros comentarios aparecieron excelentes opiniones de los niños sobre la relación de los hermanos y la forma en que su autor la expresó en imágenes. Muchos querían participar. Era difícil poder escuchar los comentarios de todos sobre un mismo tema, pero siempre tratamos de que todos hablaran y de dar prioridad a los que sabíamos que no siempre participaban.

Otros de los puntos de la historia en el que los niños elaboraron muchas hipótesis, fue el momento en donde el hermano de la niña se convierte en piedra y la niña lo "desencanta", esta parte del libro es interpretada por los niños como el parteaguas de la mala relación que tenían los hermanos.

Emanuel: yo digo que ahí la niña se podía imaginar todo y en donde su hermano ahí aparece que según que está de piedra, puede ser que su hermano estaba observando algo y entonces se quedó tan entretenido que se quedó así parado y entonces la hermana como tenía miedo vio, pensó que su hermano estaba convertido en piedra y por eso lo fue a abrazar y entonces el niño giró para ver quién era y entonces por eso como vio que su hermana había ido, había ido con él a abrazarlo entonces por eso de seguro se volvieron amigos.
Pedro: yo pienso que tal vez cada uno se imaginaba que le iba a pasar algo a su hermano, por ejemplo aquí la niña imaginó que su hermano se convertía en piedra, tal vez igual su hermano creyó que ella se convertía en piedra y por eso los dos corrieron y se abrazaron porque tenían miedo.
Laura: que aquí en el libro (muestra las páginas donde la niña abraza a su hermano) la niña empieza a imaginar, empieza a imaginar que su hermano está así, pero a través de que lo va abrazando y va llorando y va cambiando, va cambiando el color del pasto y van cambiando los árboles [...] yo creo que así estaba la amistad de ellos, primero estaba inmóvil como dice pero luego empezaron a quererse.
Alejandro: yo creo que porque a pesar de su temor por el túnel que estaba oscuro ella fue a salvar a su hermano, entonces él se dio cuenta y ya se volvieron amigos.
Diego: y en ese momento ya se volvieron más amigables ya no peleaban tanto y siguieron el consejo de su mamá.



Laura: yo creo que la niña ahí entró al túnel por que ella pensaba que a su hermano le iba a pasar algo y prefirió vencer sus miedos con tal de salvar a su hermano.

Los niños en la mayoría de sus participaciones usaban sus manos y brazos para expresar sus ideas, y cuando tenían el libro mostraban las imágenes o incluso alguno de sus compañeros les proporcionaban un libro o enseñaban las imágenes a las que se referían.

Los niños no dejaron de lado la ilustración del bosque que hace Anthony Browne en este libro, participaban para hacer comentarios acerca de las figuras que encontraban en los árboles como jabalíes, lobos, osos, bastones, cocodrilos. Se les preguntó si a ellos les daría miedo estar en un bosque, pero todos contestaron con un rápido y largo "no"; se les preguntó nuevamente si sentirían miedo al estar solos y sin luz en un bosque así, a lo que unos contestaban que sí y otros que no. La ilustración en la que la niña va por el bosque fue interpretada por los niños como parte de la imaginación del personaje: ella lo había imaginado debido a los miedos que tenía. Otra alumna comentó que pensaba que estaba dentro de uno de los cuentos que más le gustaban.

El tiempo que nos quedaba ya era muy poco y los niños querían seguir hablando y preguntando sobre el libro, una de las últimas preguntas que les hicimos sobre el bosque fue: ¿por qué creen que el autor ilustraría así esas imágenes? Los niños respondieron:

Britany: está poniendo ahí sus temores que tiene.
Valeria: tal vez eran los pensamientos que tenía en ese momento y los transmitió al cuento.

Al preguntarles de quién creían que eran los temores expresados en el relato contestaron lo siguiente:



Todos: la niña.
Valeria: el autor.

Les preguntamos que por qué pensaban que el autor expresaba sus temores.

Karen: pues sí porque él está expresando ahí sus temores (señalando el libro).
Emmanuel: ahí Anthony Browne puso ahí esas figuras en los árboles, porque así expresaba lo que sentía la niña, expresaba el miedo que tenía hacia otras cosas, porque ahí no ponen un lindo gatito, un perrito, sino que ponen animales que viven en lugares para devorar como es el lobo y el jabalí.
Laura: yo también creo que eran cosas que a ella o al autor le daban miedo y

también el niño aparece como estatua, por lo mismo de que ella no tenía comunicación con su hermano.
Gisela: (señala la imagen del bosque) yo pienso que el autor dibujó el boque así porque siempre en un bosque las personas se dan a la idea que va a salir alguien o un monstruo o algo, que es temeroso un bosque.
Pedro: tal vez para darle suspenso a la historia.

