



Pedagogía hermenéutica

Elizabeth Hernández Alvidrez
(Coordinadora)

Pedagogía hermenéutica

Elizabeth Hernández Alvidrez
(Coordinadora)



Pedagogía hermenéutica

Elizabeth Hernández Alvidrez
(Coordinadora)



Primera edición: 2020

© Elizabeth Hernández Alvidrez (Coordinadora)

© Editorial Torres Asociados

Coras, manzana 110, lote 4, int. 3, Col. Ajusco

Delegación Coyoacán, 04300, México, D.F.

Tel/Fax 56107129 y tel. 56187198

editorialtorres@prodigy.net.mx

Esta publicación no puede reproducirse toda o en partes, para fines comerciales, sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

ISBN: 978-607-8702-19-0

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
HERMENÉUTICA DE LA LECTURA LITERARIA <i>Samuel Arriarán</i>	23
NARRACIÓN Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ESCRITURA DE CARMEN BOULLOSA Y SOLEDAD PUÉRTOLAS <i>Elizabeth Hernández Alvidrez</i>	59
HERMENÉUTICA LITERARIA COMO ENCUENTRO Y RECONOCIMIENTO ENTRE PROFESOR-ALUMNO <i>Grisel Valadez Paz</i>	71
LAS CATEGORÍAS DE GIORGIO AGAMBEN Y JACQUES RANCIÈRE APLICADAS A LA REALIDAD EDUCATIVA DE OAXACA <i>Catalina Erendira Cruz Gómez</i>	91
LA NEGOCIACIÓN CULTURAL DE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA EN LA RELACIÓN ENTRE COMUNIDAD Y ESCUELA <i>Miriam Guadalupe Florean Santana</i>	109
LOS APORTES DE LA HERMENÉUTICA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA DIVERSIDAD <i>Dominga Leyva Flores</i> <i>Alicia Estela Pereda Alfonso</i>	129

LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN HERMENÉUTICA <i>Cecilia Miranda Román</i>	149
PERSPECTIVA HERMENÉUTICA DE LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA <i>Martha Patricia Martínez Lemus</i>	169
TESTIMONIO Y MEMORIA JUSTA EN <i>INSENSATEZ</i> DE HORACIO CASTELLANOS MOYA <i>Elizabeth Hernández Alvidrez</i>	189
LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DE GIORGIO AGAMBEN <i>Samuel Arriarán Cuéllar</i>	209
EPÍLOGO NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA <i>Samuel Arriarán</i>	229
ACERCA DE LAS PERSONAS AUTORAS	245

INTRODUCCIÓN

Al igual que en otros países, en México hoy asistimos en la educación escolar a un desplazamiento, cada vez más evidente, de materias filosóficas y otras de carácter humanístico como la literatura y las artes; en todo caso si son incluidas no se trabajan en su plena perspectiva ni hay preocupación por la formación adecuada de educadores en estas áreas. La propuesta que hemos desarrollado -y de la que en este libro se da un breve testimonio- tiene la intención de ser una de las posibles respuestas a este problema, y se deriva de la filosofía hermenéutica, en la cual encontramos la posibilidad de una teoría pedagógica relacionada con una filosofía de la educación. Esto significa un cambio de paradigma educativo, en el que se persigue como finalidad de la educación una acción de reflexión sobre las problemáticas existenciales de los sujetos humanos ubicados en un contexto histórico específico, con fines a la construcción de valores como responsabilidad de acción en la vida cotidiana.

Una primera fase de la construcción de la propuesta educativa en la que se inscriben los trabajos incluidos en el libro consistió en fundamentar la relación entre educación y filosofía hermenéutica. En este estadio de la indagación recurrimos a las hermenéuticas de Hans Georg Gadamer y Paul Ricoeur. La hermenéutica desarrollada por el primero fundamentó, mediante su concepto de formación, la orientación humanística que tendría que recuperar la educación en todos los niveles escolares. De Paul Ricoeur tomamos su teoría del texto y la interpretación como acto ético; asimismo seguimos la metodología de interpretación de textos que de ella se deriva.

La hermenéutica, que a partir del siglo XX se ha impulsado con mayor fuerza dentro del marco de la crítica de la modernidad, ubica la discusión del sentido de la comprensión en el lenguaje del mundo de la vida, constituido en textos -entendidos en su sentido amplio que incluye la cultura de la oralidad-. En este enfoque, el lugar donde se construye el conocimiento reside en la relación entre el texto, su producción y su recepción. La interpretación se centra principalmente entre el receptor y el texto. En la hermenéutica la naturaleza de lo que el intérprete intenta comprender no puede darse, como en la ciencia, a través de una relación de sujeto a objeto, sino como intercambio subjetivo que, si bien hace complejo el establecimiento de la verdad interpretativa, tiene su relevancia en la incorporación de la autorreflexión, es decir, una acción de construcción de lo humano, donde el texto puede tomarse como fuente de conocimiento, ya que se concibe como la configuración de la experiencia del mundo de la vida.

En el contexto de crítica de la modernidad de la que parten los filósofos mencionados para la elaboración de sus teorías hermenéuticas, interesa destacar dos ideas pertinentes para comprender el proceso cultural específico que se vive en el presente de México y de América Latina en el marco de esta problemática mundial. La primera idea es el papel de la tradición como portadora del mito, de la que parte Gadamer para proponer la necesidad de retomar la complementariedad del mito y el logos, como forma de responder a la fragmentación de la vida que se da en la modernidad. La segunda idea es el énfasis que hace Ricoeur en el texto narrativo como forma idónea en la cultura para la autoconstrucción del ser humano en la identidad colectiva.

En relación con la primera idea, la teoría hermenéutica de Gadamer aborda la salida del problema, reubicando la búsqueda y definición humana en la subjetividad que le caracteriza frente a su historia, pues sostiene que no sólo la naturaleza sino también la historia se enfrentan al ser humano, quien conoce mediante la ciencia, pero también por la tradición. En consecuencia, plantea que la hermenéutica se hace necesaria, ya que la comprensión no puede darse libre de la subjetividad que da el bagaje histórico con el que se emprende la comprensión, la cual está mediada por la lengua concebida como idioma portador de una tradición. Gadamer le asigna valor a la tradición manifestada en la lengua porque permite partir de un conocimiento (pre-juicio) para acercarse a la comprensión. Por ello enfatiza la restitución de la confianza en una tradición portadora del saber del mito, que no ha podido ser desplazado por el conocimiento científico. De acuerdo con la hermenéutica de Gadamer, el restablecimiento de un mundo de la vida más propiciador del humanismo tendría que conciliar estos modos de conocimiento.

Gadamer observa el proceso del paso del mito al logos no como ley del desarrollo, sino como un hecho histórico debido a la consolidación y la expansión del pensamiento occidental que desplazó al conocimiento tradicional. Como parte del conocimiento generado en las culturas de la oralidad, el mito es lo dicho, la leyenda que sólo puede ser experimentada mediante la recepción de lo dicho y se mantiene en tensión con el logos que piensa la esencia de las cosas y con ello obtiene un saber constatable (Gadamer, 1997). La historia ha demostrado que el ser humano no puede vivir sin la experiencia mítica, pues si bien la modernidad ha alcanzado una superioridad técnica en el dominio de las fuerzas naturales, el

mantenimiento de los rituales simbólicos ha permitido la sobrevivencia del mito.

En cuanto a la segunda idea, en la hermenéutica de Paul Ricoeur encontramos un desarrollo complementario de los conceptos gadamerianos, en la narratividad como característica de la reflexión del ser humano ante su actuación en la vida. Profundizar en el papel de la narración en la construcción de la historia de las culturas permite continuar la elaboración de la función de los relatos míticos como una de las formas de conocer y construir la humanidad. Ricoeur parte de la idea de que el sujeto se forma en relación con la mediación simbólica que conocemos como cultura. De esta manera, los textos como manifestaciones culturales, al configurar el mundo de la vida, se ofrecen como medio para conocerse, para crearse una identidad individual en consonancia con una comunidad. Desde esta perspectiva, puede darse una nueva actitud hacia el mundo de la acción, después de haber realizado un trabajo profundo de comprensión de los textos. Al intérprete lo que le corresponde es refigurar el mundo simbólico de la realidad representada en el texto, es decir, volver al mundo de la vida con una mirada más profunda después de haber pasado por el texto que lo hace ver de otra manera el mundo. Así, podemos recalcar las consecuencias éticas y educativas que puede suscitar la interpretación del texto, en que coinciden Gadamer y Ricoeur. El estudio hermenéutico sugiere un análisis de la identidad cultural que persiga no el descubrimiento de esencias particulares, sino la búsqueda crítica de los lazos que dan sentido a un individuo dentro de un grupo social con el que comparte una problemática histórica. Las aportaciones de estos filósofos sirven para comprender el conflicto cultural latinoamericano, pues permiten ubicar el problema en un contexto amplio de

la influencia del pensamiento occidental. Estos filósofos plantean el problema a partir del contexto europeo, en el que reflexionan acerca de la insuficiencia de los principios de la modernidad para dar sentido a la vida, con el resultado de crisis de la idea de humanidad.

Aplicar el enfoque hermenéutico en el contexto latinoamericano hace necesario preguntarse acerca de la manera en que se presenta el conflicto de la modernidad en México y en América Latina. La hermenéutica del contexto latinoamericano tendría que plantear el problema especificando las circunstancias históricas y culturales a partir de las que se vive el conflicto de la modernidad, pues el contexto latinoamericano lo que ha padecido es la consolidación de la modernidad en su faceta de modernización, es decir, de predominio de la tecnocracia en función del desarrollo de un sistema económico que, como señala Gadamer, ha sido la faceta mundializada de la modernidad. Por ello, hay que dar un matiz particular a este problema universal. Pero también hay que tomar en cuenta que este proceso de influencia europea, que Gadamer y Ricoeur plantean desde la Ilustración, inició para América en el Siglo XVI cuando se dio la conquista europea, lo que representa para América Latina una serie de circunstancias conflictivas que han tenido continuidad histórica hasta el presente, en que se manifiestan como problemas suscitados por la modernización actual.

En respuesta al contexto latinoamericano, dentro de la investigación educativa con perspectiva hermenéutica hemos aplicado el paradigma del barroco que ha sido fructífero para interpretar los problemas de la educación, así como para proyectar alternativas hacia los discursos que en un determinado momento histórico validaron los saberes. El paradigma del barroco ha sido pertinente

para comprender los discursos del poder que subyacen en los modelos educativos oficiales, pero también para generar alternativas a esos modelos. Con la hermenéutica barroca nos proponemos estudiar la multiculturalidad como reflexión y crítica de la identidad cultural en el contexto histórico latinoamericano actual en el que se manifiestan con énfasis maneras diversas de construir el mundo de la vida. El barroco y el neobarroco se proponen como conceptos de divergencia que permiten comprender otros modos de vida frente a los que impone la modernización capitalista que subyace en los modelos educativos vigentes.¹

En el presente de la educación hay que problematizar una práctica educativa regida por una concepción de la pedagogía constituida como ciencia en la modernidad ilustrada, que ha impulsado el desarrollo del pensamiento conceptual, en la actualidad con énfasis en lo tecnológico. Ello ha propiciado una crisis de valores, debida a la pérdida de sentido cuando se eclipsa el carácter simbólico de la educación. Se trata, entonces, de proponer como alternativa la recuperación de este simbolismo mediante una perspectiva educativa como la que deriva de la hermenéutica. Así, se toma como punto de partida una

¹ Nuestros primeros ensayos se iniciaron en los años 2000 a partir de seminarios muy fructíferos con Mauricio Beuchot, de la UNAM, quien postulaba el carácter analógico de la hermenéutica. Algunos de estos trabajos que comenzaron a impulsar proyectos de tesis de maestría y doctorado en la UPN se publicaron en el libro Hernández Alvídrez, y Arriarán (2006). También en Arriarán y Beuchot (1999). Posteriormente, bajo el calor de la teoría del *ethos* barroco de Bolívar Echeverría (con quien sostuvimos un diálogo igualmente fructífero) nos reorientamos hacia otra dirección acentuando más la crítica al modelo neoliberal desde una fundamentación histórica sobre la necesidad de una modernidad no capitalista. Ver Arriarán (2007).

concepción de la educación humanista que, a diferencia del humanismo promovido por la pedagogía moderna, invita a ver el hecho educativo como la formación de un sentido comunitario, la toma de conciencia de que vivimos con el otro y la capacidad de juicio para saber actuar con prudencia frente al otro. Se ha realizado la interpretación de la identidad cultural latinoamericana mediante el paradigma del barroco. Este paradigma ha sido aplicado en la filosofía de la cultura, y la narrativa literaria ha sido un terreno fértil para comprender las problemáticas identitarias en el contexto multicultural mexicano y latinoamericano.

¿A qué se debe esta necesidad de recurrir a la problemática de la identidad y del multiculturalismo? Pensamos que en México y en América Latina, el tipo de modernidad no es el mismo que en Europa y Estados Unidos, el cual proviene más de la época de la Ilustración. En nuestros países, la modernidad no arranca de dicha época sino del siglo XVII que es un siglo fundamentalmente barroco por arrastrar símbolos culturales de las comunidades indígenas. En este sentido es que no concebimos tampoco nuestro barroco como equivalente al barroco europeo. Basándonos en autores como Lezama Lima y Severo Sarduy hablamos de un barroco indoamericano. No se trata entonces de una modernidad racionalista sino mestiza. Esto se expresa también en la literatura de autores como Sor Juana Inés de la Cruz que mezclan la magia y la ciencia, el mito y el logos. Con base en estos lineamientos de una racionalidad basada más afectos, pasiones, y en el cuerpo, hemos podido combinar la literatura con el multiculturalismo (Hernández Alvídrez, 2008; Hernández y Arriarán, 2014).

Otra línea de investigación sobre la multiculturalismo en el contexto educativo mexicano y latinoame-

ricano actual es sobre la presencia de tres entornos de construcción del conocimiento para el mundo de la vida: la oralidad, la escritura y los medios electrónicos. Cada uno de ellos constituye una propuesta cultural que atañe no sólo a la cuestión técnica de los aprendizajes, sino que forma una actitud cultural frente al mundo de la vida cotidiana y escolar. Esta circunstancia hace que resulte un tema de la educación, de interés primordial y que, sin embargo, permanece poco explorado. Se trata de un multiculturalismo que demanda una interpretación a partir de las prácticas culturales en contextos particulares de la educación en México. El punto de partida para señalar la relevancia del estudio de las tecnologías del lenguaje y de elaborar propuestas educativas es el que señala Walter J. Ong (1987). Este autor dice que la oralidad es la tecnología originaria en la expresión de la facultad humana del lenguaje, la escritura como tecnología del lenguaje surge mucho después y que la oralidad que se ejerce a partir de la creación de la escritura, se convierte en una oralidad de segundo orden, pues está elaborada a partir de las pautas de la escritura. A este fenómeno hay que añadir el de la oralidad y la escritura que se derivan de la cultura de los medios electrónicos. Esta complejidad hace que sea relevante en la formación en la diversidad estudiar el tema y adquirir instrumentos para desarrollar propuestas educativas en todos sus ámbitos. Las características de las culturas de la oralidad y de la escritura, a las que se suma actualmente la que están generando los medios electrónicos, nos ayudan a la comprensión de los estilos culturales de educación. La comprensión de esta temática puede permitir la generación de alternativas pedagógicas adecuadas a los diversos contextos culturales.

Una más de las líneas de investigación que cultivamos es la que se propone estudiar uno de los enfoques

más fructíferos sobre la diversidad, como lo es actualmente cierta teoría de la literatura, y concretamente las narrativas subyacentes en determinadas novelas de autores contemporáneos. Esto significa que hay un tratamiento específico a través de personajes y situaciones de los principales problemas de la diversidad como por ejemplo la migración, el destierro, el exilio, la transculturación, la interculturalidad, la sexualidad, el género, entre otros. ¿Por qué incluir en esta línea de investigación a teóricos como Giorgio Agamben? Se trata de incorporar los nuevos planteamientos del fenómeno literario que destacan la diversidad como eje de la interpretación. Hay que investigar la relevancia que tienen para la comprensión del tema educativo. Cabe destacar que el propósito es relacionar el enfoque de la diversidad desde la literatura con el debate actual sobre las modernidades y específicamente con el problema de las nuevas epistemologías. En la medida en que pretendemos ubicar la interpretación literaria como otra forma de racionalidad -que opera más que a partir de conceptos, con evocaciones visuales- debemos ubicarla en el contexto de las aportaciones en torno a la necesidad de una epistemología del sur, es decir de pensar de un mejor modo la realidad social de América Latina. Giorgio Agamben es heredero de las hermenéuticas de Michel Foucault y Walter Benjamin, principalmente. Este filósofo retoma la problemática tratada en las obras de estos pensadores. Una de sus aportaciones consiste en considerar referentes actuales en su reflexión, que gira alrededor de la separación entre el conocimiento y el *cuidado de sí* que viene cultivándose desde el antiguo pensamiento griego (no se trata de quedarnos en el pasado sino más bien de recuperarlo aplicando a la realidad social y educativa en la época actual (Agamben, 2014).

El primer artículo “Hermenéutica de la lectura literaria” de Samuel Arriarán trata sobre los nuevos planteamientos teóricos que abordan el significado de la lectura de textos literarios. realiza un análisis de su relevancia para la comprensión del tema educativo, al estudiar la manera en que replantean el papel del lector, así como sus principales aportaciones en los últimos años, en la cual resalta el modo en que se lee el texto: ¿quién es el lector o los lectores?, ¿cómo leen?, ¿en qué condiciones?, ¿para qué?. Parte de la idea de que lo que hace falta ahora es profundizar en el análisis de la experiencia estética como tal, base de la lectura literaria, experiencia que se da sobre todo en el lector.

El artículo de Elizabeth Hernández ejemplifica una manera de analizar el tema de la sexualidad y el género. En el texto “Narración y perspectiva de género en la escritura de Carmen Boullosa y Soledad Puértolas” se presenta la interpretación de *La novela perfecta* de Carmen Boullosa y *La señora Berg* de Soledad Puértolas. Se trata de analizar la manera en que el lector puede percibir el conflicto planteado en ambos relatos, a través de la identificación con una doble experiencia histórica, la de la mujer y la del varón, que se narra desde dos percepciones de la idea de mujer: la del narrador cuyo depositario es el personaje Mario, en la novela de Puértolas y el personaje Vértiz en la novela de Boullosa, y una mirada femenina por parte de la enunciación de las autoras. Lo que se persigue en la interpretación es explicitar la manera en que el lector se identifica con ambas perspectivas narrativas. ¿Qué efecto experimenta cuando sigue la isotopía de lo femenino desarrollada a través de la versión de los personajes Mario y Vértiz, o cuando advierte las estrategias de las autoras en el acompañamiento isotópico de estos personajes en su reflexión?

En esta línea de investigación sobre la importancia educativa de la literatura se ubica también el artículo “Hermenéutica literaria como encuentro y reconocimiento entre profesor-alumno” de Grisel Valadez Paz, en el cual la autora estudia un uso de la literatura que trasciende los de entretenimiento o pasatiempo, en la formación docente. Ella propone considerar la literatura como otra forma de conocimiento, es decir, una vía para que los profesores puedan conocer y reconocer (se) a sus alumnos a través de la literatura, ya que esa es una de las condiciones básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que haya una buena interacción entre ambos actores como vía de conocimiento de sus estudiantes.

Esta perspectiva no trata de reducir lo literario a tipos de análisis sociológicos o antropológicos, sino de comprender lo literario desde la interpretación filosófica, es decir, de comprender los problemas sociales con base en el método hermenéutico, lo que nos lleva más allá del reflejo social y nos permite acercarnos al ámbito de lo imaginario como relación del lector y el texto. Esto significa valorar más el aspecto del acto de la recepción, y no tanto del acto productivo, lo cual reorienta el análisis literario que estuvo demasiado tiempo centrado en el autor.² Este planteo otorga a la literatura un alto potencial de conocimiento que no se contradice con la filosofía sino que se complementa. Para nosotros todo acto de lectura es un complejo proceso de activación de la conciencia en la corriente general del conocimiento y de la vida. No se trata sólo de conceptos lógicos sino más bien de diferentes maneras de concebir el conocimiento, ya con la boca al respirar, ya con el oído al escuchar, o con la mano pues escribir es leer. Estas otras

² Actualmente disponemos de una rica bibliografía crítica que revalora el lector, la más importante es de Rall (2001).

maneras de conocer nos remiten al recuerdo inmemorial, sensible, creador y fundacional de los símbolos. Dicho de otra manera, el aspecto gnoseológico de la literatura no se reduce a la ciencia. Puede incluir la música y las artes. Toda la literatura siempre está abocada a otra teoría del conocimiento, de ahí el necesario énfasis en su aspecto fenomenológico y poético. Esto significa que el entorno literario apela más al mundo viviente y cárnico: escribimos lo que queremos leer y leemos para seguir escribiéndonos. Al hablar y escribir desciframos el universo. La literatura siempre es creativa, dado su carácter hermenéutico interpretativo (su dimensión estética).

Una manera de aplicar la hermenéutica de Agamben a la realidad educativa de México es el trabajo “Las categorías de Giorgio Agamben y Jacques Rancière aplicadas a la realidad educativa de Oaxaca” de Catalina Erendira Cruz Gómez. En este texto la autora hace un análisis de la educación actual tomando algunas categorías de las filosofías de Giorgio Agamben y de Jacques Rancière. Pensar la educación desde una perspectiva filosófica implica un ejercicio hermenéutico que pueda abrir paso a otra comprensión de la realidad educativa. El objetivo principal de este trabajo es establecer vínculos entre la teoría de Giorgio Agamben y la teoría de Jacques Rancière para fundamentar un análisis de la realidad educativa de México y en particular de Oaxaca.

Similar perspectiva la tiene el artículo “La negociación cultural de la oralidad y la escritura en la relación entre comunidad y escuela” de Miriam Guadalupe Florean Santana. Este trabajo se deriva de la investigación llevada a cabo en la comunidad de San Pablo Ozootepec, Miahuatlán, Oaxaca, a partir del trabajo docente que la autora realiza como profesora de grupo en el nivel de educación primaria, en una escuela de organización

incompleta, las llamadas escuela multigrado. En divergencia con las investigaciones educativas que muestran con un gran rezago educativo a la escuela multigrado, desde la experiencia docente y con una visión hermenéutica en este trabajo se plantea otra perspectiva de este tipo de escuela. Para este propósito la autora aplica la hermenéutica metafórica de Paul Ricoeur de donde toma la teoría del texto encaminada a la lectura hermenéutica de textos escritos u orales, que fueron recabados de las diversas prácticas sociales dentro de San Pablo Ozolotepec. Otra de las categorías utilizadas fue la propuesta de la hermenéutica barroca pensada en el contexto local del mestizaje de culturas que están presentes dentro de las prácticas en San Pablo Ozolotepec.

El artículo “Los aportes de la hermenéutica a la investigación educativa de la diversidad” de Dominga Leyva Flores y Alicia Estela Pereda Alfonso aplica la hermenéutica de Gadamer en la investigación educativa de la diversidad en el espacio escolar, a partir de las narraciones elaboradas por docentes de educación primaria de una escuela de la Ciudad de México. Mediante el concepto gadameriano de formación plantean la formación docente en la escuela, concebida como un espacio de educación para los alumnos y para los profesores. De esta manera, las autoras comparten en este artículo la reflexión que realizaron al retomar las categorías gadamerianas de “formación” y “experiencia”, para relacionarlas con la comprensión de la diversidad en el contexto escolar y, mediante esa reflexión, derivar la estrategia metodológica que coloca al docente en el centro, como agente de su propia formación.

El artículo “La narración autobiográfica: una propuesta de formación e investigación hermenéutica” de Cecilia Miranda Román presenta un acercamiento a la

metodología hermenéutica para investigar una propuesta formativa a partir de las personas a quienes va dirigida; plantea las posibilidades de la hermenéutica ricoeuriana para indagar el currículum como un texto asequible de interpretación, relacionando el proceso de investigación con el de formación. Al final, la autora explora la narración autobiográfica como estrategia para reorientar el proceso educativo en un sentido de formación identitaria y el proceso de investigación desde un enfoque humanista.

Otra línea de investigación derivada es el multilingüismo y la idoneidad de la narración como género discursivo. Esta posición se sustenta en la observación de los estilos culturales que caracterizan a las expresiones lingüísticas. El concepto de bilingüismo que se propone parte del supuesto de que la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua no consiste únicamente en la apropiación de las características léxicas, sintácticas, fonológicas, etc. de esa lengua, sino además de los sentidos culturales que en ella se han desarrollado. Sólo entonces se puede considerar el logro de las competencias lingüística y comunicativa. Se considera que esta observación resulta muy relevante cuando se hallan involucradas lenguas que han mantenido las formas expresivas de la oralidad y lenguas como el español que tiene un largo trayecto recorrido en las formas de expresión elaboradas en la escritura.

En esta línea de investigación se incluye el artículo “Perspectiva hermenéutica de la enseñanza del italiano como lengua extranjera” de Martha Patricia Martínez Lemus que tiene como objetivo mostrar a quien aprende una lengua extranjera, que concomitantemente con la lengua se aprende la cultura. Asimismo, que la cultura es la manera como se vive la vida y que ésta da sentido a los actuares en sociedad. La lengua y la cultura están

claramente mostradas en los textos literarios pues son la explicación de cómo se vive la vida en la sociedad que habla la lengua meta. Es entonces la hermenéutica una de las formas más eficaces para acceder a la cultura por medio de la lengua escrita.

Otro trabajo que ejemplifica la manera de enfocar la literatura sin soslayar la crítica política tal como plantea Terry Eagleton (2017) es el artículo “Testimonio y memoria justa en *Insensatez* de Horacio Castellanos Moya” de Elizabeth Hernández Alvidrez que aborda el análisis de la novela del escritor salvadoreño en la que narra la represión ejercida hacia los indígenas guatemaltecos. La narración se centra en el proceso de elaboración de un informe acerca de los testimonios de los indígenas sobrevivientes de la masacre en la época de Ríos Montt, con el fin de publicarlo. A partir del relato del personaje narrador sobre el proceso de edición del texto, en este artículo se interpreta una perspectiva de la memoria histórica como memoria justa sobre quienes, como los indígenas guatemaltecos, fueron sometidos al estado de excepción. Se siguen para este propósito la hermenéutica de Giorgio Agamben, además de la hermenéutica de Paul Ricoeur.

Un acercamiento a la obra de Agamben desde el contexto de México y de América Latina ha permitido observar su relevancia para la reflexión y construcción de propuestas educativas en el contexto de la diversidad. Resulta también pertinente, ya que Agamben fundamenta la crítica y la resistencia a los dispositivos de control de una modernidad neoliberal que se presenta como un estado máximo de la separación del conocimiento-conducido mayoritariamente por la tecnología- y la espiritualidad o *cuidado de sí*. En este contexto se ubica el artículo “La teoría de la educación de Giorgio Agamben”

de Samuel Arriarán Cuéllar. Lo que la hermenéutica de Agamben ha permitido comprender en el contexto educativo consiste en que la formación de valores frente a la diversidad no puede darse solamente desde la conceptualización racional, ya que está regida por el pensamiento legal, sino que hace falta el trabajo de la sensibilidad para lograr dicha formación desde la perspectiva humanista. Por ello la investigación se emprende desde la filosofía y las manifestaciones estéticas que abordan el conocimiento de la condición humana; en el caso de la investigación sobre la diversidad, sería entonces desde lo que acontece humanamente y no desde su condición legal.

Los artículos que se incluyen en este libro son representativos de las contribuciones que esta iniciativa de investigación educativa mediante el enfoque hermenéutico ha logrado por el trabajo de los docentes y estudiantes de maestría y doctorado. Este libro es pues un trabajo compartido, es decir que como producto desarrollado en el aula, es un resultado parcial que indica un avance de investigación sobre pedagogía hermenéutica. Cuando un compañero o compañera comentaba alguna idea, se discutía ampliamente, lo cual hacía que pudiéramos seguir avanzando siempre en direcciones no esperadas. El libro constituye entonces un sistema colaborativo entre docentes y alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional. En realidad no es el único libro que elaboramos de esta manera. (Hernández y Arriarán, 2001; Hernández Alvírez y Arriarán, 2006; Arriarán, 2007). Seguiremos haciéndolo esperando siempre que no sea el último.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2014). *Los usos del cuerpo*. Buenos Aires: Adriana-Hidalgo.
- Arriarán, S. y Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral*. México: UPN.
- Arriarán, S. (2007). *Barroco y neobarroco en América Latina. Estudios sobre la otra modernidad*. México: Ítaca.
- Arriarán, S. (2011). *Literatura y multiculturalismo*. México: Ítaca.
- Eagleton, T. (2017). *Cómo leer literatura*. México: Paidós.
- Gadamer, H.G. (1997). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, E. y Arriarán, S. (2001). *Hermenéutica analógica barroca y educación*. México: UPN.
- Hernández Alvídrez, E. y Arriarán, S. (2006). *Ensayos sobre hermenéutica analógico- barroca*. México: Torres.
- Hernández Alvídrez, E. (2008). *La lectura hermenéutica de textos literarios*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Hernández, E. y Arriarán, S. (2014). *Nueva narrativa mexicana*. México: Bonilla/UPN.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Rall, D. (coord.) (2001). *En busca del texto. La teoría de la recepción*. México: UNAM.

Ciudad de México, octubre de 2020.

HERMENÉUTICA DE LA LECTURA LITERARIA

Samuel Arriarán

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

En los últimos años han surgido nuevos planteamientos teóricos que abordan el significado de la lectura de la literatura ¿cuáles son esos planteamientos y qué relevancia tienen para la comprensión del tema educativo?, ¿de qué manera replantear el papel del lector?, ¿cuáles son las principales aportaciones en los últimos años? Quizá la más importante aportación consiste en el viraje de la atención sobre la lectura hacia el lector, es decir, lo que ahora se subraya no es tanto el sentido del texto sino el modo en que se lee el texto ¿quién es el lector o los lectores?, ¿cómo leen?, ¿en qué condiciones?, ¿para qué?

En este trabajo lo que intentaremos comprender no es la hermenéutica de la lectura en general, sino la hermenéutica literaria. En otros trabajos ya nos hemos ocupado de la hermenéutica de la lectura de textos que no son propiamente literarios¹. Lo que hace falta ahora

¹ Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández Alvidrez “La lectura en la universidad. Reflexión desde la hermenéutica de la multiculturalidad” Fascículo del 40 aniversario de la UPN, México. En este trabajo nos interesó el problema de la crisis de la lectura como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, y particularmente las implicaciones de esta crisis en la educación. La conclusión a la que llegamos es que en vez de oposición hay más bien complementación. No hay sustitución de la lectura sino más bien ampliación y enriquecimiento de la escritura por las nuevas formas de oralidad que introducen los

es profundizar en el análisis de la experiencia estética como tal, base de la lectura literaria, experiencia que se da sobre todo en el lector. Para este fin nos apoyaremos en diversos autores como Julio Ortega, Ricardo Piglia, Hans Blumemberg, Alberto Manguel, George Steiner y Hans Ulrich Gumbrecht. ¿Y por qué estos autores y no otros? Porque ellos estudian los diversos públicos que hacen posible la producción de libros en diferentes fases de la historia. Nunca hay un modo abstracto de producir o leer, todo depende de las necesidades de un tipo de sociedad. Ellos coinciden en insistir en la necesidad de contextualizar el acto de lectura porque nadie produce por producir sino para satisfacer las demandas específicas de diferentes lectores, como por ejemplo de quienes demandan novelas policiales, *best sellers*, poemas o ensayos. Este enfoque tiene enorme interés en México y los países latinoamericanos donde existe una historia todavía no explorada de aquellos lectores que se formaron a partir de los textos literarios. Julio Ortega señala que en América Latina hay una historia de la lectura y de la escritura como ejercicio de inscribir un mundo, de dar sentido a una identidad que no es española ni puramente indígena sino mestiza. Los conquistadores supuestamente habrían impuesto la racionalidad de la escritura pero la paradoja es que ¿cómo podían imponer la escritura si no sabían leer? Los españoles no borraron ni sustituyeron la oralidad indígena. Se dio un proceso de traducción y desciframiento desde abajo. Lo que hay son fábulas de la memoria sobre la historia del aprendizaje de la letra. Conviene tener muy en cuenta este enfoque porque el texto literario, tal como lo ha definido Aristóteles es una

nuevos medios como Internet y los dispositivos digitales centrados en la mezcla de imágenes y textos.

fábula, algo que se relaciona con la ficción y no con la historia como lo que sucede en la realidad.

Ricardo Piglia señala que los sujetos que leen (pueden ser personas reales como el Che o imaginarias como Ana Karenina) establecen un modo particular de leer a partir de su experiencia cotidiana. En el caso del Che, (quien para leer se subía a un árbol con el fin de sustraerse un momento de su vida diaria para luego volver a su actividad revolucionaria) y en el caso de Ana Karenina, para encontrar un sentido a su vida a través de la ficción. Alberto Manguel señala varios rasgos de la historia de la lectura como la idea de que la ficción nos da a los lectores un sentido para vivir. No se trata de evadirse de la realidad, sino más bien de conectarse con ella para no caer en el caos o la desesperación. Además, que puede haber una determinación política cuando se limita la libertad de los lectores mediante la censura directa (caso de los gobiernos autoritarios). En la historia de la lectura, nos dice, pueden existir situaciones donde hay lecturas pero no hay lectores porque éstos son perseguidos o eliminados por cuestionar el orden social. También se da el caso de que pueda haber lectores pero sin libros porque ciertas lecturas están prohibidas.

Hans Blumentberg señala que en cada sociedad y en cada época surge un tipo de lector que interpreta la lectura de diferentes maneras a partir de concepciones filosóficas generales. Es así como estudia la idea de leer la naturaleza y el mundo como un libro ¿por qué el libro ocupó el lugar de la realidad? No hubo una sola manera de libro sino varias (que varían históricamente) que describen experiencias particulares, por ejemplo, una metáfora del libro como equivalente al universo, de la historia, de la vida e incluso del libro de los sueños (como en el psicoanálisis de Freud) y por último, del libro de

los códigos genéticos. Y es que la estructura del genoma humano equivale a un libro abierto donde podemos hallar los signos de lo que fuimos, de lo que somos y hasta de lo que nos depara el futuro. Como en el libro de Dios, en el genoma todo ya está escrito. Por nuestra parte podríamos agregar que Internet representa también la metáfora del libro como la memoria infinita del pasado y del presente donde casi todo está escrito. Esto equivale a decir que estamos ante una nueva metáfora de la gran biblioteca universal como paradigma ocular (el “*Aleph*”) o esfera mágica donde se encuentra prefigurado casi todo el pasado y el presente.

Para George Steiner el acto de leer tiene una importancia mayor en el contexto del mundo en que vivimos cuando se pierde el sentido de la educación y de la cultura. Leer en estas condiciones equivale a perseverar en la conservación de un núcleo básico de conocimientos humanísticos, es decir, de la posibilidad de una educación general como base inteligente de todo saber particular o especializado. Leer no es tanto una actitud pasiva de entretenimiento ante un texto, sino más bien una acción de dar sentido a la realidad. Por eso es que los lectores se asocian con un acto que implica una responsabilidad ante la historia pasada, presente y futura. La lectura implica forzosamente el silencio ya que en el mundo actual, sometidos como estamos al ruido, necesitamos el silencio para pensar. En este sentido la lectura es un medio y no un fin en sí. Podemos pensar a través de la lectura, lo que requiere necesariamente el silencio. Y por último, revisamos la teoría de Hans Ulrich Gumbrecht para quien la lectura equivale siempre a un acto concreto, de contacto con presencias físicas y reales. El problema es que frente a las nuevas tecnologías de la comunicación que producen la descorporeización y borran

el pasado, hace falta reconectarnos a través de la lectura con las personas físicas y con las cosas del mundo.

JULIO ORTEGA

¿Puede haber una historia de la lectura y de la escritura como ejercicio de inscribir un mundo, de dar sentido a una identidad? Es el caso de los países latinoamericanos que no son españoles ni puramente indígenas sino mestizos: “Los mestizos son ya una nación, como lo eran las poblaciones indígenas, sólo que nación mestiza es una que nace a posteriori, desde la posesión del lenguaje y en la práctica de la escritura” (Ortega, 2010, p. 199). La escritura se asocia entonces a un proyecto de reorganización utópica a partir no de un modelo indígena sino mestizo. La historia como reescritura puede ayudar a una revaloración de la oralidad. Experiencia de la diversidad, la mezcla y la hibridez en la cual se rehace el sujeto que desde la escritura responde por su lugar en el nuevo mundo:

A la complejidad y riqueza de las versiones de Montaigne y Shakespeare que representan al sujeto americano en su semejanza (objetividad racional) y su diferencia (espectáculo disforme), corresponden las respuestas de Felipe Guamán Poma de Ayala y el Inca Garcilaso de la Vega, los mayores intelectuales americanos mestizos, quienes conciben a este sujeto desde las operaciones de leer y escribir... Leer y escribir son las grandes apropiaciones que el sujeto del Nuevo Mundo instrumenta para pasar de su condición tradicional y subyugada a su renacimiento en la fe, lo moderno y la individualidad (Ortega, 2010, p. 344).

El hecho de que no haya habido una oposición entre oralidad y escritura, ¿quiere decir que los conquistadores supuestamente habrían impuesto la racionalidad de la escritura? La paradoja es que como analfabetos no podían imponer la escritura. Es el caso de Pizarro frente a Atahualpa. Esto que sucedió en el Perú ¿se aplica a México? El caso es que en toda América Latina, la escritura en sus inicios no fue un proyecto que interesaba desarrollar. Lo que motivó a los conquistadores fue más un interés económico y militar. La escritura fue algo que interesó a las órdenes religiosas como los franciscanos y a los jesuitas pero siempre siguiendo la lógica de la colonización. En este sentido les interesaba traducir la cosmovisión y el lenguaje de la oralidad indígena. Posteriormente, en el siglo XVII surgió poco a poco el proyecto de tomar a la escritura como base de una nueva identidad. En este sentido se comprende el trabajo de algunos autores como el de Felipe Guamán Poma y del Inca Garcilazo de la Vega que en respuesta al colonialismo desarrollaron una forma de escritura en la perspectiva de una identidad mestiza. Los españoles no borraron ni sustituyeron la oralidad indígena. Se dio un proceso de traducción y desciframiento, desde abajo. Lo que hay son fábulas de la memoria sobre la historia del aprendizaje de la letra. Se recomienda a los indígenas aprender la escritura de los españoles como herramienta de crítica y de denuncia social, además de preservar la propia lengua. La escritura se vuelve entonces un arma poderosa para la liberación de los indígenas. La idea de la ampliación de la escritura se da con autores que ven la colonización desde la perspectiva de los indígenas letrados. Y esto se aplica también (aunque el autor no lo dice) al caso de México, concretamente a la experiencia del Colegio Santa Cruz de Tlatelolco donde los franciscanos

formaron una élite capaz de integrar los conocimientos indígenas con los conocimientos de los españoles.

Estas experiencias de mestizaje barroco demuestran que hubo una irrupción histórica de la escritura en la oralidad indígena pero no con fines de aniquilamiento. Julio Ortega dice que hay tres paradigmas de interpretación de la oralidad y de la escritura: “Abundancia, carencia y virtualidad adquieren en los textos literarios nuevas funciones emblemáticas, referenciales y alegóricas: lo vemos en las formas del barroco y del realismo mágico” (Ortega, 2010, p. 347). La “abundancia” equivale a un universo pleno de comida ágape comunal, tiempo fecundo: “Sor Juana advierte que ella nació en la América abundante y es por lo mismo compatriota del oro, paisana de los metales, donde la tierra sobresale por su naturaleza materna” (Ortega, 2010, p. 22). Comer equivale a vivir disfrutando pero también a exuberancia barroca como en las novelas de Carlos Fuentes como *Terra Nostra*. En Lezama Lima la abundancia aparece en su novela *Paradiso* y en toda su obra poética bajo la forma de lo barroco.

En *Del amor y otros demonios*, de García Márquez, predomina el discurso de “la carencia”; la oralidad es lo otro. El autor se basa en leyendas para recrear la muerte, las prohibiciones y la peste. La “carencia” equivale a un discurso de penuria, despoblación y violencia. El hambre como experiencia colectiva reverbera en representaciones colectivas (como la comedia bufa y la picaresca española, por ejemplo en la obra de Mateo Alemán). En América Latina también se relaciona con una tipo de representación como un discurso utópico: “pronto tendremos remedio”. Se trata de una búsqueda de equilibrio material en un mundo que se ha vuelto antagónico. También la carencia es un tipo de represen-

tación pesimista como los campos despoblados y en la violencia en los relatos de Juan Rulfo. *Pedro Páramo* es la búsqueda del padre por el hijo dentro de una cosmovisión prehispánica o mundo al revés donde prevalece el desorden y el sin sentido frente a un supuesto mundo del derecho, el orden, la justicia. Es como en las novelas de Joseph Roth², siempre hay una búsqueda de los padres como equivalentes al mundo de la ley y de la tradición. La carencia se identifica con una búsqueda frustrada de un pasado que no puede retornar. Hay una oposición del presente como conjunto de símbolos de lo moderno que condena la comunidad original a una ausencia permanente. En Rulfo equivale a la desolación de la muerte, el vacío y la nada.

La “virtualidad” equivale a la representación de los sujetos en los márgenes, como por ejemplo en las novelas de la chilena Diamela Eltit. Esto se percibe claramente en *Mano de obra* (2004) donde se trata de los clientes de los supermercados que en diferentes localidades siempre aparecen en situación de consumidores potencialmente violentos. El mejor ejemplo de los sujetos de los márgenes, son los jóvenes que no compran y sólo miran, esperando el momento de apoderarse violentamente de las mercancías. Estos jóvenes sin empleo y por tanto, sin capacidad adquisitiva, se convierten en estorbos para los clientes normales y para el libre funcionamiento del mercado. En otra novela *Los vigilantes*,

² Ver Arriarán (2019) donde se dedica un capítulo a un conjunto de novelas de este extraordinario escritor judío. Lo que encontramos en estas novelas es una recreación sobre la pérdida de la ley, de la autoridad paterna como sinónimos de la pérdida de la comunidad original y su reemplazo por las formas de la sociedad moderna occidental. Esto tiene enorme aplicación sobre la historia de América Latina.

la “virtualidad” aparece como la potencia destructora de los desamparados, los habitantes de las periferias, casi muertos de frío y de hambre que acechan las casas de los ricos que tienen que protegerse construyendo leyes y estrategias. A través de las cartas que Margarita escribe a su marido, vemos cómo esta mujer de clase alta tiene dudas tanto para acoger a los desamparados como para situarse en el lado de los “occidentales”. Se teje una historia en el contexto del neoliberalismo salvaje donde se desarrolla una nueva guerra entre modernidad occidental y barbarie, entre el orden contra la disciplina, la salud frente a la enfermedad. Mientras que la salud se define en torno a la castidad, la enfermedad se combate como cruzada contra la lujuria, la infección y la pereza.

RICARDO PIGLIA

Según este autor, no se trata de hacer una historia de los lectores sino de una historia imaginaria de los lectores: “No preguntaremos tanto qué es leer, sino quién es el que lee (dónde está leyendo, para qué, en qué condiciones, cuál es su historia)” (Piglia, 2014, p. 22). En América Latina, el primero en hacer esta historia fue Macedonio Fernández en su *Museo de la novela*, donde dice que el lector será por fin leído; habla de tipos, series, clases y clases. Se trata de un lector ante el infinito, perdido en una red de signos. No se trata sólo de metáforas sino de nudos que construyen sentidos, por ejemplo en *Hamlet* donde nos encontramos ante una tensión con el oráculo, entre el libro y la venganza. La lectura es una actividad de réplica, los lectores viven en un mundo paralelo que a veces imaginan que entran en la realidad. Se trata de

hacer visible lo invisible. ¿Qué es un lector? Alguien insomne, para quien la lectura es una forma de vida.