En torno a las imágenes de otros cuentos clásicos que aparecen en este libro, no tuvimos mucho éxito, ya que notamos que los niños no tenían antecedentes de los mismos y no creímos prudente forzar este tema; sin embargo, encontraron algunas referencias a los clásicos como *Caperucita roja*, también hicieron alusión a la medusa de Perseo, cuando el niño se convierte en piedra; y a la versión mexicana Juan y el frijolito mágico. Cuando se les preguntó de dónde conocían estos dos últimos cuentos contestaron que los vieron en la televisión.

La sesión terminó con nuestro agradecimiento y un aplauso de los niños que no esperábamos, también varios niños querían seguir comentando sus opiniones, entre ellas un niño nos contó que fue a Puebla con su papá y que se aventuraron en una barranca en la noche y vieron muchos animales.



Comentarios finales y sugerencias

Nos parece importante al compartir esta experiencia comentar que una de nuestras premisas fue siempre dejar que los niños llevaran la sesión de acuerdo con los temas que más les interesaran y los hicieran participar. Nosotras sólo fungíamos como guías, como apoyos, nunca pensamos, al tratarse de una lectura libre, decirles cómo debían leer y qué debían ver, decir o hacer, sino comenzar a involucrar a los niños con la lectura respetando sus comentarios y dejando que debatieran entre ellos, lo que generó un espacio en el que pudieron expresar libremente lo que opinaban sobre los libros, sus experiencias personales y emociones.

Con nuestro planteamiento metodológico basado en *Dime* retomado del libro con el mismo nombre y cuyo autor es Aidan Chambers, se llegó a un aprendizaje a través del trabajo cooperativo. La integración en equipos fue fundamental para obtener los mejores resultados, sin olvidar que fue necesario que una de nosotras guiara la sesión, haciendo el papel de mediadora para las participaciones del grupo.

La lectura de libros álbum resultó para nuestro proyecto un ejercicio con el cual se logró que los niños desarrollaran habilidades, como que se interesaran por hojear el libro de manera detenida, hasta que buscaran y apreciaran los detalles que brindan las ilustraciones. Los niños conocieron autores de diferentes países y sus propuestas estéticas y reconocieron la relación de imagen y texto que manejan este tipo de libros.

Con el libro álbum como herramienta y nuestra propuesta metodológica como apoyo, se dio un espacio para la subjetividad. Los niños hablaron de sus vivencias personales, las cuales se vincularon con las historias de los diferentes libros leídos, se hicieron comentarios relacionados con la familia, el entorno escolar, las actividades cotidianas, el tiempo libre, las metas y los objetivos. Dentro de este espacio subjetivo, los niños reflejaron diferentes sentimientos, todos éstos se vieron provocados por la lectura de

los libros, que fue paralela a nuestra propuesta, la cual tuvo la intención de que los niños sintieran que la lectura puede generar un espacio compartido, común y humano, en el cual llegaron a hablar de sus miedos, alegrías, tristezas, enojos, rupturas, ausencias y anhelos.

La materia de Educación artística dista mucho de ser una actividad que enriquezca el espíritu de los niños, por eso proponemos –después de la experiencia que tuvimos con nuestras prácticas– que se ofrezca a los niños la oportunidad de acercarse a este género literario, que se abra un espacio en el aula para observar sin más retribución que el mirar imágenes, lo que llevará a los niños al deleite y disfrute de una experiencia artística liberadora.

Sugerencia de libros álbum para trabajar por grado escolar en primaria

Primer grado

Sánchez, Diego (2009). *Jacinto y María José. México:* FCE.

Jeffers, Oliver (2009). *El misterioso caso del oso.* México: FCE.

Jeffers, Oliver (2007). *El increíble niño comelibros.* México: FCE.

Segundo grado

Zepeda, Monique (1997). *Marita no sabe dibujar.* México: FCE.

Sastrías, Martha (1998). *El sapo que no quería comer.* México: FCE.

Yáñez, Ricardo (2006). *Un pajarillo canta.* México: FCE.

Tercer grado

Browne, Anthony (2010). *Los tres osos.* México: FCE.

Bauer, Jutta (2009). *Selma.* México: FCE.