A través de su correspondencia con Felice, su novia, Kafka la convierte en una lectora pura; la seduce con la letra. La lectura se vuelve un encuentro de amantes; dando a leer su experiencia, los amantes se encuentran en el texto que leen: “La escritura existe si se han creado las condiciones que la hacen posible” (Piglia, 2014, p. 44). La interrupción es su tema, siempre postergar y desviar. No se narra para recordar sino para hacer ver, para hacer visibles las conexiones, los gestos, los lugares, escribir al otro lo que uno ha vivido. Kafka escribe en lenguaje indirecto; quien lee es el protagonista de la narración. El autor somete a Felice a una lectura interminable, a una exigencia continua. Ella es la lectora obediente para unir la escritura con la vida. La escritura como poder y disposición del cuerpo de otro (esto significa “bovarismo”), la mujer debe hacer lo que lee, igual que *Madame Bovary* la novela de Gustav Flaubert.

En la perspectiva de Ricardo Piglia también podemos concebir al Che Guevara, ya no únicamente como el guerrillero de leyenda sino también como lector, faceta que nadie ha estudiado. Lo que lee es un filtro para vivir. El Che –nos dice- leía en situaciones extremas, como la proximidad de la muerte; lee en el interior de una experiencia, cuando hace una pausa (también Antonio Gramsci leía en situación de prisión). La lectura es una práctica iniciática, como lo hacía Marcel Proust que leía su infancia como si fuera un reportaje de actualidad. El Che hace una pausa para leer y escribir: igual que Jack Kerouac, uno de los pioneros de la literatura *beat* que viaja para narrar su experiencia. Se trata de unir el arte con la vida o escribir lo que se vive. El sujeto se construye en el viaje, siempre viaja para ser otro. Es un viaje errático

del que sale y encuentra la realidad social: “pero a la vez están las lecturas, que son una senda paralela que entretiene con la primera” (Piglia, 2014. p. 111). Para el Che no funciona la distinción amigo-enemigo (de Schmitt). El enemigo es fijo y definido (el “cerdo o el amilanado”). El amigo es alguien que se sacrifica y muere. Que es fiel y nunca traiciona. Quiere hacer una escuela de cuadros. Ricardo Piglia coincide con la idea de Walter Benjamin sobre el concepto del narrador como equivalente de la experiencia misma, alguien que quema su vida en la experiencia solitaria a través de la guerra. Es la idea del lector como el que persevera en el desciframiento de los signos. También es importante el modo en que Piglia se refiere a personajes literarios como Ana Karenina que leen en los trenes; se trata de viajar dentro del viaje, de leer mientras se viaja:

En el tren, Ana repite el viejo rito de entrar en lo irreal y en la ilusión a través de la lectura de un libro, para luego volver desde allí a confrontar la realidad. De ese movimiento es la novela misma, la forma del género, si seguimos la línea abierta por Lukacs en *Teoría de la novela*. La experiencia personal es la corroboración de la verdad del texto. Ana lee para descifrar una verdad sepultada en ella. Solo entiende el sentido posible de su vida verdadera cuando lo lee en el libro (Piglia, 2014, p. 130).

Hay en Ana Karenina un “bovarismo” invertido como querer ser otra. Es lo que ella quiere cuando viaja en el tren, lee para llenar algo que le falta en la vida, un sentido en el adulterio, otra vida posible en la infidelidad. Otro buen ejemplo es Natasha (quien por cierto poseía un ejemplar de *Madame Bovary*) en *El idiota*, la novela de Dostoievski: “La ficción entra en lo real de

manera inesperada, ya no es lo real que entra en la ficción. Pero la clave es que ese cruce se realiza como una operación interna al acto de leer. No se trata de leer en un libro una vida posible que se pretende alcanzar sino de leer en un libro la propia historia, la letra del destino” (Piglia, 2014, p.133).

HANS BLUMENBERG

Según Hans Blumenberg el hecho fundamental de la historia de la lectura fue el momento en que lo escrito pasó a ocupar el lugar de la realidad. Si el ser es ante todo lenguaje, entonces hubo un ser literario en el sentido más amplio como expresión de todo lo pensado. Si hay un libro que equivale al absoluto del ser, o metáfora de la totalidad, ese libro es la Biblia. Es el libro de Dios o el Libro sin más, el estar escrito en este libro significa adquirir un dictamen de la salvación. No existe nada fuera de él. En tanto se vincula con lo sagrado, el gran libro se torna mágico. Es fascinante ver la manera en que Blumenberg explica cómo hay una especie de orden burocrático de la tenencia de libros en el cielo, como si Dios determinara nuestros destinos por el solo hecho de figurar como vidas escritas. En contraposición a esta forma de prefigurar el destino menciona las *Confesiones* de Rousseau donde éste se presenta ante Dios con el libro de su propia vida en la mano. O sea que el libro puede representar tanto una forma de tribunal condenatorio o al contrario una forma de apelación. Cada criatura humana sería un libro en sí mismo. Pero no hay una sola forma de libro sino varias (que varían históricamente) que describen experiencias particulares, por ejemplo, una metáfora del libro como equivalente a la naturaleza, hay otro de

la historia, de la vida e incluso del libro de los sueños (como en el psicoanálisis de Freud) y por último, del libro de los códigos genéticos.

La metáfora del *libro como naturaleza* tiene sus portavoces en Ficino y otros autores del Renacimiento, que inspirándose en Platón y Plotino, conciben a los seres vivos como contrayéndose en la razón y en el pensamiento, en lo ideal más que en lo real. En todos estos casos el libro equivale a la naturaleza concebida como logos y sabiduría. La naturaleza es una colección de libros de todo. Con Galileo esta colección parece escribirse con el lenguaje de las matemáticas. Por eso se incluye el cosmos. Esto está bien expresado en un poema de Herder:

El mundo, un libro, en donde la eterna
razón escribió con su mano sus propios pensamientos,
es un templo vivo, en donde Él muele
arriba, abajo, acción y sentimientos.

La metáfora del *libro como historia* empieza a desarrollarse con el surgimiento del empirismo de autores como Francis Bacon, Descartes y Spinoza. Se trataría de liberar el sobre peso de la idea del mundo-libro como orientación sobre la naturaleza. Esto significa concebir una nueva metáfora del libro ya no como un código cifrado, sino como un texto que varía históricamente admitiendo una posibilidad de múltiples lecturas. Esto se debe a la constatación empírica de que no hay nada que comunicar, ningún ser o esencia. Esta idea del “libro vacío” confluye posteriormente con diversas concepciones modernas como las de Heinrich Heine, Stéphane Mallarmé y Maurice Blanchot. El énfasis en la historicidad significa que no hay una lengua sino una pluralidad de lenguas. Por eso es que según Hans Blumentberg no

podemos hablar sólo de legibilidad de los libros, sino también de su ilegibilidad. Con Gottfried W. Leibniz no tenemos, como se piensa tradicionalmente, que se trata de una concepción del mundo-libro como el texto totalmente legible codificando todo lo posible como en una enciclopedia universal. El mundo de Leibniz como concepción metafísica no podría ser una metáfora de la perfección definitiva. La biblioteca no sería algo que representa la verdad sino sólo un dato para llegar a ella. Por eso dice Blumenberg que no contiene todo lo legible sino sólo lo que puede servir para hacer los textos un poco más legibles: “la biblioteca universal (en la que está todo, pero donde lo legible queda reducido a su mínima expresión, incrustado en lo sin sentido) sería sustituida por una colección de fórmulas de la cual podría sacarse, todo lo que uno tiene necesidad de saber” (Blumenberg, 2013, p.146). No encontramos en Leibniz una crónica o una única fórmula del mundo, más bien sólo una propuesta contrarreformista radical en la medida en que se opone a la identificación del conocimiento divino con la teoría de los mundos posibles:

Si desde aquí se vuelve de nuevo la mirada a las posibilidades de la metafórica del libro se hace también cuestionable la unidad del libro de la naturaleza. Éste tendría que estar concebido en tantas versiones como aspectos individuales del mundo hay y para cada uno de esos aspectos el libro sería siempre simultáneamente, el libro de la historia del sujeto que defiende y representa ese aspecto del cosmos (Blumenberg, 2013, p. 132).

La metáfora del *libro como vida* tiene sus portavoces en el filósofo George Berkeley, que niega el predominio de las visiones ópticas. Hay que diferenciar en-

tonces la vida del texto, de lo que se trata es de leer el libro no como lo escrito (la representación) sino como vida misma (en vano buscamos el consejo de los libros doctos de la antigüedad, sólo deberíamos correr la cortina de las palabras para ver el árbol del conocimiento que no es otro que el libro de la vida.) Según Berkeley tenemos también experiencias táctiles, del cuerpo. No es que como decían antes sólo se puede percibir con los ojos. La percepción de la naturaleza, como un libro abierto sólo sería posible para el sentido de la vista. En el caso de la historia es más difícil. Para Blumemberg, no sólo tenemos un primer libro de la naturaleza y luego un segundo libro de la historia, ahora nos encontramos con un tercero, que también es un género literario similar a la Biblia. Los autores que lo fundamentan son Vico y los románticos que nos hablan de otras formas olvidadas o perdidas de percepción de la realidad:

La romantización va a ser la operación empeñada en volver a encontrar el sentido originario del mundo, algo perdido u olvidado... La pregunta sobre lo que es un libro verdadero se ve refrendada por la observación de que, en todo caso, no tiene por qué haber uno solo; junto a la equivalencia el libro y el mundo, que solo parece tener sentido en singular, encontramos la del libro y la vida, que admite el plural, produciéndose de nuevo una aproximación a la novela: la vida no debe ser algo que se nos ha dado sino una novela hecha por nosotros (Blumemberg, 2013, p. 259).

En este punto se puede ejemplificar el intento de Goethe de escribir *Los años de peregrinación de Wilhelm Meister*; un intento por realizar un proyecto de novela cósmica. Y es que Goethe concibe a la poesía y la oralidad como el origen del lenguaje, es decir como

aquello que estuvo antes de que la filosofía produzca libros. A esto se refería Goethe al hablar de la actividad vital como el fuego, y Schiller al hablar de lo estético. Así, la naturaleza, la historia, se transforman en poesía ya que ésta constituye el espíritu vivificador de todas las cosas.

Este fascinante libro de Blumemberg (*La legibilidad del mundo*) concluye con una referencia al genoma como la última metáfora del libro. Y es que en efecto, el descubrimiento de los códigos genéticos nos lleva a pensar que si en estos códigos están las cifras de lo que somos, es posible imaginar lo que nos espera. En este sentido equivale al libro religioso donde se revela nuestro origen y destino. La teoría del libro como metáfora de Blumemberg no se reduce a este libro sino que se desarrolla a lo largo de otras obras como *La inquietud que atraviesa el río*, *Nafragio con espectador*, *Paradigma para una metaforología* y otras. En la medida en que nos plantea una filosofía de la metáfora en todos los aspectos de la vida humana, no sólo en lo que respecta al libro y a la lectura, constituye una de las concepciones filosóficas más interesantes que se ha desarrollado en Alemania en el siglo XX. Sus obras son una fuente de valiosa inspiración para seguir pensando en cuestiones de la actualidad, por ejemplo Internet ¿por qué no aplicar su teoría de la metáfora a este medio? Al igual que el genoma o el libro de la naturaleza, de la vida y de la historia, también Internet puede ser interpretado como una gigantesca enciclopedia o biblioteca universal donde se contiene el pasado y el presente de la humanidad. La mejor manera de representar metafóricamente esta infinita memoria es el *Aleph*, una bola mágica que Borges describe donde se visualiza casi todo.

ALBERTO MANGUEL

Este autor tiene varios libros importantes donde desarrolla una visión particular de la lectura: leer es un acto fundamental, como respirar: “Todos nos leemos a nosotros mismos y el mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde estamos. No podemos hacer otra cosa que leer. Leer es tanto como respirar, es nuestra función primordial” (Manguel, 2011, p.22). Leer significa invertir la relación entre la vida y la ficción, se convierte en una actividad de búsqueda fundamental por encontrar en los libros las cosas mismas. Se trata de concebir el libro como equivalente al universo, de la historia y de la naturaleza, como si todo ya estuviera digerido y clasificado. Por supuesto que esto es un error, pero ¿qué es la historia sino una sucesión de errores?: En todo caso, es mejor hablar de metáforas porque así hablamos de ficciones sin guiarnos por el criterio de lo que es falso o verdadero. En esto, Alberto Manguel coincide con la teoría del libro como conjunto de metáforas de Hans Blumenberg, pero lo que subraya es que todas las sociedades intentan por todos los medios de imponer un control sobre los lectores diciéndoles lo que deben a no deben leer ¿Y a qué se debe esta necesidad de control? Manguel cita el caso de muchas dictaduras que quemaron libros en Argentina y Chile, además de Alemania. En estos casos se trata de intentos inútiles de control absoluto sobre la actividad de los lectores. Había que prohibir o censurar para que no circulen los libros que cuestionen el orden establecido. Esta tarea supone que puede darse una situación donde existan lectores pero sin libros, ya que se los considera subversivos y peligrosos. Lo curioso es que esta situación no incide en la curiosidad de los lectores, pues siempre se dan modos de conseguir los libros prohibidos; sólo revela la existencia de gobiernos totalitarios:

Los regímenes totalitarios exigen que olvidemos, y por tanto estigmatizan los libros como un lujo superfluo. Quieren que no pensemos y, por consiguiente prohíben, amenazan y censuran, necesitan que nos volvamos estúpidos y que aceptemos mansamente nuestra degradación. En circunstancia como éstas, los lectores no pueden ser más que subversivos (Manguel, 2011, p. 47).

El miedo a los libros no produce entonces en realidad una censura efectiva en los lectores, sino que más bien aumenta su deseo y amor por la lectura. Un ejemplo muy citado por Manguel es el mundo descrito por Ray Bradbury en su novela *Fahrenheit 451* cuando los lectores se convierten literalmente en libros ambulantes. Y es que la censura y la quema de bibliotecas no pueden más que aumentar la cantidad de esos lectores que memorizan y se convierten literalmente en libros vivientes. Por supuesto que no todo es control ya que hubo otras épocas donde se leía por el simple deseo de comprender el mundo. Desde los lectores talmudistas hasta los que hacían exégesis bíblica, se leía con el fin de buscar respuestas porque el mundo vivido les parecía un infinito universo con una multiplicidad de sentidos. Señala también que, más allá del control, siempre existió el deseo de leer inventando una infinidad de posiciones y posturas físicas (de pie, sentados, subidos a un árbol, en una montaña, en la cama, etc.).

También uno leía para sí mismo y para otros. Leer para otros significa que hubo lecturas públicas, como en las fábricas de tabaco en Cuba, cuando mientras todos trabajaban alguien leía en voz alta. Se trataba de oír un texto, situación que se daba también en los trovadores de la edad media. Esta tradición casi ya no existe en la sociedad contemporánea donde predomina la lectura para uno mismo, en silencio. Siguiendo su historia de la

lectura, Manguel nos dice que hubo diferentes soportes y formatos como los papiros, pergaminos, códices, etc. El libro que surge de la imprenta es un hecho reciente. Sin duda, es un avance tecnológico que en vez de desaparecer con el desarrollo de internet, más bien se ha fortalecido.

Alberto Manguel no sólo nos plantea que no hay una sola historia de la lectura sino muchas. La suya es una entre otras, que está matizada por sus experiencias personales, especialmente durante su infancia. Cuando leemos esta *Historia de la lectura* tenemos la impresión de que se trata de una historia un tanto descriptiva, pero cuando exploramos otros libros como *La ciudad de las palabras*, *En el bosque del espejo*, *Leyendo imágenes*³ y *Guía de lugares imaginarios* esta impresión cambia y nos damos cuenta de que estamos ante un teórico lúcido de la lectura. Esto se observa en sus ensayos sobre escritores como Alfred Döblin, Lewis Carroll, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Cynthia Ozick y muchos otros que han sabido establecer con los lectores una profunda relación de intercambio de visiones e identidades. Subraya que lo que vivimos y experimentamos como lectores es nuestra propia humanidad al ir en busca de lo otro. Hay

³ En esta obra el autor lee las imágenes pictóricas como si fueran libros, es decir como un lenguaje que debemos descifrar, como una cifra o un código visual que debe traducir el espectador. Lo que la lectura enseña al lector, las pinturas lo enseñan a los iletrados. O sea que las imágenes son el equivalente de la lectura. Hay que resaltar este planteamiento que nos lleva a otro tema: el de la hermenéutica barroca, tema que hemos desarrollado en otra parte cuando advertimos que en América Latina hubo un proceso de enseñanza dirigido a los indígenas basado en las imágenes (Arriarán, 1987). Este planteamiento también lo hemos desarrollado para explicar la nueva oralidad de las nuevas tecnologías (Hernández, y Arriarán, 2011).

entonces una acertada comprensión del acto de la lectura como acto de reciprocidad. Se trata de no absolutizar el momento de la recepción. Tan importantes es el autor como el lector. Entre ambos se establece un intercambio vital donde uno necesita del otro. Como ejemplo cita a Gilgamesh, el monarca que aprende del otro (del extranjero, del “salvaje”) lo que es la humanidad a través de una fuerte amistad (Manguel, 2010. p. 69).

Sobre la *Guia de lugares imaginarios* podemos decir que se trata de un bello libro de referencias mitológicas y literarias (citas autores como Homero, Ítalo Calvino, Cervantes, Shelley, etc.) y que, al leerlas, podemos recrear y reconstruir sobre aquello que las generaciones anteriores consideraron digno de preservar. Estas citas que se nos ofrecen son relatos de otras ciudades, países, islas imaginarias, utopías de todo tipo (como las socialistas, anarquistas que proponían la igualdad, la abolición del Estado y del dinero, etc.), inventadas a través de los siglos, cuyos ideales pueden contradecir las estructuras de la sociedad oficial en que vivimos. Pero no por ello hay que pensar que son ficciones para evadirnos de la realidad:

Las ficciones como bien sabía don Quijote, proporcionan su identidad a una sociedad, pero no pueden ser ficciones cualesquiera: tienen que responder a una realidad compartida. No pueden ser invenciones ficticias, en el sentido de falsificaciones o tergiversaciones, tienen que ser ficciones inventadas, resultado del descubrimiento de verdades sociales históricas que pueden otorgar realidad al mundo por medio de las palabras. En un profundo sentido literario, tienen que ser verosímiles (Manguel, 2010, p. 103).

GEORGE STEINER

Para este autor la lectura literaria tiene un valor fundamental en la medida en que es uno de los medios para disminuir la pérdida de sentido que ocasiona el mundo moderno. Esto significa que hay que impedir que las palabras se vuelvan cada vez más vacías por efecto de la abundancia de información. De ahí que reivindique el silencio porque en un mundo ruidoso la lectura genuina exige silencio. Y no se trata de leer cualquier libro sino obras clásicas porque, a diferencia de los *best sellers* y los géneros como las novelas policiales o eróticas donde predomina la pobreza de lenguaje⁴, en esas obras clásicas encontramos una invención y creación ilimitada de nuevos significados. La lectura literaria constituye entonces para Steiner no un mero entretenimiento o diversión, sino una manera de enfrentarnos al despojamiento de lenguaje y la extinción de la vida. Hay en la historia dos periodos claves: uno es el de aquellos filósofos y poetas de las épocas clásica y medieval cuando las palabras tenían sentido y valor en la medida en que servían para comprender de manera relevante la realidad:

La filosofía clásica y medieval estaban embebidas totalmente de la dignidad y los recursos del lenguaje, de

⁴ Es necesario cuestionar un poco este tipo de afirmaciones lapidarias que hace Steiner. No todos los *best sellers* ni los géneros menores como las novelas policiales tienen esa pobreza de lenguaje. Robert Darnton ha argumentado que los *best sellers* libertinos del siglo XIX en Francia (sin descuidar el uso literario del lenguaje) cumplieron un papel importante en el cuestionamiento del poder monárquico antes de la revolución (Darnton, 2008). En cuanto a los géneros menores como las novelas policiales podemos citar al brasileño Rubem Fonseca, al cubano Leonardo Padura y al chileno Roberto Bolaño que desarrollan sus novelas con el mejor estilo literario equiparable a los autores clásicos.

la creencia de que las palabras, manejadas con la precisión y sutileza necesarias, podían matrimoniar intelecto y realidad. Platón, Aristóteles, Duns Escoto y Tomás Aquino son arquitectos de palabras que construían en torno a la realidad grandes edificios afirmativos. Trabajan con fórmulas polémicas distintas de las del poeta; pero comparten con el poeta el supuesto de que las palabras congregan y suscitan percepciones relevantes de la realidad (Steiner, 1990, p. 43).

Lo que la literatura comparte con la filosofía es la manera en que nombra la realidad llegando al ser de las cosas. No se trata sólo de una pura descripción para alcanzar una información, sino de un método hermenéutico de conocer para llegar a la verdad. Esta verdad no es la misma que la verdad de las ciencias sino del mito. En otras palabras, para Steiner, la literatura y la filosofía desde su origen en la antigüedad no estaban separadas, sino que derivaban de una unión fraternal entre los argumentos cosmológicos metafísicos y la narrativa heroica. Esta forma de comprender el vínculo entre la ontología filosófica y los textos literarios tiene una enorme importancia para la elaboración de una teoría de la lectura en sentido clásico. Steiner no comparte las teorías posmodernas desconstruccionistas que subestiman al autor y la posibilidad de alcanzar una verdad. La teoría clásica de la lectura se apoya más bien en una concepción del sentido común y en una hermenéutica limitada a la *presencia* y no tanto a la trascendencia⁵. La presencia significa que el texto (que une lo filosófico con lo literario) nos ofrece

⁵ Hay otros autores que se refieren del mismo modo a la reformulación de la hermenéutica ya no en términos teoricistas sino de las “presencia reales”, por ejemplo Hans Ulrich Gumbrecht (2005). Vamos a referirnos más adelante a las tesis de autor en una forma más amplia y detallada,

sentidos posibles de alcanzar una verdad a partir de una interacción creadora entre el autor y el receptor. Significa que podemos interpretar y formular un juicio de valor. Lo que rechazan las lecturas posmodernas es justamente la necesidad de interpretar: “Interpretar es juzgar. Una lectura en la que no se produzca un desciframiento, por filológica o textual que pueda ser, carece de valor.” (Steiner, 1996, p. 57).

Sostener una “teoría clásica de la lectura” quiere decir que como lectores comunes podemos descifrar las obras de los autores ateniéndonos no sólo a un criterio ético, criterio que soslayan los críticos posmodernos, sino que también al método de dejarnos *habitar* por los mismos textos (como cuando nos sentimos atrapados por una frase o una melodía). El problema es que en la actualidad esta teoría clásica de la lectura no tiene mucha credibilidad ya que hemos perdido la referencia a las obras antiguas⁶. Hay una especie de amnesia provocada por los medios de comunicación que nos impide leer adecuadamente (“el vigor de la memoria sólo puede sostenerse donde hay silencio” (Steiner, 1996, p. 31). Sin una buena memoria que nos permita comprender la

⁶ Hay que valorar cabalmente esta idea como lo hace Carlos Monsiváis que en su libro *Las alusiones perdidas* señala que una de las causas principales de la catástrofe educativa en México es justamente este abandono de toda referencia al acervo de referencias históricas y culturales del pasado (tanto universales como locales). Este abandono se debería principalmente al amplio borraramiento del aprendizaje de memoria por los nuevos modelos de enseñanza tecnocráticos a los que interesa sólo el presente. Así se eliminaron épocas completas de los libros de texto como la época prehispánica. La solución no es cambiar sólo el modelo educativo ya que se trata de un problema más grave como lo es la ruptura del presente con el pasado. Tal vez por eso Monsiváis, al final perdió las esperanzas para encontrar una alternativa.

multiplicidad de referencias al pasado no podemos comprender lo que significa *leer bien*: “Leer bien es participar en una reciprocidad responsable con el libro. La relación entre el verdadero lector y el libro es creativa. El libro tiene necesidad del lector igual que éste la tiene del libro” (Steiner, 1996, p. 27).

Otro rasgo importante del acto de lectura es embarcarse en un intercambio total, es ser leídos por lo que leemos. Esto equivale a decir que no leemos por leer ciertos textos, sino que más bien cuando leemos a los autores clásicos como Homero, Dante o Shakespeare, ellos nos leen a los lectores, es decir, nos plantean imágenes de nosotros mismos como si fuéramos sus contemporáneos. Lo que encontramos entonces en estos autores son valoraciones de lo humano válidas para toda sociedad y toda época. Esta idea que puede interpretarse como un humanismo caduco, no es tal ya que para Steiner aunque resulta difícil sostener la necesidad de lectores informados capaces de tener una visión coherente sobre el significado de *La Ilíada* o *El rey Lear*, hay que diferenciar que una cosa es leer el ser de la obra en sí, lo que nos dice el texto independientemente de lo que dicen los críticos. Incluso lo mejor de las críticas o comentarios, es accidental. El texto secundario no contiene un imperativo del ser. La declaración de que es más interesante leer lo que se dice de un autor es un error que hay que disipar. Del humanismo entonces no es algo de lo que hay que deshacernos sino más bien apropiarnos, ya que es la única manera de oponernos a los que deshumanizan el acto de lectura sustituyendo un texto por otro.

También la pintura y las artes plásticas compartían en la época clásica esta necesidad humana de apropiarse de las obras como medios para comprender la realidad. Posteriormente (en la época moderna) estas artes se

volvieron abstractas, es decir, que ya no representan la realidad sino que la disuelven. Del momento de la construcción pasamos a la desintegración: “El realismo corresponde a ese periodo en que el lenguaje (como representación) está en el centro mismo de la vida intelectual y sensible, Las palabras suscitan un equivalente gráfico. Es precisamente contra esta equivalencia contra la que se rebeló el arte moderno” (Steiner, 1996, p. 46). ¿Y cómo es o cuál es el tipo de sociedad que opera esta desintegración? Steiner no se refiere a la sociedad capitalista y su proceso de mercantilización sino más bien a un tipo de sociedad más general que define como “la civilización”. Bajo este término se refiere al proceso industrial y tecnológico que desplazó históricamente a las humanidades. Por eso es que se lamenta del hecho de la que literatura se convirtió en algo de poco interés, en algo insustancial como el de ocuparse de crear textos de crítica academicista antes que leer las obras mismas. Pero el problema principal es que después de las atrocidades cometidas por “la civilización” (como el holocausto, la destrucción de la naturaleza o las guerras) es imposible que la actividad de leer siga siendo lo mismo, es decir, una actividad sin efectos éticos. Esto significa que los lectores tienen responsabilidad, de la misma manera que los autores cuando escriben:

Como la comunidad de valores está hecha añicos, como las palabras mismas han sido retorcidas y rebajadas, como las formas clásicas de afirmación de metáforas están cediendo el paso a modalidades complejas de transición, hay que reconstruir el arte de la lectura, el verdadero lenguaje literario. Labor de la crítica literaria es ayudarnos a leer como seres humanos íntegros, mediante el ejemplo de la precisión, del pavor y del deleite. Comparada al acto de creación, es ésta una ta-

rea secundaria. Pero nunca ha representado tanto. Sin ella, es posible que la creación misma se hunda en el silencio (Steiner, 1990, p. 33).

La lectura literaria no sólo significa obtención de puro placer o de un deleite sino también una experiencia de pavor o miedo ante lo otro, lo extraño, lo desconocido de nosotros mismos. Quien no experimenta esto es incapaz de entender lo que es leer bien, es dejar invulnerable nuestra identidad. Si lo que afuera hay es un proceso de desintegración y destrucción de lo humano, de lo que se trata entonces es de encontrar o crear las palabras para resignificar lo que hemos perdido. De ahí la definición de la lectura como un proceso ligado con la búsqueda de lo que antes, fueron o tenían las palabras. Hay que encontrar los significados perdidos y reconstruir el habla para no caer en el vacío. Para Steiner, los poetas (y no todos) son los que pueden comprender mejor esa búsqueda de los significados perdidos. Ellos saben del poder de evocar y de reconfigurar la realidad, por ejemplo Rimbaud, Holderlin, Paul Celan. Cuando estos poetas se dieron cuenta de que ya casi nadie podía entender ese lenguaje, optaron por el camino del silencio. En una gran parte de la literatura actual el silencio puede convertirse tanto en una especie de suicidio (quedarse mudo) o en una estrategia para oponerse al chismorreo:

Vivimos en una cultura que es, de manera creciente una gruta del chismorreo; chismes que abarcan desde la teología y la política hasta una exhumación de las culpas personales. En el chorro abundante de la producción actual ¿Cuándo se convierten las palabras en palabra? ¿Y dónde está el silencio necesario para escuchar esa metamorfosis? (Steiner, 1990, p. 85).

Lenguaje y silencio es por tanto, una de las formas posibles de resistencia. Steiner señala que hay otro camino como el que adoptaron Franz Kafka y otros escritores que utilizaron el lenguaje ordinario para darle otros significados. En vez de callar, ellos hablan para resistir inventando con el único lenguaje de la vida diaria: “Kafka le da nombre nuevamente a las cosas. *Las Cartas a Milena* son las mejores cartas de amor modernas, vuelven una y otra vez sobre la imposibilidad de la dicción adecuada, sobre la desesperación del escritor (cuya tarea es encontrar un lenguaje todavía impoluto) ante un lenguaje gastado por los clichés” (Steiner, 1996, p. 80).

HANS ULRICH GUMBRECHT

Este autor que se inició en la escuela de la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss y de Wolfgang Iser, desarrolló dificultosamente su propia teoría hasta alcanzar una formulación coherente en su libro *La producción de presencia*. Lo importante de este autor es el modo en que evolucionó a través de la superación de muchos conflictos como el paso de una hermenéutica teoricista hacia una hermenéutica de la presencia. Lo que él señala, a partir de su formación como filólogo, es que resulta necesario salir de la abstracción y de la metafísica. La metafísica la entiende como un hecho y un resultado del desarrollo de la modernidad que ha dado prioridad a ciertas cosas y relegado a otras:

Todo lo que es tangible, todo lo que pertenece a la materialidad del significante, se convierte en secundario, y por cierto, es quitado de la escena significativa de la modernidad temprana. El riesgo epistemológico más elemental fue la priorización de la dimensión del tiem-

po por sobre la dimensión del espacio, en una cultura que no estaba centrada en un ritual de producción de presencia real, sino en el predominio del *cogito* (Gumbrecht, 2005, p. 46).

Si la cultura de la modernidad fue una cultura que dio más importancia a la dimensión del tiempo y de la racionalidad, y no al espacio y al cuerpo ¿cuál fue la función de la lectura? Para Hans Ulrich Gumbrecht debemos realizar una inversión poniendo en su lugar los términos del problema. La lectura de los libros como la lectura del mundo no consiste solamente en atribuir significados. De ahí que este autor nos hable de “presencias reales” y no de signos. El problema es que necesitamos comprender mejor la experiencia y más concretamente, la experiencia estética que constituye la base la enseñanza. Para salir de los modelos abstractos y metafísicos, debemos recuperar la teoría de Martin Heidegger sobre el ser o estar en el mundo:.

Una vez que entendemos nuestro deseo por la presencia, como una reacción al entorno cotidiano que se ha vuelto tan excesivamente cartesiano en los últimos siglos, tiene sentido la esperanza de que la experiencia estética pueda ayudarnos a recuperar la dimensión espacial y corporal de nuestra existencia; tiene sentido esperar que la experiencia estética pueda devolvernos al menos, una sensación de nuestro estar en el mundo, en el sentido de ser parte del mundo de cosas físicas (Gumbrecht, 2005, p. 130).

Tenemos entonces que partir de una hermenéutica no teoricista para reformular la presencia como aquello que realmente conecta nuestros cuerpos con las cosas del mundo físico. Este planteamiento sobre la importancia del ser constituye la base de la experiencia educati-

va como experiencia estética. Por experiencia estética no debe entenderse algo inefable o una experiencia reducida a lo artístico. Se trata más de una concepción amplia de la estética abierta a otras experiencias más allá de lo bello como lo sublime, lo trágico, etc. Es importante señalar lo que dice el autor cuando en su trabajo en el aula intentaba hacer comprender que lo estético no es algo abstracto sino algo muy concreto como oír la música de Mozart o un poema de Federico García Lorca. Se trataba de no llenar la cabeza a los alumnos con signos o conceptos sino de hacerles sentir “presencias reales”, es decir que experimentarían de manera directa lo estético.

Y ¿cómo se manifiestan estas “presencias reales” en la literatura? El autor responde lo siguiente: “Los textos literarios tienen modos de traer la dimensión de presencia de la tipografía, del ritmo del lenguaje, e incluso del olor del papel” (Gumbrecht, 2005, p. 115) En efecto, lo que hay que ver entonces no es tanto el significado (que sí lo tiene) sino también el soporte material es decir, su base sensible.

Cuando leemos los textos literarios, también los tocamos y los sentimos no sólo por los ojos sino también con nuestros oídos y manos. Las “presencias reales” son expresiones materiales de “lo inmaterial”. Esto quiere decir que los cuerpos humanos y no humanos se han vuelto no tangibles por efecto de la revolución de las nuevas tecnologías electrónicas. Y es que en el proceso de la modernidad occidental se ha operado una descorporeización. Esto tiene efectos decisivos en cuanto a la necesidad de volver a materializar y reconectarnos con los aspectos sensibles y tangibles. ¿Qué sucede cuando estamos ante la pantalla? Obviamente nuestros cuerpos se diluyen ya que sólo contemplamos imágenes y signos

(en vez de interactuar con presencias reales o personas físicas).

Gumbrecht también sostiene que las “presencias reales” se encuentran en los sustratos de la obra de arte. Todas las obras de arte se sustancializan en los cuerpos humanos, en la piedra, en los pigmentos, etc. Además de advertirnos de que no hay que situarnos en el plano de la metafísica, tampoco debemos hacerlo en el plano de la crítica y de teoría artística y literaria, porque no hay razón para desear ser dispensados del contacto directo con las “presencias reales”. Lo que nos pueden decir los críticos siempre son observaciones y evaluaciones secundarias por el hecho de que constituyen comentarios externos. Lo que hay que hacer es ir directamente a las obras porque son las fuentes primarias (una novela, una sinfonía, una pintura, etc.). Estas obras son las “presencias reales”, porque tienen una materialidad cercana y podemos sentirlas y tocarlas de manera concreta. Gumbrecht señala estar de acuerdo con Jean Luc Nancy, cuando éste plantea el concepto de las “presencias reales” en contra de la epistemología contemporánea que alude lo inmediato y lo tangible. Sabemos a través de Jacques Derrida que la tesis fundamental de Nancy es la idea del “tocar algo que escapa a todo significado y todo tipo de deducción lógica. La presencia es nacimiento de algo que viene, que se desarrolla y desaparece (Derrida, 2011).

Y para cerrar este apartado sobre Gumbrecht podemos decir que su concepción del libro y de la lectura como producción de presencias reales se relaciona con una idea fundamental de entender el pasado y el presente. Hay que hacer de los textos del pasado una presencia presente. Se trata de la idea de reconectar el pasado a través de la lectura: “lo que más me interesa hoy en el

campo de la historia, la presentificación de los mundos pasados, es decir, de las técnicas que producen la impresión-ilusión de que los mundos pasados pueden volverse tangibles de nuevo” (Gumbrecht, 2005, p. 102). Reconectar el pasado no equivale a rescatar un tiempo pretérito o de postular una nostalgia por algo imposible de recuperar. Eso lleva únicamente a un intento de buscar algo puramente ilusorio en el pasado. Lo que debemos hacer es situarnos en el presente y ensancharlo hasta donde se pueda:

Lejos de estar siempre en condiciones de tocar, escuchar y sentir los olores del pasado, por cierto que celebramos la ilusión de tales percepciones, el deseo de presentificación puede asociarse con la estructura de un presente ancho en donde ya no sentimos que dejamos atrás el pasado, y donde el futuro está bloqueado. Tal presente ensanchado terminará por acumular diferentes mundos pasados y sus artefactos en una esfera de simultaneidad (Gumbrecht, 2005, p. 125).

No se puede dejar de reconocer que en la actualidad estamos frente a diversas manifestaciones escritas y no escritas que nos obligan a reconciliar la memoria y el olvido. Lo que hemos perdido reaparece en forma constante en imágenes literarias y cinematográficas. Nuestras fascinaciones son entonces las películas retro y las novelas históricas:

Juzgando desde nuestras prácticas y fascinaciones contemporáneas, las técnicas de presentificación del pasado tienden a enfatizar de modo muy obvio la dimensión del espacio, pues es únicamente en ese escaparate que somos capaces de experimentar la ilusión de tocar los objetos que asociamos con el pasado (Gumbrecht, 2005, p.127).

CONCLUSIÓN

De los autores que hemos intentado analizar en este trabajo, podemos recuperar una concepción de la lectura literaria que podríamos caracterizar como “clásica” porque establece a través del libro una interacción muy rica de significados entre autor y receptor. Aún cuando los significados no fueran lingüísticos sino presencias reales estamos siempre ante un mismo enfoque donde lo que importa es una manera de interpretar y valorar la experiencia estética. ¿Podemos concluir entonces que una hermenéutica de la lectura literaria consiste en interpretar y valorar sólo los textos escritos? El problema es que por más que insistamos en marcar la prioridad en la escritura lo que finalmente se impone es la determinación exterior. Es así como en el presente estuviéramos viendo la imposición hegemónica de la tecnología que borra el aprendizaje de la memoria (requisito fundamental para la lectura literaria que depende del acervo histórico y cultural de referentes). En vez de la lectura literaria directa, lo que se impone es la lectura a través de la pantalla. En este contexto es ¿posible que haya lugar para las “presencias reales”? Lo que se desarrolla y se profundiza es una mayor descorporeización. El problema aumenta a medida en que crece la reducción de la comunicación a través de Internet, lo cual lleva a la debilitación de la posibilidad de experiencia estética. Si se elimina la presencia física y la voluntad que eran los requisitos básicos de la lectura en su sentido clásico ¿esto significa que estamos ante una nueva barbarie telemática? ¿Y cómo haremos ahora para recuperar la palabra viva del pasado? ¿Qué pasará con la lectura de los libros que nos servía para conectarnos con las cosas físicas y las “presencias reales”?

Para no caer en una posición apocalíptica, pesimista y nihilista hay que seguir insistiendo en la importancia de la lectura en sentido clásico, pero sin alinearlos con una posición absolutista cerrada a lo nuevo. Si la lectura fuera, como dice George Steiner (2001) algo exclusivo de las obras clásicas, no podríamos aceptar que pudieran aparecer nuevas obras que merezcan nuestra atención. Ni siquiera podríamos esperar que surgieran nuevos Homeros o Shakespeares, menos aún que de las nuevas tecnologías pudieran aparecer nuevas formas de escritura capaces de producir un efecto estético.

Por supuesto que también hay necesidad de distanciarnos de las posiciones que únicamente hacen la apología de las nuevas tecnologías. Sin embargo, hay necesidad de pensar en problemas nuevos ¿la pantalla puede ser igual que un libro? Ciertamente es que las computadoras establecen métodos y configuraciones no verbales del pensamiento e incluso de matiz estético; su tipo de narración se basa en algoritmos. ¿Esta es una razón para asegurar que nunca serán como los relatos discursivos? ¿Hay una superioridad de los textos literarios en la medida en que se da una prioridad de las palabras (habladas y escritas)? ¿El efecto estético que produce no se puede comparar con el efecto de los medios electrónicos?

Con estas reservas e interrogantes podemos terminar este trabajo concluyendo que antes de formular respuestas definitivas y descartar opciones, habrá que esperar algunos años para ver cómo se desarrollan las nuevas tecnologías de la comunicación. Mientras tanto, cabe seguir sosteniendo que el encuentro con las “presencias reales” es ante todo un encuentro con la libertad de presencia de otro ser humano. Una buena lectura, una lectura en libertad implica siempre una apertura con lo que se habla desde el pasado. Quien ha experimentado

lo estético que produce un texto literario sabe bien que se trata de una experiencia única donde las palabras nos habitan desde adentro. Es un despertar de la libertad humana a partir de las palabras narradas.

REFERENCIAS

- Arriarán, S. (1987). *Barroco y neobarroco en América Latina*. México: Ítaca.
- Arriarán, S. y Hernández Alvidrez, E. “La lectura en la universidad. Reflexiones desde la hermenéutica de la multiculturalidad.” Fascículo del 40 aniversario de la UPN. México: UPN. En proceso de publicación.
- Arriarán, S. y Hernández Alvidrez, E. (2011), “La redefinición de la estética”. Revista *Otros Logos*, número 2, Buenos Aires. http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0002/Articulos%20definitivo/E_Alvidrez_y_S_Arriaran.pdf
- Arriarán, S. (2019). *La migración y sus conflictos. Exilio, asimilación y destierro*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Blumemberg, H. (2013). *La legibilidad del mundo*. Valencia: Pre-textos.
- Curtius, E. R. (199). *Literatura europea y Edad Media latina*. (Dos volúmenes). México: Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (2011). *El tocar. Jean Luc Nancy*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Eltit, D. (2004). *Tres novelas*. México: FCE.
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Producción de presencia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Manguel, A. (1992). *Guía de lugares imaginarios*. Madrid: Alianza Editorial.

- Manguel, A. (2001). *En el bosque del espejo*. Bogotá: Editorial Norma.
- Manguel, A. (2002). *Leyendo imágenes*. Bogotá: Editorial Norma.
- Manguel, A. (2010). *La ciudad de las palabras*. México: Almadía.
- Manguel, A. (2011). *Historia de la lectura*. México: Almadía.
- Monsiváis, C. (2007). *Las alusiones perdidas*. Barcelona: Anagrama.
- Ortega, J. (2010). *El sujeto dialógico*. México: FCE/TEC.
- Piglia, R. (2014). *El último lector*. México: De Bolsillo.
- Steiner, G. (1997). *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. (1996). *Pasión intacta*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. (1990). *Lenguaje y silencio*. México: Gedisa.
- Steiner, G. (2001). *Presencias reales*. Barcelona: Destino.

NARRACIÓN Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ESCRITURA DE CARMEN BOULLOSA Y SOLEDAD PUÉRTOLAS

Elizabeth Hernández Alvidrez
Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

INTRODUCCIÓN

La novela perfecta (2006) de Carmen Boullosa y *La señora Berg* (1999) de Soledad Puértolas son relatos que utilizan recursos narrativos similares para desarrollar las respectivas historias. Uno de estos recursos consiste en dar la voz de la enunciación diegética a un personaje masculino que se refiere a un personaje femenino, mientras que en el relato subyace la enunciación femenina de las autoras. En este aspecto, lo que me interesa focalizar al realizar una hermenéutica de estas novelas es una intencionalidad manifestada en el hecho de que el lector puede enfrentar un conflicto por el hecho de la presencia de dos voces en la narración. Mediante estas voces, en la interpretación de estas novelas me dirijo al análisis de la manera en que el lector puede percibir el conflicto planteado en el relato a través de la identificación con la idea (Bajtín, 1988) por medio de una doble experiencia histórica, la de la mujer y la del varón. Estas experiencias corresponden a dos percepciones de la mujer, la del narrador diegético en primera persona cuyos deposita-

rios son el personaje Vértiz en la novela de Boullosa y el personaje Mario, en la novela de Puértolas, frente a una mirada femenina que desde el concepto de autor modelo (Eco, 1996) participa pidiendo la cooperación en el proceso de lectura. Lo interesante es observar la manera en que el lector se identifica con ambas instancias narrativas: ¿Qué efecto experimenta cuando sigue la isotopía de la representación de una imagen de la mujer desarrollada a través de la versión de los personajes Vértiz y Mario, o cuando advierte también las estrategias de las enunciaciones modelo en el acompañamiento isotópico de estos personajes en su reflexión?

La ironía es el otro recurso literario que comparten ambas novelas. La ironía es considerada por Paul Ricoeur (2001) como una táctica general mediante la que “[...] se sugiere lo contrario de lo que se dice, retirando la afirmación en el momento mismo de hacerla [...] el ardid consiste en crear indicios que orienten hacia el segundo nivel de significación” (Ricoeur, 2001, p. 130). Mediante este recurso las dos voces –la de mujer y la del varón– se presentan en contrapunto, en los dos relatos. Lo que persigo en el análisis es mostrar los indicios que llevan al lector a percibir el segundo nivel de significación en el conflicto planteado en estos dos relatos.

Sus elecciones temáticas llevan a las autoras a estructurar los relatos de manera que una voz narrativa identificada con el género masculino guía la percepción del tema narrativo; sin embargo, no puede dejar de detectarse que tras esos narradores está una percepción genérica que percibe las concepciones concernientes a la relación entre la mujer y el varón de una manera que pone en cuestionamiento las ideas de los personajes Vértiz y Mario.

Es importante destacar que el contexto de recepción de las novelas se sitúa en los movimientos actuales de crítica de la relación entre géneros, en el caso de Carmen Boullosa en la sociedad mexicana contemporánea, y en el de Soledad Puértolas en la España postfranquista, cuando se pone en evidencia el trasfondo que rigió las relaciones mujer/varón.

ESTRUCTURA DE LAS NOVELAS

LA NOVELA PERFECTA

Este relato transcurre en un ambiente cultural ubicado en el presente de la ciudad de Nueva York. Este espacio está configurado desde la perspectiva del protagonista, un escritor mexicano de 42 años, creador de una sola novela, traducida al inglés, de gran éxito en ventas, como lo son algunas con cubierta de letras doradas, que podemos encontrar en los supermercados, en los aeropuertos y “hasta en las librerías”. Vértiz, el personaje narrador, se autodefine como un creador de ideas, pero con pereza para la escritura. Vive de las regalías de su novela y de los ingresos de dinero procedentes del trabajo de Sarita, su esposa, una abogada neoyorkina.

Un tercer personaje es Paul Lederer, *alter ego* de Vértiz, quien surge como una imagen virtual y se presenta oportunamente como coadyuvante en el aprovechamiento de la riqueza que “bulle” en la mente del escritor, mediante un tipo de programa cibernético que propone llevar a cabo con la imaginación creadora de Vértiz.

Con esta visión del entorno cibernético, Vértiz y Lederer inician con éxito el trabajo en el cascarón de una *brownstone*, tradicional casa neoyorkina, convertida en un espacio abierto, despojada de los pisos y de las

paredes interiores de lo que antiguamente ocupaban el sótano y los tres pisos del edificio, ahora amueblado sólo por el aparato cibernético. El proyecto permite la confección de una historia en la que su “autor”, al prescindir de la mediación del lenguaje, traslada las imágenes de sus deseos directamente al receptor cibernético. De esta manera Vértiz da rienda suelta a su imaginario erótico. Instalado en este fluir de los deseos, Vértiz contrasta su relación erótica con Sarita frente a la que mantienen sus protagonistas en el relato virtual a través de imágenes no verbales.

El experimento concluye abruptamente, cuando las imágenes captadas desde el cerebro de Vértiz se desquician, se reproducen infinitamente, invaden el espacio virtual y se vuelven incontrolables. Y llega el fin de la utopía cuando Vértiz reconoce: “Yo no puedo ser autor de eso. Era, sobre todo, una imagen SIN autor.” (Boullosa, 2006, pág. 144) Y al apagar la computadora, desaparecen esas imágenes junto con Lederer, el creador del proyecto, pues no se trata más que de una imagen virtual o un desdoblamiento del autor Vértiz.

En esta novela, Boullosa juega con las concepciones del varón hacia la mujer y las que la propia mujer tiene de sí misma. Se puede interpretar como un desdoblamiento en oposición sintagmática de las facetas masculina y femenina de una misma persona. En el transcurso del relato, aunque Vértiz caracteriza la personalidad femenina de Sarita desde la perspectiva de un modelo de mujer que rompe con los esquemas tradicionales, conserva actitudes y funciones determinadas en la ideología social adjudicadas como propiamente femeninas. Se trata de una mujer profesional, que exagera el culto al cuerpo, sigue un formato de vestir, peinarse, etc., relacionado con una cierta concepción femenina de clase

media profesional, que le permite adoptar apariencias recuperadas del mundo del varón, pero a la vez mantenerse complacientemente en cierto interés ideológico masculino. Sin embargo, también se caracteriza por la otra función ideológicamente asignada a la mujer en el cuidado del orden del hogar, en detrimento de la imagen glamorosa. Aplicando lo que asevera Ricoeur, en el caso en estudio la ironía es una operación interpretativa que corresponde hacer al lector para percibir en el relato de Boullosa la burla que suscita al retirar la afirmación en el momento en que la refiere, cuando el relato se dirige a la imagen de Sarita que responde a la que considera válida socialmente; así el ser y el hacer de Sarita desde la perspectiva de Vértiz, se presentan como los del ama de casa y la profesional de la abogacía, eficiente y práctica en ambos casos, en demérito de su atractivo erótico: “Venía vestida como para ir a la oficina o a la corte [...] traje sastre negro, blusa gris perla, zapatos negros, medias ligeramente oscuras, la falda entallada unos centímetros arriba de las rodillas [...]” (Boullosa, 2006, p. 51).

En el ejercicio mediante el programa cibernético de Lederer, Vértiz traslada a la mujer con la que vive en el mundo real a un mundo en el que se transgreden estos órdenes en favor de un despliegue erótico de sus personajes femeninos.

LA SEÑORA BERG

El lugar en que transcurre la trama de esta novela es la ciudad de Madrid, en la época actual. Mario es el narrador personaje. Desde el presente de su condición de adulto, recuerda su enamoramiento adolescente por la señora Berg, una vecina del edificio de departamentos en

el centro de Madrid donde Mario vivía con sus padres y su hermana. La actualidad del relato sitúa a Mario adulto en el regreso a su antiguo hogar, por motivo de la muerte de su madre. Este acontecimiento lo impulsa a recordar su relación con la señora Berg. En este recuerdo se intercalan las relaciones con las mujeres de su vida, que incluyen además de Martha Berg, a su madre, su hermana Teresa, su esposa Claudia, sus dos hijas, su breve relación con la norteamericana Judith, una vez divorciado de su esposa Claudia, y por último su relación con Coral.

La novela no está estructurada por capítulos, sino que las secuencias corresponden al ritmo del relato de los recuerdos de Mario en que evoca la atracción que como mujer tenía la señora Berg en su mundo interior de adolescente. Las cualidades de la señora Berg que ejercían esta fuerte atracción sobre el joven Mario eran su perfume, sus trajes hermosos, sus zapatos, su porte firme y seguro, la breve sonoridad de su apellido que lo “[...] remitía al universo de los secretos y las promesas” (Puértolas, 1999, p. 10), la manera en que pronunciaba su nombre. Le llamaba la atención el hecho de que siempre le hablaba de sus hijos, y comparaba esta relación con el desinterés que percibía de su madre hacia él y su hermana. Establece entonces una comparación entre la señora Berg y su madre, en la que se denota una distancia paradigmática muy fuerte, ya que la madre resultaba ante sus ojos como desapegada de sus hijos: “Mi madre no era ni mucho menos así, desde luego; no podía evitarse esa comparación” (Puértolas, 1999, p. 11). En cambio sobre la señora Berg dice: “A ella la llenaban sus hijos, pensaba yo. La llenaban totalmente” (Puértolas, 1999, p. 12). El señor Berg era para él una figura ausente pero sólida, en comparación con su padre. Desde la percepción de Mario, Markus Berg no era el centro de atención de

la señora Berg, sino sus hijos. La señora Berg de sus recuerdos juveniles era glamorosa y dedicada a sus hijos. Desde la perspectiva de Mario, su hermana Teresa aparecía ante sus ojos como admiradora de la elegancia de la señora Berg que constituía un modelo para la Teresa joven. Tal era la atracción erótica que Mario estableció con su vecina: “Esa visión de la señora Berg, con el pelo y el vestido mojados, riéndose, celebrando, en fin la broma de su hijo pequeño, me penetró y desató fantasías nocturnas, porque la verdad es que al principio yo me esforzaba en no pensar en ella por las noches” (Puértollas, 1999, p. 24).

En el segundo encuentro con la señora Berg, en la vida adulta de Mario, éste descubre otra faceta de la personalidad de Martha y comprueba que sigue sintiendo una atracción erótica muy fuerte hacia ella. Descubre que Martha sostenía en la época de adolescente de Mario, una relación extramarital con un reconocido escritor, de edad mucho mayor que la de ella. En este episodio del reencuentro con la señora Berg se inicia el debilitamiento de la relación entre Mario y Claudia su esposa, que concluye con el alejamiento de ella para vivir con un hombre mayor (como sucedió con la señora Berg), para reanudar una antigua relación. Martha y Claudia coinciden dentro de la percepción de Mario en su estilo físico, su relación con el hogar, pero también en que ambas están enamoradas de un hombre mucho mayor que ellas.

La imagen de Mario respecto de su hermana Teresa también cambia en la etapa adulta de ambos, pues Teresa se revela ante sus ojos como una mujer segura, independiente, exitosa en su carrera profesional y atenta con sus padres. Descubre también aspectos de ella que desconocía, como si internamente se percatara de que en

su adolescencia hubiera evitado de encontrarse con una faceta de su hermana que temía conocer.

En resumen, las percepciones de Mario respecto de las mujeres con las que ese relaciona pueden describirse de la siguiente manera:

El modelo femenino es el de su primera atracción erótica, la señora Berg. Su aspecto físico y su manera de conducirse elegantemente conforman su prototipo de mujer.

Su madre no se ajusta a ese prototipo, su hermana Teresa tampoco, aunque advierte que para ella la señora Berg es también un foco de atención, que él considera como la apreciación de un modelo de mujer por parte de su hermana.

Claudia, la mujer con la que se casa y tiene dos hijas, cumple con las características del modelo construido a partir de la señora Berg. Sin embargo, ella lo abandona para ir a vivir con su antiguo compañero, un hombre mucho mayor de edad.

Judith es una mujer que lo atrae pero no se ajusta a los requerimientos de su modelo de comportamiento de una mujer. Ella lo abandona, al preferir el desarrollo de una carrera profesional en su país, los Estados Unidos.

La señora Berg se constituye en el paradigma en la elección de las mujeres con las que entabla una relación de pareja. De esta manera, Claudia es un personaje cuya figuración corresponde al ideal marcado por en el imaginario de Mario a partir del modelo de la señora Berg. Claudia es una joven elegante, que tuvo una relación intensa anterior a su matrimonio con Mario, que la dota a sus ojos de un atractivo misterio, lo cual la hace interesante ante sus ojos. La percepción de Mario es que Claudia está satisfecha con su relación, hasta que ella le dice

que lo deja y se va de la casa, pero le deja a sus hijas. ¿Por qué esta acción de Claudia desconcierta a Mario?

ANÁLISIS

Ambas novelas comparten rasgos que permiten interpretar en profundidad un conflicto que en la superficie circula en las preocupaciones sociales actuales como perspectiva de género. En principio podemos percibir el entorno edípico de los relatos, aunado a la imagen social de los objetos del deseo de los protagonistas, entorno en el que no encuentran respuesta erótica, pero que los lleva a forjarse una imagen de lo femenino, con repercusiones en las relaciones entre mujer y varón. Pero ¿cómo funcionan los recursos literarios de la ironía a partir de la superposición de las voces de la enunciación extradiegética y las de los personajes narradores, desplegados por Boullosa y Puértolas?

Los indicios que encontramos en el relato de Carmen Boullosa consisten en que la mirada de la enunciación femenina revela el carácter de objeto que la utopía tecnológica de Vértiz y Lederer construyen acerca de la imagen de la mujer obviando la mediación en la relación erótica.

En el caso de la novela de Soledad Puértolas, los indicios que aporta la enunciación femenina van en el sentido de que aunque el relato es conducido por Mario, el lector puede desplegar una mirada más amplia. Por ejemplo, respecto a su relación con su esposa Claudia en la que él sólo podía ver una actitud de satisfacción en su posición de esposa y madre como función femenina. Eso daría una posible respuesta al desconcierto de Mario cuando su esposa lo hace asumir su responsabilidad de

hacerse cargo de sus hijos. O en el caso de su hermana Teresa, quien aunque la autora no lo menciona explícitamente, el lector encuentra indicios en la diégesis que permiten preguntarse ¿No se tratará de que Mario no pudo percibir y aceptar el lesbianismo de su hermana, para quien la señora Berg representaba el objeto erótico (como lo era para él) y no el modelo de mujer como creía Mario?

Siguiendo la argumentación de Ricoeur (2001), la ironía es un juego de la inteligencia en el que se desbarata un orden lógico como en el que se basa el imaginario social que prefigura las ficciones construidas por Boulloussa y Puértolas, para construir mediante la yuxtaposición un puente entre dos realidades o dos ámbitos. En este juego, la imaginación se superpone a la lógica del entendimiento, con lo cual se origina un efecto desorientador en el lector, en quien se introduce la duda sobre la realidad del relato y la realidad referencial. Mediante la ironía la voz extradiegética guía al lector en la destrucción de la representación inmediata de los datos que aportan los personajes narradores, con lo cual puede invertir el orden o construir otro orden. La incoherencia se produce entre el orden de los hechos relatados y la interpretación de los mismos, o entre dos ámbitos interpretativos, en este caso los de Vértiz y Mario (como sujetos de una ideología) y los de las voces extradiegéticas o perspectiva de género (como una reflexión consciente). Las autoras dejan abierta la puerta sobre el ámbito que sus discursos niegan, muestran ambos discursos y piden la complicidad inteligente del lector. Con ello introducen la duda hermenéutica y distancian al lector de lo obvio.

REFLEXIÓN FINAL

En una perspectiva narrativa en la que la voz enunciativa es femenina y el narrador de la historia que se cuenta en la novela es uno de los personajes con identidad masculina, lo que resalta en primer lugar es la perspicacia de la voz extradiegética para configurar una imagen de lo femenino desde un punto de vista masculino. Esta manera de narrar hace posible evidenciar los estereotipos como el que se deriva de la figuración de los personajes femeninos, que tiene indicios muy evidentes en el relato, pero también las aparentes conexiones que la mirada masculina de los personajes narradores realiza a partir de su imagen de lo femenino. Sin embargo, estas conexiones parece ser que se le presentan al lector de una manera muy sutil, pues la información en los textos no está explícita. Este trabajo constituye un reto hermenéutico para el lector, que pudiera identificarse con los sentidos que pueden tejerse a través del decir de Vértiz y del decir de Mario.

Hay un camino del héroe (Bajtín, 1988) como idea desde el principio hasta el final de los discursos en estas historias. De una manera muy creativa, las autoras hacen jugar a lo largo de los discursos, dos imaginarios en la concepción de la mujer, sin conducir al lector a juicios tajantes o lapidarios respecto a ambas perspectivas de la relación mujer/varón que presentan estas historias. Por ello, el lector puede establecer una identificación comunicativa (Jauss, 1999) de simpatía, además de irónica con la idea que trabaja en la obra, pues se reconoce humanamente en el ser y el hacer de los personajes.

De esta manera, la ficción narrativa es una vía educativa idónea para interpretar la representación literaria de los conflictos prefigurados en la realidad referencial de las obras, pues negar la realidad cotidiana mediante la ficción,

puede provocar el rompimiento con el orden rutinario de un imaginario ideológico que mantenemos en la realidad. En este sentido, el aporte educativo de la configuración literaria de la realidad consiste en que puede prestarse para la reflexión y volver al mundo de la realidad con una actitud crítica en relación con la representación simbólica que subyace a nuestras creencias y acciones en la relación con la otredad.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. M. (1988). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- Boullosa, C. (2006). *La novela perfecta*. México: Punto de lectura.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Jauss, H. R. (1999). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Puértolas, S. (1999). *La señora Berg*. Barcelona: Anagrama
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad/Editorial Trotta.

HERMENÉUTICA LITERARIA COMO ENCUENTRO Y RECONOCIMIENTO ENTRE PROFESOR-ALUMNO

Grisel Valadez Paz

Educación Secundaria, SEP

La literatura, en el ámbito escolar, ha sido poco explorada y empleada más allá de los usos elementales: pasatiempo, entretenimiento, en la transmisión de conocimientos y valores culturales; para el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y comprensión lectora, o como reflejo de la realidad para exponer conductas y enseñanzas. Tales funciones son más de tipo utilitario y dejan de lado el potencial que guarda esta para entender las emociones, los sentimientos, las pasiones, la condición humana; para desentrañar el verdadero sentido o sinsentido de una obra literaria que nos muestra un mundo que no precisa de conocimientos exactos; que no intenta enseñar nada u ofrecer posturas moralizantes; un mundo que expone lo más sublime y lo más vil del ser humano. En fin, puede llevarnos a un conocimiento más cercano de nuestros semejantes: salir de nuestro *yo* para ser el *otro*, con miras a conciliar las diferencias y establecer un diálogo permanente tanto con los *otros* como consigo mismo.

En este sentido, el presente trabajo tiene la finalidad de darle un nuevo uso a la literatura en la formación docente, se propone como otra forma de conocimiento, es decir, una vía para que los profesores puedan conocer y reconocer (se) a sus alumnos a través de la literatura, ya que esa es una de las condiciones básicas en el proce-

so de enseñanza-aprendizaje, que haya una buena interacción entre ambos actores; sin embargo, los docentes no conocen o conocen muy poco a sus estudiantes.

El propósito de la investigación surgió en la práctica y la observación del quehacer cotidiano de los maestros de secundaria (específicamente de la Ciudad de México), donde se detectó que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido mermado por la indisciplina. El docente actual ocupa más tiempo en crear ambientes favorables de trabajo que en el aprendizaje de sus alumnos. Antes, el profesor llegaba al aula y prácticamente los alumnos corrían a sentarse y guardaban silencio (por lo que no se daban conflictos evidentes en el aula), pero ahora, les es indiferente estar solos o con algún adulto.

Por tanto, cada día, los docentes dedican menos tiempo a la enseñanza y más a los problemas de conducta que terminan desgastando y frustrando su labor, pero, sobre todo, el clima de convivencia en las escuelas secundarias entre profesores y alumnos se da entre el control absoluto o en sobrellevar la apatía e intentar dar clases y, en muy raras excepciones, se logra un ambiente favorable para ambos actores. Ante este panorama, el profesor de secundaria tiende a estigmatizar a sus alumnos como individuos “difíciles, problemáticos, apáticos, carentes de valores”, a los que no sabe cómo tratar porque el campo de conocimiento de la pedagogía ha dejado de responder a los comportamientos de estas generaciones. Aunque tampoco es posible ni deseable regresar a los modelos de una educación normativa y autoritaria, sino habría que pensarla desde un intercambio de culturas, de constituir un diálogo constante con los otros (profesor-alumnos) para establecer una convivencia desde la conversación y la convicción y no desde la imposición.

El conocimiento que tienen los profesores de sus alumnos es por medio de la biología, la pedagogía y la psicología, pero no desde su realidad; pocas veces tienen un acercamiento a la cotidianidad de sus estudiantes, donde ponen de manifiesto el resultado de esa caracterización que de ellos hace la ciencia: sabemos el origen de su conducta, pero no cómo se traduce ésta en la particularidad. Se desconoce el entorno en que se desenvuelven (en el cual, entran en juego sentimientos, emociones, pasiones) y, muchas veces, es determinante a esa edad y puede convertirse en un obstáculo cuando los chicos intentan relacionarse con los adultos o viceversa.

Pareciera que los docentes no saben bien cómo interactuar con sus alumnos, ven esta relación más como un medio de control porque el mismo sistema así se los exige, donde ellos tienen el poder y se espera que la otra parte obedezca, aunque la adolescencia, de manera general, rechaza a toda autoridad y ahí es donde empieza la fricción, hay un choque generacional hasta hacerse imposible el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Pero ¿cómo puede un profesor conocer a sus alumnos adolescentes más allá de lo que la ciencia dice que son? ¿Cómo puede acercarse a su mundo fuera del aula escolar para entender su conducta en ese espacio?, ¿cómo puede comprenderlos si la brecha de edad entre él y ellos es, en promedio, de más de una generación? o ¿cómo puede planear sus clases con base en los intereses de sus estudiantes si no sabe o sólo presupone que sabe lo que les gusta?

Ante tales interrogantes, lo más factible sería conocer al adolescente desde su propia óptica: mirar con los mismos ojos del sujeto, ponerse en su lugar; partir de un enfoque más vivencial, donde ellos mismos expongan cómo es el mundo bajo su perspectiva, qué sienten o

cómo sienten, qué piensan de lo que pasa a su alrededor, qué necesitan, qué desean, cómo perciben su futuro, en fin, cómo es ser adolescente. Por ello, se propone recurrir a la literatura para que los docentes tengan otra alternativa de conocimiento sobre sus alumnos, ya que esta materia es un campo con mucho potencial para penetrar en la conducta humana por ser

un pensamiento, que se discute a sí mismo, una Razón que no es más que la máscara de la sinrazón, un Eterno que da a entender que no es más que un momento de la Historia, un momento histórico que, por las interioridades que revela, remite de pronto al hombre eterno, una enseñanza perpetua, pero que se efectúa contra las voluntades expresadas de los que enseñan (Sartre, 1967, p. 60).

Se pretende recuperar la esencia de ese sujeto adolescente en la literatura, ya que esta rama del arte es una actividad capaz de desmitificar las ideas que se tienen sobre cómo “deben ser” los seres humanos, cuestiona esa universalidad abstracta de la sociedad capitalista que ha tratado de interiorizar valores sociales descontextualizados, o sea, que son transmitidos como un contenido más, como un conocimiento alejado de la práctica y, por tanto, no llegan a ser interiorizados. Mientras que la literatura no intenta enseñar nada, sólo nos muestra situaciones en las que se refleja la condición humana y quizá:

nos ayuda a entenderla mejor, a orientarnos por el laberinto en el que nacimos, transcurrimos y morimos. Ella nos desagradaba de los reveses y frustraciones que nos inflige la vida verdadera y gracias a ella desciframos, al menos parcialmente, el jeroglífico que suele ser la existencia para la gran mayoría de los seres humanos, principalmente aquellos que alentamos más dudas que certezas, y confesamos nuestra perplejidad ante temas

como la trascendencia, el destino individual y colectivo, el alma, el sentido o el sinsentido de la historia, el más acá y el más allá del conocimiento racional (Vargas Llosa, 2010).

Hoy, el adolescente de secundaria vive en un escenario tecnologizado, de cambios abruptos, de una relativa independencia (en cuanto a que la mayor parte del día están solos o al cuidado de familiares); donde sus sentimientos, emociones, pasiones han sido desplazadas o minimizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando en la práctica está claro que éstas cobran un papel decisivo para que los alumnos tengan una motivación tanto en su vida cotidiana como en su vida académica. De esta manera, se hace cada vez más inminente regresar a un tipo de educación humanista, de ver a los seres humanos no sólo desde su parte racional sino también espiritual, por lo que se considera importante recurrir a los principios filosóficos de la hermenéutica, en particular, la propuesta por Paul Ricoeur, puesto que

se trata de un conocimiento que en última instancia sigue estando basado en una forma de espiritualidad, a veces considerada como una alternativa al marxismo, una espiritualidad que no ha renunciado, pues, a la preocupación por los individuos y por la sociedad, es decir, a su transformación. (...) Si los esfuerzos del filósofo se vuelven hacia los métodos y las técnicas de interpretación en las ciencias humanas, esto se debe a que de su validez y de su eficacia depende la capacidad para el sí de conocerse mejor gracias al desciframiento de las objetivaciones de la existencia humana (Michel, 2009, p. 69).

Ahora bien, cabe preguntarse ¿por qué el texto narrativo puede reflejar ese “ser adolescente”? o ¿cómo

puede la literatura ayudar a los docentes a comprender (se) ese mundo? En este sentido, la escritora Mónica Lavín (en su obra *Leo, luego escribo*) habla sobre la función de la literatura y reflexiona por qué leer una novela o un cuento para descubrir nuestras propias actitudes, nuestras pasiones o reacciones si podría ser más fácil recurrir a tratados que expliquen las emociones o pulsiones del ser humano y señala que

un cuento o una novela no da cátedra, no tiene una postura moralizante. La literatura muestra un mundo (...) que no es un mundo donde el blanco y negro se pueden definir de manera tajante, es un mundo que expone las grandezas y abismos de la condición humana, los semitonos, los grises: nuestros límites (Lavín, 2003, pp. 25 y 26).

Es decir, la literatura es como la vida misma: contradictoria y heterogénea; en cambio, las ciencias sólo nos dan ideas generales. Así, se podrá darles voz a los propios adolescentes para que los profesores los miren desde otra perspectiva más humana, menos arbitraria, más apegada a la realidad y ambiente en el que se desenvuelven; lo cual, tampoco significa dejar de lado el enfoque de la racionalidad científica que se tiene en la educación sobre el perfil de los estudiantes de secundaria, sino complementarlo; pasar de la explicación a la comprensión interpretativa, de lo objetivo a lo subjetivo desde el paradigma hermenéutico que trata de recuperar el humanismo en la educación, no sólo enfocarse en el aprendizaje de temas y conceptos, sino en un aprendizaje para la vida, para convivir con los otros, para romper con el individualismo que nos ha llevado a una crisis de deshumanización.

Se pretende propiciar un diálogo a partir de la literatura, donde ésta sea un puente o una vía para que los docentes tengan un acercamiento con los adolescentes que fungen como sus alumnos, que los interpreten mediante los textos utilizando la metáfora y generar la comprensión y, al mismo tiempo, la autocomprensión (del quehacer docente):

sólo nos comprendemos mediante el gran rodeo de los signos de la humanidad depositados en las obras culturales. ¿Qué sabríamos del amor y el odio, de los sentimientos éticos y, en general, de todo lo que llamamos el yo, si esto no hubiera sido llevado al lenguaje y articulado en la literatura? Lo que parece así lo más contrario a la subjetividad, y que el análisis estructural hace aparecer como la textura misma del texto, es el medium mismo en el cual nos podemos comprender (...). Comprender es comprenderse ante el texto (Ricoeur, 2002, p. 109).

La literatura es como una extensión del hombre, un lenguaje que propone otros mundos posibles, establece un diálogo entre el lector y el texto, pero también entre los lectores (maestro y alumno) del texto: “la interpretación es el proceso por el cual la revelación de nuevos modos de ser -(...) de nuevas formas de vida- da al sujeto una nueva capacidad para conocerse a sí mismo. (...) el lector crece en su capacidad de autoproyección al recibir del texto mismo un nuevo modo de ser” (Ricoeur, 2014, p. 106).

Es un medio que nos libera de sí mismos para conocer el mundo del otro al romper con fronteras físicas o imaginarias; expone sucesos sin caer en fanatismos, ideologías o dogmas; permite el conocimiento de sí mismo al reinventarnos con la identificación de los personajes y domar el ego que nos es propio, tras la reflexión de

que hay más vida más allá de la propia; nos abre una cantera temática y discursiva para enriquecer la experiencia como lectores; nos ilumina y cuestiona aspectos cegados de la condición humana; revela tensiones y conflictos de los otros que pueden derivar en la autoconciencia sobre quién soy, qué pienso, cuáles son mis frustraciones y mis pasiones.

La propuesta se basa en la lectura y análisis de textos literarios (específicamente en el género del cuento, debido a su practicidad en términos didácticos y en cuanto a extensión; además, existe cierta familiaridad con este tipo de textos, pues desde niños empezamos a relacionarnos con esa forma literaria a través de la oralidad, por lo que no se requiere ser un lector asiduo o profesional para enganchar con su lectura) con base en la hermenéutica literaria de Paul Ricoeur. Desde esta perspectiva, el proceso de lectura no conlleva un método como tal, pero se parte de ciertas condiciones, es decir, se pasa de la función referencial (que es meramente informativa) de la lengua a la función poética o estética (propia de la literatura); se va del mensaje explícito al implícito, de lo denotativo a lo connotativo.

Cuando se lee, uno no está inerte ante el texto; el lector o intérprete pertenece a una tradición, por lo que posee toda una carga de prejuicios, suposiciones, ideas que obedecen a una simbólica cultural que conforman el *yo*, pero, al adentrarse (mediante la lectura) a la experiencia que propone el texto, debe estar dispuesto a confrontar sus ideas con el relato, mantenerse crítico sin esperar de éste consejos, ejemplos, respuestas, soluciones o una enseñanza de valores morales; más bien, tendrá que hacerse preguntas, ya que la literatura no apunta a la reproducción de saberes, de conductas, de verdades, sino, como parte de las artes, aspira a la implicación, a

una re-creación de la realidad y, por tanto, se necesita estar abierto para confiar en lo que ahí se expone; Ricoeur (2003) lo llama “pacto de lectura”, pues como el escritor no cuenta con pruebas materiales de lo que narra en su obra, pide al lector que confíe en su narración, “del autor parte la estrategia de persuasión que tiene al lector como punto de mira. El lector responde a esta estrategia de persuasión acompañando la configuración y apropiándose de la proposición de mundo del texto” (p. 867).

Leer literatura es llevar a cabo un trabajo de interpretación que requiere descifrar el código que propone el texto, esto es, habitar la obra para descubrir el problema que plantea. El acto de lectura supone la conexión entre el mundo del texto con el mundo del lector, o sea, seguir el camino trazado por Ricoeur (2002) en su hermenéutica literaria: primero, se parte de dar significado al texto en cuanto a la estructura de la obra por medio del lenguaje que el estilo del autor le va confiriendo, explicar a la manera del estructuralismo: lectura de frases, oraciones, párrafos; en tanto, se va haciendo un juego dialéctico entre explicación y comprensión para ir dilucidando lo que nos propone el texto, sacar a la luz el tipo de *ser-en-el-mundo* que allí se despliega, puesto que sin la comprensión no existe la interpretación. Quien lee se introduce en las “variaciones imaginativas del ego”, es decir, se ve envuelto en una dialéctica de desapropiación y apropiación de significaciones ante el texto.

Desde la teoría literaria, Eagleton (1998) sostiene que la lectura no es sólo dar significado a una serie encadenada de signos; el lector, en la teoría de la recepción, es el elemento clave para que la literatura suceda, para que la concrete, pues sin su participación activa no habría tal; dice que se parte de un esquema de referencias que en el transcurso de la lectura generarán preconcep-

ciones, sospechas, esperanzas sobre lo que se le plantea y que irá confirmando o refutando a medida que avanza, pero ese avanzar no significa que sea de manera rectilínea, sino que

simultáneamente leemos hacia atrás y hacia adelante; prediciendo y recordando, quizá conscientes de otras posibilidades del texto que nuestra lectura había invalidado. Más aún, esta complicada actividad se realiza al mismo tiempo en muchos niveles, pues el texto tiene “fondos” y “primeros planos”, diversos puntos de vista narrativos, más de un estrato de significado entre los cuales nos movemos sin cesar (Eagleton, 1998, p. 99).

Esto es, hay cosas que el cuento en sí no dice de manera textual, se presupone porque está expuesto entre líneas, nos lo da a entender por los silencios en cuanto a la falta de información que omiten los propios personajes o el narrador y que es suplida por la descripción de actitudes o acciones de los personajes. Así, los docentes (lectores) mediante la lectura (de cuentos) entrarán en el mundo del texto para mirar el mundo adolescente, pero ¿cómo saber qué cuentos nos mostrarán ese universo? Pues bien, los parámetros seguidos para la selección de dichos textos no se remiten a ninguna definición sobre lo que significa adolescencia porque hablan de un prototipo, de una homogeneidad que no dice mucho cuando se convive con ellos cara a cara; por tanto, los cuentos elegidos sólo se enmarcaron dentro de lo que consideramos literatura y las temáticas giraron en torno a personajes adolescentes (de entre 12 y 15 años aproximadamente, edad que rondan los alumnos que cursan la escuela secundaria), ya sea que protagonicen las tramas o que en ellas se haga alusión a éstos.

A primera vista, pareciera que tales criterios son insuficientes o simples, pero creemos que es importante no caer en generalizaciones sobre esta etapa de la vida, sino mostrar un abanico de experiencias desde la cotidianidad –que no se contemplan en las ciencias naturales-. También, cabe señalar que no se le dio importancia al tiempo o al espacio en que se ubican las historias, puesto que, como bien lo señala Ricoeur (2009), en la autonomía semántica del texto “hace que éste desarrolle una historia distinta de la de su autor” (p. 28), lo escrito (o el texto) narra una historia que ya no es la del autor, decir y significar conllevan una creación y una re-creación en el momento de la recepción. En la medida en que el texto vaya afectando al lector, se abre paso a la fusión de horizontes, se parte de una referencia primaria (un espacio y tiempo determinado) para plantear un problema universal humano; el cual, hace de articulación entre el horizonte de espera y el horizonte de la experiencia a partir de la significación de la metáfora propuesta en la ficción.

Se recopilaron y analizaron quince cuentos, en su mayoría, de autores latinoamericanos contemporáneos (segunda mitad del siglo XX) como los mexicanos José Emilio Pacheco (*Tarde de agosto*), Hernán Lara Zavala (*La hermana*), Ignacio Betancourt (*El rapto*) y Lilianna Valderrama Blum (*Una golondrina de madera*); de Cuba, Senel Paz (*No le digas que la quieres*) y Guillermo Cabrera Infante (*Cuando se estudia gramática*); los chilenos Antonio Skármeta (*El ciclista de San Cristóbal*) y Andrea Maturana (*Yo a las mujeres me las imaginaba bonitas*); Cecilia Absatz (*La siesta*) de Argentina, Clarice Lispector (*El primer beso*) de Brasil, el colombiano Jaime Castaño (*Otro juego*), Rodrigo Soto (*Uno en la llovizna*) de Costa Rica y la peruana Mariella Sala (*El lenguado*); así como dos europeos, Anton Chéjov (*El*

enemigo) ruso de finales del siglo XIX y Graham Green (*Una excursión campestre*) británico de principios de siglo XX.

Por las temáticas que abordan, los cuentos se agruparon en dos apartados para su análisis: 1) erotismo y sexualidad, y 2) violencia, que afecta a los jóvenes desde distintos ámbitos como de género, familiar, entre pares, en la calle, a nivel social y político. Es importante señalar que, aunque en algunos cuentos ambos temas se mezclaban, éstos se ubicaron en donde prevalecía más una situación que otra, con el único propósito de orden clasificatorio, pero ello no implicó que se tocaran constantemente, así como sucede en la vida misma. También, es necesario comentar que tales temáticas no fueron abordadas de manera arbitraria, sino que al ir recabando los cuentos se encontró que dichos asuntos eran recurrentes; lo cual, no queda claro si violencia y sexualidad son una constante en la literatura o una parte que marca a esa etapa de la vida.

EJEMPLO DE ANÁLISIS

El cuento *El rapto* (de Ignacio Betancourt) pertenece a la temática de Erotismo y sexualidad. El concepto de erotismo está más asociado con la imaginación que con la acción, es la sensualidad, es la excitación que tiene como finalidad única el placer y no el sexo en sí. Octavio Paz, en su libro *La llama doble* (2014) dice que “el erotismo no es mera sexualidad animal: es ceremonia, representación. El erotismo es sexualidad transfigurada: metáfora. (...) Es la potencia que transfigura al sexo en ceremonia y rito” (p. 8); es decir, todo lo que circunda a la sexuali-

dad, las fantasías que están por encima de la realidad en que surgen.

Por su parte, el término sexualidad, en la actualidad, no se reduce a las características físicas de cada sexo en el ser humano, ya que es “indisociable de nuestra identidad básica, y relacionado, por lo tanto, con un proceso evolutivo (el desarrollo psicosexual) y con la propia experiencia personal, en un entorno sociocultural determinado” (Font, 1999, p. 11); desde la aparición de los métodos anticonceptivos, sexualidad y reproducción han dejado de asociarse para referirse sólo al proceso de expresión y comunicación de sentimiento afectivo con el otro. De esta manera, la sexualidad implica aspectos de tipo biológico, psicológico, ético y social. Veamos ahora cómo se viven estos procesos en la adolescencia desde lo que nos plantea el cuento.

Betancourt nos presenta a Arturo, un chico que se encuentra en su cuarto, solo, sin poder dormir en plena madrugada porque no deja de pensar en Camelia, personaje que no está claro qué relación tiene con Arturo, pero él fantasea con ella, con su ropa interior, la cual funciona como un fetiche sexual, manifestación y práctica común de la sexualidad y que en la adolescencia es muy recurrente como sustituto del sexo. Pero en este cuento, ese fetiche, desencadenante de la excitación, lleva a Arturo a un comportamiento impulsivo: sale de su cuarto y va de azotea en azotea para satisfacer su deseo sin pensar en las consecuencias: “Sin sentirlo Fiebres ha llegado hasta los calzones temblorosos [en el tendedero] de la mujer amada. El círculo vicioso que lo tiene con ojeras comienza a girar. Translación y rotación de cachonde-rías” (Betancourt, 1977, pp. 24 y 25). El ímpetu, las ganas, el deseo contenido o, mejor dicho, reprimido fueron

el motor que impulsó a Arturo, sin saberlo, a terminar con su vida.

En este caso, el sentido erótico fue limitante en lugar de potenciador. El personaje de la narración se encuentra ante el dilema entre instinto y moral, consecuencia de una represión sexual, donde gana el primero. El final del cuento nos lleva a pensar ¿la sexualidad es un instinto puramente animal que hay que reprimir o educar porque si no las consecuencias pueden ser fatales? o ¿es una condición inherente a los humanos poco entendida o, mejor dicho, utilizada como un medio de control y casi siempre silenciada?

El fin último del erotismo es el sexo, pero no es éste. Paz (2014) sostiene que el sexo es subversivo y, por tanto, ignora los estatutos impuestos por la cultura para controlarlo: la especie humana, a diferencia del mundo animal, padece un incontrolable apetito sexual que no está regulado por periodos de celo como en los animales; por ello, la sociedad se ha encargado de contenerlo a través de ciertas prácticas rituales que evitan el desborde del instinto sexual; desde las instituciones o a través de los medios de comunicación, pueden usarlo como represión, licencia, sublimación y perversión.

Otro elemento importante del cuento es que el autor combina al narrador en tercera persona con la voz del personaje e incidentalmente con la segunda persona, o sea, el relato a veces pareciera más un monólogo (sin serlo), pues el narrador trata con mucha familiaridad al protagonista nombrándolo unas veces con su hipocóristico y otras con su apodo (Artus, Artur o el Fiebres), dando la impresión de que el personaje se habla, sostiene un diálogo consigo mismo, está siendo testigo y parte a la vez de su aventura, hay un desdoblamiento de su

conciencia; así, los adolescentes suelen refugiarse en un mundo propio.

En cuanto a la técnica, el ambiente que crea el autor es una especie de parodia de Romeo y Julieta, pues la fiebre nocturna del protagonista eclipsa con la descripción que hace de la noche: quieta, despejada, llena de estrellas, con un ligero viento y, de fondo, el canto de los grillos; además, incorpora personajes incidentales como los gatos de azotea que son testigos de la odisea de Arturo y, a la vez, se compadecen de su situación. El final sorpresivo (la muerte de Arturo por un balazo al ser confundido por un ratero) es como redimir al protagonista, al amante que muere por su amada, pero de forma grotesca, un elemento de intención irónica.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Tanto la ciencia como la sociedad en general, ven a la adolescencia como problemática, como una etapa difícil que hay que controlar, por todos los peligros y excesos a los que está expuesta; sin embargo, esta temida “crisis” es producto del entorno, es un constructo social, sin que se pretenda negar la existencia de “los ‘desórdenes de la pubertad’ y de las readecuaciones psicológicas, a veces dolorosas, que acompañan el crecimiento físico. Pero “(...) esas alteraciones son tanto más marcadas cuanto que los adolescentes están sometidos a un sistema social sin miramientos” (Fize, 2001, p. 26), como pudo analizarse en los cuentos.

Sin duda, este trabajo no es ni aspira a ser un manual que nos explique qué es la adolescencia, el objetivo es mostrar la óptica de la literatura; la cual, no supone ser la “verdadera”, la “real”, la “mejor”, sino una vía

complementaria de conocimiento, una alternativa que nos ayude a entender y comprender esa etapa de la vida dentro de un contexto determinado, que se acerque más a lo que acontece en las aulas con nuestros estudiantes. No podemos penetrar en la vida de éstos, pero sí es posible vivir sus experiencias a través de los relatos que expone la literatura.

Cada una de las historias revisadas nos fueron revelando tensiones personales que tienen su origen en lo social: marginación, machismo, discriminación, soledad; donde se perciben sentimientos de insatisfacción, descontento, frustración frente a la vida. Ante ello, los adolescentes se muestran irreverentes y anárquicos, pero sus prejuicios surgen a partir de la domesticación ante los adultos. En algunos de los cuentos analizados, los personajes tienen una transformación, si no de consciencia, sí de actitud ante su realidad, como la niña de *Yo a las mujeres me las imaginaba bonitas*, quien se rebela ante el estereotipo de ser mujer; el protagonista de *Uno en la llovizna* que, luego de la represión policiaca, se da cuenta de la problemática social; o el chico de *No le digas que la quieres*, quien rompe con el machismo y se atreve a mostrar sus sentimientos ante la mujer amada. Otros personajes terminan siendo absorbidos por su contexto, enajenados por su limitado panorama educativo, económico, social y hasta existencial; por lo que se reafirma que la adolescencia no es en sí la complicada, sino todo lo que la rodea.

Y son estas situaciones las que viven a diario nuestros estudiantes adolescentes. En las aulas, se refleja el conflicto a través de la resistencia, el enojo, la lucha constante por hacerse notar y gritar sus frustraciones, pero los profesores, aun cuando supongan el contexto en que se desenvuelven los alumnos, no logran asimilarlo porque

se ve como algo lejano y distante: si el hecho es ajeno, se tiene una perspectiva muy limitada. No obstante, al entrar en el mundo de las narraciones, esos conflictos emergen ante los ojos del lector porque la lectura exige un esfuerzo de comprensión y empatía; entonces, puede asirlos, sentirlos y, si se quiere, entenderlos. La literatura permite la identificación, habilita la capacidad de ver cosas que no hemos vivido o que ya olvidamos. Así, por medio de la interpretación se enlaza la percepción del lector con la propuesta de mundo del texto, hay una intelección de sí mismo -lector- como otro -mundo adolescente- y lo que en un principio resultaba extraño, se asimila o asemeja hasta hacerlo propio (Ricoeur, 2014).

Podría decirse que las historias de los cuentos están en el plano de la ficción, pero cuando se entra en ese mundo por medio de la lectura, se pasa de la literatura tangible a la literatura psicológica, se toma consciencia de lo que somos al poner en duda, confirmar o negar nuestros pensamientos; se reconoce cuáles son las frustraciones, pasiones y emociones propias; y, en ese sentido, se da el conocimiento (de los adolescentes) y reconocimiento (de mí mismo en un pasado adolescente y en el presente con mi ser docente). En esa diada de encontrar y encontrarse, la literatura se hace más real que la propia realidad porque en ella no puedes evadirte, te reconoces o reconoces a los otros; en todo caso, es en la vida real donde se da la evasión.

En las narraciones, se muestra tanto lo sublime como lo feo y lo grotesco del ser humano, por lo que no hay manera de no verlo; mientras que en la cotidianidad lo pasamos por alto cuando no nos sucede. Sin embargo, la literatura no nos dice qué hacer, puesto que no admite posturas moralizantes, no toma partido entre lo que está bien o mal, sólo ejemplifica experiencias del mundo real

en donde el lector tiene la última palabra, lo que da total sentido a la hermenéutica, es decir, en la medida en que llega a ser transformadora.

REFERENCIAS

- Betancourt, I. (1977). El rapto. En *De cómo Guadalupe bajó a la montaña y todo lo demás* (pp. 20-26). México: Joaquín Mortiz.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. México: Siglo XXI.
- Font, P. (1999). *Pedagogía de la sexualidad*. Barcelona: Graó.
- Michel, J. (2009). El animal hermenéutico. En Fiasse, G. (coord). *Paul Ricoeur. Del hombre falible al hombre capaz* (pp. 59-81). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lavín, M. (2003). *Leo, luego escribo. Ideas para disfrutar la lectura*. México: SEP, Lectorum.
- Paz, O. (2014). *La llama doble*. México: SEP y Seix Barral.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.
- (2003). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- (2009). *Escritos y conferencias: alrededor del psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- (2014). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Sartre, J. P. (1967). *¿Qué es la literatura? Tomo I*. Buenos Aires: Losada, S. A.