Van Haeringnen, Annemarie (2009). *La princesa de largos cabellos.* México: FCE.

Cuarto grado

Birmajer, Marcelo (2009). *El nombre de la ballena.* México: FCE.

Zepeda, Monique (2008). *Kassunguilá.* México: FCE.

Ross, Tony (1993). *Un cuento de hadas.* México: FCE.

Quinto grado

Calvo, Mercedes (2009). *Los espejos de Ana Clara.* México: FCE.

Madrigal, Níger (2008). *Rutinero.* México: FCE.

Martínez, Rocío (2008). *De cómo nació la memoria del bosque.* México: FCE.

Sexto grado

Jeffers, Oliver (2010). *El corazón y la botella.* México: FCE.

Ruisánchez, José (2008). *El nombre del juego es Da Vinci.* México: FCE.

Allsburg, Chris (1993). *La escoba de la viuda.* México: FCE.

Referencias:

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). Lectura de imágenes. *Los niños interpretan textos visuales.* México: FCE.

Browne, A. (1993). *El túnel.* México: FCE.

Chambers, A. (2007). *Dime.* México: FCE.

Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Silva-Díaz, M. (2005). *Cuando los niños discuten álbumes: lo individual y lo colectivo en la comprensión narrativa.* México: Conaculta (*Lecturassobrelecturas*).





¿Cuántas veces la felicidad no se confunde con locura?

La dulce vida (*Happy-Go-Lucky*) es una fantástica película del Reino Unido que ha cultivado una numerosa lista de premios y nominaciones entre los que se incluye el Globo de Oro y el reconocimiento del Festival Internacional de Cine de Berlín a la mejor actriz, así como el premio al mejor guión original de la Asociación de Críticos de Los Ángeles.

Poppy (Sally Hawkins) es una divertida joven profesora de primaria, abierta y generosa, no sólo con sus alumnos sino con toda la gente que la rodea. Poppy es una mujer llena de buena energía que fácilmente hace que las personas rían, gracias a su espontaneidad, y también lloren, cuando se dan cuenta de las cosas que han dejado escapar.

Tiene un espíritu libre, se toma la vida tal como viene, pero siempre con una actitud positiva que refleja, por ejemplo, cuando le roban la bicicleta, pues decide que es el momento de conseguir la licencia de conducir. Su profesor de manejo, *Scott* (Eddie Marsan), es un tipo huraño y amargado que tiene tendencias misóginas y que, inconscientemente, intentará romper la inquebrantable muralla de felicidad de esta mujer y de paso poner a prueba su estabilidad emocional.

Aparte de disfrutar ser profesora, por las tardes libres goza ejercitándose en un trampolín y con sus clases de flamenco. Poppy es la maestra que muchos hubiéramos querido tener. Cuando descubre que uno de sus alumnos constantemente golpea a uno de sus compañeros no lo reprende, se acerca a él y encuentra la forma de ayudarlo.

La dulce vida es una encantadora película que además de tener una historia simple pero portentosa, está acompañada por una agradable musicalización. El argumento de esta cinta es del director británico Mike Leigh, reconocido justamente por llevar a la pantalla grande historias urbanas, cotidianas, llenas de ironía, contradicciones o de sátira social como lo hiciera en su reconocida cinta *Secretos y mentiras* (1996), con la que ganó la Palma de Oro en el Festival de Cine de Cannes y fue parte de las nominaciones en los Premios de la Academia.

La dulce vida es un filme sencillo que puede llegar a cambiar la vida del espectador… o al menos darle pistas para transformarse.

Martha Patricia Ruiz Nakazone*
maparuna_kazo@yahoo.com.mx

FICHA TÉCNICA

Dirección y guión: Mike Leigh.
Título original: *Happy-Go-Lucky.*
Género: comedia, drama.
Duración: 118 minutos.
Reparto: Sally Hawkins (*Poppy*),
Alexis Zegerman (*Zoe*),
Andrea Riseborough (*Dawn*),
Samuel Roukin (*Tim*),
Sinead Matthews (*Alice*),
Kate O'Flynn (*Suzy*),
Sarah Niles (*Tash*),
Eddie Marsan (*Scott*),
Sylvestra Le Touzel (*Heather*),
Nonso Anozie (*Ezra*),
Jack MacGeachin (*Nick*).
País: Reino Unido.
Año: 2008.

*Profesora de educación primaria. Autora de libros de español para educación secundaria. Comisionada en la UPN-Ajusco.