Vargas Llosa, M. (2010). Elogio de la lectura y la ficción. Discurso Nobel, 7 diciembre. © FUNDACIÓN NOBEL 2010. Recuperado de https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.pdf

LAS CATEGORÍAS DE GIORGIO AGAMBEN Y JACQUES RANCIÈRE APLICADAS A LA REALIDAD EDUCATIVA DE OAXACA

Catalina Erendira Cruz Gómez
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

1. LAS CATEGORÍAS DE GIORGIO AGAMBEN

Inicio estas reflexiones partiendo del uso de la categoría de potencia propuesta por Giorgio Agamben. La potencia en este sentido es vista como parte del proceso educativo y también como parte fundamental de la forma de vida, tomando en cuenta que no hace alusión a un saber sino a la potencia de ser y de vivir. Es necesario comprender que la potencia hace referencia al uso habitual de nosotros mismos y por lo tanto esto forma parte de la constitución de un sujeto. Para esto se debe aclarar que debemos constituirnos no sólo como sujetos con habilidades sino simplemente como seres usantes. Otra categoría de Agamben es la inoperosidad como aquella que puede restaurar o liberar la potencialidad del ser. Para comprender esta categoría se proponen algunos ejemplos donde se muestra la manera en que se puede acceder a la posibilidad de un nuevo uso de la lengua, de la literatura y del conocimiento.

1.1 LA POTENCIA

En las discusiones que Agamben (2017) realiza respecto a la potencia genérica hace referencia a la capacidad que tiene un niño de llegar a ser arquitecto, pintor o cualquier otro profesional. Propone centrarse en la potencia del no, es decir; donde es posible pensar en una potencia de la cual no sea necesaria ponerla en obra porque ésta ya está siempre en uso. Esto se refiere a que, aunque una persona tenga el hábito de una técnica o de un saber pueda no ejercerlo, en este caso, aunque tenga el saber de ser docente puede no estar ejerciendo ese acto y aun así está la potencia en uso. Se puede entender entonces que esta categoría hace referencia a un uso habitual de nosotros mismos y no específicamente de nuestro saber.

Para hablar de la potencia de no, es preciso distinguir la potencia y el acto; para ello se relaciona al acto con la vigilia y a la potencia con el sueño pues este alude a un saber sin poner en acto. En este caso lo que se sugiere es que se dé un uso habitual de la potencia, es decir, que siempre esté en uso antes de agotarse en el acto. Con esto se puede decir que la potencia de igual forma hace referencia a pensar constantemente, pensar incluso lo ya pensado, pero sobre todo pensarnos a nosotros mismos.

En la actualidad dentro del ámbito educativo se ha dado prioridad al desarrollo cognitivo de los niños, es decir, la educación procura desarrollar en el niño habilidades para adquirir una profesión o aprender una técnica. El problema está en que tener una profesión, tener un saber o saber una técnica son sólo partes que constituyen al sujeto. Una persona puede tener el hábito de tocar un instrumento musical, de pintar o escribir, esto implica una forma de usar de sí mismo, pero este hábito no es más que parte de la constitución de un individuo: “El uso, como el hábito, es una forma-de-vida y no el saber

o la facultad de un sujeto” (Agamben, 2017, p. 84). No es que las personas posean la capacidad de hacer, esto no debería reducirse a simples habilidades sino más bien se remite al uso del cuerpo y al uso del mundo que nos rodea, en este caso en lugar de hacer referencias a las habilidades del sujeto se habla de experiencias, se requiere de experimentarnos a nosotros mismos sin adjudicarnos una posesión, sino simplemente constituirnos como usantes. Esa es la propuesta para dar un giro a lo que en la modernidad se establece en el ámbito educativo. Para esto se sugiere que la potencia pueda estar siempre en uso. Pero ¿cómo imaginar una pura potencia sin pasarla al acto?:

La obra no es el resultado o el cumplimiento de una potencia, que se realiza o concluye en ésta: la obra es aquello en lo que la potencia y el hábito están aún presentes, aún en uso; es la morada del hábito, el cual no cesa de mostrarse y casi de bailar en ella, reabriéndola continuamente a un nuevo y posible uso (Agamben, 2017, p. 87).

Esto lleva a pensar al ser humano como un ser de potencia que ningún acto puede agotar. Esto es posible en la medida en que se deja de pensar en la obra como inercia, sino que se tendría que pensar como la posibilidad de un nuevo uso, el cual puede ser posible a través de la contemplación. Pues la vida que contempla su propia potencia se vuelve inoperante, esta contemplación es una forma de vida ¿cómo es contemplar la propia potencia? Esta contemplación de la potencia se podría ejemplificar en las formas de vida que se establecen dentro de la cultura de la oralidad. Pero, ¿en qué medida puede, en la cultura de la oralidad haber contemplación de la potencia? Existe la contemplación de la potencia en la me-

dida en que dentro de cualquier cultura se vive en el uso de sí mismos. Esto se percibe en la forma en que se proyecta la sensibilidad y la relación que se establece con el mundo, la naturaleza, las divinidades, con lo sagrado y a la vez con lo profano. Estos elementos son una cualidad propia de las culturas orales, pues ese estado sensible es una forma o una manera de existir y de conocer.

Por otra parte, la vida está siempre experimentándose y lo único que tenemos son experiencias. Cuando se dice que la vida es potencia, se hace referencia a la esencia y a la naturaleza de cada ser. Por esta razón la educación o incluso la misma vida no puede ser reducida a simples hechos y acciones. Si la potencia fuera siempre en acto no se podría percibir la oscuridad, tampoco podríamos considerar arquitecto al arquitecto cuando no construye: “La grandeza –pero también la miseria– de la potencia humana es que ella es, también y ante todo, potencia de no pasar al acto, potencia para la tiniebla” (Agamben, 2007, p. 359). Existe pues la potencia de conocer, pero también la potencia de no conocer; esto remite a pensar en el misterio, en lo que se dice y en lo que no está dicho, también hace pensar en lo objetivo y lo subjetivo. La potencia de no pasar al acto es uno de los mecanismos que posibilita la inoperosidad haciendo referencia a la posibilidad de dar un nuevo uso o un uso diferente a las acciones.

1.2. LA INOPEROSIDAD

En el espacio educativo, como docentes se nos instruye en la mayoría de los casos para reproducir una educación de un saber técnico instrumental. En la materia de español, por ejemplo, el docente enseña la función que esta

asignatura puede tener; sin embargo, Agamben (2017) nos pone algunos ejemplos de la desactivación o la inoperosidad de la lengua; por ejemplo, menciona que en un poema es posible desactivar la función comunicativa e informativa de la lengua y la abre hacia un nuevo uso. Este uso hace referencia a lo que la poesía realiza por su potencia de decir, se requiere de un nuevo uso de decir algo, ya no con fines meramente comunicativos. En este ejemplo se realiza una desactivación de la lengua para dar un uso diferente:

La cercanía entre potencia destituyente y lo que, a lo largo de la investigación, hemos llamado con el término de “inoperancia” se demuestra aquí con claridad. En ambos se somete a examen la capacidad de desactivar y volver inoperante algo-un poder, una función, una operación humana- sin simplemente destruirlo, sino liberando las potencialidades que en él habían permanecido irrealizadas para permitir, así, un uso diferente (Agamben, 2017, p. 300).

En el ámbito educativo se requiere de un uso distinto de la lengua, ya que los usos cotidianos que se le han dado son sólo para comunicar, informar o memorizar las reglas gramaticales; contrario a esto se propone dar o generar un nuevo uso, esta posibilidad de dar un uso diferente y de poner en práctica la inoperosidad y la potencia del lenguaje. Elizabeth Hernández (2018) nos ofrece en una propuesta educativa mediante la literatura, acercándonos a la posibilidad de establecer la lectura como un acto ético: “Esto significa comprender que el cultivo de la lectura de textos literarios es educativo en sí mismo y que no puede reducirse a servir como un medio para otros aprendizajes de dimensión puramente cognoscitiva” (Hernández, 2018, p. 6). En este ejercicio

se nos invita a realizar una lectura ética que nos permita reflexionar acerca de los problemas existenciales de todo sujeto, así como para comprender problemas que aquejan a la realidad actual tales como la diversidad o la migración.

En este nuevo uso que se da a la literatura se recupera la función estética del lenguaje como parte de la formación. Es muy interesante ya que estos otros usos de la literatura posibilitan el aprendizaje ya no de la forma tradicional como se ha venido estableciendo en la educación puramente técnica, sino que ahora se propone aprender a través de la sensibilidad y técnicas de autoconocimiento, esto da la posibilidad de hacer el ejercicio de conocerte a ti mismo que conduce al cuidado de sí y del otro. Esta nueva forma de uso de la literatura facilita la formación de sujetos que desarrollen la capacidad de respeto, creatividad y de integración en la diversidad.

Cuando se habla de las potencialidades del lenguaje, Hernández (2018, p. 10) da las pautas para mostrar que efectivamente la lectura ética puede ser una de esas potencialidades. Por otra parte, nos aclara que no es que la gramática, la pragmática y la discursiva sean elementos que no importen en este nuevo uso de la literatura, sino que estos elementos serían la finalidad última de la enseñanza aprendizaje. Conocer otras potencialidades del lenguaje conlleva a mostrar diferentes realidades respecto de una propuesta única como la que se ha mostrado en la actualidad, esto interpreta Hernández (2018, p. 21) en la novela *Porque parece mentira la verdad nunca se sabe* de Daniel Sada, donde se muestran elementos propios de la cultura de la oralidad, los cuales propician un uso diferente del lenguaje, pero también se muestra una escritura no lineal como la que se requiere en los cánones literarios. Se muestra pues una lectura no lineal

que alude en todos sus elementos al barroco ya que implica otras formas del lenguaje. Este ejercicio de la lectura ética muestra con mayor claridad la propuesta de la inoperosidad y la potencia del lenguaje que se requiere para la educación actual:

La potencia, según Agamben, tiene que ver con recuperar todos esos lenguajes como el artístico, también podemos agregar aquellos lenguajes no escritos que subyacen en la cultura de la oralidad. Aquí también vive lo imaginario, la fantasía, lo que no puede reducirse al logos, a pura racionalidad instrumental, a lo ya dicho y a lo escrito. Los mitos y las fábulas hacen que se reencuentre el lenguaje y la vida ya que no se trata de que la vida pueda crear a la literatura sino a la inversa. Hay que replantear la idea de literatura, oral y escrita, no como pura ficción sino como algo imprescindible para pensar, interpretar y vivir (Arriarán, 2019, p. 172).

Así como se ha mostrado dar otro uso a la literatura, también se proponen otras formas posibles de conocimiento; por ejemplo, los que surgen a partir de la percepción, se retoma el uso de aquellos sentidos que han estado suprimidos, como lo es el sentido del gusto. Durante mucho tiempo se ha dado prioridad al sentido del oído y al sentido de la vista pues se vinculan directamente con la adquisición de conocimientos comprobables, poniendo de esta manera al gusto como un sentido inferior. Sin embargo, aquí se retoma al gusto como otra vía de conocimiento que, aunque se le ha tenido como un sentido un tanto desconfiable en cuanto a conocimiento y comprobación, es un sentido que goza. El sentido del gusto se retoma como medida del placer; por lo tanto, el gusto es el conocimiento del placer. El gusto, según Agamben (2016, p. 26), es un sentido supernumerario que sólo puede describirse a través de metáforas. Existe

entonces un conocimiento sensitivo ante el conocimiento lógico. Se trata pues de liberar las potencialidades de un conocimiento que ha estado suprimido como es el caso del conocimiento sensitivo. En la cultura de la oralidad sucede algo parecido, ya que en esta cultura se puede establecer la posibilidad de acceso a otras formas de conocimiento que en muchas ocasiones son menospreciadas, pues se encuentran por debajo de formas de conocimiento como el de la ciencia o el conocimiento objetivo. Lo mismo sucede en este caso con el gusto, así como el tacto y el olfato ya que forman parte de un conocimiento que se relaciona más con las experiencias de placer o de erotismo y de igual manera se relacionan con un lenguaje metafórico.

Contrario a establecer un conocimiento tecnócrata, en la cultura de la oralidad se emplean formas de vida donde se establecen relaciones distintas con el tiempo, con el espacio y los objetos. En esta cultura se establece una relación distinta respecto a los actos fisiológicos o biológicos, por ejemplo, pensar como los *tikuna* (Santos, 2014), quienes conciben al cuerpo de forma distinta, pues para ellos el cuerpo contiene los hilos del tabaco y si éstos se llegaran a romper pueden generar un malestar al ser de esa persona. Esto enfatiza un uso del cuerpo desde un sentido ontológico, algo similar sucede en las culturas orales afrodescendientes donde se cree o se piensa que el cuerpo se hermana con un animal mitológico llamado *Tonal*. Estos comportamientos en las formas de vida dentro de la cultura de la oralidad de alguna manera vuelven inoperoso el objetivismo.

2. LAS CATEGORÍAS DE JACQUES RANCIÈRE

En cuanto a las categorías de Jacques Rancière, las retomo de su libro *El maestro ignorante* (2002) para tomar conciencia de lo que la lógica explicadora implica en el ámbito educativo y social. Reflexiono acerca de la voluntad como principio de la emancipación, ya que a través de ésta es posible acceder al conocimiento de sí mismo. Hay necesidad de un método de la igualdad donde cada individuo pueda hacer conciencia de que puede servirse de sí mismo, es decir, que puede hacer uso de su poder de ser pensante; esto es necesario para acceder a la emancipación intelectual entendida como la posibilidad de conocernos a nosotros mismos para así poder emanciparnos como maestros y propiciar la emancipación de los alumnos.

Para hacer un análisis de la realidad educativa, Jacques Rancière efectúa algunas críticas al sistema educativo y social en el contexto europeo, pero se puede aplicar sus aportaciones en la realidad educativa que se vive en México y sobre todo en Oaxaca donde la formación de los alumnos se da a través de la lógica del maestro explicador, estableciendo con esto una relación desigual entre docente-alumno, en primer lugar porque se nos ha formado bajo la idea de que la inteligencia del alumno es inferior a la del docente. Estas falsas ideas del ser docente han sido severamente criticadas por Jacques Rancière y han dado cabida para pensar de otra manera la educación:

Hasta ese momento, había creído lo que creían todos los profesores concienzudos: que gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. Sabía como ellos que no se trataba de atiborrar a los

alumnos de conocimientos, ni de hacérselos repetir como loros, pero sabía también que es necesario evitar esos caminos del azar donde se pierden los espíritus todavía incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio y el principio de la conciencia. En definitiva, sabía que el acto esencial del maestro era *explicar*, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes ignorantes (Rancière, 2002, p. 6).

Tanto el sistema educativo como el sistema social han tenido la tarea de transmitir y de hacer creer desde un método de desigualdad que la sociedad debe estar organizada por rangos y clases sociales, vivimos en una sociedad jerarquizada; este modelo se reproduce en las escuelas y en la sociedad actual. Pensar que los alumnos aprenderán gradualmente los conocimientos necesarios para acceder a un trato de igualdad, es lo que nos han hecho creer, pero sucede totalmente lo contrario, pues estos actos conllevan a la desigualdad.

Al hablar de educación y sobre todo de la enseñanza aprendizaje, nuestras referencias como docentes algunas veces nos llevan a pensar inmediatamente en teorías cognitivas en las cuales se ha afirmado, por ejemplo, que cada alumno puede desarrollar una inteligencia (lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y emocional). Sin embargo, Rancière ha criticado este supuesto y afirma que el aprendizaje dependerá de las necesidades y de las circunstancias que la vida exija. También señala que cada alumno establece sus propios métodos de aprendizaje, por lo tanto, el maestro emancipador no usa un método, el método debe establecerlo siempre el alumno (Rancière, 2002, p.12).

Con las categorías de Rancière se hace un análisis distinto que lleva a pensar en lo que ha sido la educación y en lo que puede ser. Si el niño puede aprender por sí mismo sin necesidad de un maestro explicador y si los niños dominan tantos conocimientos, los cuales no necesariamente los aprendieron en la escuela, ¿cuál es la razón por la que existen las escuelas y para qué ir a la escuela? Si se puede enseñar incluso lo que no se sabe y finalmente la lengua materna la hemos aprendido sin la necesidad de un maestro explicador, ¿no será suficiente con la enseñanza que un padre de familia pueda dar a su hijo?

Analizar la forma errónea de cómo se ha constituido la educación permite mirar otras formas posibles de ser docente, pero también abre la posibilidad de pensar la realidad educativa y la vida en la sociedad. El docente tendría que cambiar sus métodos de enseñanza estableciendo una relación de igual a igual con sus alumnos, dejar de pensar que el docente es quien tiene el conocimiento y que los alumnos son incapaces de aprender por sí mismos. Ante esto, el docente debe desactivar y abandonar la lógica explicadora que se le ha encomendado en nombre del progreso. Pero desactivar la lógica explicadora no es nada fácil, pues esta lógica no sólo se encuentra en la escuela sino en muchas otras instituciones. Esta lógica está en la sociedad pues vivimos en una sociedad pedagogizada: “Sabemos, en efecto, que la explicación no es solamente el arma atontadora de los pedagogos sino el vínculo mismo del orden social” (Rancière, 2002, p. 64).

La enseñanza aprendizaje que se da bajo el método explicador forma parte de un proceso de atontamiento derivado de la lógica explicadora que lleva a la desigualdad, pues en este afán de poner en un extremo la inteligencia del docente y por el otro extremo la inteligencia

del niño, se llega a propiciar un trato desigual al establecer un orden o una distribución de rangos. Por esta razón entre más sabio se cree el docente más lejos ve el nivel del alumno; lo mismo sucede en la sociedad: “A partir de ahora, es la capacidad la que debe decidir los rangos sociales. Y es la instrucción quien la revelará y la desarrollará” (Rancière, 2002, p. 65).

Aunque se acuda a métodos de enseñanza más actuales, no es posible dejar de ser aquel maestro explicador. Pareciera que el objetivo de la escuela es lograr, a través de los docentes, el atontamiento de los alumnos. El docente muchas veces supone que aquel niño no entendería nada si uno no se lo explica. Este proceso explicador se encuentra también en las nuevas tecnologías, como la televisión, pues tienen la tarea en muchas ocasiones de explicar y atontar. Como lo ha dicho Rancière en su escrito acerca de la lengua de la emancipación (2008), cada vez más nuestros gobiernos y las clases dominantes se presentan ante nosotros como nuestros pedagogos. De lo que se trata ahora es de desexplicar para poder llegar a una verdadera emancipación. Si en la experiencia del maestro Jacotot de la cual habla Rancière, los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no sin maestro ¿cuál sería en este caso la gran tarea del docente y cómo aprender a ser un maestro emancipador? Si para emancipar a otros se debe empezar por uno mismo, esto hace alusión a la capacidad o a la posibilidad de pensarse a sí mismo y esto conlleva a pensar de igual modo en la potencia del pensamiento.

Para Rancière (2002, p. 33) la voluntad es la potencia, esa voluntad o potencia es uno mismo, es la facultad y la manera en que uno mismo es obedecido, entonces la voluntad como principio de la emancipación es posible a través del conocimiento de sí mismo. Aquel niño, do-

cente o padre de familia que se conoce a sí mismo puede ser emancipado y emancipar pues conoce su poder de ser pensante, es decir, es un ser que conoce su propia potencia. En este caso, por ejemplo, el niño afrodescendiente que comienza a cultivar su cultura comienza a conocerse a sí mismo y a no sentir el menosprecio de lo que es, aprende a conocerse, por ejemplo a través de sus rituales y de sus creencias. La emancipación puede estar en la manera en que, dentro del mundo de la oralidad hay una resistencia ante la muerte de los símbolos, hay una resistencia por seguir reproduciendo lo propio de cada cultura y a no dejarse absorber por esta lógica explicadora. Existe una sociedad del menosprecio, esto se puede ver en la manera en que se ha dado un valor inferior a las formas de vida y los conocimientos propios de la cultura de la oralidad, ya que se considera que ocupa un lugar inferior al logos y a la escritura:

No se trata de crear sabios. Se trata de levantar el ánimo de aquellos que se creen inferiores en inteligencia, de sacarlos del pantano donde se estancan: no el de la ignorancia, sino el del menosprecio de sí mismos, del menosprecio en sí de la criatura razonable. Se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores (Rancièrre, 2002, p. 56).

El método de la voluntad hace referencia al método de la igualdad y al poder racional que todo individuo tiene, la voluntad se presenta cuando hay un deseo de aprender o cuando se nos presenta una dificultad, es ahí donde surge la potencia de la inteligencia presente en las manifestaciones humanas. No se trata entonces de diferenciar o comparar una inteligencia con otra en tanto que todas son iguales. Si no existen tipos de inteligencia, sino distintas manifestaciones de la inteligencia y si la

capacidad intelectual es la misma en todos, ahora lo que se requiere es tomar conciencia de esta igualdad. Hacer conciencia de que nos podemos servir de nuestra propia potencia de pensar; sin embargo, la desigualdad que se ha implantado en el sistema educativo y social impide reconocernos como seres pensantes.

CONCLUSIÓN

Las categorías de Agamben que hemos intentado aplicar a la realidad educativa en México ayudan a reflexionar sobre otra comprensión de los problemas educativos actuales. La categoría de potencia sirve muy bien para incorporarla a la educación en Oaxaca, ya que en el estado imperan formas de vida propias de la cultura de la oralidad que en muchos casos no compaginan con la educación tecnócrata que se ha establecido en los programas educativos; por lo tanto, es necesario retomar la formación de la potencia antes que priorizar la formación de habilidades técnicas. Seguir reproduciendo formas cerradas de la enseñanza aprendizaje no nos permitirá reconocer otras formas de pedagogía donde se restablezcan categorías que han estado suprimidas en la enseñanza. Por otra parte, se requiere de nuevos paradigmas que posibiliten otras formas de educación, como la formación de la potencia, este paradigma como forma de vida posibilitaría el uso de sí mismo, una propuesta que se requiere en la educación actual. Así mismo, con respecto a la cultura de la escritura, se muestra que es posible dar un nuevo uso a la literatura a través de la lectura como acto ético. Este ejercicio permite que podamos salir de nosotros mismos para comprender al otro. Poder hacer ese ejercicio de interpretación posibilita reflexio-

nar acerca de los problemas que nos aquejan, ponerse en el lugar del otro posibilita la comprensión de uno mismo, es en el ejercicio de interpretación donde podemos vernos en el otro y es lo que se requiere en la educación actual. Por otra parte, estas propuestas hacen posible la inoperosidad que se requiere en la educación actual, es la manera en la cual se liberan las potencialidades de lo que puede ser y hacer la literatura.

Liberar las potencialidades del ser, de alguna función o de los conocimientos es lo que se requiere en la educación. Lograr la inoperosidad de las cosas o de las acciones es un ejercicio que va más allá de la educación tradicional. Se ha mostrado la potencialidad de la lengua al dar un nuevo uso de ésta, como en el ejemplo de la poesía, lo que demuestra que es posible la inoperosidad; al elevar la potencialidad de la lengua damos cuenta de que ésta no se reduce al simple acto de nombrar o conceptualizar, como se ha hecho tradicionalmente en el ámbito educativo. En este sentido la palabra dentro de la cultura de la oralidad no se reduce a la función del habla, sino que abarca un sistema de símbolos inagotables que sobrepasan a la conceptualización, es ahí donde está inmersa la potencialidad del lenguaje. En la cultura de la oralidad el lenguaje se encuentra inmerso o relacionado de igual modo con lo afectivo, con la sensibilidad y el placer.

Estas categorías de Agamben son de mucha importancia especialmente para analizar la realidad en Oaxaca, en donde hay una fuerte presencia de la cultura de la oralidad. De esta manera es preciso decir que las categorías lógicas no son muy viables para aplicarlas en los sistemas educativos, ya que en las formas de vida de la cultura oral se requiere del uso de otros paradigmas como, por ejemplo, el del mito. Dentro de la cultura de

la oralidad se requiere pues de otra lógica para acceder al conocimiento, porque esta cultura mantiene una forma distinta de relación con el mundo, la cual se da principalmente a través de la percepción. Cuando se hace alusión al sentido del gusto se ha mostrado otra forma de conocimiento, como lo sensitivo, al establecerse como un conocimiento del placer a través de un sentido que se ha catalogado como inferior, nos aclara que ya no es posible estar solamente en la lógica de la productividad o de la utilidad como se ha establecido en la educación actual, sino que ahora también se requiere de otras formas de conocimiento.

En relación con las categorías de Rancière, las aplicaciones que se derivan son, en primer lugar, que en Oaxaca la educación no se puede reducir a procesos basados en la pura explicación lógica que justifican un falso progreso que además se implementa como un método civilizatorio que no tiene sentido seguir. Con la lógica explicadora se pretende menospreciar a las culturas orales; sin embargo, estas culturas muestran una resistencia al regirse por otros mecanismos de enseñanza aprendizaje hacia el valor a la vida, a la relación con la naturaleza, a los símbolos que dan sentido a su cultura, así como los mitos fundacionales. Ello muestra que es posible reconocer en nosotros mismos la potencia de ser seres pensantes y que no necesitamos de una pedagogización, la resistencia es el arma ante el menosprecio que se ha querido fomentar hacia las formas de vida de las culturas orales. Con esto nos damos cuenta de que la educación no tiene que ser un acto de reproducción sino más bien un acto ético y emancipador.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2016). *Gusto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2017). *El uso de los cuerpos. Homo sacer, IV, 2*. Valencia: Pre-textos.
- Arriarán, S. (2019). *La potencia del pensamiento de Giorgio Agamben*. México: Torres Asociados.
- Hernández Alvidrez, E. (2018). *La hermenéutica literaria en la formación de profesionales de la educación*. México: UPN.
- Jacotot, J. (2008). *Enseñanza universal. Lengua materna*. Buenos Aires: Cactus.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

LA NEGOCIACIÓN CULTURAL DE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA EN LA RELACIÓN ENTRE COMUNIDAD Y ESCUELA

Miriam Guadalupe Florean Santana
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

INTRODUCCIÓN

La investigación de la que se deriva este artículo se llevó a cabo en la comunidad de San Pablo Ozolotepec, Miahuatlán, Oaxaca. Esta indagación se originó a partir del trabajo docente que realicé como profesora de grupo en el nivel de educación primaria. Como todos los espacios educativos, la escuela primaria en San Pablo Ozolotepec tiene sus características propias, determinadas entre otros factores por el medio rural en el que se localiza y por ser una escuela de organización incompleta, las llamadas escuela multigrado.

Las diversas investigaciones educativas muestran con un gran rezago educativo a la escuela multigrado; sin embargo, desde mi experiencia docente como profesora frente a grupo y bajo una visión hermenéutica considero que puede darse otra perspectiva de este tipo de escuela, la cual trataré de explicar a lo largo del texto. En relación con la aplicación de la hermenéutica en el ámbito educativo, recurrí a la hermenéutica metafórica propuesta por Paul Ricoeur de donde tomé la teoría del texto encaminada a la lectura hermenéutica de textos es-

critos u orales, que en nuestro caso fueron recabados de las diversas prácticas sociales dentro de San Pablo Ozolotepec. Otra de las categorías utilizadas fue la propuesta de la hermenéutica barroca pensada en el contexto local en el que nos encontramos a la par del mestizaje de culturas que están presentes dentro de las prácticas en San Pablo Ozolotepec.

CULTURA E IDENTIDAD

Las diversas prácticas sociales que se realizan en San Pablo Ozolotepec, promueven un trabajo colectivo y recíproco en la relación escuela-comunidad. Y a su vez estas prácticas son parte de su identidad cultural. Al hablar del concepto de cultura dentro de San Pablo Ozolotepec, me refiero al reconocimiento y ejecución de sus diferentes prácticas que son propias de su cultura concebida como lo señalan algunos autores: “La cultura, considerada no sólo como dimensión general y abstracta de la vida social, sino también como variedad de “mundos concretos de creencias y prácticas” (Giménez, 2007, p. 23). Es decir la cultura no se reduce a que sea parte de la vida en San Pablo Ozolotepec, sino concretamente a las creencias y a las formas de vida en comunidad, las cuales se tejen a través de la asamblea comunitaria, el tequio, el día de muertos, la fiesta patronal entre otras prácticas.

Las prácticas sociales mencionadas anteriormente son realizadas a través de la oralidad y la escritura, funcionan como andamiajes porque permiten tener comunicación entre las y los habitantes de la comunidad para compenetrarse de forma colectiva, es decir, coexisten oralidad y escritura, comunidad y escuela.

La cultura de la oralidad y la cultura de la escritura están inscritas en un proceso complejo. Actualmente en la escuela se ha legitimado la escritura; sin embargo, su aparición es reciente en un mundo ahora en su mayoría letrado. Podríamos decir que lo propio de nuestra cultura mexicana estaba centrado en la oralidad, porque la oralidad fue la primera fuente de comunicación, después se presentó la escritura alfabética: “Oralidad no es sinónimo de primitivismo, o –podríamos decir sin incurrir en excesiva simplificación– ser ágrafos en una sociedad ágrafa no equivale a ser analfabetos, en el sentido peyorativo que el término ha adquirido en el mundo alfabetizado” (Havelock, 1986, p. 13).

El medio de comunicación verbal que se da a través de la oralidad, no debe de ser visto como algo negativo por tener origen o pertenecer a un proceso histórico anterior a la escritura, porque el hecho de que algunas personas actualmente realicen prácticas y creencias que son transmitidas en su mayoría por medio de la oralidad, no sugiere que exista una ausencia de capacidades, sino contrario a ello, por medio de la oralidad se potencian otras capacidades como la memoria.

En el caso de la cultura de la escritura se puede observar que ha permitido a la escuela desarrollar otras capacidades de corte intelectual y científicas:

La escritura ensalzó enormemente *el ver respecto al oír*. Pero no dejó sin cambios a la vista, sino que la *transformó en profundidad*, porque tuvo el efecto de hacer emerger un ulterior, aunque distinto, módulo de percepción, que es la *visión alfabética* (Simone, 2001, p. 32).

De ser auditivos pasamos a ser visuales, esto podría explicar el porqué, en la escuela se motiva la escri-

tura puesto que se da a través de libros de texto, que requieren en su mayoría la atención visual. Regularmente este tipo de inteligencia es promovida en espacios como la escuela, y es trascendental para el pensamiento crítico. En el caso de las prácticas sociales orales se dan a través de la atención auditiva, porque requieren de la escucha a la vez que de su ejecución corporal.

La oralidad y la escritura a su vez influyen significativamente en la configuración de las identidades, porque son conformadas a partir de los saberes y conductas que se manifiestan en cada una de estas culturas. Difícilmente la identidad puede existir de manera aislada de la cultura, porque la identidad y la cultura están condicionadas recíprocamente: “El concepto de identidad es inseparable de la idea de cultura, debido a que las identidades sólo pueden formarse a partir de la cultura y subculturas a las que pertenece o en las que se participa” (Giménez, 2007, p. 54).

LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEXTUALIDAD ENTRE COMUNIDAD Y ESCUELA DESDE LA HERMENÉUTICA METAFÓRICA DE PAUL RICOEUR

A través del quehacer docente y en la ejecución de las diversas prácticas que se realizan en San Pablo Ozolotepec, observé que existe una intersección entre la comunidad y la escuela, es decir un cruce entre la oralidad y la escritura, que funda un tejido de virtudes que la comunidad promueve y que se manifiestan en el trabajo educativo.

De esta manera, las prácticas sociales que se realizan en su mayoría a través de la oralidad, no cuentan con un texto escrito, pero se dispone de una textualidad

propia de la oralidad que procedí a interpretar; para tal ejercicio interpretativo recurrí al análisis de la textualidad a través del relato de estas prácticas, y mostré lo que sucede entre la franja de la escuela y la comunidad, esta idea se fundamenta en la teoría del texto propuesta por el filósofo Paul Ricoeur, y se plantea de forma escrita por medio del relato de estas prácticas. De esta manera la teoría del texto permitió trabajar la oralidad e interpretar la textualidad.

En San Pablo Ozolotepec, se tiene una formación basada en la vida comunitaria, es decir sus prácticas recaen en la organización colectiva. Ante esto la primaria surge por la necesidad de alfabetización escolar, la escuela se integra a las prácticas que la comunidad ya tenía establecidas, ante esto la institución no es una barrera en la realización de las prácticas, sino se vuelve partícipe, aunque agrega y trae consigo una cultura basada en la escritura. Se presenta de esta manera un pacto o convenio entre la escuela y la comunidad, surge una nueva forma en las prácticas con la conjugación de la cultura de la oralidad y la cultura de la escritura. La teoría del texto permitió trabajar la oralidad y realizar el ejercicio de interpretación hermenéutica. Es decir, la oralidad se transforma en escritura, como discurso suspendido y activo que requiere de una lectura abierta para su comprensión. Las diferentes prácticas que se narran fueron recabadas por medio de la observación participante y a partir de la experiencia docente.

¿Cómo lograr un vínculo entre lo que la escuela promueve y los conocimientos que surgen en las comunidades, ya que en muchas ocasiones se privilegian ciertos contenidos y conocimientos? La escuela multigrado que naturalmente conforma una unidad de sentido y pertenencia, dado que en su mayoría, las personas que

integran la comunidad se desenvuelven bajo esa misma lógica de organización, a través de sus prácticas que se fundamentan en la cultura de la oralidad y se complementan con la escuela por medio de su relación y su involucramiento en las diversas actividades de la comunidad. La organización de la escuela de tipo multigrado promueve una relación estrecha con la comunidad. El tipo de organización de las escuelas multigrado requiere de la permanencia del personal docente en las comunidades debido a la lejanía del lugar, característica de la educación rural; por otra parte, es necesario destacar las características de la escuela multigrado, puesto que las diversas políticas educativas que se realizan son pensadas para una educación urbana.

¿Cómo dar cuenta de lo que sucede en la textualidad de la oralidad?, una posible vía es mediante el texto escrito, dado que la naturalidad de la oralidad ya posee su propia textualidad. Como parte de la experiencia pedagógica dentro de la comunidad pude observar las vivencias comunitarias fundamentadas en la cultura de la oralidad. Pero esta experiencia comunitaria no puede limitarse a una vivencia, sino contrario a esto es necesaria la teorización propia de la cultura de la escritura.

La teoría del texto no se reduce a lo escrito, sino permite abordar la noción de texto que abarca la interpretación y la comprensión de todos los signos y símbolos que puedan presentarse dentro de una cultura. Para explicar la textualidad se hace referencia a la teoría del texto propuesta por el hermeneuta Paul Ricoeur quien plantea ¿Qué es un texto?, y lo define de la siguiente manera:

El texto es un discurso fijado por la escritura. Lo que fija la escritura es, pues, un discurso que se habría podido decir, es cierto, pero que precisamente se escribe

porque no se lo dice. La fijación por la escritura se produce en el lugar mismo del habla, es decir, en el lugar donde el habla habría podido aparecer (Ricoeur, 2000, p. 128).

El texto está constituido por diversos signos que dan sentido al discurso; previo a su composición fue pensado, posteriormente el discurso está sujeto a la representación gráfica por medio de la escritura. Podemos decir que el texto toma el lugar del habla, porque el pensamiento se concreta en el discurso y se expresa en el texto. Cabe destacar que en la comunidad estudiada, la mayoría de las actividades se organizan y se realizan a través de la cultura de la oralidad. No encontramos otra forma de plantear y destacar lo que en la comunidad sucede, y las relaciones estrechas que se establecen con la escuela, si no es a través de la textualidad de la oralidad.

La conjugación de los diversos signos que dan cuerpo al texto, en cierta medida está inscrita con el principal propósito de ser transmitidos, y cobran sentido en el momento de estar en determinado contexto. Si bien el contexto es una de las máximas de la hermenéutica, la comprensión es parte de esta ecuación. Para tal cuestión, Ricoeur propone la complementariedad y la correspondencia entre ambos conceptos:

En esta pareja comprender/interpretar, la comprensión proporciona el fundamento, el conocimiento mediante signos del psiquismo ajeno, y la interpretación aporta el grado de objetivación, gracias a la fijación y la conservación que la escritura confiere a los signos. Esta distinción entre explicar y comprender parece en principio clara (Ricoeur, 2000, p. 133).

El proceso de la comprensión permite percibir de manera lúcida lo que se dice o sucede, es decir, compren-

der el sentido profundo de algo de manera explicable. Sin embargo, el interpretar confiere un significado que se complementa con la comprensión en determinadas prácticas, que requieren de una lectura hermenéutica. La textualidad que presentamos requiere de comprensión e interpretación, las cuales permiten conocer lo que surge de manera natural y conjunta entre la comunidad y la escuela, y de la intersección entre la oralidad y la escritura. La explicación a la que el texto es sometido, permite tener un análisis que lleva a una explicación estructural y semiótica. Pero la explicación no puede ser el único camino a seguir si queremos realizar un trabajo hermenéutico. Debemos estar abiertos a la interpretación del texto que permita una comprensión. La interpretación del texto no es únicamente la percepción subjetiva hacia el texto, sino objetiva, es decir en el texto. Conocer determinadas prácticas es conocer las razones o causas de los hechos, la estructura que conforma gran parte del todo de los hechos, sus elementos. Por su parte, la interpretación integra el ejercicio hermenéutico.

Es por ello que procuramos contextualizar las prácticas sociales dentro de San Pablo Ozolotepec. Porque la interpretación sugiere una comprensión que permite otra forma de expresión. La interpretación se antepone a una simple representación. Al realizar el ejercicio del relato se da a conocer el sentido de las prácticas de la comunidad, y en el mejor de los casos, la comprensión ante las diversas prácticas.

La explicación e interpretación permiten conocer el contenido y el sentido de los sucesos que se realizan en la comunidad, para entender estas prácticas, comenzando por su significado y su referencia. La riqueza de nuestro trabajo se fundamenta en la intersección entre escritura y oralidad, entre escuela y comunidad. En la

dialéctica entre el conocimiento y el cuidado de sí en búsqueda de la transformación del sujeto. Es decir, el conocimiento debe incluir una transformación en el ser humano.

Continuando con la propuesta filosófica de P. Ricoeur podemos reconocer que el ejercicio de la narrativa no se reduce al acto de una historia como un simple periodo, sino una narración que configura identidades y sugiere una interpretación hermenéutica, como lo plantea Ricoeur en su obra *La vida: un relato en busca de narrador*, citando a Sócrates dice que una vida no examinada no es digna de ser vivida (Ricoeur, 2009, p. 56) El relato pertenece a una cadena de palabras, por la cual se constituye una comunidad de cultura mediante la cual esta comunidad se interpreta a sí misma por la vía narrativa.

La narración de las diversas prácticas tiene un discurso oral que se transforma en discurso escrito; varios son los elementos que forman en conjunto los saberes, las creencias de la comunidad, y que se representan a través de la narración de estos conocimientos, como es el relato realizado de las prácticas comunitarias. Aunque el relato sea atemporal, las prácticas que se relatan se suscriben en cierta temporalidad porque existe un pasado, un presente y un futuro, ya que las costumbres y tradiciones son un claro ejemplo de la presencia temporal.

El tiempo narrado supera el tiempo biológico, que únicamente sugiere etapas como el nacer, crecer y morir en el ser humano. La identidad narrativa es dinámica y sugiere el ejercicio de la triple mimesis que sugiere Paul Ricoeur: la prefiguración, la cual permite conocer el contexto; la configuración, que permite cuestionar ¿Qué dice el texto?, y la refiguración, es decir, la reflexión de nosotros mismos.

INTERPRETACIÓN DE LA TEXTUALIDAD ENTRE LA CULTURA DE LA ORALIDAD Y LA CULTURA DE LA ESCRITURA DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA HERMENÉUTICA BARROCA

En este apartado se pretende dar muestra de algunas interpretaciones que se derivan de la negociación entre la cultura de la oralidad y la cultura de la escritura, presentes en la comunidad y en la escuela donde se desarrolló la investigación. Para tal ejercicio de interpretación, se retoma la noción de textualidad construida y explicada en el apartado anterior. El punto de partida para tal interpretación es la hermenéutica barroca.

La textualidad a la que nos referimos está centrada en las diversas festividades y tradiciones que se realizan en la comunidad. Teniendo como eje de análisis la escuela y la comunidad, y sus aportes en las dos vías educativas, las que se derivan a partir de la cultura de la oralidad y de la cultura de la escritura, se evidencia cómo ambos espacios y culturas intervienen y permiten una negociación cultural.

En un primer acercamiento de interpretación, definiremos brevemente qué entendemos por hermenéutica barroca. En un segundo momento presentaremos algunas reflexiones sobre la perspectiva de la oralidad y la escritura, y cómo inciden en los procesos educativos. De igual manera indagaremos qué aprendizajes se adquieren en ambas culturas y espacios.

La interpretación de la textualidad procura develar cierto significado, ir más allá de las palabras. Tomando en cuenta estas prácticas y el conjunto de todas las formas de expresión de la oralidad y la escritura, desde una visión de interpretación y comprensión que explique las otras formas de ser propias de nuestra cultura y contexto.

Es decir, las prácticas realizadas fuera de la escuela son otras formas aún vigentes de concebir el conocimiento, que en muchos de los casos es resultado vivo de contextos históricos y culturales, como lo son la oralidad y la escritura.

LA HERMENÉUTICA BARROCA COMO CATEGORÍA INTERPRETATIVA EN EL ACTO EDUCATIVO Y EN LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE SAN PABLO OZOLOTEPEC

Existen diversos posicionamientos hermenéuticos; sin embargo, algunas de las máximas hermenéuticas se centran en el ejercicio de la interpretación. Los diferentes estudios sobre la hermenéutica inciden en una perspectiva barroca, hay quienes los enmarcan en una visión hermenéutica contextualizada. Investigaciones como las del filósofo Samuel Arriarán (2009, 2016) permiten reflexionar la relación entre el barroco y su incidencia en la educación en América Latina y en México, como es el caso de San Pablo Ozolotepec.

De esta manera nos situamos en una hermenéutica que permite la interpretación de la textualidad, como lo es la hermenéutica barroca que toma en cuenta la identidad de las comunidades mexicanas, las cuales se manifiestan a través de la asamblea comunitaria, el tequio, el día de muertos y la fiesta patronal, entre otras.

Las actividades mencionadas poseen características comunes, se realizan a través de la cultura de la oralidad porque son llevadas a cabo por la comunidad, pero en las cuales se involucra la escuela que, a través de la cultura de la escritura, participa en la organización y ejecución de las festividades. Y se definen a partir de una mezcla en la constitución del ethos en la comunidad:

... el ethos barroco una manera de replantear el problema de diálogo en función del mestizaje, del cruce intercultural, de hibridez que caracteriza a Latinoamérica; pues en ello se implica la necesidad de revisar la historia y, con ello, el problema de la identidad nacional como identidad simbólica que no es pura (Álvarez, 2006, p.49).

A esta conformación de ethos, la hermenéutica barroca la define como mestizaje, es así como esta categoría nos permite comprender los sucesos anteriores, tal y como sucede entre la mezcla de la cultura de la oralidad y la cultura de la escritura. Entendiendo que la cultura de la oralidad es característica de San Pablo Ozolotepec, en tanto la cultura de la escritura ha sido desarrollada mayormente por las culturas occidentales. El mestizaje al que nos referimos da surgimiento a un nuevo ethos, como señala Arriarán en la siguiente cita:

A través de una hermenéutica barroca mestiza, multicultural, se puede reunir lo que se ha separado: la razón y la pasión, la magia y la ciencia, el alma y el cuerpo, lo profano y lo sagrado, lo moderno y lo premoderno (Arriarán, 2009, p. 155).

En nuestro caso pensamos en la escritura y la oralidad, como la unión de lo occidental y lo latinoamericano. Aún en las comunidades no somos puramente orales, sino también hacemos uso de la escritura. La hermenéutica barroca nos permite comprender la realidad de la conjugación entre la escritura y la oralidad, porque pensamos que cada una de estas culturas posee valores que permiten la relación entre escuela y comunidad. Para hablar del neobarroco tenemos que remitirnos en un primer momento al barroco, como antecedente:

Frente al proceso de la globalización neoliberal (que intenta prolongar los ideales de la modernidad capitalista destruyendo las diferencias culturales), es necesario recuperar y defender las particularidades de las culturas nacionales. Una perspectiva desde la cual se pueden abordar esta preocupación la proporcionan los conceptos de barroco y de neobarroco. Desde este enfoque un aspecto que resalta en la discusión es la presencia de las visiones del mundo propiciadas por las significaciones propias de las culturas de la oralidad, lo cual hace necesaria la revisión de la cuestión de la escritura, (...) además de reflexionar sobre la manera de relacionar lo curricular con el contexto histórico, a través del estudio de la problemática de la oralidad y la escritura (Arriarán, 2009, pp. 173-174).

¿Qué entendemos por barroco?, podríamos decir que el mestizaje entre lo indígena y lo occidental, la mezcla de las culturas, por eso pensamos que no podemos centrarnos únicamente en la escritura, ni solamente en la oralidad. Pero sí en la conjugación de ambas formas de conocimiento y de lo que de ella resulta. No tomar en cuenta los conocimientos de todas las culturas sería una actitud positivista, porque estaríamos pensando que nuestro alumnado es una tabula rasa o un simple depositario de conocimiento no significativo. La mayoría de las comunidades en nuestro país, como en el caso de Oaxaca, expresan una identidad barroca, es decir el resultado de cierta mezcla, por ejemplo, entre oralidad y escritura.

Algunas de las ideas anteriores son las que permiten entender el mestizaje al que nos referimos, y al que pretendemos interpretar como una fusión de conocimientos que permiten un enriquecimiento educativo en pro de la formación práctica tomando en cuenta el contexto e historia del alumnado.

Para dar sentido desde una hermenéutica barroca, a la interpretación de la textualidad de la oralidad y la escritura que se manifiesta en la comunidad, se tiene como guía los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es la idea educativa de la cultura de la oralidad y la cultura de la escritura?, ¿cómo inciden ambas culturas en la formación educativa y social del alumnado?, ¿qué se aprende y cuáles son sus aportes de cada una de estas culturas a la luz de sus prácticas?

EJERCICIO HERMENÉUTICO DESDE LA PERSPECTIVA BARROCA: EL DÍA DE MUERTOS

En San Pablo Ozolotepec las personas comparten prácticas en común; como la agricultura, la reforestación de pinos, las festividades patronales y la religión católica y que reflejan otra forma de ser, como parte de un mestizaje aunado a la idea de barroco, como lo menciona Arriarán:

Lo que debemos repensar es el mestizaje barroco como una nueva identidad. Esta es la identidad que se expresa en el guadalupanismo como un proceso de catolicismo popular, muy original en la medida en que revela otro modo de no ser europeo (Arriarán, 2016, p. 25).

La mezcla entre las formas de organización comunitaria y la religión católica como principal motivo del surgimiento de la fiesta, es ejemplo del nacimiento de una identidad barroca que incide en la celebración del día de muertos. Cabe mencionar que aunque tenga una connotación católica, la celebración del día de muertos se remonta a tiempos ancestrales, como prácticas propias de civilizaciones más antiguas.

De esta manera, podemos entender que la mezcla que se da entre la religión católica y las creencias o prácticas comunitarias, son un claro ejemplo de un ethos barroco. Anteriormente hablamos de una hermenéutica barroca, como ejemplo del mestizaje de culturas que se fue dando a lo largo del tiempo, y que actualmente siguen vigentes. Este ethos barroco no se reduce a una simple dualidad entre lo propio y lo ajeno, sino supera o tiene como producto una nueva forma de ser.

La interrupción en el desarrollo de las cualidades esenciales en el ser humano, y las actividades que se realizan como grupo social son interrumpidas momentáneamente, para vivir la experiencia que ofrece la fiesta, es decir la reunión para llevar a cabo la celebración de diversos acontecimientos, que disponen de diversos elementos que en su conjunto permiten realizar una serie de acciones cargadas de un valor simbólico. En ciertos momentos estos acontecimientos contienen acciones o actuaciones bajo esquemas de diálogos. A través de todo lo anterior se refuerzan conductas o se adoptan nuevos mecanismos de interacción. Es decir, por medio de la fiesta se contribuye a configurar el ethos de la comunidad. En San Pablo Ozolotepec la celebración del día de muertos incide socialmente y refleja las propiedades de una cultura basada en la oralidad, por la repetición y conservación de dichas tradiciones. De igual manera se observa una serie de acciones, que inician con la limpieza previa del panteón en conjunto para la preparación de la realización de esta celebración. Posteriormente lo que implica cortar la flor de manera semejante en toda la comunidad, puesto que es una particularidad propia de su cultura. Otra de las actividades que se realizan es la misa que tiene como punto de encuentro el panteón, y pensada en un ritual, donde existe correspondencia en-

tre quien realiza el ritual y quienes participan en dicho diálogo. Llama la atención el sentido de esta celebración donde se cree que las personas que mueren no dejan por completo este mundo, pues siguen siendo parte de la comunidad. En San Pablo Ozolotepec como parte del proceso de preparación para la celebración, las personas de la comunidad realizan sus compras para la elaboración del tradicional mole. Todas las familias lo prepararan; la forma de prepararlo conlleva un conocimiento sobre la forma de hacerlo y los ingredientes que lo componen, este conocimiento ha sido heredado de generación en generación.

Lo importante dentro de esta celebración es la manera en que esta práctica trasciende a la escuela, no a la inversa. La comunidad enriquece de valores a la escuela, la involucra dentro de sus festividades y se refleja dentro de la acción práctica que realiza el alumnado en general.

CONCLUSIONES

La elaboración del relato muestra el conocimiento de las prácticas sociales, culturales y educativas en San Pablo Ozolotepec, que surge como parte del trabajo docente que realizo, pero que trasciende al plano subjetivo, es decir en la reconstrucción del relato pude dar cuenta de la refiguración de la que soy parte, reflejada en la configuración de mi propia identidad narrativa en el plano personal y profesional.

¿Qué importancia tienen los procesos de la oralidad en las prácticas cotidianas de la comunidad? Podemos destacar que en la escuela rural tienen gran importancia los procesos comunitarios, ya que forman parte de otras pedagogías dentro de la comunidad, pero a su vez

se reflejan en el quehacer docente a partir de la relación escuela-comunidad.

Las escuelas multigrado no son tomadas en cuenta en las políticas educativas, porque el modelo que predomina es el de las escuelas urbanas; ante esto no pueden subestimarse o negar las pedagogías que se promueven en las escuelas rurales. De ahí la importancia de estudiar desde los enfoques de la multiculturalidad que dan la oportunidad de mirar y proponer otros modelos para acceder al conocimiento.

Al textualizar la oralidad pude mirar el valor social que existe en la cultura de la oralidad, que se fomenta a través de la comunidad. También pude observar la existencia de la cultura que se promueve por medio de la escritura, que es la que se promueve y privilegia a través de la escuela.

La cultura de la oralidad que existe en la comunidad de San Pablo Ozolotepec, es muestra de resistencia porque incluye otras formas de pensamiento que no son tomadas en cuenta en el currículum oficial. Con base en la experiencia educativa y comunitaria se mantiene como una realidad dentro del país. Podemos decir que el currículum oficial responde también a una cuestión política.

La hermenéutica barroca puede ser una posible vía bajo la perspectiva multicultural, como una hermenéutica situada en nuestro contexto cultural, bajo un enfoque que incluye la cultura de la oralidad y la cultura de la escritura. ¿Cómo llegar a una negociación entre los conocimientos y virtudes que cada una de estas culturas posee? Este cuestionamiento nos hace pensar en no idealizar una cultura sobre otra, lo importante es reconocer en forma permanente los aportes de ambas culturas y su incidencia en la formación del alumnado. De esta manera puedo decir que a partir de la interpretación her-

menéutica de las prácticas educativas y sociales, se logró llegar a una comprensión de sí, en palabras de Ricoeur de sí mismo como otros.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2006) *La hermenéutica analógico-barroca*. En Arriarán, S. y Hernández, E. *Ensayos sobre hermenéutica analógico-barroca*. México: Torres asociados.
- Arriarán, S. (2007). *La hermenéutica en América Latina*. México: Ítaca.
- Arriarán, S. (2009). *Hermenéutica, multiculturalismo y educación*. México: Colegio de estudios de posgrado de la ciudad de México.
- Arriarán, S. (2016). *La epistemología barroca en torno de una teoría de Boaventura de Sousa Santos*. En Huertas, D. (Comp.) *Retablo barroco: visiones y horizontes de lo exuberante*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Havelock, E. (1986). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre la oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, E. (2010). *La construcción del conocimiento en la oralidad, la escritura y los medios electrónicos*. En: *Entre maestr@s*. México: UPN.
- Michel, J. (2009). *El animal hermenéutico*. En Fiasse G. (coord.), *Paul Ricoeur: del hombre falible al hombre capaz*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción: ensayos sobre la hermenéutica II*. México: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2009). *La vida: un relato en busca de narrador*. En, *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros/Universidad Católica Argentina.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase*. Madrid: Taurus.

LOS APORTES DE LA HERMENÉUTICA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA DIVERSIDAD

Dominga Leyva Flores
Dirección de Educación Especial, SEP
Alicia Estela Pereda Alfonso
Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

Este artículo recupera los aportes de la hermenéutica de Gadamer a la investigación educativa de la diversidad en el espacio escolar, a partir de las narraciones elaboradas por docentes de educación primaria de una escuela de la Ciudad de México, cuyos resultados se presentan en la tesis doctoral “La escuela como espacio de formación para un encuentro con la alteridad, una perspectiva hermenéutica” (Leyva Flores, 2019).

Dicho trabajo proponía una reflexión crítica en torno de tres elementos: a. La noción de “formación” que subyace en los programas de formación docente permanente en educación básica; b. La escuela como comunidad que educa, c. El reconocimiento de la diversidad entre los agentes educativos. Específicamente nos interesó plantear la formación docente desde la escuela, entendida como un espacio de educación no sólo para los alumnos, sino para los profesores. En este sentido, centramos la atención en uno de los aspectos que presenta connotaciones decisivas sobre el proceso de enseñar y de aprender: el encuentro con el otro, la otra, en el espacio ecológico de la escuela que incluye a estudiantes, docentes, familias, vecinos, comunidad en general.

El presente artículo implica regresar sobre el trabajo realizado con el fin de compartir nuestras reflexiones sobre la formación entendida como una experiencia, en el sentido de apertura a nuevos aprendizajes que, cuando se refieren a la diversidad, implican un educarse para abrirse, para convivir con la otredad, para romper con el egoísmo fomentando el diálogo y las relaciones pacíficas. Por otro lado, queremos compartir la estrategia metodológica que hizo posible una experiencia reflexiva de los docentes sobre su propia práctica profesional, como primer paso para recuperar una mirada, tanto sobre ellos mismos como sobre las relaciones que se establecen en el contexto escolar, guiados por varias interrogantes: ¿qué nos hace sentir el otro, la otra?, ¿qué nos hace pensar?, ¿de qué manera afecta lo que creíamos ser? En síntesis, en este artículo compartimos la reflexión que nos permitió retomar las dos categorías gadamerianas, “formación” y “experiencia”; relacionarlas con la comprensión de la diversidad en el contexto escolar y, a partir de esa reflexión, derivar la estrategia metodológica que colocará al docente en el centro, como agente de su propia formación. A continuación, abordamos estos aspectos.

LA FORMACIÓN: SENTIDO COMUNITARIO, BUEN JUICIO Y BUEN GUSTO

Desde la perspectiva de Gadamer (1999) las nociones de “educación” y “formación” se emplean como sinónimos y aluden al proceso educativo que se da en comunidad, entre quienes comparten un sentir y un pensar respecto a la realidad. Así, para el autor, el concepto de formación es más que el cultivo o desarrollo de capacidades previas. A este respecto, señala que la formación “no pue-

de ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador” (Gadamer, 1993, p. 15). Para comprender los alcances de esta reflexividad a la que alude el autor, conviene precisar que el concepto de formación se sustenta en las nociones de sentido comunitario, buen juicio y buen gusto.

El sentido comunitario consiste en el sentido de lo justo y del bien común que vive en todos los seres humanos. Se adquiere a través de la comunidad de vida y se encuentra determinado por las normas y objetivos para lograr lo correcto. Lo relevante en el sentido comunitario son las circunstancias, esto implica que, ante una situación concreta, se valoren todas las condiciones en un tono crítico, orientado al bien común, y en el marco de las propias tradiciones de vida estatal y social (Gadamer, 1993). A su vez, la capacidad de juicio se caracteriza por la capacidad de juzgar correctamente lo que se ha aprendido en el transcurrir cotidiano de una comunidad. Por eso, el buen juicio no puede enseñarse, no puede dirigirse con ninguna demostración conceptual “sino sólo ejercerse una y otra vez” (Gadamer, 1993:25). Por último, en relación con el buen gusto, la tercera categoría asociada con la “formación”, no se restringe a la dimensión estética. La tradición humanística se refiere al ideal de formación social, al ser humano como un ser discreto, que tiene la capacidad de distanciarse de las necesidades inmediatas que le presenta la vida (Gadamer, 1993).

Para situar la categoría de “formación” en el ámbito escolar, reseñamos el relato de Jorge, un docente que participó en la investigación. Describe una situación problemática y las decisiones que él toma para afrontarla, en las cuales, pueden observarse las tres categorías antes mencionadas. La narración se titula “El golpe”, nombre propuesto por el autor.

Cuando realizaba sus prácticas docentes, Jorge conoció a Francisco, un alumno a quien el padre obligaba a pelear con otros niños en parques y plazas para ganar dinero. El maestro se enfrentó a la incertidumbre de no saber cómo actuar: ¿qué acción beneficiaría al alumno?, ¿cuál lo colocaría en una situación de mayor riesgo? El impulso para tomar una decisión provino de los compañeros de Francisco, quienes interpellaron al docente para que interviniera ya que, en otras ocasiones, habían recurrido al titular del grupo sin obtener respuesta. Jorge decidió informar al director de la escuela quien, a su vez, inició el trámite administrativo correspondiente para atender esta problemática. El estudiante recibió atención especializada y fue resguardado de su familia como medida de protección.

Desde el sentido comunitario, Jorge toma en cuenta las distintas circunstancias que rodean el hecho, se distancia de la inmediatez del momento y enfrenta un dilema: ¿Cuál es la actuación más pertinente? Para resolver lo toma en cuenta las aportaciones de la comunidad representada por los compañeros del alumno violentado y aplica el juicio crítico: no puede permanecer indiferente ante una injusticia, como ocurre con el maestro titular del grupo. Desde ese punto de vista, su decisión se enmarca perfectamente en el buen gusto, que se sabe seguro de la decisión tomada (Gadamer, 1993).

LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA

Desde la perspectiva gadameriana, la persona con experiencia es aquella que evidencia mayor apertura a mirar las cosas de distinta manera, a escuchar y recibir lo que le resulta extraño, ajeno, conocido o desconocido. El ser radicalmente no dogmático es aquél que precisamente

a través de la experiencia ha adquirido una formación que le capacita para permanecer en un aprendizaje permanente, no clausurado (Gadamer, 1993, p 219). Para vincular las nociones de “experiencia” y “formación”, retomamos el relato de Jorge que presentamos anteriormente. Así, su actitud no dogmática le permite mantenerse abierto a la situación de Francisco que incluye la relación con el padre, la inacción del maestro titular del grupo, la petición de los compañeros, las responsabilidades que le competen como docente y el deber de reportarlo al directivo. Frente al cúmulo de expectativas, incertidumbre y emociones que esta situación le genera, él se deja interpelar, alterar por la situación y, desde ese punto de vista, la problemática se transforma en una experiencia, en tanto genera un saber, un aprendizaje, es decir, una formación no sólo para el narrador sino para la comunidad que, en lugar de adoptar una actitud indiferente, está dispuesta a resolver la situación desde un punto de vista correcto, justo y sano que no acepta la injusticia o tiranía (Gadamer, 1993, p25).

En este punto deseamos señalar que la formación orientada al encuentro con la otredad implica regresar una y otra vez sobre la práctica para conocer la verdad sobre nosotros mismos; una reflexividad que pone en el centro el “cuidado de sí” en el sentido postulado por Foucault (1994). De acuerdo con el mencionado autor, esta noción abarca varios aspectos. Uno de ellos se refiere a una manera de enfrentarse al mundo, de asumir un comportamiento ante las distintas situaciones que nos enfrenta la vida. Implica también el modo en que se establecen las relaciones con los otros. Aunado a lo anterior, otro rasgo del “cuidado de sí” consiste en desplazar la mirada del exterior hacia uno mismo, “la preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia

sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento” (Foucault, 1994, p. 5). Además, “el cuidado de sí” lleva a actuar sobre uno mismo para convertirse en otro diferente de sí. Por último, involucra determinadas formas de reflexión que definen una manera de ser.

La reflexividad sobre la propia práctica hace posible vivir la experiencia del cuidado de sí, como condición de la formación docente orientada al encuentro de la diversidad. Así, frente a la idea que subyace a la noción de “atención a la diversidad” enunciada por las políticas públicas en materia educativa, los protocolos de atención a las distintas condiciones de las personas (discapacidad, género, diversidad sexual, etcétera), y que implican centrar la mirada en el otro a partir de categorías impuestas que lo definen de antemano, la idea del cuidado de sí nos regresa sobre nuestras propias prácticas como condición para ir al encuentro del otro. En este punto cabe preguntarse: ¿todo regreso sobre la propia práctica promueve un encuentro con la diversidad?, ¿cuáles son las características de ese encuentro?, ¿bajo qué condiciones debe darse? En el siguiente apartado retomamos estas cuestiones.

LA COMPRESIÓN DE LA DIVERSIDAD COMO EXPERIENCIA DEL TÚ

Para responder a las interrogantes anteriores se requiere precisar los distintos momentos de la experiencia a los cuales alude Gadamer (1993) como: a. Conocimiento de gentes; b. Conocimiento de persona; c. Experiencia del tú o experiencia de alteridad.

Conocimiento de gentes. Reconoce lo típico y lo regular en el comportamiento humano y se interpreta

desde los intereses y expectativas propias. No hay una apertura real a dejarse hablar por el otro, al respecto Gadamer (1993) señala: “existe una experiencia del tú que, observando el comportamiento de los hombres, detecta elementos típicos, y que gracias a esta experiencia adquiere capacidad de previsión sobre el otro” (p. 222), este acercamiento hacia el tú significa la pura referencia a sí mismo.

Conocimiento del tú como persona. Se caracteriza por un distanciamiento reflexivo que rompe con la inmediatez del vínculo con el *tú*; éste “es comprendido, pero en el sentido de que es anticipado y aprehendido reflexivamente desde la posición del otro” (Gadamer, 1993, p. 222). En esta manera de reconocimiento del *tú* no existe un vínculo auténtico de reciprocidad que, de acuerdo con el autor, constituye la verdadera relación entre el *yo* y el *tú*, y que caracteriza la experiencia hermenéutica que abordamos a continuación.

La apertura a la tradición o experiencia de alteridad. Para hacer posible el encuentro con la alteridad, es necesario reconocer nuestros prejuicios, defraudar nuestras expectativas, estar dispuesto a cuestionar lo que somos o creíamos ser, mantenernos abiertos a aquello que nos altera, requiere dejar que el otro nos hable. Al respecto Gadamer (1993) señala: “la apertura al otro implica un reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí” (p. 223).

De la clasificación anterior se desprende que no toda reflexión sobre la propia práctica puede considerarse como un encuentro con la diversidad. Precisamente, Gadamer plantea esta distinción al diferenciar entre conocimiento (de gentes, de personas) y experiencia del *tú*, la cual se caracteriza por la reciprocidad de la relación,

por la necesaria apertura para que exista un verdadero vínculo humano, en el que nos pertenecemos unos a otros a través de la escucha recíproca. En relación con lo anterior, el autor precisa: “En el comportamiento de los hombres entre sí lo que importa es experimentar al tú realmente como un tú, no pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él” (Gadamer, 1993, p 223). Así, el comprenderse unos a otros quiere decir ponerse a la disposición del otro, confiando en que no provocará ningún daño. Desde este punto de vista, al considerar las características y condiciones del encuentro con la diversidad destaca el reconocimiento de lo divergente, de aquello que nos altera y nos perturba, que puede ocurrir en un encuentro con cualquier persona.

A partir de las reflexiones anteriores, comenzamos a interrogarnos: ¿De qué manera podemos contribuir a que las y los docentes reflexionen sobre la experiencia del encuentro con la otredad? Para responder a esta interrogante, diseñamos un instrumento que, a modo de guía, orientó a los maestros para la elaboración de un texto escrito¹. Decidimos nombrarlo: “Relato de un encuentro con el otro... con la otra”, para dar la oportunidad a los maestros de seleccionar un evento de su práctica profesional que les resultara significativo en su paso por la docencia y que de alguna manera expresara ese momento. A continuación, se presenta el análisis de algunos relatos.

¹ Este instrumento está inspirado en la “Autobiografía de un encuentro intercultural” (2005), una propuesta de El Consejo de Europa para promover la reflexión y el autoaprendizaje a partir de encuentros interculturales.

EL ANÁLISIS DE LOS RELATOS DESDE UN ENFOQUE NARRATIVO

Este apartado profundiza el análisis de los relatos elaborados por el personal docente que participó en esta investigación. Centraremos la atención en la configuración del personaje narrador. Desde la perspectiva de Piña (1988), el estudio de los relatos de vida debe basarse en un análisis textual que describa y explique cómo se construye la categoría nuclear de este género: el personaje narrador. Se trata de una figura que existe sólo a partir de un desarrollo lingüístico, que se construye en el proceso discursivo. El personaje del relato autobiográfico está construido por “unidades de sentido, palabras y frases dichas por él, o por otros personajes a través de él; no existe más que en el texto, es producto puro del lenguaje” (Piña, 1988, p. 160).

Al tratarse de un personaje que se configura en el momento mismo del relato, se convierte en el protagonista del mismo. De esta manera, impone su “punto de vista” sobre los acontecimientos. Con esta expresión nos referimos a que “cualquier lector-auditor conoce el universo desplegado en el texto a través de las palabras del narrador” (Piña, 1988, p. 160). Este “punto de vista” del narrador representa un ejercicio de selección a través del cual el hablante articula los sucesos entre el recuerdo y el olvido; es decir, selecciona algunos eventos en específico mientras ignora otros (Piña, 1988, p. 161). Como consecuencia, este lugar privilegiado de hablante, narrador y personaje, que parecen fundirse en una misma figura, nos lleva a concebirlo como un solo “yo”. Sin embargo, estamos frente a la construcción de un sí mismo diferente al “yo” de quien narra.

A partir de estas reflexiones, nos dimos a la tarea de identificar los rasgos que distinguen la construcción del sí mismo, en relación con la experiencia del encuentro narrado. En la lectura de los materiales, comenzaron a insinuarse los ecos de las reflexiones de Gadamer en torno de los momentos de la experiencia del tú. Entonces, decidimos agrupar el material en tres grandes ejes de análisis: a. Encuentros; b. Desencuentros; c. Cuando el otro soy yo. A continuación, se presenta la reseña y el análisis de un relato que corresponde a cada uno de estos ejes.

a) Encuentros. Reúne aquellos relatos que reportan experiencias donde el personaje narrador se dejó hablar por el otro y, al hacerlo, cuestionó el orden establecido que ignoraba o invisibilizaba a ese otro que le salía al encuentro, no solo con sus palabras sino esencialmente con sus acciones. Estos relatos coinciden con la noción de “experiencia de alteridad”.

b) Una experiencia rehumanizante. La historia gira en torno al encuentro entre Rocío, la trabajadora social, con una madre de familia cuya historia de vida se caracteriza por un alto nivel de vulnerabilidad. Rocío es una profesional sensible, responsable, capaz de tomar decisiones con buen criterio, abierta y dispuesta a la escucha. En su relato evoca el encuentro con su interlocutora en estos términos:

Entrevisté a una señora con características similares a la mayoría de las madres (según mi percepción). Mi sorpresa fue que [...] la señora con sus hijos se encontraba en una situación extrema en la que muy pocas familias pueden sobrevivir. Lo más significativo para mí fue que no le importó pasar situaciones de hambre, frío, sed, viviendo en la calle por semanas junto con sus hijos, era para ella más fuerte las ganas de sentirse

por primera vez libre, independiente, plena, feliz, según comentó.

Esta historia generó un conflicto en Rocío, en su percepción hacia las familias caracterizadas por condiciones de marginalidad. De alguna manera, escuchar historias similares se había convertido en una práctica habitual. Poco o nada resultaba novedoso; sin embargo, este encuentro le mueve sensaciones que estaban apaciguadas: “Al narrarme todo lo anterior, me sentí conflictuada y decepcionada, por las instituciones de protección a la familia, porque el lugar donde se quedaba en la calle era frente a un DIF”.

Rocío logra ponerse en el lugar de la otra. Se sintió gratificada porque en el encuentro ambas mujeres lograron una escucha recíproca. Así, ella es capaz de sopesar los pros y los contras de sus acciones de manera racional. Se percibe a sí misma como profesional, y con su actuación logra trascender la idea de objetividad que se espera de su intervención. Al respecto, evoca:

Lo más agradable de este encuentro fue que la señora Silvia se abrió de tal manera que pudo externar pensamientos y emociones que desde hace años no externaba, según comentó, para mí fue muy enriquecedor porque a pesar de que no la pude ayudar como me hubiese gustado, me agradeció el haberla escuchado.

Sin embargo, como Rocío lo menciona, en ese momento su relación con Silvia se limitó a la escucha, pero fuera de la escuela decidió realizar otras acciones que no respondían a la normativa escolar. Esta respuesta habla del uso de su buen juicio para compensar la indiferencia con la que suelen funcionar las instituciones, sin considerar las desigualdades económicas o la carencia de

vínculos sociales que impiden a las madres de familia o a los estudiantes, contar con redes de apoyo que proporcionen la contención necesaria en distintos aspectos de su vida. Rocío evoca:

Respecto a la forma en que actué dentro del plantel fue la adecuada desde mi punto de vista y desde el punto de vista institucional. Sin embargo, fuera del plantel fue adecuada desde mi punto de vista e inadecuada de acuerdo a lo que “debemos” hacer como profesionales, supuestamente a no involucrarte con las cosas de los alumnos, ya que en dos ocasiones vi a la señora fuera del plantel escolar.

Haber tomado este criterio para actuar generó en Rocío, una estima de sí y de su profesión, sintiéndose satisfecha por sus acciones:

Creo que pude haber actuado de diferentes maneras, por ejemplo, limitarme a preguntar lo que el instrumento de entrevista contiene sin ir más allá o no pasarme del tiempo programado; pero me alegra haber actuado como actué, manteniendo una escucha activa ya que fue muy importante para mí haber generado en la señora la confianza de platicarme tantas vivencias.

Conocer la historia de Silvia la lleva a realizar un recorrido sobre sus propios juicios personales, le da seguridad para su actuar profesional en futuros encuentros, le permite mantenerse abierta a otras enseñanzas y generar una crítica a las respuestas que brinda la escuela u otros espacios institucionales para atender las necesidades de las familias.

b) Desencuentros. Estos relatos se caracterizan por anticipar al otro, a la otra, a partir de nuestros propios intereses y expectativas, su comportamiento represen-

ta un medio para nuestros fines, como podría emplearse cualquier otro medio. Esta experiencia de encuentro con el *tú*, puede asociarse con lo que Gadamer denomina “Conocimiento de gentes”.

a) *La integración de Paola al aula.* Leticia, la protagonista del relato, se presenta a sí misma como una maestra eficiente. No evidencia emotividad o afectividad cuando habla de su trabajo con Paola. Desde la perspectiva de la docente, las características específicas de la niña representan un obstáculo para incluirla al grupo. La docente escribe:

Al tomar el grupo de 3° grado, me encuentro con Paola, una niña callada y poco participativa. Por indicaciones de la directora se me asigna trabajar con la menor. Con el tiempo y sin documentos de algún otro problema, empiezo a trabajar normalmente aplicando mis exámenes. Me doy cuenta que Paola no sabía lo que se le preguntaba. Me di a la tarea de aplicarle un dictado de cinco palabras, me di cuenta que se encontraba en nivel muy bajo de escritura, empecé a observar que no aprendía igual que los demás.

En el discurso de la maestra Leticia, podemos encontrar lo que Skliar (2007) señala como uno de los principales problemas en el campo de la formación y de la pedagogía, en relación con la otredad: la identidad y la diferencia emanan de una triada incesante de mirar al otro desde la exterioridad (el otro está afuera, está alejado y es ajeno a mí), la negatividad (el otro es aquello que no soy yo) y la colonialidad (el otro depende de mí, es mi producto, es mi subalterno) (Skliar, 2007, p. 113). De acuerdo con Skliar, cuando no estamos listos para dejarnos hablar por otro, generalmente planteamos la pregun-

ta: ¿qué hacemos con el otro? Esto parece ocurrirle a la docente, quien expresa:

En cuarto año, ya canalizada a USAER, los resultados que se obtuvieron de esa entrevista y pruebas para saber su C.I (coeficiente intelectual), lo que arrojó esas pruebas fue C.I. limítrofe, sin embargo, su mamá no aceptaba que su hija necesitaba ayuda de un profesional, ella quería que yo trabajara normalmente con ella. Su mamá nunca aceptó lo que tenía su hija y que en realidad necesitaba ayuda de un profesionalista en la materia.

La maestra describe la integración de la alumna como una experiencia satisfactoria. La imagen de sí misma permanece estable de principio a fin del relato, centrada más en problemas académicos y en el coeficiente intelectual de la alumna, características que representan el referente fundamental para establecer la relación pedagógica con Paola: decide “por” ella pero no “con” ella:

Pero hay que seguir apoyando en mayor aprendizaje, lo que Paola pueda de acuerdo a su C.I. Mi manera de actuar fue siempre de apoyo y muy responsable ante la situación, nunca me sentí incapaz. Logré lo que tenía que hacer de momento: la integración de Paola al aula.

Si bien el despliegue de recursos pedagógico-didácticos puede interpretarse como parte de una actuación profesional correcta, el “Desencuentro” alude a la manera en que la docente pretende acercarse a Paola, con la intención y la creencia de estar realizando una actuación favorable, pero sin percatarse que el encuentro con Paola parte de categorías previamente establecidas que ubican a la niña en una situación desventajosa.

a) Cuando el otro soy yo. En esta manera de reconocimiento del *tú*, aunque se establece un vínculo como persona, no se supera la referencia al sí mismo, no existe una verdadera relación de reciprocidad. Coincide con lo señalado por Gadamer en el “conocimiento de persona”. Para los protagonistas de estos relatos, los espacios donde se encuentran les resultan extraños, no solo en términos físicos sino, sobre todo, en términos simbólicos ya que sus expectativas, sus esperanzas, sus creencias en relación con la práctica pedagógica, son distintas de quienes les interpelan.

a) *Un nuevo reto.* Martha, la protagonista, se muestra como alguien sensible ante lo desconocido y experimenta tristeza y preocupación frente a la indiferencia de los demás. Para ella, el recibimiento en nuevos espacios debe incluir gestos de confianza, amabilidad y cortesía. Pero la actitud de sus nuevos compañeros de trabajo, sobre todo de la directora, la desestabiliza a tal grado que le genera la necesidad de huir de ese lugar, tal como lo narra:

El primer día de trabajo fue crucial [...] Por fin llegó el recreo y fue increíble estar en un patio lleno de alumnos y profesores sintiéndome sola, sin que nadie te dirija una palabra o una sonrisa, me quedé congelada a la mitad del patio con ganas de llorar. No sabía si en esta escuela así recibían a las personas que llegaban a trabajar, ya que mis primeros años de servicio aprendí que, al igual que a los niños, la primera impresión del lugar debería ser de confianza.

Podemos ver a un personaje que se sintió vulnerado, ignorado, como si no contara para los demás. Como señala Ricoeur (2003), “es difícil imaginar situaciones de interacción en las que no se ejerza el poder sobre otro

por el hecho mismo de actuar” (p. 233), por eso en toda interacción se hace necesaria la norma de reciprocidad, que compensa la disimetría inicial entre los protagonistas de la acción.

En este punto cabe señalar que los relatos que corresponden a los dos últimos ejes de análisis podrían ubicarse en la frontera entre las categorías “Conocimiento de gentes” y “Conocimiento de persona”. Lo anterior nos permite afirmar que la evocación escrita de la experiencia del encuentro con la otredad no es rígida, debe abrirse al relato, para descubrir en qué momentos y a partir de qué situaciones ocurren estos desplazamientos y tránsitos. Por ejemplo, en *Una experiencia rehumanizante*, la trabajadora social inicia la entrevista con una serie de expectativas típicas en relación con la interlocutora. Sin embargo, durante el encuentro, pasa de un conocimiento de gentes hacia una experiencia de alteridad. Cuando decide cerrar el protocolo y mirar a la persona se produce el quiebre de las expectativas y el despertar de la extrañeza que supone la experiencia de alteridad.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, puntualizamos las aportaciones de la hermenéutica de Gadamer a la investigación educativa sobre la diversidad. Si bien se han mencionado a lo largo del texto, a continuación, las destacamos con mayor énfasis:

¿Qué nos aportó la hermenéutica para la comprensión de la diversidad?

1. Los referentes teóricos para sustentar la propuesta de una escuela que forma, que educa, no sólo a

los estudiantes sino al cuerpo docente, para vivir el encuentro con el otro como una experiencia de alteridad.

2. Herramientas teóricas para revisar las tipificaciones e ideas de sentido común desde las que nos acercamos y comprendemos a la diversidad, y que guían la relación pedagógica que establecemos con el otro.
3. Los referentes para distinguir entre distintos momentos del encuentro con la otredad, a partir de los cuales es posible cuestionar los discursos sobre las “buenas prácticas”, que sancionan el actuar correcto, pero que no necesariamente implican una experiencia de alteridad. Lo anterior no significa ir en contra del profesionalismo sino señalar la necesidad de revestirlo de un rostro humano.
4. El sustento para diseñar una estrategia que permitió a las y los docentes reflexionar sobre sus encuentros con la otredad. En líneas generales podemos decir que los problemas son siempre de los otros por eso resulta difícil verse a sí mismo o misma en el marco de una interacción. Sin embargo, en el proceso de elaborar el “Relato de un encuentro con el otro... la otra”, puede ocurrir que la diversidad cobre un rostro que es reconocido, acogido y acompañado. Cuando esto sucede, la narración moviliza los esquemas previos y deja espacio para evocar la experiencia, para reencontrarse consigo mismo. Para quien actúa de esta manera, para quien se permite esta apertura, el encuentro con la otredad implica una formación, y consolida su sentido de pertenencia a una comunidad.

5. Nos ayuda a pensar en las condiciones que debe reunir el tránsito desde la experiencia de alteridad como un descubrimiento individual en el relato, hacia la formación que transforma a las instituciones.

Por último, queremos enfatizar la importancia de desplazarnos desde una concepción de diversidad, entendida como un tema del currículum o como un problema socio-pedagógico, ya que esta mirada, como señala Ricoeur, invisibiliza la alteridad que subyace a toda diversidad. La experiencia de alteridad tal vez tenga el carácter de una utopía, pero entendemos que resignificar la profesión docente requiere la recuperación de este deseo. Su realización puede parecer improbable o imposible en el estado actual de la educación, pero sin ella, la práctica docente es una acción carente de significado.

REFERENCIAS

- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Piqueta.
- Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Sígueme.
- (2000). *La educación es educarse*. Recuperado de www.ilustracioncritica.com/texto-gadamer.html
- Leyva Flores, D. (2019). *La escuela como espacio de formación para un encuentro con la alteridad, una perspectiva hermenéutica*. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricoeur P. (2003). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Piña, C. (1988). *La construcción del “sí mismo” en el relato autobiográfico. Documento de trabajo*. FLACSO Chile. No. 383.

LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN HERMENÉUTICA

Cecilia Miranda Román
Docente SEP Estado de México

CONTEXTUALIZACIÓN

El presente texto se deriva de la investigación realizada en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que ofrece el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el cual atiende a población joven y adulta mayor de 15 años que no ha concluido la Educación Básica (niveles de primaria y secundaria).

El propósito de la investigación fue comprender la experiencia educativa de un sector poblacional que atiende el MEVyT, en este caso estudiantes trabajadoras domésticas y reconocer cómo impacta en su formación y proyecto de vida; dada la intención se reconoció que era indispensable partir de una postura teórico-metodológica humanista; a su vez tuve como propósito indagar las posibilidades del enfoque hermenéutico en la práctica educativa de la EBPJA; en particular, la construcción teórico-práctica de una propuesta formativa que permita reconocer los saberes de las personas jóvenes y adultas (PJA).

Cuando intentamos recordar la etapa escolar, es difícil traer a nuestra mente una tarea o actividad curricular, una evaluación o una clase en particular; lo que viene más fácilmente a nuestra memoria son aquellas ex-

perencias que, buenas o malas, han tenido una repercusión en nuestra persona. ¿Y qué es eso que nos hace eco?

Hoy en día, hablar del aprendizaje significativo en el contexto educativo parece ser una obviedad y el no promoverlo sería como negar la intención de educar en el acto mismo de enseñanza, no obstante ¿a qué llamamos significativo?, ¿qué es lo que hace que ciertas experiencias lo sean? Desde algunos postulados de la psicología educativa, el aprendizaje significativo es aquel aprendizaje que nos causa sentido, que relacionamos con nuestros conocimientos previos e incluso, con nuestras emociones; sin embargo, ¿qué significa causar sentido?

La teoría interpretativa de la hermenéutica, en particular la que trabajó Paul Ricoeur, aborda entre otras cuestiones, las repercusiones de constitución identitaria que los textos literarios dejan en las personas; pues nuestras experiencias de vida adquieren una connotación diferente en el tamiz de las narraciones; ya que las objetivamos. Cuando leemos una historia, ésta puede o no causarnos sentido, lo que leemos y se queda en nosotros depende de la historia de vida y la constitución identitaria de la persona que se acerca al texto; ahora bien, si ese texto es una práctica educativa organizada en un currículum escolar formal o no formal, entonces ¿también es dotado o no de sentido y significado al interactuar con él durante el trayecto educativo? Las líneas que a continuación presento tratan de compartir el recorrido teórico-metodológico por el que estas interrogantes me llevaron.

Durante mi experiencia profesional en el MEVyT desarrollé estrategias que, desde mi perspectiva, permitían que las PJA encontraran un sentido y significado a aquello que aprendían, así que llevé a cabo visitas a museos o espacios naturales, círculos de lectura de novelas o cuentos, entre otras. Y aunque en ocasiones estas activi-

dades eran novedosas y atractivas para las estudiantes, no lograba que se interesaran más en su proceso formativo.

Las actividades que proponía en mis años como asesora, no eran más que otras formas de acercar el contenido disciplinario a las PJA; sin embargo, no se desarrollaban desde ellas, desde sus intereses y necesidades formativas; pero sobre todo *desde su historia de vida*.

En el transcurso de esta investigación, me percaté de que las pláticas y convivencias que teníamos con las estudiantes, eran experiencias que incluso hasta después de años, quedaban en la memoria de las PJA; porque hablaban de sus deseos, ideas, intereses y preocupaciones y sin embargo, estas charlas (formas de auto-narrarse) quedaban fuera del proceso formal de aprendizaje en la asesoría. No obstante, dejaban importantes aprendizajes para su vida cotidiana.

A partir de la hermenéutica, ahora puedo reconocer los procesos subjetivos que intervienen en lo educativo y la necesidad de que los estudiantes resignifiquen los contenidos que se les presentan, para que así construyan un sentido y significado sobre su proceso formativo.

El proceso de investigación hermenéutica lo construí a partir de la investigación narrativa autobiográfica, que permitió fijar mi discurso para re-pensar y refigurar la experiencia. Autores como Manuel Martínez (2013) apuestan a la Investigación autobiográfica como una metodología para construir conocimiento sobre sí mismo, pero también para construir conocimiento sobre la realidad educativa.

*MIRAR LA EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN DESDE LA
HERMENÉUTICA*

La propuesta formativa y de investigación que aquí presento tiene una fundamentación principalmente hermenéutica y humanista, busca poner en el centro del proceso a la persona joven o adulta, para reconocer su capacidad de autodeterminación y de educar-se.

Desde esta perspectiva, la educación es un proceso que se construye a partir del diálogo e interacción humana y su fin es constituirse como *ser humano*. En este trayecto nos vemos cobijados por aquellos ideales, creencias, saberes, conocimientos y valores de la cultura del grupo social donde nos ubiquemos históricamente, por ello, no existe una sola posibilidad de ser “ser humano” puesto que esto depende de la construcción histórica de las sociedades (Gadamer, 1975). La EBJA representa una parte de la cultura de lo humano, que expresa su ideal, al plantear en una propuesta educativa, en este caso en el MEVyT, una serie de necesidades de aprendizaje para el joven y adulto, en el contexto mexicano; los estudiantes del MEVyT interactúan con la propuesta curricular y didáctica junto con su proceso de formación previo. Por ejemplo, la cultura oral que poseen les plantea dificultades para incorporarse a un sistema educativo centrado principalmente en la cultura escrita. Cuando nos referimos a la formación previa, no hago referencia a los conocimientos previos solamente; sino a la constitución identitaria de los estudiantes en general.

Puesto que lo que interesaba era mirar el sentido y significado que construyen los estudiantes en su trayecto formativo, la acción de interpretar refiere a comprender y explicar eso que ocurre en el acto interpretativo (Gadamer, 1975) que los propios sujetos hacen de su expe-

riencia educativa. Este trabajo no se centró en encontrar principios y reglas; sino en comprender el proceso interpretativo que viven las PJA.

A partir de las construcciones conceptuales que sobre la hermenéutica se han realizado, hoy en día podemos reconocer que el proceso interpretativo es aquel acto de lectura que se hace sobre, en y para un texto. Se entiende como “texto”, todo aquello que puede ser interpretado, no sólo lo escrito, sino también el texto hablado o actuado (la acción significativa, como la nombra Ricoeur) e incluso, no sólo este tipo de textos que refieren la enunciación o palabra; ya que pueden ser también poemas, pinturas, entre otras realidades interpretables (Beuchot, 2008, p. 33).

Uno de los filósofos de la hermenéutica moderna es Paul Ricoeur, quien a lo largo de su trabajo reconoció cómo las categorías del proceso interpretativo “explicar” y “comprender” tienen posibilidad de constituirse en una apuesta metodológica en el estudio de las Ciencias Humanas, entre ellas, la educativa. Por ello, después de desarrollar su teoría de la interpretación basada en los textos escritos, emprende un proceso para someter a investigación la hipótesis que refiere a otros tipos de texto, por ejemplo, la “acción significativa” (Ricoeur, 2010); en este caso la *acción significativa* que construyen los estudiantes en su “ser” y “estar” en el trayecto formativo del MEVyT. Desde la perspectiva de Ricoeur, el proceso de interpretación, dentro del cual se encuentra la dialéctica entre explicación y comprensión, es un Modelo de inteligibilidad, que es propio del dominio de las Ciencias humanas.

La educación en tanto Ciencia Humana puede reconocer esta perspectiva metodológica, como pertinente para el estudio de los fenómenos que a ella le ocupan.

Porque qué es lo educativo si no un asunto humano que, si bien ha sido objeto de estudio de diferentes disciplinas: pedagogía, psicología, sociología, entre otras, en la tradición científica del desarrollo de estas disciplinas se han dejado de lado aspectos constitutivos de lo educativo, como el sujeto, en tanto *ser humano*.

Los procesos de explicación y comprensión han estado tradicionalmente contrapuestos, el primero como proveniente de los paradigmas positivistas de las Ciencias Naturales y el segundo, como propio de las Ciencias Sociales y Humanas; Paul Ricoeur afirma que éstos no pueden entenderse de manera separada o como exclusivos de una ciencia, es decir:

[...] la explicación ya no es un concepto tomado de las ciencias naturales y transferido a un dominio ajeno, el de los monumentos escritos, sino que nace de la propia esfera del *lenguaje* [las cursivas son mías], por transferencia analógica de las pequeñas unidades de la lengua (fonema y lexema) a las grandes unidades superiores a la oración, como el relato, el folclore o el mito (Ricoeur, 2010, p. 140).

Lo que Ricoeur encuentra en el proceso interpretativo, es que éste no remite su naturaleza a la disciplina de estudio que lo utilice, si toda ciencia humana se mueve en el ámbito de relación entre el hombre y el mundo a través del lenguaje, de alguna manera el conocimiento (desde distintas áreas disciplinarias) refiere a procesos de interpretación¹. La interpretación no se define por un tipo de objetos (signos, escritos, gráficos, etcétera) sino por un tipo de *procesos*, es decir, por la dinámica de lec-

¹ Lo que Beuchot (2008) afirma, cuando hace referencia a la hermenéutica univocista, que considera una única forma de conocer la realidad.

tura interpretativa. Desde la perspectiva ricoeuriana, estudiar sobre lo humano implica considerar la mediación del lenguaje entre el hermeneuta y el mundo; ya sea este un fenómeno humano o social, como lo educativo, en tanto discurso como acontecimiento del lenguaje. Para los fines de este trabajo, los hermeneutas son tanto los estudiantes que participaron en el proyecto de investigación como la propia investigadora.

El lenguaje entendido como discurso, se refiere al mensaje (*parole*) que un individuo emite y que tiene contacto con la realidad, puesto que ocurre en un tiempo y espacio, lo que le confiere una existencia en duración y sucesión, “[...] entonces la existencia temporal del mensaje da testimonio de la realidad de éste” (Ricoeur, 1995, p. 23) y por lo tanto de la existencia del discurso como “[...] acontecimiento del lenguaje” (*ibidem*: 23).

Ahora bien, un trayecto formativo como discurso no posee un único significado, ya que en tanto acontecimiento éste se actualiza. En esta lógica, Ricoeur entiende como sentido y significado el contenido proposicional que resulta de la “síntesis de dos funciones [del discurso]: la identificación y la predicación” (Ricoeur, 1995, p. 26). En el proceso de interpretación, *no es el discurso como acontecimiento lo que se quiere comprender “sino su sentido* – el entrelazamiento del nombre y el verbo como dice Platón – siempre y cuando éste perdure” (*Ibidem*). El currículum como experiencia educativa, construye su sentido a partir de la interacción entre el sujeto y el verbo, entre quien habla y lo que nos dice; así como entre la identificación (el sujeto que lo reconoce como discurso y lo interpreta) y la predicación (la proposición que se deriva).

La educación es un proceso que construye el conocimiento a partir de una interpretación y dicha inter-

pretación sólo puede comprenderse desde el contexto socio-histórico del cual surge (lo que conocemos como poner el texto en su contexto) y del sujeto que interpreta. Lo anterior coincide con las posturas humanistas de lo educativo. Hans-Georg Gadamer (1975) plantea que la formación es un proceso inherente al ser humano, se construye a partir del diálogo e interacción humana y el fin último es constituirse en un ser humano.

De ahí que la perspectiva hermenéutica permita mirar el currículo como una posibilidad de construcción (Ricoeur, 1999), donde la interpretación hace más inteligibles sus acciones. La noción de lo educativo y cómo se puede investigar están hermanadas, desde la perspectiva hermenéutica no se pueden separar ambos procesos: educación como formación e investigación. El proceso educativo es un conjunto de acontecimientos que están mediados por el lenguaje, y con ello de sentido y significaciones diversas, que se construyen y re-construyen en la medida en que se desarrolla la experiencia educativa; al indagar la realidad educativa no podemos ser del todo objetivos, pues al estar mediada por el ser humano y con ello el lenguaje, se convierte en un texto de interpretación subjetiva e intersubjetiva.

Desde la perspectiva hermenéutica se busca entender o captar como una totalidad la cadena de sentidos, desde la experiencia de otros sujetos u otras mentes semejantes a las nuestras; en pocas palabras lo que se investiga sobre un acontecimiento educativo es la “significatividad de formas de expresión” (Ricoeur, 1995).

El proceso investigativo desde la mirada hermenéutica implica interpretar el acontecer educativo, para el caso de esta investigación, mirar el currículum como un proceso de construcción narrativa por parte de los estudiantes, que permita hacer más inteligibles sus accio-

nes, reconociendo su nivel de injerencia en la determinación de una propuesta curricular.

LO CURRICULAR COMO TEXTO Y COMO OBRA

Los planteamientos metodológicos que desarrolla Ricoeur en su teoría de la interpretación de textos escritos nos permiten, de igual forma re-pensar los estudios sobre lo curricular como un cruce de múltiples “textos”: escritos, hablados y acciones. Sobre todo, re-pensar lo curricular, como asunto humano y social que, en su sentido más profundo nos habla del “ser” del ser humano.

Las propuestas curriculares como discursos son construcciones sociales que Berger y Luckman (1968) llaman “instituciones”, representan una síntesis de elementos culturales, “[...] el hombre construye su propia naturaleza, o más sencillamente: el hombre se produce a sí mismo” (Berger y Luckman, 2011, p. 67), ya que gran parte de nuestro “ser” humano se debe a las interacciones socialmente determinadas.

Para estos autores, la institucionalización en tanto acción social se presenta a partir de tres procesos: de externalización, de objetivación y de internalización (Berger y Luckman, 2011, p. 81). En el primero de ellos a consecuencia de nuestra particularidad reconocemos dichas obras como ajenas a nosotros, externas; en un segundo momento las objetivamos al darles cierto nivel de sentido; sin embargo, es en el último momento en que se puede considerar como un proceso social completo, cuando el sujeto particular internaliza dichas obras, para darles incluso un carácter creador y original, lo que en la hermenéutica de Ricoeur se nombra como “apropiación” y lo que explica como “[...] el hecho de que la interpre-

tación de un texto [u obra] 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, 199, p. 74)”.

Entendido así, el currículum como propuesta formativa desde la hermenéutica, implica la apuesta a éste como un texto, discurso u obra que permite a los sujetos comprenderse a sí mismos, a los otros y a su propio mundo. Ricoeur ha nombrado este proceso como la triple mimesis. En la mimesis I se encuentra la pre-figuración, la realidad externalizada, en sí dada (el mundo existente del proceso formativo de un sujeto, la realidad externa de su experiencia educativa y producto del devenir de la humanidad), la estructuración social, política y económica de los procesos curriculares.

El proceso de mimesis II, se configura a partir de procesos de objetivación a través de obras culturales que permiten formar a las nuevas generaciones, una de esas obras es el currículum; dicha configuración posee un sentido que se fija en textos escritos, hablados o de acción. En este momento el currículum como texto tiene un sentido, en la medida en que representa una estructura específica, así como relaciones internas entre los elementos que la componen. Sin embargo, hasta este proceso, no podemos hablar de significado.

En un tercer momento: mimesis III, se internalizan o re-figuran, posibilitando la construcción de un significado propio. Como lo plantea Ricoeur, es en este momento en que el lenguaje y los procesos de subjetivación permiten re-crear el mundo, adjudicarle un sentido y significado, en sus palabras: “En el plano del sentido, el texto sólo tenía una dimensión semiológica, mientras que ahora, al gozar de significado, cobra una dimensión semántica” (1997:76).

Si bien Berger y Luckman (2011) mencionan el papel del *lenguaje* en estos procesos; Ricoeur pone mayor énfasis en éste como medio por el que las instituciones² nos constituyen y por tanto nos forman. Es decir, reconoce el papel primordial del *lenguaje* en la formación del sujeto, así como la importancia del sujeto en la construcción de este mismo (Ricoeur, 1999, p. 79).

Una propuesta educativa se presenta en un lenguaje pedagógico, que en la práctica adquiere otras connotaciones y constituye un lenguaje porque dice algo a alguien sobre algo; el currículum dice cómo debe formarse a los sujetos, y lo dice a los diferentes actores educativos, entre ellos a los alumnos. Por ello podemos preguntar ¿qué le dice una propuesta curricular a los estudiantes?,

En ocasiones se ha considerado al currículum como un producto u objeto, un plan elaborado que se plasmará en la realidad educativa (esto gracias, en parte, a la tradición tyleriana de la cual surge³), y resulta difícil poder observarlo como un proceso, en el que ocurren múltiples transformaciones y diversos factores que le dan sentido, valor y significado particular (Grundy, 1991; Gimeno, 1998).

Así pues, si el currículum es un proceso ¿cómo estudiarlo?, ¿cómo dar cuenta de él?, ¿cómo llegar a comprenderlo? Gimeno Sacristán (1998, p.159) destaca que es por medio de “plasmaciones de fases del proceso”; mientras que Ricoeur los nombra procesos de fijación u objetivación de un discurso en un texto, ya sea escrito, oral o la acción (significativa). Gimeno Sacristán reconoce que el currículum está expresado en diferentes momentos y códigos discursivos: escritos, orales, acciones,

² Construcciones socio-culturales de sentido

³ Desde una lógica epistemológica positivista.

entre otros; así como en diferentes niveles de significatividad.

Ahora bien, ¿cómo abordamos estos niveles dentro de un proceso de investigación? La propuesta metodológica de Ricoeur reconoce el carácter discursivo del currículum, pues el currículum prescrito adquiere un significado a partir de las interpretaciones que los sujetos hacen sobre él y puesto que éstas se mueven en el nivel del lenguaje, también lo hacen en lo simbólico y no se ciñen a un significado unívoco.

Las investigaciones curriculares que estén centradas en los aspectos constitutivos del proceso curricular, consideran como relevante: 1) el carácter ontológico⁴ de toda propuesta curricular, en tanto expresa el “ser” y éste se re-construye a partir del devenir del currículum como acontecimiento del lenguaje pedagógico, como discurso, 2) el carácter mediador de los signos dentro de los diferentes momentos del proceso curricular, como símbolos que expresan más de un significado (Ricoeur, 1995).

Una propuesta curricular como lenguaje identifica su papel de mediación entre el sujeto y el mundo, entre éste y el otro sujeto, pero sobre todo entre el sujeto con-

⁴ Lo ontológico en la hermenéutica implica el sentido filosófico y metafísico de esta disciplina, que reconoce la presencia del “ser” en el acto interpretativo, y las diferentes corrientes hermenéuticas explican esta presencia de distintas maneras.

Gadamer y Ricoeur reconocen la relación intrínseca entre el lenguaje y el “ser”; afirmando que si bien el lenguaje es el que acoge al “ser”, sin éste el lenguaje quedaría vacío. Así entendida, la cuestión del ser (no como ser último o absoluto) se relaciona con las distintas posibilidades de expresión del “ser”; lo anterior implica “[...] la necesidad de comprender el ser apelando a algo distinto de su concreción histórica” (Agís, 2000, p. 92). Desde esta perspectiva, debido a que el “ser” se expresa en diferentes formas, surge la necesidad de interpretarlo a partir del lenguaje.

sigo mismo. El lenguaje es el medio para y sobre el cual se mueve lo humano, lo social y en términos ontológicos, el ser⁵. El currículum susceptible de lectura, de interpretación; se construye como texto. Ahora bien, ¿cómo se construyen los textos educativos? El hermeneuta en el proceso de investigación educativa debe darle la cualidad de “texto” a través de un proceso interpretativo.

*CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO A PARTIR DEL PROCESO
INTERPRETATIVO: LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA*

Una propuesta curricular como lenguaje es una mediación entre el sujeto y el mundo, entre éste y el otro sujeto, pero sobre todo entre el sujeto consigo mismo. El discurso, por ejemplo, en tanto estructura lógica de una disciplina a enseñar nos permite hacer esta explicación de lo que implica el discurso en lo educativo.

Al estudiar en el MEVyT se exige acudir a la lectura y redacción de textos a través de módulos⁶, puesto que ahí se encuentra “[...] la tradición histórica, científica, filosófica y cultural de una sociedad determinada y es por la escritura de los diversos textos académicos como el estudiante puede apropiarse y comprender contenidos (Bonilla, 2012, p. 108).

Uno de los objetivos de la EBPJA es que los estudiantes comprendan mejor su entorno, para así actuar en él de manera responsable (SEP, 2005); por ello, se hace

⁵ En esta idea Ricoeur concuerda con Gadamer (1975), respecto a que el ser que es expresado, es “lenguaje”.

⁶ Los módulos son Unidades didácticas expresadas en materiales impresos, donde se abordan los contenidos temáticos en función de actividades que los estudiantes deben resolver previo al examen.

necesario que los textos sean cercanos a la realidad inmediata de las PJA, ya que ¿cómo podrán los estudiantes del MEVyT acercarse a preocupaciones, temas y autores lejanos a ellos?, si en un principio no les dice algo sobre sus preocupaciones, intereses y necesidades particulares.

Si bien el MEVyT aborda temáticas cercanas a la población a la que atiende, es necesario apoyar a los estudiantes a reconocer que ellos son capaces de expresar su mundo, para así entrar en diálogo con mundos y realidades que les son propuestas en los materiales didácticos.

La apuesta fue que las PJA tomaran en sus manos el proceso de interpretación del currículum que cursaban a partir de la narración autobiográfica; de esta manera se objetiva el proceso educativo en un discurso asequible de interpretación. Las estudiantes que participaron en la investigación elaboraron una narración donde recuperaron los momentos más importantes en su vida, para así reconocer su “ser” en el presente, los aprendizajes que han tenido a lo largo de su vida en los ámbitos: formal, no formal e informal; y su impacto en lo que son hoy en día.

Se entiende al acto de escritura como una acción en sí misma, donde el sujeto no sólo expresa, sino que actúa, las palabras no son únicamente intención, son también acción en la medida en que son ideas construidas y expresadas por el sujeto. En esto coinciden Paul Ricoeur (2012) y Paulo Freire (1969, 1984), la formación para la expresión, aprender a escribir y leer es un acto ético que impacta en el ser, estar y actuar del sujeto.

La escritura autobiográfica se convierte en un texto “en el que el estudiante puede dar cuenta de la relación de los objetivos y contenidos curriculares [...] con su propia vida, de su propio aprendizaje [...]” (Bonilla, 2012, p. 109). En él pueden dar cuenta del proceso de apropiación de los objetos de estudio del MEVyT, que

involucran su entorno social, laboral, familiar y comunitario, para así reconocer su postura ética ante su entorno inmediato, mediato y lejano; permite el auto-reconocimiento, en el sentido de formar-se.

Se trata de un proceso de auto-formación, de reflexión y refiguración (Ricoeur, 1999) que permite al estudiante no sólo la recuperación de experiencias sino “[...] la atestación del autor y la aceptación de un compromiso ético ante la configuración y refiguración de la vivencia reflexiva plasmada en palabras [...]” (Bonilla, 2012, p.110). Como afirma Ricoeur (1995), para el acto reflexivo es necesario que el discurso se fije, ya que esto permite regresar a él y con ello reflexionarlo.

Esther Bonilla (2012) propone la escritura autobiográfica como mediación para que el estudiante se comprenda y acepte la responsabilidad de sus actos y decisiones en los diferentes espacios de su vida y de manera inmediata en el educativo. El estudiante se apropia de su identidad, reconoce “[...] quién es y de dónde viene, pero también una interpretación de la formación que está adquiriendo en su presente [...]” (Bonilla, 2012, p. 113). Así, el educador será “[...] un interlocutor entre el estudiante y su mundo [...]” (Bonilla, 2012, p.113).

El educador y/o investigador acompaña a los estudiantes en un proceso de autodeterminación que les permita agenciarse y atestar⁷ sobre su propio proceso educativo. Así lo afirma Bonilla⁸: “Este primer paso se

⁷ Dar cuenta de nuestros actos.

⁸ Si bien esta autora desarrolla como propuesta de formación la escritura autobiográfica desde la perspectiva hermenéutica de Paul Ricoeur, dirigida a la formación de profesionales de la educación, traigo esta propuesta a la EBPJA, debido a que en mi experiencia como asesora en este ámbito, realice de manera espontánea ejercicios de este tipo, y ahora, reconozco la importan-

torna indispensable para avanzar posteriormente hacia la comprensión de los diversos textos teóricos que los alumnos irán leyendo.” (2012, p. 148).

La escritura autobiográfica permite que el estudiante pase por un proceso formativo en tres momentos (triple mimesis): desde el presente prefigura (mimesis I) sus actos pasados, para configurarlos (mimesis II) en una narración en donde, al dotarlos de sentido, le permite refigurarlos (mimesis III) y con ello valorarlos para darles un nuevo sentido desde el cual puede re-organizar su presente y futuro. También este tipo de escritura desarrolla un pensamiento crítico y una actitud ética frente a los hechos de la vida (Bonilla, 2012), objetivo primordial del MEVyT.

Los contenidos que aborda el MEVyT pueden tener referencia con lo narrado en la autobiografía, en particular podemos reconocer que los contenidos que se abordan en los módulos diversificados como: familia, salud, trabajo, derechos (eje: temas de interés); jóvenes, mujeres, campesinos e indígenas (eje: sectores prioritarios) son temas de reflexión en el ejercicio autobiográfico. Incluso algunos temas del eje: áreas de conocimiento, como lengua y comunicación, matemáticas y ciencias⁹.

Desde esta propuesta se entiende al currículum como una praxis, es decir, como una acción reflexionada no sólo desde los educadores, sino también desde los estudiantes; no es algo estático, sino reflexivo y reestructurado que “[...] permite adecuar los saberes [del currículum] al contexto de los estudiantes y da respuesta al

cia de fundamentarlos y sistematizarlos, actividad que realizaré en la segunda parte del proceso de investigación.

⁹Temas tales como la cultura ciudadana, sexualidad, el cuidado del medio ambiente y de sí mismo, se pueden incorporar en la autorreflexión de su proceso educativo.

entorno social [en términos de necesidades de aprendizaje de la población joven y adulta en general]” (Bonilla, 2012, p. 170)

La EBPJA desde el INEA apuesta a la formación integral, no acotada a contenidos mínimos, sino a un proceso que les “[...] permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente [...]” (SEP, 2005:3). La narración autobiográfica tiene la posibilidad de aportar a los aprendizajes, entendidos como apropiación de sentido en el mundo (Bonilla, 2012, p.112), es decir, encontrar el para qué aprender, porqué aprender, qué aprender y cómo aprender. También permite reflexionar sobre nuestro pasado, presente y futuro; en el proceso de aprendizaje reconocer nuestros procesos meta-cognitivos, lo que aporta al *aprender a aprender* (McEwan y Kieran, 2005). En particular, desde el enfoque hermenéutico aporta a la constitución de identidad de las PJA para reconocer-se y así agenciar-se de su proceso formativo, tanto en el ámbito formal, como en el no formal e informal.

REFERENCIAS

LIBROS

- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, E. (2012). *La escritura como autocomprensión*. México: UPN-Unidad 113/ Universidad Iberoamericana León.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

- Gadamer, H.G. (1975). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Grundy, Sh. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- McEwan H., y Kieran, E. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Tomo I. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Agís, M. (2000) “El sentido del ser interpretado”, en: Valdés, Mario (coord.). *Con Paul Ricoeur*. Barcelona: Editorial Latinoamericana; pp. 91-114.

ARTÍCULOS DE REVISTA

- Ricoeur, P. “Autocomprensión e historia”. En revista *Anthropos*, colección Huellas de conocimiento. Barcelona: Proyecto a Ediciones; núm. 181, noviembre-diciembre, 1998, pp15 - 30.
- Agís, M.. “Paul Ricoeur en el panorama filosófico contemporáneo” En revista *Anthropos*, colección Huellas de conocimiento. Barcelona: Proyecto a Ediciones; núm. 181, noviembre-diciembre, 1998, pp. 15-30.

PONENCIAS

Martínez, M. (2013). *De la autobiografía a la investigación autobiográfica: un cambio de mirada*. Ponencia presentada en el 1er Congreso Internacional, Arte y Narrativa en las configuraciones de lo filosófico educativo. 22 al 24 de Mayo de 2013.

DOCUMENTOS OFICIALES

SEP (2005) Acuerdo número 363, Diario Oficial de la Federación, 25 de julio de 2005.

PERSPECTIVA HERMENÉUTICA DE LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA

Martha Patricia Martínez Lemus

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una lengua extranjera va de la mano de la enseñanza de su cultura y por tanto de su explicación sobre cómo se vive la vida, es decir, cómo se van significando los actos aprendidos socialmente.

En el ámbito formal-escolarizado, la enseñanza de una lengua extranjera presenta elementos que podrían salir del modelo hermenéutico del aprendizaje, dado que al prestar atención particular sobre la gramática y su uso, se separa violentamente la lengua de su uso social, es decir de su explicación sobre cómo se entiende la vida, cómo se expresan las ideas para ser entendidas.

En este sentido, puede decirse que saber estructuras gramaticales y saber usar un diccionario traductivo no es garantía de comunicar en la lengua extranjera que se está pretendiendo usar. ¿Qué es entonces lo que permite la comunicación?

Si se parte de la comprensión de lo complejo que es adquirir una lengua extranjera para comunicar con ella, se entiende por qué es menester llegar al sentido cultural que construye significados en la lengua por adquirir. Cada ser humano posee un acopio de conocimientos que arrastra en forma acumulada, que se portan para ser quien se es en el presente.

Este paquete de conocimientos que se van transmitiendo de generación en generación es ni más ni menos la cultura, esa forma de vivir la vida que da sentido y significado a lo que se hace para tener identidad, para saberse parte de un grupo, para gozarse con lo reconocible, olores, sabores, colores y más. Cada grupo social cuenta pues, con un paquete reconocible de elementos culturales y es la lengua la que los transmite para ser aprendidos. Se aprenden en la narración, en la explicación diaria, en los cuentos y sermones de padres a hijos, de coetáneos, de pares y se adquieren con la convivencia, y otros grupos sociales deberán comprender esas formas de vivir la vida dándoles el significado que su cultura y su lengua usa para lograr la misma comunicación. Una lengua extranjera y su cultura deben aprenderse conjuntamente.

Para entrar de lleno en la experiencia de la enseñanza de una lengua extranjera y de su cultura hay que hacer patente que una de las formas más eficaces de observar desde lejos la cultura meta, es por medio de las narraciones que describen esa cultura, es decir, desde la literatura, desde las novelas que presentan fotografías de la vida y que están llenas de pragmatismo que el lenguaje exalta para lograr en el lector su captación significativa. Así el lector irá comprendiendo por medio del uso de las palabras cómo se vive la vida en la cultura de la lengua meta.

CONCEPTO DE CULTURA

Con base en la introducción habría que dejar en claro lo que ha de entenderse por cultura. Autores como Clifford Geertz, Bolívar Echeverría y Terry Eagleton sientan los

límites del uso de este término para no virar por rumbos equivocados.

La cultura es y nunca deja de ser, en el sentido de que un grupo social tiene manifestaciones tangibles sobre cómo entiende la vida y cómo ha de vivirla y pueden cambiar, variar o modificarse en cualquier sentido pero nunca desaparecer a menos que desapareciera por completo ese grupo social.

Hacer referencia a Geertz (2006) proporciona la base de la visión antropológica de la comprensión del término cultura. Esa forma de acercarse a las manifestaciones del ser, como eventos que evidencian la forma de comprender al ser en el mundo, es decir, cómo está el ser en el mundo. Ese mundo que se comparte y que se aprende. En forma muy general se podría decir que puede entenderse como la forma en la que un grupo de personas concibe cómo ha de vivirse la vida.

La cultura, es pues, según lo expresado por Eagleton (2000), esa manifestación que caracteriza al ser humano y que se conjuga en un enlace de grupo para llegar a ser una característica --a su vez-- individual de todos los miembros del grupo.

Podría decirse quizá que una de las formas de manifestar al conglomerado cultural por medio de la lengua -idioma-, es la obra literaria, porque la lengua es el medio por el cual se explica el mundo y cómo ha de vivirse ese mundo.

La visión desde la que el “extranjero” mira a una cultura, debiera ser capaz de descifrar, para saborear cada elemento constitutivo del conjunto de formas de leer la vida por medio de esa ‘otra cultura’, y podría quizá adoptar alguna de esas formas de ver y entender la vida para enriquecer la propia visión, o simplemente observar y respetar la otra forma y que, aunque no se comparte, no

se ataque o destruya. Ambas partes siempre tendrán algo que aprender unas de las otras.

El tema desde la postura de Bolívar Echeverría (2010) evidencia la importancia que la dimensión cultural tiene en toda la vida del ser humano. Esa dimensión cultural, nos dice, es la percepción humana del ser, la que hace la diferencia entre el animal agrupado para su supervivencia y el ser humano agrupado socialmente con características que le confieren “desanimalización” para conformarse en ser social-cultural.

La dimensión cultural, sigue diciendo, es una fuerza histórica que constriñe una determinada forma concreta de vida social. Dado que se ha afirmado que la lengua es la manifestación explicativa de la vida, del vivir la vida, y la cultura es la materialización de la vida y de cómo se vive esa vida, es inseparable el aprendizaje de una lengua del aprendizaje de su cultura, es decir, del conocimiento de cómo se entiende la vida y de cómo se vive esa vida.

El fin último del aprendizaje de las lenguas debiera ser la comunicación, para la comprensión del “yo” que en última instancia es el “tú” y por tanto el “nosotros”. Es en este sentido, que tener claro lo que indica el término cultura en el estudio y aprendizaje de una lengua confiere a la visión hermenéutica de esta adquisición, un fundamento útil en la experiencia necesaria para la auto-comprensión y la autosignificación en el mundo.

La postura hermenéutica como explica Echeverría, es una postura de comprensión mediante la explicación e interpretación del ser y hace de la existencia un vínculo entre iguales que rompe con la cadena de cosificación del ser humano que solamente tiene valor como mercancía que se compra y que se deja comprar porque no se le han abierto las puertas a la comprensión, porque vive en un

mundo que le niega esa posibilidad. Un mundo que exalta la especialización del ser humano como mercancía, como objeto no pensante y como tal más maniobrable.

Cuando de cultura se habla, es difícil saber hasta dónde la narración de un hecho y su significado puede ser tomado por ‘verdadero’ o ‘cierto’ en la significación descrita, esto es porque como dice Geertz la información llega de segunda o tercera mano, personas quizá que al no ser nativas de la experiencia vivida tergiversen la interpretación.

Al aprender una lengua extranjera, los hechos culturales pueden ser observados por medio de novelas que cuentan episodios que presentan significados comprensibles entre los nativos de la lengua, y que el lector puede a su vez interpretar para comprender lo allí descrito. Lo interesante, lo importante en la novela es el significado que los personajes y los ambientes describen. Eso es lo que la literatura permite asir de la cultura.

HERMENÉUTICA

Teniendo en consideración que según Maceiras y Treballe, la “Misión de la hermenéutica es pues, comprender a partir de la propia experiencia y en la totalidad de la vida, las manifestaciones de la vida que se han ido desarrollando en la historia”, (Maceiras y Treballe, 1995, p. 44) podríamos decir que aplicar la hermenéutica a la comprensión de un texto con la finalidad de adquirir una lengua extranjera es más que necesario, pues ya de suyo la comprensión de un texto leído requiere un trabajo de auto comprensión.

Nuevos cambios en la visión de cómo vivir la vida pueden darse con una nueva interacción con la misma

obra o con otra obra que abra nuevos umbrales para entrar en ellos y proseguir adelante en un enlace de eslabones mientras así se desee.

La vivencia es el eje motriz hacia donde tendría que mirar cualquier incipiente deseo de transformación, cualquier modificación que comprometa el conocimiento de sí mismo y conlleve a la conciencia del “ser otro” para los demás como ellos lo son también.

La intención de la apuesta del aprendizaje o adquisición, es decir hacer propia la lengua extranjera por medio de la lectura de textos literarios apunta a dos propósitos: el de la objetivación del uso de la lengua y el de la comprensión de su manejo significativo, es decir su manifestación cultural o como lo llama Echeverría (2010) su “*Ethos*”. Por ello de suyo, es indispensable el conocimiento de la lengua para poder conocer a quien la usa como ‘ciudadano del mundo’, conocimiento virtualmente unificador de seres que en el mundo buscan el mismo fin, ‘comprenderse’.

Aquí abordo la idea de Gadamer (2007) de “fusión de horizontes”, esos horizontes que se han ido formando en cada individuo por causa de la tradición que lo ha envuelto. Seguir haciendo lo que los ancestros hacían, creer en lo que ellos creían y vivir la vida como ellos la vivían. La aportación que se acumula en la mente de cada individuo se vierte al momento de interactuar con otro individuo a su vez sujeto de una tradición. Estos horizontes pueden encontrarse vívidamente -un ser frente a otro- o indirectamente un ser frente a un texto.

Cada “texto” es una exposición de un pensamiento que explicita a quien lo concibe, y por ello su forma de ver la vida. En el momento de la interpretación cada dialogante, es decir, cada parte da información y no ha de adecuarse una sólo en favor de la otra, para que diga lo

que se pretende que diga porque no tendría un sentido real de información, sino un mero elemento manipulado de forma elocuente para que diga lo que interesa oír, lo que conviene que diga para apoyar o refutar el punto de vista que se defiende.

La novela exhibe los elementos que permiten la adquisición de ese mundo que se desea comprender, y la tarea del interesado en aprehender esos elementos en aras del conocimiento y comprensión de la Lengua Extranjera es atraerlos en coherencia y cohesión para que no caiga la construcción del conocimiento.

EL TEXTO COMO MUNDO

En el mundo del texto, sobre todo en el literario, la estética obedece a la capacidad de aprehender la realidad a través de los canales que nos proporciona la “sensibilidad por un lado, y por otro lado, la activación de la capacidad lúdica para la empresa constructora” (Maillard, 1998, p.12). En el caso de texto literario, será la narración misma en su configuración la que proporcionará la aprehensión de la realidad.

Comprender el texto es al mismo tiempo comprenderse a sí mismo, pues el texto es lenguaje: “Un rol central en el fenómeno de comprender está jugado por el lenguaje y en general por todas las manifestaciones del espíritu, que son los vehículos a través de los cuales la singularidad y los movimientos interiores (...) vienen a la luz y son comunicados” (Ferraris, 2008, p.164).¹

¹ Ferraris, 2008, p.164. “Un ruolo centrale nel fenomeno del comprendere è giocato dal linguaggio e in genere da tutte le manifestazioni dello spirito, che sono i veicoli attraverso cui le singolari-

La narración para el ser humano puede significar comprenderse. Darse una explicación de cómo y por qué es, de dónde vino y hacia dónde va, de este modo se auto explica por medio de narraciones, entendidas como “lo dicho, la leyenda, [...] de modo que lo dicho en esa leyenda no admite ninguna otra posibilidad de ser experimentado que justo la del recibir lo dicho” (Gadamer, 1997, p.17).

La comprensión de lectura de un texto en lengua extranjera pudiera parecer lejana, con respecto a la comprensión de la cultura y por tanto del idioma en el cual está pensado el texto escrito. Leer un texto en lengua extranjera significará, no sólo el conocimiento de la lengua en sí, sino de lo expuesto en el texto y, por tanto, de la comprensión del mundo que el texto mismo expresa. Por ello podría decirse que leer un texto requiere un trabajo de auto comprensión porque es el reflejo escrito de otro ser humano que al escribir, lo que hace es concientizar su forma de ver el mundo y plasmarla en tinta y papel para todo aquel que se allegue al texto: “El problema hermenéutico es el problema de la búsqueda de un punto de enlace objetivo, científicamente válido, entre el intérprete y el texto. [...] La comprensión tiene lugar dentro de una trama, en un contexto, una cohesión” (Maceiras y Trebolle, 1995, p.45), no en forma casual o arbitraria dicen estos autores.

Los individuos tienen un cúmulo de creencias que se modifican en su volumen por las experiencias a las que se van enfrentando y que de alguna manera cambian lo que se cree o no se cree, como dice Villoro en el siguiente ejemplo: “Cuando lo ví de lejos, creí que iba armado, luego me di cuenta de que no” (Villoro, 2004, p.

tà e i moti interiori [...] vengono alla luce e sono comunicat”. [trad. propia].

28), aunque las creencias «sean» por lapsos muy cortos, provocan actitudes de diversas magnitudes en el comportamiento humano, lo que a su vez conlleva a nuevas creencias, como una cadena interminable de ratificación, formación, desaparición o modificación de ellas.

De hecho, la vida cultural-familiar dota de un paquete de creencias que Agnes Heller (1985) ya ha explicado. Durante su convivencia en el seno de la familia, el individuo va conformando su «paquete de creencias» que le permitirá leer los significados del «exterior en el mundo» y le irá haciendo posible, conforme pase el tiempo, salir adelante en las relaciones socioculturales que enfrente.

Maceiras y Trebolle aluden al tema argumentando que la lengua en su gran parte expresiva, sea tanto de modo oral como escrito, está compuesta de significados, estos tienen razón de ser entre los hablantes de esa lengua y sus usos. Las formas gesticulares dan matices que en general se aprenden con el uso cotidiano de la lengua, de la comunicación:

La finalidad hermenéutica no se agota en un ejercicio filológico sobre problemas textuales o de gramática: persigue un propósito “ético-pedagógico”, de encuentro “espiritual” con los valores de la antigüedad, [...] la antigüedad no es sólo el paradigma de la creación cultural, artística y científica, sino de la vida toda. [...] La hermenéutica estudia las condiciones de posibilidad de la comprensión misma; consiste en el análisis de la propia comprensión. En palabras de Gadamer, “la comprensión como tal se convierte ahora en problema”. [...] El proceso de comprensión es un proceso dialógico que supone un “comprenderse” entre dos interlocutores y en comprenderse o “estar de acuerdo” sobre algo. Gadamer partirá de la constatación siguiente: “Comprender significa ante todo comprenderse uno con otro... Com-

prensión es por tanto en todo caso comprensión sobre algo” (Maceiras y Treballe, 1995, pp. 28-30). La hermenéutica ha logrado vislumbrar que es la comprensión la que permite hacer patente la aparición del ser y habiendo aparecido, escudriñarlo hasta explicarlo y así aprehenderlo. Sólo se comprende cuando se acepta la existencia, la propia y la propia del otro, que es a la vez sí mismo y extraño para el otro sí mismo.

La hermenéutica comprende, explica, aprehende “sin limitarse a la metodología de unas ciencias determinadas. La hermenéutica tiene unas pretensiones de universalidad que alcanzan tan lejos como la experiencia universal del lenguaje” (Maceiras y Treballe, 1995, p. 50). La pretensión de universalidad le viene y se fundamenta en que las partes por conocer son seres humanos en igualdad de historia acumulada y de sabiduría humana aplicada a vivir la vida, es el respeto de esa sabiduría lo que da la posibilidad de seguir aprendiendo para vivir.

MÉTODO: INTERPRETACIÓN DEL TEXTO NARRATIVO

El concepto de lector desde la perspectiva de Umberto Eco (1997) es parte integrante de la visión hermenéutica de la lectura de textos literarios. Su pacto con el contenido y su ir andando los caminos por los que la narración lo lleva, es esencial en el comprender lo leído y adentrarse en la realidad allí relatada.

¿Para qué usar la hermenéutica en la enseñanza de una lengua extranjera, si el aprendizaje de la lengua extranjera puede darse ‘perfectamente’ a través de la visión

estructural de la lengua? La respuesta más inmediata es: “...porque la hermenéutica se hace necesaria, ya que la comprensión no puede darse libre de la subjetividad que da el bagaje histórico con el que se emprende la comprensión, la cual está mediada por la lengua concebida como idioma portador de una tradición” (Hernández Alvidrez, 2008, p.27).

¿Por qué es importante la novela para adentrarse al mundo de la enseñanza de una lengua extranjera bajo la visión hermenéutica? La narrativa literaria es importante porque como dice Ricoeur: “[...] un aspecto [...] del discurso es que está dirigido a alguien. Hay otro interlocutor que es el destinatario del discurso. La presencia de ambos, el hablante y el oyente, constituye el lenguaje como comunicación” (Ricoeur, 2001, p.29).

EXPERIENCIA DE LECTURA: *LA SOLEDAD DE LOS NÚMEROS PRIMOS*

La novela elegida para este estudio sobre la complementariedad de adquisición de la lengua italiana y de su cultura, es *La solitudine dei numeri primi* (*La soledad de los números primos*) de Paolo Giordano (1982). Esta novela presenta una narración de jóvenes protagonistas en una vida de relación que hace alarde de las diferencias entre iguales. Las vidas marcadas de Alice y de Mattia son el marco de una historia cruzada por las circunstancias que los llevaron a conocerse y exponerse mutuamente uno al otro como los ‘diversos’ en un mundo de ‘iguales’.

Al escoger este texto como uno de los posibles para compartir con los alumnos, pensé en la descripción que hace de una parte de esa “Italia” que imaginamos desde nuestro cotidiano como un país lleno de personas

ilustres, bien portadas y con familias “perfectas”. Una “Italia” moderna pero inserta por momentos en paisajes pre-cristianos. Mi intención era presentar una descripción que me cautivó por su desencuentro con esa pre-concepción.

Al leer de forma continua hasta antes de llegar a donde el autor compara los números primos con la vida de los protagonistas, yo me preguntaba ¿por qué se llamará así esta novela? Tuve curiosidad de busca las características más destacables de esos números, finalmente esa búsqueda no fue necesaria porque el autor, quien es físico teórico, sacó a relucir la respuesta que giraba en mi cabeza diciendo que los protagonistas, Mattia y Alice, como números primos jamás podrían estar juntos uno al otro por más que se acercaran. Entonces la novela cobró un matiz diverso, esa relación que entre seres humanos se busca, una relación de igualdad, una relación que homologa lo humano como punto de comunicación y que no obstante pueda darse la existencia de reglas sociales y culturales que provocan el desencuentro entre humanos.

Es aquí, en estas recapitaciones de mis imágenes mentales de la vida de los italianos que se presentan en una novela, que me doy cuenta de que los ‘prejuicios’ que se formaron con mi cotidiano vivir pueden ser modificados y reestructurados para saber que lo humano de mi realidad puede ser muy similar a lo humano de otras latitudes y que así es como se puede llegar a comprender al ‘otro’, por cuanto las manifestaciones de su humanidad no sean las mismas que las de la mía, pero que a fin de cuentas también se obedece a formas de vida que guían los actuares.

No creo poder afirmar que conciba de inmediato que el mundo no es como lo imaginaba, y puedo afir-

mar sin lugar a dudas que la concepción de los alumnos tampoco ha cambiado en su visión del mundo, pero puedo creer que cuando se presente la imagen mental de alejada diversidad del ser humano “italiano” no permanecerá por mucho tiempo, pues podremos re-tomar la nueva información de la que nos hemos allegado, con el propósito de conocer la lengua y la cultura italianas. Es claro o debiera serlo, que por cuanto podamos decir que conocemos un “pedacito” de Italia, no se puede hacer una afirmación sobre toda la realidad que conforma el mundo italiano. Esto me queda claro y traté de transmitir este sentir a los jóvenes con quienes comparto la reflexión del conocimiento del mundo a través de una lengua y su cultura.

Con lecturas que describen formas de vivir la vida quiero que los alumnos que se acercan al conocimiento de una lengua y su cultura perciban que los seres humanos, aunque usen actos de habla diversos a los nuestros en forma, los contenidos sirven para lo mismo, para comunicar, para lograr la comprensión de los unos hacia los otros y que eso nos atrae como iguales, al menos eso es lo que en mí provoca y espero que ellos también así lo perciban. Reconocer lo humanizante de las relaciones puede hacernos más tolerantes e incluyentes, cosa que por mucho se necesita en el proceso educativo institucionalizado, donde el torbellino del ‘deber ser’ no deja espacio para la manifestación del ‘ser’.

RESULTADOS

Para comenzar a usar la hermenéutica en la adquisición de la lengua expliqué que usaríamos una obra literaria y por qué. De modo tal que presenté ante el grupo tres op-

ciones de texto, al hacer una sinopsis de cada una de las novelas a los alumnos, ellos decidieron que leeríamos el tercero, *La Solitudie dei Numeri Primi*. Las ventajas que vimos en el texto fueron: que está enteramente escrito en italiano y se desarrolla en el presente cercano y ello podría tener más cosas en común para ser reconocidas.

Cada ambientación y cada diálogo muestran una realidad que no es la propia sino la italiana; al leer nos percatamos de cómo se saludan, cómo se perdonan, cómo se enfadan, cómo se lastiman, cómo hacen todas y cada una de las actividades propias de la vida los italianos. Aunque no se puede decir que sólo esta narración describe a los italianos o que puede describirlos en su totalidad, sí puede decirse que esta narración los describe. Uno de los trabajos al leer en clase y fuera de ella, fue reconocer cómo hacen y dicen las cosas los italianos (que describe esa novela), qué parte de la vida de ellos es diferente a la nuestra, qué hacen con cotidianidad que a nosotros “suena extraño”. Antes de comenzar con esta labor escrutadora se hizo un trabajo de autoconciencia sobre la imagen que los estudiantes tenían como información previa o como imágenes preconcebidas sobre quiénes son los italianos o cómo se comportan. Algunas imágenes que los alumnos tenían las recopilaron en escritos para luego usarlos como referentes en los cambios de percepción de los italianos luego de encontrarlos mediante la lectura de la novela.

Así, en el análisis de la novela, los estudiantes fueron encontrando detalles que hicieron conscientes para explicar la vida de los italianos, para ir comprendiendo esa vida como una forma más de vivir la vida, no la única ni la mejor, sino simplemente una y por ello mismo respetable.

En el aula con los estudiantes, debió quedar claro que se lee para entender el mundo. Que no importa lo que se lea, eso que se lee explica el mundo. Esto es, al leer un texto de química o física, por ejemplo, o de ajedrez, lo que estos textos hacen es explicar el mundo desde la materia que ellos tratan. Cuando el texto que se lee es una novela, este texto también explica el mundo desde la materia que trata y esa materia para una novela es la vida misma.

Partiendo de la afirmación ‘se lee para conocer el mundo’, la finalidad de leer esta novela italiana es conocer el mundo italiano. La novela presenta una ambientación moderna con descripciones de la vida cotidiana, en situaciones hogareñas, escolares y de actividades extracurriculares entre otras, que muestran sin tapujos una parte de la realidad italiana, la que representa este texto.

De esta manera, los estudiantes fueron tejiendo conexiones de los modos de decir italiano con respecto de las mismas cosas que ellos saben decir en la realidad mexicana. En la interpretación, en esta nueva forma de leer una novela, es casi necesario dejar en claro que en el aula se tendría que llegar a explicar a los estudiantes cómo es que la finalidad de la hermenéutica aplicada a la lectura de un texto literario persigue un encuentro con los valores que explican el mundo del texto y entonces el mundo de la lengua.

Hacer que los alumnos se percataran de que también su lengua maneja valores y hacer conciencia en ellos sobre cómo se ven esos valores reflejados en novelas y cuentos, es una forma de ir induciendo a los estudiantes a desarrollar sus capacidades hermenéuticas. Es importante que se puntualice cómo se ven esas manifestaciones culturales y no solamente por qué existen. El porqué proporcionaría sólo la consolidación de las mismas ma-

nifestaciones como patrones de comportamiento aprendidos por medio de la voluntad del cuerpo social que reproduce esos valores. Pensar en cómo se manifiestan es la capacidad de hacer esas manifestaciones conscientes, de reproducirlas con carácter volitivo e intencional. La capacidad hermenéutica llevará al lector a la reflexión.

Estas tareas fueron dando cuerpo a las lecciones de italiano por medio del uso de la novela: leer y reflexionar, leer y comentar en grupo. La capacidad de observar detenidamente fue creciendo en ellos, fue tomando forma y cada vez fuimos comprendiendo la vida narrada de modo que la interpretación condujo a una comprensión más viable profundizando en la interpretación del mundo narrado.

En las primeras sesiones de lectura, los estudiantes no creían encontrar nada que ellos no conocieran y que los hiciera comprender algo nuevo. Sin embargo, ya desde el inicio de la historia de 'Alice' -una de las protagonistas- notaron que la descripción del accidente que 'Alice' vive, se verifica en la montaña totalmente nevada y neblinosa. Este detalle para ellos fue nuevo, nunca vivido, así que la descripción física del lugar y descripción de las emociones que provoca en 'Alice' ese ambiente fue algo desconocido, digno de hacer notar como una forma de vivir la vida 'invernal' que no es como la de los estudiantes.

En la vida de 'Mattia', el otro protagonista, el encuentro de los detalles fue más fácil, leían buscando para encontrar y no obstante el accidente que lo llevó a ser diferente no fue tan claro, ellos pudieron ir preguntando al texto para encontrar respuestas y armar la explicación de la vida de ese personaje.

Los estudiantes fueron encontrando que la humanidad se manifiesta con sentimientos y éstos provo-

can reacciones; sin embargo, no siempre reconocieron los sentimientos o no siempre reconocieron los hechos como generadores de una determinada reacción. Aunque la vida humana es parecida en todos los contextos espacio-temporales, no genera las mismas reacciones porque tiene significados diferentes en cada cultura. Hacer hincapié en que un texto es a la vez “ajeno” y “uno mismo”, refleja al humano (uno mismo) y también refleja las diferencias de lo humano (ajeno).

El mundo descrito en la novela puede ser un mundo discordante o concordante con lo conocido por parte de quien lee. Este mundo, si es concordante, ratifica lo aprendido por el lector en su transcurso de vida; si acaso es discordante, permite abrir nuevos horizontes que posibilitan otras formas de vivir la vida; esto no significa que se adoptarán como propias. Sin embargo, al conocer la existencia de otros caminos por los cuales andar la vida, se habilitan opciones por experimentar en modo tal que la propia es sólo una de las opciones, pero no la única y eso daría pie a la reflexión de si la forma conocida de vivir la vida es la mejor o quizá habría que imbricar acciones para lograr mejorías.

Darse cuenta de estos mecanismos de conocimiento por medio de la lectura, brinda un caleidoscopio de caminos por los cuales conocer al ser humano y esto se vuelve una riqueza humanizante. Es así como la adquisición de la lengua y su cultura se entrelazó con las otras habilidades lingüísticas dentro del aula, las experiencias fueron formando nuevas expresiones de vida.

Pensar en los elementos teóricos que apoyaron el curso de mis ideas y fueron dando cuerpo a mis construcciones en el aula, hacía que mis pensamientos se atropellaran. Conforme fui leyendo y asiéndome de ellos elaboraba nuevas actividades en las lecciones para

ir apoyando lo aprendido, sin dejar de lado que tenía siempre que cumplir con el círculo hermenéutico para verificar que el trabajo se hiciera de la manera en la que lo había prefijado.

Los conceptos teóricos, sobre los primeros en que presté atención fueron los referidos a la persona misma, es decir, a todo aquello que me diera elementos para ayudarme a comprender y hacer comprender a los estudiantes por qué hacemos observaciones sobre lo que a nuestro juicio nos parece extraño, diferente y que por ello en ocasiones lo rechazamos. De este modo, conceptos como fusión de horizontes, prejuicio, formación, explican cómo funciona nuestra capacidad de recepción de información, cómo se codifica y cómo se abre la posibilidad de la reflexión.

Por otro lado, siempre alrededor del individuo debí tener claro cómo se concibe a sí mismo como lector, como ente de conocimiento para unirnos (los estudiantes y yo) nuevamente a la reflexión de la capacidad de ver al ser humano desde su conocimiento del otro. Aquí abordamos también diálogos sobre qué es cultura y cómo se manifiesta en la lectura misma. Otros elementos teóricos que ayudaron a concebir mi objetivo de enseñanza de una lengua extranjera por medio de la lectura de textos literarios fueron los que hacen referencia al texto como ente dialogante, como ente poseedor de una información que explica el mundo.

Así, desde el inicio del trabajo en el aula me fui percatando de los alcances y de las limitaciones que iba enfrentando. Sabía que no podía hacer un trabajo de comprensión de lectura que aplica técnicas estructuradas (por llamarlas de algún modo) que se pueden encontrar en manuales de comprensión de textos.

No quiero decir con ello que la manera como se interpreta un texto desde la perspectiva hermenéutica no tenga pasos fundamentados que seguir. Pero más que leer el texto completo e irlo analizando gramaticalmente para saber de qué habla y qué dice sobre eso, se debe leer para comprender la intención, la característica explicativa del tema. Debería entenderse que siempre el tema es estar en la vida pero, cómo se está, con qué características de manifestaciones humanas se presenta esa vida narrada y descrita en el texto.

En el aula los alumnos tuvieron que ir buscando las explicaciones del mundo que ellos conocen y empaparlas -por así decirlo- en las descripciones que encontraban en el texto. Se debían preguntar qué significan esas descripciones, si podrían entenderse con los mismos parámetros que ya poseían o si tendrían que ir ajustando significados debido a experiencias que la vida italiana tiene que no tiene otra y comprender así las formas de decir y de actuar. Estas reflexiones que se hicieron sobre el 'otro' incipientemente fueron formando nuevos referentes en los estudiantes y este es un paso determinante en la comprensión y la concientización de lo hecho y de lo aprendido.

REFERENCIAS

- Eagleton, T. (2000). *La idea de cultura*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (1997). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Echeverría, B. (2010). *Definición de la Cultura*. México: FCE Itaca.

- Ferraris, M. (2008). *Storia dell'ermeneutica*. Milano: Studi Bompiani.
- Gadamer, H.G. (1997). *Mito y Razón*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.G. (2007). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giordano, P. (2008). *La solitudine dei numeri primi*. Milano: Mondadori.
- Heller, A. (1985). *Historia y Vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Hernández Alvidrez, E. (2008). *La lectura Hermenéutica de los textos literarios*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Maceiras, M. y Trebolle, J. (1995). *La Hermenéutica contemporánea*. Madrid: Pedagógicas.
- Maillard, Ch. (1998). *La razón estética*. Barcelona: Laertes.
- Ricoeur P. (2001). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.
- Villoro, L. (2004). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

TESTIMONIO Y MEMORIA JUSTA EN *INSENSATEZ* DE HORACIO CASTELLANOS MOYA

Elizabeth Hernández Alvidrez
Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

*[...] que se borre el nombre de los muertos para que queden libres y ya no tengamos problemas, lo que ponía en evidencia que hasta algunos indígenas sobrevivientes no querían ya recuperar la memoria sino perpetuar el olvido (Castellanos Moya, *Insensatez*, p. 144).*

INTRODUCCIÓN

En la narrativa de Horacio Castellanos Moya encontramos dos preocupaciones temáticas: las representaciones narrativas de la actuación frente a los conflictos políticos de una clase socio-económica y política de América Central, durante el siglo XX – personificada en las novelas por las familias Aragón y Mira Brossa-; asimismo se interesa por las motivaciones y los destinos de los actores que fueron arrastrados a la violencia que los transformó en lumpen, en desmovilizados. En el caso de este escritor, la autorreflexión mediante la escritura lo conduce a un desencantamiento de su país, aspecto que puede corroborarse en su novela *El asco* (2007), cuyo título anticipa el tono de la narración.

Dentro de las novelas que construyen una saga familiar, *El sueño del retorno* (2013) relata el regreso de

Erasmus Aragón Mira Brossa a El Salvador en los días en que se estaba negociando la paz. Erasmus había permanecido en México durante el transcurso de la guerra en su país. Al ser invitado a fundar una revista de análisis político, tenía la intención de continuar el trabajo de periodista que ejercía en México. La trama narrativa gira alrededor de los días previos a su partida para recomenzar su vida en El Salvador. Lo interesante de la trama es que el personaje narrador se confronta con su pasado. El recurso que utiliza es la hipnosis, pero Erasmus no llega a conocer las confesiones hechas durante la hipnosis. Sin embargo, durante sus lapsos fuera del tratamiento médico, va recordando hechos que no lo colocan en el mejor sitio ético frente a los sucesos de su país. El entorno familiar es un tema de constante análisis por parte del narrador personaje, ya que la dinámica familiar que vivió estuvo muy relacionada con los sucesos políticos y bélicos de su país.

La introspección mediante hipnosis pudiera ser una estrategia para reconstruir la vida del personaje e indagar sobre las motivaciones que lo llevaron al exilio, dado el contexto familiar tan complejo en su relación con la vida política de El Salvador. Un aspecto que podemos destacar en esta novela es que el consejo médico, acerca de escribir como medida terapéutica, da cuenta de una intencionalidad narrativa de Castellanos Moya. En este sentido, cabe analizar su acto de escritura en relación con lo que afirma Paul Ricoeur (2008) sobre la ejemplaridad de las narraciones para ejercer un efecto pedagógico y terapéutico que une argumentación e interpretación.

Mediante el recorrido narrativo por las novelas y los cuentos de Castellanos Moya, el lector arma la trama de las familias Aragón y Mira Brossa. El autor cuenta las

historias de ambas familias deteniéndose en los caracteres específicos que guían a los personajes en sus acciones y sus palabras en relación con los violentos acontecimientos políticos que sucedieron en distintas etapas durante el siglo XX en América Central. La reflexión que realiza conduce a considerar que no estuvieron a la altura ética y moral de las circunstancias históricas que inquietan al autor. Es el caso de *Donde no estén ustedes* (2003), cuyo centro es el personaje Alberto Aragón. Construida en dos partes, en una de ellas trata de la segunda vuelta de Alberto Aragón hacia el exilio en México, un salvadoreño que había luchado en la revolución de los años 80, y que posteriormente ocupó el cargo de embajador de El Salvador en Nicaragua, puesto al que renunció como protesta por desacuerdo con el régimen. En el exilio, recuerda y al hacerlo toma conciencia de sus fallas frente a la expectativa de su entorno. Uno de los sucesos que atormentan hasta el remordimiento a Alberto Aragón se refiere a las consecuencias del errar político en la vida de su hijo, un joven idealista que se involucró de lleno en la guerrilla después de haber recibido un entrenamiento en Moscú. La aventura de Aragón en sus últimos días vividos en México fue un encuentro con los viejos revolucionarios convertidos en mercenarios alcoholizados y drogados. El exilio sirve de contexto para el recuento atormentado de acciones políticas en las que se vio involucrada su familia.

En la segunda parte de la novela, el periodista salvadoreño José Pindonga, convertido en detective fracasado, llega a la ciudad de México unos días después que Alberto Aragón, con el encargo de investigar los hechos ocurridos al ex-embajador en los días transcurridos entre su llegada y su muerte. Como suelen ser los personajes de Castellanos Moya, Pindonga es un marginado, cíni-

co, obsesionado por el alcohol y el sexo, quien acepta la oferta de investigar las circunstancias de la muerte de Alberto Aragón como una salida inesperada y afortunada para sobrevivir económicamente y reponerse de un abandono amoroso. Dentro de este tono discursivo, los personajes van revelando circunstancias que caracterizan la sociedad salvadoreña de pos-guerra. Así, la verdadera imagen que se tenía de Alberto Aragón, descubierta por la investigación de Pindonga, estuvo delineada más por sus infidelidades amorosas que por su trayectoria política.

En *Desmoronamiento* (2006), a través de los enredos de los Mira Brossa, familia burguesa de la clase política nacionalista de Honduras, el narrador da a conocer la época del conflicto entre Honduras y El Salvador. Escrita en tres partes, la primera a la manera de una puesta en escena, situada en el año de 1963, narra la relación que se establece entre los Mira-Brossa y los Aragón, mediante el matrimonio de Esther con Clemente Aragón, un salvadoreño quien tiene lazos con políticos de izquierda. La segunda parte está escrita en el género epistolar, en cartas entre Esther y su padre, y entre éste y un político hispano-estadounidense que sirve de intermediario entre el padre y la hija en la época en que Honduras y El Salvador habían roto relaciones diplomáticas, a causa de la guerra del fútbol, entre 1969 y 1972, cuando se realiza un golpe de estado. En este período, Clemente es asesinado en un atentado sufrido mientras salía de su sesión de un grupo de alcohólicos anónimos formado por militares. La mediación entre Esther y su padre es delegada al político hispano-estadounidense que está en El Salvador por un encargo. Sin embargo, unos días después de esta misiva se da el golpe de estado. Esther da cuenta a su padre de que la misión del amigo estadounidense se ha

cumplido en El Salvador. La tercera parte, escrita en forma de relato en voz de un narrador personaje, Mateo, el cuidador en la hacienda de los Mira Brossa, está situada entre los años 1990 y 1991. La historia transcurre entre el sufrimiento de un derrame cerebral y la muerte de Lena. Este suceso reúne de nuevo a Esther con su madre y con sus dos hijos, Erasmo y Alfredo, quienes habían permanecido distanciados: Erasmo en México en donde trabajaba como periodista, y Alfredo en lugares en donde pudiera huir de la violencia, en los cuales llevaba una vida dentro de las drogas, y Esther quien permaneció en El Salvador. Reunión que no logró perdurar, ya que después del funeral los tres personajes regresan a sus vidas apartadas. La perspectiva de Mateo confirma la tirantez de las relaciones de la familia.

En *Tirana memoria* (2008), los acontecimientos históricos de El Salvador están representados mediante el punto de vista de cuatro personajes. Escrita en forma de diario, el personaje Haydée narra los acontecimientos del golpe de estado intentado en 1944 para derrocar al general que gobernaba El Salvador en esa época. Esposa de un periodista, Pericles Aragón, reclutado por los soviéticos, madre de Clemente, un locutor de radio que participó en el intento de golpe de estado por lo cual fue perseguido y condenado a muerte, sentencia que no se realizó porque logró huir junto con su primo Jimmy, militar que también participó en los hechos acontecidos en abril y mayo de 1944. Una segunda parte de la novela está narrada por otro personaje, el Chelón, amigo de la familia Aragón. Este relato está ubicado en el año de 1973, cuando Pericles se suicida a causa del cáncer que padecía; su esposa Haydée también había fallecido de cáncer; a Clemente lo habían asesinado un año antes. El punto de vista del Chelón actualiza los acontecimien-

tos que sucedieron después del derrocamiento del Brujo, como llamaban al general que gobernaba en 1944, cuando se dio el intento de golpe de estado. Con respecto de Pericles Aragón, cuenta cómo a pesar de ser hijo de un militar que encabezó una insurrección indígena, se insertó en el gobierno del dictador. Sin embargo, pasó a la oposición, reclutado por los soviéticos cuando era embajador en Bélgica.

En relación con el interés narrativo de Castellanos Moya sobre las trayectorias y los destinos de los integrantes de sectores socio-económicamente desfavorecidos, *El arma en el hombre* (2001) trata sobre la vida de Juan Alberto García, un soldado desmovilizado de la guerra en El Salvador, que se convertiría en Robocop, un personaje que transitará como paramilitar, narco-guerrillero, poniéndose a disposición de todos los bandos procedentes de la guerra, ahora convertidos en grupos de delincuentes.

Relatado en primera persona por Robocop, el narrador-personaje, la novela presenta una perspectiva del ambiente posterior a la guerra en El Salvador. El destino que se les ofrecía a los desmovilizados era que siguieran en el ejército, que trabajaran como guardias de seguridad o que aprendieran un oficio, para reinsertarse en la sociedad. Surge la sublevación de los desmovilizados para exigir una indemnización justa de acuerdo con los tratados de paz. De ahí se derivan liderazgos dudosos y alianzas entre lisiados de guerra y exguerrilleros. Robocop decide participar protegiendo su identidad para evitar represalias. En busca de recursos económicos, se enlista en una banda de robacoches junto con otros desmovilizados hasta que es reclutado de nuevo supuestamente para la lucha antiterrorista.

En su trayectoria de desmovilizado, Robocop va dando cuenta de la red de descomposición socio-política de El Salvador. Lo que narra es la conformación de un entretejido de excombatientes de todas las filiaciones ideológicas y políticas para constituirse en un estado narcoterrorista, en el que se aliaban excombatientes de la guerrilla y del ejército para dar paso a los grupos de narcotraficantes. Es interesante observar que los guerrilleros y exguerrilleros eran llamados terroristas. Así, la misión de Robocop en este cuerpo era cazar a estos terroristas reconvertidos en políticos.

En la novela *La sirvienta y el luchador* (2011) narra los conflictos familiares y socio-políticos desde la perspectiva de la persona que trabajaba en las tareas domésticas para la familia Aragón, y desde el punto de vista de un personaje que ejerció profesionalmente en el deporte de la luchas y quien devino agente policíaco. Asimismo, en la colección de cuentos *La congoja de la pasada tormenta* (2009), Castellanos Moya relata diversas historias de personajes involucrados en los hechos violentos producidos por las acción bélica en Centroamérica. Estas narraciones toman como tema central los trayectos y los destinos de los actores socio-económica y políticamente desfavorecidos. Más recientemente, en *Moronga* (2018), Castellanos Moya relata los destinos, que llegan a relacionarse, de un desmovilizado y de un académico, Erasmo Aragón Mira Brossa, en Estados Unidos.

Una reflexión que podemos derivar del recorrido por algunas de las novelas de Castellanos Moya consiste en que junto a una clase burguesa que no fue capaz de mostrar responsabilidad en su intervención en los acontecimientos políticos en los que participaron de manera protagónica, el autor revela las consecuencias de ello

para los que, desde una posición desfavorecida, se encontraron involucrados en acciones físicas y moralmente degradantes. Es el personaje Erasmo Aragón Mira Brossa, como descendiente de esta estirpe familiar, quien asume el papel narrador, explícito o implícito de las novelas y cuentos que referimos anteriormente. Es también el caso, en el que presumimos que Erasmo Aragón Mira Brossa es el personaje narrador que aparece sin nombre en la novela *Insensatez* (2004).

INSENSATEZ

Si bien esta novela no se centra en la familia Aragón Mira Brossa, sí plantea el cuestionamiento ético que el autor realiza en las novelas referidas en la introducción del artículo. Llama la atención en este sentido, que el nombre del narrador en primera persona no aparece en el relato, aunque se percibe como de esta estirpe, lo cual permite extender el cuestionamiento hacia otros actores sociales que intervinieron en los conflictos centroamericanos y sus secuelas, particularmente de Honduras, El Salvador y Guatemala. El recurso narrativo que podemos percibir es el de organizar el relato, a partir de los lectores de los testimonios recabados entre la población indígena que fue objeto de violencia extrema. Al respecto, Jean Franco (2016) dice:

[...] la mentalidad y la práctica de la conquista se extienden hasta bien entrado el siglo XX. [...] Como si la Conquista aún estuviera en curso, las fuerzas especiales del ejército guatemalteco se apropiaron el nombre kaibiles, tomado del jefe indígena que peleó contra el conquistador Pedro de Alvarado, adquiriendo así el valor de los pueblos indígenas mientras cometían las atro-

tidades que se atribuyen a los conquistadores (Franco, 2016, pp. 17-18).

Así pues, he elegido esta novela porque su trama narrativa se configura temáticamente desde una nueva perspectiva más amplia que la saga familiar y los destinos de los desmovilizados, y además porque los recursos narrativos empleados por el autor permiten abordar el estudio desde puntos de vista que involucran más explícitamente al lector de la novela en el efecto pedagógico que señala Ricoeur. En efecto, el punto de atención es la existencia de tres niveles de lectura: el del autor del informe sobre los testimonios, el del editor del informe y el del lector de la novela.

TESTIMONIO Y MEMORIA JUSTA

Como lo muestra el epígrafe del artículo, el cual inicia con la cita de un testimonio, partimos del señalamiento de un problema que saca a la luz la novela, acerca de los conflictos centroamericanos que han marcado una larga historia de guerra civil y sus secuelas. En *Insensatez* (2004), el autor destaca como eje temático la masacre hacia los indígenas en Guatemala durante el gobierno de Ríos Montt. En el contenido de la cita elegida en el epígrafe, podemos observar la alusión al olvido por parte de las víctimas y por parte de los testigos. El análisis elaborado por Jean Franco (2016) sobre la crueldad ejercida durante el siglo XX por los regímenes autoritarios en América Latina, llama la atención hacia “[...] la deshumanización de las víctimas, el intento de supresión de su memoria y el legado de pérdida inexplicable registrado de modo tardío en textos literarios” (Franco, 2016, p. 19).

Este es el efecto de sentido que provoca el narrador-personaje de la historia que se cuenta en este relato. Se trata de un salvadoreño que es contratado para editar las más de mil quinientas cuartillas del informe sobre los testimonios de los indígenas sobrevivientes de la referida masacre. Este personaje es un segundo lector del texto previamente redactado por un primer lector de los testimonios, un psiquiatra vasco. Este documento en el que el segundo lector tenía que trabajar, el primer lector de los testimonios es el objeto temático de partida para la elaboración del cuestionamiento sobre la actitud hacia la forma de proponer la conservación de la memoria y de la justicia hacia las víctimas. En efecto, podemos observar que hay a lo largo del relato una crítica a la elaboración del documento, pues en la impecabilidad de la redacción y en la metodología de trabajo, el segundo lector advierte un distanciamiento de la crudeza de los hechos, como si para su autor, el primer lector de los testimonios, importara más la rigurosidad académica que la denuncia:

Lo cierto era que, reconocí ante mi compadre Toto, las cincuenta cuartillas que había leído esa mañana estaban en efecto cuidadosamente escritas, incluso me atrevería a decir que impecables, pese al estilo antiséptico y un tanto académico del médico psiquiatra redactor de esa primera parte del informe, un vasco de nombre Joseba, a quien yo no conocía y que ahora se encontraba fuera del país, cuyo método de trabajo consistía en plantear diversas tesis sobre los efectos que el descuartizamiento particular y generalizado tuvo sobre la salud física, mental y emocional de la población sobreviviente, para enseguida apuntalar sus tesis con los testimonios de esta misma población, debidamente escogidos entre los centenares de casos que se tenían en archivo, algunos de los cuales leídos esa mañana habían conmociona-

do mi imaginación enfermiza [...] (Castellanos Moya, 2004, pp.27-28).

Trescientas de las cuartillas de ese informe correspondían al listado de masacres y a los nombres de las víctimas y ochocientas a la redacción del informe. En este contraste numérico, lo que critica el narrador como segundo lector, es la mayor importancia dada a la construcción académica del informe y al uso meramente de ejemplos que tendrían los testimonios de las víctimas, los cuales no figurarían en su totalidad sino que serían escogidos de acuerdo con el criterio del autor, tomando en cuenta que fundamentaran las tesis que construyó. En su reflexión sobre la novela *Insensatez*, Jean Franco (2016) observa una intencionalidad del texto que consiste en atribuir a la escritura el hecho de que haya producido “[...] lectores distantes, como nosotros, que repasan la crueldad sin que ésta perturbe sus vidas cotidianas” (Franco, 2016, p. 338).

Esta crítica de la acción sobre los testimonios de las víctimas se dirige también en el relato hacia la institución religiosa, los organismos de derechos humanos, las ONG, hacia el mismo personaje-narrador como representante de su posición social que acepta el trabajo de edición por motivos económicos, cuya intervención no se conduce orientada hacia el bien del otro, sino que persigue intereses propios, ya sean el protagonismo o el acomodo social. Sin embargo, como afirma Jean Franco (2016) refiriéndose al segundo lector, el personaje narrador: “La novela es una narración gráfica de la manera en que la lectura de atrocidades se imprime en la imaginación y vuelve imposible para este hombre ridículo y crédulo escapar de su recuerdo, incluso lejos de Guatemala” (Franco, 2016, p. 339). Por otra parte, el relato del segundo lector se detiene en los testimonios de las vícti-

mas y los hace explícitos por medio de citas textuales de dichos testimonios. El narrador-editor describe el impacto que le causaron las voces indígenas cuando inició el trabajo de lectura, como se expresa en la siguiente cita:

Nadie puede estar completo de la mente después de haber sobrevivido a semejante experiencia, me dije, cavilando, morboso, tratando de imaginar lo que pudo ser el despertar de ese indígena, a quien habían dejado por muerto entre los trozos de carne de sus hijos y su mujer y quien luego, muchos años después, tuvo la oportunidad de contar su testimonio para que yo lo leyera y le hiciera la pertinente corrección de estilo, un testimonio que comenzaba precisamente con la frase *Yo no estoy completo de la mente* que tanto me había conmocionado, porque resumía de la manera más compacta el estado mental en que se encontraban las decenas de miles de personas que habían padecido experiencias semejantes a la relatada por el indígena kachikel y también resumía el estado mental de los miles de soldados y paramilitares que habían destrozado con el mayor placer a sus mal llamados compatriotas [...] (Castellanos Moya, 2004, p.14).

En la secuencia final de la novela, el personaje narrador aparece en una ciudad europea, durante el carnaval, con angustia y paranoia que no lo abandonan:

[...] pese a encontrarme del otro lado del mundo, un morboso estado de tristeza me impedía disfrutar la tranquilidad del entorno, y a la menor provocación por parte del primo Quique yo hacía referencia al texto corregido y a la experiencia padecida semanas atrás, sin perder la costumbre de desenfundar mi pequeña libreta de apuntes para leer las frases que tanto me conmovían, muchas de las cuales ya sabía de memoria, como aquella que decía *Para mí recordar, siento yo que estoy*

viviendo otra vez, cuya sintaxis cortada era la constatación de algo se había quebrado en la psiquis del sobreviviente que la había pronunciado, una frase que cabalmente se aplicaba a mi situación en esa ciudad extranjera y lejana donde me había ido a refugiar gracias a la hospitalidad de mi primo Quique, donde para mí recordar era vivir otra vez los testimonios de pesadilla tantas veces leídos (Castellanos Moya, 2004, p. 149).

Ahí recibe la noticia de la publicación de los testimonios y del asesinato del Arzobispo que dirigió la conformación y publicación del informe sobre los testimonios:

Y en efecto, en mi buzón había un mensaje del compadre Toto, el cual procedí a abrir con mi mejor entusiasmo, y que no era una carta sino una especie de telegrama que decía: “Ayer a mediodía Monseñor presentó el informe en catedral con bombo y platillo; en la noche lo asesinaron en la casa parroquial, le destruyeron la cabeza con un ladrillo. Todo mundo está cagado. Da gracias que te fuiste (Castellanos Moya, 2004, p.155).

El tercer lector que interesa en este artículo es el de la novela *Insensatez*, específicamente en los efectos refigurativos de su conciencia histórica que la novela pudiera propiciar. La interpretación que propongo en este trabajo para comprender la problemática que plantea Castellanos Moya, parte de las nociones de estado de excepción del filósofo italiano Giorgio Agamben (2004) y la de memoria justa del filósofo francés Paul Ricoeur (1999). Un cuestionamiento que surge es por qué el proceso de elaboración del informe muestra una falta de consideración hacia los sujetos de la violencia que se expresan a través de sus testimonios. Una perspectiva para responder a esta pregunta es la que plantea Agamben en

relación con la disponibilidad de la vida de las víctimas, porque la violencia ejercida hacia ellos por el Estado se traduce en el estado de excepción que permitió que los indígenas fueran masacrados violentando cualquier derecho humano o ciudadano. A la pregunta sobre “[...] cómo se pueden cometer crímenes tan atroces sobre la humanidad” (Franco, 2016, p. 15), la autora concuerda con Agamben en que esa no es la pregunta sino que la indagación tendría que dirigirse hacia los procedimientos jurídicos y los dispositivos políticos que condujeron a la posibilidad de realizar tales actos.

La noción de estado de excepción se aplica para comprender el ejercicio de poder hacia los indígenas, cuando se violan sus derechos humanos por medio del demérito de su ciudadanía. De acuerdo con Agamben (2004):

El estado de excepción no es una dictadura (constitucional o inconstitucional), sino un espacio vacío de derecho, una zona de anomia en la cual todas las determinaciones jurídicas –y, sobre todo, la distinción misma entre público y privado– son desactivadas. [...] El problema crucial relacionado con la suspensión del derecho es el de los actos cometidos durante el *iustitium*, cuya naturaleza parece escapar a toda definición jurídica. En cuanto no son ni transgresivos ni ejecutivos ni legislativos, parecen situarse, con respecto al derecho, en un absoluto no-lugar (Agamben, 2004, pp. 99-100).

Pareciera que el menosprecio por estas vidas se presenta también en quienes supuestamente pretendían informar acerca del abuso del Estado militar contra la población indígena.

En la intencionalidad de la novela podemos también percatarnos de lo que en su reflexión sobre memoria e historia, Ricoeur (1999) destaca como importancia de

una memoria justa para la conciencia histórica. La voz narrativa es expresión de una interpelación hacia lo que Ricoeur llama asunción de la deuda, en este caso hacia los indígenas en estado de excepción durante la guerra guatemalteca. Así la voz narrativa anónima se presenta como evidencia singular de la falta de conciencia histórica de la colectividad a la que pertenece.

La propuesta de Ricoeur es recorrer las dificultades en la relación de la memoria y el pasado. En este aspecto, el hecho de que el narrador no tenga un nombre y con ello una identidad particular, puede interpretarse como un recurso narrativo para incluir a una pluralidad que carece de una conciencia histórica en la relación entre memoria singular y colectiva.

En la relación entre imaginación y memoria, Ricoeur (1999) establece una: “Diferencia entre el pasado que todavía se confunde con el presente y el pasado que se diferencia de éste con toda claridad” (Ricoeur, 1999, p. 29). En la historia que nos ocupa, el trabajo de la memoria y el del duelo como reconciliación con el objeto perdido no se ha realizado. El pasado no puede aceptarse como algo cumplido. Por una parte, Ricoeur en el proceso de la memoria reconoce el derecho a introducir consideraciones casi patológicas cuando consideramos la relación entre la memoria y la construcción de la identidad personal o colectiva. En este caso se trata de una memoria herida, la que corresponde a las víctimas y una memoria evasiva por la otra parte.

REFLEXIONES FINALES

La novela *Insensatez* se constituye en lo que para Ricoeur es el espacio público de la discusión, como el lu-

gar para llevar a cabo el trabajo de deuda que tiene que ver con el otro de la situación histórica. ¿Cómo abordar el trabajo de asunción de la responsabilidad frente al otro de la situación histórica cuando se percibe un trastorno de la memoria? El uso deliberado del olvido, al dar lugar a los recuerdos testimoniales de una manera selectiva e instrumental o manipuladora, plantea un problema moral y político que nos demanda no olvidar. En palabras de Ricoeur (1999):

No debemos olvidar, por tanto, también y quizás sobre todo, para continuar honrando a las víctimas de la violencia histórica. En este sentido, puede decirse que la memoria se encuentra amenazada. Puede serlo y ha sido amenazada políticamente por aquellos regímenes totalitarios que han ejercido una verdadera censura a la memoria. La manipulación, pues, pasa por el uso perverso de la propia selección, puesta al servicio del desvío de la conminación dirigida contra el olvido. [...] Estas breves consideraciones se refieren a lo que podríamos llamar “política de la memoria”, en la que está en juego el cultivo de una memoria justa (Ricoeur, 1999, p. 40).

Siguiendo a Ricoeur (1999), la función crítica de la historia es el recurso que se ofrece a la memoria para la ética y la política de la memoria justa. En la configuración narrativa es relevante considerar el olvido evasivo como “[...] expresión de mala fe, que consiste en una estrategia de evitación motivada por la oscura voluntad de no informarse, de no investigar el mal cometido en el entorno del ciudadano, en resumen, por una voluntad de no saber” (Ricoeur, 1999, p. 58). Se trataría entonces de un olvido selectivo al desviar la intencionalidad de justicia mediante la aplicación del sentido de la escritura al estudio de las consecuencias

psicológicas de los actos de violencia, como se presenta en *Insensatez* el trabajo del primer lector de los testimonios. Este tipo de olvido no permite la posibilidad de pedir perdón, pues desde la perspectiva ricoeuriana se trataría de un perdón fácil, y también porque existe lo imperdonable, como es el caso de lo que se testimonia en este relato. Los actores que intervienen en la historia de los indígenas violentados no se remiten a este nivel de acción, en el que se tendría que promover que el causante de los daños pidiera perdón, lo cual no se presenta como posibilidad en este relato, como lo confirman el contexto de vigilancia punitiva que subyace en la acción de elaborar el informe de los testimonios y como dramáticamente lo revela la secuencia final de la novela en la que el personaje narrador recibe la noticia de que el Arzobispo promotor del informe ha sido asesinado después de la presentación pública del texto.

La novela cuestiona la recreación académica del testimonio, por parte de quienes se adjudican la facultad de ser voceros de los indígenas masacrados. Mediante la recuperación de los testimonios, el planteamiento del texto nos conduce a preguntar sobre un conocimiento justo de las acciones de violencia genocida hacia los indígenas guatemaltecos. Como señala Jean Franco (2016), la violencia en Guatemala “[...] ha provocado miedos apocalípticos que inmovilizan la acción política significativa” (Franco, 2016, p. 338).

En *Insensatez* Castellanos Moya llama a la memoria justa sobre los hechos contra los indígenas guatemaltecos, de quienes el estado ignora su ciudadanía y por ende dispone de sus vidas y de la memoria de su historia. El relato estudiado pone en duda las intenciones de los actores que supuestamente intervienen en el proceso de dar a conocer públicamente los testimonios indígenas.

Nadie se salva de este juicio. La alternativa del relato es el testimonio mediante lo que el narrador designa como poesía del dolor. En su consideración de la narración, en este caso literaria, Ricoeur (1999) observa una vía para la construcción de la conciencia histórica. En sus palabras: “A través del relato, el oyente, convertido en un testigo de segundo orden, se encuentra a su vez bajo el efecto del acontecimiento cuya energía, violencia y, en ocasiones, júbilo comunica el testimonio” (Ricoeur, 1999, p. 83).

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Castellanos Moya, H. (2001). *El arma en el hombre*. Barcelona: Tusquets.
- Castellanos Moya, H. (2003). *Donde no estén ustedes*. Barcelona: Tusquets.
- Castellanos Moya, H. (2004). *Insensatez*. México: Tusquets.
- Castellanos Moya, H. (2006). *Desmoronamiento*. Barcelona: Tusquets.
- Castellanos Moya, H. (2007). *El asco*. Barcelona: Tusquets.
- Castellanos Moya, H. (2008). *Tirana memoria*. Barcelona: Tusquets.
- Castellanos Moya, H. (2009). *Con la congaja de la pasada tormenta*. Barcelona: Tusquets.
- Castellanos Moya, H. (2011). *La sirvienta y el luchador*. Barcelona: Tusquets.
- Castellanos Moya, H. (2013). *El sueño del retorno*. Barcelona: Tusquets.

- Castellanos Moya, H. (2018). Moronga. Barcelona: Random House.
- Franco, J. (2016). *Una modernidad cruel*. México: FCE.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid/Arrecife.

LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DE GIORGIO AGAMBEN

Samuel Arriarán Cuéllar
Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

INTRODUCCIÓN

Giorgio Agamben nació en Roma en 1942. En su juventud asistió a las clases de Heidegger. En los años de 1974 y 1976 estuvo en París donde escribió algunos ensayos de teoría literaria para una revista dirigida por Ítalo Calvino. Ya antes, publicó un libro sobre teoría del arte y estética, *El hombre sin contenido*. Después publicó *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*, que también trata de teoría del arte y estética. En los años de 1980 volvió a Roma donde se concentró en la filosofía. De ahí surgió *Infancia e historia*, libro que según él, acabó siendo sólo un prólogo de una obra jamás escrita. Esta obra pretendía hablar sobre una ética de la voz. En vez de esta obra lo que fue publicando en Italia fue *El lenguaje y la muerte; Idea de la prosa; Homo sacer; El final del poema; Lo que queda de Auschwitz y Estado de excepción*. Lo que se advierte en esta primera etapa es una transición de los estudios sobre arte y estética a los estudios sobre teología y biopolítica. En este proceso hay que destacar la atención a la problemática de los campos de concentración. No sólo lee filosofía sino también las grandes novelas testimoniales de Primo Levi, Jean Amery o de Robert Antelme. A este espinoso tema, Agamben le ha dedicado un libro: *Lo que queda*

de Auschwitz ¿A qué se debe esta dedicación? Para él, el tema de los campos de concentración no se reduce a lo sucedido con los nazis sino que adquiere nuevas formas en la época actual, por tanto constituye uno de los problemas no resueltos de la modernidad y de la historia de la educación. Pero el tema de la conexión de los campos de concentración con la modernidad y lo educativo no es un tema exclusivo de Agamben, sino que está presente en la obra de otros autores como T. Adorno (1993), que han señalado que después de dichos campos, la educación carece de sentido.

En los años de 2000 se profundizan sus preocupaciones sobre la teología y se plasman en libros como *El reino y la gloria*; *El sacramento del lenguaje*; *Opus Dei*, *Altísima pobreza*, además de otros temas como la mitología griega (*La muchacha indecible*); la biopolítica y los nuevos dispositivos de control político *Medios sin fin*. *Notas sobre la política*; *¿Qué es un dispositivo?*.

¿Se puede caracterizar la obra de Agamben como una filosofía hermenéutica? Sí, siempre que la consideremos como una teoría capaz de reactivar al ser humano como cuerpo viviente dotado de lenguaje. ¿Cómo llegó Agamben a elaborar esta concepción hermenéutica? Habría que comprender primeramente sus ideas entre los años de 1980 a 1990. Sin duda tuvo que estudiar mucho a muchos otros autores incluyendo a los antiguos. Se puede decir que profundizó bastante en el conocimiento de los autores griegos, romanos y de los Padres de la Iglesia, por eso hay en sus escritos de los años 1980 a 1990 una reflexión y concentración en ciertos temas de la estética, la teología, la mitología y el judaísmo. Claro que también Agamben tuvo que estudiar y dejarse influir por otros filósofos modernos y contemporáneos como

Martin Heidegger, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Hanna Arendt, y Jean Luc Nancy.

Es importante señalar que la obra de Agamben no consiste en una mera repetición de las ideas de otros autores, sino más bien una reflexión que proviene de su modo particular de amalgamar tradiciones filosóficas distintas y opuestas (como el platonismo y el aristotelismo; el paganismo y el cristianismo; la filosofía analítica, etc.). Aunque se declara heideggeriano, foucaultiano, deleuziano o arendtiano tampoco se identifica plenamente con ellos ¿cómo caracterizar y valorar entonces esta hermenéutica que no es fuerte ni débil, ni racionalista ni irracionalista? Lo que distingue la posición de Agamben con respecto a otras hermenéuticas como las de Heidegger, Gadamer o Ricoeur es sin duda su abandono de toda pretensión original. Se trata más bien de una filosofía ecléctica, pero este eclecticismo no hay que entenderlo como una mezcla sin sentido, sino más bien como un mestizaje metodológico con un objetivo preciso que consiste en comprender el mundo actual a partir de categorías de distintos autores, todo ello con el fin de asegurar la continuidad de la tradición. No hay que encasillar a Agamben en un tipo de hermenéutica, esto lleva únicamente a un debate nominalista; lo importante para nosotros es determinar si es posible aplicarlo a la realidad de México y de América Latina. Lo que despertó nuestro interés por su obra, especialmente por su teoría educativa, fue el hecho de que su contexto fuera similar al nuestro. En este sentido, lo que dice de la religión, de la secularización, de cómo se impone el Estado de excepción, se aplica muy bien a lo que vivimos en nuestros países. Por eso podemos buscar en la teoría educativa de Agamben otra manera de comprender la modernidad en América Latina. Esta comprensión nos ayuda a no caer

en las trampas ni en la ilusiones de la modernización occidental. Al igual que Italia, en México y en América Latina tenemos la necesidad de enfrentar cuestiones no resueltas de la tradición.

Para comprender los rasgos de su teoría educativa hay que reflexionar sobre las cinco inversiones filosóficas que hace Agamben:

1. LA INVERSIÓN RELIGIOSA

No es el conjunto de sacramentos lo que determina la forma de vida. De la edad media a la modernidad hay una continuidad de prácticas litúrgicas que reproducen la lógica del biopoder. Las liturgias actuales y los movimientos religiosos son formas de institucionalidad, dispositivos de control de la población. Esto tiene que ver con la manera en que Agamben reinterpreta la figura y la función del soberano. El soberano es el que establece la Ley y la Norma. La figura del soberano viene de la historia de cómo el rey gobierna desde la época medieval (Agamben, *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*). Como gobernante es el que decide quiénes son los buenos y quiénes son los malos, quienes están fuera y quienes están dentro de la ley. Agamben dice que todo el problema de la soberanía que se volvió en principio monopolio de la iglesia (porque fue ella quien se apoyó la idea de lo que podía legislar), es decir, los que tenían derecho de ir al paraíso y quiénes estaban condenados a ir al infierno, se convierte de una bipartición religiosa en una bipartición social. Como al interior de la Iglesia, al interior de la sociedad se define los comportamientos legítimos y justos; pero todo funciona no en el plano de lo real sino solo en el plano ideológico. Esta bipartición

en el seno de la iglesia (entre buenos y malos) también se da en el seno de las democracias modernas ya que el paradigma del mercado autorregulador finge poder gobernar una sociedad cada vez más ingobernable.

2. LA INVERSIÓN ÉTICA

Esta inversión se realiza entre precepto y forma de vida. El precepto como orden de la ley y de la escritura no es el que origina la vida sino más bien la forma: *zoé* es vida natural y la vida pública es el *bios*. La vida natural equivale a la vida privada personal mientras que el *bios* es la parte social, pero Agamben aclara que, en realidad, no hay tal oposición, son una misma cosa, no se pueden separar y a eso le llama “forma de vida”. La máquina biopolítica es la que hace que se separen. O sea que la máquina biopolítica equivale a la determinación social, el tipo de estado que convierte la vida pública en vida desnuda (vida desnuda es despojar al sujeto de todo derecho y de toda forma social de vida). Ya no estamos en un mundo que funciona con base en ideologías, sino con políticas públicas que controlan ya no solamente a los cuerpos individuales sino a toda la población.

3. LA INVERSIÓN DEL ARTE Y DE LA LITERATURA

Así como en la ética y la política, también sucede una inversión en el terreno del arte y de la literatura. Al igual que las otras inversiones, esta inversión, como veremos, tiene una gran importancia para la elaboración de la teoría educativa de Agamben. Respecto del arte, señala que no es como se dice que las obras son productos de los

artistas, sino que la vida es un producto de la literatura. Esto significa que los poetas y los escritores crean la vida a través de las palabras. Lo mismo se puede decir del cine, de la música y de la educación (no es que se enseña para la vida sino al revés, hay que partir de la vida para educarnos). En el caso del cine hay un parecido con la teoría de Gilles Deleuze quién señala que la imagen cinematográfica no tiene nada que ver con la vida representada. Por el contrario, las imágenes son las que dan vida a la realidad. Esta filosofía se basa en Henry Bergson que se anticipó a la consideración actual de que las imágenes cinematográficas no están fuera de la mente, sino que viven en nuestra memoria. Según Agamben, al no poder llegar a comprender lo real solo tenemos gestos, es decir movimientos corporales que se parecen a expresiones simbólicas fantasmáticas (Agamben, *Estancias*). Esto se enlaza con la teoría de la parodia que consiste en que hay una escisión del lenguaje, nunca podemos representarnos la realidad sino solo a través de un diálogo infinito de esbozos o gestos interminables. Y ¿qué es el cine sino un conjunto de gestos o movimientos que siempre terminan en una fantasmagoría? Se trata solo de movimientos aproximados hacia algo o a alguien. ¿Y en cuanto a la música? Aquí en vez de imágenes tenemos un lenguaje de sonidos. Este lenguaje igual que el lenguaje de la poesía nunca puede llegar a descifrar lo real. Los sonidos solo evocan y nos envían a un universo inefable, de significantes siempre excedentes o múltiples. Hay una gran similitud entre las palabras las imágenes y los sonidos. Igual que las palabras no tenemos más que posibles significados, huellas. Por último, también en las artes plásticas tenemos un lenguaje de colores que igual que las palabras o los sonidos nos remiten a una lengua particular. Los colores remiten a sus propios sig-

nificados, como las palabras nos llevan a un sistema de modelización, es decir que la poesía como la música o de pintura son sistemas de signos autónomos.

La potencia, según Agamben, tiene que ver con recuperar todos esos lenguajes como el artístico, también podemos agregar aquellos lenguajes no escritos que subyacen en la cultura de la oralidad. Aquí también vive lo imaginario, la fantasía, lo que no puede reducirse al logos, a pura racionalidad instrumental, a lo ya dicho y a lo escrito. Los mitos y las fábulas hacen que se reencuentren el lenguaje y la vida, ya que no se trata de que la vida pueda crear a la literatura sino a la inversa. Hay que replantear la idea de literatura, oral y escrita, no como pura ficción sino como algo imprescindible para pensar, interpretar y vivir. A través de los relatos se transmiten formas de comportamiento moral, como cuando se atribuyen virtudes o defectos a los animales, aquí el uso de los símbolos sirve para comprender el bien, el mal o la codicia. Podemos comprender una multitud de formas de interacciones, entre los mismos seres humanos, de los humanos con los animales, con los dioses, etc. La literatura enseña otras maneras de ver la realidad, a través de las ficciones vemos otros mundos y contextos.

Aplicando esta teoría de Agamben a la realidad cultural de México y de América Latina podemos reafirmar que los cuerpos tienen su propio lenguaje, como los presagios o los presentimientos. Hablar de los lenguajes del cuerpo implica centrarnos más en la realidad de nuestros países donde no se presentan relatos puros sino siempre mezclados ya que provienen de diferentes contextos. Hay barroquismo y mezcla de las culturas cuando las imágenes profanas se funden con las imágenes religiosas. No hay ruptura sino continuidad, lo que permite un nuevo imaginario, de tal manera que nuestro barroco

no es puramente indígena ni tampoco español. La teoría de Agamben nos resulta muy útil en América Latina ya que no hace una división entre imagen y cosa. La imagen es la apariencia, el fenómeno, la realidad o la cosa misma. Esto explica la sobrevivencia de antiguas creencias mezcladas con el catolicismo actual. Ahí reside el secreto de la colonización. Cuando los españoles impusieron sus imágenes hicieron creer que no representaban sino que eran las cosas sagradas mismas. A los indígenas no les costó gran dificultad yuxtaponer sus imágenes con las del colonizador porque en su universo no había separación entre lo representado y las representaciones.

4. LA INVERSIÓN DEL LENGUAJE

No es la vida la que crea al lenguaje sino el lenguaje el que crea a la vida. Esto significa que más allá de los enfoques positivistas, instrumentales del lenguaje, hay que partir de otra filosofía del lenguaje para ver cómo las palabras crean vida. El ser humano como ser viviente establece con el lenguaje una relación estrecha que es imposible que viva sin el otro.

A través de los relatos y de los mitos podemos recuperar las experiencias del cuerpo, esto es, el lenguaje propio de lo viviente. Para Agamben, el ser humano es un ser viviente ligado a su lenguaje. Las ciencias positivistas desligan del lenguaje reduciéndolo a cosa y objeto, como simple material a formar. El lenguaje es un fin en sí, solo se puede sugerir, no puede mostrar o demostrar verdades. Como las pinturas, los relatos solo nos hacen intuir misterios. Si el lenguaje pudiera nombrar todas las cosas, no nos llevaría a nada; sólo nos quedaríamos sin sentido, cayendo en un infinito aburrimiento (Agamben,

El fuego y el relato). Por eso es que el lenguaje no se reduce a lo racional y al conocimiento lógico; debemos renunciar, por tanto, a la pretensión de nombrar todo. No se trata de explicar y resolver; esto lleva a la muerte del relato. La tarea de la filosofía es la continuación infinita del relato. El lenguaje sirve para recuperar el pasado y continuar el presente. Mantiene viva la memoria, por eso Agamben recupera la teoría de la huella de Jacques Derrida: la hoja en blanco que equivale a la potencia; la tablilla o la huella es que solo nos indican que podemos pensar, que tenemos la potencia. Lo que vale no es lo escrito sino sólo lo que se puede decir.

5. LA INVERSIÓN DE LO EDUCATIVO

La inversión de lo educativo significa que no es la vida la que crea el juego sino que es el juego el que crea la vida. Esto implica cuestionar la educación basada en la transmisión de datos, como pura relación técnica entre sujeto y objeto. El juego es una relación de construcción imaginaria, de creación de fábulas. Esto significa que al igual que la literatura, la pedagogía también tiene que basarse en la construcción de modelos, no en la pura representación o en un simple ajuste a una realidad que no existe. Hablar del juego en educación no significa convertirse en sujeto técnico, de habilidades. Tampoco significa quedarse dentro de la mente, Agamben insiste en que no debemos confundir la potencia con inacción o inactividad. La potencia puede actuar a través del juego, por ejemplo dentro del aula, el niño puede jugar a representarse varios personajes. La potencia puede ser imaginación práctica. A través del juego se ejercita la profanación, que es lo contrario de la secularización. El

juego como algo serio subvierte la realidad, mientras que la secularización no (Agamben, *Profanaciones*).

El juego se parece más al arte ya que pone en acción la fantasía y lo imaginario. El arte también transforma lo real porque niega, tiene la capacidad o potencia de la negatividad, es decir, nos libera de las coacciones y leyes. El juego como el arte rompe todo sentido de seriedad, de que hay un progreso, un mejoramiento, una evolución. No estamos en el plano de la utilidad y de la productividad sino más bien en el plano del disfrute y del placer.

Si aceptamos otra lógica donde la educación no pasa por procesos de control y de evaluación, entonces entenderíamos que hay otra lógica relacionada con otras formas de pedagogía (la educación no pasa únicamente a través de conceptos, de categorías lógicas sino a través de mitos, fábulas, rituales, fiestas). La cultura oral es otra forma de conocimiento del mundo. La educación no es únicamente aprender técnicas y habilidades sino de comprender el sentido de la vida. Se trata de comprender otras experiencias significativas de lo que es la felicidad y la libertad.

La comunidad en educación se puede plantear ¿dentro de la escuela o fuera? Dentro no puede ser ya que se reprime el juego y el arte. ¿Se puede decir entonces de que es imprescindible salir de la escuela? En cierta medida es necesario salir fuera ya que solo así se restablece el contacto con los seres vivientes de la naturaleza (dentro del aula solo hay nombres). Hay otra manera de relación educativa más rica, tampoco hay que reprimir la naturaleza que está dentro de uno mismo. Hay naturaleza afuera y adentro, la educación tiene que reconciliarse con toda la naturaleza.

La biopolítica en educación funciona eliminando la formación de la potencia cuando se reduce a los alumnos a puro adiestramiento técnico. La administración de la vida se reduce a la administración puramente biológica, lo que equivale a la reducción de lo humano a mano de obra barata. Frente a la pedagogía positivista y empirista que plantean únicamente formar habilidades técnicas, Agamben propone centrarse en la potencia, no en el acto, esto quiere decir que hay que romper con el enfoque cientificista que solo ve acciones. Se trata más bien formar la capacidad de ser, esto es la potencia, no se trata de llegar a fines y metas con instrumentos. La comunidad educativa no necesita instrumentalizarse, es decir, que pase de la potencia al acto ya que entonces se burocratiza.

La pedagogía positivista como conjunto de acciones se reduce a procesos técnicos de aprendizaje, de enseñanza mecánica. El alumno se concibe como sujeto de habilidades. Los maestros así educados no pueden concebir otra cosa que el adiestramiento técnico. Conciben al estudiante no como un ser en potencia sino siempre como un sujeto manipulable, que se construye, se educa, se forma en la acción, que se adapta y se socializa. Para Agamben la comunidad en educación implica hablar de comunidad siempre abierta. La idea de potencia implica que un niño puede ser en potencia cualquier cosa, no hay nada que le impida ser o devenir. No está predestinado genéticamente para ser algo, la potencia tiene que ver más bien con la capacidad para hacer o llegar a ser alguien. No se trata de educar habilidades innatas, como si la educación fuera realizar una vocación (unos tienen aptitudes para la matemática, otras para esto y lo otro, etc). Todos tenemos las mismas capacidades, nadie está destinado a realizar alguna profesión. La idea de destino entre

los griegos y los estoicos no era algo determinado por los dioses ni por la naturaleza, sino más bien algo que tiene que ver con la combinación o complementación entre la libertad individual y el destino, la determinación externa (Agamben, *El reino y la gloria*).

6. LA INVERSIÓN POLÍTICA

La inversión que establece entre la política consiste en priorizar la vida, es decir, contrariamente a los que afirman que somos animales políticos, Agamben sostiene que esto significa que primero somos seres vivos. De lo que se trata entonces no es tanto del gobierno de los otros sino del *cuidado de sí mismo*. ¿La obra de Agamben contribuye a entender y transformar la realidad actual? Su principal defecto, según sus críticos, sería el de no conectar lo suficiente con la teoría de Marx. Lo que vemos es que sí hay una complementación que se comprueba cuando Agamben habla de la forma de vida como praxis. Otra idea es la similitud de la idea de la ontología efectual con la ontología de la praxis (que no se reduce al trabajo). Pero donde se puede apreciar mejor la complementariedad con Marx, es cuando Agamben señala que en la situación actual donde predomina la limitación de los derechos humanos, lo que hay que hacer es desarrollar y construir otra forma de comunidad. Frente al capitalismo hay que oponer una política de inoperosidad, es decir, de no hacer nada que equivalga a permitir que siga funcionando la máquina biopolítica. Esto implica rechazar toda forma de complicidad con las instituciones capitalistas. A muchos, esta postura les parece similar a una actitud anarquista. Pero esta similitud sólo es aparente.

Una política de inoperosidad no quiere decir simple extinción de la política (como plantean los anarquistas). La extinción es una fase necesaria para la construcción de una nueva sociedad. En esto se puede decir que Agamben coincide con Marx ya que igualmente identifica la forma del Estado democrático burgués con una forma totalitaria que debe desaparecer para poder construir una nueva comunidad. Agamben cuestiona las bases en que se sustenta el Estado moderno, es decir, en la acumulación de capital y la mercantilización legitimada en las formas jurídicas. Por eso es que ve en la filosofía de los franciscanos una actitud opuesta al principio de propiedad (Agamben, *Altísima pobreza*). ¿Y qué es la filosofía de Marx sino un comunismo radicalmente opuesto al derecho burgués que defiende los sagrados principios de la propiedad privada? La desposesión jurídica no lleva necesariamente a quedarse excluidos de la legalidad. Hay que entender que esa actitud es una manera de oponerse al esquema capitalista que únicamente permite formas de vida acordes con la acumulación de riqueza y de propiedad.

¿En que reside la debilidad de la teoría política de Agamben? Aparentemente parece que se trata de una concepción que identifica totalitarismo con democracia. Y esta identificación no sólo ha llevado a ganarse numerosos críticos que defienden al Estado moderno como un Estado soberano de corte republicano. Según estos críticos, Agamben está equivocado al despreciar los mecanismos de representatividad que permiten el libre juego democrático entre partidos y que deja espacio para los conflictos en torno de la hegemonía. Es fácil desarmar estas objeciones señalando que Agamben no cae en la simple posición de atacar el parlamentarismo. Su crítica de la democracia liberal tiene otro sentido, ya que no

niega la democracia como tal sino sus vínculos con el capitalismo. Es falso atribuir a Agamben una debilidad o carencia de una perspectiva alternativa como si todo su planteamiento fuera negativo y nihilista. No es que haya en él una simple equiparación entre democracia y totalitarismo. Lo que él nos advierte más bien es que el Estado de derecho no constituye ni podrá constituirse en una alternativa, ya que es un proceso histórico irreversible.

Para valorar esta idea de la necesidad de una alternativa basada en la idea marxista de la comunidad no necesitamos acudir a la ortodoxia, es decir a la letra de Marx o a las doctrinas que en nombre de él fracasaron históricamente. En este sentido no tengo reparos en proponer con base en Agamben una reinterpretación a partir de la revisión del concepto de vida (Arriarán, 2019). Si bien es cierto que este concepto ya estaba planteado en los *Manuscritos de 1844*, sin embargo hace falta conectarlo con la realidad actual, es decir con el tipo de Estado que se ha convertido hoy en una gran máquina biopolítica. Hoy en día el concepto de la vida se ha vuelto un fetiche: “la vida” es algo que sirve para controlar y manipular los cuerpos; sirve para justificar las leyes que permiten que los ricos sean más ricos a costa de los más pobres. El cuidado de la vida se ha convertido en una estrategia política, un discurso de la medicina y de la policía. Estamos ante una máquina que controla a todas las clases sociales. Con el pretexto de defender la vida se establecen políticas represivas en todo los niveles; “la vida” es algo que se clasifica y se define para oprimir.

Si la vida hoy no es más que un fetiche, conviene atender la reflexión de Agamben sobre el origen de la distinción entre lo animal y lo político, entre *zoé* y *bios*. Esta distinción formulada por Aristóteles constituye la base de la teoría política moderna. Agamben se-

ñala que tal distinción se ha vuelto una indistinción ya que en la actualidad desaparece la vida privada. Por eso es que tratando de equipar al ser humano con el animal plantea la idea de desapropiarse del mundo para no ser dominados por la máquina. Se puede hablar entonces de una reinversión de la política como oposición a una forma de relación obligatoria con el amo transfigurado en máquina. La desapropiación del mundo implica un acto de inoperosidad, esto es algo que no necesariamente se define como lo opuesto a la potencia. Cuando la potencia pasa al acto deja de ser potencia, por tanto se cae en la biopolítica cuando lo que necesitamos es liberarnos de ella. Caer en las redes de la máquina equivale a vivir una vida sin sentido. Agamben pone el ejemplo del aburrimiento que no es un estar desocupado o estar sin hacer nada. Por el contrario, significa estar ocupado en algo, como la abeja, que se encuentra absorbida en su mundo, abstraída con su miel. Según el experimento descrito por Agamben, se le puede cortar el estómago pero ella no se da cuenta ya que está totalmente ocupada ¿y en la vida cotidiana no sucede lo mismo? La vida cotidiana también significa aburrimiento. Estamos ocupados en algo y no nos damos cuenta de lo que sucede alrededor. Agamben hace una elaboración más fina afirmando que entre *zoé* y *bios* no hay oposición. La vida no es la vida desnuda o natural. No existe un *bios* ni un *zoé* sino que ambas se articulan en una forma de vida. El problema es que la máquina biopolítica constituye nuestra forma de vida para clasificarnos y agruparnos dentro del rebaño de los consumidores.

La distinción *zoé* y *bios* viene de la época de Grecia. Esta distinción-indistinción fue la base para construir la estructura ontológica de occidente, es decir de la sociedad moderna, pero hoy debemos criticar esta onto-

logía ya que ha dejado de funcionar. En todo el mundo queda claro que se han roto los vínculos entre el individuo y la comunidad, por eso la crisis actual se caracteriza por una quiebra de la bipolaridad en el interior de las instituciones. Esto significa que ya no hay bases suficientes para mantener su legalidad ni su legitimidad. Cabe hacer entonces otra filosofía no como integración sino como separación. Lo animal y lo humano no son polos opuestos como se pensaba. Hay que pensar inversamente la política porque el verdadero problema es la desappropriación del ser. Se trata de desconectarse y no de unirse con la máquina biopolítica. Cuando Aristóteles pensó la unión tomaba en cuenta la unión entre al amo y el esclavo. El esclavo no puede vivir sin el amo y el amo sin el esclavo. En la modernidad el esclavo equivale a la máquina.

La unión del *bios* y *zoé* llevó a la humanidad a quedar atrapada en una trampa (cuando el paradigma político se convierte en lo privado, la facticidad más íntima corre el riesgo de transformarse en una trampa fatal), pero hoy nos damos cuenta que tenemos que encontrar otra salida y otra forma de liberarnos. Lo animal y lo humano se tienen que desligar para que se desarrollen en un sentido positivo. Lo animal es una parte que tenemos dentro y que no se puede reducir a la máquina. No reducirnos a la máquina implica invertir la política como predominio del *bios*. Así planteada la inversión de la política significa que la política tradicional no resuelve nada porque no rompe la lógica de la dominación. Pero se tiene que inventar otra forma de política liberadora. Pensar en una alternativa quiere decir que hay que pensar en otra forma de política opuesta a la integración del animal y lo humano. Esta alternativa, para Agamben se basa en la idea de lo abierto. El poeta Holderlin decía que los dio-

ses han muerto, pero que aunque están muertos tenemos que crear otros dioses. Esto significa pensar lo animal y lo humano desde la categoría de lo abierto, no se puede aceptar que todo está acabado. Lo abierto equivale a lo siempre inacabado, a lo infinito. Lo humano, como lo animal, está abierto siempre por su misma naturaleza. Lo abierto significa estar expuesto a la luz porque es imposible vivir en la oscuridad. Somos como las polillas que van en busca de la luz y se estrellan contra los focos; así buscamos esa luz en la oscuridad porque hay necesidad de encontrar una esperanza.

Para Agamben lo abierto, como proceso educativo, se relaciona con el problema de la latencia y la ilatencia, la oscuridad y la luz, el silencio y el lenguaje. También los seres humanos somos como las cigarras que cantan hasta morir. Esta es una situación parecida a aquella donde parece imposible encontrar luz en la oscuridad. Muerte es igual a oscuridad; vida, igual a luz; revelación igual a misterio. Si hay misterio y silencio, tiene que haber revelación, así también en lo abierto y lo cerrado hay una lógica de la muerte y de la vida, sólo que no son términos opuestos sino complementarios. La luz como la vida surge de la oscuridad y de la muerte. Lo que está más escondido es lo que revela en lo profundo del bosque oscuro una luz que se va haciendo poco a poco más ennegecedora.

Para que haya una reconciliación entre lo animal y lo humano hace falta una comprensión diferente de la praxis como vida y potencia destituyente. Esto significa ya no seguir sosteniendo el paradigma del trabajo que no es más que una lógica del productivismo económico (entendida esta lógica como un dominio del hombre sobre la naturaleza). Hace falta pensar en la vida desde un enfoque no productivista ni biologista. Esto nos lleva a

la necesidad de repensar la cultura con categorías ontológicas como la inoperosidad y lo abierto. Lo que hace imposible que se desarrolle lo abierto es la estructura capitalista que ha cerrado toda alternativa, pero este cierre, es, paradójicamente, lo que permite una salida. Y como dice Agamben, para que haya una salida tiene que morir necesariamente el capitalismo y llegar por tanto a una consumación de la historia.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (1995). *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Valencia: Pre-textos.
- _____ (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-textos.
- _____ (1998). *Quel Che Resta di Auschwitz*. Bolati Boringhieri.
- _____ (2003). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana, Hidalgo.
- _____ (2005). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Áltera.
- _____ (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2006). *El tiempo que resta* Madrid: Trotta.
- _____ (2006). *Lo abierto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2008). *El lenguaje y la muerte. Un seminario sobre el lugar de la negatividad*. Valencia: Pre-textos.
- _____ (2008). *El reino y la gloria*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

- _____ (2008). *La potencia del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2010). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pretextos.
- _____ (2010). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-textos.
- _____ (2010). *Ninfas*. Valencia: Pre-textos.
- _____ (2010). *El sacramento del lenguaje*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2010). *Signatura rerum. Sobre el método*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2012). *Opus Dei. Arqueología del oficio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2013). *Altísima pobreza*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2014). *La muchacha indecible*. México: Sexto Piso.
- _____ (2015). *Idea de la prosa*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2015). *Qué es un dispositivo*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2016). *El final del poema*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2016). *El fuego y el relato*. México: Sexto Piso.
- _____ (2017). *Stasis. La guerra civil como paradigma*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2017). *El uso de los cuerpos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Adorno, Th. (1993). La educación después de Auschwitz. En *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Arriarán Cuéllar, S. (2019). *La potencia del pensamiento de Giorgio Agamben*. México: Torres.

EPÍLOGO NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA

Samuel Arriarán

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

Los trabajos reunidos en este libro reflejan el estado de nuestra búsqueda de una alternativa a los modelos educativos centrados en la exclusión de las humanidades. Algunos de estos trabajos son resultados de tesis de maestría y doctorado en la UPN y demuestran que es posible aplicar creativamente dichas hermenéuticas a la realidad educativa de México y de América Latina. Un breve balance de estos trabajos reafirma la fecundidad y el valor de hermenéuticas como las de H. G. Gadamer, Paul Ricoeur y Giorgio Agamben. No está demás, señalar que este esfuerzo nos ha llevado a docentes y estudiantes construir colectivamente una hermenéutica que denominamos barroca.

Aunque hemos avanzado algo se nos presentan muchos retos y nos hallamos ante la necesidad de profundizar y desarrollar por lo menos en tres líneas de investigación: 1) una ética ligada a la hermenéutica de la literatura; 2) una distinción más precisa entre oralidad, escritura y cultura digital; y 3) una ampliación de la hermenéutica a la problemática de la traducción.

1) UNA ÉTICA LIGADA A LA HERMENÉUTICA LITERARIA

Si la hermenéutica literaria no se reduce al momento de la producción autoral, es necesario profundizar el momento de la recepción, lo cual nos lleva a la necesidad de investigar más el acto de la lectura como una relación compleja. Esta complejidad tiene que ver principalmente con la cuestión de cómo valoramos al lector, pero también a la actividad de leer como una experiencia creativa. La literatura entonces tendría que replantearse como una forma de leer y escribir más allá de la neutralidad y la indiferencia. No se trata sólo de un simple desentrañamiento de lo oculto o de una pura interpretación de síntomas, sino de buscar el enigma dialógicamente. Esta búsqueda dialógica no es especulativa ni puramente académica. Se trata de un acto ético, lo que no significa postular una doctrina de valores o normas sino una actitud de responsabilidad de un sujeto ante su deseo y su goce. Las palabras pueden matar ese goce o curar. En el mundo actual todos gozan su síntoma pero este es un goce obscuro que no educa. Por eso la necesidad de responsabilizarse con el Otro (hay otro que habla y es a través de mí, como yo hablo y soy a través del otro). Como dice Iris Zavala:

La escritura conduce al concepto de goce, es goce que el lector tiene que descifrar, que interpretar. La ética de la lectura significa crear una red simbólica que nos ayude a leer el síntoma y comprender la resonancia en el cuerpo. Leer para percibir con mayor nitidez los textos que persistirán los embates del tiempo y ser así susceptibles a las múltiples interpretaciones que deja el tiempo en la corteza de la letra escrita (Zavala, 2009, p. 47).

La mejor manera de conectar el acto de lectura con la ética es a través de la experiencia poética. Pero habría que aclarar que por poesía no entendemos lo que es hablar en rima o decir cosas bellas. La poesía es creación que resuena en el cuerpo, si hay poesía hay acotamiento del goce. La teoría de la lectura como acto ético intenta llevar más allá la tesis de lector creador. El lector hace una nueva escritura. El acto de lectura siempre es un acto de reaprender. Siempre hay algo creador de lo escrito, la poesía (que puede estar también en forma de prosa) introduce al lector a otro mundo de símbolos, a través de metáforas.

Debemos entonces investigar más (desde una perspectiva filosófica) en el papel del lector que al contactar con el otro entra en él mismo. Cuando leemos, despertamos la subjetividad dormida. Investigar en el papel del lector no significa subrayar tanto su aspecto exterior, empírico y objetivo, tal como lo harían los modelos tecnológicos, sino más bien en cómo funcionan y despiertan sus emociones. En este sentido importa lo que los textos pueden producir en su corporalidad. Si lo que lee son textos comunes y corrientes no se producirá ningún efecto, salvo una mínima información, pero hay otros tipos de textos que pueden provocarle un *shock*. un incendio en la mente y en el cuerpo:

No basta una lectura simple ni la apropiación sin más del texto para convulsionar la mente lectora. Tampoco produce tal consecuencia cualquier texto, ni en todos los lectores del mismo modo o con igual resultado. La chispa hechizante requiere una yesca también apropiada, un estado o terreno fértil: un ansia de semilla y siembra (Domínguez Rey, 2006, p. 94).

En este punto hay que señalar que no todos están de acuerdo con la postulación de una ética de la lectura. Es el caso de Harold Bloom quien ha señalado que el acto de lectura no tiene que vincularse necesariamente con una comunidad. Se trata siempre de un acto privado e individual. Concebir la lectura en función de los otros conllevaría una actitud pedagógica: “No trates de mejorar a tu vecino ni a tu ciudad con lo que lees ni por el modo en que lees. El fortalecimiento de la propia personalidad ya es un proyecto bastante considerable para la mente y el espíritu de cada uno” (Bloom, 2002, p.21).

Desde nuestro punto de vista, el hecho de negar el carácter ético de la lectura implica un inaceptable reduccionismo a una praxis personal. Implica negar también toda conexión con un proyecto educativo, ya que la educación difícilmente puede desarrollarse fuera de la sociedad. Foucault ha señalado que, desde los griegos hasta la actualidad, el *cuidado de sí* siempre es un cuidado de los otros. La ética de la lectura tiene su mejor fundamentación en la concepción de la propia potencia de las palabras. Esto significa que el lenguaje supone siempre a un Otro (de ahí su carácter heterogéneo y múltiple). Alguien puede ser dañado o aliviado por las palabras en tanto están cargadas de afectos.

2) DIFERENCIAS ENTRE ORALIDAD, ESCRITURA Y NUEVA ORALIDAD

Cada una tiene una memoria distinta, la memoria oral tiene su base en el grupo y tiene sus narradores especializados en contar cientos de fábulas y leyendas. La memoria escrita es más formal: “la tarea de escribir la cumpliré primero con mi pensamiento y solo cuando esté satisfe-

cho de este texto mental trataré de fijarlo en la escritura y aun en la escritura tendré que tachar, modificar, graduar matices” (Cardona, 1994, p. 370). La oralidad tiene su propia lógica, en la medida en que se realiza a través de la voz, la palabra puede tener su propia potencia y eficacia. Por ejemplo cuando se hace una plegaria, es una petición, o cuando se pronuncia una frase repetidamente para tranquilizarse y dar un sentido a una vida que no la tiene (como en muchas novelas latinoamericanas o en infinidad de canciones y coplas populares). Otra característica importante de la oralidad es que se vincula más con experiencias de lo sagrado ya que establece un diálogo interior con divinidades. Además de investigar cómo se desarrolla la oralidad en el contexto de un catolicismo barroco latinoamericano, también es importante investigar en mayor profundidad el significado de las fábulas y mitos que se transmiten de una generación a otra. Este significado muchas veces al reproducir la tradición puede representar una ruptura y subversión con los códigos de la escritura hegemónica, por ejemplo cuando los relatos sobre espíritus, dioses o animales fantásticos como los nahuales, alteran las nociones de la ciencia y la racionalidad positivista.

¿Y qué pasa con la oralidad y escritura en Internet? ¿Qué significa leer y escribir en el contexto digital? ¿La simulación digital potencia y desvirtúa al mismo tiempo la capacidad lectora y su efecto en la captación de sentido? ¿La imagen equivale a un imperativo verbal? Si el hipertexto confirma el vínculo semiótico y fenomenológico de la lectura, pues el lenguaje manifiesta muchas facetas y se ensortija con rizomas ¿nos encontramos ante un mundo sin autores o más bien de lectores que descubren a su autor implícito?

Al parecer, en el contexto digital debemos cambiar todos nuestros criterios sobre el significado de la lectura y de la escritura, de modo que tal vez debiéramos relativizar la idea de los autores como únicos creadores. Estamos sólo ante la innegable presencia de millones de lectores que experimentan diferentes maneras anónimas de narrar. Hay un proceso de desplazamiento del autor como productor único de sentido hacia la función del lector que, en vez de apropiarse del mundo, se desapropia a través de otras formas de escribir. Estas escrituras que aparecen en *blogs*, *twitter*, *faceboock*, no admiten lecturas literarias, es decir que ya no importa saber si son literatura, ficción o realidad. El uso frecuente del copiar y pegar, pone en entredicho lo que entendíamos por la originalidad del autor. El otro ya no es una voz o un cuerpo sino una máquina.

No es que debemos oponer o seguir planteando el dilema literatura tradicional o literatura en pantalla. Esta oposición no es más que un falso dilema, se puede seguir escribiendo novelas, poemas y cuentos en papel pero, al mismo tiempo, no hay motivo para privarnos de las redes sociales adaptándonos a los nuevos formatos. No hay que ver sólo de manera negativa lo que nos ofrece Internet, puede ser saludable irnos acostumbrando a aceptar nuevos procesos de anonimato y de escritura colectiva. Esto significa abandonar un poco la idea sacralizada de la autoría individual como única forma de creación literaria. Y este abandono no es exclusivo de la creación literaria sino que está presente en otros tipos de arte como la música. Esto es lo que señala en su libro el compositor y cantante de *Talking Heads*:

Yo empiezo a pensar en el artista como alguien capacitado para crear dispositivos que activan nuestro carácter psicológico compartido y las partes hondamente

emotivas que tenemos en común. En este sentido, la idea convencional de autoría es cuestionable. No es que no quiera que me reconozcan el mérito por las canciones que he escrito, pero lo que constituye la autoría quizá no es lo que nos gustaría que fuese. Esa inquietud por replantearse cómo funciona la música está conectada también con la idea de autenticidad (Byrne, 2014, p. 199).

También en el cine, como en el caso de nuevos directores como Béla Tarr, vemos que se abandona la idea del autor. Se concibe la película como un trabajo de creación colectiva donde el espectador adquiere un papel determinante en la medida en que se le deja espacios vacíos que debe llenar con su imaginación. En vez de poner atención en lo que la cámara ve, ahora lo que importa más es la mirada del espectador. No se trata de una *mirada subjetiva* de la cámara sino de *otra* mirada.

¿Y qué pasa en otras artes como el teatro y las artes plásticas? Jacques Ranciere dedica muchas páginas en su libro *El espectador emancipado* para recordar cómo el teatro, históricamente, se desarrolló con base en la separación entre los actores y el público. Esta separación tiene su fecha histórica por lo que no se puede afirmar que existió siempre. En otras épocas el teatro se realizaba como fiesta colectiva y ritual comunitario. Detrás de la separación que sucedió posteriormente subyace un modo de relación pedagógica que convierte a los actores y personajes en aquellos que deben enseñar e ilustrar. La división entre los que saben y los que no, parecen estar en la base del teatro. Mientras se concibe el escenario como el lugar de actividad, se identifica al público como el sector pasivo que sólo recibe sin posibilidad de participación: “Así, se descalifica al espectador porque no hace nada, mientras que los actores en el escenario o los

trabajadores afuera ponen el cuerpo en acción” (Ranciere, 2011, p.19).

En el teatro contemporáneo, el público ya no se concibe como elemento pasivo sino activo. Se quiebra la cuarta pared de tal forma que los espectadores no se no se identifican con los actores. Para Ranciere hay también en las otras expresiones artísticas como las *performances* una voluntad notoria de distanciamiento estético, pero además la voluntad se radicaliza intentando eliminar el escenario. Lo que hacen las *performances* son entonces intentos de llevar el arte a la vida: “El propósito mismo de la *performance* es suprimir, de diversas maneras, esta exterioridad, poniendo a los espectadores sobre el escenario y a los performistas en la sala, suprimiendo la diferencia entre uno y la otra, desplazando la performance a otros lugares, identificándola con la toma de posesión de la calle, de la ciudad o de la vida” (Ranciere, 2010, p.21).

Por su parte, a partir de su experiencia en talleres literarios realizados en Oaxaca, Cristina Rivera Garza nos hace ver la necesidad de valorar más la lectura en vez de la escritura. Por tanto, para ella la lectura sigue siendo importante ya que no se trata de un contraste maniqueo entre los libros en papel y en formato electrónico:

Si la lectura no es un acto de consumo pasivo sino una práctica de comparecencia mutua, un minúsculo acto de producción colectiva, entonces en juego estarán no sólo los libros leídos sino todos los libros interpretados: los libros reescritos, ya en la imaginación personal o ya en la conversación, esa forma de la imaginación colectiva. Y aquí habrán de hacerse preguntas que permitan volver visibles las huellas que esos otros han dejado, de una forma u otra, en las escrituras (Rivera Garza, 2013, p. 282).

Lo que hay que subrayar entonces no es posibilidad de la muerte del libro sino más bien el hecho de que la escritura colectiva puede tener una connotación positiva en la medida en que recoge la expresión de un grupo. Hay muchos filósofos como Jean Luc Nancy, Giorgio Agamben y Jacques Ranciere que plantean que hay la posibilidad de un nuevo ser en común de la literatura:

Se trata de un pensamiento que ha dejado atrás cualquier consideración del individuo y que entiende los procesos de subjetivación como activas prácticas de desidentificación, para conformar así un estar en común dinámico y denso, en todo caso inacabado. Pensar la comunidad, que es pensar el afuera de sí mismo y la aparición que nos vuelve nosotros y otros a la vez, es una tarea sin duda de la escritura (Rivera Garza, 2013, p. 272).

Lo que no queda claro aquí es si debemos pensar en la comunidad como algo virtual o algo físico. Aun cuando la propuesta se plantee en uno u otro aspecto, tiene sentido y validez. De lo que se trata es de investigar más allá del dilema de la cultura de la escritura y pensar en determinados problemas que se derivan del hecho de buscar alternativas en el contexto digital. Hay necesidad de examinar qué es lo que sucede con el “tercer entorno”, es decir con la cultura propiamente electrónica, visual y auditiva que modifica todos los entornos, no sólo el de la escritura. Lo que caracteriza a este “tercer entorno” (el primero lo constituye la oralidad en sentido tradicional, el segundo la escritura) es la emergencia de un conjunto de tecnologías que desplazan la vida en comunidad a la vida privada. El hogar se convierte en una nueva forma de “microcosmos”. Esto significa que, por efecto de los nuevos medios, la vida privada se convier-

te en un espacio particular que funciona con un mundo simbólico propio. Esto no significa una separación o una especie de vida íntima aislada de los demás, ya que es imposible desligarse de la red simbólica colectiva. No se puede seguir pensando que ver películas en Internet, oír música, comunicarse a través del correo electrónico o establecer contactos académicos a través de plataformas especiales significa una reducción a una pura existencia virtual. Ver cine u oír música en el nuevo entorno digital no equivale a fugarse de la realidad, encerrándose en una burbuja privada. A través de las películas se comprenden otras formas de vida y otros mundos. Oír música digitalizada no significa enajenación de la vida social, sino más disfrute de grandes interpretaciones de música clásica, jazz, rock y muchas expresiones musicales de culturas lejanas.

Hace falta entonces matizar un poco el efecto del “tercer entorno”, no podemos seguir pensando que todo en él es negativo o catastrófico. En el caso de México y la mayoría de los países de América Latina, las culturas indígenas apenas están iniciando su contacto con Internet. Por ejemplo, en muchos pueblos de Oaxaca o Chiapas, hay escuelas sin acceso a la red. Hace falta liberarnos de muchos prejuicios e investigar cómo se introduce y se mezcla la cultura digital con la cultura oral tradicional. No se trata de soslayar los efectos desintegradores o pulverizadores de la cultura occidental. Lo que hay que ver también son los modos de resistencia cultural a dichos efectos.

3) LA HERMENÉUTICA COMO TRADUCCIÓN

Dado que no creemos en el monolingüismo ni en la monoculturalidad, es necesario investigar más en ciertos aspectos del lenguaje humano como la interpretación y la traducción. Nunca nos encontramos con una sola lengua. La hermenéutica se mueve casi siempre entre dos o más lenguas. El problema no se reduce a un bilingüismo o multilingüismo ya que se trata de conectar la hermenéutica con una filosofía del lenguaje, es decir, de entender el lenguaje como algo más amplio que la lengua. Esto significa girar hacia una teoría de la traducción en un sentido profundo, de diálogo intercultural, tal como lo hace George Steiner.

Es innegable que toda teoría de la lectura implica una teoría del lenguaje. Pero ¿cuál o cuáles? Ya no se puede seguir afirmando que sólo hay una teoría (de la lingüística). Hay otras teorías antropológicas, psicológicas, sociológicas, filosóficas, etc. La limitación de la lingüística es que al proponerse como ciencia, no da cuenta de las metáforas y de la indeterminación¹, es decir, lo que se oculta e interioriza más, quizá, de lo que transmiten. Quienes se aproximan mejor a dar cuenta de esto son

¹ A lo largo de todos sus libros, George Steiner insiste en que el lenguaje tiene aspectos más valiosos que la pura transmisión de información. Señala límites fundamentales a todo esfuerzo por agotar los significados. Tal es el caso de la traducción que por excelente que sea nunca puede comunicar el texto original. Todo texto es para él, como la música, algo que sólo se puede intuir. En el caso del lenguaje poético, como el de Paul Celan, se trata de silencios y de espacios vacíos. La indeterminación radica entonces en la propia naturaleza del lenguaje que no logra expresar ni decir todo lo que quiere. Lejos de ser un defecto, esto es más bien un rasgo positivo porque nos permite apreciar en toda su potencia el uso de las metáforas (el lenguaje privado) que rompen radicalmente con los estereotipos y códigos del lenguaje ordinario (el lenguaje público) (Steiner, 1980).

los escritores como Henry James, Dostoievski, Franz Kafka, Jorge Luis Borges, y entre los filósofos Walter Benjamin. Según las perspectivas de estos escritores y filósofos no sólo podemos hablar de gramáticas del pasado o del presente sino también del futuro. Esto significa valorar la potencia del lenguaje en cuanto a prefigurar lo que puede suceder. No se trata de describir lo real puesto que no hay ni puede haber una lengua universal sino sólo diversidad de lenguas: “Una vez más como sucedió con la prolija diversidad de las lenguas, hay que empezar maravillándose ante el hecho de que existan formas futuras del verbo” (Steiner, 1980, p.164).

Que haya una gramática del futuro no significa que sea infinita, como si todo el universo estuviera abierto y todo fuera posible. Hay finitud en la medida en que hay muerte y entropía. El tiempo puede detenerse (cuando hay muerte humana o muerte térmica del universo). La finitud es algo que se relaciona entonces sólo con el hecho de la sobrevivencia. Disponer de conceptos y palabras que materialicen el futuro es tan indispensable para la conservación humana como los sueños para la economía del cerebro.

Para investigar la relación de la hermenéutica con la teoría de la traducción es importante diferenciar entre lenguaje privado y público. Contrariamente a lo que tradicionalmente se piensa, el lenguaje privado es lo único vivo que tenemos, mientras que el lenguaje público es un lenguaje muerto, deteriorado por la influencia de los medios de comunicación y el predominio de lo tecnológico. Cuando la literatura se opone y rompe con el lenguaje público, recupera lo sensible. Lo privado entonces es del orden de lo intraducible y del silencio. Es importante también mencionar la concepción de lo verdadero y lo falso. Steiner hace una dura crítica a las corrientes de

la filosofía analítica que rechazan el lenguaje ordinario por estar plagado de equívocos. Es como si pretendieran liberarnos de las enfermedades del lenguaje bajo el supuesto de que hay una verdad objetiva. Por eso abundan las teorías semánticas de lo verdad como correspondencia con lo real. Lo falso no es lo que debemos desechar puesto que no es algo que no se adecua a los hechos. Lo propio del lenguaje y de toda cultura es intentar siempre soñar:

Estoy persuadido de que nuestra comprensión de la evolución del lenguaje no progresaría mientras continuemos considerando lo falso como algo negativo, mientras sigamos considerando la antiobjetividad y la contradicción como modos engendrados por una lógica bastarda. El lenguaje es el instrumento gracias al cual el hombre se niega a aceptar el mundo tal y como es (Steiner, 1980, p. 250).

El mayor porcentaje de las palabras pronunciadas y oídas no se inscribe en el rubro de lo objetivo y de lo verdadero. El concepto mismo de verdad integral es un ideal artificial cuyo reino se limita a los tribunales y a los seminarios de lógica. Siguiendo la tesis de Nietzsche de la verdad como mentira, los paradigmas son Floki (el chamán vikingo) y Ulises siempre escurridizos y nunca anclados en algún punto. Simulan siempre ser otro, lo que significa explotar la función alternativa del lenguaje. En este sentido, el mito de Babel es un ejemplo de inversión simbólico ya que nunca hubo destrucción humana como efecto de la dispersión de las lenguas.: “Es concebible que hayamos interpretado erróneamente el mito de Babel. La construcción de la torre no coincidió con la desaparición de un monismo privilegiado, de un estado de universalidad lingüístico. La desquiciante profusión

de las lenguas existió desde siempre” (Steiner, 1980, p. 327). La traducción como verdadera hermenéutica cumple esa función ambivalente de traicionar o salvaguardar lo humano.

Para investigar mejor la conexión de la hermenéutica con la traducción podemos apoyarnos en otros filósofos como Antonio Domínguez Rey. Este filósofo español coincide con Steiner cuando sitúa el lenguaje con relación a la traducción: hablar es siempre traducir una lengua a otra (puede ser de una lengua angelical a una humana, o de una cultura a otra). Lo que este autor nos aporta es una fundamentación filosófica más profunda que da cuenta del acto de lectura como un complejo proceso de activación de la conciencia en la corriente general del conocimiento y de la vida. Para esto recorre un largo camino que se inicia con los filósofos griegos hasta llegar al romanticismo alemán, la hermenéutica y la teoría de la recepción.

Debemos investigar más sobre el papel de los lectores, que al contactar con el otro entramos en nosotros mismos: “Cuando leemos, despertamos, no al muerto, sino a la subjetividad dormida” (Domínguez Rey, 2006, p. 95). Muy hegelianamente esto significa que lo recuperado es la existencia en la que se objetiva el conocimiento. Concebir la lectura no sólo como lo que el ojo lee, también como lo que el oído ve y el ojo oye. Se trata de un concepto sinestésico que incluye todos los sentidos. El cuerpo siente y desarrolla un eros de la lectura. Los oídos tienen fuerza, las palabras son como disparos. Los silencios hablan. Hay una erótica de la lectura en la escritura: “Mirada muda y audición ciega capaces de autenticar el silencio y lo invisible” (Domínguez Rey, 2006, p.153). En este punto hay que mencionar a Harold Bloom que niega la posibilidad de una erótica de

la lectura con el argumento de que se trata de una difícil búsqueda de un placer:

Yo no patrocino precisamente una erótica de la lectura, pienso que la dificultad placentera es una definición plausible de lo sublime, pero depende de que cada lector encuentre un placer todavía mayor. Hay una versión de lo sublime para cada lector, la cual es en mi opinión, la única trascendencia que no es posible alcanzar en esta vida, si se exceptúa la trascendencia todavía más precaria de lo que llamamos enamorarse. (Bloom, 2002, p. 27).

Según Antonio Domínguez Rey, aún cuando no podríamos demostrar la tesis de la erótica de la lectura, por lo menos tendríamos que remitirnos a algunos planteamientos ontológicos básicos para comprender de otra manera la relación entre el autor y el lector, que no se reduce a una relación puramente racional y contemplativa. Se trata de entender la lectura como un proceso de identificación necesaria tal como postulaban las hermenéuticas de Schleiermacher y de Heidegger. El lector al identificarse con el autor sufre una peculiar transformación. Se convierte en el otro. La alteridad se produce como un fenómeno de reconocimiento del ser del otro. No hay una absorción pasiva sino más bien gracias al otro, una apertura y distanciamiento.

Conectar la hermenéutica con la teoría de la traducción en sentido ontológico significa concebir una dimensión de lo sensible material. Los sentimientos llegan a la verdad. En todo acto de lectura hay un paso de lo impulsivo y lo intuitivo.

REFERENCIAS

- Bloom, H. (2002). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- Byrne, D. (2014). *Cómo funciona la música*. México: Sexto Piso.
- Cardona, G. R. (1994). *Los lenguajes del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Domínguez Rey, A. (2006). *Palabra respirada: hermenéutica de lectura*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ranciere, J. (2011). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rivera Garza, C. (2013). *Los muertos indóciles. Necroescrituras y desapropiación*. México: Tusquets.
- Steiner, G. (1980). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. México: FCE.
- Zavala, I. (2009). *La difamación de la palabra*. Barcelona: Anthropos.

ACERCA DE LAS PERSONAS AUTORAS

ARRIARÁN CUÉLLAR SAMUEL. Doctor en Filosofía por la UNAM. Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco. Integrante del Cuerpo Académico Hermenéutica y Educación Multicultural. Profesor en el Doctorado en Educación y Diversidad y en la Maestría en Desarrollo Educativo.

CRUZ GÓMEZ CATALINA ERENDIRA. Licenciada en Educación Primaria, Maestra en Desarrollo Educativo y actualmente estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Es profesora en la Escuela Primaria Abraham Castellanos, Santo Domingo Ozolotepec, Oaxaca.

FLOREAN SANTANA MIRIAM GUADALUPE. Licenciada en Educación Primaria, Especialista en Género en Educación, Maestra en Desarrollo Educativo y actualmente estudiante del Doctorado en Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional. Es profesora en la Escuela Primaria Abraham Castellanos, Santo Domingo Ozolotepec, Oaxaca.

HERNÁNDEZ ALVÍDREZ ELIZABETH. Doctora en Letras por la UNAM; Maestra en Filosofía de la Cultura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; licenciada en Literaturas Hispánicas por la Universidad de Sonora. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco. Integrante del Cuerpo Académico Hermenéutica

y Educación Multicultural. Profesora en el Doctorado en Educación y Diversidad y en la Maestría en Desarrollo Educativo.

LEYVA FLORES DOMINGA. Licenciada en Pedagogía, por la Normal Superior de México. Doctora en Educación y maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra especialista de zona en Educación Especial. Actualmente es directora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) 109, dependiente de la Dirección de Educación Especial.

MARTÍNEZ LEMUS MARTHA PATRICIA. Doctora en Educación y maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional, licenciada en Sociología. Profesora de italiano.

MIRANDA ROMÁN CECILIA. Maestra en Desarrollo Educativo y licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional.

PEREDA ALFONSO ALICIA ESTELA. Doctora en Ciencia Social con Especialidad en Sociología por El Colegio de México. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco. Integrante del Cuerpo Académico Hermenéutica y Educación multicultural, de la línea de generación de conocimiento Diversidad Sociocultural y Lingüística en la Maestría en Desarrollo Educativo y de la línea Subjetividad, Corporalidad y Poder en el Doctorado en Educación y Diversidad.

VALADEZ PAZ GRISEL. Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Español. Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva por la UNAM. Maestra en Desarrollo Educativo y estudiante del Doctorado en Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional.

